INTERNATIONAL EJER 2016 CONGRESS

IIIrd INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

EJERCONGRESS 2016 CONFERENCE PROCEEDINGS

31 Mayıs-3 Haziran 2016

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

31 May-3 June 2016

Muğla Sıtkı Koçman University

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

EJER

ANI yayıncılık

IIIrd INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

EJERCONGRESS 2016 CONFERENCE PROCEEDINGS

31 Mayıs-3 Haziran 2016

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

31 May-3 June 2016

Muğla Sıtkı Koçman University

ANI YAYINCILIK

ANKARA

III[rd] INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCONGRESS 2016 BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

EJERCONGRESS 2016 CONFERENCE PROCEEDINGS

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar / Ankara
Basım tarihi : 15 Haziran 2016
Tel : 0 312 425 81 50 pbx
Fax : 0 312 425 81 11
info @aniyayincilik.com.tr
ejercongress2016gmail.com
www.http://.aniyayincilik.com.tr

ISBN: 978-605-170-098-4

KONGRE ONURSAL BAŞKANLARI

Amir ÇİÇEK
Muğla Valisi

Dr. Osman GÜRÜN
Muğla Büyükşehir Belediye Başkanı

Prof. Dr. Mansur HARMANDAR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ
EJER Kurucu Editörü

KONGRE EŞ BAŞKANLARI

Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR
Ejer Editörü

Dilek ERTUĞRUL
Kongre Sekreteri

KONGRE DÜZENLEME KURULU

Başkan
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

YEREL DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

Prof. Dr. Nevide DELLAL
Prof. Dr. Nihat AYCAN
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN
Prof. Dr. Salih UŞUN
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Doç. Dr. Ergin EKİNCİ
Doç. Dr. Hasan ŞEKER
Doç. Dr. Nilgün Açık ÖNKAŞ
Doç. Dr. Sabahattin DENİZ
Doç. Dr. Süleyman CAN
Doç.Dr. Şendil CAN
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Doç. Dr. Şevki KÖMÜR
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR
Doç. Dr. Yahya ALTINKURT
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

ULUSLARARASI DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

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

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ
Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK
Doç. Dr. Mehmet Ali AKINCI
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
Prof. Dr. Ahmet DUMAN
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN
Prof. Dr. Ahmet Zafer GÖKÇAKAN
Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Prof. Dr. Alev ÖNDER
Prof. Dr. Ali BÜLBÜL
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Prof. Dr. Alim KAYA
Prof. Dr. Anita PIPERE, Daugavpils, LATVIA
Prof. Dr.Abdülkadir MASKAN
Prof. Dr.Adnan ERKUŞ
Prof. Dr.Ahmet AYPAY
Prof. Dr.Ali TAŞKIN
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA
Prof. Dr. Ayşe KIRAN
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Prof.Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Prof.Dr.Ayşen BAKİOĞLU
Prof. Dr. Ayten GENÇ
Prof. Dr. Belma TUĞRUL
Prof. Dr. Berrin AKMAN
Prof. Dr. Beatrice ADEARA, West Chester University, USA
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU
Prof. Dr. Birgit PEPIN, Sor-Trondelag University, NORWAY
Prof. Dr. Cahit KAVCAR
Prof. Dr. Celal BAYRAK
Prof. Dr. Cem BİROL
Prof. Dr. Cevat CELEP
Prof. Dr. Danny Wyffels, KATHO University, BELGIUM
Prof. Dr. David BRIDGES, Camridge University, UK
Prof. Dr.Dursun DİLEK
Prof. Dr.Erdal TOPRAKÇI
Prof. Dr. Elif ÜSTÜN
Prof. Dr. Erdinç DURU
Prof. Dr. Erol KUYURTAR
Prof. Dr. Erten GÖKÇE
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Prof.Dr.Ekber TOMUL
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ
Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER
Prof. Dr. Fidan KORKUT OWEN
Prof. Dr. Figen ÇOK
Prof. Dr. Filiz BİLGE
Prof. Dr. Funda ACARLAR
Prof. Dr. Gery McNamara, Dublin City University, Dublin, IRELAND
Prof. Dr.Gelengül HAKTANIR
Prof. Dr.Gıyasettin DEMİRHAN
Prof.Dr. Gökay YILDIZ
Prof. Dr.Hasan Hüseyin AKSOY
Prof. Dr.Hatice Ferhan ODABAŞI
Prof. Dr.Hayri ERTAN
Prof. Dr. Hasan COŞKUN
Prof. Dr. Hasan PEKMEZCİ
Prof. Dr. Hatice Nur ERKIZA
Prof. Dr. Hediye Şule AYCAN
Prof. Dr. Hüseyin Gazi TOPDEMİR
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Prof. Dr. İbrahim GÜNER
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Prof. Dr. İnayet AYDIN
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU
Prof. Dr. Joe O'hara, Dublin City University, Dublin,IRELAND
Prof. Dr. Jordanescu EUGEN, Lucian Blaga University of Sibiu, ROMANIA
Prof. Dr. Lale ALTINKURT
Prof. Dr. Levent TURAN
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN
Prof. Dr. Mualla AKSU
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr.Mehtap ÇAKAN
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN
Prof. Dr. Mehmet ELGÜN
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
Prof. Dr. Mehmet Halil SOLAK
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Prof. Dr. Nevide DELLAL
Prof. Dr. Nevin SAYLAN
Prof. Dr.Neriman ARAL
Prof.Dr.Nergüz Bulut SERİN
Prof. Dr.Nizamettin KOÇ
Prof. Dr.Nükhet DEMİRTAŞLI
Prof. Dr. Nihat AYCAN
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Prof. Dr.Oya Gülendam ERSEVER
Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT
Prof. Dr. Rıfat MİSER
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
Prof. Dr.Sadegül AKBABA ALTUN
Prof. Dr.Semra SUNGUR
Prof. Dr.Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU
Prof. Dr. Salih UŞUN
Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK
Prof. Dr. Serap NAZLI
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ
Prof. Dr. Sedat SEVER
Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Semra ERKAN
Prof. Dr. Seval FER
Prof. Dr. Soner YILDIRIM
Prof. Dr. Sven PERSSON, Malmö University, Malmö SWEDEN
Prof. Dr.Tayfun TAŞBİLEK
Prof. Dr. Theo WUBBELS, University of Utrecht, NETHERLAND
Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Tohit GÜNEŞ
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Prof. Dr. Uğur SAK
Prof. Dr. Ursula CASANOVA, Arizona State University, USA
Prof. Dr. Yusif MAMMADOV, Azerbaijan State University, Baku, AZERBIJAN
Prof. Dr. Yasemin BAYYURT
Prof. Dr. Yasemin Karaman KEPENEKÇİ
Prof. Dr. Yasemin Koçak USLUEL
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR
Prof. Dr.Yeşim ÇAPA AYDIN
Prof. Dr. Yusuf BUDAK
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Zekeriya GÜNEY
Prof. Dr. Zuhal OKAN
Doç. Dr. Adnan KAN
Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Doç. Dr. Ali Fuat ARICI
Doç. Dr. Ali DELİCE
Doç. Dr. Ali ESGİN
Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
Doç. Dr. Ali SABANCI
Doç. Dr. Ali TAŞ
Doç. Dr. Ali ÜNAL
Doç. Dr. Ali YILDIZ
Doç. Dr. Alper ÇİLTAŞ
Doç. Dr. Arda ARIKAN
Doç. Dr. Arif ÖZER
Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE
Doç. Dr. Asuman Duatepe PAKSU
Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN
Doç. Dr. Aydın BALYER
Doç. Dr. Ayse Çiftçi, Purdue University, IN, USA
Doç. Dr. Atilla YILDIRIM
Doç. Dr. Ayalp TALUN İNCE
Doç. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ
Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Doç. Dr. Aysen Esen ÇOBAN
Doç. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER
Doç. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA
Doç. Dr. Aytunga OĞUZ
Doç. Dr. Aytunga OĞUZ
Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ
Doç. Dr. BAKİ DUY
Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Doç. Dr. Bayram BIÇAK
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Doç. Dr. Bayram TAY
Doç. Dr. Bilal DUMAN
Doç. Dr. Buket YAKMACI GÜZEL
Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Canan ASLAN
Doç. Dr. Canani KAYGUSUZ
Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU
Doç. Dr. Cem BALÇIKANLI
Doç. Dr. Cem GÜZELLER
Doç. Dr. Cem BALÇIKANLI
Doç. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ

Doç. Dr. Cemalettin İPEK
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN
Doç. Dr. Cevat ELMA
Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR
Doç. Dr. Çetin TÜRKYILMAZ
Doç. Dr. Derya YAYLI
Doç. Dr. Eda ÜSTÜNEL
Doç. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ
Doç. Dr. Elvan ŞAHİN
Doç. Dr. Eray ÇELİK
Doç. Dr. Erkut KONTER
Doç. Dr. Esin ATAV
Doç. Dr. Fatma ÇELİKKAYAPINAR
Doç. Dr. Fatma ÖZMEN
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Doç. Dr. Ferhat ENSAR
Doç. Dr. Figen ERSOY
Doç. Dr. Filiz KABAPINAR
Doç. Dr. Füsun ALACAPINAR
Doç. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ
Doç. Dr. Gülden Uyanık BALAT
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA
Doç. Dr. Hakan ATILGAN
Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU
Doç. Dr. Hamit YOKUŞ
Doç. Dr. Harun ŞAHİN
Doç. Dr. Hasan ARSLAN
Doç. Dr. Hasan AYDIN
Doç. Dr. Hasan BAĞCI
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Hasan HALUK ERDEM
Doç. Dr. Hatice BEKİR
Doç. Dr. Hatice ODACI
Doç. Dr. Hatice Zeynep İNAN
Doç. Dr. Hülya Gülay OGELMAN
Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI
Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ
Doç. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU
Doç. Dr. Işıl Kabakçı YURDAKUL
Doç.Dr. İlke EVİN GENCEL
Doç. Dr. İlhan YALÇIN
Doç. Dr. İsmail Hakkı ERTEN
Doç. Dr. İsmail HAKKI KIZILOLUK
Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Doç. Dr. Kadir BEYCİOĞLU
Doç. Dr. Kamile DEMİR
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Kaya YILMAZ
Doç. Dr. Kazım ÇELİK
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
Doç. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN
Doç. Dr. Kenan ÖZCAN
Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ
Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Doç. Dr. Kürşat YILMAZ
Doç. Dr. Maide ORÇAN KAÇAN
Doç. Dr. Martha LASH
Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN
Doç. Dr. Melek KALKAN
Doç. Dr. Melek ÇAKMAK
Doç. Dr. Meliha YILMAZ
Doç. Dr. Murat HİŞMANOĞLU
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR
Doç. Dr. Musa DİKMENLİ
Doç. Dr. Mustafa BULUŞ
Doç. Dr. Mustafa Levent İNCE
Doç. Dr. Mustafa Sami TOPÇU
Doç. Dr. Nazile KALAYCI
Doç. Dr. Nebil REYHANİ
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Necdet KONAN
Doç. Dr. Necmi GÖKYER
Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ
Doç. Dr. Nihat ŞAD
Doç. Dr. Nil DUBAN
Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ
Doç. Dr. Nilgün SEÇKEN
Doç. Dr. Nilgün YENİCE
Doç. Dr. Nuray TAŞTAN
Doç. Dr. Nuri DOĞAN
Doç. Dr. Oğuz ÖZDEMİR
Doç. Dr. Osman TİTREK
Doç. Dr. Oylum AKKUŞ
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN
Doç. Dr. Özcan DOĞAN
Doç. Dr. Özgür YILDIZ
Doç. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
Doç. Dr. Sabahattin DENİZ
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Doç. Dr. Sadık KARTAL
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI
Doç. Dr. Sait ULUÇ
Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Doç. Dr. Sedat IŞIKLI
Doç. Dr. Sedat UÇAR
Doç. Dr. Senel Poyrazli, Penn State University, PA, USA
Doç. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Doç. Dr. Seher SEVİM
Doç. Dr. Servet DEMİR
Doç. Dr. Seval ERDEN
Doç. Dr. Sezgin VURAN
Doç. Dr. Sinan ERTEN
Doç. Dr. Süleyman CAN
Doç. Dr. Şahin KESİCİ
Doç. Dr. Şakir ÇINKIR
Doç. Dr. Şendil CAN
Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN
Doç. Dr. Şeref TAN
Doç. Dr. Şerife YÜCESOY
Doç. Dr. Şevki KÖMÜR
Doç. Dr. Şükrü ADA
Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN
Doç. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN
Doç. Dr. Tülin GÜLER
Doç. Dr. Türkan ARGON
Doç. Dr. Türkay Nuri TOK
Doç. Dr.Ümit ŞAHBAZ
Doç. Dr. Vesile Kaptan AYKAÇ
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR
Doç. Dr. Yahya ALTINKURT
Doç. Dr. Yahya ALTINKURT
Doç. Dr. Yalçın YALAKİ
Doç. Dr. Yaşar KONDAKÇI
Doç. Dr. Yavuz AKBULUT
Doç. Dr. Yeter ŞAHİNER
Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN
Doç. Dr. Yücel KABAPINAR
Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Yrd. Doç. Dr. A. Cenden KARAMAN
Yrd. Doç. Dr. Abbas ERTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Abdullah Cem ÖZAL
Yrd. Doç. Dr. Ali Gürsan SARAÇ
Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BAŞAL
Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI
Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM
Yrd. Doç. Dr. Aylin ÇAM
Yrd. Doç. Dr. Aynur BİLİR
Yrd. Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR
Yrd. Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI
Yrd. Doç. Dr. Baki ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Berna GÜCÜM
Yrd.Doç.Dr. Berna ARSLAN
Yrd. Doç. Dr. Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR
Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK
Yrd. Doç. Dr. Buket KORKUT RAPTİS
Yrd. Doç. Dr. Burcu AKHUN
Yrd. Doç. Dr. Burcu ŞENLER
Yrd. Doç. Dr. Burçak BOZ
Yrd. Doç. Dr. Canan KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK
Yrd.Doç.Dr.Cihat DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Çetin ERDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Yrd. Doç. Dr. Deniz GÜLLEROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Didem AKYÜZ
Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN
Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM
Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Duygu SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Elvan GÜNEL
Yrd. Doç. Dr. Emine ÇİL
Yrd. Doç. Dr. Engin ADER
Yrd. Doç. Dr. Enver YOLCU
Yrd. Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER
Yrd. Doç. Dr. Erkan ÇER
Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL
Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCALI
Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN
Yrd. Doç. Dr. Evrim ERBİLGİN
Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZCAN
Yrd. Doç. Dr. Fatoş KORKMAZ
Yrd. Doç. Dr. Filiz AKAR
Yrd. Doç. Dr. Funda NAYIR
Yrd. Doç. Dr. Gamze ABUR
Yrd. Doç. Dr. Gamze SART
Yrd. Doç. Dr. Gökçe GÖKALP
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN
Yrd. Doç. Dr. Göksu Gözen ÇITAK
Yrd. Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Güliz AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Gülten KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Hacer Hande UYSAL
Yrd. Doç. Dr. Hakan IŞIK
Yrd. Doç. Dr. Halim ÇAVUŞOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Halit KARALAR
Yrd. Doç. Dr. Handan GÜNEŞ
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU
Yrd. Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Hatice FIRAT
Yrd. Doç. Dr. Hülya ERCAN
Yrd. Doç. Dr. Hülya ERTAŞ
Yrd. Doç. Dr. İdris KAYA
Yrd. Doç. Dr. İlker CIRIK
Yrd. Doç. Dr. Jacqueline GUSTAFSON
Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ
Yrd. Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK
Yrd. Doç. Dr. Levent ŞENYÜZ
Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI
Yrd. Doç. Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ
Yrd. Doç. Dr. Meltem GÖNDEN
Yrd. Doç. Dr. Metin AŞÇI
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTINKÖK
Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI
Yrd. Doç. Dr. Murat AKYILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Murat ERTEN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa GİRGİN
Yrd. Doç. Dr. Müge ADNAN
Yrd. Doç. Dr. Müge ŞEN
Yrd. Doç. Dr. Nebiye KORKMAZ
Yrd. Doç. Dr. Necla EKİNCİ
Yrd. Doç. Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ
Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer ÖZCAN DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Osman Raşit IŞIK
Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU
Yrd. Doç. Dr. Ömür KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ
Yrd. Doç. Dr. Özden FİDAN
Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY
Yrd. Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK
Yrd. Doç. Dr. Pelin YALÇINOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Pervin OYA TANERİ
Yrd. Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Pınar SARPKAYA
Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ
Yrd. Doç. Dr. Raşit AVCI
Yrd. Doç. Dr. Recep ERCAN

Yrd. Doç. Dr. Rıza AKYÜREK
Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL
Yrd. Doç.Dr.Salim SEVER
Yrd. Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Yrd. Doç. Dr. Sabriye ŞENER
Yrd. Doç. Dr. Sedat İNCE
Yrd. Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ
Yrd. Doç. Dr. Selmin BİLEN
Yrd. Doç. Dr. Sema ÜNLÜER
Yrd. Doç. Dr. Semra SÜTGİBİ
Yrd. Doç. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN
Yrd. Doç. Dr. Serkan ARIKAN
Yrd. Doç. Dr. Servet GÖZETLİK
Yrd. Doç. Dr. Seval Deniz KILIÇ
Yrd. Doç. Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Yrd. Doç. Dr. Sezgi SARAÇ
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÖZSOY
Yrd. Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA
Yrd. Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ
Yrd. Doç. Dr. Suat CAKOVA
Yrd. Doç. Dr. Şadan ÖKMEN
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI
Yrd. Doç. Dr. Şeyda Deniz TARIM
Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL
Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ
Yrd. Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖR
Yrd.Doç.Dr.Tuğba HORZUMÜR
Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Ünal BOZYER
Yrd. Doç. Dr. Yusuf SÜLÜN
Yrd. Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Yrd. Doç. Dr. Zeynel HAYRAN
Yrd. Doç. Dr. Erol ÖZÇELİK
Yrd. Doç. Dr. Halise Kader AYATA
Yrd. Doç. Dr.Turgay ÜNALAN
Yrd. Doç. Dr.Uğur AKIN
Yrd. Doç. Dr.Vahit BADEMCİ
Yrd. Doç. Dr.Yıldız KIZILABDULLAH
Yrd. Doç. Dr.Yılmaz TONBUL
Yrd. Doç. Dr.Zeynep UĞURLU
Dr. Ali YILMAZ
Dr. Bertan AKYOL
Dr. Burcu BECEREN ÖZDEMİR
Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Dr. Ersin ŞAHİN
Dr. Fatih BEKTAŞ
Dr. Göksel ERDEM
Dr. Hakan TURAN
Dr. Mahmut ARIKAN
Dr. Mehmet YAPICI
Öğr. Gör. Dr.Arzu ÖZKAN CEYLAN
Öğr. Gör. Dr.Berna AYTAÇ
Öğr. Gör. Dr.Burcu BECEREN ÖZDEMİR
Öğr. Gör. Dr.Hakan TURAN
Öğr. Gör. Dr.Hayal YAVUZ GÜZEL
Öğr. Gör. Dr.Mustafa Kemal ÖZTÜRK
Öğr. Gör. Dr.Oya AKYILDIZ
Öğr. Gör. Dr.Savaş CEYLAN
Öğr. Gör. Dr.Savaş ERGÜL
Öğr. Gör. Kazım ARTUT
Öğr. Gör. Murat CANPOLAT
Öğr. Gör. Nihal KURUOĞLU MACCARIO
Öğr. Gör. Sekvan KUZU

(6683) Koordinasyon İle Öğretim Yöntemi Uygulamalarının 6 Yaş Çocuklardaki Bazı Motor Becerilere Etkisinin Araştırılması

Mustafa ALTINKÖK

Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Bilim, teknoloji, eğitim ve sosyal alanındaki ilerleme ve gelişmelerin etkisi, hızlı, etkili ve işlevsel olarak spor bilimleri ve hareket eğitimi alanlarına da yansımaktadır. Son gelişmelerin alana entegre olması ile birlikte hareket eğitimine bakışı, etkili ve verimli bir öğretim için, öğrenme–öğretme ortamındaki kullanılan öğretim yöntemlerinin işlevselliği ile çocukların etkinliklere katılımındaki aktifliğin arttırılmasının önemli olduğu bildirilmektedir. **"Hareket eğitimi uygulamaları, çocukların fiziksel ve motor yeterlilikleri ile algısal motor gelişimleri ve hareket becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler bütünü olarak görülmektedir".**Çocukların aktif olarak katıldığı etkinlikler süresince çocukların, temel hareket becerileri, beden farkındalığı, motor uygunluğu (güç, koordinasyon, hız, çabukluk) ve fiziksel uygunluğunun (esneklik, kuvvet, dayanıklılık) yanı sıra sosyalleşme düzeylerindeki artışı da olumlu yönde etkilediği bildirilmektedir [1, 2, 3, 4].

İlkokuldaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinde, büyük ve küçük kas gruplarını geliştirmek için kullanılan en etkili yöntemlerden birisi de, koordinasyon ile öğretim yöntemidir. Hollmann ve Hettingere (1976) koordinasyonu, amaçlanan hareket için merkezi sinir sistemi ile iskelet kas sisteminin uyumu [5], Gallahue'a (1982) organizmanın etkili hareket dizileri oluşturmakla farklı motor sistemler ile değişken duyumları uyumlu bir şekilde birleştirme becerisi olarak tanımlarken [6], Jalcuer (1993) ise, "sistemler arasında işbirliğini düzenleyen bir sistem", fizyolojik olarak ise ele alındığında; "kaslar arası ve kas içi işbirliği" olarak ifade edilmektedir [7]. Hareket karmaşıklaştıkça iyi bir performans için gerekli koordinasyon seviyesi de o kadar yükselir [8, 9]. Çağdaş spor biliminde koordinasyon; tekniği belirleyici önemli faktörlerden biri olup, tüm spor becerilerin öğrenilmesi, geliştirilmesi ve belirli bir olgunluk düzeyine ulaşabilmesi için, amaca uygun bir şekilde akıcı, çabuk, hoşa gidecek şekilde yapılması olarak tanımlandığı bildirilmektedir [10]. Bu doğrultuda **"koordinasyon, içsel süreçler ile kas uyumu sağlanarak, kısa süre içerisinde zor hareketlere, değişik durumlarda amacına uygun ve çabuk olarak tepki gösterme, öğretebilme ya da öğrenebilme yeteneği"** olarak tanımlanabilir.

Artık günümüzde, spor bilimciler genel anlamda "beceri ve çeviklik" terimlerini kullanmak yerine "koordinatif yetenekler" terimini kullanmaktadır. Koordinatif yeteneklerin, zor olan hareketin gerçekleştirilmesinde, öğretilmesinde ve aynı zamanda hareketin ne kadar çabuk öğretildiğinin de belirleyicisi olduğu bilinmektedir [11].

Koordinatif yeteneklerin eğitiminde; özellikle de çocuk antrenmanlarında, her ısınma evresinde ve sonrasında bütün teknik antrenmanlar da, kondisyonel özelliklerin geliştirilmesi için, oyun ve beceri alıştırmaları şeklinde yapılmalıdır [12]. Koordinasyon çalışmalarının erken yaşlarda daha verimli olduğu, yaş ilerledikçe bilgi alma, kavram ve bilgiyi işletme süreçlerinin zayıfladığı ifade edilmektedir [13, 4].

Harre (1982)'ya göre koordinatif yetenekler; denge yeteneği, ritim yeteneği, bütünleştirme yeteneği, reaksiyon yeteneği, yön bulma yeteneği ve ayrıştırma yeteneği olarak adlandırılmıştır [14].

Bu araştırma; ilkokulda oyun ve fiziki etkinlikler dersinde uygulanan koordinasyon ile öğretim yöntemine dayalı aktivitelerin, 6 yaş çocukların büyük ve küçük kas gruplarının ve motor becerilerinin gelişimine ilaveten sosyal alanları üzerindeki etkisini ortaya koymak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, ön test–son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmış ve bağımlı değişken ile bir dizi bağımsız değişken arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bağımsız değişken olarak belirlenen ve etkisi araştırılacak olan Koordinasyon ile öğretim yöntemine dayalı Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin, bağımlı değişken olan motor becerilerin gelişimine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmaya seçilen denekler, araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul 1. Sınıfa kayıtlı ve okula devam sıkıntısı olmayan öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmaya katılan 60 çocuğun 30'u kontrol, 30'u deney grubunu oluşturdu ve tüm çocukların velilerine çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılarak, gerekli veli izinleri alındıktan sonra çalışmalara başlandı. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar, ön çalışma yapıldıktan sonra rastgele seçim yapılarak belirlendi.

Veriler; Koordinasyon parkurlarının, aktivite sınıfı, spor salonu ve okul bahçesinde çocukların da aktif katılımı ile çalışmaların özelliklerine uygun olarak dizayn edilerek uygulatılıp toplanmıştır. Ölçümler; araştırmacı, ölçüm yardımcısı ve testlerden alınan puanları forma işleyen bir röportör olmak üzere üç kişi ile yapılmıştır. Verilerin toplanması dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir.

1. Ön Çalışma

2. Ön Testlerin Uygulanması

3. Beden Eğitimi Programının Uygulanması

4. Son Testlerin Uygulanması

Araştırmada sonuçların elde edilmesinde, istatistik paket programından yararlanıldı. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı bulmak için "independent t", deney ve kontrol grup içi arasındaki farklılığı bulmak için "paired samples t" istatistik testleri kullanıldı. Motor Performans testlere göre, istatistiksel anlamlılık düzeyleri değişiklik göstermiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları incelendiğinde grupların başlangıç değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan anlaşılacağı üzere grupların başlangıç düzeyleri homojendir. Deney ve kontrol gruplarının son test değerlerinin ortalamaları incelendiğinde ise, deney grubunun motor beceri gelişiminin kontrol grubuna göre anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubuna uygulanan Koordinasyon ile öğretim yöntemine dayalı Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin, kontrol grubuna uygulanan Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersine göre, motor becerin gelişimine katkısının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Oyun ve fiziki etkinlikler dersindeki öğrenme–öğretme sürecinde Koordinasyon ile öğretim yöntemine dayalı aktivitelere yer verilmesi, 6 yaş çocukların büyük ve küçük kas gruplarının yanı sıra motor becerilerinin gelişimine de etkisinin daha yüksek olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Hareket eğitimi, Motor beceri, Koordinasyon ile öğretim yöntemi, Oyun eğitimi

Kaynakça

Kosel, A. (1994). Schulung der bewegungskoordination. Beratungsstelle für Schadenverhütung des HUKVerbandes Köln (Hrsg.). Schorndorf .

Schilling, F., Kiphard, E.S. (1974). Körperkoordinationstest für Kinder (KTK). Beltz Verlag Weinheim.

Prätorius, B., Milani, T.L. (2004). Motorische leistungsfähigkeit bei kindern: Koordinationsund gleichgewichtsfähigkeit: Untersuchung des leistungsgefälles zwischen kindern mit verschiedenen sozialisationsbedingungen. In: Dt. Zt. für Sportmedizin 557/8, 172-176.

Kıphard, E.J. (1970). Bewegungs-und koordinationsschwächen im grundschulalter. Schriftenreihe zur Praxis der Leibesübungen und des Sports, Band 39, Verlag Hofmann/Schorndorf.

Hollmann, W., Hettinger,T. (1976). Sportmedizin. Stuttgart.

Gallahue, D. L. (1982). Understanding motor development in children, John Wiley and Sons. New York.

Hirtz, P. (2002). Koordinative Fähigkeiten – Gewandtheit – motorische Kompetenz. In G. Ludwig & B. Ludwig (Hrsg.), Koordinative Fähigkeiten – koordinative Kompetenz (S. 59-64). Kassel: Univ., FB 03 (Psychologie).

Roth, K., Winter, R. (1994). Entwicklung koordinativer fähigkeiten. In : Baur, J., Bös, K., Singer, R.: Motorische Entwicklung: ein Handbuch. Hofmann Schorndorf, 191-216.

Kiphard, J. (1972). Bewegungskoordination und ihre schulung. In: Koch, K. (Hrsg.): Motorisches Lernen - Üben - Trainieren. Schorndorf, 151-168.

HIRTZ, P. (1985). Koordinative fähigkeiten im schulsport. Berlin.

Bös, K., Wohlmann, R. (1987). Allgemeiner sportmotorischer test für kinder (AST 6-11) zur diagnose der konditionellen und koordinativen leistungsfähigkeit. Lernhilfen für den Sportunterricht 36, 145-160.

Wellnitz, I., Hirtz, P. (1983). Langzeitwirkungen eines pädagogischen Experimentes zur Entwicklung koordinativer Fähigkeiten in der Unterstufe. Körpererziehung 33, 4-7.

Altfeld, K. (1998). Die entwicklung der gesamtkörperkoordination im grundschulalter. Diplomarbeit Köln.

Harre, D. (1982). Principles of sports traning. Sportverlag, Berlin.

(6939) Beden Eğitimi Öğretim Etkinliğinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Öğretim Yeterliklerine Etkisi

Hüseyin ÜNLÜ
Aksaray Üniversitesi

Mustafa Kayıhan ERBAŞ
Aksaray Üniversitesi

Yaprak Kalemoğlu VAROL
Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Çocukların fiziksel aktivite düzeylerini arttırma konusunda son yıllarda araştırmacılar odaklarını öğretmenlerin bu konudaki sorumlulukları üzerine yönelttiler. Bu konuda özellikle sınıf öğretmenlerin sayıca diğer öğretmenlere nazaran daha fazla olması okullarda fiziksel aktivite programının kavramsallaştırılmasında önemli görülmüştür (AAHPERD, 2013). Birçok sınıf öğretmeni de öğrencilerin fiziksel aktivite ihtiyaçlarını karşılama konusunda fiziksel aktiviteye katılımlarını desteklemiştir (Heidorn ve Centeio, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan ilkokul döneminde, oyun ve fiziki etkinlikler dersi zorunlu bir ders olmuş ve haftalık ders programında da 5 saat olarak belirlenmiştir. Bu dersin zorunlu bir ders olması ve haftada 5 saat gibi önemli bir zamanın bu ders için ayrılması son derece önemli bir gelişme olarak düşünülmekle birlikte bu dersi gerçekleştirecek sınıf öğretmenlerinin de bu dersle ilgili yeterlik sorununu da beraberinde getirmiştir. Yeterlik kavramı sosyal öğrenme teorisi içerisinde yer edinen bir kavram olup, verilen bir görevi istenilen bir şekilde gerçekleştirmede bireylerin kendilerini ne kadar yeterli gördüklerine dair inançları ve beklentileri olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997; 2006).

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, onların öğretimsel kararlarını, öğrenci başarısını, sınıfta verdiği kararları ve eğitim süreci ilgili tüm düzenlemelerini etkilediği belirtilmiştir (Bandura, 1982, Martin & Kulinna, 2003; Treasure & Roberts, 2001; Wallhead & Buckworth, 2004). Beden eğitimi alanında yapılan araştırmalarda, öğretmen yeterliği öğretmenin mesleki gelişimi öğretmen ve öğrenci davranışı (Martin ve Kullina, 2005) ile ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini olması gerektiği gibi işlemek için yeterli beden eğitimi dersi bilgisine ya da sportif bilgiye sahip olmadıklarını belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, özellikle beden eğitimi derslerinde kendilerine güven eksikliği duyduğu görülmüştür (DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup ve Janzen, 2005). Yapılan çalışmalarda sağlıklı ve yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmış bireylerin yetişmesinde kilit bir noktada bulunan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi ve fiziksel aktivite uygulamalarına ilişkin köklü değişikliklere ve profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Austin ve ark., 2005; Pearlman ve ark., 2005; Pehlivan, Dönmez ve Yaşat, 2005; Webster, Erwin ve Parks, 2013)

İlkokullarda görev yapacak olan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini, oyun ve fiziki etkinlikler derslerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve istenen kazanımları sağlayabilmeleri açısından beden eğitimi ve sporla ilgili bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve sporla ilgili bilgi beceri ve yeterliklerini arttırmak amacıyla TÜBİTAK 2229 projesi kapsamında gerçekleştirilen sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve sporla ilgili yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve gerçekleştirilen etkinliliğin bu yeterlikleri etkileyip etkilemediği tespit edilecektir.

Araştırma deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest desenine göre tasarlanmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir gurup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön-test, sonrasında son-test olarak aynı denekler üzerinde ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk ve ark., 2010).

Araştırmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim öğretim yılı yaz döneminde Aksaray ilinde TÜBİTAK 2229 kapsamında gerçekleştirilenSınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Bilim Danışmanlığı" isimli etkinliğe katılan 14 farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören 12 (%50)'si erkek ve 12 (%50)'si bayan olmak üzere toplam 24 (yaş=21.08±1.282) öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmanın verileri 2014-2015 Ağustos-Eylül aylarında TÜBİTAK 2229 bilimsel etkinlikleri kapsamında düzenlenen 6 gün süreli ve toplam 46 saat beden eğitimi ve sporla ilgili teorik ve uygulamalı derslerden oluşan bir eğitim verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarına eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında beden eğitimi öğretim yeterlik ölçeği uygulandı ve öntest-sontest değişimleri gözlemlenmiştir.

Araştırmada veri analizinde kullanılacak tekniklere karar vermeden önce verilerin dağılımına bakılmıştır. Verilerin dağılımlarının normal olup olmadıklarını test etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde verilerin normal dağılım göstermediğini karar verilmiştir ($p=000 – 001$, $sd= 23$, $p< 0.05$). Araştırmada verilerin analizinde non-parametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur. Buradan hareketle araştırma ön-test ve son-test ortalamalar arasındaki farkı tespit etmek amacıyla Wilconson işaretli sıralar testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yapılan eğitim öncesinde ve eğitim sonunda beden eğitimi öğretim yeterlik ölçeğinden elde ettikleri ortalamalara göre beden eğitimi öğretim yeterlikleri değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim yeterlik ölçeğinin genelinden, 'beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlik', 'beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki

yeterlik', 'beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlik', 'açıklamalarla ilgili yeterlik', 'değerlendirmedeki yeterlik' ve 'teknoloji kullanmada yeterlik' boyutlarından elde ettikleri ortalamalar açısından son-testler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ancak 'özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliği' boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlardan hareketler verilen eğitim neticesinden sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi öğretimi konusunda yeterliklerinin arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Beden eğitimi, sınıf öğretmeni, öğretmen adayı, öz-yeterlik, öğretmen öz-yeterliği,öğretim yeterliği, deneysel çalışma

Kaynakça

American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. (2013). Overview of a comprehensive school physical activity program.

Barney, D., & Deutsch, J. (2009). Elementary classroom teachers attitudes andvperspectives of elementary physical education. *The Physical Educator*, *66* (3), 114-123.

DeCorby, K., Halas, J., Dixon, .S, Wintrup, L., ve Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *The Journal of Educational Research*, (98) 4: 208-220.

Heidorn, B., & Centeio, E. (2012). The director of physical activity and staff involvement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83 (7), 13–26.

Martin, J. J., & Kulinna, P. H. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching Physical Education*, 22, 219–232.

Morgan, P., & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: The nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1–29.

Xiang P, Lowy S, McBride R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education,* 21 (2): 145-161.

Wallhead, T. L., & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. Quest, 56(3), 285–301.

Webster, C. A., Erwin, H., & Parks, M. (2013). Relationships between and changes in preservice classroom teachers' efficacy beliefs, willingness to integrate movement, and perceived barriers to movement integration. *Physical Educator,* 70(3), 314-335.

(6958) Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yatkınlık Düzeylerinin İncelenmesi

Mustafa Kayıhan ERBAŞ
Aksaray Üniversitesi

Hüseyin ÜNLÜ
Aksaray Üniversitesi

Yaprak KALEMOĞLU VAROL
Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Özellikle çocuk ve ergenlere sağlıklı bir yaşam sunmak için en etkili yöntemin düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırma olduğu belirtilmiştir (Erbaş, Ünlü ve Kalemoğlu Varol, 2015; Hilland, Stratton, Vinson ve Faircloug, 2009; McKenzie, Marshall, Sallis ve Conway, 2000). Düzenli fiziksel aktivite kazanımının en etkin yöntemlerinin başında eğitim sürecinde yer alan beden eğitimi dersinin geldiği ve beden eğitimi kavramının, öğrencilere fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmak ve fiziksel uygunluğu hayat boyu sürdürebilmek şeklinde belirginleşen amaçları içerdiği görülmüştür. (Petray, 1989; Taşmektepligil, Yılmaz, İmamoğlu ve Kırcıgil, 2006). Düzenli fiziksel aktivite katılımının beden eğitimi dersleri ile sağlanmasının, beraberinde sağlıklı fiziksel ve motor gelişimi, beceri öğrenimini, sağlıklı psikolojik ve sosyal gelişimi sağladığı da belirtilmiştir (Erbaş ve ark., 2015; Hellison & Templin 1991; Welk, 1999). Beden eğitimi dersinin bu kadar önemli olması, derse etkin katılımın sağlanmasını da önemli kılmaktadır. Buna bağlı olarak beden eğitimi derslerine etkin katılmayan öğrenciler için aynı şeyi söylemenin mümkün olmadığı belirtilmiştir (Myers, Strikmiller, Webber, & Berenson, 1996). Bu nedenle öğrencilerin hem fiziksel aktivitelere hem de beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını etkileyen birçok faktör olduğu ve beden eğitimi araştırmalarının bu faktörler üzerine odaklanmış olduğu görülmüştür (Subramaniam & Silverman, 2007). Buradan hareketle Welk (1999), ergen ve gençlere yönelik geliştirdiği "Fiziksel Aktivite Teşvik Modeli" ile birçok potansiyel faktörü, modelinde bir araya toplamış ve ayrı ayrı değerlendirmeye almış olduğu görülmüştür. Eğitimsel ve organizasyonsal tanıları içeren bu faktörler genel olarak incelendiğinde; (a) Olanak sağlama faktörü, (b) Yatkınlık kazandırma faktörü, (c) Pekiştirme faktörü, (d) Kişisel özellikler faktörü şeklinde incelendiği saptanmıştır. Welk'e (1999) göre, içsel motivasyon açısından ön plana çıkan faktörlerin, yatkınlık faktörü içerisinde yer alan eğlence, öz-yeterlik, yeterlik algısı, inanışlar ve tutumlar olduğu görülmüştür. Welk'in (1999) bu analizi doğrultusunda Hilland ve arkadaşları (2009)'un yatkınlık faktörünü dikkate alarak, "beden eğitimi dersine verilen değer" ve "beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek" alt boyutlarını içeren *Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeğ*ini geliştirdikleri ve bu ölçeğin Erbaş ve arkadaşları tarafından Türkçe uyarlamasının yapıldığı belirlenmiştir. Buna istinaden; bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine verdikleri değer ve beden eğitimi dersine yönelik algıladıkları yeteneğin tespitinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle; bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlık düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu 635'i bayan (%48) ve 687'si erkek (%52) olmak üzere toplam 1322 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır (*Mage*= 12.96 ± 0,819). Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve özgün formu "The Physical Education Predisposition Scale" olan, 2009 yılında Hilland ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe adaptasyonu Erbaş ve Arkadaşları (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği (BEDYÖ) kullanılmıştır. Ölçek iki alt boyut ve 11 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyut 6 maddeden oluşan "beden eğitimi dersine verilen değer" ve ikinci boyut ise 5 maddeden oluşan "beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek" alt boyutudur. Ölçek beşli Likert tipinde, (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlama sistemine sahiptir. Ölçekte yer alan 3,4,5.maddeler olumsuz ifadeler içerirken diğer maddeler olumlu ifadeler içermektedir. Olumsuz maddeler tersten puanlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları bu çalışma için yeniden hesaplanmış ve "beden eğitimi dersine verilen değer" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .85, "beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek" alt boyutu için .84, ölçek toplamı için .88 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde araştırma verilerinin normal dağılıma uyduğu; Lilliefors'lu Kolmogorov-Smirnov testi, Histogram grafiği ve normal dağılım eğrisi, Skewness (+1 ile -1 arası) ve Kurtosis (+2 ile -2 arası) ile saptanmıştır. Cinsiyet değişkeninin beden eğitimi yatkınlık düzeylerini açısından karşılaştırılmasına yönelik olarak bağımsız gruplarda aritmetik ortalamalara ait *t* testi yapılmıştır. Sınıf değişkeninin beden eğitimi yatkınlık düzeylerini açısından karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Gruplar arası farklılığı belirlemek için Tukey (HSD) testinden yararlanılmıştır.

Beden eğitimi dersi yatkınlık düzeyleri arasında cinsiyet açısından bağımsız gruplarda aritmetik ortalamalar arası anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre; bayanların erkeklere göre beden eğitimi dersine yatkınlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. "Beden eğitimi dersine verilen değer" alt boyutunda bayan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülürken, "beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek" alt boyutunda erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının bayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından beden eğitimi yatkınlık düzeyleri incelendiğinde; ölçek toplamında, "beden eğitimi dersine verilen değer" alt boyutunda ve "beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek" alt boyutunda da 6. Sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamalarının 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, 7. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlık düzeylerinin de 8. Sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ortaokulda öğrenim gören bayan öğrencilerin beden eğitimi dersine daha yatkın oldukları ve sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi dersine yatkınlık düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: beden eğitimi, yatkınlık, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Erbaş, M. K., Ünlü, H. ve Kalemoğlu-Varol, Y. (2015). Turkish conformation of the physical education predisposition scale: A validity and reliability study [Beden eğitimi dersi yatkınlık ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması]. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 5 (1), 115-126.

Hellison, D. R. ve Templin, T. J. (1991). A reflective approach to teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D. ve Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. Journal of Sports Sciences, 27(14), 1555-1563.

Mc Kenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F. ve Conway, T. L. (2000). Leisure-time physical activity in school environments: an observational study using SOPLAY. Preventive Medicine, 30(1), 70-77.

Myers, L., Strikmiller, P. K., Webber, L. S. ve Berenson, G. S. (1996). Physical and sedentary activity in school children grades 5–8: The Bogalusa Heart Study. Medicine and Science in Sports and Exercise. 28, 852–859.

Petray, C. K. (1989). Organizing physical assessment (grades K-2): Strategies for the elementary physical education specialist, JOPERD, 60(6), 57-60.

Subramaniam, P. R. ve Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. Teaching and Teacher Education, 23, 602-611.

Taşmektepgil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. ve Kılcıgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, IV(4), 139-147.

Welk, G. J. (1999). The Youth Physical Activity Promotion Model: A conceptual bridge between theory and practice. Quest, 51, 5-23.

(7012) Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi (Gazi ve Kafkas Üniversitesi Örneği)

Gönül TEKKURŞUN DEMİR
Gazi Üniversitesi

Latif AYDOS
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Çocuklara eğitim kurumlarında çağımızın ve kendilerinin ihtiyaçları göz önünde alınarak onların fiziksel, duyuşsal, zihinsel, sosyal ve toplumsal olarak çok yönlü gelişimini sağlamak için birçok ders okutulur ve bu derslerden biri ise beden eğitimi dersidir (Atilay, 2011). Beden eğitimi dersleri, genel eğitim kapsamında bir yandan hareket yoluyla bireylerin fiziksel açıdan gelişimini sağlarken, diğer yandan sosyal, duyuşsal, bilişsel, alanlardaki gelişim ve değişimlerini de sağlamaktadır. Bu nedenle, beden eğitimi dersi hedefleri açısından bireyin gelişimini sadece bedensel ya da fiziksel değil bilişsel, duyuşsal ve sosyal bir bütün olarak ele almaktadır (Hünük, 2006). Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin öğretim kurumlarında gerçekleşmesini sağlayan, onlara yön vererek geliştiren ve uygulayan beden eğitimi ve spor öğretmenleridir. Bireyi zihinsel, bedensel yönleri ile bir bütün olarak geliştirmek, çevresel koşullara ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre öğretimi planlamak beden eğitimi öğretmeninin görevidir (Demirhan, 2003). Beden eğitimi öğretmenin hareket eğitimi sürecinde öğrencilerle birebir ilişki kurması, öğrenciye fiziksel, bilişsel, duyuşsal açıdan destek vermesi, fiziksel görünüm ve sağlıklı yaşam konusunda örnek olması gereken bir öğretmen olduğu düşünüldüğünde; etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmesinin öz yeterlik ve beden eğitimi öğretmenliği yeterliklerine bağlı olacağı söylenebilir (Koparan, Öztürk ve Korkmaz, 2011). Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi, meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmetleri vermelerinde ve karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendini yeterli hissetme durumları son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için 'öz yeterlilik inancı ya da öz yerlilik algısı' kavramları kullanılmaktadır (Özdemir, 2008). Ülkemizde öğretmen ve aday öğretmenlerle ilgili olarak yapılan öz-yeterlik çalışmalarına bakıldığında özellikle, sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerine ilişkin (Kiremit ve Gökler, 2010), matematik öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz yeterlik düzeylerine ilişkin (Gençtürk ve Memiş 2009; Dede, 2008), eğitim fakültelerinde farklı branşlardaki adayların öz yeterliklerine ilişkin (Yeşil, 2009; Aktağ ve Walter, 2005) oldukça fazla sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak Beden eğitimi öğretmenleriyle ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlikleriyle ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Varol, 2007).

Bu çalışmada, farklı üniversitelerdeki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören Beden Eğitimi Öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilik inançlarının belirlenerek, öğrencilerin kendi kazanımlarının farkında olmalarına, birikimlerinin ne ölçüde olduğunu anlamalarına imkân sağlamak, bunun yanı sıra onların mesleki doyumlarını olumlu yönde etkileyebilmek hedeflenmektedir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir. 'Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleğine Dair Öz yeterlilik İnançları seviyesi nedir?'

Araştırma, tarama modeli türlerinden biri olan betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi ve Kafkas Üniversitelerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise, Gazi Üniversitesi ve Kafkas Üniversitelerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 1 ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Gazi Üniversitesi'nde 1. ve 4. sınıfta 60'ar öğrenci, Kafkas Üniversitesi'nde 1. sınıfta 71, 4. sınıfta 61 olmak üzere toplam 252 öğrencinin olduğu saptanmıştır. Ancak araştırmaya, derslerine düzenli devam eden 115 kız, 105 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 220 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından kurgulanan kişisel bilgi formu (KBF) ve YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde (1998) yer alan 38 maddeden oluşan "Öğretmenlik Yetkinlik Beklenti Envanteri (ÖYBE)" ile elde edilmiştir Ölçme araçları katılımcılara gönüllülük esasına göre, ders aralarında uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere, ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Mevcut çalışmada ÖYBE'nin güvenirliği kapsamında Cronbach Alpha katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi için şu istatistiksel işlemler yapılmıştır; bilgisayara aktarıldıktan sonra elde edilen veriler SPSS 19 paket programında işlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri (frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma, standart hata, yüzdelik dağılım) kullanılmıştır. Bağımsız guruplarda aritmetik ortalamalar arası farka ait *t*-testi kullanılmıştır. Sonuçlar 0.01 ve 0.05 önem seviyesinde olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan her iki üniversitenin beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri yüksek düzeyde olduğu görülmekle beraber, öğretmen adaylarının kendilerini mesleklerini yapabilme konusunda yeterli düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan adayların cinsiyetleri açısından değerlendirme yapıldığında ise, bayan ve erkek adaylar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte öz yeterlilik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin barınma şekline göre öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiye bakıldığında, her iki

üniversitenin erkek ve bayan öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ve bu adayların lehine olabilecek anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteler açısından değerlendirme yapıldığında ise, adayların öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ve her iki üniversitenin öğrencilerinin öz yeterlilik puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda, öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmış ve öğrencilerin genel olarak öz yeterlilik puanları yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlilik, beden eğitimi, öğretmen öz yeterlilik inancı, öğretmen adayı

Kaynakça

Aral,N.,Gürsoy,F.&Köksal,A.(2001).*Okul öncesi eğitimde oyun*.İstanbul:Ya-PaYayınPazarlamaSan.veTic.A.Ş.,Kaptan Ofset.

Aral,N.,Kandır,A.&CanYaşar,M.(2003).*Okul öncesi eğitim*.İstanbul:Ya-PaYayın PazarlamaSan.veTic.A.Ş.,TuranOfset 1(2. baskı).

Avcıoğlu,H.(2005).*Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi.*Ankara:KökYayıncılık (2. baskı).

Avşar,Z.,Öztürk Kuter,F.(2007).Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği).*EğitimdeKuramveUygulama,* 3(2),197-206.

Çay,D.R. *Çocuk Oyun Alanlarının İç Mekan ve Yakın Çevrede Oluşumu*, YayınlanmamışYüksekLisansTeziHacettepeÜniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, İçMimarlıkveÇevreTasarımıAnasanatDalı, Ankara,2006.

Çoban,B.&Nacar,E.(2006).*Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar.* Ankara:NobelYayın Dağıtım.

Demir,Ş.T.(1999).*Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun politikası.* Cumhuriyet ve Çocuk, 2.UlusalÇocukKültürüKongresiBildirileri(Yay.Haz:BekirOnur).Ankara A.Ü. ÇocukKültürüAraştırmaveUygulamaMerkeziYay:2.

Darwish,D.,Esquivel,G.B.,Houtz,J.C.,Alfonso,V.C.(2001).Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *ChildAbuseandNeglect*. 25,13-31.

Dönmez,N.B.(2000).*Oyun kitabı.*İstanbul:EsinYayınevi.

Erşan,Ş.(2006).*Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. YüksekLisansTezi,Ankara:GaziÜniversitesi,EğitimBilimleriEnstitüsü.

Fazlıoğlu,Y.,Ilgaz,G.,Papatğa,E.(2013).Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması.*TrakyaÜniversitesiSosyalBilimlerDergisi,* Haziran,Cilt15Sayı 1(239-250).

İnan,Z.İ.(2011).*Özel okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin oyun seçimi hakkındaki görüşleri.*YüksekLisansTezi,İstanbul:Yeditepe Üniversitesi,SosyalBilimlerEnstitüsü.

Kandır,A.(2000).Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *GaziÜniversitesiMeslekiEğitimDergisi*,(4),77-80.

Kandır,A.(2001).Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi,*Sayı:151,Temmuz-Ağustos-Eylül.

Kaugars A.S.,Russ,S.W.(2009).Assessing preschool children's pretend play: preliminary validation of the affect in play scale-preschool version. *EarlyEducationandDevelopment,* 20(5),733–755.

Korkmaz,E.(2009).*Oyunu çocuk gelişimine etkisi ve çocuk oyun alanları tasarım kriterleri* http://www.planlama.org/new/makaleler/oyunun-cocuk-gelisimine-etkisive-cocuk-oyun-alanlari-tasarim-kriterleri.html18.02.2009'da alındı.

Melendez,W.R.,Beck,V.,Fletcher,M.(2000).*Teaching social studies in early education*. USA:DelmarThomsonLearning.

Oktay,A.(2007). *Yaşamın sihirli yılları:Okul öncesi dönem.* İstanbul:EpsilonYayınları (6. baskı).

Ryan,B.Jr.(2003). *Çocuğum okula başlıyor.* (Çev:İzmirli,M.). İstanbul:HayatYayıncılık.

Senemoğlu,N.(1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *HacettepeÜniversitesiEğitimFakültesiDergisi*,10,21-30.

Swindells,D.,Stagnitti,K. (2006).Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play. *AustralianOccupationalTherapyJournal*, 53,314-324.

Ulutaş,A.(2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *AdıyamanÜniversitesiSosyalBilimlerEnstitüsüDergisi*, 4(6),233-242.

(7045) Türkiye ve Hollanda'nın Lise Beden Eğitimi Ders Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi ''All Games İn One Game Oyun Örneği''

Yeliz Merve BULUT
Özel Nesibe Aydın Okulları

Sinan AYAN
Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma Hollanda ve Türkiye arasındaki Beden Eğitimi Ders müfredatı ve işleyişi arasında benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçladığından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma da Türkiye ile Hollanda eğitim kademeleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırmada Hollanda'nın lise beden eğitimi ders programı için Oisterwijk şehrindeki 2collage okul örneği ele alınmıştır. Programlar arası benzerlikler ve farklılıklar belirtilmiş, elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. 2collage okulunda beden eğitimi ders saatinde uygulatılan ''all games in one game'' oyunu içerik ve branş bakımından incelenmiş ve Türkiye'de Özel Nesibe Aydın Okulların da uygulatılarak sonuçları değerlendirilmiştir. All games in one game oyunu bir ders saatinde tüm branşların öğrencilere müsabaka halinde verildiği ve aktif katılımı olumlu yönde etkileyen bir oyundur. Bu oyunda futbol, basketbol, dodgeball, floorball, smashball branşlarıyla eşit sayıda takımlar oluşturulur. Öğrenciler öğretmenin yönergeleriyle takımlarıyla beraber oyunları değişerek her oyuna katılırlar. Dersin sonunda çıkış kartları verilerek her branş için öğrencilerin kendi yeterlilikleri ve dersi değerlendirmesi istenir. Bu oyun örneğinin uygulanan okulda ki Anadolu ve Fen Lisesi öğrencilerinin derse katılımını arttırdığı gözlemlenmiştir. Oyunlar öğrencilerin çıkış kartlarında bellirttiği şekilde düzenlenerek ve ders için yazdıkları önerilere bakılarak değerlendirilip öğrenci merkezli ders ortamı yaratılmıştır. Oyunlar şu şekilde oynanır; **futbol;** öğretmenin topu orta sahaya koyarak iki takım halinde karşılıklı iki kale kurularak oynanır, **basketbol;** iki takımın rakip çembere topu atana kadar oynanır, **dodgeball;** oyun sahasına kurulan iki adet bench in üzerinde 3'er tane büyük kuka bulunmaktadır. Takımlar belirlenen çizgiyi geçmemek şartıyla kendi sahalarından voleybol toplarını karşı taraf benchine doğru atarak kukaları düşürmeye çalışırlar. Üç kukanın da düşmesiyle beraber oyun sona erer. Aynı zamanda oyuncular rakip oyuncuları vurdukları zaman da vurulan oyuncu oyun dışı kalır. **Floorball;** kendine özgü bir topla oynanır her oyuncuya bir stick verilir, amaç topu sürerek ve pas vererek rakip kaleye gol atmaktır. **Smasball;** voleybol topuyla oynanır, amaç topu yere sektirmeden paslaşarak rakip kaleye voleybol smacı şeklinde durup gol atmaya çalışmaktır. Hollanda'da lise beden eğitimi müfredatında Türkiye'den farklı olarak uygulanan zorunlu branşlar vardır bunlar; acrogym, cimnastikte halka, yürüme dersi, yüksek atlama, dans ve denge çalışmalarıdır. Proje çalışmaları grup halinde belirlenen branşlar da yapılır ve dijital ortamda da hazırlanılarak branşlar uygulamalı olarak sunulur. Hollanda'da uygulanan bu oyunun Türkiye'de derse aktif katılımı arttırıp artırmadığı da incelenmiştir.

Türkiye ve Hollanda'daki lise beden eğitimi öğretim programlarının karşılaştırılması amaçlandığından bu araştırma karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır; Karşılaştırmalı eğitim, milli eğitim sistemlerini, siyasal, sosyal ve kültürel etkenleri göz önünde bulundurarak inceleyen bir alandır. Farklı ülkelerdeki eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve eğitim uygulamaları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir. Ülkelerin mevcut eğitim sorunları ve nedenlerini, diğer ülkelerdeki benzer etkenlere değinerek saptayan ve yorumlayan bir araştırma alanıdır. Eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alandır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki ya da daha fazla eğitim sisteminin kuramsal ve uygulamalı olarak benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguların anlamını belirten ve insanları eğitme yollarına ilişkin yararlı genel öneriler sunmaktadır. Verilerin toplanmasında Türkiye ve Hollanda eğitim sistemleri ve öğretim programları ile ilgili tez, kitap, dergi ve makale gibi basılı bilimsel ve internete dayalı kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca, Türkiye ve Hollanda eğitim bakanlıklarının yayınlarından ve resmi sayfalarından yararlanılmıştır. Araştırmada Hollanda'da uygulanan all games in one game oyunu Özel Nesibe Aydın Okullarında lise sınıflarında birebir uygulanarak katılımın ve branşlara olan ilginin arttığı da öğrencilerden alınan geri dönütlerle, oyun sonu dağıtılan çıkış kartlarıyla değerlendirilmiştir. Oyun çıkış kartlarında branş hakkında daha önce bildikleri, bilmedikleri, öğrendikleri ve hangi branşlarda hangi duyguları hissettikleri, kendilerini en çok hangi branşta başarılı gördükleri bu sayede tespit edilmiş ve oyunla ilgili geri bildirimler değerlendirilmiştir.

Beden eğitimi dersleri ilkokulda oyun ve fiziki etkinlikler olarak ortaokulda zorunlu, lise 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda seçmeli ders olarak verilmektedir. Bu sebeple lise de derse katılımın özelikle de 12. Sınıflar da düşük olması bu oyunu ilgi çekici kılabilmektedir. Oyun branşları istenirse öğretmen tarafından da çeşitlendirelebilir. Hollanda'da lise beden eğitimi müfredatında Türkiye'den farklı olarak uygulanan zorunlu branşlar vardır. Bu branşlar; acrogym, cimnastik te halka, yürüme dersi, yüksek atlama, dans ve denge çalışmalarıdır. Bu çalışmalar; branşın da uzman beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilebilir, lise öğrencileri için ilgi çekici hale getirilerek öğrencilerin belli branşlar dışında bu branşlarda da bilgi sahibi olmasına ve deneyimlemesine olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Proje çalışmaları; Hollanda lise beden eğitimi programında grup halinde belirlenen branşlar da yapılır ve digital ortamda da hazırlanılarak branşlar uygulamalı olarak sunulur. Türkiye'de de bu çalışmalar denenebilir. Türkiye ve Hollanda beden eğitimi ders müfredatı yukarda belirtilen branşlar dışında içerik ve kapsam olarak paralel görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Türk Eğitim Sistemi, Hollanda Eğitim Sistemi, Karşılaştırmalı Eğitim, Beden Eğitimi, Oyun.

(7230) Bağımsız Devlet Anaokulları ve Özel Anaokullarında Eğitim Gören Okul Öncesi Çocukların Oyun Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması (Konya - Kırşehir Örneği)

Sıtkı ÖZBEK
Kırıkkale Üniversitesi

Durdu MEHMET AVAN
Kırıkkale Üniversitesi

Sinan AYAN
Kırıkkale Üniversitesi

Çocuklar ve oyun ayrılmaz bir bütün olarak düşünülmelidir. Çocuklar oyun oynadıkça fiziksel becerileri, sosyal ilişkileri, ruh sağlıkları, zihinsel kavrama düzeyleri ve beceri düzeyleri gelişir. Bu nedenle ebeveynler çocuklara oyun ortamı hazırlayarak, onlara oyun fırsatları yaratarak gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayabilirler.

Okul ortamlarıda bu oyun beceri düzeylerini arttıracak şekilde dizayn edilmelidir. Eğitim sistemimizde, çocuklarımızın akademik beceri düzeylerini arttırmada, sosyal becerilerini geliştirmede okulöncesi eğitimin yeri ve önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Ancak sosyoekonomik gelir düzeyi biraz daha düşük ailelerde okul öncesi eğitimin önemine hala çok dikkat edilmemektedir. Türkiye'de kamu okulları ve özel okullar olarak iki ayrı okulöncesi eğitim kurumu türü bulunmaktadır. Kamu okulları ücretsiz ya da düşük ücretli olarak hizmet verirken, özel okulların her geçen gün daha da artan ücretlere sahip oldukları bilinmektedir. Özel okulların ve Kamu okullarının eğitim programı aynı olsa da, ortamsal standartlar, eğitim materyalleri, oyuncaklar ve eğitim görevlilerinde farklılıklar söz konusu olabilir. İşte iki farklı eğitim kurumunda eğitim müfredatı aynı olmasına rağmen ortaya çıkan bu farklılıklar nedeniyle çocukların gelişimlerinde de farklılıkların oluşup oluşmadığı çalışmamızın problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında eğitim gören okul öncesi çocukların velileri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilerek oyun beceri düzeylerini karşılaştırmak ve özel anaokulu ile devlet okullarında eğitim gören okul öncesi çocukların beceri düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Çalışmanın örneklemi 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Kırşehir ilinde 5 bağımsız anaokulunda öğrenim gören 4-6 yaşındaki (48-72 ay arasındaki) 553 okul öncesi çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri ile Konya ilinde 6 özel ana okulunda öğrenim gören 4-6 yaşındaki (48-72 ay arasındaki)271 okul öncesi çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yeşim F. ve diğerlerinin (2013) te geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarını yaptığı ''Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği'' kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; SPSS paket istatistik programı kullanılarak önce veri tabanı oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin istatistiksel olarak yüzde (%) dağılımı ve Mann-Whitney Testi uygulanmıştır. Çalışmanın güvenilirlik katsayısı alpha ,918 bulunmuştur. Kırşehir'de ki katılımcılar en yüksek oranda (%66.37) ile 23. maddeye kesinlikle katıldıklarını belirtmiş Konya'da ki katılımcılar ise (%54,98) ile 24. maddeye kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Kırşehir'de ki katılımcılar en düşük oranda (%0,18) ile 12,19 ve 21.maddelere kesinlikle katılmadıklarını belirtmiş, Konya'da ki katılımcılar ise (%0,37) ile 6, 7, 8 ve 12. maddelere kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir.Bu çalışmanın amacı, bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında eğitim gören okul öncesi çocukların velileri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilerek oyun beceri düzeylerini karşılaştırmak ve özel anaokulu ile devlet okullarında eğitim gören okul öncesi çocukların beceri düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Bu çalışmanın amacı, bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında eğitim gören okul öncesi çocukların velileri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilerek oyun beceri düzeylerini karşılaştırmak ve özel anaokulu ile devlet okullarında eğitim gören okul öncesi çocukların beceri düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Yapılan bu araştırmada 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Kırşehir ilinde yer alan 5 bağımsız devlet anaokulunda okuyan 4-6 yaşındaki (48-72 ay arasındaki) 553 okul öncesi çocuğun ebeveynleri ve yine 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Konya ilinde yer alan 6 bağımsız özel anaokulunda okuyan 4-6 yaşındaki (48-72 ay arasındaki) 271 okul öncesi çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, Yeşim Fazlıoğlu ve diğerlerinin geçerlilik ve güvenirliliğini 2012 de yaptığı ve geliştirdikleri ''Oyun Becerileri Değerlendirme'' Ölçeği anketi kullanılmıştır. Bu anket formu Kırşehir ilinde yer alan 5 bağımsız devlet anaokulunda okuyan 4-6 yaşındaki (48-72 ay arasındaki) 553 okul öncesi çocuğun ebeveynleri ve yine 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Konya ilinde yer alan 6 bağımsız özel anaokulunda okuyan 4-6 yaşındaki (48-72 ay arasındaki) 271 okul öncesi çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından doldurulmaları sağlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde; Araştırmanın temel amacı doğrultusunda alınan yanıtlar ışığında SPSS paket istatistik programı kullanılarak önce veri tabanı oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin istatistiksel olarak yüzde (%) dağılımı ve Mann-Whitney Testi uygulanmıştır. Çalışmadaki anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, istatistik uzmanlarının da görüşleri alınarak, verilerin genel dağılım özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik türlerinden Yüzde dağılımları kullanılmış ve ölçekteki maddelerin ortalama değerleri alınarak yorumlarda bu ortalama puanlar karşılaştırılmıştır.

Çalışmada kullanılan Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach Alpa güvenirlik kat sayısı (,918)olup değerin yüksek çıkması ölçeğin güvenilirliğini kanıtlar niteliktedir.

Konyada okul öncesinde okuyan öğrencilerin velilerinin madde dağılım istatistikleri daha normal bir dağılım göstermişken Kırşehirde okul öncesinde okuyan çocukların velilerinin madde dağılım istatistiklerinde daha keskin ve daha belirgin farklar oluşmuştur.

Konyada okuyan öğrencilerin velilerinin istatistiksel olarak sadece 4.Maddede belirgin bir azalma görülürken

(4.Oyun Sırasında Kişiliğini Bütün Yönleriyle yansıtır),

Kırşehirde okuyan öğrencilerin velilerin de ise istatiksel olarak belirgin azalma 20-25.Maddelerde görülmüştür.

(20.Oyun oynarken pasif duran arkadaşlarını da oyuna katarak onlara yardımcı olur)

(25.Oyun oynamaya başlamadan önce kuralları belirlemede rol üstlenir).

Konyada okuyan öğrencilerin velilerinin istatistiksel olarak sadece 2.Maddede belirgin bir artış görülürken

(2.Oyun oynarken ismi söylendiğinde dönüp bakar).

Kırşehirde okuyan öğrencilerin velilerin de ise istatiksel olarak 2-8-23. Maddelerde belirgin bir artış görülmüştür.

(2.Oyun oynarken ismi söylendiğinde dönüp bakar),

(8.Oyun hamuru, kum vb. Oyunlar oynarken parmaklarını rahatlıkla kullanır),

(23.Hangi oyuncaklar ile oynayacağını kendisi seçer).

Anahtar Kelimeler : Oyun, Çocuk, Okul Öncesi, Beceri Düzeyi

(7259) Voleybolcu Öğrencilerin Akademik ve Spor Başarı Motivasyonu Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bijen FİLİZ
Hacattepe Üniversitesi

Gıyasettin DEMİRHAN
Hacattepe Üniversitesi

Pintrich ve Schunk (2002) motivasyonu "doğrudan amaca yönelik aktivitenin başlatılıp sürdürüldüğü bir süreç" olarak tanımlar. Ayrıca motivasyon, "harekete geçiren, yönlendiren ve davranışın sürekliliğini sağlayan bir içsel güç" olarak da tanımlanmaktadır (Thorkildsen, Nicholls, Bates, Brankis ve DeBolt, 2002). Woolfolk (2004) ise motivasyonu "davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren ve kalıcı olmasını sağlayan içsel bir durum" olarak tanımlamıştır. Başarı motivasyonu, bir işi ustaca yapma, mükemmel olarak başarma, engellerin üstesinden gelme, diğerlerinden daha iyi yapma olarak tanımlamıştır (Lawrence, 1996). Diğer bir anlamda, başarı motivasyonu başarısızlığa direnme, bir görevi başarmak için uğraşma olarak tanımlanabilir .

Son literatüre bakıldığında; motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiyi açıklamak için motivasyon teorilerinin beklenti-değer teorisi (Berndt ve Miller, 1990), hedef teorisi (Meece ve Holt, 1993), öz-yeterlik teorisi (Zimmerman, Bandura ve Martinez- Pons, 1992), öz-belirleme teorisi (Deci ve Ryan, 1985) gibi farklı türlerde geliştirildiği görülmektedir. Araştırmacıların çoğu motivasyon ölçme araçlarının geliştirilmesi amacıyla öz-belirleme teorisini benimsemişlerdir.

Deci ve Ryan (1985), kişinin psikolojik durumunu daha iyi anlamak için motivasyonu içsel motivasyon (IM), dışsal motivasyon (DM) ve motivasyonsuzluk olarak üç ana bölüme ayırmışlar, içsel ve dışsal motivasyonun ikisini de üçer alt bölüme ayırmayı önermişlerdir: Bilmeye yönelik IM, başarıya yönelik IM ve uyarımı yaşamaya yönelik IM; belirlenmiş DM, içe yansıyan DM ve dış düzenlemeye yönelik DM. Bilmeye yönelik IM, kişinin bir şeyler öğrenmesi için keyif, memnuniyet ya da arzu duymasını yansıtır; başarıya yönelik IM, belirli hedefleri gerçekleştirme yoluyla başarı ve yetenek duygusunu yansıtır; uyarımı yaşamaya yönelik IM, bir işleve katılmak yoluyla zevk ve sevinci yansıtır. Belirlenmiş DM, başkaları tarafından ödül veya sınırlamalar yoluyla motivasyonun tipini yansıtır ve de motivasyonun düşük seviyesini gösterir (Taha ve Aly, 2010); içe yansıyan DM'de bireyler kendilerini ödül ve sınırlamalar yoluyla yönetirler (Vallerand, 2000) ve son olarak dış düzenlemeye yönelik DM, bireylerin bir işleve sahip olduğu koşulu kendileri için belirlemesidir, bu fonksiyonun bazı sebeplerden dolayı evrensel olduğu bilinmektedir (Petrie ve Govern, 2004). Motivasyonsuzluk ise, sadece iç ve dış motivasyon eksikliği olarak tanımlanabilir.

Bugüne kadar motivasyon hakkında birçok çalışma, belirli bir etki alanındaki motivasyonu, etkinin başarılı sonuçları ile ortaya çıkarmıştır (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Worley, 2007). Bu nedenle, akademik motivasyonun da spor başarısı için akademik ve spor motivasyonun yolunu açacağı söylenebilir. Sporda, sporcu öğrencilerin bazılarının motivasyonu yüksektir, ancak okulda motivasyonları daha düşüktür (Simons, Rheenen ve Covington, 1999). Sporcu öğrencilerin sorumlulukları karşılaştırıldığında, sorumluluklarının bir sonucu olarak oluşan stres düzeyleri daha yüksektir ve okul çalışmalarına yoğunlaşmaları için fırsatları daha azdır. Bazı ilgili araştırmaların önerisinde, spora daha çok bağımlı bir sporcu öğrencinin üniversite not ortalamalarının daha düşük olacağı ifade edilmektedir (Simons, Rheenen ve Covington, 1999). Gaston-Gayles (2005), performansın bir ölçüsü olarak başarı motivasyonu kullanıldığı zaman, spora bağımlılığın üniversite sınıfları ile ilgili olumsuz yönde olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda, yapılan araştırmalardan farklı sonuçlar elde edileceği düşünülerek voleybolcu öğrencilerin akademik ve spor başarı motivasyonları arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Bu araştırmanın amacı, voleybolcu öğrencilerin akademik ve spor başarı motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkideki cinsiyet, yaş ve spor yapma yılı etkilerini araştırmaktır.

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarı motivasyonlarının spor başarı motivasyonları üzerinde olumlu etkisini daha da artıracağı varsayılarak, voleybolcu öğrencilerin spor ve akademik başarı motivasyonlarının nasıl bir ilişki içinde olduklarının belirlenmesi ve bu ilişkideki cinsiyet, yaş ve spor yapma yılı etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışma, voleybolcu öğrencilerin akademik ve spor başarı motivasyonu yönelimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkideki cinsiyet, yaş ve spor yapma yılı etkilerini tespit etmek araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında voleybolcu öğrencilerin akademik ve spor başarı motivasyonu düzeyi belirlenmeye çalışıldığı (mevcut durumun ortaya konulmaya amaçlandığı) için bu araştırma betimsel bir araştırma olmanın yanında, her iki değişken arasındaki ilişki de incelendiği için aynı zamanda açımlayıcı ilişkisel bir araştırmadır (Creswell, 2005; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Ankara-Yenimahalle ilçesine bağlı ve Türkiye Voleybol Federasyonu ile protokol halinde tek okulu olan TVF (Türkiye Voleybol Federasyonu) Spor Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 240 voleybolcu lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 86'sı (%51,5) kız, 81'i (%48,5) erkek toplam 167 voleybolcu öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada "Akademik Motivasyon Ölçeği" ile "Spora Özgü Başarı Motivasyonu Ölçeği" olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından toplanan verilerin analizinde; voleybolcu öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular için frekans ve yüzde; ilişkisiz ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması için Varyans analizi (tek yönlü ANOVA, bağımsız örneklem t-testi), anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi, alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Çarpımı testi kullanılmıştır. Analizlerde İstatistik Programından (SPSS 20.0) yararlanılmıştır.

Analizler sonucunda, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonucunda bilmeye yönelik içsel motivasyon (IM) ile başarıya yaklaşma, başarıya yönelik IM ile güç gösterme ve başarıya yaklaşma, uyarım yaşamaya yönelik IM ile güç gösterme ve başarıya yaklaşma, belirlenmiş dış motivasyon (DM) ile başarıya yaklaşma ve DM- dış düzenleme ile başarıya yaklaşma alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre "DM-dış düzenleme", "motivasyonsuzluk" ve "güç gösterme güdüsü" alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda yaş değişkenine göre "belirlenmiş DM", "DM- dış düzenleme", "motivasyonsuzluk" ve "başarıya yaklaşma güdüsü"; spor yapma yılına göre "belirlenmiş DM" ve "DM- dış düzenleme" alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışma akademik ve spor başarı motivasyonu arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğunu, cinsiyet, yaş ve spor yapma yılına göre alt boyutlar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler : Akademik motivasyon, spor motivasyonu, motivasyonsuzluk, voleybol.

Kaynakça

Berndt, T. J. & Miller, K. E. (1990). Expectancies, values and achievement in high school. *Journal of Educational Psychology, 82*, 319-326.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 257-274. http://www.er.uqam ca /nobel/r26710/LRCS/papers/77.pdf adresinden erişildi.

Lawrence, A. P. (1996). *The Science of Personality*. NewYork: John Willey and Sons.

Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A Pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 582-590. http://www.unco.edu/cebs/psychology/ kevinpugh/motivationproject/ resources/meece-s.htm adresinden erişildi.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. (*2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Taha, A. M. & Aly, H. S. (2010). Factorial construction of multi-dimensional self-motivation for athlete. *World Journal of Sport Sciences, 3(*4), 248-256.

Thorkildsen, T. A., Nicholls, J. G., Bates, A., Brankis, N., & DeBolt, T. (2002). *Motivation and the Struggle to Learn: Responding to Fractured Experiences.* Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan'self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry, 11*, 312-318. http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-03012-012 adresinden erişildi.

Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology. (*9th ed.). New York: Pearson.

Zimmerman, B., Bandura, J. A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal, 29(*3), 663-676.

(7343) İlköğretim Öğrencilerinde Beden Eğitimi Ders Kaygısının Derse Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi

Yaprak KALEMOĞLU VAROL
Aksaray Üniversitesi

Hüseyin ÜNLÜ
Aksaray Üniversitesi

Mustafa Kayıhan ERBAŞ
Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Beden eğitimi dersi, genel olarak öğrenciler arasında eğlenceli bir ders olmasına rağmen pek çok öğrenci tarafından da öğrenilmesi ve uygulaması zor bir ders olarak algılanabilmektedir. Araştırmalar genelde beden eğitimi derslerinden zevk alma gibi olumlu duygulanım deneyimlerini inceleseler de (Barr-Anderson, Neumark-Sztainer, Schmitz, Ward, Conway, Pratt, Baggett, Lytle ve Pate, 2008), beden eğitimi derslerinde yaşanacak kaygı durumu, başarı hedefleri, çaba ve öğrenme stratejileri gibi performans ve performans ile ilgili bilişlerin önemli bir belirleyicisidir (Cury, Da Fonséca, Rufo, Peres ve Sarrazin, 2003). Beden eğitimi dersleri fiziksel becerilerin ağırlıkta olduğu ve derste değerlendirmelerin öğrencilerin akranlarının önünde yapıldığı gerçekleri göz önüne alındığında, öğrencilerde akranlarına karşı beceriksiz görünme, başarısız olma, yaralanma ve beden imajı kaygıları (Shepard ve Trudeau, 2000) gibi durumlar yoğun bir şekilde görülebilmektedir. Görülebilecek bu tür kaygılarında öğrencilerde beden eğitimi derslerine karşı isteksizlik, çekingenlik ve olumsuz tutum olarak yansıyabileceği düşünülmüştür.

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olması ders etkinliklerinin verimli işlenmesini sağlayıp dersin özel ve genel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir veya öğrencilerin gelecekteki çeşitli fiziksel aktivitelere gönüllü katılımlarını sağlayabilir (Silverman ve Scrabis, 2004). Beden eğitimi dersinin ilk amacının öğrencilerde pozitif tutumlar geliştirmek ve hayat boyu fiziksel aktivitelerinin yükseltilmesine katkıda bulunmak olduğu göz önüne alındığında, derse ilişkin geliştirilen olumlu tutumlar dersin verimli işlenmesi ile birlikte eğitimin amaçlarına da ulaşmada önemli bir etken olmaktadır.

İlköğretim dönemi çocukların beden eğitimi derslerine genelde oyun ve eğlenceli aktiviteler gözüyle baktıkları düşünülse de fiziksel olarak az kabiliyetli çocukların derse yönelik kaygı duymaları gözlemlenen bir durumdur. Bununla birlikte obezitenin bu yaş grubu çocuklar arasında gittikçe artmasıyla hareket kabiliyeti kısıtlanan çocuklarda da derse yönelik kaygı gelişimi görülebilmektedir. Öğrencilerde görülen bu kaygı durumlarının da beden eğitimi dersine yönelik tutumları üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceği düşünülmüştür.

Beden eğitimi dersleri için önemli bir problem olan ergenlikte yaş ile beraber beden eğitimi dersine yönelik tutumun (Subramaniam ve Silverman, 2007;) ve fiziksel aktiviteler ile beden eğitimi derslerine katılımların azalmasının (Ntoumanis, Barkoukis ve Thogersen-Ntoumani, 2009) olası nedenlerinden biri olarak da beden eğitimi dersine yönelik geliştirilen sürekli kaygı durumu ve bununla birlikte beden eğitimi dersine veya fiziksel aktivitelere karşı geliştirilen olumsuz tutumların olabileceği düşünülmüştür. Böylece eğer ilköğretim çağında öğrencilerde beden eğitimi ve fiziksel faaliyetlere yönelik olumlu tutumlar geliştirilebilirse ergenlik döneminde yaşanan bu problemlerinde önüne geçilebileceği düşünülmüştür. Beden eğitimi dersine karşı geliştirilecek olumlu tutum ve derse olan sürekli kaygı düzeyinin azalması eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir yere sahip beden eğitimi derslerinden en üst düzeyde fayda sağlamak adına önemlidir. Ayrıca fiziksel aktivitelere yönelik tutumların küçük yaşlarda kazanıldığı (Hicks, Wiggins, Crist & Moode, 2001) gerçeğiyle, özellikle bu dönemde derse yönelik tutumların olumlu olması sağlanırsa çocuklarda yaşam boyu spor bilincinin de yerleşmesine katkıda bulunulabilir.

Bu nedenle, ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersi sürekli kaygı düzeylerinin, derse yönelik tutum üzerinde ne derece etkili olduğunun tespitinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

Araştırma grubunu, Ankara ilinde çeşitli ilk ve ortaokullarda öğrenim gören ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 330 (%55.9) kız, 260 (%44.1) erkek olmak üzere, toplam 590 ilköğretim öğrencisi (*M*yaş= 11.46, SD=0.63) oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi Sürekli Kaygı Ölçeği (BESKÖ)" ve "İlköğretim Beden Eğitimi Tutum Ölçeği (İBETÖ)" kullanılmıştır.

Beden Eğitimi Sürekli Kaygı Ölçeği: Barkoukis, Rodafinos, Koidou ve Tsorbatzoudis (2012) tarafından geliştirilen ölçek, Kalemoğlu Varol (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, özgün formunda olduğu gibi "Bilişsel Süreçler", "Somatik Anksiyete" ve "Endişe" olmak üzere 3 faktör ve toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayıları bu çalışma için yeniden hesaplanmıştır. Buna göre iç tutarlık katsayıları "bilişsel süreçler" alt faktörü için .93, "somatik anksiyete" alt faktörü için .97, "endişe" alt faktörü için .98 ve ölçeğin tamamı için .94 olarak bulunmuştur.

İlköğretim Beden Eğitimi Tutum Ölçeği*:* Phillips ve Silverman (2012) tarafından geliştirilen "İlköğretim Beden Eğitimi Tutum Ölçeği" Kalemoğlu Varol, Ünlü, Erbaş ve Sünbül (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, "bilişsel" ve "duyuşsal" olarak adlandırılan iki faktör altında, 15 maddeden toplanmıştır. İç tutarlık katsayıları bu çalışma için yeniden hesaplanan ölçekte; bilişsel alt faktörü .96, duyuşsal alt faktörü .95 ve ölçeğin tamamı .83'dür.

Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki farklılığı saptamak amacıyla; Bağımsız Gruplar için t Testi, ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Bununla birlikte bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi ders kaygılarının derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Beden eğitimi sürekli kaygı ölçeği alt boyutları ile beden eğitimi dersi tutum düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; endişe alt boyutunun beden eğitimi ders tutumu bilişsel boyutu ile düşük düzeyde negatif yönde bir ilişkisi olduğu görülmüştür (r=-.134; p<.01). Araştırmada sürekli kaygı alt boyutlarının beden eğitimi ders tutumları üzerinde düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre beden eğitimi dersi sürekli kaygı düzeyinin, derse yönelik tutum üzerindeki etkisi %3'lik bir oran ile açıklanmıştır (R2=0.033, p<0.01). Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinde yalnızca beden eğitimi dersi sürekli kaygı düzeyinin düşürülmesinin, derse yönelik tutumu artırmada yeterli olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Tutum, kaygı, sürekli kaygı, ilköğretim, beden eğitimi dersi

Kaynakça

Barr-Anderson, D.J., Neumark-Sztainer, D., Schmitz, K.H., Ward, D.S., Conway, T.L., Pratt, C., Baggett, C.D., Lytle, L., & Pate, R.R. (2008). But I like PE: Factors associated with enjoyment of physical education class in middle school girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport.* 79, 18-27.

Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., Peres, C., & Sarrazin, P. (2003). The trichotomous model and ınvestment in learning to prepare for a sport test: A mediational analysis. *British Journal of Educational Psyshology*, 73, 529-543.

Hick, M.K., Wiggins, M.S., Crist, R.W., & Moode, F.M. (2001). Sex differences in grade three students attitudes toward physical activity. *Perceptual and Motor Skills.* 93, 97-102.

Kalemoğlu Varol, Y. (2014). Turkish adaptation of the physical education trait anxiety scale: The validity and reliability study. *International Journal of Human Sciences,* 11(1), 221-235.

Kalemoğlu Varol, Y., Ünlü, H., Erbaş, M.K., & Sünbül, A.M. (*Baskıda*). İlköğretim beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi.*

Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thogersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences and antecedents. *Journal of Educational Psychology,* 101, 717-728.

Shephard, R.J. & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science.* 12, 34-50.

Silverman, S., & Scrabis, K.A. (2004). A review of research on ınstructional theory in physical education 2002-2003. *International Journal of Physical Education,* 41(1), 4-12.

Subramaniam, P.R. & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education,* 23, 602-611.

(7420) Eğitimde Eşitlik Bir İlke Mi?

Faruk Salih ŞEKER

ÖZET

İnformal olarak ailede başlayan eğitim tanımlarında bazıları kısaca şöyledir; Tyler'a göre; kişinin davranış örüntülerini değiştirme süreci, Ertük'e göre; bireyin davranışlarında kendi yaşantı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci, Fidan' göre ise eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci, olarak tanımlanır. (Sönmez, 2008) Günümüz eğitim sisteminde çocuklar altmış ayında itibaren zorunlu formal eğitim ile devam etmektedir. Düzensiz olarak ve sık sık değişiklikler yapılan Türk eğitim sistemin de son olarak, sınavları harici, 4+4+4 eğitim sistemi ve özel dershanelerin kapatılıp Özel Temel Lise adı altında kapatılan dershanelerin yerinde tabela değişikliği ile aynı binada lise eğitimlerine izin verilmiştir.

Toplumlar kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreci içinde yetiştirirler. Bu nedenle, onu tesadüflere ve kültürlemenin gelişigüzel etkilerine açık bırakmamışlardır. Toplumlar insanlara birlikte yaşamanın gerektiğini, toplum bilincini vermek için eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemiş ve onu kontrol altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmıştır. (Fidan, 2012) Peki ülkemizdeki kurumsallaşan (!) eğitim sistemi daha ne kadar değişiklik geçirecek? Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevzuatlarında yer alan; Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının 2. bendi olan; Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek ilkesinden bu kadar uzakken biz eğitimciler yaşanan kaosa seyirci kalmamalıyız.

Okul bahçelerine, öğrencilerin sosyal alanlarına yer vermeyen yeni tabela özel temel liseleri ek binaları kantinlere dönüştürerek oyun alanlarını kısıtlayan okul müdürlükleri, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve buna onay veren Milli Eğitim Bakanlığı sizce çocukların oyun haklarını elinden almıyor mu?

Hareket eğitiminin amaçlarından; bireyin kendi kapasite ve yetenekleri doğrultusunda özelliklerini geliştirip daha ileriye götürebilmek, bireye demokratik yaşamın gereği olan sorumluluk duygusunun gelişmesi, haklar ve ödevler bilincinin gelişmesi, kendine ve başkasına saygı duyabilmesi için uygun ortam hazırlamaktır. Peki apartman liselerde hareket eğitimi nasıl veriliyor? (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2011)

Park, bahçe gibi sosyal alan şartı olmadan lise eğitimine apartman ve iş hanlarında devam eden bu kurumlarda öğrenim gören öğrenciler de; obezite, fiziksel yetersizlik, postürel bozukluklar ve daha bir çok kalıcı hastalıklar taşıyan nesiller çıkması da kaçınılmaz olacaktır.

Binlerce öğrencinin apartman dairelerinde eğitim görecek olmaları fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak büyük bir kayıp olacağı SBS örneğinde olduğu gibi pişmanlıkla karşılanacağı kaçınılmazdır. Tehlikenin farkında olması gerekenlerin bilimsel, pedagojik uyarıları duymazdan gelip, siyasi yatırım olarak eğitimi manipule etmeleri telefisi olanaksız zararlar oluşturacaktır. Eğitimi yeniden ve yeniden organize etmek, öğrencileri, velileri, dershane ve özel okul sahiplerini de sonu belli olmayan bir yolculuğa davet etmek gibi görünmektedir. MEB' nın eğitim sistem, sınav veya sınav formatı değişikliklerinin zaman içinde birçok olumsuz yönleri ortaya çıkmış ve MEB yaptığı yenilikleri geri çekerek eğitimi yap – boz değil sadece bozarak yönetmektedir. MEB eğitimden ne beklediğini, dershane sektöründen ne beklediğini, özel okullardan ne beklediğini açık seçik ortaya koymalı ki öğrenci ve velilerde eğitime yönelik tercihlerini kullanabilsinler. MEB temel kanununda belirlenen hedeflerin çok gerisinde atılan adımların gerekçeleri açıklanmalı.(Şeker, Süngü, Çamlıyer, 2015)

Bu araştırma nitel verilerle gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir araştırmadır. (Akman, 2014)

Bu çalışmada; Özel Temel Liselerde yaşanan ve yaşanabilecek sorunları bu okullarda görev yapan öğretmenler ve eğitim gören öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde soru cevap yöntemi ile bilgiler alındı. Milli Eğitim Bakanlığının Özel Okula giden öğrencilere yaptığı maddi destek ve eğitimde eşitlik ilkesinin görmezden gelindiği konuları;Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kadrolu öğretmen ve yöneticilerle yapılan yüz yüze görüşmede soru cevap yöntemi il bilgiler alındı.

Bu çalışmada veriler; Milli Eğitim Bakanlığının açıklamaları, öğretmen ve öğrenci röportajları, tez, makale ve kitap taraması ile irdelenecektir.

Bu çalışmanın amacı; Milli eğitim Bakanlığının eğitimde eşitlik ilkesinden Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarından uzak siyasi çıkarlar için alınan kararın eğitim sistemimizde ve yeni nesilde oluşturabileceği zararlar ele alınacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığının Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun, İnsan Temel Hak ve Özgürlüklerini kısıtlamayan, Anayasa Mahkemesi kararlarına riayet eden, Eğitimde Eşitlik İlkesini benimseyen ve okulların sadece ders anlatılan yerler olmadığının aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşme ortamları olduğu bir kurum olması beklenenmektedir. Milli Eğitim Bakanı; başarı olarak dershanelerin temel liseye dönüşüm için müracaatlarının artması olarak görmektedir. Anayasa Mahkemesi iptal etse bile "biz ne dersek o olur" mantığı, demokrasi ile yönetilen hiçbir hukuk devletinde görülemeyecek antidemokratik, otoriter bir tutumdur. Bu tarz tutumların tartışılamayacak olması doğruya, en doğruyu bulmaya büyük bir engeldir ((Şeker, Süngü, Çamlıyer, 2015., AA, 2015).

Anahtar Kelimeler : Dershane, Lise, Eğitim, Beden Eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı

Kaynakça

Akman, G., N. (2014) Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri, Afyonkarahisar http://caymyoisletmeogrenci.com/wp-content/uploads/2014/03/NİCEL-VE-NİTEL-ARAŞTIRMA-YÖNTEMLERİ-pdf.pdf

Anonim (1998). KENTSEL PLANLAMA STANDART ARAŞTIRMASI. Ankara: T.C. Bayındırlık ve İskan Bakanlığı Yayınları, 193-236.

Baltacı G, Irmak H, Kesici C, Çelikcan E, Çakır B (2008). iziksel Aktivite Bilgi Serisi. 1baskı. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayını.

Ergün, M (1980). Oyun ve Oyuncak Üzerine -I. Milli Eğitim Yayınları, 102-119.

FİDAN, N. (2012). OKULDA ÖĞRENME VE ÖĞRETME, 3. Baskı: Ankara : Pegem Akademi, S:6

Miller, DP (2011). Associations Between The Home and School Environments and Child Body Mass İndex. Social Science & Medicine, 1-8.

Hauser, L (2002). Kindergerechtes und naturnahes Schulgel nde als Erlebnisraum. Praktikumsbericht Paedagogisches Hochschule ürich, 150, http://www.phzh.ch/ webautordata /dokus /bericht_ lukas_ hauser_154228.pdf (erişilen April 08,2015).

Sönmez,V. (2008). Eğitim Felsefesi, 8. Baskı Ankara: Anı Yayıncılık. S: 63

Şeker, f. S., Süngü, B., & çamlıyer, H. (2015). Apartman Okullarda Yetişecek Yeni Nesiller. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, *3*(4), 95-104.

http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf erişilen: ocak 12,2015

www.aa.com.tr/tr/s/488526--4-4-4-egitim-sisteminde-degisiklik-olmayacak (erişilen nisan 04,2015)

(7547) Adaptive and Maladaptive Perfections of Adolescents in relation to Their Level of Sport Courage

Erkut KONTER

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Objective/Purpose: There is limited research about adaptive-maladaptive perfectionism and sport courage of adolescents. Courage has been a very intriguing area for human action and athletic endeavors but it had little scientific attention for researchers as well as practitioners. Courage related knowledge come from anecdotal reports rather than empirical findings. However it is believed to play a significant role in the success, performance and health of individuals, athletes, teams, managers, teachers and coaches. Courage was a part of virtuous living for the ancient Greeks. Courage was a part of Aritotle's broader notion of "excellence of character" in his works on ethics. Living courageously used to be the most important virtue for ancient Greeks and moral philosophers. In contrast, courage today is not perceived as a virtue and a purpose in itself to achieve excellent character, but a skill and an instrument to benefit from. For example; when asked to describe a courageous action, people take it personally and overwhelmingly describe courageous action with a successful outcome. In addition, it was found that successful actions were rated as more courageous than unsuccessful outcomes, although this effect was attenuated for external attributions. All of these findings related to courage and success could be important for studying competitive activities and sport courage. Courage has been linked to extreme sports, altruistic behavior in university sports social identity, prosocial and antisocial behavior in youth sport, self-predictions including aerobic exercise; and motivational antecedents of prosocial and antisocial behaviors in football. Lately, a number of researches were carried out related to sport courage including children, adolescents and adults. Results, in general, indicated that sport courage has an important factor in relation to gender, age groups, physical education, game and sport participation, assertiveness, physical self-perception (health, physical activity, body fat, sport ability, general self-esteem, physical appearance, strength, flexibility, stamina, self-confidence), ego and task orientation, being introvert and extrovert. However, there is a research gap between sport courage and various individual and social variables including Adaptive and Maladaptive Perfections. Therefore, the purpose of this study was to examine; Adaptive and maladaptive perfections of adolescents in relation to their level of sport courage.

Data were collected from adolescents (286 adolescents; M=15.12 ± 1.22, 99 male, 185 female and 2 unstated) taking physical education and sport classes at state schools in İzmir/Turkey. Adolescents were given the "Sport Courage Scale for Children-SCS-31" and adapted version of the "Turkish Adaptive-Maladaptive Perfectionism Scale-TAMPS" along with an individual information form. SCS-31 comprises 5 factors (Mastery, Determination, Assertiveness, Venturesome and Self-Sacrifice Behavior) with good psychometrics results including validity and reliability scores. The results of the SCS-31 suggested a good fit: $\chi 2(429) = 584.32$, $p < .01$, CFI = .93, TLI = .93, RMSEA= .03, SRMR = .06 (Figure 1). The Cronbach alphas for scales scores were: DT = .82, MT = .82, AT = .72, VS = .72, SB = .61. Test-retest reliability of SCS-31 scores with 75 athletes were generally supported: DT = .73; MT = .77; AT = .67; VS = .74; SB = .62; total SCS-31 = .82. The TAMPS indicated a four-factor model (Sensitivity to Mistakes, Contingent Self-Esteem, Compulsiveness and Need for Admiration) by CFA (X2=400,96, sd=267, X2/sd =1.50, RMSEA=0.04, GFİ=0.90, AGFİ=0.087, RMR=0.06, S-RMR=0.06 and CFİ=0.93). The internal consistency coefficients of four subscales were .63, .51, .63 and .66 respectively. The test-retest coefficients were .60, .61, .66 and .78. Collected data was analyzed by Pearson Correlations, Normality Tests, 2X2 ANOVA (Gender: Male-Female and Level of Courage: Low and High) as gender was significant with sport courage, One-Way ANOVA, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U and t-tests.

Results indicated a number of significant results for example; 1) Females and males with lower points of Mastery have significantly higher points of Sensitivity to Mistakes than females and males with higher points of Mastery, 2) Females and males with low points of Determination have also significantly higher points of Sensitivity to Mistakes than males and females with high points of Determination, 3) Females with low points of Assertiveness have significantly higher points of Sensitivity to Mistakes than males with high points of Assertiveness, 19) Females with high points of Venturesome have significantly higher points of Contingent Self-Esteem than males with high and low points of Venturesome, and females with low points of Venturesome, 4) Females with high and low points of Sacrifce Behavior have significantly higher points of Sensitivity to Mistakes than males with high and low points of Sacrifice Behavior.

Anahtar Kelimeler : Physical Education and Sports, Perfectionism, Courage, Adolescents

Kaynakça

Bruner, M. W., Boardley, I. D., & Côté, J. (2014). Social identity and prosocial and antisocial behavior in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(1), 56-64. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.09.003

Brymer, E., & Oades, L. G. (2008). Extreme sports: A positive transformation in courage and humility. *Journal of Humanistic Psychology*, 114-126. doi: 10.1177/0022167808326199

Cashmore, E. (2008). *Sport and exercise psychology: the key concepts*. London: Routledge.

Corlett, J. (2002). Virtue lost: courage in sport. In A. Hollowchak (Ed.), *Philosophy in sport* (pp. 454-465). New Jersey: Prentice Hall.

Esmaeil, S. M. M. (2010). Altruistic behavior and its relationship to sport excellence and the self concept of some players in sports teams at Alexandria University. *The World & I, 3*, 68-82.

Howard, M. C., & Alipour, K. K. (2014). Does the courage measure really measure courage? A theoretical and empirical evaluation. *The Journal of Positive Psychology, 9*(5), 449-459. doi: 10.1080/17439760.2014.910828

Konter, E. Ng, J, Bayansalduz, M. (2013). Revised Version of Sport Courage Scale for Children. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies. 5(1), 321-330.

Konter, E. (2012). Towards Multidimensional Interactional Model of Sport Courage. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies. 5(2), 957-968.

Konter, E. Ng, J. (2012). Development of Sport Courage Scale. Journal of Human Kinetics. 33, 139-147.

Uz Baş, A. (2010). Turkish adaptation of adaptive-maladaptive perfectionism scale. Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 4(34), 128-138.

(7555) Life Satisfaction of Adolescents in Relation to Their Level of Sport Courage

Erkut KONTER

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

There is limited research about life satisfaction and courage of adolescents in relation to their sport participation and a number of individual variables for example, gender, body mass index, education, left-right hand and foot preference, reasons of exercise and sport participation, and adventures activities, hyper activity, attention and opposional defiant disorder problems, attributions to success and failure, believes in good and bad luck, types of game preference and success as measured by Great Point Average and Physical Education and Sport class. Courage has been a very intriguing area for human action and athletic endeavors but it had little scientific attention for researchers as well as practitioners. Courage related knowledge come from anecdotal reports rather than empirical findings. However it is believed to play a significant role in the success, performance and health of individuals, athletes, teams, managers, teachers and coaches. Courage was a part of virtuous living for the ancient Greeks. Courage was a part of Aritotle's broader notion of "excellence of character" in his works on ethics. Living courageously used to be the most important virtue for ancient Greeks and moral philosophers. In contrast, courage today is not perceived as a virtue and a purpose in itself to achieve excellent character, but a skill and an instrument to benefit from. For example; when asked to describe a courageous action, people take it personally and overwhelmingly describe courageous action with a successful outcome. In addition, it was found that successful actions were rated as more courageous than unsuccessful outcomes, although this effect was attenuated for external attributions. All of these findings related to courage and success could be important for studying competitive activities and sport courage. Courage has been linked to extreme sports, altruistic behavior in university sports social identity, prosocial and antisocial behavior in youth sport, self-predictions including aerobic exercise; and motivational antecedents of prosocial and antisocial behaviors in football. Lately, a number of researches were carried out related to sport courage including children, adolescents and adults. Results, in general, indicated that sport courage has an important factor in relation to gender, age groups, physical education, game and sport participation, assertiveness, physical self-perception (health, physical activity, body fat, sport ability, general self-esteem, physical appearance, strength, flexibility, stamina, self-confidence), ego and task orientation, being introvert and extrovert. However, there is a research gap between sport courage and various individual and social variables including life Satisfaction. Therefore, the purpose of this study was to examine; Life Satisfaction of Adolescents in relation to Their Level of Sport Courage" including various individual variables.

Data were collected from adolescents (263 adolescents; M=14.52 ± 1.27, 98 male and 162 female) taking physical education and sport classes at state schools in İzmir/Turkey. Adolescents were given the "Sport Courage Scale for Children-SCS-31" and adapted version of the "The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS)" along with a demographic information form. SCS-31 comprises 5 factors (Mastery, Determination, Assertiveness, Venturesome and Self-Sacrifice Behavior), as the SMSLSS (Family, Friends, School, Self, and Living Environment). The results of the SCS-31 suggested a good fit: $\chi 2(429) = 584.32$, $p < .01$, CFI = .93, TLI = .93, RMSEA= .03, SRMR = .06 (Figure 1). The Croanbach alphas for scales scores were: DT = .82, MT = .82, AT = .72, VS = .72, SB = .61. Test-retest reliability of SCS-31 scores with 75 athletess were generally supported: DT = .73; MT = .77; AT = .67; VS = .74; SB = .62; total SCS-31 = .82. Scores of the BMSLSS had acceptable test-retest reliability ($r = .82$) and internal consistency ($r = .89$). Item-total correlations varied from .64 to .78. The BMSLSS had a significant correlation with the Children's Depression Inventory and the Piers Haris Self-Concept Scale. Collected data was analyzed by Pearson Correlations, Normality Tests, One-Way ANOVA, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U and t-tests.

Results indicated that; a) adolescents with higher points of Mastery have higher points of Family and Friends sub-dimensions of the Total Life Satisfaction than adolescents with lower points of Mastery, b) adolescents with higher point of Determination have significantly lower points of family sub-dimensions of the Total Life Satisfaction than children with low points of Determination, c) adolescents with higher point of Assertiveness have significantly lower points of family sub-dimensions of the Total Life Satisfaction than children with low points of Assertiveness, d) there was no significance between Venturesome and any factor of the Life Satisfaction, e) adolescents with higher point of Self Sacrifice Behavior have significantly lower points of Family, Friends and Self Satisfaction sub-dimensions of the Total Life Satisfaction than children with low points of Self Sacrifice Behavior.

Anahtar Kelimeler : Sport, Courage, Life Satisfaction, Adolescents

Kaynakça

Bruner, M. W., Boardley, I. D., & Côté, J. (2014). Social identity and prosocial and antisocial behavior in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(1), 56-64. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.09.003

Brymer, E., & Oades, L. G. (2008). Extreme sports: A positive transformation in courage and humility. *Journal of Humanistic Psychology*, 114-126. doi: 10.1177/0022167808326199

Cashmore, E. (2008). *Sport and exercise psychology: the key concepts*. London: Routledge.

Corlett, J. (2002). Virtue lost: courage in sport. In A. Hollowchak (Ed.), *Philosophy in sport* (pp. 454-465). New Jersey: Prentice Hall.

Esmaeil, S. M. M. (2010). Altruistic behavior and its relationship to sport excellence and the self concept of some players in sports teams at Alexandria University. *The World & I, 3*, 68-82.

Howard, M. C., & Alipour, K. K. (2014). Does the courage measure really measure courage? A theoretical and empirical evaluation. *The Journal of Positive Psychology, 9*(5), 449-459. doi: 10.1080/17439760.2014.910828

Konter, E. Ng, J, Bayansalduz, M. (2013). Revised Version of Sport Courage Scale for Children. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies. 5(1), 321-330.

Konter, E. (2012). Towards Multidimensional Interactional Model of Sport Courage. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies. 5(2), 957-968.

Konter, E. Ng, J. (2012). Development of Sport Courage Scale. Journal of Human Kinetics. 33, 139-147.

Siyez, M. D. Kaya, A. (2008). Validity and reliability of the Multidimensional sutdent's life satisfaction scale with Turkish children. Journal of Psychoeducational Assessment, 26(2), 139-147.

(7558) Social-Emotional Learning Skills of Adolescents in relation to Their Level of Sport Courage

Erkut KONTER

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

There is limited research about social-emotional learning skills and sport courage of adolescents in relation to their sport participation and a number of individual variables such as, gender, age, body mass index, education, preschool experience, injury, reasons of exercise and sport participation, hyper activity and attention problems, visual and hearing disorders, mother and father attitudes, types of game preference and success in physical education and sport class. Courage has been a very intriguing area for human action and athletic endeavors but it had little scientific attention for researchers as well as practitioners. Courage related knowledge come from anecdotal reports rather than empirical findings. However it is believed to play a significant role in the success, performance and health of individuals, athletes, teams, managers, teachers and coaches. Courage was a part of virtuous living for the ancient Greeks. Courage was a part of Aritotle's broader notion of "excellence of character" in his works on ethics. Living courageously used to be the most important virtue for ancient Greeks and moral philosophers. In contrast, courage today is not perceived as a virtue and a purpose in itself to achieve excellent character, but a skill and an instrument to benefit from. For example; when asked to describe a courageous action, people take it personally and overwhelmingly describe courageous action with a successful outcome. In addition, it was found that successful actions were rated as more courageous than unsuccessful outcomes, although this effect was attenuated for external attributions. All of these findings related to courage and success could be important for studying competitive activities and sport courage. Courage has been linked to extreme sports, altruistic behavior in university sports social identity, prosocial and antisocial behavior in youth sport, self-predictions including aerobic exercise; and motivational antecedents of prosocial and antisocial behaviors in football. Lately, a number of researches were carried out related to sport courage including children, adolescents and adults. Results, in general, indicated that sport courage has an important factor in relation to gender, age groups, physical education, game and sport participation, assertiveness, physical self-perception (health, physical activity, body fat, sport ability, general self-esteem, physical appearance, strength, flexibility, stamina, self-confidence), ego and task orientation, being introvert and extrovert. However, there is a research gap between sport courage and various individual and social variables including Social Emotional Learning Skills. Therefore, the purpose of this study was to examine; social and emotional learning skills of adolescents in relation to their level of sport courage and individual variables mentioned above.

Data were collected from 13-16 years olds Adolescents (311 adolescents; M=13.45 ± 0.57, 150 male, 160 female and 1 unstated) taking physical education and sport classes at state schools in İzmir/Turkey. Adolescents were given the "Sport Courage Scale-SCS-31" and adapted version of the "Social Emotional Learning Skills" questionnaires along with an individual information form. SCS-31 comprises 5 factors (Mastery, Determination, Assertiveness, Venturesome and Self-Sacrifice Behavior) with good psychometrics results including validity and reliability scores. The results of the SCS-31 uggested a good fit: $\chi 2(429) = 584.32$, $p < .01$, CFI = .93, TLI = .93, RMSEA= .03, SRMR = .06. The Cronbach alphas for scales scores were: DT = .82, MT = .82, AT = .72, VS = .72, SB = .61. Test-retest reliability of SCS-31 scores with 75 athletess were generally supported: DT = .73; MT = .77; AT = .67; VS = .74; SB = .62; total SCS-31 = .82. Confirmatory Factor Analysis of the Turkish adapted version of the SELS demonstrated that the three-dimensional model (Task Articulation, Peer Relationships and Self-Regulation) was well fit (RMSEA=.049, NFI=.96, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.95, GFI=.92, AGFI=.90). The internal consistency coefficient of the scale was .90. Also the three-week interval test-retest reliability coefficient of the scale was .71. Overall findings demonstrated that Turkish version of the SCS-31 and SELS Scales had adequate validity and reliability scores. Collected data was analyzed by Pearson Correlations, Normality Tests, One-Way ANOVA, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U and t-tests.

Results indicated that; a) there was no significance between any factor of the SELS and the Mastery factor of Sport Courage, b) Females with high points of Determination have also higher scores of Task Articulation, Peer Relationships, Self-Regulation and Total points of SELS than males with low points of Determination, c) Females with high points of Assertiveness have also higher scores of Task Articulation, Peer Relationships, Self-Regulation and Total points of SELS than males with low points of Assertiveness, d) Females with high points of Venturesome have also higher scores of Task Articulation, Peer Relationships, Self-Regulation and Total points of SELS than males with low points of Venturesome, e) Females with high points of Sacrifice Behavior have also higher scores of Task Articulation, Peer Relationships, Self-Regulation and Total points of SELS than males with low points of Sacrifice Behavior.

Anahtar Kelimeler: Key Words: Sport, Courage, Social-Emotional Learning Skills, Adolescents

Kaynakça

Arslan, S. Akın, A. (2013). Social Emotional Learning Scale: The study of validity and reliability. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24-34.

Bruner, M. W., Boardley, I. D., & Côté, J. (2014). Social identity and prosocial and antisocial behavior in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(1), 56-64. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.09.003

Brymer, E., & Oades, L. G. (2008). Extreme sports: A positive transformation in courage and humility. *Journal of Humanistic Psychology*, 114-126. doi: 10.1177/0022167808326199

Cashmore, E. (2008). *Sport and exercise psychology: the key concepts*. London: Routledge.

Corlett, J. (2002). Virtue lost: courage in sport. In A. Hollowchak (Ed.), *Philosophy in sport* (pp. 454-465). New Jersey: Prentice Hall.

Esmaeil, S. M. M. (2010). Altruistic behavior and its relationship to sport excellence and the self concept of some players in sports teams at Alexandria University. *The World & I, 3*, 68-82.

Howard, M. C., & Alipour, K. K. (2014). Does the courage measure really measure courage? A theoretical and empirical evaluation. *The Journal of Positive Psychology, 9*(5), 449-459. doi: 10.1080/17439760.2014.910828

Konter, E. Ng, J, Bayansalduz, M. (2013). Revised Version of Sport Courage Scale for Children. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies. 5(1), 321-330.

Konter, E. (2012). Towards Multidimensional Interactional Model of Sport Courage. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies. 5(2), 957-968.

Konter, E. Ng, J. (2012). Development of Sport Courage Scale. Journal of Human Kinetics. 33, 139-147.

(7767) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-60 Aylık Çocuklarda Eğlenceli Atletizm Programının Vücut Kompozisyonu ve Esnekliğe Etkisi

Emsal ÖZTÜRK
Jandarma Meslek Yüksek Okulu

Hatice BEKİR
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri vardır. Öğrenme çok erken yaşlarda başlar ve hayat boyu devam eder. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, daha okula başlamadan çok önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyarlar: etkin bir şekilde çevrelerini keşfederler, iletişim kurmayı öğrenirler ve çevrelerinde gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlarlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Günümüzde hızlı kentleşmeye paralel olarak çocukların oyun oynayacakları alanların azaldığı görülmektedir. Çocuklar genellikle fiziksel olarak aktif olabilecekleri oyunlardan ziyade bilgisayar başında sanal oyunlar oynamayı daha çok tercih etmektedirler. Bu durum çocuklarda hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan çeşitli sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Aynı zamanda hayatında fiziksel etkinlik bulunmayan çocukların fiziksel ve motor gelişimleri de diğer akranlarına göre daha yavaş olmaktadır. Bu nedenle hayat akışları içerisinde çocukların fiziksel aktiviteye katılmaları oldukça önemlidir. Özellikle büyüme ve gelişmenin hızlı olduğu bir dönem olan erken çocukluk döneminde hareket eğitiminin sağlanması hem büyüme ve gelişmeyi destekleyici hem de motor performansı arttırıcı bir öneme sahiptir (Hekim, 2014).

Erken çocukluk döneminde hareket eğitimi kavramı son yüzyıl içerisinde sıklıkla tartışılmaya başlamıştır. Spor bilimleri alanında yapılan birçok araştırmada yüksek performans için küçük yaşlarda spora katılımın oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Ancak küçük yaşlardaki çocuklarda sporun sadece bu yönüyle ele alınması ve değerlendirilmesininçocuklarda çeşitli spor sakatlıklarına neden olduğu da bilinmektedir. Psikolojik ve toplumsal açıdan ele alındığı zaman, erken çocukluk döneminde spora katılımın, çocuğun bedensel özelliklerini ve ruhsal yapısını göz önünde bulundurarak, fiziksel kapasitesinin gelişimine yardımcı olacak, kendine güvenini sağlayacak, cesaretini arttıracak, kurallara uymayı ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi öğretecek şekilde oyun formunda uygulanması gerekmektedir. Bunun yanında günümüzde çocuklarda sporun bir eğitim aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir (İnan, 2012; Güven, 2006).

Büyüme ve gelişme sürecinin hızlı yaşandığı erken çocukluk döneminde çocuklar oyun oynamaya ihtiyaç duyarlar. Oynanan oyunlar çocukların hayatlarına yön vermelerinde büyük rol oynamaktadır. Özellikle psikomotor gelişimin desteklenmesi noktasında çocukların hayatında oyunlar farklı bir öneme sahiptir (Öztürk, 2009; Ulutaş, 2011).

Günümüzde dünyada olduğu gibi ülkemizde de hareketsiz yaşam tarzınının giderek arttığı ve bunun beraberinde çeşitli sağlık sorunlarını getirdiği bilinmektedir. Ayrıca hareketsiz yaşam tarzı yetişkin bireylerde görüldüğü kadar okul çağında hatta erken çocukluk döneminde bulunan çocuklarda da sıklıkla görülmeye başlamıştır. Hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan sağlık sorunlarının en aza indirilmesi ve söz konusu sağlık sorunlarının özellikle küçük yaşlardaki çocuklarda görülme sıklığının en aza indirilmesinde çocuklara okul çağı öncesinde düzenli fiziksel aktivite alışkanlığıkazandırmanın etkili olacağı düşünülebilir.

Okul öncesi dönemde çocukların spora yönlendirilmesimotor yeteneklerin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Literatürde yer alan araştırmalarokul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanan hareket eğitimlerinin motor becerilerin gelişimini desteklediğini göstermiştir. Bunun yanında okul öncesi dönemde bulunan çocukların fiziksel uygunluk parametrelerinin geliştirilmesinde, diğer bir ifade ile sağlıklı bir vücut kompozisyona sahip olmalarında fiziksel aktiviteye katılım oldukça önemlidir. Günümüzde erken çocukluk döneminde bulunan çocukların spora yönlendirilmeleri, yaşlarına uygun fiziksel aktivitelere katılmaları veya eğitim ortamında bazı hareket eğitimi modellerine dahil edilmeleri gelişimlerini çeşitli yönlerden desteklemektedir. Ancak literatürde erken çocukluk dönemindeuygulanan eğlenceli atletizm programının vücut kompozisyonuna ve esneklik gelişimlerine etkilerinin ele alındığı araştırma bulgularının kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada erken çocukluk döneminde bulunan 48-60 aylık çocuklara uygulanan eğlenceli atletizm çalışmalarının vücut kompozisyonu ve esneklik performansı üzerinde etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, eğlenceli atletizm programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay çocukların vücut kompozisyonu ve esnekliğine etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla, deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan bir araştırma desenidir (Büyüköztürk, 2014). Çalışma grubunu Gazi Üniversitesi bünyesinde bulunan iki uygulama anaokuluna devam eden 48-60 aylık 35 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubu 18 deney, 17 kontrol grubu olacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve boy, vücut ağırlığı, genişlik (biakromial, göğüs, dirsek, diz, bitrochantric); çevre (diz, bel, göğüs, ön kol, el bileği, uyluk, calf, kalça omuz) ve deri altı yağ (biceps, triceps, göğüs, subscapula, abdomen, uyluk, calf) ve esneklik ölçümleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön testler uygulanmıştır. Ön testlerden sonra deney grubuna eğlenceli atletizm programı tartan zeminde, spor ayakkabısı ve eşofman giyinmiş olarak deney grubuna haftada 3

gün, 10.00-10.40 saatleri arasında toplam 24 seans olarak öğretmenlerin gözetiminde uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar doğal ortamlarında rutin fiziksel aktivitelerini sürdürmüşlerdir. Sekiz haftalık uygulamanın tamamlanmasının ardından her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarını ön ve son test verileri açısından karşılaştırmak için non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi, grupların ön ve son test verilerinin değişimini test etmek için Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda deney grubunun ön-son test vücut ağırlığı, biakromial, göğüs, dirsek, diz genişlik(çap) ölçümleri, bel, göğüs, uyluk, kalça, omuz çevre ölçümleri, biceps, triceps, göğüs, supscapula, abdomen deri altı yağ ölçümleri ve esneklik ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubunda kız çocukların vücut ağırlıklarında ve göğüs deri altı yağ ölçümlerinde anlamlı düzeyde azalma bulunurken ($p<0,05$), kız çocukların ön-son test esneklik ölçümlerinde anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir ($p<0,05$). Yaşa göre deney grubunda bulunan 60 ay çocukların bel, göğüs ve omuz çevre ölçümlerinde, triceps, subscapula ve abdomen deri altı yağ ölçümlerinde ve ön-son test esneklik ölçümlerinde anlamlı düzeyde değişim meydana gelmiştir ($p<0,05$). Genişlik(çap) ölçüm değerleri yönünden deney ve kontrol gruplarına ait ön-son test karşılaştırma sonuçları istatistiksel olarak incelendiğinde, dirsek, diz, bitrochantric ölçümlerinde, el bileği çevre ölçümleri ön-son test değerleri arasında, deri altı yağ ölçümlerinden calf ön-son test değerleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Eğlenceli Atletizm Programı, Vücut Kompozisyonu, Esneklik

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. 2. Baskı. Ankara:Pegem.

Güven, G. (2006). *Kütahya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun ve spor programlarının incelenip değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Hekim, M. (2014, Mayıs). *Erken çocukluk eğitiminde oyunların ve hareket eğitiminin motor gelişim üzerine etkileri*. IX. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Başkent üniversitesi. Ankara.

İnan, B.(2012). *Yaz spor okulları futbol programına katılan çocukların vücut kompozisyonu ve biyomotorik özelliklerinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) .(2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Öztürk, A. (2009). *5-6 yaş grubu çocuklarda farklı hareket eğitim modellerinin fiziksel gelişim ve fiziksel uygunluk özelliklerine etkisinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

(8059) Fiziksel Aktivite ve Rekreasyon Alanlarında Sistematik Gözlem

Kubilay ÖCAL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hüseyin SARIÇAM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

İnsan sağlığı ve yaşam kalitesi açısından fiziksel aktivite yapmanın önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Düzenli yapılan fiziksel aktiviteler bireylerin hangi yaş grubunda olduğuna bakılmaksızın kemik ve kas sağlığını önemli ölçüde desteklemektedir (Esen, Bölükbaşı ve Bölükbaşı, 2008). Bu aktiviteler kalp-damar sistemi ve fonksiyonlarının sağlıklı şekilde çalışmasını, yüksek tansiyon, kalp hastalıkları, şeker hastalığı, aşırı kilo, kolesterol gibi risk faktörlerinin etkili bir şekilde azalmasını sağlamaktadır (Demir ve Filiz, 2004; Tunay, 2008). Fiziksel aktivitenin bedensel faydalarının yanında ruh sağlığı açısından da önemli yararlar sağladığı bilinmektedir (Penedo ve Dahn, 2005). Stresten kaynaklanan etkilerin azalmasında, depresyonun engellenmesinde ve bağışıklık sisteminin güçlendirilmesinde fiziksel aktivitenin ne derecede önem taşıdığı çalışmalarda açıkça ortaya konulmaktadır (Morska ve Fleshner, 2001).

Tüm faydalarına rağmen son elli yılda bireylerin enerji harcama eğilimlerinin giderek azaldığı görülmektedir (Fox ve Hillsdon, 2007; Skelton, 2001). Hizmet ekonomisinin insan hayatına yoğun bir şekilde girmesinden sonra bireyler ekonomik güçleri doğrultusunda neredeyse bütün işlerini ücret karşılığı bu alanda çalışan insanlara yaptırmaya başlamışlardır. Şehir merkezlerinin büyümesi ve ekonomik düzeydeki artış otomobil kullanımını artırmıştır. Evlere kurulan multimedya sistemleri ve oyun konsolları insanların daha fazla evde vakit geçirmelerine ve bu nedenle daha az hareket etmelerine neden olmuş ve şişmanlık dünyanın her yerinde giderek önlenemez bir sorun haline gelmiştir (Fox ve Hillsdon, 2007).

Dünya Sağlık Örgütü (2012) verilerine göre, 1980 yılından itibaren dünyada şişmanların sayısı iki kat artmıştır. 2008 yılına ait verilerde dünyada 20 yaşından büyük 1,5 milyar yetişkinin fazla kilolu olduğu, bunların arasında 200 milyon erkeğin, 300 milyon kadının şişman olduğu belirlenmiştir. 2010 yılı verilerine göre 5 yaş altı 43 milyondan fazla kilolu çocuk vardır. Bunun 35 milyonu gelişmekte olan ülkelerde, 8 milyonu gelişmiş ülkelerde yer almaktadır. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 2014 yılına ilişkin Türkiye Sağlık Araştırması sonuçlarına göre, bireylerin boy ve kilo değerleri kullanılarak hesaplanan vücut kitle endeksi incelendiğinde 15 yaş ve üstü bireylerin yüzde 33.7'sinin fazla kilolu, yüzde 42.2'sinin normal kilolu, yüzde 4.2'sinin ise düşük kilolu olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında kadınların yüzde 24.5'inin obez, yüzde 29.3'ünün ise fazla kilolu olduğu görülmektedir. Erkeklerde ise bu oranlar sırasıyla yüzde 15.3 ve yüzde 38.2 olarak belirlenmiştir. Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması-2010 ön çalışma raporuna göre bölgelere göre obezite sıklığı oranlarına bakıldığında 20.5 ile 33.00 arası değişmektedir. Bu oranlar içerisinde Muğla'nın da dâhil olduğu Ege bölgesinde %28 ile üst sıralarda yer almaktadır.

Sağlıklı bir yaşam için düzenli yapılan fiziksel aktivitenin önemi giderek artmaktadır. Bu nedenle sürdürebilir aktif bir hayat için öncelikle fiziksel aktiviteyi etkileyen nedenleri araştırmak ve bu aktiviteleri engelleyen nedenleri ortadan kaldırmak gerekmektedir. Yerel halkın gereksinim ve beklentilerine daha uygun ve daha etkili bir düzeyde yanıt verebilme özellikleri ile çağdaş ve demokratik bir yönetim yapısının vazgeçilmez unsurları arasında değerlendirilmektedir (Köse, 2004). Rekreasyon alanları günümüzde en önemli serbest zaman faaliyet yerlerinden biri haline gelmiştir. Özellikle şehir yaşamı içerisinde çoğunlukla kapalı alanlarda yaşamak zorunda kalan bireyler için doğal durumda bırakılmış ya da konut dışı dinlenme amaçlarına ayrılmış açık alanlar fiziksel aktivite yapmak için en uygun yerlerdir (Şimşek, Katırcı, Akyıldız ve Sevil, 2011). Bu araştırmada Muğla il merkezinden seçilen ve çalışmaya uygun bulunan park ve spor alanlarının sistematik gözlem yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır.

Muğla il merkezinde gözlem yapılacak park ve spor alanları arasında uygun altyapı ve donanıma sahip beş adet park ve spor alanı araştırma kapsamında gözlem yapmak için seçilmiştir. Seçilen park ve spor alanları topluma açık bir park alanları, "Toplulukları Oyun ve Rekreasyon Alanlarında Gözlemleme Sistemi (TORAGS)" aracıyla gözlemlenmiştir. Orijinal ismi "System for Observing Play and Recreation in Communities (SOPARC)"olan bu uygulama McKenzie ve diğ. (2006) tarafından geliştirilmiştir. TORAGS geçerli ve güvenilir bir uygulamadır (McKenzie, 2002). Çalışma 12 deneyimli gözlemci tarafından yürütülmüştür. Gözlemciler öncelikle Sistem hakkında uzman bir eğitimci tarafından bilgilendirilmiş ve bir saatlik bir eğitimin ardından deneme gözlemleri yaptırılmıştır. Bu gözlemler sonucunda gözlem skorları birbiriyle en uyumlu bireyler belirlenmiştir. Bu bireylerden birbiriyle uyumlu üçerli gruplar oluşturulmuş ve bu gruplar ile gözlemler yürütülmüştür. Grup içerisindeki bireylerin birbiriyle uyumlu olmaları verilerin güvenilirliği açısından önemlidir. Veriler toplanırken parktaki fiziksel etkinlik alanları "yürüyüş ve koşu parkuru", "fitness aletlerinin bulunduğu alan" ve "serbest etkinlik alanları" olmak üzere 3 farklı alt bölgeye ayrılmıştır. Her alt bölge, haftanın 7 günü, her gün içinde 4 farklı zaman diliminde (sabah, öğle, ikindi, akşam) ve her biri birer saat olacak şekilde bir hafta süresince gözlemlenmiştir. Bu gözlemler sırasında alanları kullanan bireylerin, cinsiyetleri, yaş grupları, kullandıkları teçhizat, ayakkabı, kıyafet, kullanım türleri, kullanım saatleri ve buna benzer veriler toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 18 ile frekans analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların büyük bir kısmının (%77.7) yaptıkları sporun doğasına uygun bir spor ayakkabısı ile fiziksel aktivite yapmakta oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların %22.3'lük kısmının uygun ayakkabı kullanmadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların önemli bir kesimi (%31.8) spor yaparken uygun kıyafet kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Uygun teçhizat kullanarak fiziksel aktiviteye katılanların oranları sadece %20.9 oranındadır. Sonuçlara göre, sabah erken saatler ve akşam saatleri % 69.4 oranı ile katılımın en çok olduğu 2 zaman dilimidir. Fiziksel aktivite alanlarını fiziksel aktivite için kullananların yanında bu tür alanlarda sadece oturmak ve insanları seyretmek isteyenlerin oranı da azımsanmayacak derecede yüksek çıkmıştır (%25.0). Her yaş grubunun kullandığı bu alanlarda genellikle yetişkin bireyler daha çok yer almaktadır. İkinci sırada çocuklar gelmektedir. Son sırada yer alan gençlerin ve yaşlıların oranları birbirine yakındır. Gözlemler sırasına ortaya çıkan sonuçlarda en çok koşu yolunun kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Rekreasyon, Fiziksel Aktivite, SOPARC, Gözlem

Kaynakça

Demir, M. ve Filiz K. (2004). Spor egzersizlerinin insan organizması üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 5*(2), 109–114

Esen, E., Bölükbaşı, S. ve Bölükbaşı, A. (2008). Osteoporotik kırıkta farmakolojik yaklaşım. *Ortopedi Travmatoloji Özel Dergisi, 1*(4), 75-79.

Fox, K. R. ve Hillsdon, M. (2007). Physical activity and obesity. *Obesity Reviews, 8*(1), 115 121.

McKenzie, T. L. (2002). Use of direct observationtoassessphysicalactivity. In G. J. Welk

(Ed.), *Physical activity assessments for health-related research* (pp. 179-195). Champaign,IL: Human Kinetics.

McKenzie, T. L.,Cohen, D. A., Sehgal, A., Williamson, S. ve Golinelli, D. (2006). System for observing play and recreation in communities (SOPARC): Reliability and feasibilitymeasures. *Journal of Physical Activity and Health, 3,* 208-222.

Penedo, F. J. ve Dahn J. R. (2005). Exercise and wellbeing: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *BehaviouralMedicine,18*(2),189-193.

Skelton, D. A. (2001). Effects of physical activity on postural stability. *Age and Aging, 30*(4) 33–39.

Tunay, V. B. (2008).*Yetişkinlerde fiziksel aktivite*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.

Şimşek, D., Katırcı, H., Akyıldız, M. ve Sevil, G. (2011). Açık alan egzersiz parkları ve kullanıcılarına ilişkin bir araştırma. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 41-48.

Köse, Ö. (2004). Yerel yönetim olgusu ve küreselleşme sürecindeki yükselişi. *Sayıştay Dergisi*, *52*(1), 3-42

Dünya Sağlık Örgütü (2012) Global Health Observatory Data 2012.
http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2012/en/ adresinden 10 Mart 2016 tarihinde indirilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2014) Türkiye Sağlık Araştırması, 2014, http://www.tuik.gov.tr adresinden 10 Mart 2016 tarihinde indirilmiştir.

(8067) Spor Filmlerinin Dil Ve İçerik Açısından İncelenmesi

Kubilay ÖCAL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Duygu YARALI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Sinema çağımızın en etkili görsel iletişim araçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sinema sadece ait olduğu toplumun kültürel değerlerini yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda onu üreten toplumun, şirketin ya da kurumun diğer toplumlar ve onlara ait değer yargılarına bakış açısını da net bir şekilde ortaya koyar (Selçuk, 2016). Filmde oluşturulan karakterler ve konular filmi yapanların ahlaki değerlerini, amaçlarını ve hayat görüşlerini önemli derecede yansıtır. Erdoğan ve Solmaz (2005) sinemayı; görüntü, ışık, ses ve müzikle yapılan öyküyü içeren bir ürün, bu ürünü taşıyan ve gösteren araçlar, bu ürünü ve bu araçları üreten örgütlü bir sosyal yapı ve yapısal ilişkiler, bu ürünü, araçları, örgütlü yapıyı ve ilişkileri açıklayan, meşrulaştıran, bazen de eleştiren örgütlü ve örgütsüz düşünsel üretim olarak tarif etmektedirler. Bu tanım sinemayı toplumlara sistematik mesajların verilebilmesi adına kullanılan en önemli araçlardan biri olarak nitelendirirken sinema filmlerinin, anlatım araçlarının rastgele bir araya geldiği bir yığın olmadığını da belirtir (Uysal, 2012). Filmlerin içeriği önceden tasarlanmış toplumsal ya da siyasal bir bakış açısına sahiptir. Filmlerde, bireycilik, kadın-erkek ilişkileri, aile yaşamının önemi gibi ideolojik mesajlar vardır (Corrigan, 2010) ve bu toplumlardan toplumlara aktarılır.

Bu düşünceyi destekleyen en önemli kanıt Bandura (1977) tarafından ortaya konulan Sosyal Öğrenme Teorisidir. Bu teoride, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenmeden söz edilmektedir. Bandura (1986), bireyin, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini belirtmektedir. Bandura, Ross ve Ross 1961 yılında "gözlemleyerek öğrenme" kavramını bir deney ispatlamışlardır. Bu bağlamda, sinema ve görsel sanatlar uzun yıllardan beri toplumlara hem olumlu davranışları hem de olumsuz davranışları öğretilmesinde etkin bir şekilde kullanılmıştır.

Spor, sinemayla ve medyayla kolayca ilişkilendirilebilen konuların başında yer almaktadır. Tüm dünyada ilgiyle takip edilen sportif müsabakalar, milyonlarca insanı aynı duygular etrafında bir araya getirirken bir yandan da olumlu ya da olumsuz bir sürü mesajın toplumlara iletilmesine araç olmaktadır (Tanrıverdi, 2012). Spor filmleri spor alışkanlığının yayılması ve spor kültürünün gelişmesinde, bir sporun tanıtılmasında, bu spor dalına ait özelliklerin anlatılmasında, bu spor dalıyla uğraşan sporcuların deneyimlerinin başkalarına aktarılmasında kullanılabilirken diğer yandan spor alanlarında sıklıkla gözlemlenen şiddet, küfür ya da buna benzer birçok olumsuz davranışın toplumlara yayılması ve toplum tarafından kanıksanmasında kullanılabilmektedir.

Bu çalışmada spor filmlerinin dil ve içeriklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada spor filmlerinde şiddet, argo ve cinsellik gibi olumsuz etki yaratabilecek ve kötü örnek olabilecek sözcük ya da eylemlerin incelenmesinin yanı sıra seçilen filmlerin ortak özellikleri ve içerdiği mesajlar da ortaya konulmaktadır. Alanyazında spor filmlerinin incelenmesini içeren çalışmalar hala kısıtlı sayıda kaldığı için bu çalışmanın, alanyazına yapacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın konu ve yöntem açısından bu alanda yapılacak diğer çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla seçilen filmlerin konuşma metinleri elde edilmiş ve bu metinler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Çalışmada kullanılacak filmleri belirleyebilmek amacıyla öncelikle araştırmacılar tarafından birtakım seçim ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler filmlerin spor filmi statüsünde olması, IMDB (Internet Movie Database) puanın 7.5'den yüksek olması, izlenme oranların yüksek olması, filmlerin yapım yılının 2000 ve sonrası olması ve çeviri dilinin orijinaline uygun olması olarak belirlenmiştir. Filmlere ilişkin bu veriler IMDB'nin internet sitesinde elde edilmiştir. Türkçede "İnternet Film Veri Tabanı" olarak bilinen IMDB yeryüzündeki tüm ülkelerin ve tüm dönemlerin sinema ve televizyon filmleri, film yıldızları ve dizileri hakkında bilgiler barındıran çevrimiçi bir veri tabanıdır. Filmler hakkında detaylı bilgiler içeren bu site filmlerin seyirciler tarafından oylanmasından, filmlere yapılan yatırım miktarları gibi birçok ayrıntılı verileri barındırmaktadır.

Bu ölçütlere uyan tüm filmler gruplanmış ve araştırmaya uygun olan dört film üzerinde araştırmacılar tarafından fikir birliğine varılmıştır. Bu filmler Million Dollar Baby (Milyon Dolarlık Bebek), The Wrestler (Şampiyon), The Blind Side (Kör Nokta) ve Goon (İri Kıyım) olarak belirlenmiştir. Filmler dil, anlatım ve görsel olarak incelenmiş olup, önceden belirlenen temalara göre kodlanmıştır. Bu temaların oluşturduğu ortak dil filmde geçen sahnelerin de katkısıyla yorumlanmıştır.

Amerikan güreşi, buz hokeyi, Amerikan futbolu ve boks tarzında dört adet film seyredilmiş, bunların konuşma metinleri kaydedilmiştir. Bu metinler önceden sistematik olarak belirlenen temalara göre kodlanmış ve yorumlanmıştır. Sonuçlara göre, örneklemi oluşturan filmlerin tamamının Amerikan yapımı olmalarından dolayı büyük ölçüde Amerikan kültürünü yansıtmakta olduğu görülmektedir. Filmlerdeki kahramanların aileleri, takım arkadaşları, mahalle ve diğer çevresindeki insanlarla konuşmalarında argo ve küfür içeren cümleleri rahatça konuşmaları ve bu konuşmaların aile ve toplum içerisinde kabul edilebilir

bir durum olması dikkat çekicidir. Filmlerde önemli ölçüde şiddet sahneleri ve bu sahnelere ait şiddet içeren kelimeler ve vurgular vardır. Bu sahnelerin birçoğunda çocukların da bulunması ile çocukların günlük hayatta şiddet içeren durumların bir parçası olduğu izlenimi yaratılmaktadır. Sonuçlara göre film kahramanlarının maruz kaldıkları aile içi şiddet ve sorunlar dikkat çekmektedir. Ayrıca kahramanlar sosyal çevre ve aile yönünden yalnız kişiler olarak tanımlanarak batı kültüründeki bireyselliğe vurgu yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Spor filmleri, içerik analizi, sosyal öğrenme

Kaynakça

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A.,Ross, D. ve Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *63*(3), 575.

Cohen, L.,Manion, L. ve Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.

Corrigan, T. (2010). *Film Eleştirisi*. Ankara: Dipnot.

Erdoğan, İ. ve Beşevli-Solmaz, P. (2005). *Sinema ve müzik. Materyal satış ve bilinç yönetimi için bilişsel ve duygusalın oluşturulması.* Ankara: Erk.

Selçuk, A. (2006). Kurtlar Vadisi Irak filminde kültürel ögeler ve kimlik sunumları üzerine bir inceleme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, *22*, 183-210.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınları.

Tanrıverdi, H. (2012). Spor ahlakı ve şiddet. *The Journal of Academic Social Science Studies5*(8), 1071-1093.

Uysal, S. Ö. (2012). *Sinema estetiğine giriş*. İstanbul: İkinci Adam.

(8068) Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişimleri Açısından Sportmenlik Yönelimleri

Aynur YILMAZ
Gazi Üniversitesi

Oğuz Kaan ESENTÜRK
Gazi Üniversitesi

Ekrem Levent İLHAN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

İnsanların sosyal varlık olması, toplumsal yaşam tarzının en önemli gerekliliklerinden birisidir. Toplumsal yaşam tarzının sağlıklı şekilde benimsenebilmesi için birçok toplumsal değer mevcuttur. Bu değerlerin başında ahlak gelmektedir. Her toplumsal değerin kazandırılmasında olduğu gibi, insanlara ahlaki değerlerin kazandırılmasında da en etkili yöntem eğitimdir. Eğitim, bireylere yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları temel özellikleri kazandıran bir olgudur. Eğitim sistemi içinde tamamlayıcı bir rol üstlenen beden eğitimi kavramında, insanlara kazandırılması hedeflenen ahlaki değerler sportmenlik kavramı içinde kendine yer bulmaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi derslerinde içselleştirilmesi beklenen sportmenlik kavramının, ahlaki gelişim boyutları kapsamında araştırılması gerekmektedir.

Ahlak, insanların yapmış oldukları davranışların iyi-kötü, doğru-yanlış olup olmadıklarını belirler (Kızılçelik, 1994). Ahlakı farklı açılardan ele alan kuramlar mevcuttur. Bunlardan biri olan Kolhberg'in Ahlaki Kuramı; ahlakı, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı içeren bilişsel bir yapı olarak ifade eder. Kohlberg'e göre kişiler altı düzey çerçevesinde ahlaki davranışta bulunurlar. Bu evreler evrenseldir, hiyerarşiktir ve yapısal olarak bütündür. Kişinin hangi düzeyde olduğunu saptamak için, kendisine sunulan ikilemlere verdiği yanıtlar değerlendirilir. Önemli olan kişinin verdiği yanıtın ne olduğundan çok, o yanıta ulaşmak için yapılan akıl yürütmedir (Kolhberg, 1977).

Tüm eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi beden eğitimi de, bireylerin ahlaki gelişimlerini üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir. Beden eğitimi derslerindeki ahlaki gelişim boyutu, kendini sportmenlik veya fair play gibi kavramlarla göstermektedir. Sportmenlik yalnızca sportif mücadelelerdeki erdemli davranışları değil, toplumun her kesiminde ortaya konan davranışlara yönelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda verilecek olan eğitimin fair-play (sportmenlik) kavramını gerçekleştirecek türde olmasına özen gösterilmesi; toplumda hoşgörünün daha kolay yerleşmesini, kurallara uyma ve saygılı olmayı sağlamada en temel işlevi görecektir (Pehlivan, 2004). Bu denli öneme sahip olan sportmenlik kavramından, beden eğitimi derslerinde planlı bir biçimde faydalanılması önemli görülmektedir.

Beden eğitimi dersi yapısı gereği, çocuk ve gençlerin ahlaki sınırlarını zorlayabilecek kazanma-kaybetme ikilemini içinde barındırmaktadır. Bu ikilemin sistemli bir şekilde düzenlenen beden eğitimi dersi etkinlikleriyle oluşturulmasının, bireylerin ahlaki gelişimlerine, yani sportmenlik davranışı düzeylerine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir. 19. yüzyıl İngiltere'si örneğinde olduğu gibi, okul beden eğitimi ve spor etkinlikleri, çocuk ve gençlerin karakter eğitimleri için bir araç konumuna getirilmeli, öğrencilerin günlük hayata transfer edebilecekleri uygun davranış biçimleri öğretmenler tarafından kasıtlı olarak uygulatılmalı ve pekiştirilmelidir (Yıldıran, 2002). Ancak Kaehler (1985) 'in beden eğitimi dersinde ahlak eğitimi üzerine yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin sportmenliğe teşvik edilmediklerini, öğrencilerin sportmenlik kavramının anlamı üzerine bilgi ve deneyimlerinin olmadığını ve öğrencilerin sportmenlik prensiplerini çiğneyerek kazandıklarında dahi övüldüklerini vurgulamıştır (Akt. Yıldıran ve Sezen, 2006).

Beden eğitimi dersinde edinilen sportmenlik davranışlarının ahlaki kuramlar açısından değerlendirilmesi, ders içeriğinin erdemli davranışlar kazandırmadaki yeterliğini de sınayacaktır. Sportmenlik, fair-play ve centilmenlik anahtar kelimeleri kullanılarak yerli ve yabancı alanyazında yapılan taramalar sonucunda, konuyla ilgi yapılan araştırmalar (Pehlivan, 2004; Yıldıran, 2002; Sezen, 2003; Vallerand et al.,1997; Akandere, Baştuğ ve Güler, 2009; Koç, 2014) olmasına rağmen, bireylerin sportmenlik eğilimlerinin Kohlberg'in kuramsallaştırdığı altı ahlaki gelişim evreleri açısından incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Böyle bir araştırmadan elde edilen sonuçların, alana önemli katkılar yapacağı umulmaktadır.

Bu araştırma, nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanan karma yaklaşım yöntemlerinden Eşzamanlı Çeşitleme Deseni ile tasarlanmıştır. Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim II. yarıyılında Trabzon ili Çarşıbaşı ilçesinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel veriler için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Nicel veriler için çalışma grubu 148'i (45,3) kadın, 179'u (%55,7) erkek olmak üzere toplamda 327 öğrencidir. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubunun 77'si (%23,5) 5. sınıf, 120'si (36,7) 6. sınıf, 94'ü (%28,7) 7. sınıf ve 36'sı (%11,0) 8. sınıf öğrencisidir. Nitel veriler için çalışma grubu ise, 5. sınıf seviyesinden 4'ü kadın, 8'i erkek; 7. sınıf seviyesinden 13'ü kız, 8'i erkek ve 8.sınıf seviyesinden 3'ü kız, 6'sı erkek toplam 3 sınıf seviyesinden 20 kız ve 22 erkek toplam 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Koç (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılan "Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından spor ortamında öğrencilerin ahlaki gelişimlerini tespit etmeye yönelik ikilem içeren iki örnek olay sunulmuştur. Bu örnek olaylar "yardımseverlik" ve "kurallara uyma" ikilemlerine içermektedir. Nicel verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerden yüzde ve frekans verilmiştir. Ayrıca, bağımsız

değişkenler (cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu, lisanslı spor yapma durumu, spor yılı ve branşı) ile sportmenlik ölçeğinden elde edilen ortalama puan arasında ilişki olup olmadığı non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi ve Kruskall Wallis-H testi kullanılarak tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel analiz için, kategorilerin oluşturulmasında Kolhberg'in Ahlaki Gelişim Kuramından faydalanılmıştır.

Öğrencilerin sportmenlik yönelimleri ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrencilerin ölçeğin genelinden aldıkları toplam puanın cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Cinsiyeti kız olan öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları sınıf seviyesine göre de ölçeğin geneli ve alt boyutlarında 5., 6. ve 7.sınıfta okuyan öğrencilerin 8. sınıfta okuyan öğrencilerden daha yüksek sportmenlik davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne ve baba öğrenim durumuna göre sportmenlik yönelimlerinin öğrenim durumu lisans olanların öğrenim durumu ortaokul ve ilkokul olanlardan daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Spor yapma durumuna göre öğrencilerin ölçeğin genelinden aldıkları toplam puan lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Spor branşlarının da sportmenlik yönelimleri üzerinde etkili olduğu mevcut çalışmada kaydedilmiştir. Hentbol ve voleybol spor branşını yapan öğrencilerin sportmenlik yönelimlerinin futbol oynayan öğrencilerden daha yüksek olduğu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sportmenlik yönelimi, Ahlaki gelişim, Ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Akandere, M., Baştuğ, G., Güler, D. (2009). Orta Öğretim Kurumlarında Spora Katılımın Çocuğun Ahlaki Gelişimine Etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1).

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*, Atilla Kitabevi, Ankara.

Koç, Y. (2014). "Sportspersonship Behavior Scale in Physical Education Course: Validity Reliability Study", Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 96-114.

Kolhberg, L. ve Hersh, R.H. (1977). Moral Development a Review of the Theory. Theory into Practice, 16(2), 53-59.

Pehlivan, Z. (2004). Fair-Play Kavramının Geliştirilmesinde Okul Sporunun Yeri ve Önemi, Spormetre, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, II (2), s. 49-53.

Sezen, G. (2003). Profesyonel ve amatör futbolcuların Fair play anlayışları. İ. Yıldıran, P. Doğan & EE Erturan. *Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi*, 10-11.

Vallerand, RJ, Briere NM, Blanchard CM. & Provencher PJ. (1997). Development and validation of the multidimensional sportspersonship orientations scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19(2),197-206.

Yıldıran, İ. (2002). "Fair-Play Kapsamı, Türkiye'deki Görünümü ve Geliştirme Perspektifleri" 7. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi, 27-29 Ekim 2002, Antalya.

Yıldıran, İ., ve Sezen, G. (2006). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sportmenlik ve profesyonellik arasında ikilem barındıran somut örnek olaylara yaklaşımlarının değerlendirilmesi. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 11(3), 3-14.

(8072) Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri

Aynur YILMAZ Gazi Üniversitesi
Oğuz Kaan ESENTÜRK Gazi Üniversitesi
Gönül TEKKURŞUN DEMİR Gazi Üniversitesi
Ekrem Levent İLHAN Gazi Üniversitesi

ÖZET

Yeni nesilleri sosyal hayata hazırlamak amacıyla, yetişkinlerin uyguladıkları işlem ve etkinlikler olarak nitelendirilen eğitim, kültür naklinin gerçekleşmesi ve toplumsal hayatın devamlılığının sağlamasında önemli bir yere sahiptir (Akın, Şimşek ve Erdem, 2007). Toplumsal hayatta önemli işlevleri olan eğitim; bağımsız bir değişken olmayıp, diğer sosyal kurum, olgu ve birimlerle karşılıklı etkileşim halindedir. Eğitim; ekonomi, hukuk, yönetim, din, kültür, boş zamanları değerlendirme ve beden eğitimi ile de çok sıkı ilişki içerisindedir. Beden eğitimi nitelikli bireyler yetiştirme ilkesini yerine getirmek için spor kaynağına da ihtiyaç duymaktadır. Sporun kaynağı ise eğitim kurumları, yani okullardır. Okul öğrencileri hayata hazırladığı için, gerçek hayatın bir parçası ya da hayatın kendisidir. Okuldaki etkinlikler, sadece sınıf etkinlikleriyle sınırlı kalırsa, okul öğrencileri hayata hazırlama görevini yerine getiremez. Bu noktada ders dışı etkinlikler önem taşımaktadır.

Ders dışı etkinlikler söz konusu olunca sportif etkinliklerin ön planda olduğu görülmektedir (Binbaşıoğlu, 2000). Ders dışı sportif etkinlikler formal beden eğitimi programının dışında genellikle okul sonrası ve öğle aralarında hatta bazı okullarda hafta sonlarında veya okuldan önce yapılan etkinlikleri içeren bir kavram (Woods vd., 2010) olup, okul personeli, yetişkin gönüllüler veya denetim amaçlı dış organizasyonları da içerebilmektedir. Ders dışı sportif etkinlikler özellikle ergenlerin madde bağımlılığını azalttığını (Eccles ve Barber, 1999), gençlerin okuldan kaçma ve suç işlemeyi içeren çeşitli davranışlara karşı daha etkili bir koruma sağladığını ortaya koymaktadır (Harris, 1999; Harrison ve Narayan, 2003; Mahoney, 2000). Ayrıca öğrencinin; beden, fikir ve ruh sağlığı, onların çalışkan olma, kendine güvenme, çabuk karar verme, dürüst, kontrollü ve disiplinli olma yeteneklerini, cesaret ve mücadele gücünü geliştirir. Ayrıca sağlıklı yaşam alışkanlığı ve spor alanlarında kazanılan iyi alışkanlıklar ile öğrencinin vatan, millet, sevgi, milli birlik ve beraberlik duygularını geliştirir (Akalan, 2009).

Özellikle ders dışı sportif etkinlikler, yapılandırılmış etkinlikler olduğundan, çocukların serbest zamanlarını yapılandırmalarına olanak tanıdığından, çocukların üzerinde aile kontrolünü de kolaylaştırabilmektedir. Bunun yanı sıra sosyal ilişkiler daha derinlemesine ve geniş olduğundan, genel olarak öğrenciler; akranları, öğretmenleri, antrenörleri, okul yöneticileri ve elemanları ile de ilişkileri olumlu yönde geliştirebilirler. Bu etkinliklere katılım ile bireylerin kazandığı yetenek ve sosyal ilişkilerin; okul başarısını, eğitimsel ve mesleki düzeyi, refah seviyesini, sağlık seçeneklerini ve olumlu sosyal davranışları geliştirildiği düşünülmektedir.

Ders dışı spor etkinliklerine yönelik yapılan araştırma ve incelemeler sınırlı sayıda olmasına rağmen (Ekici, Bayrakdar ve Uğur, 2009), bu konuda yapılan çalışmalar genelde ders dışı okul sporundan beklenen yararın elde edilemediğini ve bu araştırmalarda gerek yasal düzenlemelerden ve gerekse yönetim uygulamalarından kaynaklanan engellemelerle karşılaşıldığı açık biçimde belirtilmektedir (Pehlivan, 1998). Mevcut bulgular dikkate alındığında ders dışı sportif etkinliklerin nitelikli olarak yürütülmesinde okulun yöneticisi konumunda olan müdürün bakış açısının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacı; ders dışı sportif etkinliklere katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ders dışı sportif etkinliklere yönelik okul müdürlerinin genel görüşleri nelerdir?

Ders dışı sportif etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine katkısına yönelik düşünceleri nelerdir?

Ders dışı sportif etkinliklerin gerçekleştirilmesinde mevcut okul olanaklarının durumunun yeterliğine yönelik görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada; bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin, yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizi olarak ifade edilen durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseninden faydalanılmıştır. Veriler nitel araştırma modelinde sıklıkla kullanılan görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış ve sıklıkla kullanılan ve durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 3 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, farklı okullarda görevli müdür yardımcılarından görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme formundaki soruların anlaşılır olması ve eksik kalan noktaların tespit edilmesinde uzman görüşlerine sıkça başvurulmuştur. Eksikler tamamlandıktan sonra çalışma grubuna benzer özelliklere sahip kişiler üzerinde, pilot uygulama yapılarak, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen katılımcılara çalışmanın amacı ve elde edilen verilerin sadece bilimsel çalışmaya hizmet amaçlı kullanılacağı açıklanmıştır. Gönüllülük ilkesi dâhilinde yapılan görüşmelerde katılımcılara görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilecekleri ve elde edilen verilerde kimliklerinin deşifre edilmeyeceği görüşme başında katılımcılara belirtilmiştir. Veri

analizinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Analiz sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman (1994, s. 64)'ın formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak % 92 olarak hesaplanmıştır.

Okul müdürlerinin Ders Dışı Sportif Etkinliklerine yönelik düşüncelerinin analizi sonucunda onların ders dışı sportif etkinliklere yönelik olumlu bakış açılarına sahip oldukları, bu etkinliklerin çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklediklerine yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde okulun sahip olduğu tesis araç ve gereçlerin nitelik ve niceliği önemli olduğundan, okulların bunları karşılayabilecek donanıma sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin katılım düzeyinin de yeterli olmadığını, bunun nedeni olarak okuldan arta kalan zamanda ailelerin çocuklarını akademik kaygı nedeniyle farklı kurslara gönderdikleri, akademik başarı üzerine bu etkinliklerin olumsuz etkinlerinin olduğu inancına sahip oldukları kaydedilmiştir. Ayrıca etkinliklerin yapıldığı yere ulaşım sorununun olması ve bu etkinliklerin okuldan sonra yapılmasının taşımalı sistemle okula gelen çocukların ulaşım sorunu ile karşı karşıya getirmesi nedeniyle ailelerin olumsuz yaklaşımlarıdır.

Genel olarak okul müdürleri bu etkinliklere olumlu bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Okulun olanakları ve beden eğitimi öğretmeninin niteliğinin bu etkinliklerdeki önemine değinmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Ders dışı sportif etkinlikler, Okul müdürleri, Nitel araştırma

Kaynakça

Akalan, O.(2009).İlköğretim Kurumlarındaki Okul Takımlarında Yer Alan SBS ve OKS'deki Başarılarının Araştırılması (Kütahya İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya

Akın, F., Şimşek, O. ve Erdem, T. (2007). Türkiye'de Eğitim Sorunu: ToplumsalAktörlerine Göre Eğitim Sorunlarına Bakış. Ankara: Türk Eğitim Sen yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (2000). Okulda Ders Dışı Etkinlikler. Ankara: MEB Yayınları.

Eccles, J. S., ve Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? Journal of Adolescent Research, 14(1), 10−43.

Ekici, S., Bayrakdar, A. ve Ugur, A. O. (2009). Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin ve Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Bakış Açılarının İncelenmesi. International Journal of Human Sciences, 6(1).

Harris, KW. (1999). Parental Expectations of High School Interscholastic Athletic Activities. Doctoral. Virginia State University.

Harrison, P.A. ve Narayan, G. (2003). Diffirences in behavior, phychological factors, and environmental factors assosiated with participation in school sports and other activities in adolescence. Journal of School Health, 73(3).

Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. Child Development71 (2), 502–506.

Pehlivan Z. (1998). Ders Dışı Okul Spor Etkinlikleri ve Yeniden Örgütlenmesi, Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 9(1).

Woods, C.B., Tannehill, D. ve Walsh, J. (2010). The Children's Sport Participation and Physical Activity Study (Csppa). Proceedings of the Fifth Physical Education, Physical Activity and Youth Sport (PE PAYS) Forum. University of Limerick June.

(8079) Beden Eğitimi Öğretmeni Kişilerarası Özyeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Oğuz Kaan ESENTÜRK — Gazi Üniversitesi
Aynur YILMAZ — Gazi Üniversitesi
Ekrem Levent İLHAN — Gazi Üniversitesi
Adnan KAN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Öz yeterlik, özel bir etki alanı içinde bir görevi yerine getirme ve sonucunda ürün elde etme yeteneğinin yargısı olarak tanımlanır (Bandura, 1986). Schunk (1991) ise öz yeterliği, kişinin kendi öğrenmelerini kontrol etme yeteneğinin esas belirleyicisi olarak görür. Genel olarak öz yeterlik, bir bireyin herhangi bir görevi sonucuna ulaştırabilme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanabilir. Eğitim sürecinde en önemli rolü üstlenen öğretmenler veya öğretmen adayları, mesleki boyutta bir çok özelliği içselleştirmiş olmalıdır. Ancak, öğretmen adaylarının meslekleriyle ilgili güçlü alan bilgisine sahip olmalarının yanında güçlü bir öğretmen öz yeterliği kazanmış olmaları da gereklidir (Bandura, 1997). Son yıllarda daha çok araştırmalara konu olan öğretmen özyeterliği kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar göze çarpmaktadır. Örneğin, Tschannen Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, "bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı" olarak tanımlamaktadır. Ülkemizdeki öz yeterlik inancı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğü, öğretmen adaylarının kendi alanlarına veya öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, akademik başarılarına, okudukları lise ve bölüm türüne vb. değişip değişmediğinin araştırıldığı görülmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Akbulut, 2006). Ayrıca, Gibson ve Dembo (1984), öğretmen etkililiği ve öz yeterliği ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerde öz yeterlik inancı ve öğretmen etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Cherniss (1993) öz-yeterlik inançları ile ilgili çalışmalar sonucunda mesleklerin 3 farklı aktivite boyutu olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; görev boyutu, kişilerarası boyut ve örgütsel boyuttur. Görev boyutu; mesleki rolün teknik yönleri ile ilgilidir. Aktiviteler ile ilgili olan görev boyutu aynı zamanda öğretmen yeterlik ölçeğini (Gibson ve Dembo, 1984) de kapsamaktadır. Bu boyutlara örnek olarak, "ders hazırlama ve ders verme, öğrenci performansını düzeltme ve öğrenci çabasını motive etme" verilebilir. Örgütsel boyut; mesleki rolün politik yönleri ile ilgilidir. Bunun anlamı, aktiviteler için organizasyon içinde etkili politik güçler elde etmek ve bunlarla ilgili düzenlemeler gerçekleştirmektir. Kişilerarası boyut ise; örgüt üyeleri [coworker ve supervisors], alıcılar, danışanlar (müşteriler) veya öğrencilerle güzel, etkili, faydalı ilişkilere girebilmek ve sürdürmek ile ilgili aktiviteleri içerir (akt. Brouwers ve Tomic, 2002). Alanyazın incelendiğinde, genel olarak öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini tespit etmeye yönelik ölçme araçlarının Türkçe literatürde uyarlama çalışması olarak var olduğu görülmektedir (Çapri ve Kan, 2006; Çapri ve Kan, 2007; Friedman and Kass, 2002; Brouwers and Tomic, 2002). Bu araştırmada ise, özel olarak beden eğitimi öğretmeni adaylarının kişilerarası boyuttaki özyeterlik düzeylerini tespit edebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesinin alana önemli katkılar sunacağı umulmaktadır. Ayrıca, tanımlanan özellik kapsamında doğrudan kültüre özgü madde havuzunun hazırlanması ve göstergelerin bu havuzdan seçilmesi, uyarlama çalışmalarına göre daha geçerli sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Milli Eğitim bünyesinde görevli 222 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma karma yaklaşımlarından keşfedici sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Ankara'da gruplarının belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Ölçülecek özellik için, Cherniss (1993)'in kişilerarası özyeterlik tanımlaması temel alınmıştır. Bu tanımlama çerçevesinde ilgili literatür taramasıyla, özelliğe ilişkin kategoriler, göstergeler ve bu göstergeleri ortaya koyabilecek maddeler belirlenmiştir. Madde yazım sürecinde tesadüfi olarak belirlenen farklı hizmet yılına sahip (3-25 yıl) 20 beden eğitimi öğretmeninden konuya yönelik duygu ve düşünceleri alınmıştır. Konuyla doğrudan ilgili ya da ilgili olduğu kabul edilen ifadelerden, alanyazın taramasından elde edilen verilerin de katkısıyla 45 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu, 4 Beden Eğitimi Öğretmeni ve 3 Ölçme Değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından, dil ve anlatım bakımından iki Türk Dili uzmanından görüş alınmıştır. 43 maddeden oluşan deneme form, 30 beden eğitimi öğretmenine uygulanıp, maddelerin açık ve anlaşılırlığı, tüm katılımcılarda aynı anlamı ifade etme düzeyi ve uygulama süresi sınanmıştır. Uzman görüşleri ve ön uygulama doğrultusunda 43 maddeden oluşan denemelik ölçeğe son hâli verilmiştir. Katılımcıların maddelere verecekleri tepkileri değerlendirmek amacı ile 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçekte en düşük puan 43, en yüksek puan ise 215'dir. Veriler SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Öncelikle yapı geçerliğine ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında, Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ardından, madde analizi yapılmıştır. Madde analizi olarak madde toplam test korelasyonu ve maddelerin ayırt ediciliğini tespit etmek amacıyla % 27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile incelenmiştir.

Faktörlerde toplanan maddelerin içeriği ve kuramsal yapı dikkate alınarak boyutlar sırası ile "Öğrenci ve Organizasyonel İlişkiler", "Aile ile İlişkiler" ve "Çevre ile İlişkiler" olarak adlandırılmıştır. 21 maddeden oluşan "Öğrenci ve Organizasyonel İlişkiler" boyutu, toplam varyansın % 55.805' ini açıklamaktadır ve maddelerin faktör yükleri 0.672 ile 0.872 arasında değişmektedir. 5 maddeden oluşan "Aile ile İlişkiler" alt boyutu, toplam varyansın % 11.741' ini açıklamakta ve maddelerin faktör yükleri 0.60 ile 0.746 arasında değişmektedir. 8 maddeden oluşan "Çevre ile İlişkiler" boyutu ise, toplam varyansın %

3.317 sini açıklamakta ve maddelerin faktör yükleri 0.689 ile 0.851 arasında değişmektedir. Bu üç alt boyut, özelliğe ait toplam varyansın % 70.863'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, genelinde 0.971'dir. Bu değer "Öğrenci ve Organizasyonel İlişiler" alt boyutunda 0.978, "Aile ile İlişkiler" alt boyutunda ise, 0.914, "Çevre ile İlişki"ler" alt boyutunda 0.921 olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öz-yeterlik, Kişilerarası öz-yeterlik, Beden eğitimi öğretmeni

Kaynakça

Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.

Bandura, A. (1997). Self-effi cacy: Th e exercise of control. New York, NY: Freeman.

Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, *61*, 433-445.

Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout.

Çapri, B., ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).

Çapri, B., ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).

Friedman, I.A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.Englewood Cliff s, NJ: Prentice-Hall.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

(8220) Taekwondocuların Teknik Becerilerinin Geliştirilmesinde Elektronik Yelek: Performansa Yansımaları

Duygu SEVİNÇ

Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Taekwondo çıplak el ve ayakla yapılan, Kore kökenli bir uzak doğu savunma sanatı ve sporudur. Yaklaşık 600'lü yıllarda ortaya çıkan ve birbirinden ayrı iki sistem olan "Ayak Sistemi" ile "Yumruk Metodu"nun bir araya gelmesiyle ortaya çıkmıştır. Korece üç kelimenin birleşmesinden meydana gelmiştir. Tae: ayak tekniklerini, kwon: yumruk ve el tekniklerini, do: nezaket, ahlak, inanç, sanat ve vücut bilgisi olarak ifade edilebilir. (Lewis, 1996; Mark, 1984; Kim, 1977).

Taekwondo savunma sanatı olarak ifade edilse de hem savunma hem de mücadele sporudur. Çünkü sporcu maç içerisinde değişen pozisyona göre rakibe karşı atak ve savunma tekniklerinin her ikisini de kullanmaktadır (Çatıkkaş, 2003; Yim, 1993; Yalçınkaya, 1986). Taekwondonun millattan öncesine dayanan bir tarihi olmakla birlikte bugün çağdaş bir nitelik kazanmış bir spor dalıdır (Mikail, 2008). Uluslararası bir spor dalı olarak görülmesi ise yaklaşık 40 yıllık bir maziye sahiptir (Ramazanoğlu, 2000). Taekwondo sporunun olimpik bir branş olması ve son yıllarda giderek artan ilgi sebebiyle katılımın fazla olması müsabaka sistemlerinde yeni arayışlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Önceden maçlarda sporcuların uyguladığı teknik kombinasyonlar hakem kanaati ile değerlendirilmekteydi. Yani uygulanan tekniğin puan olması açısından yeterli olup olmamasına hakemler karar vermekteydi. Hakem değerlendirmesinde sporcuların boy ve kilo değerlerine ya da yaş grubuna göre yaptıkları vuruşun olması gereken basınç değerini sağlayıp sağlamadığını belirlemek mümkün olmamakla birlikte, sadece teknik açıdan vuruşun doğru yapılıp yapılmadığının hakem kanaati ile değerlendirilmesi de tartışmalı bir konudur. Maalesef böyle bir sistem içinde objektif ölçümlerin yapıldığını söylemek pek de mümkün olmamaktadır.

Fakat dünya taekwondo federasyonu daha sağlıklı bir değerlendirme yapmak ve şaibeleri ortadan kaldırmak için müsabakalarda sporcuların maç sırasında göstermiş oldukları performansların elektronik sistem kullanılarak değerlendirilmesine karar vermiştir. Teknolojinin gelişimine paralel olarak alınan bu karar ile özellikle taekwondo alanında yeni bir dönemin başladığı söylenebilir. Sporcunun kategorisine ve kilosuna göre vuruş şiddetinin ayarlandığı bu sistem, objektif bir değerlendirme sağlayacağı gibi, adil bir sonucun ortaya çıkması açısından da önemlidir. Aynı zamanda sporcunun performansının, kuvvetinin ve teknik kapasitesinin sorgulanmasında yardımcı pozisyon da olan elektronik sistemler, sporcunun becerilerinin geliştirilmesi ve gelişiminin takip edilmesi açısından antrenörlere de büyük ölçüde katkı sağlamıştır.

Buradan hareketle çalışmada, hem sporcuların teknik becerilerinin geliştirilmesi hem de yeni sisteme adaptasyonlarının sağlanması için elektronik yelekle yaptıkları antrenmanların sonucunda performanslarındaki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya özel bir spor salonunda taekwondo antrenmanları yapan büyükler kategorisinden yaşları 16-18 aralığında değişen 14 sporcu katılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce sporculardan teknik verilerin alınacağına dair izin istenmiş ve gönüllü katılım formu ile onayları alınmıştır. Çalışma nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir.

Antrenmanlarda çalışmak üzere ikili teknik olarak 3 atak, 3 kontra atak olmak üzere 6 teknik belirlenmiştir. Her bir teknik için sağ ve sol ayak olmak üzere beşer vuruş hakkı tanınmıştır. Katılımcıların özellikleri dikkate alınarak ortalama basınç değeri 30 bar olarak alınmış ve yapılan her yanlış vuruş için ceza puanı uygulanmıştır.

Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan bir performans çizelgesi ile toplanmıştır. On dört sporcu için ayrı ayrı tutulan performans çizelgesine sporcuların her bir ikili teknik için uyguladığı sağ ve sol vuruşlardan aldığı puanlar ve o tekniği ne kadar sürede tamamladığına ilişkin elektronik yelek üzerinden alınan veriler yazılmıştır. Buna ek olarak sporcuların tekniği uygularken puan alamadığı vuruşlarda ne tür hatalar yaptığına ilişkin gözlem notları alınmıştır. Elde edilen nicel veriler betimsel istatistiklerle analiz edilirken, gözlem notlarından elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bütün parametreler elektronik yeleğe yüklendikten sonra sporcuların mevcut durumunu belirlemek için antrenman öncesi ölçüm alınmış ve her sporcuya ait veriler performans çizelgesine kaydedilmiştir. Kendisi taekwondo eğitmeni olan araştırmacı gözlem notlarından elde ettiği verileri de dikkate alarak 5 haftalık bir antrenman programı hazırlamıştır. Elektronik yelekle teknik çalışması yapan sporculardan beş hafta sonunda bir ölçüm daha alınmıştır.

İlk ve son ölçümlerden elde edilen veriler karşılaştırıldığında, özellikle antrenman öncesinde sağ ayağa göre sol ayak vuruşlarından daha az puan alan ya da hiç puan alamayan sporcuların, antrenman sonrasında sol ayak vuruşlarında bir gelişme olduğu gözlenmiş ve bu vuruşlardan daha fazla puan aldıkları bulgulanmıştır. Antrenman öncesinde ikili kombinasyon olarak belirlenen vuruşlarda sporcuların genellikle bir vuruştan puan aldığı, yani tekniği tam olarak yerine getiremedikleri gözlemlenirken, antrenman sonrasında ikili kombinasyonların tamamlanma oranın arttığı görülmüştür. Son olarak antrenman sonrasında sporcuların teknikleri uygulama süresinin ilk ölçüme göre azaldığı yani daha kısa sürede vuruşları tamamladıkları ve tüm tekniklerden elde ettikleri toplam puanlarda da artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular, elektronik yeleğin sporcuların teknik becerilerinin gelişimine katkı sağladığına işaret eder görünmektedir.

Anahtar Kelimeler : elektronik yelek, taekwondo teknikleri, performans

Kaynakça

Çatıkkaş, F. (2003). Elit Taekwondocularda Müsabaka Puan Etkinlikleri İle Kan Laktat İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kim, C.K. (1977). Taekwondo, Ankara.

Kim, Y.S., (1995). What is Taekwondo the Consept of Taekwondo,Taekwondo, WTF, Summer, 35, 21-26

Lewis P. (1996). The Martial Arts, Biddles Ltd., Guildford and Kings Lynn.

Mark, H. (1984). Taekwondo Entwichklung, Lehre, Erfolge,Europen Taekwondo Union, Stuttgard,

Mikail, T. E. L. (2008). BİR SPOR DALI OLARAK TAEKWONDO. NWSA: Sports Sciences, 3(4), 194-202.

Ramazanoğlu, F. (2000). Taekwondo Teorisi, Teknik ve Sosyo-Kültürel Eğitimi, Özal Matbaası, İstanbul.

Savaş, S. & Uğraş, A. (2004). Sekiz Haftalık Sezon Öncesi Antrenman Programının Üniversiteli Erkek Boks, Taekwondo ve Karate Sporcularının Fiziksel ve Fizyolojik Özellikleri Üzerine Olan Etkileri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (3).

Yalçınkaya, G.Z. (1986). Taekwondo. İstanbul: Hilal Matbaacılık

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yim, B.K. (1993). Taekwondo and Sports İnjuries, WTF, Taekwondo, 48, 42-50.

(7196) İşitme Engelli Milli Sporcuların Otomatik Düşünceler Düzeyinin İncelenmesi

Mehmet ULAŞ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Sinan AYAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yusuf SOYLU
Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

Konuşma yeteneğine sahip olması ve bu özelliği ile diğer canlılardan ayrılan insan, bu yeteneğini kullanabilmek için işitme duyusuna sahip olmalıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nde bu konuda yapılan araştırması sonuçlarına göre, nüfusunun yaklaşık 8,4 milyon özürlü vatandaşlardan oluşmaktadır ve bunların % 0,37'si işitme engelli bireylerdir (BÖİB, 2002). Bilişsel yaklaşımlar bireyin kendisi ve dış dünyası ile ilgili algısını ve değerlendirmelerini biçimleyen otomatik düşünceler, şemalar, sayıltılar ve inançlar üzerine odaklanırken (Beck, Freeman & Davis, 2004), temel varsayımlarından birisi bilişin duygu ve davranışı etkilediği yönündedir (Gladding, 2013; Tursi ve Cochran, 2006; White & Freeman, 2000). Otomatik düşünceler içerisinde derinlerde bulunan, kişinin önceki tecrübeleri, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri, mizaç özellikleri gibi unsurların birleşimi ile ortaya çıkan temel inançlar; bireyin kendisi, diğer insanlar, yaşadığı dünya düzeni ve geleceğe dair fikirleri genel ve kalıcı düşünceleridir. Bilişsel psikolojideki şema kavramı çerçevesinde değerlendirebileceğimiz bu temel inançların, birinci eksen bozukluklarında, olumlu ve olumsuz inançtan oluşan çiftler halinde bulundukları düşünülmektedir (Türkçapar, 2008). Otomatik düşünceler, otomatik olarak tekrarlanan negatif veya pozitif düşünceler olarak tanımlanır ki, bir birey belirli durumlarda kendisine ve bir başkasına bu düşünceleri tekrarlar. İnsanlar genellikle bu düşünceleri başkaları hakkında eleştirel düşünmeden doğru olarak kabul eder (Beck, 2001). Bilişsel terapi yaklaşımlarına göre, otomatik düşünceler gerçekçi olmayan ve bozulmuş algılar içermektedir (Yücel, Kora, Özyalçın, Alçalar, Özdemir ve Yücel, 2002). Otomatik düşünceler ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; sınıf öğretmenlerinde otomatik düşünceler ile problem çözme düzeyi ilişkilendirilmiş(Tümkaya & İflazoğlu, 2000); ergenlerde otomatik düşünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkiye bakılmış(Yavuzer & Karataş, 2012); öğrenilmiş güçlük ile otomatik düşünme biçimi arasındaki ilişki araştırılmış (Güloğlu & Gül, (2007); içsel güdülenme, yalnızlık, depresyon ve mutluluk, umutsuzluk, stresle başa çıkma, sosyal yetkinlik beklentisi gibi özelliklerle otomatik düşünce ile ilişkilendirilmiş veya ilişkisine bakılmıştır(Kapıkıran, 2012; Oruç, 2013; Kalafat, 1996; Çakar, 2014; Aysan &Bozkurt, 2004; Karahan, Sardoğan & Özkamah, 2006). Yapılan çalışmalara bakıldığında otomatik düşüncelerin hayatın her alanını her anlamda etkileyebildiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların çalışma gruplarına bakıldığında araştırmaların çoğu engelsiz bireyler veya gruplar üzerinde yapılmıştır. Toplumun kabul edilen bir parçası olan engelli bireylerin düşünce ve yaşam alanların da otomatik düşünceler tarafından etkileneceği da kaçınılmaz bir gerçektir. Çünkü onlarda toplumda diğer insanlarla etkileşim halindedir ve onlarında tutumları düşünceleri ve yargıları oluşmaktadır. Bu bağlamda bu çalışma işitme engelli futbol ve basketbol milli takım sporcuların otomatik düşünceler düzeyinin belirlenmesi amaçlamaktadır.

Araştırma grubunu, Türkiye İşitme Engelliler Futbol ve Basketbol milli takımlarında bulunan 19 futbol ve 25 basketbol sporcusu oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Otomatik Düşünceler düzeylerini ölçmek için Hollon ve Kendal tarafından geliştirilen ve ölçeğin Türkiye uyarlaması Aydın ve Aydın (1990) ile Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapılan faktör analizin sonucunda beş faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktör kendine yönelik negatif düşünceler, şaşkınlık/kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk ve değişme istekleri yalnızlık/izolasyon ve ümitsizlik (Şahin & Şahin, 1992). Türkçe ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak belirlenmiş; her bir ölçek maddesinin madde korelasyonunun .37 ile .85 (Aydın & Aydın, 1990) ve .35 ile .69 (Şahin & Şahin, 1992) arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iki yarım test güvenirliğinin .91 (Şahin & Şahin, 1992) test tekrar test güvenirlik katsayısının r=.77 (Aydın & Aydın, 1990), ölçüt bağlantılı geçerliği için Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonunun .70 (Aydın ve Aydın) ve .75 (Şahin & Şahin, 1992) olduğu belirlenmiştir. Ölçek likert tipi ölçek türünde olup, 1 ile 5 puan arasında puanlanmakta ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 150 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar olumsuz otomatik düşüncelerin sıklıkla ortaya çıktığını göstermektedir. Demografik özellikleri belirlemek için, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde 'Mann Whitney U Testi' ve Kruskall Wallis testi SPSS 20 istatistik programı kullanılmıştır.

Elit düzeydeki işitme engelli sporcuların eğitim düzeyleri ile otomatik düşünceler düzeyleri incelendiğinde işitme engelli okulunda okuyan sporcuların devlet okulunda okuyan sporculara göre daha yüksek otomatik düşünceleri düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Sporcuların branşları ile otomatik düşünceler düzeylerine göre incelendiğinde futbolcuların daha yüksek otomatik düşünceler düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Sporcuların işitme oranları ile otomatik düşünceler düzeylerine göre incelendiğinde işitme kayıpları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Sporcuların spor yapma yılına göre otomatik düşünceler düzeyi arasında anlamlı olarak farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, işitme engelli sporcuların otomatik düşünceler düzeyleri için işitme engelliler okulunda okumalarının daha düşük otomatik düşünceler düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Futbol branşının otomatik düşünceler düzeyi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. İşitme kaybı oran farklılıklarına göre aralarında otomatik düşünceler düzeyi üzerinde farklılıklar olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Otomatik Düşünceler, İşitme Engeli, Spor

Kaynakça

Aydın, G. ve Aydın, O. (1990). Otomatik Düşünceler Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi,* 7(4), 51-57.

Aysan, F., & Bozkurt, N. (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başaçıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örneklemi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2002). *Türkiye özürlüler araştırması.* Erişim: http://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.pdf

Beck, A. T., Freeman, A., & Davis, D. D. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi.* (Çev. N. Hisli Şahin, çev. ed. F.

Balkaya ve A. İlden Koçkar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

ÇAKAR, F. S. (2014). Otomatik Düşüncelerin Umutsuzluk Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Benlik Saygısının Aracılık Rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(5), 1-16.

Gladdings, S. T. (2013). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek* (6. Baskı çev. Ed. N. Voltan-Acar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

GÜLOĞLU, B., & GÜL, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındakı ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33). http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1046/j.1526-4610.2002.02051.x/

Kalafat, S. (1996). Depresyon ve mutlulukta otomatik düşüncelerin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kapıkıran, Ş. (2012). Ergenlerde olumsuz otomatik düşünceler ve içsel güdülenme arasındaki ilişkinin aracı ve farklılaştırıcısı olarak başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının sınanması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 695-711.

Karahan, T. F., Sardogan, M. E., & Özkamah, E. Menteş, 0.(2006). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanılan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3, 35-45.

(8015) Turizm Fakültesi ve Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Optimist ve Pessimist Özelliklerin Boş Zaman Tatminlerine Olan Etkisinin İncelenmesi

Mustafa ALTINKÖK
Akdeniz Üniversitesi

Gülseren YURCU
Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

İnsanoğlunun duygusal bir varlık olmasından yola çıkacak olursak, anlık karşılaşabileceği her türlü durumun insanı, olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülmektedir. Buna ilaveten, insan karşılaşmadığı birçok durumla ilgilide duygu ve düşünceler geliştirebilen bir yapıda olduğu ve geleceğe yönelik farklı beklentilerin bireylerin iyimser yada kötümser olmalarında belirleyici olduğu bilinmektedir (Piştof & Şanlı, 2013; Gillham & et.el., 2001). İyimserler, ya yaşamdaki zorluklara ve engellemelere rağmen genel olarak hayatta her şeyin iyi gideceğine yönelik olumlu beklenti eğilimi içinde olan bir kişilik özelliği ya da yaşamda karşılaştıkları başarısızlık yada olumsuzlukları, geçici, denetlenebilir, belli bir soruna özgü ve dışsal faktörlere bağlı olarak değerlendirmekte olan bir yükleme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Kötümserler ise; sorunları ve olumsuzlukları kalıcı, kapsamlı ve kişisel olarak değerlendirmektedirler (Peterson, 1991; Scheier & Carver, 1992; Seligman, 2006). İyimserliğin yüksek oluşu daha çok sosyal etkinliklerle ilgili olurken, kötümserliğin kaynağı daha çok ekonomik nedenlerle ilgili olabilmektedir (Bank & Slavvings, 1992). Kötümserlik isteklerini açıkça ifade edememekle de ilgilidir denilebilir (Baykara, 1989; Ünver, 1986). Schulman (1999) gerçeği görmezden gelen ya da kör bir iyimserliğin değil, zarar ya da riskin yüksek olduğu durumlarda kötümserliğin, düşük olduğu durumlarda iyimserliğin tercih edilmesini öneren esnek iyimserliği savunmaktadır. Esnek iyimserlik ile gerçekçi olmayan iyimserliğin yaşanılan durumun taşıdığı risk yada zararı değerlendirme ölçütlerinin farklılaştığı görülmektedir. Esnek iyimserlik, riskin yada zararın boyutlarının gerçekliğini, gerçekçi olmayan iyimserlik ise, her koşulda iyimserliği referans almaktadır. İyimserlik tek başına yeterli değildir, anlamlı amaçlar ve destekleyici davranışlarla birliktelik göstermelidir (Paulson, 2010).

Tatmin kavramı, Oliver (1993) göre, bir hizmet olayına karşı gösterilen bilişsel ve etkin reaksiyon, Siegenthaler & O'Dell (2000) göre motivasyonların, ihtiyaçların ve beklentilerin karşılanması, Kovacs (2000) göre ise, "bireylerin sahip olduklarıyla beklentileri arasındaki fark ile ilgilidir, bu fark ne kadar az ise tatmin de o kadar yüksek olacaktır", şeklinde tanımlanmaktadır. Boş zaman tatmini ise, bireylerin boş zamanlarındaki genel memnuniyet düzeyleri ile ilgilidir. Memnuniyet durumu ile ilgili pozitif duygular, hissedilen ya da hissedilmeyen ihtiyaçların tatminiyle sonuçlanır (Chen, 2005; Tu & et.el., 2007). Beard & Ragheb (1980: 22) boş zaman tatminini, "bireylerin boş zaman etkinliklerine katılımları sonucunda elde ettikleri, kazandıkları, ulaştıkları ve algıladıkları pozitif duygular", olarak tanımlamaktadır.

Beard & Ragheb (1980)'e göre boş zamana katılım sonucunda bireyler, fizyolojik, psikolojik, estetik, sosyal, eğitim ve rahatlamaya yönelik faydalar sağlamaktadır. *Psikolojik fayda;* boş zaman etkinliklerinin özgürlük, eğlence, etkinliğe dahil olma ve mücadele etme durumunu, *eğitim faydası;* kişisel gelişim, zihinsel uyarılma, yeni şeyler öğrenme gibi konulara yönelik tatmin düzeyini, *sosyal fayda*; katılımcıların bir gruba dahil olarak farklı insanlarla yeni ve anlamlı ilişkiler kurabilmelerinde boş zaman etkinliklerinin faydalarını, *rahatlama faydası;* bireylerin rahatlama, dinlenme, yenilenme, stres ve hayatın zorluklarından uzaklaşabilmelerinde boş zamanın etkisini, *fizyolojik fayda*; bireylerin katıldıkları boş zaman etkinlikleri sonucunda zinde kalma, sağlıklı olma, kilo kontrolü ve iyi olma hali gibi fizyolojik yararlarını, *estetik fayda* ise bireylerin boş zaman etkinliklerini gerçekleştirmek için gittikleri veya kullandıkları mekanları tasarım, güzellik, ilginçlik ve hoşluk bakımından değerlendirmelerini (Beggs & Elkins, 2010; Chen, 2005; Karlı ve et.el., 2008) ifade etmektedir.

Bu çalışmada, psikolojinin temel konularından olan iyimserlik ve kötümserlik özelliklerinin boş zaman tatminleri ile arasındaki ilişkiler ele alınarak, iyimserlik ve kötümserlik özelliklerinin boş zaman tatminlerine olan etkisini ortaya koyma açısından önemlidir.

Öğrencilerin optimist ve pessimist özelliklerinin boş zaman tatminlerine olan etkisinin incelenmesinde nicel araştırma yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi ve Beden Eğitimi Yüksekokuluna kayıtlı toplamda 2609 öğrenci oluşturmaktadır. %95 güvenilirlik düzeyinde, 515 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, uyruk, sınıf, aylık gelir durumu, bölüm), ikinci bölümde, öğrencilerin optimist ve pessimist özelliklerini belirlemek amacıyla Collıgan ve diğerleri tarafından (1994) geliştirilen Optimisim ve Pessimism Ölçeği, üçüncü bölümde ise, boş zaman tatminlerini belirlemek amacıyla, Beard ve Ragheb (1980) geliştirdiği, Beggs ve Elkins'in (2010) kullandıkları Boş Zaman Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Soru formu ile toplanan veriler SPSS istatistiksel veri analizi paket programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Çok değişkenli analizlerde verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Simirnov testi yapılmış ve yapılan bu test sonucu verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik

testler tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan Optimist Pessimist Boş Zaman Tatmini ölçeklerinin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha güvenilirlik analizi, kişisel bilgiler için frekans, yüzde tanımlayıcı istatistikleri kullanılmıştır. Optimist Pessimist ve Boş Zaman Tatmini ölçeklerinin geçerliliklerinin sınanabilmesi için faktör analizi uygulanmıştır. Optimist Pessimist ve Boş Zaman Tatmini değişkenlerinin ilişkisini belirlemek için Pearson korelasyon analizi, değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

H2-H3 hipotezlerinin testinde independent samples t testi, H1, H4, H5, H6 hipotezlerinin testinde One-Way ANOVA, H7-H8 hipotezinin testinde Pearson korelasyon analizi, H9-H10 hipotezlerinin testinde basit doğrusal regresyon analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin genel güvenilirlik analizi sonucu (Cronbach Alpha değeri (91)) ölçeklerin araştırma için yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Optimist-Pesimist ölçeği yapı geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi sonucu, öz değeri (eigenvalue) birden büyük iki boyut belirlenmiş ve iki boyut toplam varyansın %66,401'ini açıklamıştır. Boş Zaman Tatmini ölçeği yapı geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi sonucu, öz değeri (eigenvalue) birden büyük dört boyut belirlenmiş ve dört boyut toplam varyansın %64,916'sını açıklamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %44,9'u kadın, %54,6'sı erkek, ağırlıklı olarak %18,1'i-21, %16,5'i-20, %12,6'sı-22 yaşında, %95,9'u T.C., %2,9'u farklı uyrukludur. %29,9'u 500 ve altı, % 28,2 500-1000 gelir durumuna sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin boş zaman tatminleri sınıf ((F(3;497))=2,938, p<0,05)) ve gelir durumlarına ((F (4;486))=0,706, p=0,05)) farklılık göstermekte, yaş, cinsiyet, uyruk, bölüme göre ise farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin optimist-pessimist ve boş zaman tatminleri arasında pozitif yönlü ilişki vardır (r=.377, p>.01)). Regreasyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin optimist-pessimist özellikleri boş zaman tatmini ve boyutlarını pozitif etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler : Optimist, pesimist, boş zaman tatmini.

Kaynakça

Paulson, T.L. (2010). *The optimism advantage: 50 simple truths to transform your attitudes and actions into results*. Hoboken, NJ: John Wiley &Sons.

Schulman, P. (1999). Applying learned optimism to increase sales productivity. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, *19*(1), 31-37.

Gillham, J.E., Shatte, A.J., Reivich, K.J. & Seligman, M.E. (2001). Optimism, pessimism and explanatory style. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism, implications for theory, research and practice* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.

Piştof, S. & Şanlı, E. (2013). Bilişsel davranışçı terapide metafor kullanımı. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi* (2), 182-189.

Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological Inguiry*, *2*(1), 1-10.

Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, *16,* 201–228.

Seligman, M.E.P. (2006). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.

Bank, B.J. & Slavings, R.L. (1992). What do students want? *The sociological ouarterly* Vol: 33 no:1, 321-335.

Baykara, A. (1989). Ana-baba tutum özelliklerinin gencin uyumuna etkisi, üniversite gençliğinde uyum sorunları, B.Ü. Yayını, Ankara.

Beard, J. G., Ragheb, M. G. (1983). Measuring Leisure Motivation. Journal of Leisure Research, 15, 219–228.

Beggs, B. A., Elkins, D. J. (2010). The Influence of Leisure Motivation on Leisure Satisfaction, Journal Of Applied Leisure and Recreation Research.

Broughton, K., Beggs, B.A. (2007). "Leisure Satisfaction of Older Adults". Activities, Adaptation & Aging, 31(1): 1-18.

(5052) Bulanık Mantık ile Belirlenmiş Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Nihan Arslan NAMLI
Çukurova Üniversitesi

Ozan ŞENKAL
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Cümlesi: Bulanık Mantık ile Belirlenmiş Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme ortamı ile öğrenen öğrencilerin Akademik Ders Başarısı, geleneksel öğrenme ortamında ki öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Eğitim, insan hayatının en önemli aşamalarından birisidir. Kişinin yetenek ve ilgisine göre, uygun alanda eğitim alması; onu hayatında daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle toplumda başarılı bireyler yetiştirmek için insanın nasıl daha iyi öğrendiğini bilmesi çok önemlidir. Öğrencilerin akademik başarıların belirlenmesinde ve öğrenim sürecinde sadece sayısal yöntemler değil, farklı değişkenlerde dahil edilmelidir. Çoklu Zeka Kuramı'nın (ÇZK) bu görüşü destekleyen, bireylere özgü öğrenme ortamları yaratan bir kuram olduğu düşünülmektedir. ÇZK geleneksel yöntemlerde uygulanan her bireyi tek bir programa ve öğretmenin seçmiş olduğu bir öğrenme yöntemine bağlı bırakmak konusunda hem fikir olmayan bir yaklaşımdır. ÇZK her öğrencinin farklı öğrendiğini, her bir bireyin tek bir zeka türüne sahip olmadığını dolayısıyla birden fazla zeka türüne uyum sağladığını savunmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarını arttırması derse aktif olarak katılabilecekleri ortamların oluşturulmasıyla sağlanabilir. Öğrencilerin aktif katılımı ise ÇZK yaklaşımı ile sağlanabilir. ÇZK öğrenci merkezli etkinlikler içeren bir kuramdır. Eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesini sağlar. Gardner'a göre bireylerin farklı zekâ alanları belirlenirse akademik başarıları ve problemleri çözmede daha daha olumlu sonuçlar alınabilir. Dolayısıyla bu çalışmada; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) bölümünün temel derslerinden biri olan Programlama Dilleri-I dersi seçilmiş olup, bu dersi alan öğrencilerin bireysel farklılıkları üzerinde durulmuştur. Her derste olduğu gibi bu derste de öğrencilerin akademik geçmişi, motivasyonu, derse olan ilgisi gibi çeşitli faktörler öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu yüzden öğreticilerin öğrencilerini iyi tanıması gerekmektedir.

Diğer taraftan, son yıllarda birçok alanda olduğu gibi eğitimsel değerlendirmelerdeki problemlerin çözümünde ve öğrenci akademik performanslarının değerlendirilmesinde, temeli 1965 yılında Zadeh tarafından tanımlanan bulanık küme teorisine dayanan, bulanık mantık(BM) yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme başarılarının değerlendirilmesi ve eğitimsel hedeflerle ilgili olarak öğrencilerin performans seviyelerinin tespit edilmesine ilişkin bir yöntemdir (Küçük, 2013). Yapay sinir ağları(YSA) insan beyninin özelliklerinden olan öğrenme yolu ile yeni bilgiler türetebilmekte, yeni bilgiler oluşturabilme ve keşfedebilme yetenekleri herhangi bir yardım olmadan otomatik olarak gerçekleştirmek amacı ile geliştirilen bilgisayar sistemleridir. Bu yetenekleri geleneksel programlama yöntemleri ile gerçekleştirmek oldukça zor veya mümkün değildir. O nedenle YSA'nın, programlanması çok zor veya mümkün olmayan olaylar için geliştirilmiş adaptif bilgi işleme olduğu söylenebilir (Öztemel, 2006).

Bu araştırma da BM ile bir öğrencinin zeka türlerinin nasıl bulunacağı örneği üzerinde durulmuştur. Bu ayırımı yaparken öğrencileri kesin çizgilerle sadece bir zeka türüne sokmak yerine yapay zeka (YZ) algoritmaları kullanarak zeka türlerinin bulunduğu bulanık bir kümede uygun bir pozisyona koymak daha bilimsel olacak, öğrencinin her zeka türüne göre faydalanması sağlanacaktır. Zeka türleri belirlenirken öğrenciyi dar kalıplara sokmak bir problem olarak görüldüğü için yürütülen bu çalışmada YZ'nin özellikle sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında kullanılması konusunda yapılan çalışmalara destek olacağı düşünülmektedir

Öğrencilerin zeka türlerinin tespiti amacıyla sekiz girişli ve bir çıkışlı bulanık mantık algoritması kullanılacaktır. Bu mekanizma Matlab bilgisayar yazılımı ortamında BM modülü ile oluşturulacaktır. Oluşturulan bu yazılım bile öğrenci zeka türleri belirlenecektir. Bağımsız değisken olarak zeka türleri, bağımlı değişken olarakta akademik başarı belirlenmiştir. Arastırmada, zeka türlerine göre hazırlanan programlama ortamlarının öğrencilerin akademik başarısına etki edip etmediği belirlenmeye çalışılacaktır. Bu araştırma, deneysel araştırma modelinde bir araştırmadır. Deneysel araştırma modellerinde, "bağımsız değiskendeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır" (Karasar, 1994: 88). Deneysel araştırma doğrultusunda bir deney bir de kontrol grupları oluşturulacaktır. Zeka türleri belirlenmiş öğrencilere zeka türlerine göre öğrenme ortamları oluşturulacaktır. Bağımsız değişken olan BM kullanılan Programlama Dilleri-I öğreniminin bağımlı değişkenler olan öğrenci başarısına etkisi araştırılacaktır.

G1 R O1 X O2

……

G2 R O3 X O4

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

R: Grupların olusturulmasındaki yansızlık

X: Bağımsız Değisken

O1: Ölçme

Araştırmanın evrenini, Çukurova Üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemini ise Programlama Dilleri-I dersini 2015-2016 Güz yarıyılında alan öğrenciler oluşturacaktır. Araştırmada deney ve kontrol grubu kullanılacaktır. BM ile öğrencilerin zeka türleri belirlenecek ve deney grubuna zeka türlerine göre öğrenme ortamları oluşturulacaktır. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler ile öğrenme ortamı oluşturulacaktır Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, çeşitli ölçütler dikkate alınacaktır.

Bir YZ türü olan BM algoritmaları ile zeka türleri kesin çizgiler arasına sıkışmaktan çıkmaktadır. BM yaklaşımı, makinelere insanların özel verilerini işleyebilme ve onların deneyimlerinden ve önsezilerinden yararlanarak çalışabilme yeteneği verir (Özdemir, 2009).

Bu nedenle BM ile öğrencilerin çoklu zeka türlerini belirlemenin, eğitimdeki başarıyı arttıracağı kaçınılmaz bir gerçek olacaktır. Bu çalısmada çağdas eğitim yöntemlerinden biri olan ÇZK'nın YZ türlerinden biri olan BM ile belirlenip Programlama Dilleri-I eğitimine uyarlanması sonucu Türkiye'nin eğitim sisteminin gelisimi açısından ve Çoklu Zeka Teorisine dayalı Programlama Dilleri-I öğrenimi ile ilgili bundan sonraki yapılacak çalısmalara örnek teşkil etmesi açısından önem arz etmektedir.

Ayrıca bu çalışma ile BM ile zeka türlerini saptanacağından ve bu zeka türlerine yönelik, ÇZK aktivitelerine göre öğrenme ortamları oluşturarak öğrenci Programlama Dilleri-I ders başarısının ne derece artırıldığını saptanacağından ayrı bir önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bulanık mantık, Çokul zeka kuramı, Yapay zeka,

Kaynakça

Akamca, G., Hamurcu, H. (2005). Çoklu Zeka Kurami Tabanli Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarisi, Tutumlari Ve Hatirda Tutma Üzerindeki Etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: 178-187

Altun, A. ve Mazman, S.G. (2012). Programlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Türkçe Formumun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 3(2), 297- 308

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı. (Geliştirilmiş 6. Baskı) İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

Aşkar, P. & Davenport, D. (2009). An Investigation of Factors Related to Self-Efficacy for Java Programming Among Engineering Students, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET January. 8(1).

Aygören H. , Sarıtaş H, Moralı T.(2012), İMKB 100 Endeksinin Yapay Sinir Ağları ve Newton Nümerik Arama Modelleri ile Tahmini, Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, Cilt: 4, Sayı:1, s. 77 – 78.

Babacan, T. ve Dilci, T., (2012). Çoklu Zeka Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalişmalari. e-Journal of New World Sciences Academy, 7 (3), 1306-3111.

Bahçeci, F. (2011). Kişiye Özgü Öğretim Portalının Öğrenenlerin Akademik Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ

Bostan, A. (2007). Kriter Esasli Testlerde Bulanik Mantik İle Ölçüm Yönteminin Uyarlamali Bilgisayar Testlerinde Kullanilmasi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Ersoy, H., Madran, R.O. ve Gülbahar, Y. (2006). Programlama Dilleri Öğretimine Bir Model Önerisi: Robot Programlama. Akademik Bilişim '07 Konferansı, Kütahya

Gürçay, D. & Eryılmaz, A. (2005). "Çoklu Zekâ Alanlarına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Fizik Başarısına Etkisi." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29: 103-10

(5054) Mobil Üniversite Uygulamasının Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi

Nihan Arslan NAMLI
Çukurova Üniversitesi

Ozan ŞENKAL
Çukurova Üniversitesi

Ethem EVLİCE
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde cep telefonu ve de mobil internet sürekli bilişim teknolojileri dünyasının gündeminde bulunmaktadır. Mobil teknoloji ile ilk tanıştığında hayretler içerisinde olan kullanıcılar artık mobili çok sırdan bulmaktadırlar. Her ne kadar mobil cihazların, kablosuz ağ band genişliği düşük, ekran genişliği çok küçük, işlemci ve bellek kapasiteleri sınırlı olsa da, sürekli yanımızda taşıdığımız için vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. (Chen, Kinshuk, 2005). Başlangıçtan itibaren, cep telefonların boyutlarının durumu, kabiliyetlerinin gelişimi ile ters orantılı olarak ilişkilenmektedir. Bu cihazların bugün için ortak özellikleri sayılacak olursa; internet erişimi, sesli mesaj, kısa mesaj servis hizmeti, kamera uygulamaları, hatta video kaydı gibi özellikleri sayılabilir (Chinnery, 2006). Teknolojik gelişmelerin 2000'li yıllarda hız alması, ofis ve ev ortamlarında, sanayide, sağlık hizmetlerinde ve benzeri alanlarda insanların hayatını kolaylaştırmaktadır. Bu gelişmeler aynı zamanda eğitim alanında da görülmeye başlamıştır. Eğitim de mobil teknolojilerin kullanımı bir on yıl önce oldukça yeni olmasına rağmen, şimdiler de çok alışageldik bir durumdur. Mobil teknolojilerin kullanımı, eğitime yepyeni bir boyut ve potansiyel kazandırarak, yaşamın bir parçasıymış gibi farkında olmadan ihtiyaç anında her yerde kolaylık sağlamaktadır. İşte bu sebeple mobil uygulama ihtiyacı doğmuştur. Mobil uygulamalar, cihazın sahip olduğu işletim sistemi doğrultusunda ilgili ortamda geliştirilmektedirler. Mevcut sistemlerde uygulama geliştirmek için kullanılan ortamlar arasında Java ME, C ve C'nin çeşitli varyasyonları ile Flash Lite başta olmak pek çok dil bulunmaktadır. Java, uygulama ortamları en esnek ve en geniş uygulanabilirlik imkanı olan ortam olduğu için de bu araştırma da JAVA kullanılmıştır. Sun tarafından "Bir kere yaz her yerde çalıştır" anlayışıyla geliştirilen bu ortam; milyarlarca cihaza konuşlandırılmış, lider geliştirme aracı sağlayıcıları tarafından desteklenmekte ve dünya genelinde kullanılmaktadır. Diğer taraftan kişisel bilgisayar ile karşılaştırıldığında, mobil cihazlar daha basit ara yüzlere sahiptir. Ancak cihaz gövdesinin minyatürleştirilmesi ve fonksiyonların genişletilmesi, mobil cihazlarda uygulama geliştirme için bir takım noktaların önemini artırmaktadır. Mobil uygulama geliştirirken temel olarak dikkate alınacak noktalar, cihazların küçük ekranları, cihaz tuşları ve bunların ortaya çıkardığı navigasyon sorunudur. Bunlar dışında bağlantı kesintileri, sınırlı işlemci gücü, az hafızası da uygulama geliştirmeyi etkileyen diğer bileşenlerdir. Bütün bu sorunlara rağmen, sürekli yanımızda taşıdığımız bir mobil cihaz vardır. Özellikle öğrenciler sürekli okulda ve yanlarında telefonla dolaşmaktadır. Dolayısıyla, okulda olan biteni takip etmek amacıyla bir mobil uygulamaya ihtiyaç duyulmuştur.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi kapsamında bir mobil yazılım geliştirilmiş, bu mobil yazılımı öğrencilerin kullanması sağlanarak uygulama hakkında öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesinde ilgili literatür taranarak ilgili uzmanların görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı için ayrıca geçerlik ve güvenirlik için faktör analizi ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısı incelenmiştir.

Mobil yazılımın geliştirilmesi aşamasında, öncelikle mobil uygulaması olan üniversitelerin mobil uygulama yazılımları ve ara yüzleri incelenmiştir. Daha sonra gereksinimler ve bunların nasıl karşılanacağı belirlenmiş, yazılım geliştirme ortamları temin edilmiş, tasarım basamakları hazırlanmış, dokümantasyon elde edilmiş ve bu belgelere uygun doğrulta da hareket edilmiştir. Mobil uygulama, android işletim sistemi üzerinde ve JAVA programlama dili kullanılarak yazılmıştır. Hazırlanan yazılım test edilmesi için android platformlarda yani android tablet ve telefonlarda test edilmiştir. Mobil yazılımın tasarlanması aşamasında uygulamanın mobil ortamlarda kullanılacağı da göz önünde bulundurularak, görsel bir ara yüz tasarlanmıştır. Ekran boyutlarına uygun resim ve yazı büyüklükleri göz önünde bulundurulmuş, kullanıcı ara yüzü tasarımına göre tasarım yapılmıştır. Görsel tasarım öncelikli olarak kağıt üzerinde tasarlanılarak uygulanabilirliği tespit edilmiş ve gerekli kontroller yapılarak hatalar ayıklanmıştır. Gerekli düzeltmelerin ardından yazılım geliştirme ortamında uygulamasına geçilmiştir. Ayrıca mobil yazılımında duyuru ve haberler, etkinlikler, iletişim, e-posta, akademik takvim, otomasyon, üniversite web sayfası gibi bölümlerin akış diyagramları oluşturulmuş ve yazılım geliştirilirken bu diyagrama bağlı kalınmıştır. Araştırma grubunu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır

Katılımcıların yarısından fazlası bir mobil cihaz kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu bir mobil uygulama kullandığını belirtmiştir. Mobil uygulamayı ne amaçla kullandıklarına ilişkin cevaplarda, katılımcılar oyun amaçlı, sözlük amaçlı, e-kitap amaçlı, eğitim amaçlı ve bir kısım ise diğer amaçlarda kullandığını belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı mobil uygulamaları oyun amaçlı kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu mobil uygulamalarda kullanım kolaylığını, görüntü özelliğini, diğer özellikleri tercih ettiğini belirtmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre mobil uygulama araçlarını ve uygulamalarını kullanma fırsatı bulan katılımcıların birçoğu bu yazılıma ilgi duymuş ve fırsat bulunduğu taktirde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Henüz uygulama başlangıç aşamasında olduğu için zamanla mobil uygulamanın geniş kitlelere hitap edecek seviyeye geleceği ve araştırmaların ve mobil uygulamaların yapılmasıyla mobil uygulamaların zamanla daha da yaygınlaşabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mobil Üniversite, Yazılım

Kaynakça

Chen, J., Kinshuk, J. (2005). Mobile Technology in Educational Services. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 14(1), 91-109.

Chinnery, G. M. (2006). "EMERGING TECHNOLOGIES Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning", Language Learning & Technology. Volume 10, Number 1 pp. 9-16. http://llt.msu.edu/vol10num1/emerging/

Goldman, P. & Kaufman, B. (2001) How to push an elephant through a straw: Using wireless technology in a web-enhanced skills program. International Review of Law Computers and Technology, 15, 3, 281–299.

Sharples, M. (2000). The design of Personel Mobile Technologies for life Long Learning. Computer and Education, 34, 177-193.

Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G. (2005). Towards a Theory of Mobile Learning. In Proceedings of mLearn 2005 Conference, Cape Town, South Africa. Retrieved from http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Sharples-%20Theory%20of%20Mobile.pdf

Yamaguchi, T. (2005, August 2-4). Vocabulary learning with a mobile phone. Program of the 10th Anniversary Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Edinburgh, UK. Retrieved August 4, 2005, retrieved from http://www.paaljapan.org/2005Program.pdf

(6067) Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Web Portalı Kullanılabilirliğinin Göz İzleme Yöntemiyle Değerlendirilmesi

Murat Ekici
Uşak Üniversitesi

İsmail Arslan
Milli Eğitim Bakanlığı

Hakan Tüzün
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de 2010 yılının Kasım ayında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullarda kullanılan teknolojinin iyileştirilmesi ve öğrenme-öğretme sürecinde daha etkin kullanılması amacıyla Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) isimli proje başlatılmıştır (http://fatihprojesi.meb.gov.tr). Proje kapsamında okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda bulunan 570.000 dersliğe etkileşimli tahta ve İnternet altyapısı sağlanması planlanmıştır. Ayrıca bu öğretim kademelerindeki her öğretmen ve her öğrenciye bir tablet bilgisayar verilmesi hedeflenmiştir. FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır:

• Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması

• Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi

• Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı

• Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi

• Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanması

Bileşenlerin ilki olan donanım ve yazılım altyapısının sağlanmasına başlanmış olup 150.000 civarında etkileşimli tahta okullara takılmış olup çalışmalar devam etmektedir. İkinci bileşen olan e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi için ise Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Projesi hayata geçirilmiştir. EBA, "sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeden geçmiş doğru e-içerikleri barındıran sosyal bir platform" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015). Öğretmen ve öğrencilerin e-içerikle ilgili ihtiyaçlarına cevap verilmesi amacıyla kurulan portal http://www.eba.gov.tr/ adresinden hizmet vermektedir. Adı geçen öğretim kademelerinde görev yapan yaklaşık 850.000 öğretmen ve 16.500.000 öğrenci web sitesinin potansiyel kullanıcılarını oluşturmaktadır (TÜİK, 2015).

Eğitimde FATİH Projesi'ne ait web sitesinde gerekçeler başlığında MEB 2010-2014 Stratejik Planında, Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi temasında yer alan 14. Stratejik amacın birinci stratejik hedefi "Stratejik Hedef 14.1: Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarımızın bölgesel farklılıkları gidermek amacıyla 2014 yılı sonuna kadar tümünün bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak" olarak belirtilmekte ve bu görev için sorumlu birim olarak Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün (YEĞİTEK) belirlendiği ifade edilmektedir (MEB, 2015).

Son yıllarda, okulları yeni teknolojilerle donatmak için büyük yatırımların yapıldığı göze çarpmaktadır. Ancak çoğu zaman bu teknolojilerin kullanımının öğrenme ve öğretmeyi nasıl etkileyeceği konusunda iyi düşünülmüş bir plan hazırlanmamıştır. Radyo, televizyon, hareketli resimler ve video benzeri diğer teknolojilerin ilk çıktığı zamanlarda olduğu gibi, bilgisayarın da daha coşku verici ve etkileşimli hale gelerek eğitimi oldukça etkileyeceği ve dolayısıyla eğitimde değişiklik yapacağı beklenmiştir (Yörük, 2013).

EBA web portalı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) Genel Müdürlüğü tarafından 2010 yılı Ekim ayında kurulmaya başlanmış olup halen hizmet vermektedir. EBA web sitesinde Eğitim Bilişim Ağı'nın öğretmen ve öğrenciler için geliştirilen sosyal bir eğitim platformu olduğu ve hâlen test aşamasında bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca web sitesine içerik ekleme çalışmalarının devam ettiği, platformun üyelik hizmetlerine bağlı hizmet veren kısımlarının şimdilik sadece Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmenlere açık olduğu ama ileride tüm öğrenci ve velilere de açılmasının planlandığı ifade edilmektedir. Yine de web sitesine üye olunmadan çoğu hizmete herkesçe ulaşabilmektedir. Sadece doküman ekleme, haber paylaşma gibi etkinliklere ve özel firmaların içeriklerine ulaşılamamaktadır.

İlgili literatür ve EBA web portalı taranmış, portal tasarımına dair herhangi bir kullanılabilirlik testinin yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda EBA web portalının kullanılabilirlik testinin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında ilgili web sitesinin otantik görevler ve otantik kullanıcılar ile kullanılabilirlik sorunlarının belirlenmesi ve buna yönelik çözüm önerileri getirilmesi hedeflenmektedir.

Çalışma kapsamında kullanıcı merkezli tasarımların kullanılabilirliğini değerlendirme yöntemlerinden birisi olan göz izleme (eye-tracking) yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için veri çeşitlemesi yoluna gidilmiş; gözlem notları ve video kayıtlarından da faydalanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan 9 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcıların seçiminde ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 6 erkek 3 kadından oluşmaktadır. Her bir katılımcı, fen bilgisi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, kimya öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği gibi farklı branşlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 12 ila 30 yıl arasında değişmektedir.

Araştırma ODTÜ İnsan-Bilgisayar Etkileşimi Laboratuvarı'nda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgiler verildikten sonra demografik veriler anketi aracılığıyla katılımcıların demografik verileri, bilgisayar kullanım düzeyleri ve İnternet kullanımlarına ait veriler toplanmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından belirlenen ve uzmanlarca onaylanarak geliştirilen otantik görevlerin katılımcılar tarafından yerine getirilmesi istenmiştir. Görev sırasının bir desen oluşturmaması ve görevlerin birbirini etkilememesi için görevler her katılımcıya sırası değiştirilerek verilmiştir. Bağlantı hızı, ekran çözünürlüğü, ses, ışık gibi ortam detaylarını ve teknik detayları standart hale getirmek için uygulama tüm katılımcılar için aynı bilgisayarda ve aynı gözlemci ile gerçekleştirilmiştir.

Otantik görevlerden elde edilen verilerin analizi için öncelikle sürece ilişkin kayıtlar incelenmiş, gözlemci notları ile karşılaştırılmış ve katılımcıların yerine getirmekte zorlandığı ya da tereddütte kaldığı noktalar, her bir görevde harcanan süre, tekrar edilen, başarılan, başarısızlıkla sonuçlanan görevler gruplandırılmıştır. Göz izleme yönteminden elde edilen verilerin analizinde ise Tobii Studio 3.3.0 yazılımı kullanılmıştır. Analiz sürecinde kullanıcıların ekrandaki göz hareketleri, bakış süreleri ve bakış sayıları kullanılmıştır.

Portalın kullanılabilirlik testi dokuz katılımcı ile yürütülmüş ve test için oluşturulan on iki otantik görevin altısı bütün katılımcılar tarafından başarıyla tamamlanmıştır. Beş numaralı görev sadece bir, yedi numaralı görev ise iki katılımcı tarafından tamamlanamamıştır. En düşük başarılma oranına sahip görevler altı ve on numaralı görevlerdir. Altı numaralı görev bir ders sunumunun indirilmesi ile ilgili olup portalın kuruluş amaçlarından birisi öğretmenlere derslerde kullanacakları dijital içeriğin sağlanmasıdır. Bu açıdan bakıldığında hayli önemli görülen bu görev dört katılımcı tarafından tamamlanamamıştır. Yapılan gözlemlere ve göz izleme kayıtlarına göre bunun nedeni ders sunularının hangi menünün altında olduğunun bilinememesinden kaynaklı yaşanan karmaşıklıktır. Krug'a göre web sayfaları kendi kendini açıklayabilmeli ve üstünde düşünmeye gerek kalmaksızın nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin bilgileri sağlayabilmelidir (Krug, 2006). Bu bilgiden hareketle sitede sunulan e-içeriğin organizasyonunda, dolayısıyla kullanılabilirliğinde bir problem olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Kullanılabilirlik, Göz İzleme, Eğitim Bilişim Ağı

Kaynakça

Badre, A. N. (2002). Shaping Web usability: Interaction design in context. Boston, MA: Addison-Wesley.

Barnum CM. Usability Testing Essentials: Ready, Set... Test! Morgan Kaufmann Publishers; Burlington, MA: 2010.

Çagıltay, K. (2011). İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve Kullanilabilirlik Mühendisligi: Teoriden Pratige. *ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık*.

Dumas, J. S., & Redish, J. C. (1999). A practical guide to usability testing. Exeter: Intellect.

Dumas, J. S., & Loring, B. A. (2008). *Moderating usability tests: Principles and practices for interacting*. Morgan Kaufmann.

Faulkner, L. (2003), Beyond the five-user assumption: benefits of increased sample sizes in usability testing

Flavian C., Guinaliu M., Gurrea R. The role played by perceived usability, satisfaction, and consumer trust on website loyalty. Inform. Management (2006) 43(1):1–14

ISO 9241-11 (1998). Ergonomic requirements for office work with visual display terminals (VDTs) -- Part 11: Guidance on usability

Ivory, M., & Hearst, M. (2001). The state of the art in automating usability evaluation of user interfaces. ACM Computing Surveys (CSUR), 33(4), 470–516.

Jacob, R. J., & Karn, K. S. (2003). Eye tracking in human-computer interaction and usability research: Ready to deliver the promises. *Mind, 2(3),* 4.

Krug, S. (2006). Don't make me think: Common sense approach to web usability (2nd ed.). Berkeley, Ca. New Riders Press

Nielsen, J. (1993). Usability engineering. Boston: AP Professional

Nielsen, J. and Pernice, K. (2010). Eyetracking Web Usability. Berkeley, CA: New Riders. Nielsen Norman Group.

Poole, A. & Ball, L. J. (2006). Eye Tracking in Human-Computer Interaction and Usability Research: Current Status and Future Prospects.

(6181) Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı ve Okuma Stratejileri

Rıdvan ATA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Kasım YILDIRIM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Elektronik alanında yaşanan gelişmeler ile toplumların dijital ve bilgi toplumuna dönüşüm süreçleri başlamış ve dijital çağın ruhuna uygun nitelikte sistematik düşünme yeteneği gelişmiş, kendisini ve yaşadığı çevreyi sorgulayan ve sürekli/hayat boyu öğrenen bireylerin yetişmesi ve kurumların yüksek katma değer üretmeleri ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan teknolojideki gelişmeler bireyleri, toplumları ve kurumları dinamik ve nitelikli dönüşüm süreçleri ile karşı karşıya bırakmaktadır. Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı (2015-2018) raporunda Bilişim Teknolojilerinin (BİT) eğitim sistemimizde kullanımıyla ilgili olarak, BİT'lerin eğitim sürecinin temel unsurlarından birinin olması ve eğitim kurumlarının eğitim kadrosunun ve öğrencilerin bu teknolojileri etkin kullanımının sağlanması hedefi yer almaktadır. Bu kapsamda bilgi toplumuna dönüşüm ülkemizin öncelikli olarak gündem maddelerinden biri olarak değerlendirilmiş, bu alana yönelik politikaların etkin bir biçimde uygulanması, takip edilmesi ve eğitim gibi kamu hizmetlerinde BİT kullanımının esas alınması hedeflenmiştir. Bu hedeften hareketle bireylerin yaşam boyu öğrenim yaklaşımı ve e-öğrenme yoluyla kendilerini geliştirmeleri için öğretmen ve öğrencilerin BİT kullanım yetkinliklerine sahip olması, internetin etkin kullanımı ile BİT destekli öğretimin gerçekleştirilmesi arzu edilen bir durumdur. Bununla birlikte, yeni okuryazarlık modelleri bireylerin internette doğru bilgiye ulaşmada bilgi kaynağının yerini tespit etme, değerlendirme, sentez yapabilme ve bağlantı kurabilme becerilerinin gelişmiş olmasına vurgu yapmakta ve internette okuma yaparken ön bilgi ve okuma stratejilerinin başarıya ulaşmada anahtar süreçler olarak değerlendirmektedir (Lankshear ve Knobel, 2011). Ne var ki BİT'lerin ve internetin kullanım yoğunluğu ve niteliği açısından bölgeler ve ülkeler arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bireylerin BİT'e erişiminde eşitsizliğini ifade eden ve cinsiyet, yaş grubu, engel durumu, gelir düzeyi, eğitim seviyesi, ikamet edilen coğrafi bölge gibi demografik ve bireyin sosyo-ekonomijk özelliklerine ilişkin değişkenler itibarıyla farklılık gösteren dijital bölünme, BİT kullanımının önündeki engellerin en belirgin sonucudur. Bu çalışmada, Sınıf Öğretmenliği programı öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı dersi kapsamında verilen okuma aktivitelerinde internet ve sosyal medya araçlarını kullanırken edindikleri okuma stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin verilen konu üzerine internet ya da yazılı metin kaynaklarında araştırma yaparken gösterdikleri okuma stratejilerinin ve bu stratejileri belirleyen etkenlerin neler olduğunun araştırılması dijital bölünmeyi azaltmada faydalı olacağı düşünülmektedir. Böylece eğitim ve öğretim süreçlerinde kalitenin artması, öğrencilerin dijital yetkinlik kazanması ve e-yeterliliklerinin gelişmesi yönünden dijital dönüşüm ve bilgi toplumu sürecine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Gerçekleştirilen araştırma betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Araştırma bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, dördüncü sınıf sınıf öğretmeni adaylarının internet ve sosyal medya araçlarını kullanırken edindikleri okuma stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Creswell'e (2003) göre nitel araştırma, yorumlamaya dayalı bir araştırma türüdür. Araştırmacı çalışma ortamını, katılımcıları, veri analizlerini ve çalışmanın sonuçlarını ayrıntılarıyla birlikte betimleyerek ortaya koyar. Nitel araştırmalar belirli bir birey, grup, durum veya problem hakkında derinlemesine bir resim ortaya koyarlar (Fraenkel ve Wallen, 1996). Araştırmada veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır (Creswell, 2005; Mulhall, 2003). Araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde amaç uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Buradan hareketle araştırmacılardan birinin (ikinci yazar) görev yaptığı üniversitedeki seçmeli ders olarak vermiş olduğu medya okuryazarlığı dersine katılan toplam 15 dördüncü sınıf öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Böyle bir örneklem seçme tekniğinin araştırmada tercih edilmesinde araştırmanın amacı doğrultusunda hızlı bir şekilde verileri toplayabilmek, gönüllü katılımcıları sürece dahil edebilmek önem arz etmiştir. Aynı zamanda seçmeli dersin içeriğinin araştırmanın amaçları ile örtüşmesi bu örneklem tekniğinin tercih edilmesinde önemli rol oynamıştır. Bu şekilde katılımcıların süreci doğal olarak algılamaları, görüşmelerden dolayı davranış veya tepki değişikliğine başvurmamaları diğer bir ifade ile Hawthorne etkisinin ortaya çıkmaması amaçlanmıştır. Bilindiği üzere bu tarz veri toplama süreçlerinde katılımcılar kendi doğal süreçlerinin dışına çıkabilirler. Bu da çalışmadan elde edilen verilerin güvenirliğini azaltabilir (Mays ve Pope, 1995).

Günümüzde BİT'lerin önemi farklı yollarla vurgulanmaktadır. Örneğin Sang, Valcke, Braak ve Tondeur (2010) BİT ortamlarının zengin öğrenme çevreleri sağladığını, kompleks bir olguya yönelik öğrenenlerin farklı perspektifleri sürece dahil etmelerine imkan verdiğini, kompleks öğrenme alanlarında esnek bilgi yapılarını güçlendirdiğini ve bireysel farklılıklara hizmet ettiğini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri konusunda en iyi şekilde eğitilmeleri ve öğrendikleri yeterlilikleri kendi sınıf ortamlarına doğru bir şekilde entegre etmeleri beklenmektedir. Bu araştırma da böyle bir amacın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen bu çalışma ve elde edilen veriler öğretmen adaylarının BİT ve internete

yönelik farkındalıklarının olduğunu ve kendi öğrenme ortamlarına entegre etmeye çalıştıklarını göstermiştir. Ancak öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerinde eksikliklerin olduğu ve birçok stratejiye yönelik farkındalıklarının da eksik olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma bulguları okuma aktivitelerindeki yeni okuryazarlık becerilerinin yetersiz olduğu, yeni okuryazarlık ve çevrimiçi okuma süreçlerinin bütüncül düşünülerek öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesi gerektiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : bilgi iletişim teknolojileri, medya okuryazarlığı, yeni okuryazarlıklar, okuma stratejileri

Kaynakça

Becker, H. J. (2000). Access to classroom computers. *Communications of the ACM*, 43(6), 24–25.

Chai, C. S., Hong, H. Y., & Teo, T. (2009). Singaporean and Taiwanese pre-service teachers' beliefs and their attitude towards ICT: A comparative study. *The Asia-Pacific Education Researcher, 18*(1), 117–128.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies*. McGraw-Hill Education (UK).

Mulhall, A. (2003). Methodological issues in nursing research: In the field: Notes on observation in qualitative research. Journal of Advanced Nursing, 41, 306-313.

Mays, N., & Pope, C. (1995). Observational methods in health care settings. British Medical Journal, 311, 182-184.

Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, *54*(1), 103-112.

(6888) How College Of Educatıon Faculty Members Use Facebook: A Case From Turkey

Nese SEVİM
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Ömer Faruk İSLİM
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Although technology had become a part of our life for a long time ago (White & Manton, 2011; Halac & Cabuk, 2013), it invaded more space in a relation with the advancements in mobile technology such as increasing processor capacity, and mobile connection speed (Bonk, 2009; White & Manton, 2011). It is stated that, currently there are 4.61 billion mobile phone users around the world and it is expected to reach five billion by the end of 2019 (Statista, 2016).

In a similar manner with the advancements in mobile technology and connectivity, social networks, like other technologies, have become a part of our daily life and have started to influence our lives. Social networks are the systems that allow users or members to share their personal information, photographs, videos, news, etc. with their friends or people they allowed on the network. Furthermore, members could communicate with each other synchronously or asynchronously (Pempek, Yermolayeva, & Calvert, 2009; Boyd & Ellison, 2007; Lin & Lu, 2011; Hew, 2011). Although there are number of different social networks, Facebook, designed by two Harvard University students in order to increase interactivity among students, is the most popular one (Boyd & Ellison, 2007). Today, there are 2.13 billion social network users all around the world (Statista, 2016). Furthermore, according to Socialbakers (2016) there were average 1.04 billion daily active users on Facebook in December 2015, and 934 million of them were connected over mobile devices.

The extensive usage of Facebook in a day took the attention of the researchers so they have sought how it could be used fır education. When the literature was examined it was seen that there are number of studies conducted to investigate the educational use of Facebook in K12 and in higher education (Kilis, Rapp & Gulbahar, 2014). Although there are number of studies conducted in different countries, number of studies conducted with College of Education faculty members in Turkey is limited. Furthermore, cultural difference between countries is an important issue should be taken into consideration during such studies (Jackson & Wang, 2013). This study shed light on the Facebook usage habits of faculty members in College of Education about Facebook and their opinions about using it in educational settings.

This descriptive study was conducted to investigate the personal and educational use of Facebook among College of Education faculty members in Turkey. In this manner, a questionnaire was developed by the researchers, and was sent to five experts in order to be controlled in terms of validity and reliability. All the experts have a Ph.D. degree on either instructional technology, or educational psychology; currently working as a faculty member in a College of education, and actively using Facebook as a part of their both undergraduate and graduate courses. The questionnaire was re-designed based on the suggestions of the experts.The questionnaire was re-sent to experts after fixing the problematic questions, and got approval. The online questionnaire was created by using Google Docs. The final version of the questionnaire was consisted total of 59 questions that 19 of them were asked to gather demographic data, 27 of them were 5-point likert-scale and 13 of them were yes/no questions asked to understand their Facebook using habits. The questionnaire was distributed to faculty members over Facebook in accordance with the aim of the study. At the end of the derived time, 46 faculty members (21 female, 25 male) filled the questionnaire. Data of the study were analyzed by using IBM SPSS Statistics 21 program.

The preliminary analysis results showed that majority of faculty members (n=39) have been using Facebook at least for five years and half of them (n=24) has more than 400 friends on Facebook. Furthermore, nearly half of the faculty members (n=25) used Facebook in order to communicate with their students and to share their course materials with them; furthermore, they create course groups for this purpose. Besides it was also found that faculty members had concerns related about communicating with their students via Facebook. Nearly half of them (n=25) believed that communicating via Facebook would damage their professional relationship with their students and they (n=26) did not want that their students communicate them via Facebook.

Anahtar Kelimeler : College of Education, Faculty Members, Facebook, Educational Use

Kaynakça

Bonk, C. J. (2009). The world is open: How web technology is revolutionizing education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Boyd, D., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13*(1), article 11. Retrieved from http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html

Halac, H., & Cabuk, A. (2013). Open courseware in design and planning education and utilization of distance education opportunity: Anadolu University experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *14*(1).

Hew, K. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, *27*(2), 662–676.

Jackson, L. A., & Wang, J. L. (2013). Cultural differences in social networking site use: A comparative study of China and the United States. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 910-921.

Kilis, S., Rapp, C. ve Gülbahar, Y. (2014). Eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik yükseköğretim düzeyindeki eğitmenlerin algısı: Türkiye-Almanya örneklemi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 20-28.

Lin, K.-Y., & Lu, H.-P. (2011). Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory. *Computers in Human Behavior*, *27*(3), 1152-1161.

Pempek, T., Yermolayeva, Y., & Calvert, S. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*, 227-238.

Socialbakers.com (2016, February 10). *Facebook st*. Retrieved from http://www.socialbakers.com/statistics/facebook/

Statista.com (2016, February 10). *Social Networks*. Retrieved from http://www.statista. com/topics/1164/social-networks/

White, D., & Manton, M. (2011). Open educational resources: The value of reuse in higher education. Retrieved from the JISC website: http://www.jisc.ac.uk/media/ documents/programmes/elearning/oer/OERTheValueOfReuseInHigherEducation.pdf

(6892) Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Eğitim Alan Bireylerin Memnuniyeti ve Öğrenme Topluluğu Hissi Algısı Yordayıcılarının İncelenmesi

Esra CESUR
Mersin Üniversitesi

Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Kaliteli ve verimli bir uzaktan eğitim programı içerisinde etkileşimin sahip olduğu önemli yer çevrimiçi iletişim teknolojileri ile daha da artmıştır. Çevrimiçi iletişim teknolojilerinin önemli bir rol oynadığı uzaktan eğitimde bu teknolojiler sayesinde fiziksel olarak birbirinden ayrı olan uzaktan eğitim öğrenci ve öğretmenlerinin iletişimleri, topluluk hissi geliştirebilmeleri sosyal açıdan önem taşımaktadır. Kendini sistemden soyutlanmış hisseden bir öğrencinin programa yönelik memnuniyeti azalacak ve yeterli öğrenme sağlayamayacaktır. Bu da öğrencinin eğitim programı terk etmesiyle sonlanabilmektedir(Ilgaz & Aşkar, 2009). Araştırmalar uzaktan eğitime katılan öğrencilerin programı terk etme oranlarının geleneksel eğitime oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Rovai, 2001). Rovai (2002) bu ortamlarda gerçeklik hissi oluşturmanın yanı sıra, güçlü sınıf topluluğu hissinin üyeler arasında bağlanmışlık hissi de oluşturulduğunu ortaya koymuştur. Bu kişiler birbirilerine ve okula karşı sorumluluklara ve zorunluluklara sahip olup, ayrıca ortak öğrenme hedeflerine olan bağlılıkları ile tüm üyelerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanacağına inanmaktadırlar.

McMillan ve Chavis'in oluşturduğu bu dört bileşeni baz alarak Rovai (2001) sınıf topluluk hissi bileşenlerini tanımlamıştır. Bu bileşenler cesaret (spirit), güven (trust), etkileşim (influence) ve öğrenmedir (learning).

Wegerif (1998) yaptığı çalışmada sosyal boyutu uzaktan eğitimde başarının önemli bir yordayıcısı olarak bulmuştur ve topluluk hissinin öğrenmeye dahil olmaya gönüllü olmayan öğrenciler için oluşturulmasının işbirlikli öğrenme için ilk adım olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin yüz yüze düzenli iletişim kurma konusundaki olanakları ve çevrimiçi derslerde yüz ifadeleri, mimik vb. öğeleri veya web konferans araçları kullanılsa bile öğretimsel yakınlığı hissedememelerinden bir süre sonra derslerde yalıtılmışlık hissine kapıldıkları ve öğretim programlarını yarıda bırakmaya kadar uzanan süreçlere yöneldikleri ifade edilmektedir(Gökçearslan, 2013). Çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi düzeyi yüksek olan gruplarla öğrenen öğrencilerin yalıtılmışlık hissinin düşük olacağı öğrenmeye yönelik bağlarının yüksek olacağı ifade edilmektedir. Bu durum çevrimiçi öğrenme topluluğu hissinin, öğrenme ile ilgili değişkenlerle ilişkili olabileceğini ortaya çıkarmak açısından önemli bir bulgu olacaktır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi düzeylerinin belirlenmesi bu bağlamda önemli görülmektedir. Uzaktan eğitimin öneminin artmasından dolayı uzaktan eğitim programları ile öğrencilerin bireysel ve ortaklaşa çalışma ortamlarında eksiklikleri belirlenerek (Eygü&Karaman, 2013) oluşturulmuş Uzaktan eğitim memnuniyet algısı ölçeği ile öğrencilerin uzaktan eğitime karşı memnuniyetlerini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma problemi cümlesi "Mersin Üniversitesi uzaktan eğitim merkezinde çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında eğitim alan öğrencilerin memnuniyeti ve öğrenme topluluğu hissi algısı ne boyuttadır?" dir.

Araştırma, Kasım-Aralık 2015 tarihleri arasında Mersin Üniversitesi' nde Uzaktan Eğitim ile eğitim alan bireyleri kapsayan çalışma grubunun, uzaktan eğitime karşı memnuniyetlerinin ne boyutta olduğunu ortaya çıkarmakla birlikte, üniversite düzeyinde çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılan bireylerin kendilerini öğrenme topluluğunun bir parçası olarak görme algısını ortaya çıkarmaktadır. Bireylere uygulanan Çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi ölçeği ile, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenme etkinliklerine katılmış öğrencilerin kendilerini hangi düzeyde öğrenme topluluğunun bir parçası olarak algıladıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, uzaktan eğitim ortamında eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi topluluk hissi algısı, cinsiyetleri, yaşları ve eğitim aldıkları bölümlerine karşı memnuniyetlerini yordayıp yordamadığının tespiti yapılmaktadır.

Üniversite düzeyinde çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılan bireylere uygulanan ölçeklerin maddelerine göre yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Bu araştırma, Mersin ilinde üniversite düzeyinde çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılan bireyler, Mersin ilinde üniversite düzeyinde çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılan bireylere uygulanan Topluluk Hissi Ölçeği, Mersin ilinde üniversite düzeyinde Uzaktan Eğitim Programları Memnuniyet Algısı ölçeği ve Kasım- Aralık 2015 tarihleri ile sınırlıdır.

Araştırmada mevcut durumu ortaya koymak için tarama modeli kullanılmıştır.

Üniversite düzeyinde çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılan bireylere uygulamak için, Topluluk Hissi Ölçeği geçerlik çalışması için öncelikli olarak kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik Eğitim Teknolojisi alanında doktora öğrenimi yapmış, çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip yedi akademisyene ait uzman görüşüne başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen madde-faktör yapısının model uyumu test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin sağlanmasında test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Faktör analizin yapılabilmesi için gerekli ön şartları

karşılamak üzere önce örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) testine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 28 madde üzerinden tekrar yapılmıştır. (Gökçearslan, 2013).

Araştırmada kullanılan anket formu, hizmetlerden duyulan memnuniyeti (hizmet kalitesini) ortaya koyan çeşitli ölçekler (Parasuraman vd., 1988; Grönross, 1990; Cronin ve Taylor, 1994) taranarak ve eğitim sektörüne uyarlanarak oluşturulmuştur. Öğrenen memnuniyeti, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik kabiliyetleri, uzaktan eğitim yoluyla aldıkları eğitimlerden memnuniyetleri incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, kişisel uygunluk, etkililik, öğrenme, program değerlendirilmesi, teknoloji, materyal, değerlendirme, destek hizmetleri olarak 8 faktörlüdür ve 34 ifadeden oluşmaktadır. Uygulanan anketin güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach's alpha kastsayısı hesaplanmış ve 0,930 bulunmuştur(Eygü&Karaman, 2013).

Araştırmada elde edilen veriler değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini görebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve uzaktan eğitim programları memnuniyetini yordayan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi algısı, cinsiyetleri, yaşları ve bölümleri değişkenlerinin analizini yapmak amacıyla ise bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene(yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türü olan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi tekniği(Büyüköztürk, 2009) kullanılmıştır.

Araştırmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin derslere yönelik memnuniyetlerini belirlemeye yönelik uygulanan ölçeğin toplam değeri ile, üniversite düzeyinde çevrimiçi öğrenme topluluğuna katılan bireylerin kendini öğrenme topluluğunun bir parçası olarak görme algısına yönelik düzeyi ölçmek için çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi ölçeğinin toplam değeri, ölçeklerin uygulandığı bireylerin cinsiyetleri, yaşları ve eğitim gördükleri bölümlerin regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişken olarak uzaktan eğitim programlarına öğrencilerin memnuniyetine, yordayıcı değişkenler olarak çevrimiçi topluluk hissi algısı, cinsiyet, yaş ve eğitim gördükleri bölümlere çoklu doğrusal regresyon analizi ile bakılmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin uzaktan eğitim programları memnuniyetlerini, çevrimiçi topluluk hissi algısı, cinsiyetlerinin, yaşlarının ve eğitim gördükleri bölümlerinin yordamadığı görülmüştür.

Öğrencilerin uzaktan eğitim programları memnuniyetlerinin farklı değişkenlerle regresyon analizi yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Memnuniyet Ölçeği, Öğrenme Topluluğu Hissi Algısı Ölçeği, regresyon analizi.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş.(2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı. Pegem Akademi. Ankara.

Eygü, H. & Kahraman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.

Gökçearslan, Ş. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Kütüphaneciliği,* 27(1), 154-165.

Parasuraman, A., V. A. Zeithaml ve L. L. Berry. (1988). SERVQUAL: A Multipleltem

Ilgaz, H. & Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education,* 1(1) ,27-34.

Rovai, A. P. (2001). Classroom community at a distance: A comparative analysis of two ALN-based university programs. *The Internet and Higher Education,* 4(2), 105-118.

Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education,* 5(3), 197-211.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology,* 14(1), s. 6-23.

Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks,* 2(1), 34-49.

(7056) Üniversite Öğrencilerinin Eğitimde Sosyal Ağ Siteleri Kullanımı Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Murat AKÇAYIR
Kırıkkale Üniversitesi

Gökçe AKÇAYIR
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Sosyal ağ siteleri (SAS) günümüzde popüler internet tabanlı teknolojilerden birisidir (Manca & Ranieri, 2013). SAS ilk kurulduğu yıllarda insanların eski arkadaşları ile iletişime geçme, resim video paylaşma ve yorum yapma gibi amaçlar ile kullanılmaktaydı. Zamanla turizm şirketlerinin tanıtım yaptığı, KPSS-YDS gibi sınavlara hazırlık derslerinin yapıldığı ve resmi makamların duyuru yaptığı bir ortam haline gelmiştir. SAS günümüzde özellikle genç bireyler arasında oldukça aktif olarak kullanılmaktadır. Son yıllarda SAS'nin eğitimsel amaçlı olarak kullanımı da yaygınlaşmakta, eğitimciler sınıflarında bu teknolojiyi kullanmaktadır (Sanchez, Cortijo, & Javed, 2014). Günümüzde SAS ilköğretim seviyesinden üniversite seviyesine kadar eğitimin birçok kademesinde kullanılmaktadır (Akçayır & Akçayır, baskıda).

Literatür incelendiğinde SAS eğitim için birtakım fırsatlar sunduğu görülmektedir. Örneğin SAS formal öğrenmeye ek olarak bir informal öğrenme aracı olarak da kullanabilmektedir (Madge, Meek, Wallens, & Hooley, 2009). SAS kullanılarak öğrenciler arasında işbirliği arttırılabilmektedir (Khan, Wohn, & Ellison, 2014). Ayrıca SAS öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin artmasına da katkı sağlamaktadır (Aydın, 2014).

Literatürde yapılan çalışmalarda SAS'nin eğitim ortamlarını tedirgin eden bir takım unsurların olduğu da görülmektedir. Örneğin SAS kullanan gençlerin mahremiyetleri açısından endişesi duyması (Feng & Xie, 2014) eğitim kurumlarının eğitimde SAS kullanımına karşı istekli olmaması (Ajjan & Hartshorne, 2008) ve eğitimcilerin okullarda SAS kullanımı hakkında çeşitli kaygılarının olması (Kimmons & Veletsianos, 2014) eğitimsel amaçlı SAS kullanımı hususunda problem teşkil etmektedir. Sonuç olarak literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde SAS'nin eğitimsel kullanımını konu alan çalışmaların farklı (olumlu ya da olumsuz) sonuçlar elde ettikleri görülmektedir.

Literatürde yapılan çalışmaların çelişkili sonuçlar bulması eğitimde SAS kullanımın daha ayrıntılı bir şekilde ele alınıp araştırılması gerektiğini göstermektedir. SAS'nin eğitim ortamlarında kullanımı hakkındaki araştırmalar kapsamında öğrencilerin eğitimsel amaçlı SAS kullanımına dair algılarının araştırılıp farklı değişkenler açısından incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca literatürde yapılan çalışmalarda araştırmacıların en çok SAS kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisine odaklandığı; öğrencilerin algılarına yeterince odaklanılmadığı görülmektedir (Akçayır & Akçayır, baskıda). Bu nedenle yapılan bu çalışma ile SAS'lerinin eğitimde kullanılması hususunda öğrencilerin algılarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlı SAS kullanımı algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlı SAS kullanma algıları öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 18-28 yaş aralığında 206 üniversite öğrencisinden (100 bay, 106 bayan) veri toplanmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 19.28 olup yaşları için hesaplanan standart sapma 1.60'dır. Öğrencilerin bölüm ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1 Katılımcıların bölüm ve cinsiyete göre dağılımı

Bölüm Cinsiyet N

Kamu yönetimi Bay 42 Bayan 25

Fen Bilgisi Öğretmenliği Bay 10 Bayan 27

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bay 6 Bayan 24

Bilgisayar mühendisliği Bay 21 Bayan 9

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bay 12 Bayan 11

İktisat Bay 9 Bayan 10

Araştırmada veri toplama aracı olarak Lim ve Richardson (2016) tarafından geliştirilen "The social networking use survey" kullanılmıştır. Ölçekte 5 li likert türünde (1= tamamen katılmıyorum - 5= tamamen katılıyorum) öğrencilerin eğitimsel amaçlı SAS kullanımına yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan 11 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin günlük SAS kullanım sürelerini almak için ölçeğe ek bir madde (0- yarım saat, Yarım saat-1 saat, 1-2 saat, 2-3 saat ve 3 saatten fazla) daha eklenmiştir. Yapılan bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı= .78 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puanların istatistiksel analizi için t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerinin eğitimsel amaçlı SAS kullanımı algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile bölüme göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile ölçülmüştür. Tüm istatistiki işlemler IBM SPSS 21 yazılımı kullanılarak hesaplanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlı SAS kullanım algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen analizler sonucunda kız öğrencilerinin ortalama puanı (X=3,26) erkek öğrencilerin ortalama puanından (X=3,18) yüksek olmasına karşın, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t(204)=-,794, p > ,05). Diğer bir ifade ile üniversite öğrencilerinin eğitimde SAS kullanımı algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin algılarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin eğitimsel amaçlı SAS algıları ve öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F (5,200)=3,83, p<,05). Öğrencilerin eğitimde SAS kullanma algıları öğrenim gördükleri bölüme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bölümler arası farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu görmek için Scheffe testi uygulanmış olup bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (X=3,53) ile kamu yönetimi bölümü (X=3,02) arasında ve bilgisayar mühendisliği bölümü (X=3,49) ile kamu yönetimi bölümü (X=3,02) arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir

Anahtar Kelimeler : sosyal ağ siteleri, web 2.0, eğitimde bilişim teknolojileri

Kaynakça

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education, 11*(2), 71-80.

Akçayır, G., & Akçayır, M. (in press). Research trends in social network sites' educational use: A review of publications in all SSCI journals to 2015. *Review of Education*.

Aydin, S. (2014). Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook. *System, 42*, 155-163.

Feng, Y., & Xie, W. (2014). Teens' concern for privacy when using social networking sites: An analysis of socialization agents and relationships with privacy-protecting behaviors. *Computers in Human Behavior, 33*, 153-162.

Khan, M. L., Wohn, D. Y., & Ellison, N. B. (2014). Actual friends matter: An internet skills perspective on teens' informal academic collaboration on Facebook. *Computers & Education, 79*, 138-147.

Kimmons, R., & Veletsianos, G. (2014). The fragmented educator 2.0: Social networking sites, acceptable identity fragments, and the identity constellation. *Computers & Education, 72*, 292-301.

Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university:'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'.*Learning, Media and Technology, 34*(2), 141-155.

Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of computer assisted learning, 29*(6), 487-504.

Sánchez, R. A., Cortijo, V., & Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education, 70*, 138-149.

(7077) Ergenler Arasında Nomofobi Yaygınlık Düzeyi İle İnternet Bağımlılığının İlişkisi

Deniz Mertkan GEZGİN — Trakya üniversitesi
Özlem ÇAKIR — Ankara üniversitesi
Soner YILDIRIM — Orta Doğu Teknik Niversitesi

ÖZET

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gittikçe hızlandığı ve teknolojinin aynı hızla günlük yaşamımıza girdiği düşünüldüğünde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaşamımızdaki vazgeçilmez yeri hale gelmiştir. Özellikle mobil teknolojileri gelişmesiyle beraber cep telefonları ve akıllı telefonların kullanımı hızlı bir şekilde artmaktadır. Bunun sebebi olarak mobil internet servislerinin ve kablosuz erişim ağlarının gelişmesi, akıllı telefonların kapasitesinin artması ve mobil cihaz fiyatlarının düşmesi gösterilmektedir. Cep telefonları ve akıllı telefonların kullanımı aynı zamanda internet kullanımı hayatımızı her alanda kolaylaştırırken, bazı olumsuz etkileri de beraberinde getirmektedir. İnternet, amacı dışında kontrolsüz ve bilinçsiz kullanıldığında kaygı ve korkuya neden olmakla birlikte kişisel gelişimi olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Berson ve Berson, 2003; Colwell ve Kato, 2003; Kerberg, 2005; Kubey, Lavin ve Barrows, 2001). Ayrıca internetin amacı dışında aşırı derecede kullanımı kullanıcının biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimini olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Caplan, 2002). İnternetin gelişmesiyle birlikte ifade edildiği gibi mobil cihazların kullanımı artmıştır ve bunun sonucu olarak son günlerde 21.yüzyılın fobisi diye nitelendirilen yeni bir olgu olarak "Nomofobi" ortaya çıkmıştır. Nomofobinin tanımına bakıldığında, bir bireyin cep telefonuyla, iletişimin her türlüsüne-kitle, aile, haber ve medya- geçemediğinde yaşadığı korku olarak tanımlanmaktadır. Nomofobi, kısaca cep telefonundan mahrum kalma korkusu, akıllı telefonlarının kullanımının yaygınlığının artması ile paralel olarak artış göstermiştir. Bir araştırma şirketinin İngiltere'de şubat ayında cep telefonu kullanıcılarının katılımıyla yapılan araştırmasında, soruları yanıtlayan cep telefonu ve akıllı telefon kullanıcılarının %66'sı cep telefonlarını kaybetme fikrinin kendilerinde kaygı oluşturduğu ve bu anlamda korku hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı raporun bir başka sonucuna göre bu oranın 18-24 yaşlarındaki gençlerde %76 oranında görüldüğü rapor edilmiştir (SecurEnvoy,2012) Özellikle genç nüfusun mobil cihazları kullanma oranın fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda, genç neslin yeni bir tehlike ile karşı karşıya olduğu söylenebilir. Fakat alanyazında bu olgu ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu yüzden genç nesil üzerinde özellikle lise ve üniversitede öğrenim gören öğrenciler arasında nomofobi yaygınlığını incelemenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin nomofobi yaygınlık düzeylerini incelenmektedir. Çalışmada cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, anne ve baba eğitim durumu, aile ekonomik durumu, akıllı telefona sahip olma durumu, mobil internet kullanma durumu ve mobil interneti kullanma amaçlarına göre nomofobi yaygınlığı üzerine inceleme yapılacaktır. Son olarak ise öğrencilerinin nomofobi düzeyleri üzerinde internet bağımlılığının etkisi de araştırılacaktır.

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002:81).

Çalışmanın araştırma grubunu, Türkiye'de farklı illerde öğrenim gören ve farklı sosyo-ekonomik çevrelerde yaşayan lise öğrencileri oluşturmaktadır.(Ankara, Edirne, Afyon)

Çalışmada veri toplama aracı olarak Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilmiş olan Nomofobia Ölçeği (NMP-Q) kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipine göre maddelenmiş olup, toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's alpha) .95 olarak verilmiştir. Bilindiği gibi bu değerin .80'nin üzerinde olması ölçeğe güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.(Field, 2005) Ayrıca ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar *"iletişime geçememe"* 4 madde**,** "*bağlantının sağlanamaması"* 5 madde**,** *"bilgiye erişilememe"* 6 madde, *"Rahat hissedememe"* 5 madde olarak belirlenmiştir. Bu alt boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla .94, .87, .83, and .81 olarak verilmiştir.

İnternet bağımlılığını ölçmek için Ayas, Çakır ve Horzum'un (2011) geliştirdiği Ergenler için Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeğinin internet bağımlılığı alt ölçeği kullanılmıştır.İnternet bağımlılığı alt ölçeği 5'li Likert türü derecelemeye sahiptir. Bu derecelemede "Her zaman (5), Çoğu Zaman (4), Sıklıkla (3), Ara Sıra (2) ve Nadiren (1)" şeklinde oluşturulmuştur. İnternet bağımlılığı alt ölçeğinde 28 madde bulunmaktadır. Maddelerin internet bağımlılığı faktöründeki yük değerleri .512 ile .795 arasında değişmektedir. Toplam 28 madde ölçeğin toplam varyansının % 29.49'unu açıklamaktadır.

Farklı illerdeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin nomofobi yaygınlığı düzeyinin ölçek puanlarının, ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde çıkacağı düşünülmektedir.Alanyazında nomofobi düzeyinin yaş düzeyine göre değişiklikler gösterdiği görülmektedir. Nomofobi ölçeğinin alt boyutlarına göre analiz sonuçlarında da yine yüksek nomofobi düzeyi beklenmektedir. Alanyazındaki çalışmalara paralel olarak akıllı telefon kullanım ve internet kullanım sürelerinin, öğrencilerin nomofobi yaygınlığı düzeyleri üzerinde etkisi olduğu beklenen sonuçlar arasındadır. Ayrıca cinsiyet, lise seviyesi(yaş), öğrenim görülen lise türü, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar beklenmektedir. Çalışmada ayrıca lise öğrencilerinin ağırlıklı olarak mobil interneti sosyal ağlar, mobil oyun ve iletişim gibi alanlarda kullandıkları yönünde sonuç beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Nomofobi, internet bağımlılığı, akıllı telefon, mobil uygulamalar.

Kaynakça

Ayas, T., Çakır, Ö. ve Horzum, M. B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. Kastamonu Eğitim Dergisi. 19(2),339-448.

Berson, I., & Berson, M. (2003). Digital literacy for effective citizenship. Social Education, 67(3), 164- 167

Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theorybased cognitive–behavioral measurement instrument. Computers in Human Behavior, 18, 553-575.

Colwell, J., & Kato, M. (2003). Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents. Asian Journal of Social Psychology, 6, 149-158.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti

Kerberg, C. S. (2005). Problem and pathological gambling among college athletes. Annals of Clinical Psychiatry, 17(4), 243-247.

King AL, Valença AM, Silva AC, et al. (2014) "Nomophobia": Impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health 10: 28–35.

Kubey, R.W, Lavin M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. Journal of Communication, 51(2), 366- 382

SecurEnvoy (2012). 66% of the population suffer from Nomophobia the fear of being without their phone. Available at:http://www.securenvoy.com/blog/2012/ 02/16/66-of-the-population-suffer-from-nomophobia-thefear-of-being-without-their-phone/ (accessed 15 April 2015).

Yildirim C and Correia A-P (2015) Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. Computers in Human Behavior 49: 130–137.

Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2015). A growing fear Prevalence of nomophobia among Turkish college students. Information Development, 0266666915599025.

(7154) Bilgisayar Destekli Alıştırma ve Tekrar Yazılımında Geliştirilen Materyalin Öğrencilerin Hücre Konusundaki Kavramları Öğrenmedeki Rolü

Serpil KALAYCI
Mustafa Kemal Üniversitesi

Elif BAKIR
Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde bilgi, gelişmiş toplumların ortaya çıkmasına yol aşmış, toplumların yeni teknolojik ilerlemeleri ve kendine uyarlamaları zorunlu hale gelmiştir (Uşun, 2000; Akdağ ve Tok, 2008). Her alanda köklü değişikliklerin yaşandığı 21. yüzyılda, eğitim alanında da yeniliklerin sürekli ilerleyeceği, geleneksel yöntemlerin yerini artık çağdaş yöntemlerin alacağı anlaşılmaktadır (Uslu ve Kete, 2002).

Öğretim araçlarının uygulaması 15. yüzyılda kitap ile başlamış; fotoğraf, film, radyo, televizyon, video ve diğer araçlarda eğitim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından olmuştur. Hayatımızda önemli yer kaplayan ve bir hayat felsefesi olarak yavaş yavaş kabul edilmeye başlanan bilgisayar ve bilgisayar teknolojileri içinde yaşadığımız 21. yüzyıla damgasını iyice vurmaya başlamıştır (Akçay ve ark., 2007).

Klasik anlatım yöntemi kalabalık sınıflar, zaman ve mekân yönünden sınırlılığa yol açtığı için öğrencilerin öğretimden verim almasını azaltmaktadır. Eğitimde bilgisayarın kullanılması, çağdaş bir öğretme ortamının olması ve bilgisayar destekli eğitimin uygulanması öğretimden daha çok verim elde edileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Odabaşı, 1997, Akdağ ve Tok, 2008). Ayrıca teknoloji kullanımı ilgi uyandırdığı, öğrenciyi merkeze aldığı ve motivasyonlarının artmasını sağladığı için öğrenme-öğretme sürecinde önemli rol oynamaktadır (İşman ve diğ., 2002, Karamustafaoğlu ve ark., 2005). Hannafin ve Peck ise (1988) bilgisayar destekli öğretimi, öğretimsel içerik veya etkinliklerin bilgisayar yoluyla öğrenciye aktarılması olarak tanımlamaktadır. Bilgisayar, öğretme sürecini, öğretmenin yerini dolduracak bir alternatif olarak değil, sistemi tamamlayıcı ve güçlendirici bir araç olarak yer almalıdır.

Eğitim amaçlı hazırlanmış birçok yazılım eğitim kurumlarında ve evlerde kullanılmaktadır (Yanpar 2007). Bu yazılımlar öğrenilmiş kavram ve bilgilerin geliştirilmesi ve öğrenilen konularla ilgili yanlış anlamaların kaldırılması için tasarlanmış yazılımlardır (Küçük ve Bahçekapılı, 2011). Öğrencilerin bilgisayar başında ilgili konuları içeren alıştırmaları çözdükçe elde ettiği dönütler sayesinde hızlı olarak öğrenemediği konuları hemen kavradığı görülmüştür (İşman 2015). Öğrencilerin birçok duyu organına hitap ettiği ve görsellerle desteklenmeye uygun olduğu düşünüldüğü için bu yazılım hücre konusunda kullanılmıştır.

İlgili literatür çalışmaları incelediğinde, BDÖ'nün fen eğitiminde akademik başarının artmasında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Bu çalışmada BDÖ'lü anlatım, düz anlatım yönteminden farklı olarak boşluk doldurma, doğru yanlış ve eşleştirme gibi alıştırmalarla kavramları öğrenmedeki etkisi incelemiştir. BDÖ, yalnız bilgi ve becerileri değil onların nasıl düşünülüp öğrenileceğini de göstermektedir (Arı ve Bayhan, 1999; Emrahoğlu ve Öz 2008). Çağımızda bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelerin toplumsal yaşamı büyük ölçüde etkilediği, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerden dolayı uluslararası bilgi kaynaklarını da öğretim ortamı olarak ele alındığı bilinen gerçeklerdendir.

Bu araştırmanın amacı; 6. sınıf Fen Bilimleri dersindeki Canlılar ve Hayat ünitesindeki hücre konusunun bilgisayar destekli alıştırma ve tekrar yazılımıyla oluşturulan materyalin öğrencilerin bu dersteki kavramları öğrenmeleri üzerindeki etkisini geliştirilen kavram testi ile belirlemektedir.

Buna bağlı olarak araştırmanın problem cümlesi, bilgisayar destekli alıştırma ve tekrar yazılımıyla geliştirilen materyalin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile düz anlatım metotlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin hücre konusuna ilişkin kavram öğrenimi açısından bir farklılık var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Konunun işlenmesi 3 ders saati sürmüştür. Bilgisayar destekli eğitim yönteminin uygulandığı deney grubunda FlashCs6 programının hazırlanması aşamasında ilk olarak Talim Terbiye Kurulu'nun düzenlediği ortaokul altıncı sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı incelenmiş, uygulamanın yapılacağı konu ile ilgili kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar doğrultusunda hangi kavramların ne şekilde sunulması gerektiğine karar verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurularak, alıştırma ve tekrar yazılımında hazırlanan doğru yanlış, boşluk doldurma ve eşleştirmeden oluşan bir materyal hazırlanmıştır. Hazırlanan materyalde görsel tasarım unsurlarına dikkat edilmiştir. Deney grubuna ders, her öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde işlenmiştir. Kontrol grubuna ise aynı program sınıf ortamında düz anlatım yöntemi ile işlenmiş, bilgisayar kullanılmamış, ders işleme şeklinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiş, öğretim yöntemi olarak anlatım ve soru-cevap, ders materyali olarak da ders kitabı ve yazı tahtası kullanılmıştır.

Araştırma örneklemi tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile seçilmiştir. Araştırma örneklemini 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde, Hatay'da merkeze bağlı bir ortaokulda birbirine yaş olarak eşit seviyedeki 72 deney ve 72 kontrol grubu olmak üzere toplam 144 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geçerlilik ve güvenirliği test edilerek hazırlanan ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan kavram testi kullanılmıştır.

40 soruluk kavram testinin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için madde analizleri yapılmıştır. Hücre Konusu Kavram Testinin (HKKT) aritmetik ortalaması 18,64, ortalama ayırt edicilik 0,539, ortalama güçlük 0,543, KR-20 değeri ise 0,86 olarak bulunmuştur. Madde analizleri sonuçlarına göre son hali 34 sorudan oluşan, çok iyi ayırt edici, orta güçlükte, geçerli ve güvenilir bir test elde edilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin HKKT puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının sırasıyla 17,49 ve 15,08 olduğu ve dolayısıyla aralarındaki farkın 2,41 olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için bağımsız grup t-testi yapılmıştır.

t testi sonuçlarına göre p değeri 0,037 bulunduğundan deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dolayısıyla alıştırma ve tekrar yazılımlarının öğrencilerin kavramları öğrenmede etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenci merkezli olarak yapılan bu çalışmada bilgisayar destekli öğretim etkinliklerinin öğrenmeyi daha etkili hale getireceği, öğrencinin bilgisini günlük hayatta kullanabilmesini ve öğrenciyi ezbere iten öğretim yönteminden kurtarabileceği düşünülmektedir. Flash Cs6 programında hazırlanmış ders materyalleri desteği ile ders işlemenin, düz anlatım yöntemine göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu görüldüğünden Fen Bilimleri dersindeki konuların öğretiminde bilgisayar destekli materyaller kullanımının yaygınlaştırılması ve bununla ilgili çalışmaların artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Bilgisayar destekli öğretim, alıştırma ve tekrar yazılımı, hücre, kavram testi

Kaynakça

Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B. ve Uçar, V. (2007). Bilgisayar Destekli Kimya Öğretiminin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisine Bir Örnek: "Radyoaktivite". Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 98-106.

Akdağ, M. ve Tok, H. (2008). Geleneksel Öğretim ile PowerPoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi. Education and Science, 147(33), 28, 341-347.

Arı, M. ve Bayhan, P. (1999). Okul Öncesi Döneme Bilgisayar Destekli Eğitim. İstanbul:Epsilon.

Emrahoğlu, N., ve Öz Ö. (2008). İlköğretim 6. Sınıflarda Fen Bilgisi Dersinde Uzayı Keşfediyoruz Ünitesinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (17), 183-192.

Hannafin, M.S. ve Peck, K.L. (1988). The Design, Development and Evaluation of Instructional Software. Londra:MacMillan,.

İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, B. ve Kıyıcı, M. (2002). Fen Bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. TOJET, 1(1), 7.

İşman, A. (2015). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara:Pegem Yayıncılık, 413.

Karamustafaoğlu, O., Aydın, M., ve Özmen H. (2005). Bilgisayar Destekli Fizik Etkinliklerinin Öğrenci Kazanımlarına Etkisi: Basit Harmonik Hareket Örneği. TOJET, 6521(4), 650.

Küçük, M. ve Bahçekapılı, t. (2011). Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması. (Ed. M. Küçük), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım, 105.

Odabaşı, F. (1997). Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin Geleneksel Sınıf Öğretimiyle Karşılaştırılması. Eğitim Sempozyumu, İzmir:Bilsa Bilgisayar Yayınları.

Uslu, F. ve Kete, R. (2002). İzmir İli MLO Okullarında Biyoloji Derslerinde Eğitim Teknolojisi Uygulamalarının (Bilgisayarın) Etkililiği Üzerine Bir Araştırma. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi. Ankara.

Uşun, S. (2000). Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Yanpar, T. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara:Anı Yayıncılık.

(7200) Bilgisayar Ağları Eğitiminde Fiziksel Ağ ve Emülasyon Uygulamaları üzerine Katılımcı Görüşleri : MSKÜ Deneyimi

Rıdvan ATA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Enis KARAARSLAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bilgi toplama, işleme ve dağıtımını yirminci yüzyılın anahtar teknolojisi olarak tanımlamak mümkündür. Bu süreçler, bilgisayar ve iletişim ağlarının kullanılmasıyla mümkündür (Tanenbaum ve ark., 2011). Bilgisayar ağları, farklı bilişim sistemlerinin birbirine çeşitli ağ cihazları (ağ anahtarı, ağ yönlendiricisi, vb.) aracılığı ile bağlandıkları çeşitli iletişim protokolleri aracılığı ile anlaştıkları karmaşık sistemlerdir.

Bilgisayar ağları eğitiminde öğrencilere teorik bilginin verilmesi yeterli değildir. Bu sistemleri kurabilmek ve yönetebilmek için sistemlerin nasıl işlediğinin iyice öğrenilmesi ve pratik yapılması gerekmektedir. Bu da ancak laboratuvar ortamında kurulacak fiziksel ağların, bilgisayar benzetimi (simülasyon) ve bilgisayar öykünümü (emülasyon) ortamlarının kullanılması ile mümkündür. Farklı yöntemlerin farklı maliyet ve gerçekçilik seviyeleri bulunmaktadır (Ammar, 2005).

Fiziksel ağlar en gerçekçi çözüm sağlamakla birlikte maliyeti artırmaktadır. Ağ cihazlarının donanım üreticilerinden eğitim setleri olarak elde edilmesi mümkündür ama gerçek cihazların kullanımda aşağıdaki sorunlar ortaya çıkmaktadır:

Her iki öğrenciye bir cihaz atanması maliyetlidir.

Sistemlerin nasıl çalıştığının gösterilmesi için; bu cihazların tek başına değil bir bilgisayar ağı topolojisi içerisinde başka cihazlarla birlikte çalışması gerekmektedir. Farklı yapıların denenmesi, cihazlar arası kablolamaların değiştirilmesi ve buna uygun ek donanım aparatlarına (modül) ihtiyaç anlamına gelmektedir. Sürekli takılıp çıkarılan bu kabloların ve modüllerin beklenen azami ömürü de daha az olacaktır. Böyle bir sistemin getireceği ek maliyet bir yana, sistemin kurulması ve idame edilmesi oldukça zaman alacaktır (Makasiranondh ve ark., 2010).

Simülasyon yazılımları ile öğrencinin çeşitli bilgisayar ağlarını sanal olarak kendi bilgisayarında oluşturması ve denemesi sağlanmaktadır. Eğitimcinin üzerinde çalışılacak ağ topolojisinin öğelerini farklı öğrencilere dağıtarak bütün sınıf birlikte çalıştıracak bir yapılanma simülasyon yazılımları ile bildiğimiz kadarıyla mümkün değildir. Simülasyon ortamlarının sistemlerin çalışmasını örneklediklerini ve kısıtlı olduklarını da belirtmek gerekir. Örneğin Cisco PacketTracer yazılımı Cisco cihazların eklenmesini ve konfigürasyonunu destekleyen başarılı bir ağ simülasyon yazılımıdır. Bu yazılımla farklı makinelerdeki ağ topolojilerini birbirine bağlamak mümkün olsa da kısıtlı kalmaktadır (Janitor ve ark., 2010). Sanallaştırma temelli Cisco Virtual Internet Routing Lab (VIRL) daha ayrıntılı bir sistem sunmakla birlikte tek kullanıcılı bir sistemdir ve yıllık lisans ücreti gerektirmektedir.

Ağ emülasyonlarında, kullanılan ağ cihazlarına ait işletim sistemleri ve donanımlar sisteme tanıtılarak daha gerçekçi ve güvenilir ortamlar oluşturulmaktadır (Karaarslan, 2013). GNS3 birçok cihazı destekleyen güçlü bir emülasyon ortamı sağlamaktadır. GNS3 ortamı ile oluşturulan örnek ağ topolojilerindeki cihazları farklı öğrencilere atamak ve öğrencilerin aynı ağ topolojisi üzerinde çalışmasını sağlamak mümkündür (Yılmaz ve ark., 2015). GNS3 sistemi ciddi miktarda işlemci gücü gerektirdiğinden özellikle ayrıntılı ağ topolojileri için güçlü bir makine veya bulut altyapısı erişimi gerekecektir.

Yazılım tabanlı ağlar (Software Defined Network - SDN) gibi yeni gelişmekte olan ve maliyetli cihazların bulundukları ağları da Mininet gibi simülasyon ortamları ile gerçekleştirmek mümkündür (Oliveira ve ark., 2014).

Simülasyon ve emülasyon gerçekçi ortamlar sağlamakla birlikte fiziksel bir ağın öğrencide oluşturabileceği hissi tam olarak veremeyebilmektedir. Bu yöntemlerin artılarını bir araya getiren bir model gerekliliği bulunmaktadır. Kullanılan sistemlerin bakımı ve idame edilmesinin eğitmene ciddi bir yük getirmemesi de hedeflenmelidir. Öğrencilerin sistemleri verimli kullanması ve kurulacak sistemlerin yönetilebilirliği ve devamlılığı sağlanmalıdır.

Bilgisayar Ağları dersi kapsamında 8 haftalık süreçte öğrencilerden 6 farklı uygulamayı belirli bir zaman dilimi içerisinde yapmaları ve teslim etmeleri istenmiştir. MSKÜ NetSecLab ortamında güvenlik duvarı, ağ anahtarları ve ağ yönlendiricilerinden oluşan bir fiziksel ağ kurulmuş ve öğrencilere bu ağın bir parçası olmaları ve ağdaki cihazlara bağlanıp nasıl çalıştıklarını inceleme ve analiz şansı verilmiştir. Öğrencilerin sistemler üzerinde değişiklik yapabilmeleri için NetSecLab ortamında GNS3 emülasyon sunucusu kurulmuştur. Gerçek işletim sistemi çalıştıran emülasyon ortamı GNS3 ortamı ile her öğrenciye ayrı bir ağ yönlendiricisi atanması hayata geçirilmiştir (Yılmaz ve ark., 2015). Bunun yanı sıra kendi bilgisayarlarında çalışmaları için Cisco PacketTracer simülasyon yazılımı da aktif olarak kullanılmıştır.

Bu araştırmada Bilgisayar Mühendisliği öğrencilerinin Bilgisayar Ağları dersinde yürütülen uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırmalarda sıkça kullanılan kolay örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde amaç uygun ve gönüllü olan katılımcıları dahil etmektir (Creswell, 2005). Buradan hareketle

araştırmacılardan birinin (ilk yazar) görev yaptığı üniversitedeki seçmeli ders olarak verilen İleri Bilgisayar Ağları dersini almakta olan toplam 10 dördüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Böyle bir örneklem seçme tekniğinin araştırmada tercih edilmesinde dersin içeriğinin araştırmanın amaçları ile örtüşmesi ve verilerin hızlı bir şekilde toplanabilmesi önemli bir rol oynamıştır. Uygulamaya katılan öğrencilere araştırmacıların geliştirdiği sorular görüşme yoluyla iletilmiş ve elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme (Creswell, 2005) verilerinin analizi, içerik analizi (Çalık ve Sözbilir, 2014) yoluyla yapılarak verilerin yorumlanmasında temel kavram, tema ve ilişkilere ulaşılmıştır. Böylece dersi alan öğrencilere yapılacak görüşmelerle, yapılan çalışmanın etkinliğinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma devam etmekte olup çalışma kapsamında aşağıdaki soruların öğrencilere sorulması hedeflenmiştir.

Size göre bu ders kapsamında uygulamalar ile birlikte verilmek istenenler neler olmuştur?

Network eğitimi kapsamında verilen uygulama ödevlerinin dersi daha iyi anlamanıza ve öğrenmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Katkı sağladıysa, nasıl, örnek verebilir misiniz?

Sizi ödevlerde en çok araştırma yapmaya iten şey neydi biraz açar mısınız?

Uygulamaların sırasını nasıl buldunuz?

Uygulamalarda sizi en çok zorlayan şey neydi?

Sizce uygulamalarda eksik bir konu var mıydı?

Sizce verilen uygulamalar daha çok nasıl geliştirilebilir?

Uygulamaların sürdürülmesini tavsiye eder misiniz?

Uygulamaların sizi mesleki olarak ağ yönetimi ve yazılım geliştirme alanlarına yönlendirdiğini düşünüyor musunuz?

Uygulamalar ile ilgili tek bir şey söylemek isteseydiniz ne demek isterdiniz?

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında öğrencilerin ağ üzerinde yapılan çalışmalar ile konuları daha iyi anladıklarını belirtmeleri beklenmektedir. Yine elde edilen verilerin ders içeriğinin gözden geçirilmesinde ve iyileştirilmesinde yardımcı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : bilgisayar ağları, simülasyon, emülasyon, tutum

Kaynakça

Ammar, M. (2005), “Why We STILL Don't Know How to Simulate Networks”, 13th IEEE International Symposium on Modeling, Analysis, and Simulation of Computer and Telecommunication Systems, 179-179. IEEE. doi: 10.1109/MASCOTS.2005.76, .

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Çalık, M., Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *39*(174).

Janitor, J., Jakab, F., Kniewald, K. (2010). "Visual learning tools for teaching/learning computer networks: Cisco networking academy and packet tracer." *Networking and Services (ICNS), 2010 Sixth International Conference on*. IEEE

Karaarslan E. (2013). “Siber Güvenlik Deneyleri için Ağ Benzetici ve Ağ Sınama Ortamlarının Kullanımına Dair Ön İnceleme”, TBV Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi, sayı 5, Sayfa 23-32

Makasiranondh, W., Maj, S.P., Veal, D. (2010). "Pedagogical evaluation of simulation tools usage in network technology education." *Engineering and Technology* 8 : 321-326.

Oliveira, R.L.S., Shinoda, A.A., Schweitzer, C.M. (2014). "Using mininet for emulation and prototyping software-defined networks." *Communications and Computing (COLCOM), 2014 IEEE Colombian Conference on*. IEEE.

Tanenbaum, A. S., Wetherall D.J. (2011) "Computer Networks", Pearson, Sayfa 23-25, ISBN: 0-13-255317-1

Yılmaz, T., Akın, G., Karaarslan E., (2015). “GNS3 Tabanlı Ağ Emülasyonu Yönteminin Bilgisayar Ağları Eğitiminde Kullanımı Önerileri”, Akademik Bilişim 2015

(7243) Farklı Hazır Bulunuşluk Düzeyindeki Öğrenenlerin E-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Agah Tuğrul KORUCU
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Yusuf Ziya Olpak
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Günümüz şartlarında bireylerin rekabetçi olabilmek için kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, internet teknolojileri kullanılarak elektronik ortamda yürütülen ve uzaktan eğitimin bir çeşidi olan e-öğrenme ön plana çıkmaktadır. E-öğrenmenin alanyazında birçok tanımı vardır. Bunlar genel bir şekilde sentezlendiğinde; e-öğrenme, BİT kullanılarak öğrencilere zaman ve mekândan bağımsız; öğrencinin kendi öğrenme hızına göre öğrenme hızını ayarlayabildiği öğrenme ortamları sunan öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme sistemidir (Welsh, Wanberg, Brown & Simmering, 2003; Khan, 2005; Gülbahar, 2009). Teknolojik imkanların gelişmedi ile E-öğrenme ortamlarının yaygınlaşmaya başlaması ve öğrencilerin e-öğrenme ortamlarına olan ilgilerinin, memnuniyet düzeylerinin artması bu ortamların efektivitesni ve verimliliğini de artırmaktadır. Elektronik ortamlarda eğitim alan kişilerin geçirdikleri eğitim yaşantısına dair memnuniyet düzeyleri de çok önemlidir (Gülbahar, 2012). E-öğrenmenin; öğrenen odaklı olması, öğrenenlerin istediği zaman, istediği yerden, kendi öğrenme hızında ve ihtiyaç duyduğu kadar öğrenmesine olanak sağlaması, daha hızlı ve etkin öğrenmeye imkân tanıması, kurumsal ve bireysel olarak başarı ve gelişimin izlenebilmesi, daha az yönetimsel iş yükü ile daha fazla kişiye ulaşabilme olanağının bulunması, bireylere yaşam boyu öğrenme olanağı sağlaması, zaman, mesafe ve sosyo-ekonomik statü engellerini ortadan kaldırması gibi avantajlarının yanında; öğrenenlerin çalıştıkları öğrenme ortamında kendilerini yalnız hissetmeleri, sözlü iletişim becerilerini geliştirmedeki sorunlar, diğer öğrenenler ve öğretim elemanı ile iletişim kaygısı, öğrenenlerin güdülenmiş, öz denetimli ve öz disiplinli olmalarının gerekmesi gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Bach, Haynes & Smith, 2007; de Bruyn, 2004; Drago, Peltier & Sorensen, 2002; van Tryon & Bishop, 2009; Uşun, 2006). E-öğrenmenin avantajlarından en üst seviyede yararlanmak ve sınırlılıklarından en az derecede etkilenmek için; öğrenme ortamlarının, öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları önemli bir değişkendir. Buradan hareketle bu araştırma kapsamında farklı hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenenlerin e-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde de aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenenlerin e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ve beklenti ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğrenenlerin e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ve beklenti ölçeğinden aldıkları puanlar ile e-öğrenme sürecine ilişkin değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğrenenlerin e-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nedir?

Araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 83 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi benimsenmiştir.

Araştırmada verilerin toplanmasında; Gülbahar (2012) tarafından geliştirilen e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ve beklenti ölçeği ve öğrencilerin çalıştıkları e-öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini almak amacıyla da uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüş formu kullanılmıştır.

Gülbahar (2012) tarafından beşli likert tipte (5 Hemen hemen her zaman, 4 Sık sık, 3 Zaman zaman, 2 Nadiren, 1 Hemen hemen hiçbir zaman) geliştirilen e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ve beklenti ölçeği beş faktör altında toplam 26 madde içermektedir. Bu faktörler; kişisel özellikler (0,80) 4 madde, teknolojiye erişim (0,77) 4 madde, teknik beceriler (0,79) 8 madde, motivasyon ve tutum (0,79) 4 madde ve başarıyı etkileyen faktörler (0,77) 6 madde şeklinde dağılmaktadırlar. Ölçeğin tamamına ait Cronbach-α güvenilirlik katsayısı ise 0,93 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın uygulaması BÖTE Bölümü 3. sınıfta yer alan Mesleki İngilizce dersinde yapılmıştır. Uygulama süreci öncesinde öğrencilere e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ölçeği uygulanmıştır. İlk iki hafta öğrencilere uygulama süreci ve e-öğrenme ortamına yönelik ayrıntılı bilgiler ders öğretim üyesi tarafından verilmiştir. Ayrıca sekiz hafta süreyle de uygulama yapılmıştır. Uygulama süreci sonunda da kullandıkları e-öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin alındığı nitel sorular yöneltilip, bu sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiş ($p = 0.05$). Araştırma kapsamında elde edilen veriler parametrik test varsayımlarını karşıladığından, verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin görüş formundaki sorulara verdikleri yanıtlar ise yazarlar tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen

bulgular, olumlu ve olumsuz görüş ifadeleri şeklinde sunulmuş ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Öğrenenlerin e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ve beklenti ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir($p < .05$). Diğer bir ifadeyle, öğrenenlerin e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ve beklenti ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre değişmektedir. Öğrenenlerin e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ve beklenti ölçeğinden aldıkları puanlar ile e-öğrenme sürecine ilişkin değerlendirme puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenenlerin ders kapsamındaki e-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda; öğrenmeyi kolaylaştırması, zengin bir öğrenme ortamı sunması, kullanımının kolay olması ve ilgi çekici olması olumlu temalar olarak vurgulanırken, teknik aksaklıklar yaşanması ve internete erişim gerektirmesi de olumsuz temalar olarak vurgulanmıştır. Bu ders kapsamında da benimsenmiş olan bu tarz uygulamalar, ezberci bireyler yetiştirmek yerine farklı bakış açılarına sahip, bilgiyi paylaşan ve beraber yeni bilgi üreten bireyler yetiştirmek açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin teknolojiyi hayatlarının bir parçası haline getirmeleri ve verimli bir şekilde kullanmaları da başka bir önemli husustur.

Anahtar Kelimeler : Hazır Bulunuşluk, E-Öğrenme, Öğretmen Adayı, Mesleki İngilizce, Teknoloji Entegrasyonu, Web 2.0 teknolojileri.

Kaynakça

Bach, S., Haynes, P., & Smith, J. L. (2007). *Online learning and teaching in higher education*. McGraw-Hill International.

de Bruyn, L. L. (2004). Monitoring online communication: can the development of convergence and social presence indicate an interactive learning environment? *Distance Education*, *25*(1), 67–81.

Drago, W., Peltier, J., & Sorensen, D. (2002). Course content or the instructor: Which is more important in on-line teaching? *Management Research News*, *25*(6/7), 69–83.

Gülbahar, Y. (2009). E-öğrenme. PegemA Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.

Gülbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 45(*2), 119-137.

Khan, B. H. (2005). Managing e-learning: Design, delivery, implementation and evaluation. Hershey, PA: Information Science Publishing

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.

Van Tryon, P. J. S., & Bishop, M. J. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, *30*(3), 291–315.

Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G. & Simmering, M. J. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. International Journal of Training and Development, 7(4), 245-258.

(7263) Students' Attitude Towards the Active use of Mobile Phones in The Turkish Efl (English as A Foreign Language) Classroom

Yusuf ÇERİBAŞ

Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Can the status of mobile phones transformed from distracters to facilitators in language classrooms? Teachers do not only encounter students who use their phones to either check their Facebook page or text friends but also those who actively use their phones to either look up a word or "google" a subject. Educators are trying to find a middle ground and adapt their teaching according to the recent developments in technology and the way students prefer to learn now. As outlined by Collins (2005) activities like text messaging for vocabulary learning (Andrews, 2003; Levy & Kennedy, 2005; McNicol, 2005; Norbrook & Scott, 2003; Pincas, 2004), and quizzes and surveys (Tomorrow's Professor Listserv, 2002; Norbrook & Scott; 2003, Levy & Kennedy, 2005; McNicol, 2005) can be utilized as advantages these device can offer. There is no doubt that online games, social networking sites and mobile applications are being employed by more and more students as the days go by and as our technological devices get smarter. Stockwell (2007) likens mobile phones to an 'intelligent tutor system'. Mobile phones have transformed into portable PCs and even when they were only utilized for calling and text messaging, researchers took an interest in their potential use in classes because mobile phones can easily provide a platform for authentic written and spoken tasks due to their communicative function. In a study by Kiernan and Aizawa (2004), students were assigned with some information gap activities. The aim was to encourage interaction between learners either in the form of text messages on a mobile phone or PC, or in the form of a speaking task using a mobile phone. Their findings showed that mobile phones can be as efficient learning tools as PCs in language learning.

In one study conducted by Thornton and Houser (2004) Japanese university students were regularly sent e-mails containing materials related to lessons. When students were asked whether they preferred receiving these e-mails on mobile phones or PCs, %71 of them preferred receiving them on mobile phones. %93 of the students who took the questionnaire found this to be a valuable teaching method. %89 of them wanted to continue getting e-mails on mobile phones and even though one can expect the screen size of mobile phones to be a problem on students' side, %69 of the participants stated that it was not a problem for them.

As one study conducted by Levy and Steel (2013) about the evolution of technologies students use found out, around %85 of the students reported using Online dictionaries and Web-based translators inside and outside of class and these two tools were rated as the most beneficial by a majority of the students. Social networking sites, mobile applications (apps) and online learning games were reported as being used by 50-60% of the students.

There is an inevitable need and a growing demand for a successful integration of new technologies into curricula. The learner centered classrooms of the 21st century require more technology and more qualified educators.

The study was conducted at a private university in Istanbul, Turkey. It is a relatively new educational institution whose medium of instruction is English. Our study was undertaken in the Prep School of this university.

The students who participated in the study were in upper-intermediate level. Two classes with 38 students in total participated in our study. Most of the students were from Turkey and they were aged 18 to 20. Data regarding their genders is unavailable since gender wasn't one of the focuses of our study.

Students' reflections about using mobile phones for classroom tasks and their opinion of *Kahoot* were collected with a 3 likert scale survey containing ten statements. The survey was administered by the researcher himself and his classroom observations were also noted down. Students wrote neither their names nor ages for privacy concerns. No piloting was done for the survey.

The dataset from the survey was analyzed on SPSS v.21. The medians for each item were checked for meaning and the reliability scale of the survey was measured. The alpha coefficient for the ten items is .453, suggesting that the items have relatively low internal consistency. Spearman correlation coefficient was measured between each item of the survey. Differing degrees of significant correlations have been found among 6 of the likert times.

A majority of students react positively to the idea of using mobile phones for tasks. Before I gave out the survey, I was able to anticipate this positive reaction.

The responses students gave for the statements about *Kahoot* to a great extent support the use of this online game in classes. They evaluated it overall as an easy to use, practical, useful and beneficial learning tool. In an environment where students are continually warned about their mobile phone use, enabling them to use their valuable devices for educational purposes must have excited them.

The subjects in our study generally enjoy using their mobile phones actively in classes and they find *Kahoot* quite useful and beneficial for language learning. They tend to be excited about the integration of new technologies into classes and they are likely to be open for new ideas and practices.

Anahtar Kelimeler : Mobile phones as learning tools, applications, practicality, students' attitude.

Kaynakça

Andrews, R. (2003) Lrn Welsh by txt msg. BBC News World Edition. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/wales/2798701.stm.

Collins, T. (2005) English Class on the air: Mobile Language Learning with Cell Phones.Proceedings of the *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (ICALT'05). http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/icalt/2005/2338/00/23380402.pdf.

Kiernan, P. J., & Aizawa, K. (2004). Cell phones in task based learning - are cell phones useful language learning tools?. *ReCALL*,*16*(01), . doi:10.1017/s0958344004000618

Levy, M. and Kennedy, C. (2005) Learning Italian via mobile SMS. In: Kukulska- Hulme, A. and Traxler, J. (eds.) *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Taylor & Francis, 76-83.

McNicol, T. (2005) Language E-learning on the move. Japan Media Review. http://ojr.org/ japan/wireless/1080854640.php.

Norbrook, H. and Scott, P. (2003) Motivation in mobile modern foreign language learning. In: Attewell, J., Da Bormida, G., Sharples, M. and Savill-Smith, C. (eds.) MLEARN 2003:Learning with mobile devices. London: Learning and Skills Development Agency, 50-51. http://www.lsda.org.uk/files/pdf/1421.pdf.

Pincas A. (2004) Using mobile support for use of Greek during the Olympic Games 2004. In: Proceedings of M-Learn Conference 2004. Rome, Italy.

Thornton, P. and Houser, C. (2004). Using Mobile Phones in Education. In: Proceedings of the The 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE'04)

Tomorrow's Professor Listserv (2002) Message #289 Mobile Learning http://sll.stanford.edu/projects/tomprof/newtomprof/postings/289.html.

Steel, C. H., & Levy, M. (2013). Language students and their technologies: Charting the evolution 2006–2011. *ReCALL*, *25*(03), 306–320. doi:10.1017/s0958344013000128

Stockwell, G. (2007) Vocabulary on the move: investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor. *Computer Assisted Language Learning*, **20** (4): 365-383.

(7269) Bilgisayar Öğretmenli Adaylarının Sayısal Yetkinlik Durumları İle Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişikinin İncelenmesi

Agah Tuğrul KORUCU
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Abdullah Tarık GENÇTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

21. yüzyılda bilgi sürekli olarakgelişim göstermektedir. Geçmişten günümüze bütün toplumlarda yaşanılan dönemin ihtiyaçları doğrultusunda bireylerin gereken bilgi seviyesinde olması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında eğitim vermekte olan öğretmenlerin de bu niteliklerde bireylerin yetişebilmesi açısından çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi ve donanıma sahip olması gerekmektedir (Yılmaz, 2007). Ayrıca bu dönemde yaşamakta olan bireyler yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üreten bireyler olması gerekmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bilgi toplumlarında bu beklentiler arasında öğrenim gören öğrencilerin düşünen, düşünceler üretebilen ve bu düşünceleri kullanabilmeyi öğrenerek eğitimlerini tamamlaması beklenmektedir (Özden, 2002). Teknoloji alanında yaşanmakta olan gelişmeler hayatın her alanında değişimler yaşanmasına neden olmaktadır. Eğitim öğretim ortamlarında öğrenim görmekte olan bireylerden endüstri, ekonomi ve iletişim gibi toplumu ilgilendiren alanlarda teknolojiyi kullanabilen bireyler olarak mezun olması amaçlanmaktadır. Burada amaç bireylere sadece teknoloji hakkında bilgi vermek değil teknolojiyi yaşamları boyunca her alanda kullanabilmeleri yeteneğinin kazandırılmasıdır. Eğitim öğretim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının devamlı olarak gelişim göstermekte olan teknolojiye göre bilgi ve becerilerini bu doğrultuda geliştirmeleri gerekmektedir (Akpınar, 2003). Teknoloji çağında bireylerin öğrenme ortamlarında bilgiye daha kolay bir şekilde ulaşabilmesi ve edindiği yeni bilgileri verimli bir şekilde kullanabilmesi amaçlanmaktadır (Seferoğlu, 2009). Bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve sayısal yetkinlik kavramları teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde önemli bir yer tutmaktadır (Krumsvik, 2008). Sayısal olarak yetkin hale gelmek için sayısal teknolojileri etkin bir kullanılması gerekmektedir (Bandura, 1986). Bilgi toplumlarında ihtiyaç duyulan insan gününün oluşturulabilmesi için bireyler arasındaki teknolojik farklılıkların azaltılması ve bireysel yeteneklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenden ötürü öğrenci ve öğretmenlerin, eğitim-öğretim ortamlarında sayısal teknolojileri kullanabilmeleri gerekmektedir (Zhou, Burgoon, Zhang ve Nunamaker, 2004). Öğrencilere teknolojiyi bilinçli ve etkili kullanabilmeleri başka bir deyişle onlara sayısal yetkinlik kazandırmak için öğrenme ortamlarının yeniden düzenlenmesi zorunluluk haline gelmiştir. Öğrenme ortamlarının düzenleyicisi ve yürütücüsü olan öğretmenlerin de söz konusu beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğrencilere sayısal yetkinlik becerilerinin kazandırılması ancak öğretmenlere sayısal yetkinlik becerilerini kazandırılması ile gerçekleşebilir (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2010).. Eğitim öğretim ortamlarında sayısal yetkinliğe ulaşan bireylerin topluma kazandırılabilmesi için en önemli bileşen olan bilgisayar öğretmenlerinin, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının yüksek olması ve sayısal yetkinlik kazanmış olması gerekmektedir. Dolayısıyla bilgisayar öğretmenlerin sayısal okuryazarlık becerilerini ilerletebilmesi amacıyla; bu amaca uygun ortamlar oluşturarak bilgisayar öğretmenlerin hayat boyu öğrenen durumunda olmalarının sağlanması gerekmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2010). Burada hareketle; Bu çalışmada öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına karşı tutumlarının belirlenerek sayısal yetkinlik düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik durumları nasıldır?

Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik durumları cinsiyete göre bir değişim göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri yönelik tutumları nasıldır?

Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları cinsiyete bağlı olarak bir değişim göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik durumları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Nicel araştırma yönteminin benimsendiği ve tarama modeline göre yürütülen bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde olan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde ki farklı sınıflarda öğrenim gören 200 bilgisayar öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çalışma grubu öğrencilerinin demografik verilerinin elde edildiği kişisel bilgi formu, Akkoyunlu, Yılmaz Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen "Sayısal Yetkinlik Ölçeği(SYÖ)" ve Günbatar, (2014) tarafından geliştirilen "Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği(BİTYTÖ)" kullanılmıştır. SYÖ; 7'li Likert tipi, 1 "hiç katılmıyorum", 4 "kararsızım", 7 "tamamen katılıyorum" anlamını taşımaktadır. 45 maddelik ve dört boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında 0.86 bulunmuştur. BİTYTÖ; 23 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı ise 0,91'dir. Ölçek tamamen katılıyorum (5) ile tamamen katılmıyorum (1) arasında değişen 5'li likert tiptedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler parametrik test varsayımlarını karşıladığından (N=200), verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, her bir alt amaç için kullanılan testler aşağıda açıklanmıştır. Katılımcılardan toplanan demografik veriler betimsel istatistik yöntemleri ile açıklanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için, ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin; bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları ile sayısal yetkinlik durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise, basit korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarının sayısal yetkinlik durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin erken dönemde kullanılmaya başlanması öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik durumlarının gelişmesinde önemli bir belirteç olduğu gözlenmektedir. Bilgisayar öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik durumlarının, Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonundaki en önemli paydaş olan bilgisayar öğretmenlerinin fakültelerinden daha mezun olmadan sayısal teknolojilerle tanıştırılıp ders içi faaliyetlerde nasıl kullanılacağı branşlara göre farklı örneklerle anlatılması önem arz etmektedir. Bu durum Fatih projesi kapsamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretim sürecinde daha etkin kullanılması bakımından önemli olması nedeniyle önerilmektedir. Bilgisayar öğretmenleri günlük yaşamlarında (okul ortamında ya da dışında) bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yeterince desteklenmeli bu durum onların teknoloji kullanım becerilerinin kazandırılması için önemli görülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın farklı üniversitelerde daha büyük çalışma grupları ile tekrarlanıp sonuçlarının işe koşulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sayısal Yetkinlik, Bilgi Ve İletişim Teknolojileri, Tutum, Korelasyon, Öğretmen Adayı.

Kaynakça

Akkoyunlu, B., & Soylu, Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, *24*(4), 748-768.

Akkoyunlu, B., Soylu, M. Y., & Çağlar, M. (2010). Üniversite öğrencileri için "Sayısal Yetkinlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(39).

GÜNBATAR, M. S. (2014). Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1).

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1).

Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 55-66.

Özden, Y. (2002). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(2), 79-96.

Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence.Education and Information Technologies, 13(4), 279-290.

Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. Akademik Bilişim, 2009.

Zhou, L., J. K. Burgoon, D. Zhang, & J. F. Nunamaker (2004). Language dominance in inter personal deception via computer-mediated communication. Computers in Human Behavior, 20(3), 381-402.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

(7275) İnsan-Bilgisayar Etkileşimi Perspektifinde "Artırılmış Gerçeklik" ve Eğitimde Kullanımı

Eda TORUN
Arel Koleji

Esad ESGİN
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Bilişim teknolojileri dendiğinde akla ilk gelen bilgisayarlar olmaktadır; ancak veri yönetimi, ağ bağlantısı, veri tabanı ve yazılım tasarımı gibi görevleri içeren cihazlar da bu tanımın kapsamı içerisindedir. Bilgi alışverişinin gerçekleştiği platformların tamamı bilişim teknolojileri platformlarıdır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bu teknolojilerden mobil ve akıllı olanları yoğun olarak kullanılmaktadır. Akıllı cihazların bu denli hayatımızda yer alması, işlerimizi kolaylaştırması, bize hız kazandırması ve dünya ile olan sınırlarımızı kaldırması; iyi bir etkileşim tasarımının önemini artırmaktadır. Bir insanın etkileşime girdiği günlük ortalama "şey" sayısı on beş bindir. Bu kadar fazla etkileşime girilen nesneler öğrenilmeye kalkılsa ne kadar büyük bir zaman kaybı ve bilişsel yük artırımı olacağı tahmin edilebilir. İyi bir etkileşim tasarımı demek, kullanıcının bilişsel yükünü azaltan, anlaşılabilir ve kullanılabilir tasarımlar demektir (Norman, 1990).

Kullanıcı arayüz etkileşiminde alışageldiğimiz araçlar olan klavye ve fare yerine günümüzde mobil cihazlarda dokunmatik arayüzler gibi yeni nesil etkileşim stilleri tercih edilmektedir. Bunlardan biri de "Artırılmış Gerçeklik"tir. Artırılmış gerçeklik, gerçek dünyada gerçek ve sanal nesneleri birleştirerek gerçekliğin zenginleştirilmesi olarak adlandırılabilir (Krevelen ve Poelman, 2010).

Günümüzde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılarak farklı alanlarda çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Personel bilgi sistemleri, reklamcılık, navigasyon, endüstriyel ve askeri amaçlı kullanım, medikal uygulamalar, spor ve oyunlar; bu uygulamalardan yalnızca bir kaçıdır. Bunlar, kullanıcılar ile doğrudan etkileşime geçen uygulamalar olduğu için, bilişsel yükü azaltma noktasında tasarımları son derece önemlidir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları etkileşim tasarımının öğrenebilirlik, esneklik ve dayanıklılık ilkelerine uygunluğu ile öne çıkmaktadır (Dix ve diğerleri, 2004).

Tüm bu alanların yanı sıra eğitim sektörüne bakıldığında, günümüz eğitim ortamlarının 21. yüzyıl becerilerine göre yeniden düzenlenmesi amacıyla akademik ve uygulamalı çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Son yıllarda bu çalışmaların çeşitliliği artmakta ve öğrencinin merkeze alındığı bir eğitim ortamı inşa edilmeye çalışılmaktadır (Somyürek, 2014). Öğrencinin merkeze alınması, her öğrencinin kendi öğrenme şekli ve hızına göre öğrenmesini, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini ve öğrenmeyi öğrenmesini sağlar ve öğrencinin aktif olması eğitimin kalitesini artırır (Çetinkaya ve Akçay, 2013). Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin pasif olarak verilmesi değil, kişinin bilgiyi aktif olarak inşa etmesiyle oluşan bir süreç önemlidir (Cunningham ve Duffy, 1996).

Bilişim teknolojileri, 21. yüzyıl öğrenme becerilerini geliştiren nitelikteki öğrenme ortamlarını desteklemektedir (Abdüsselam ve Sevencan, 2012). Teknoloji içerisinde büyüyen Z kuşağının dikkatini çekebilmek ve eğitimi desteklemeye ve zenginleştirmeye yönelik etkili yöntem/ortam arayışına cevap vermek açısından artırılmış gerçeklik uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Gerçek dünyanın bilgisayar tarafından zenginleştirilmesi olan artırılmış gerçeklik, teknolojinin gelişimiyle birlikte son yıllarda daha fazla kullanıcıya ulaşabilme şansı bulmuş göreli olarak yeni bir teknolojidir. Bu nedenlerden ötürü, öğretimin niteliğini artırmaya odaklanan eğitim teknolojisi uzmanları ve eğitimciler için, artırılmış gerçeklik kavramının tanınması ve kullanılabilmesi önemlidir.

Artırılmış gerçeklik uygulaması, gözlerle algılanan gerçek fiziksel ortamların çeşitli ses, resim, video, 3B animasyonlar vb. dijital ortamlarla zenginleştirilmesine ve teknoloji ile etkileşimin daha kullanılabilir olmasına olanak sağlamakta; böylece eğitimciler için de bir eğitim materyali olarak kullanılabilmektedir (Küçüksaraç ve Sayımer, 2015).

Bu araştırma, yeni nesil etkileşim stillerinden olan artırılmış gerçeklik uygulamalarının nasıl geliştirildiğini, hangi alanlarda kullanıldığını ve gelecekteki durumuna ilişkin öngörüleri incelemekte; bu teknolojiyi etkileşim tasarımı yönünden değerlendirmekte ve eğitimde kullanılmasına yönelik fikirler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denir. Literatür taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur. Literatür taraması bazı çevrelerce zaman kaybı olarak görülür ve bu bakış açısına sahip olunduğunda ciddi problemleri de beraberinde getirebilir. Bilimsel bir çalışmanın en önemli kısmı literatür taramasıdır. Araştırmanın omurgasını oluşturur. Araştırma ise; bilginin geliştirilip eklendiği birikimli bir süreçtir (Karasar, 2015). Bu bağlamda genel olarak artırılmış gerçeklik uygulamalarının nasıl yapıldığını, hangi alanlarda kullanıldığını ve gelecekteki durumuna ilişkin öngörüleri inceleme ve eğitimde kullanılmasına yönelik fikirler sunma amacı taşımaktadır. Çalışmada, ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiş, bilimsel araştırma teknikleri doğrultusunda belirlenen kaynaklar üzerinden bilgiler analiz edilmiş ve daha sonra bu bilgiler sentezlenerek çalışmaya yansıtılmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda, artırılmış gerçeklik uygulamalarını konu edinen otuz üç farklı kaynağa ulaşılmıştır. Çalışmanın bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olarak yürütülmesi ve araştırma sonucuna uygun çözüm önerilerinin geliştirilmesi için ulaşılan bu kaynaklar detaylıca incelenmiştir.

Literatürden seçilen otuz üç kaynak; beş elektronik, on beş Türkçe ve on üç yabancı kaynaktan oluşmaktadır. Tarama sonucuna göre, artırılmış gerçeklik uygulamalarının, bilişim teknolojileri alanındaki diğer pek çok teknolojide olduğu gibi hızlıca gelişeceği anlaşılmış, artırılmış gerçeklik uygulamaları örnekleri incelenmiş ve ilgili veriler ışığında eğitimde kullanımı konusunda araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrenme ortamına uygun bir şekilde entegre edildiğinde yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte otantik öğrenme ve durumsal öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarını destekleyebilmektedir. Bu uygulamalar, özellikle, normal şartlarda gözlemlenemeyecek veya tehlikeli olabilecek nesne ve olayların gösterilmesinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve karmaşık bilgilerin sunulmasında etkili olabilmektedir (Küçük ve diğ., 2014). Dolayısıyla, bu uygulamaların Z kuşağını yetiştiren öğretmenlere anlatılması ve kullandırılması gerekmektedir.

Literatür taraması sonuçlarına göre; artırılmış gerçeklik, öğrenme ortamındaki teknoloji etkileşimini zenginleştirirken doğal bir deneyim sağlamakta ve motivasyonu artırmaktadır. Bununla birlikte, öğrenenlerin dikkatini çekecek esnek bir öğrenme ortamı sunmakta ve yorumlama, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir (Küçük ve diğ., 2014).

Araştırma sonucunda; teknoloji ile etkileşimde yeni nesil etkileşim stillerinden yararlanma ve eğitimi zenginleştirme amacıyla artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme ortamlarında farklı şekillerde kullanımı tavsiye edilmiştir. Ayrıca, bu alandaki çalışmaların artırılmasına dönük araştırmacılara; öğrenme ortamlarında farklı uygulamalar geliştirilmesine ve farklı içeriklerin oluşturulmasına yönelik olarak ise eğitimcilere ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Artırılmış gerçeklik, insan bilgisayar etkileşimi, yeni nesil etkileşim stilleri, eğitimde artırılmış gerçeklik, eğitimde teknoloji.

Kaynakça

Abdüsselam, M.S. & Sevencan, O. (2012). Fizik Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Ortamlarının Kullanımlarına İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 1, 4(20).

Çetinkaya, H. H., & Akçay, M. (2013). Eğitim Ortamlarında Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları. Akademik Bilişim Kongresi, Antalya, 11.

Dix A., Finlay J., Abowd G.D. & Beale R. (2004). Human Computer Interaction. Third Edition Book, İngiltere: Pearson Education Limited.

Cunningham, D., & Duffy, T. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. Handbook of research for educational communications and technology, 170-198.

Karasar, Niyazi. (2015) Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Krevelen D.W.F. & Poelman R. (2010). A Survey of Augmented Reality Technologies, Applications and Limitations. The International Journal of Virtual Reality, 9(2):1-20.

Küçük, S., Yılmaz, R., Baydaş, Ö., & Göktaş, Y. (2014). Ortaokullarda artırılmış gerçeklik uygulamaları tutum ölçeği. Eğitim ve Bilim, 39(176).

Küçüksaraç, B. & Sayımer İ., (2015). Yeni Teknolojilerin Üniversite Eğitimine Katkısı: İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. International Journal Of Human Sciences, 12(2), s. 1536-1554.

Norman, D.A. (1990). The Design of Everyday Things. Newyork: Doubleday & Currency Edition.

Somyürek, S. (2014). Öğrenme Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama, 4(1), s. 63-80.

(7314) Bilgisayar Destekli Öğretimin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi Üzerine Meta Analiz Çalışması

Özcan PALAVAN
Zirve Üniversitesi

Bilal SUNGUR
Zirve Üniversitesi

ÖZET

Bilgisayar, 1980' den sonra tüm dünyada etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Yaşamın her alanında ve her şekilde kullanıma giren bilgisayarın diğer teknolojik cihazlarla bileşerek eğitim öğretimde kullanılmasıyla beraber öğretimde yeni modellerin gelişmesi kaçınılmaz olmuştur. Bilgisayarın öğretim ortamlarında kullanılması zorunluluğunu bugün herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Bununla birlikte günümüz yazılım ve web teknolojisini kullanarak gerçekleştirilen öğretim yöntemi öğrencilerin ders konularını anlamada büyük kolaylık ve kalıcılık sağlamıştır (Şimşek, 2002). Bilgisayar geleneksel eğitim araçlarının yetersiz kaldığı birçok alanda önemli bir boşluğu doldurmaktadır. (Aşkar, 1991). Bilgisayarın eğitime sağladığı katkı bilimsel deneyler ile sayısal olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisini araştırmak için yapılmış çalışmalarda genellikle bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına olumlu etkide bulunduğu görülmektedir (Chang, 2002).

Bilgisayar destekli öğretimde öğrenci okulda olsun ya da olmasın tamamen bağımsız, öğrenme hız ve kapasitesine göre ilerleyebilmekte, bilgiye web teknolojisi sayesinde kolayca ulaşabilmekte, ders konularına ilişkin test ve alıştırmalar yapabilmektedir (Akşar, 1991). Bilgisayar destekli öğretimden kasıt, ders yazılımları, eğitim paket programları, ders sunum yazılımları, elektronik tablo hazırlama yazılımları ve günümüz etkileşimli web teknolojisidir. Etkileşim içeriğinde, çevrimiçi (online) sınavlar, eğitsel animasyon veya oyunlar, video konferans ve kütüphane, sözlük, elektronik kitap gibi çeşitli alanlarda yayın yapan veri tabanlarıdır.

Bilgisayar geleneksel eğitim araçlarının yetersiz kaldığı birçok alanda önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Klasik eğitim ortamlarında gerçekleştirilmesi zor veya imkânsız olan pek çok işi, bilgisayar kolaylıkla başarabilmektedir. Görsel işitsel bir çok aracın işlevini tek başına yerine getirmektedir (Akşar, 1991). Bilgisayarın eğitime sağladığı katkı bilimsel deneyler ile sayısal olarak temsil edilmeye çalışılmıştır. Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisini araştırmak için yapılmış çalışmalarda genellikle bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına olumlu etkide bulunduğu görülmektedir (Chang, 2002).

Sayılan bu avantajlardan dolayı bilgisayarı dünyanın gelişmiş ülkeleri eğitim alanında yaygın olarak kullanmaya başlamıştır. Bilgisayarı temel alan öğretim yöntemine "Bilgisayar Destekli Öğretim" (BDÖ) denilmektedir. Bilgisayar destekli öğretim, "Öğrencinin bilgisayar başında göstereceği çeşitli tepkiler göz önünde bulundurularak hazırlanmış, ders yazılımı ile etkileşimde bulunarak kendi öğrenme hızına göre kullanacağı eğitim türü, bu soruna ilişkin uygulama ve araştırma ortamı olarak tanımlanabilir. Bilgisayar destekli öğretimde, bilgisayarın öğretmen sürecinde öğretmenin yerine geçecek bir seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı, güçlendirici bir araç olarak girmesi esastır" (Demirel, 2003).

Bilgisayar destekli öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak "öğrenci tutumu" "öğrenci başarısı" ve "bilginin kalıcılığı" gibi konular üzerinde durulmuştur. Araştırmalar neticesinde çeşitli bulgular elde edilmiştir. Ancak bilgisayar destekli öğretimin etki büyüklüğü ile ilgili çalışmalar çok az sayıdadır. Temel amaç bu yöntemle bilgisayar destekli öğretimin etki büyüklüğünü hesaplamaktır. Bu etkiyi araştırmak için 60 adet çalışmanın verileri kullanılmış; "klasik öğretim yöntemine karşın, bilgisayar destekli öğretim yönteminin ilköğretim öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisi var mıdır? " sorusuna cevap aranmıştır.

Bu çalışmada yurtiçinde yapılan yüzlerce bilgisayar destekli çalışmayı birleştirme, bireysel çalışmaların bulgu ve sonuçlarını yeniden değerlendirme, çalışmalardaki heterojenliği belirleme, literatürde ki tutarsızlıkları belirlemenin yanında nedenlerini açıklama ve elde edilen bulgular ışığında yeni çalışmalara olanak tanıma için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bilgisayar destekli öğretim alanında Türkiye' de yapılan yüksek lisans tezleriyle doktora tezlerinin olması

2002 ile 2015 yılları arasında yapılmış olması

Çalışmaların deney ve kontrol gruplarının olması

Örneklem büyüklükleri, standart sapma ve aritmetik ortalamalarının olması

Sınırlılığı ilk öğretim ve okul öncesi olan çalışmalar olması.

Çalışmada belirlenen amaç, konu, tür ve ölçekler değerlendirmeye tabi tutularak kodlanmıştır. Bu bağlamda 1360 çalışmaya ulaşılmış. Örneklem büyüklükleri, standart sapma ve aritmetik ortalamalar gibi sayısal verilere sahip olmayan 1300 tane çalışma analize dahil edilememiştir. Yurt dışı çalışmalar taşıyacağı bazı farklı özelliklerden dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu farklılıklar, teknolojik imkanların fazlalığı, internet alt yapısının daha sağlam ve hızlı olması, yaş gruplarına göre ders

içeriklerinin farklı olması, öğretim metotlarının farklı ve çeşitliliği şeklinde özetlenebilir. Bu farklı durumlar göz önünde bulundurulduğunda elde edilecek veriler toplam etki büyüklüğünü çok daha fazla büyüklükte etkileyecek ve bu sonuç araştırma sınırlılığı içerisindeki evren hakkında yanıltıcı bilgi verebilir.

Çalışmada Rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Rastgele etkiler modelinde büyük ve küçük örnekleme sahip çalışmaların etkileri dengelidir. Bu model sabit etkiler modeline göre daha geniş güven aralığı vermektedir (Field, 2001, s. 162).

Çalışmada betimsel analiz yapılmış ve ikinci kısımda deneysel meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz yöntemi çalışmasında etki büyüklüğü hesaplamasında Hedges' s *d* formülü kullanılmıştır. Analize dahil edilen çalışmaların deney ve kontrol grupları mevuttur.

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisinin incelendiği çalışmada yapılan betimsel analizler sonucunda, araştırma kapsamına alınabilecek 60 yayın görülmüştür. Bireysel araştırmalar meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına çok geniş düzeyde olumlu bir etkisi varlığı gösterilmiştir.

Geleneksel öğretim yöntemine karşın bilgisayar destekli öğretim yöntemi %95' e %5 oranla çok büyük etkiye sahip olduğu hesaplanmıştır.

Öğretmenler fen ve teknoloji, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen konuları bilgisayar programları, web teknoloji gibi unsurları kullanarak öğretme yolunu seçerlerse öğrenciler çok daha başarılı olacağı görülmüştür.

Eğitimde bilgisayarın kullanımının artmasıyla öğrencilerin akademik başarısı doğru oranda artmaktadır.

Klasik ve bilgisayar destekli öğretimle yapılan ders anlatımlarından sonra meta-analiz çalışmasına dahil edilen ilk test son test verileri kıyaslandığında öğrencilerin konuları görsel olarak hatırlayıp sınavlarda daha başarılı olduğu analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli öğretim, öğrenci başarısı, meta-analiz

Kaynakça

Aşkar, P. (1991). Bilgisayar destekli öğretim ortamı. Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu, 13-14 Nisan, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J., & Rothstein, H. R. (2009). Front matter (pp. i-xxix). John Wiley & Sons, Ltd.

Borenstein, M., Rosenblad A. Introduction to Meta-Analysis, Larry V. Hedges, Julian P.T. Higgins, Hannah R. Rothstein, (2009). International Statistical Review [serial online]. December; 77(3):478. Available from: Publisher Provided Full Text Searching File, Ipswich, MA. Erişim Ocak 27, 2015.

Chang, C.Y. (2002). Does computer assisted instruction+problem solving = im- proved science outcomes? A Pioneer study. The Journal of Educational Rese- arch, 95 (3), 143-150.

DeCoster, J. (2004). Meta-analysis notes. Department of Psychology, Alabama Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2003), "Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı", Pegem Yayıncılık.

Dinçer S. (2014). Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz. PegemA. Ankara

Durlak, J. A. (1995). Understanding meta-analysis.

Hartung, J., Knapp, G., Sinha, B. (2008). Statistical Meta Analysis with Applications. John Wiley & Sons: New Jersey.

Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). Methods of Meta-analysis : Correcting Error and Bias in Research Findings. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Lipsey M, Wilson D. Practical Meta-Analysis, (2001. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications. Available from: eBook Collection (EBSCOhost), Ipswich, MA. Erişim Ocak 27, 2015.

Orwin, R. G. (1983). A fail-safe N for effect size. Journal of Educational Statistics, 8, 147–159

Şimşek, N. (2002). Derste eğitim teknolojisi kullanımı. Nobel Yayınları, Ankara

Wolf, F. M. (1986). Meta-analysis: Quantitative methods for research synthesis. ISO 690

(7357) İnternet Tehlikeleri ve Siber Zorbalık: Öğretmenler Ne Düşünüyor?

Eylem KILIÇ OĞURLU
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Çetin GÜLER
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Teknoloji ve İnternet kullanımının hızlı artışı günlük yaşamdaki hemen her alan gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Eğitimin hemen hemen her alanında eğitimciler, İnternet ve İnternet teknolojilerinde yararlanmaktadırlar. Hatta dünya genelinde bazı ülkelerin İnternet'i eğitim sistemlerinin ve ders ortamlarının merkezine almalarına yol açmıştır (Chou & Peng, 2011). Bununla beraber İnternet kullanımı fiziksel dünyadan ayrı sanal bir dünya sunmakta ve bu dünyada siber zorbalık gibi bir takım olumsuz hatta ürkütücü durumlar da görülebilmektedir (Chou & Peng, 2011; Ferreira, Simão, Ferreira, Souza, & Francisco, 2016; Festl, 2016). Siber zorbalık, bireylerin değişik teknolojik araçlarla kasıtlı ve tekrarlı olarak başkalarına yönelik gösterdikleri saldırgan eylemler şeklinde tanımlanabilir (Willard, 2006). Bu tür olumsuz durumlar, sağladığı olanaklarla kullanımı çekici görülen İnternet'in eğitim ortamlarında kullanılma çabalarına olumsuz etki edebilirler. Bu nedenle eğitimciler İnternet kullanımını eğitim ortamlarında değerlendirmek istediklerinde İnternet kullanımının olumsuz yönlerini de hesaba katmalıdırlar (Chou & Peng, 2011; Giménez Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, & Maquilón, 2015; Huang & Chou, 2013). Bu yönlerden biri olan siber zorbalığın, toplum ve eğitime etkileri yönünden üzerinde önemle durulması önerilmektedir (Ferreira, et al., 2016). Bu zorbalık farklı sınıf düzeylerinde (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) görülebilen bir sorun olmakla beraber; bu sorunla baş edilebilmesi için sorunun gerçekleştiği bağlamın anlaşılması yararlı görülmektedir (Francisco, Veiga Simão, Ferreira, & Martins, 2015; Huang & Chou, 2013). Bu noktada öğretmenler (Huang & Chou, 2013) (öğretim elemanları dâhil) en önemli aktörler olarak değerlendirilebilirler. Ancak öğretmenlerin/eğitimcilerin siber zorbalık ve etkileri konularında yeterli bilgiye sahip olmadığını (Cassidy, Brown, & Jackson, 2012) gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Öğrencilerin İnternet kullanımında karşılaşabilecekleri sorunlarla ve sanal zorbalıkla ilgili öğretmen düşünceleri, sorunların engellenmesi ve sanal zorbalığın önüne geçilmesi adına yapılacak çalışmalar için önemli görülmüş (Giménez Gualdo, et al., 2015; Huang & Chou, 2013) ve bu çalışmada bu düşüncelerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin İnternet kullanımında karşılaşabilecekleri tehlikeler ve maruz kalabilecekleri sanal zorbalıkla ilgili öğretmen düşünceleri nedir?

Öğrencilerin İnternet kullanırken karşılaşabilecekleri tehlikelere yönelik öğretmen görüşleri nedir?

Öğrencilerin maruz kalabilecekleri sanal zorbalık davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri nedir?

Öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü, branş, görev yapılan okulun bulunduğu ortamın sosyoekonomik düzeyi, İnternet kullanım süresi ve İnternet kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Çalışmada, öğrencilerin İnternet kullanırken karşılaşabilecekleri tehlikelere ve maruz kalabilecekleri siber zorbalık durumlarına yönelik öğretmen düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla beraber öğretmen düşüncelerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, okullarının bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, İnternet kullanım süreleri ve İnternet kullanım sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğine de bakılmıştır. Ancak bulgular bölümünde yalnızca anlamlı farklılık durumları sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Van ilinde görev yapmakta olan 35 kadın (%34,300) ve 67 erkek (%65,700) toplam 102 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenler, elverişli örnekleme yöntemiyle seçilen ve Van ilinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapmakta olan sınıf ve alan öğretmenlerinden ulaşılabilir olanlarıdır. Farklı düzeylerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin düşünce farklılıklarının araştırılması amacıyla çalışma grubuna ilk ve ortaokulda görev yapan (n=53, %52) ve lise ve üniversitede görev yapan (n=49, %48) öğretmenler dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada (Yenilmez & Seferoğlu, 2013) tarafından geliştirilen İnternet Tehlikeleri Farkındalık Anketi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Anket öğrencilerin internet kullanırken karşılaşabilecekleri tehlikelerle ilgili öğretmen düşüncelerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Öğretmen düşüncelerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumlarının araştırılması amacıyla kullanılan kişisel bilgi formunda, cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü, branş, görev yapılan il/ilçe, okulun bulunduğu ortamın sosyoekonomik düzeyi, İnternet kullanım süresi ve İnternet kullanım sıklığı bilgileri sorulmaktadır. Veriler anket ve kişisel bilgi formlarının, yüz yüze ulaşılan öğretmenlerce doldurulmasıyla elde edilmiştir. Veri analizlerinde betimsel istatistikler ve ki-kare istatistiksel tekniği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin %74,5'i öğrencilerin İnternet ortamında güvende olmadıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin İnternet ortamını kullanırken karşılaşabilecekleri sorunların farkında olmasına yönelik, öğretmenlerin %66,7'si olumsuz görüş belirtmiştir. Yine öğretmenlerin %66,7'si öğrencilerin İnternet kullanımına sınırlama getirilmesi yönünde beyanda bulunmuştur. Öğrencilerin sanal zorbalığa maruz kaldıkları yönündeki ifadeye, öğretmenlerin %71,5'i katılıyorum yönünde cevap vermiştir. Öğretmenlerin %68,6'sı sana zorbalığın yalnızca yetişkinler tarafından yapıldığına katılmamıştır. Sanal zorbanın cinsiyetinin erkek olduğu

yönündeki görüşe, öğretmenlerin %54,9'u katlıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %14,7'si çocukların sanal zorbalık davranışlarına maruz kalma olasılığının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Sanal zorbalık davranışı şeklinde nitelendirilebilecek ifadeleri, öğretmenler %76,5 ile %81,4 arasında değişen oranlarda sanal zorbanın eylemleri olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin İnternet kullanma sıklıkları ile "İnternet'in her ana ihtiyaç duyulan her türlü bilgiye ulaşma olanağı vermesi bu ortamı çocuklar için çekici kılmaktadır." maddesi, İnternet kullanma süreleri ile "Öğrenciler İnternet'i kullanırken karşılaşabilecekleri sorunların farkındadırlar." ve "Sanal zorbalık yalnızca yetişkinler tarafından yapılır." maddelerine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci, İnternet tehlikeleri, sanal zorbalık, öğretmen düşünceleri

Kaynakça

Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). 'Under the radar': Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International, 33*(5), 520-532.

Chou, C., & Peng, H. (2011). Promoting awareness of Internet safety in Taiwan in-service teacher education: A ten-year experience. *The Internet and Higher Education, 14*(1), 44-53. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.006

Ferreira, P. C., Simão, A. M. V., Ferreira, A., Souza, S., & Francisco, S. (2016). Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words. *Computers in Human Behavior, 60*, 301-311. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.059

Festl, R. (2016). Perpetrators on the internet: Analyzing individual and structural explanation factors of cyberbullying in school context. *Computers in Human Behavior, 59*, 237-248. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.017

Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., & Martins, M. J. d. D. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior, 43*, 167-182. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045

Giménez Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education, 82*, 228-235. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013

Huang, Y.-y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education, 63*, 227-239. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.023

Willard, N. (2006). Flame Retardant: Cyberbullies Torment Their Victims 24/7: Here's How to Stop the Abuse. *School Library Journal, 52*(4), 54.

Yenilmez, Y., & Seferoğlu, S. S. (2013). Sanal Zorbalık ve Öğretmenlerin Farkındalık Durumlarına Bir Bakış* An Overview of Teachers' Awareness on Cyberbullying. *Education, 38*(169).

(7382) Oyun Tabanlı Biçimlendirici Değerlendirme Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Dersine Yönelik Motivasyonuna Etkisi

Yusuf İslam BOLAT
Dicle Üniversitesi

Aslan GÜLCÜ
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Eğitim öğretim faaliyetlerini kapsamında yapılan derslerin etkinliği ve öğrenci düzeyi hakkında önemli bilgiler sunan ölçme değerlendirme eğitim öğretimin en önemli unsurlarından birisi olarak görülmektedir (Tekin, 2012). Ölçme değerlendirme aracı olarak çevrim içi ve geleneksel birçok yöntem geliştirilmiştir. Bu ölçme değerlendirme araçları avantajlı ve dezavantajlı yönlere sahiptir. Öğretmen veya öğretim tasarımcısı mevcut durumunu değerlendirerek kendisi için en uygun yöntemi seçer. Bu çalışmada oyun tabanlı sınıf içi yanıtlama sistemlerinden olan KAHOOT kullanılmıştır. KAHOOT isimli oyun tabanlı değerlendirme sisteminin seçilme sebebi; oyun tabanlı bir sistem olmasının yanı sıra her soruya verilen doğru ve yanlış yanıtları ve öğrencilerin aldıkları puanları ayrıntılı bir rapor halinde sunması dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kullanılabilme potansiyelidir. Değerlendirme sürecinin oyunlaştırılması ile öğrenciler daha özgür hisseder ve oyun oynadıklarını düşünür (O'Donovan, 2012). Oyunların bireylerde bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarında güdüleyici özelliğinden dolayı Lee ve Hammer (2011) eğitimde oyunlaştırmada bu özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Oyun tabanlı pedagoji öğrencilerin katılımını ve performansını arttırmak için motivasyon taktiklerini kullanır (Brooker, 2015; Bohyun, 2012). Oyunlar, bağımlılık oluşturucu ve cesaretlendirici özellikleri sayesinde kısa vadeli hedeflerle öğrenmeye teşvik edici olmalıdır. Böylece öğrenci bir kez başarısız olsa da başarıncaya kadar tekrar deneme isteği içinde olmalıdır. Üniversitelerde tek bir testten başarısız olan öğrenciler tüm dersten de kalabilir. Bu durum öğrenciler üzerinde baskı oluşturur ve motivasyonu düşürür (Pandey, 2009). Oyunlar öğrencinin güdülenmişlik düzeyini arttırır ve bu esnada öğrenci içeriğe ilgi duyar, öğrenmeye yönelik özgüveni artar; öğrencide motivasyon oluşur. Bu durum öğrencinin o dersteki akademik başarısını ve öz-yeterlik algısını arttırır (Bayırtepe & Tüzün, 2007). Karataş (2014), yaptığı incelemeler sonucu eğitimde oyunlaştırma kavramıyla ilgili öne çıkan eğilimin motivasyon kuramı olduğunu belirtmiştir (Karataş, 2014).

Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarıları için temel etmenlerden biri olan motivasyona olumlu etkisinin olduğuna yönelik alanyazında çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmada oyun tabanlı biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının derse yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının derse yönelik motivasyon düzeyinin; cinsiyet, bilgisayar kullanım süresi(yıl), internet kullanım süresi(yıl) ve internet kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

Oyun tabanlı biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin Türkçe Öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerine etkisi nedir?

Oyun tabanlı biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin Türkçe Öğretmen adaylarının motivasyonları için

Cinsiyet,

Bilgisayar kullanım süresi,

İnternet kullanım süresi,

İnternet kullanım sıklığı

değişkenleri açısından bir farklılık var mıdır?

Araştırmada Oyun tabanlı biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının motivasyonlarına etkisini belirlemek amaçlandığından, nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest tek örneklemli deneysel desen kullanılmıştır.

Her dersin sonunda sorulmak üzere ders öncesinde getkahoot.com adresinden ilgili haftanın performans göstergelerine yönelik sorular hazırlanmıştır. Öğrencilerin sorulara erişebilmesi için oyun şifresi projeksiyon ile tahtaya yansıtılmaktadır. Tahtaya yansıtılan şifreyle sisteme giren öğretmen adayları, isimlerini rumuz olarak kullanıp oyuna katılmıştır. Sınav sonunda katılımcıların yanıtlarına ilişkin sonuçlar excel belgesi şeklinde inrilmiştir. Sonraki dersin başlangıcında yanlış yapılma oranı yüksek noktaları üzerinde bir süre durulduktan sonra mevcut yeni konuya geçilmiştir.

Araştırma örneklemi uygun örnekleme yöntemi ile araştırmacının uygulama dersini yürüttüğü Bilgisayar dersini alan öğretmen adaylarından seçilmiştir. Bu bağlamda araştırma verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Bilgisayar II dersini alan 2. sınıf 30 Türkçe öğretmen adayından toplanacaktır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Keller (1993) tarafından geliştirilmiş daha sonra 2006'da tekrar güncellenmiş ve Acar (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış A(dikkat), R(uygunluk), C(güven), S(doyum) olmak üzere dört boyuttan oluşan motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa değeri) 0,92 olarak yüksek düzeyde güvenilir

bulunmuştur. Ölçek 5'li Likert ölçeği tipinde hazırlanmıştır. Burada 1- Hiç katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5 Tamamen katılıyorum cevaplarına karşılık gelen seçeneklerdir.

Motivasyon ölçeğinden alınan puanlar normal dağılım açısından Kolmogorov-Smirnov değeri incelenerek parametrik test kullanıp kullanılmayacağına karar verilecektir. Alt amaçlara göre elde edilen verilerin analizinde demografik bilgilere göre oluşan yeni grupların sayısının 30'un altında olmasından dolayı tutum testi puanlarının normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk testi sonuçlarına ve Kurtosis, Skewness değerlerine bakılacaktır (Can, 2014).

Araştırmanın sonucunda 5 haftalık ders süreci boyunca oyun tabanlı biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinden sonra Türkçe öğretmen adaylarının bilgisayar dersine yönelik motivasyon ölçeğinden aldıkları öntest puaları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkması beklenilmektedir. Erkek öğrencilerin bilgisayar oyunlarını daha çok oynaması (Durdu, Hotomaroğlu, Çağıltay, 2005) sebebiyle derse yönelik motivasyonlarındaki artışın kız öğrencilere göre daha fazla çıkması beklenmektedir. Bilgisayar ve internet kullanım süreleri açısından deneyimli olan öğrencilerin sisteme bağlanma ve kullanma açısından zorlanmaması beklendiğinden motivasyon açısından deneyimi az öğrencilerin motivasyonunun daha düşük çıkması beklenmektedir. İnternet kullanım sıklığı açısından motivasyonlarının da yine kullanım sıklığı yüksek öğrencilerin internet işlemlerine daha aşina olması sebebiyle daha az sıklıkta kullananlara göre sistemi daha kolay kullanabilecekleri sebebiyle motivasyonlarının daha yüksek düzeyde çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Oyun tabanlı değerlendirme, Biçimlendirici değerlendirme, KAHOOT, Motivasyon, Karma Öğrenme

Kaynakça

Acar, S. (2009). *Web destekli performans tabanlı öğrenmede arcs motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33).

Bohyun, K. (2012, September). Harnessing the power of game dynamics: Why, how to, and how to gamify the library experience. *College & Research Libraries News, 73*(8), 465-469. Retrieved from http://crln.acrl.org/content/73/8/465.short

Brooker, J. (Producer). (2015). EdGamer 94: Kahoot! In The EdReach Network [Video podcast]. Re-trieved from http://edreach.us/2013/03/30/edgamer-94-kahoot/

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi, Ankara.

Durdu, P. Tüfekçi, Çağıltay, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıları ve oyun tercihleri: Odtü ve gazi üniversitesi öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eurasian Journal Of Educational Research (Ejer),* 19.

Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2).

Keller, J. M. (1993). Manual for Instructional Materials Motivational Survey (IMMS), Tallahassee, USA.

Keller, J.M. (2006). Development of Two Measures of Learner Motivation: CIS and IMMS, Version: 060222.

Lee, J. ve Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly, 15(2).*

O'Donovan, S. (2012). Gamification of the games course. *Acesso em, 17*, 1-8. Panday, Kundan. Lack of Motivation in Students. *Buzzle.com.* [Online web page] http://www.buzzle.com/articles/lack-of-motivation-in-students.html

Pandey, K.(2009) Lack of Motivation in Students. *Buzzle.com.* http://www.buzzle.com/articles/lack-of-motivation-in-students.html

Tekin, H. (2012). *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme* (21. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

(7442) Fen ve Teknoloji Dersinde Etkileşimli Tahta Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi

Çetin GÜLER
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Eylem KILIÇ OĞURLU
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde teknolojinin günlük yaşamdaki ve eğitim alanındaki yeri oldukça önemli görülmekte (Tosuntaş, Karadağ, & Orhan, 2015); hatta çocuk eğitiminde teknolojinin hayati bir etkisi olduğu ifade edilmektedir (Amiri & Sharifi, 2014). Eğitim alanında kullanılan birçok teknoloji bulunmaktadır. Bu teknolojilerden bazıları internet, bilgisayar ve bilgisayar teknolojileri, etkileşimli tahtalar şeklinde sıralanabilir. Etkileşimli tahtaların eğitim ortamlarında kullanımı yeni sayılabilmekle (Bidaki & Mobasheri, 2013) beraber; etkileşimli tahtalar eğitim ortamlarının kabul gören teknolojik bileşenlerinden biri olarak değerlendirilebilirler (Amiri & Sharifi, 2014). Öyle ki dünya genelinde pek çok ülkede etkileşimli tahtaların kullanımı artmaktadır (Torff & Tirotta, 2010). Etkileşimli tahtaların eğitim ortamlarında böylesi bir yayılımla kullanılması, etkileşimli tahtalarla ilgili çalışmalar yapılmasını beraberinde getirmiştir. Bu çalışmalarda etkileşimli tahtaların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkileri, bu tür süreçlerle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri vb. incelenmiştir (Torff & Tirotta, 2010). Öğrencilerin etkileşimli tahtalarla ilgili görüşlerinin olumlu olduğu ve öğrencilerin etkileşimli tahtalarla daha eğlenceli ve verimli öğrenme süreçleri geçirerek daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebileceklerine inandıklarının ifade edilmiştir (Cutrim Schmid, 2008; Şad & Özhan, 2012). Etkileşimli tahtaların öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediğini gösteren çalışmalar (Amiri & Sharifi, 2014; Coyle, Yañez, & Verdú, 2010) da bulunmaktadır. İlkokullarda etkileşimli tahta kullanımının olumlu yönlerine yönelik tartışmalar olmakla beraber bu kullanımın genel etkilerindense özel olarak hangi konularda ne tür kullanımların nasıl etkiler yapabileceğine yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Bidaki & Mobasheri, 2013; Cutrim Schmid, 2008). Etkileşimli tahtaların böyle özel durumlarda kullanılmasını kapsayan çalışmaların farklı coğrafyalardaki, farklı okul ve öğrencilerle gerçekleştirilmesinin farklı bulguların elde edilmesine olanak tanıyabileceği; bu nedenle bu tür çalışmalara gereksinim duyulduğu vurgulanmaktadır (Torff & Tirotta, 2010). Alanyazında belirtilen bu ifade ve öneriler doğrultusunda, bu çalışmada, ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi, maddenin tanecikli yapısı konusu öğretiminde etkileşimli tahta kullanımın öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi, maddenin tanecikli yapısı konusu öğretiminde etkileşimli tahta kullanımın öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi nedir?

İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi, maddenin tanecikli yapısı konusu öğretiminde etkileşimli tahta kullanımın öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?

İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi, maddenin tanecikli yapısı konusu öğretiminde etkileşimli tahta kullanımın öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?

Bu çalışmada, ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi, maddenin tanecikli yapısı konusu öğretiminde etkileşimli tahta kullanımın öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen uygulanmıştır.

Araştırma Van ilinde bulunan bir özel okulun altıncı sınıfları (n=72) ile yürütülmüştür. Katılımcıların 38'i kadın (%53), 34'ü erkektir (%47). Katılımcılar öğrenime devam ettikleri okulda dört tane altınıc sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflardan ikisi (C-D) deney grubu ikisi de (A-B) kontrol grubu olarak atanmışlardır. Grupların belirlenmesinde öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ait önceki dönemlere ait başarı puanları ve fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak denklik sağlanmaya çalışılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle sınıf ortamında akıllı tahta ile anlatım yöntemi kullanılmış; kontrol grubundaki öğrencilerle ise sınıf ortamında geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak maddenin tanecikli yapısı konusu işlenmiştir.

Kontrol ve deney gruplarından, maddenin tanecikli yapısı başarı testi ve fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği ile veriler toplanmıştır. Başarı testi araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve toplam 10 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testteki soruların tamamı Milli Eğitim müfredat programında bulunan ve program doğrultusunda işlenen maddenin tanecikli yapısı konusu ile ilgilidir. Fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği Hasan and Uğur (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .76 olarak raporlanmıştır. Tutum ölçeği 13 maddeden oluşan 5' likert (1=tamamen katılıyorum, 5=kesinlikle katılmıyorum) ölçeğidir.

Aynı konuyu etkileşimli tahta ile işleyen grup ile geleneksel yöntemlerle işleyen grubun akademik başarı puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği yani farklı öğretim süreçlerinin yaşanması ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin akademik başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur $F(1, 70)= 16.266$, $p<.001$. Bu bulgu etkileşimli tahta ile ders işlemek ile geleneksel yöntemlerle ders işlemenin akademik başarıyı arttırmada farklı etkilere sahip

olduklarını göstermektedir. Akademik başarı puanlarında deney öncesinden deney sonrasına daha fazla kazanç elde edilen etkileşimli tahta ile ders işlemenin akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tutum puanlarının da deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği yani farklı öğretim süreçlerinin yaşanması ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin tutum üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur $F(1, 70)= 15.284$, $p<.001$. Bu bulgu etkileşimli tahta ile ders işlemek ile geleneksel yöntemlerle ders işlemenin tutumu arttırmada farklı etkilere sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : tutum, başarı, etkileşimli tahta, fen ve teknoloji, maddenin tanecikli yapısı

Kaynakça

Amiri, R., & Sharifi, M. (2014). The Influence of Using Interactive Whiteboard on Writings of EFL Students Regarding Adverbs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98*, 242-250. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.413

Bidaki, M. Z., & Mobasheri, N. (2013). Teachers' Views of the Effects of the Interactive White Board (IWB) on Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 83*, 140-144. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.027

Coyle, Y., Yañez, L., & Verdú, M. (2010). The impact of the interactive whiteboard on the teacher and children's language use in an ESL immersion classroom. *System, 38*(4), 614-625. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2010.10.002

Cutrim Schmid, E. (2008). Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology. *Computers & Education, 51*(4), 1553-1568. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.005

Hasan, K., & Uğur, B. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Derslerine Ve Fen Deneylerine Karşı Tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi, 4*(2), 120-130.

Şad, S. N., & Özhan, U. (2012). Honeymoon with IWBs: A qualitative insight in primary students' views on instruction with interactive whiteboard. *Computers & Education, 59*(4), 1184-1191. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.010

Torff, B., & Tirotta, R. (2010). Interactive whiteboards produce small gains in elementary students' self-reported motivation in mathematics. *Computers & Education, 54*(2), 379-383. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.019

Tosuntaş, Ş. B., Karadağ, E., & Orhan, S. (2015). The factors affecting acceptance and use of interactive whiteboard within the scope of FATIH project: A structural equation model based on the Unified Theory of acceptance and use of technology. *Computers & Education, 81*, 169-178. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.009

(7448) İşitme Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Alternatif Bir İletişim Aracının Eğitimde Değişim Süreçleri Modeli Çerçevesinde İncelenmesi

Gülbahar Merve ÇAKMAK ŞILBIR
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Hasan KARAL
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Lokman ŞILBIR
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Yasemin KARAL
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Ekrem BAHÇEKAPILI
Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Eğitim, insanların yaşadıkları dünyayı anlamak; kültür, inanç ve değer kavramlarını bilmek; bilimin doğasını anlamak; gelişen teknoloji ve sosyo-ekonomik yapıya uyum sağlamak için hayat boyu sistematik bir şekilde süregelmektedir. Okul, eğitimin görevlerini üstlenmiş, eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için planlanmış toplumsal bir yapıdır (Aydın, 2000). Okullar bulunduğu toplumda üretici rolüyle ülkenin istihdam gücünü artıran bilinçli bireyler yetiştirmektedirler. Ancak günümüzde teknoloji kullanımı okulların öğretici olmaktan ziyade öğrenen sıfatını almasını gerekli kılmıştır. Okullar, çağa ayak uydurmak ve yeniliği takip etmek için sürekli bir değişim içinde olmalıdır (Fullan, 2001). Bilhassa engel durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitiminde, okulların değişime ayak uydurması beklenir. Özel eğitim okulları için planlanan değişimlerin okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmesi önemlidir (Pazey vd., 2015). Nitekim Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." hükmü ile engelli bireylerin eğitimlerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. İşitme kaybından dolayı konuşmayı anlama, ana dili edinme ve bilişsel becerilerin gelişimi hususlarında nitelik kazanamayan öğrenciler engelli bireyler içerisinde ayrı bir öneme sahiptir (Moores, 2001). İşitme engelli öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda, öğrencilerin bireysel özellikleri göz önüne alınarak planlı ve programlı bir eğitim süreci takip edilmelidir (Kyle ve Harris, 2006). Özellikle teknolojinin eğitimde yer bulduğu bu günlerde, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının işitme engelli öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu söylemek mümkündür (Karal, vd., 2016) Teknolojinin getirdiği imkânlar doğrultusunda eğitim ortamlarında planlı veya plansız bazı değişimlerin olduğunu söylemek mümkündür. Eğitimde yaşanan değişimlerin temel sebebi, daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, toplumsal gereksinimleri karşılamak ve toplumu geleceğe hazırlamaktır (Çalık, 2003). Bu bakımdan eğitim örgütleri toplumlara yön verecek düzeyde değişime açık olmalıdır. Örgütsel değişim konusunda 3-4-5-8 ve 12 aşamalı olmak üzere farklı modeller bulunmaktadır (Demirtaş, 2012). 1960'lı yıllardan günümüze değin eğitim alanındaki değişimleri inceleyen Goodson (2001) eğitimde değişim süreçleri modelini önermiştir. Goodson değişimin; içsel, dışsal ve bireysel değişim süreçleriyle yeni bir ivme kazandığını belirtmiştir. İçsel değişimin okul içindeki değişim faaliyetlerini, dışsal değişimin eğitim sisteminin tamamını etkileyen değişimleri ve bireysel değişimin bireylerin inançları ve fikirlerindeki değişim olduğunu ifade etmektedir (Goodson, 2001). Goodson eğitim ortamlarında değişim faaliyetlerinin önemine vurgu yaparken, okul içinde yürütülen çeşitli eğitim faaliyetlerinin eğitim sistemini bütünüyle etkilemesi ve okul içindeki bireylerin fikir, inanç ve tutumlarının değişime uyum sağlamasının gerekli olduğunu söylemektedir. İçsel, dışsal ve bireysel değişim türlerinin dengede olması, değişimin okul içinde başarılı olmasıyla sonuçlanır. Özellikle okul içindeki bireylerin değişimi algılaması ve değişim için çaba göstermesi eğitimde değişim süreçleri açısından önemlidir. Buradan hareketle yürütülen çalışmada 2010-2015 yılları arasın Trabzon Çamlık işitme Engelliler ilköğretim okulunda TÜBİTAK tarafından desteklenen iki farklı proje (110K257, 113K717) kapsamında yapılan eğitime destek sağlayıcı etkinliklerin okulda meydana getirdiği içsel, dışsal ve bireysel değişim süreçleri ele alınmıştır. Bu projeler grafik sembol ve teknoloji destekli öğrenme ortamlarıyla oluşturulan alternatif bir iletişim aracını öğrencilere sunarak, işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcıklarını artırmak, cümle ve kelime yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, okul üyelerinin (öğretmen, yönetici, veli, öğrenci) uygulanan eğitim faaliyetleri hakkındaki algılarını da ortaya koymuştur. Buradan hareketle çalışmanın amacı işitme engelli öğrencilerin eğitimde kullanılan grafik sembol ve teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarıyla geliştirilen alternatif bir iletişim sisteminin Goodson'ın eğitimde değişim süreçleri modeli çerçevesinde incelenmesidir.

Çalışmanın yöntemi özel durum çalışması olarak belirlenmiştir. Özel durum çalışması yöntemi çalışma sonunda elde edilen verilerin sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkilerini açıklamak için uygun bir yöntemdir (Çepni, 2009). Gerçek yaşamda ya da güncel olaylarda bir durum araştırması gerekiyorsa bunun için durum çalışması seçilmelidir (Yin, 2009). Çalışmada nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Bu sayede mevcut durumun uzun süreli olarak takip edilmesi ve derinlemesine veri elde edilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetme ve açıklamaya çalışır (Patton, 1990). Bu bağlamda çalışmanın örneklemi Trabzon'da bir İşitme Engelliler İlkokulunda görev yapan 1 müdür, 1 müdür yardımcısı, 6 sınıf, 2 Türkçe, 1 okul öncesi ve 3 farklı branş öğretmenleri olmak üzere toplam 13 öğretmen

ve bu okulda 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinden (4) oluşmaktadır. ALİS projesinin işitme engelliler ilkokulunda beş yılı aşkın bir süredir uygulanmasından dolayı okul genelinde değişimin gözlenebilmesi için nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatlar ve gözlem notları bu çalışmanın veri toplama araçlarıdır. Veriler nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, ilgili çalışmanın araştırma sorularında belirlenen temalar ile görüşmede kullanılan sorular arasındaki ilişkiye bakılarak verilerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu sayede incelenen verilerin tanımlanmasında, düşüncelerin ortaya çıkarılmasında, tutumların ve değerlerin yönlerinin belirlenmesi sağlanır. Araştırmada Goodson'ın (2001) eğitimde değişim süreçleri modeli temel alınarak ana temalar oluşturulmuştur.

Araştırma bulguları okuldaki değişimin içsel, dışsal ve bireysel boyutları altında ayrı ayrı ele alınmıştır. Bulgulardan ortaya çıkan sonuçlara göre içsel değişimle işitme engelliler eğitim müfredatının değişimine yönelik kişilerin beklentileri, öğrenciler üzerinde akademik ve sosyal açıdan değişmeler, okul içerisindeki fiziksel değişimler, uygulama sınıflarında yaşanan değişimler ve öğretmenlerde teknoloji kullanım becerisindeki değişimlerdir. İçsel değişimin özellikle okul içindeki ders işleniş yöntemlerinde ortaya çıktığı gözlenmiş ve derslerde daha çok grafik sembollerin kullanıldığı ve teknolojinin ders ortamlarına etkili bir şekilde entegre edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel değişimin ise; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin fikir ve inançları üzerinde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Goodson'ın eğitimde değişim süreçleri modelinde yer alan dışsal değişime bağlı olarak, okul içinde uygulanan proje ürünlerinin ülke genelinde kullanılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Eğitim Bilişim Ağına (EBA) entegre edildiği gözlenmektedir. Bu sayede okul içindeki uygulamalar tüm işitme engelliler okullarına ulaştırılarak, işitme engelliler eğitim sistemine katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler : İşitme engelliler eğitimi, teknoloji, eğitimde değişim süreçleri

Kaynakça

Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* Yıl 9, sayı 36, Güz 2003.

Çepni, S. (2009). *Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş* (geliştirilmiş 4. baskı). Trabzon: Celepler Matbacılık.

Demirtaş, H. (2012). İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3nd ed.). New York: Teacher College Press.

Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, *2*(1), 45-63.

Karal, Y., Karal, H., Şılbır, L., Altun, T. (2016). Standardization of a Graphic Symbol System as an Alternative Communication Tool for Turkish. *Educational Technology & Society*, 19(1), 53-66.

Kyle FE, Harris M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 11(3): 273–288.

Moores, D. (2001). *Educating The Deaf: Psychology, Principles, and Practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Patton, M., Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2. Baskı). Newbury Park, CA: Sage.

Pazey, B. L., Heilig, J. V., Cole, H. A., & Sumbera, M. (2015). The More Things Change, the More They Stay the Same: Comparing Special Education Students' Experiences of Accountability Reform Across Two Decades. *The Urban Review*, *47*(3), 365-392.

Yıldırım, A., Simsek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R., K. (2009). Case *Study Research. Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, 4th ed. 2009, pp. 240.

(7530) A Mentorıng Experıence: A Faculty Member's Sources of Motıvatıon for Technology Integratıon in Developmental Psychology Course

Sonay CANER

ODTÜ

ÖZET

Higher education institutions have problems with technology integration over the years. There are a number of challenges that teaching staff encounter while adapting technology into their lessons (Butler & Chao, 2001; Georgina & Hosford, 2009; Koehler, Mishra, Hershey, & Peruski, 2004). Teachers need more guidance and training on technology integration (Silva, Correia, & Pardo-Ballester, 2010) and several research studies has deemed technology mentoring program appropriate as a solution (Butler & Chao, 2001; Georgina & Hosford, 2009; Grove, Strudler, & Odell, 2007; Koehler et al., 2004; Silva et al., 2010). Technology mentoring is a successful program to overcome challenging technology integration issue in education. With this program, faculty find chance to enhance their technology integrating skills in a flexible schedule (Leh, 2005). Faculty who were students in a technology integration program, stated that they increased their technology skills and they acquired important skills in using them in education, optimally (Koehler et al., 2004). Besides, one of the most critical tasks of teaching is described as motivating learners. There are a number of motivating sources or reasons for learning. Different learners may want to learn the same subject for different purposes or they have different level of involvement to an activity. The underlying factor for these situations is motivation. Motivation is described as an internal factor which arouses, directs and maintains a behavior (Woolfolk, 2004). The effect of motivation is also valid for technology acceptance, it is seen as an important concept in technology acceptance and use. Several studies examined influence of motivation in depth. Considerable evidence has been presented on the importance of motivation in the use and acceptance of technology (Abeysekera & Dawson, 2014; Kim, Park & Cozart, 2014). A study showed motivation influence student achievement in an online course (Kim et al., 2014). Teachers' motivation also have an impact on their information and communication technology use in their lessons (Uluyol & Sahin, 2014). In addition to the effects of motivation, sources of motivation have also been the subject of research studies. In a faculty mentoring study mentees' intrinsic motivation sources were researched (Lechuga, 2014). In mentoring processes, understanding sources of motivation can help mentors to choose more effective educational tools, and applications to boost mentoring activity. Present study aimed to understand sources of motivation of a faculty member in technology mentoring process.

This study was conducted as a part of a graduate course named Research and Practice on Technology in Teacher Education in the spring semester of 2014-2015 academic year in a public university in Ankara. The researcher/mentor is one of the students in the class and she is a PhD student and FDP research assistant in Department of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) at the university. Within the scope of the course she is assigned as a technology mentor to a mentee from Psychology Department. She is an Assistant Professor in the Department of Psychology at that university. Throughout semester they did several applications regarding technology integration.The mentoring process took approximately two months. A number of web technologies were presented and mentor and mentee decided to use www.socrative.com (student response system) and www.visual.ly (infographic tool) as technological tools.

This research was conducted within a real-life, contemporary context, therefore, case study was used as research method (Yin, 2013). To gather detailed qualitative data, semi-structured interviews were conducted. A total of nine questions were prepared by researcher and checked by the course instructor (an expert), then revised and finally asked to the mentee. Interview held face to face. With the permission of mentee, voice record was taken. This record was transcribed by the researcher / mentor and checked twice. Then codes were found. Based on codes several themes were revealed.

Curiosity of learning new educational technologies can be an important factor to take part in mentoring. Besides, motivation can be related with "perceived ease of technology", therefore it can be said that faculty members who perceive technology integration as easy are more prone to technology integration (Venkatesh,2000).

Faculty members can be influenced by students' affective responses to technology integration. Instructors' opinion on how the students perceive use of new technologies in the lesson can affect their motivation to integrate technology (Woolfolk,2004; Kim et al.,2014). Technology mentoring process raise mentee's awareness on her lessons. It can be a new motivational source for continuing use of educational technologies. Related literature showed mentoring processes can raise instructors' awareness of the technology integration into education (Butler&Chao,2001;Faseyitan,1996). Mentee's perception on his/her mentor can affect his/her willingness to participate in mentoring process and use new technologies. The course type and level also can be important components.

Anahtar Kelimeler : faculty technology mentoring, faculty motivation, technology integration

Kaynakça

Abeysekera,L.,&Dawson,P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*,(March 2015),37–41.

Butler,T.,&Chao,T. (2001). Partners for Change: Students as Effective Technology Mentors. *Active Learning in Higher Education*,*2*(2),101–113.

Faseyitan,S.(1996). An in service model for enhancing faculty computer self-efficacy. *British Journal of Education*,(3).

Georgina,D.&Hosford,C.C.(2009). Higher education faculty perceptions on technology integration and training. *Teaching and Teacher Education*,*25*(5),690–696.

Grove,K., Strudler,N.,&Odell, S.(2007). Assessing technology integration in mentoring practices during student teaching: Multi-case analyses. *International Journal of Technology in Teaching and Learning Education*, *3*(1),66-82.

Kim,C.,Park,S.W.,&Cozart,J.(2014). Affective and motivational factors of learning in online mathematics courses. *British Journal of Educational Technology*,*45*(1),171–185.

Koehler,M.,Mishra,P.,Hershey,K.,&Peruski,L.(2004). With a little help from your students: A new model for faculty development and online course design. *… of Technology and Teacher,12*,25–55.

Lechuga,V.M.(2014). A motivation perspective on faculty mentoring: the notion of "non-intrusive" mentoring practices in science and engineering. *Higher Education*,909–926.

Leh,A.(2005). Lessons learned from service learning and reverse mentoring in faculty development: A case study in technology training. *Journal of Technology and Teacher Education*,13(1),25-41.

Silva,K.,Correia,A.P.,&Pardo-Ballester,C.(2010). A Faculty Mentoring Experience: Learning Together in Second Life. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*,*26*(4),149–159.

Uluyol,Ç.,&Şahin,S.(2014). Elementary school teachers' ICT use in the classroom and their motivators for using ICT. *British Journal of Educational Technology*.

Venkatesh,V.(2000). Determinants of Perceived Ease of Use : Integrating Control , Intrinsic Motivation , and Emotion into the Technology Acceptance Model. *Information System Research*,*11*(4),342–365.

Woolfolk,A.(2004) *Educational psychology*(9th ed).

Yin,R.K.(2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

(7597) Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Temalı Robot Kampının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Memet ÜÇGÜL

Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitimin temel hedefi üretken, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, problem çözebilen, teknolojiye açık, birlikte çalışabilen, eleştirel düşünebilen ve kendine güvenen bireyler yetiştirmektir. Buna karşın eğitimde kullanılan mevcut yöntemler bu özelliklere sahip öğrenci yetiştirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Eğitim öğretim kurumlarının güncel yaklaşım ve yöntemleri hayata geçirmesi bilgi çağında bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (MEB, 2009). Günümüzde gençlerin matematik ve fen alanlarında düşük performans göstermeleri ve Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) alanlarına ilgilerinin düşük olması, FeTeMM eğitimine yönelik ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

FeTeMM eğitimini ile ilgili genel yargı, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik konularının müfredat içerisinde birbirlerine entegre edilmesidir (Scott, 2009). Ayrıca Tsupros vd. (2009) FeTeMM eğitiminin disiplinler arası bir yaklaşım olduğunu ve öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alan bilgilerini, akademik kavramlarla gerçek hayatın birleştirildiği ortamlarda uygulayabildiğini vurgulamaktadır.

National Research Council (2011) raporuna göre günümüz gençleri matematik ve fen alanlarında düşük performans göstermekte ve FeTeMM alanlarından mezun öğrencilerin sayısı azalmaktadır. Ayrıca FeTeMM alanlarından mezun olan öğrencilerin alan becerileri ve genel kaliteleri günümüz ihtiyaçlarına karşılamak için yeterli değildir (aktaran Sahin, vd., 2013). Bu nedenle bir ülkenin ekonomik ve bilimsel alanlardaki başarısı, FeTeMM eğitiminin desteklenmesi ve FeTeMM alanlarında meslek edinme konusundaki farkındalığın artırılmasıyla ilişkilendirilmektedir (Sahin vd. 2013).

Robotik etkinlikler öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerine olanak sağladığı için FeTeMM konularının öğretiminde yeni bir yaklaşım olmuştur (Jim, 2010). Mataric, Koenig, ve Feil-Seifer (2007) yaparak, yaşayarak öğrenmede robotların sadece robotlarla ilgili konularda değil, genel FeTeMM konularının öğretiminde mükemmel araçlar olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca National Science Board, (2014) robotik gibi mühendislik aktivitelerinin yenilik açısından oldukça kritik ve FeTeMM alanına yönelik ilgiyi ateşleyecek bir kıvılcım olarak görmektedir.

Ülkemizde FeTeMM alanında yapılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Ceylan, 2014). FeTeMM alanında çalışmalar yapan (Corlu, 2014) bu eksikliği "Özellikle Genç Mucitler Robot Geliştiriyor ve Millî Eğitim Bakanlığı Robotik Yarışmalarına hazırlık sürecinin, sadece seçkin bir öğrenci grubu ile değil, öğretimin bir parçası olarak, başta kız öğrenciler olmak üzere tüm öğrencileri kapsayacak şekilde uygulandığı öğrenme ortamları tasarlanmalı ve etkileri nedensel ve boylamsal araştırma yöntemleri ile test edilmelidir" (s. 6,) şeklinde ülkemizde yapılacak FeTeMM etkinliklerine yol göstermektedir.

Bu çalışma, FeTeMM disiplinlerinin öğretimine yönelik robotik etkinlikleri içeren robot kampında öğrencilerin kamp sürecinde yaşadıkları deneyimlerini ve kampın öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Böylece alanyazında büyük bir eksikliği olduğu belirtilen FeTeMM ve eğitsel robotik etkinliklerin geleceğin öğrenme ortamlarındaki yeri ve önemi anlaşılmaya çalışılmaktadır.

FeTeMM temalı robotik kampların öğrenciler üzerindeki etkisini anlamaya yönelik gerçekleştirilen bu çalışma, bir YİBO'da (Yatılı İlköğretim Bölge Okulu) 31 altıncı sınıf öğrencisinin katılımı ile sömestr tatilinde gerçekleştirilmiştir. Lego Mindstorms NXT robot setlerinin kullanıldığı 10 günlük bir robot kampı düzenlemiştir. Kampın, ilk üç gününde öğrencilere robotların tasarımı ve programlanması anlatılmış, takip eden üç günde ise FeTeMM disiplinlerine yönelik robotik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kampın diğer günlerinde ise FeTeMM öğretiminde kullanılan probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı proje bölümü gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde öğrenciler günlük hayatlarından bir probleme çözüm getirecek robotlar tasarlamaları ve programlamaları istenmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasını Creswell (2007, p.73) "sınırlı bir sistemin (durum) ve ya sistemlerin (durumların) çoklu veri kaynakları ile (örneğin gözlemler, görüşmeler, sesli ve görüntülü materyaller ve dokümanlar ve raporlar) detaylı ve derinlemesine incelendiği ve durumun tanımlandığı ve duruma bağlı temaların raporlandığı bir nitel araştırma yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır. Merriam (2009) ise durum çalışmasını, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve analizi olarak tanımlamaktadır.

Yin (2009), durum çalışmalarının yalnızca tek bir veri kaynağıyla sınırlı olmadığını, iyi bir durum çalışmasının çoklu veri kaynaklarından faydalanması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada, kampa katılan öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler, öğrencilerin kamp süresince yaşadıkları olayları kayıt altına aldıkları öğrenci günlükleri ve eğitmenler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Kelime kelime dikte edilen görüşme kayıtları ve öğrenci günlükleri nitel veri analiz yöntemleri ile analiz edilecektir. Nitel veri analizinde ilk adım verilerin kodlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Daha sonrasında, kodlar ve temalar düzenlenip, bulgular tanımlanıp ve yorumlanacaktır.

Çalışmanın veri analizi devem etmektedir. Analizler sonucunda, literatürde de belirtildiği gibi kampın öğrencilerin FeTeMM analarına yönelik kariyer tercihlerinde olumlu etkisinin olması beklenmektedir. Öğrencilerin kampın en çok proje tabanlı öğrenme ve problem tabanlı öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı proje günlerini beğenmiş olması beklenmektedir. Ağrıca öğrencilerin kampta yaptıkları etkinlikler ile okullarında yaptıkları etkinlikleri kıyaslamaları istenmiştir. Öğrencilerin kamp süresince yaptıkları etkinliklerin okullarında yaptıkları etkinliklerden farklı olduğunu ve kampta yaptıkları etkinlikleri daha eğlenceli buldukları beklenemektedir. Ayrıca öğrencilerin daha öncesinde herhangi bir programlama deneyimi olmasa da, kampta robot programlamayı öğrendikleri ve bu konuda kendine güvendikleri ve kampta yaşanan sorun ve problemlerin neler olduğu vb. sonuçlara ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : FeTeMM, robot kampı, Lego Mindstorms NXT

Kaynakça

Ceylan, S. (2014). Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji,mühendislik ve matematik(FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma.

Corlu, M. S. (2014). FeTeMM Eğitimi Makale Çağrı Mektubu. Turkish Journal of Education.

Creswell, J. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage.

Jim, C. K. W. (2010). Teaching with LEGO mindstorms robots: Effects on learning environment and attitudes toward science. ProQuest Dissertations and Theses. The University of Texas at Dallas, United States - Texas.

Mataric, M. J., Koenig, N., Feil-Seifer, D. (2007). "Materials for enabling hands-on robotics and STEM education", AAAI spring symposium on robots and robot venues: Resources for AI education.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009b). MEB 2010-2014 Stratejik Planı. Ankara, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

National Science Board. Preparing the next generations of STEM innovators: Identifying and developing our nations human capital. https://www.nsf.gov/nsb/publications/2010/nsb1033.pdf

Sahin, A., Ayar, M. C., & Adiguzel, T. (2013). "STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning", Educational Sciences: Theory & Practice, 14(1), 309–323.

Scott, C. E. (2009). A comparative case study of the characteristics of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) focused high schools, George Mason University, United States -Virginia.

Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). STEM education: A project to identify the missing components. Intermediate Unit, 1.

Yildirim, A., Simsek, H., (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Basım). Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

(7620) Uzaktan ve Harmanlanmış Eğitim Modelleri: ADIM Üniversiteleri Örneği

Murat AKKUŞ
Adnan Menderes Üniversitesi

Akan YANIK
Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Toplumları ve ekonomiyi önemli ölçüde etkileyen bilgi ve iletişim teknolojileri benzer şekilde eğitim sektörünü de önemli ölçüde etkilemektedir(Dondi, 2005). Uzaktan eğitim uygulamaları tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızlı bir artış göstermektedir (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Koçdar ve Doğan, 2015; Kaban, 2013, Yadigâr, 2010). Devlet Planlama Teşkilatı (DTP) (2014) tarafından hazırlanan kalkınma planında da uzaktan eğitim sistemlerinin daha etkin bir şekilde kullanılması öngörülmüştür. 19. Millî Eğitim Şûrasında yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği yapılarak uzaktan ve karma(hibrit) öğretim modelleri kullanılarak öğretmelere hizmetiçi eğitim verilmesi ve yüksek lisans programları hazırlanması kararları alınmıştır(MEB, 2016). Pek çok değişim sürecinde olduğu gibi eğitim sektöründe de bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili ve verimli biçimde uygulanabilmesi, bu alandaki ilgili kişilerin(yöneticiler, öğretim üyeleri, öğrenciler) desteği ve bu konuda genel çerçevenin iyi belirlenmesine bağlıdır. Türkiye' de Uzaktan Eğitime ilişkin usul ve esaslar Yüksek Öğretim Kurulu(YÖK) tarafından belirlenmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2016) istatistiklerine göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında 184 yükseköğretim kurumundan, 66 devlet ve vakıf üniversitesi bünyesinde (%35,86) ön lisans, lisans ve yüksek lisans seviyesinde açık ve uzaktan eğitim verilmektedir. Bu programlarda kayıtlı toplam 2,862,346 öğrenci bulunmaktadır ki bu da toplam yüksek öğretimde kayıtlı olan öğrencilerin %47, 21'sine tekabül etmektedir. Rakamlara bakıldığında Türkiye'de açık ve uzaktan eğitimin oldukça yaygın olarak verildiği kanaati oluşsa da programlara kayıtlı olan öğrencilerin %92,69'u Anadolu Üniversitesi bünyesinde eğitim almaktadır. Açıktan ve Uzaktan eğitim programlarında sadece son üç yılda %100 oranında bir artış gerçekleşmiştir (Koçdar ve Doğan, 2015). Uzaktan eğitim programlarının sayısındaki hızlı artışın temel sebeplerinden birisi pek çok üniversitenin İngilizce, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Türk Dili gibi zorunlu ortak dersleri uzaktan eğitimle vermesidir. Hem öğrenci hem de program sayısındaki artış ile orantılı olarak uzaktan eğitimde nitelik ve kalite konusundaki endişelerde artmaktadır (Kaban, 2013). Mevcut basılı kaynakların dijital ortamlara aktarılması yada sınıfta anlatılan derslerin video kayıtlarının internete yüklenmesi ile sunulan uzaktan eğitim materyallerinin nitelikli bir öğrenme ortamı sağlayamayacağı aşikardır. Uzaktan eğitim adı altında açılmış olan bir çok programın ders materyalleri yüz yüze eğitim de kullanılan materyallerden farklılık göstermemektedir (Aydın, 2012; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011, Koçdar ve Doğan, 2015). Allen ve Seaman (2007) harmanlanmış eğitim yönteminde online eğitim oranı yüzde 30 ile yüzde 79 arasında değişmektedir. YÖK(2013) tarafından belirlenen esaslar üniversitelerin harmanlanmış(karma) eğitim vermelerine imkan sağlamaktadır. Bu çalışmada ADIM üniversiteleri olarak bilinen; Adnan Menderes Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Uluslararası Antalya Üniversitesi, Uşak Üniversitesi olmak üzere on dört farklı üniversitenin, genelde uzaktan eğitim, özelde harmanlanmış eğitim modeli ile vermekte oldukları programlar incelenecektir. Bu kapsamda ADIM üniversitelerinin uzaktan ve harmanlanmış eğitim modellerinin tarihi gelişim süreci, mevcut programları ve öğrenci sayıları ve sundukları imkanlar ele alınacaktır.

Bu çalışmanın evrenini ADIM üniversiteleri (2016) olarak bilinen on dört faklı üniversite oluşturmaktadır. Bu çalışmada ADIM üniversitelerinin açık, uzaktan ve harmanlanmış eğitim modellerinin tarihi gelişim süreci, mevcut programları ve öğrenci sayıları ve sundukları imkanlar incelenecektir. Çalışmada karma araştırma metodu(mixed method) kullanılacaktır. Nitel ve nicel araştırmaların güçlü yönleri olduğu gibi, her iki yaklaşımında eksik yönler bulunmaktadır. Karma araştırma yönteminde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin güçlü yönleri birlikte kullanılabildiği için, sosyal bilimlerde derinlemesine araştırmalar yapma imkânı sağlamaktadır (Punch, 2013). Çalışmanın nitel verileri doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilecektir. Yıldırım ve Şimşek (2006) doküman analizini araştırmayla ilgili yazılı materyallerin analizi olarak tanımlamaktadır. Araştırmaların verileri YÖK ve ADIM üniversiteleri tarafından yayınlanmış olan dokümanlar ve istatistiklerden elde edilecektir. ADIM üniversitelerin internet sayfalarında sundukları programlar incelenerek açık ve uzaktan eğitim programları ve bu programların içerikleri incelenecektir. Ayrıca uzaktan eğitim dışında verdikleri sertifika, hizmetiçi eğitim, hayat boyu öğrenme ve seminer benzeri uygulamaları varsa bu uygulamalarda araştırmaya dahil edilecektir. ADIM üniversitelerindeki mevcut açık ve uzaktan eğitim programları incelenerek bu program veya derslerden harmanlanmış eğitim modeline uygun olanlar belirlenecektir. Üniversitelilerden açık ve uzaktan eğitim yöntemi ile ders almış ve almakta olan öğrenci sayıları, ayrıca bu öğrencilerin ön lisans, lisans ve yüksek lisans programlarına göre dağımları belirlenecektir. Ayrıca ADIM üniversitelerinin uzaktan eğitim için sağladıkları teknik altyapılar ve öğretim üyelerine verdikleri eğitimler incelenecektir. Bu kapsamda ADIM üniversitelerinin ilgili birim yöneticileri ve öğretim üyeleri ile yüz yüze, telefonla ve e-mail ile görüşmeler yapılacaktır. Bu görüşmeler yarı-yapılandırılmış görüşme modeline kullanılarak yapılacaktır.

Açık ve Uzaktan eğitim modeli ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında önemli bir artış gözlense de harmanlanmış eğitim modeli ile ilgili yapılan çalışmalar hala sınırlı sayıdadır. Literatürde ADIM üniversiteleriyle ilgili benzer bir çalışma olmaması bu çalışmayı daha önemli hale getirmektedir. Bu çalışmayla;

ADIM üniversiteleri bünyesindeki açık ve uzaktan eğitim merkezlerinin faaliyetleri ve bu varsa bu merkezler dışında yürütülen açık ve uzaktan eğitim faaliyetleri,

ADIM üniversiteleri bünyesinde açık ve uzaktan öğretim yöntemleri ile eğitim alıp mezun olmuş olan ve halen eğitim almakta olan öğrenci sayıları,

ADIM üniversitelerin uzaktan eğitim için gerekli olan mevcut alt yapılarının tespiti ve eksikliklerin belirlenmesi,

Açıktan ve uzaktan eğitimle ilgili olarak öğretim üyelerine verilen hizmetiçi eğitimlerin ve bu eğitimlerin içeriklerinin analizinin yapılması,

ADIM üniversitelerin mevcut durumlarını ortaya koyarak eksikliklerini gidermeleri adına yönetimlerine atmaları gereken adımlar konusunda bir rapor sunmak,

Anahtar Kelimeler : Uzaktan Eğitim, E-Learning, Harmanlanmış Eğitim, ADIM Üniversiteleri

Kaynakça

Allen, I.E., Seaman, J. (2014). Grade Change: Tracking Online Education in the United States.The Sloan Consortium. The College Board. Babson Research Survey Group.

Aydın, C. H. (2012, Aralık). Dünyada ve Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme. Hacettepe Üniversitesi'nde yapılan sunum, Ankara.

Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı 26 uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. AUAd, 1(3), 26-50.

Çelen F.K., Çelik, A., & Seferoğlu, S.S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Journal of European Education, 1(1), 25-34.

Devlet Planlama Teşkilatı, Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), 2013

Dondi, C. (2005). ICT and Higher Education: state-of-the-art and future perspectives. International Seminar Formation Quality in the Network inside the European Space of Higher Education, Tarragona.

Kaban, A. (2013). Uzaktan Eğitim Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin İncelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçdar, S. ve Doğan, T. G.(2015) Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

MEB, (2016). Milli Eğitim Şuraları. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim tarihi: 02 Mart 2016 http://ttkb.meb.gov.tr/www/19-milli- egitim-surasi/icerik/222

Punch, K. F. (2013). Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches. Sage.

Yadigâr, G. (2010). Uzaktan Eğitim Programlarının Etkinliliğinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) İstatistikleri (2016).,Yükseköğretim Bilgi YönetimSistemi. Erişim tarihi: 01 Mart 2016 https://istatistik.yok.gov.tr

(7648) A Comparatıve Study of Student Teachers' Epıstemologıcal Belıefs About Internet Usage Interms of Dıfferent Varıables

Agah Tuğrul KORUCU
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Ece SARIGÜL
Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

As it is widely known, there is an increase in the levels of technology use in the learning and teaching processes as in all areas of our lives with the recent developments of information and communication technologies as well as the internet technologies in the 21st century. Recently, the internet, which has become the major source of information due to many factors such as quick accessibility, relatively low cost, and communication benefits, is also often used in teaching and learning environments. Today, the internet has become the most important source of information for individuals together with the development of communication technologies and infrastructure. Individuals have the opportunity to participate in virtual meetings and access virtual libraries, electronic databases and search engines with their mobile devices without time and space limitations by means of using the internet. Thus, individuals constantly use information and communication technologies on the internet in their daily lives for many reasons such as being successful in education or work. Yet, there has especially been a very rapid increase in the amount of information and information sources along with the development of web 2.0 technology allowing any user of the internet change the content, edit and load it into the internet and share as he/she wishes (Kılıç Çakmak, Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz, 2015).However, the reliability of the information and information sources formed, improved and shared easily without the data being verified and the risk of not knowing whether the sources include accurate and current information are the important issues which have to be discussed in detail. It is very essential to conduct several researches on the students' epistemological beliefs towards information and communication technologies that are being used by students in various environments developed by internet technologies supported by cooperative activities as well as individual learning activities (Deryakulu, 2002). Therefore, epistemological beliefs of students towards information and information sources play an active role in their correct access to the information in the information searching process, the suitability of the searched information with their aims and in deciding the content as well as the correctness of the information resources. The identification of the epistemological beliefs of teachers and teacher candidates who play active roles in the educational processes and in the students' acquisition of epistemological beliefs is very important (Teo, 2008). Identification and comparison of the beliefs of student teachers who attend the Computer Education and Instructional Technology Department, which has an active role in the teaching of technology and the epistemological beliefs of student teachers in the English Language Teaching Department having an active role in the use of technology in language teaching and technology based language teaching, has been diagnosed as an important issue in various studies.(Chai & Khine, 2006; Teo, Chai, Hung& Lee, 2008).The aim of this study is to examine and compare the student English teachers' and computer education and instructional technology student teachers' epistemological beliefs about internet usage.

This study has been conducted with the participation of the student teachers(N=380) who attend the Computer Education and Instructional Technology Department (N=180) and English Language Teaching Department (N=200) , Ahmet Kelesoglu Faculty of Education,Necmettin Erbakan University, Konya. A quantitative survey design has been used as a research design in this study. A demographic information form which has been developed by the researchers and the "ICT Attitude Scale" which is a Turkish version of "Internet-Specific Epistemological Belief Scale"developed by Braten and et all (2005) firstly, and revised by Strøms and Bråten (2010) and adopted into Turkish by Çakmak, Karaoğlan and Yılmaz (2015) have been used in order to gather data for the research. It is a 3 dimensional 10 point Likert type scale starting from strongly disagree (1) to strongly agree (5) and includes 16 items.The higher total score of the scale shows that student teachers' epistemological beliefs about internet are naïve while low scores show epistemological beliefs about internet are sophisticated .It has been found that the Cronbach 's Alpha internal consistency coefficient is.81 for the Turkish version of the scale. Subscales are; certainty, sources of information, the reasons of information, the structure of information. The web based statistical SPSS programme and descriptive statistics, t test, single variance analysis and simple correlation techniques have been used for data processing.

In this study, the epistemological beliefs of student teachers' towards internet, internet based learning environments and resources have been examined and identified by using " Internet-Specific Epistemological Belief Scale," which is accepted as a valid and reliable tool in measuring the epistemological beliefs towards the Internet. Identification of the epistemological beliefs of student teachers either as naïve or sophisticated is very important for the teachers since they give us some clues for diagnosing the relationships between learning environments, resources and the internet. Our aim is also to give some suggestions for the future researchers about the use of ICT and the internet in teaching. Furthermore, we aim to give some clues to the teachers and curriculum designers for designing the internet based learning environments and the resources depending on the student teachers' beliefs.

Anahtar Kelimeler : Information and Communication Technologies, Epistemological Beliefs, Student Teacher, Internet Technologies, Internet.

Kaynakça

Bråten, I., Strømsø, H. I. & Samuelstuen, M. S. (2005). The Relationship Between Internet-

Specific Epistemological Beliefs and Learning within Internet Technologies. *Journal of Educational Computing Research, 33*, 141–171.

Bråten, I. (2008). Personal Epistemology, Understanding of Multiple Texts, and Learning within Internet Technologies. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge.*

Strømsø, H. I. & Bråten, I. (2010).The Role of Personal Epistemology in the Self-Regulation of Internet-Based Learning. *Metacognition and Learning, 5*(1), 91-111.

Winne, P. H. (1995). Inherent Details in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist, 30*(4), 173–187.

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research, 67*, 88–140.

Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10*(2), 230-249.

Chiu, Y. L., Liang, J. C. & Tsai, C. C. (2013). Internet-Specific Epistemic Beliefs and Self-Regulated Learning in Online Academic Information Searching, *Metacognition and Learning, 8*(3), 235-260.

Tu, Y. W., Shih, M. & Tsai, C. C. (2008). Eighth Graders' Web Searching Strategies and Outcomes: The Role of Task Types, Web Experiences and Epistemological Beliefs. *Computers & Education, 51*(3), 1142–1153.

Bromme, R., Pieschl, S. & Stahl, E. (2010). Epistemological Beliefs are Standards for Adaptive Learning: A Functional Theory about Epistemological Beliefs and Metacognition. *Metacognitionand Learning, 5*(1), 7–26.

Teo, T., Chai, C.S., Hung, D., & Lee, C.B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers.*Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(2), 165–176.

(7666) Analysis of the Teaching Practices in Online Tutoring: Case Study

Iryna SEKRET
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Soner DURMUŞ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Melih Derya GURER
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Due to the intensive development of ICT-mediated forms of obtaining education, it turns into an objective necessity to research the problem of adjusting traditional teaching practices to the environment of online learning.

Considering the fact that presently university are on urge to implement new forms of learning to meet the needs of technologically-enhanced society, it is crucial to discuss experiences in the area in order to elaborate effective decisions to facilitate the process and to enhance the quality of learning in the light of changing conditions.

To analyze the problem it is especially important to stress the fact that to teach in ICT-mediated environment the university instructors are in need to adjust their teaching experience, which has been developing in the traditional classroom, to the circumstances of the distant communication and collaboration with the students, which in its turn requires new strategies of teaching and new ways of learning.

In the context of this problem they have to overcome a great number of difficulties that entail managing ICT tools for the purposes of online tutoring, instructing, communicating, interacting, evaluating, together with the psychological frustration, anxiety, and uncertainty about the value of such kind of learning.

To shed the light on the issue, the current research is aimed to analyze the teaching practices as being adjusted to the circumstances of online tutoring.

Due to the urgency of the problem a big number of studies has been already done in the area. They revolve around such issues as;

defining specifics of online tutoring (Knox, 2014; Oblinger & Oblinger, 2005);

forms of ICT-mediated learning (Hawkridge & Wheeler, 2010);

attitudes towards online tutoring and other forms of ICT-mediated learning environments (Regan et al, 2012; Henderson et al, 2015);

ICT Tools in online tutoring (Gümüş & Okur, 2010; Hawkridge & Wheeler, 2010; Regan et al., 2012; Gray, Annabell, & Kennedy, 2010; Monguet & Ferruzca, 2010; Tınmaz, & Yakın, 2011);

Social media in the context of online tutoring (Gray, Annabell, & Kennedy, 2010; Hawkridge & Wheeler, 2010; Veletsiagos & Navarrete, 2012; Sekret, 2012; Salmon at el., 2015), etc.

But in spite of the considerable research achievements in the field, the problem remains to be urgent. İt is caused by such factors as: 1) differences in social and cultural conditions under which the studies are conducted, 2) gaps in technological supplies available at the institutions, 3) differences in local policies, teaching and learning philosophies, 4) attitudes and perspectives on the role of ICT in teaching and learning.

The research is based on the case study of implementing online tutoring in the university of Turkey.

To obtain the data according to the purposes of the study, a special questionnaire was developed and applied to interview the university instructors involved in the teaching online.

The questions in the diagnostic tool were designed to elicit information on the following categories:

demographic information;

ICT tools implemented by the instructors in online tutoring;

ways and strategies of designing learning materials;

ways of communicating and interacting with the students;

teaching techniques and learning activities;

social media in the context of their online tutoring;

specifics of conducting assessment and evaluation in the online course.

Interviewing of the instructors was conducted individually, and it allowed obtaining some extra comments and reflections on their experience of online tutoring.

The total number of the participants is 17 persons in the age of 35 - 50 years old.

The data obtained were analysed qualitatively and quantitatively.

The limitations of the study are caused by the fact that collecting data was conducted within one university, and, therefore, the conclusions and recommendations derived from the study may be conditioned by the peculiarities of the institution and its technological possibilities, internal policy and cultural specifics of the participants interviewed.

The data obtained from the case study entailed outlining the specifics of online tutoring in the context of the formal university education. It helped to shed the light upon the strategies of communication and interaction the university instructors implement in the ICT-mediated environment, their attitudes to social media tools and ways of their application for learning.

Besides, it elicited ideas on the usage of different ICT tools for the purposes of online tutoring. They shared their experience which is valuable for evaluating the tools on their appropriateness in the context of formal online tutoring.

In spite of the certain limitations of the research it is believed to contribute to the development of the idea about strategies and specifics of online tutoring in the context of the formal university education.

Recommendations provided can be considered for other cases of implementing online tutoring and developing teaching practices for the ICT-mediated learning environment.

Anahtar Kelimeler : online tutoring, ICT-mediated learning environment, ICT tools, teaching practice, social media

Kaynakça

Gray, K., Annabell, L. & Kennedy, G. (2010) 'Medical students' use of Facebook to support learning: insights from four case studies', *Medical Teacher*, vol. 32, no. 12, pp. 971–976

Gümüş, S. & Okur, M.R. (2010). Using multimedia objects in online learning environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2 (2010), 5157-5161.

Hawkridge & Wheeler (2010) Tutoring at a distance, online tutoring and tutoring in Second Life. In European Journal of Open, Distance and E-Learning.

Henderson, M., Selwyn, N. & Aston, R. (2015) 'What works and why? Student perceptions of "useful" digital technology in university teaching and learning', *Studies in Higher Education*, pp. 1–13.

Knox, J. (2014) 'Digital culture clash: "Massive" education in the e-learning and digital cultures MOOC', *Distance Education*, vol. 35, no. 2, pp. 164–177.

Monguet &Ferruzca (2010) Supporting the Online Tutoring Process through a Personalized Learning Environment.

Oblinger, D.G., & Oblinger, J.L. (2005). *Educating the net generation. EDUCAUSE*. Retrieved from http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf

Regan, et al (2012). Experiences of instructors in online learning environments: Identifying and regulating emotions, *The Internet and Higher Education*, 15 (3), 204-212.

Salmon, G. Ross, B., Pechenkina, E., Chase A.M. (2015) The space for social media in structured online learning. Research in Learning Technology 2015

Sekret, I. (2012). Social Media in Learning. *Educacja Humanistyczna* №2 (27), Szczecin, pp.179 – 189.

Tınmaz, H., & Yakın, İ. (2011). *An Extended Overview of Information and Communication Technologies in Turkey.* In: International Review of Turkish Studies, Fall 2011, Volume: 1, Issue: 3, pages: 74-89.

(7730) EbaOnto: Eğitim Bilişim Ağında Bulunan İçeriklerin Anlamsal Sorgulanması İçin Ontoloji Tabanlı Bir Sistem

Halit KARALAR

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizin en önemli eğitim yatırımlarından biri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen, Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir. Proje kapsamında, okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanacaktır. Aynı zamanda her öğretmene ve her öğrenciye tablet bilgisayar verilecektir. FATİH projesi ile eğitim ve öğretimde coğrafya farkı gözetmeksizin fırsat eşitliğini sağlamak, okullarda kullanılan teknolojiyi geliştirip iyileştirmek ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) araçlarını öğrenme ortamının merkezine yerleştirerek öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012a). Projenin beş ana bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: (1) Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması, (2) Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi, (3) Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı, (4) Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitimi ve (5) Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır (MEB, 2012a).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanılmasını sağlamak amacıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeden geçmiş doğru e-içerikler sunan sosyal bir platformdur (MEB, 2012b). Şüphesiz, FATİH projesinin amacına ulaşılabilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin proje kapsamında sınıflara dağıtılan donanımlarla birlikte kullanabilecekleri içerikler ve bu içeriklere hızlı bir şekilde erişim yapabilmeleri önemlidir. Ayrıca bu içeriklerin farklı bağlamlarda tekrar tekrar kullanılabilmelerinin sağlanması, daha akıllı öğrenme ortamlarının geliştirilebilmesi için önemlidir.

Web 1.0 ve Web 2.0 dönemlerinde, bilgisayarlar Web içeriklerini okuyabilmekte ancak bu içerikleri anlayamamaktadır. Bir başka deyişle, Web içerikleri sadece insanların anlayabileceği yapıya sahiptir. Bilgisayarların temel rolü, istemci-sunucu mimarisi içerisinde Web içeriklerini saklamak, sunmak, almak ve tarayıcı programlarında bu içerikleri kullanıcıya sunmaktır. Bu açıdan bakıldığında, Web üzerinde bilgi arama işlemi sadece insanlar tarafından yürütülen bir süreç olmaktadır. Bilgi arama amacıyla kullanılan arama motorlarının metin tabanlı olması nedeniyle arama sonucu, ilgili ve ilgisiz binlerce Web sayfasıyla sonuçlanmakta (Alsuntanny, 2006; Shabajee, McBride, Steer ve Reynolds, 2006; Dzbor, Stutt, Motta ve Collins, 2007) ve insanlar bu sayfalar arasında aradıkları bilgilere ulaşmakta zorluk yaşamaktadırlar. Benzer durum öğretmen ve öğrencilerin Web üzerinde aradıkları öğrenme kaynaklarına ulaşmalarını da olumsuz etkilemektedir. EBA portalı da web tabanlı olması nedeniyle yukarıda bahsedilen problemden etkilenmektedir.

EBA portalında bulunan içerik miktarının her geçen gün artması hem portalın yönetimini hem de aranan içeriklere ulaşılmasını olumsuz etkilemektedir. Yapılan çalışmalar, EBA'nın sistematik bir yapısının olmaması nedeniyle öğretmenlerin aradığı içeriklere hızlı bir şekilde ulaşamadıklarını, bu nedenle de EBA'yı yeterince kullanmadıklarını göstermektedir. Anlamsal Web teknolojileri ve ontolojilerin birlikte kullanımı ile içeriklere hem hızlı bir şekilde ulaşılabilmesi hem de içeriklerin farklı bağlamlarda yeniden kullanılabilmesi sağlanabilmektedir. Ayrıca, anlamsal olarak tanımlanmış içeriklerin kullanılması yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırmak için zengin öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir. Ancak, EBA portalında bulunan içeriklerin Anlamsal Web teknolojileri ve ontolojilerin kullanımıyla anlamsal sorgulanmasına yönelik yeterli düzeyde çalışma bulunmamaktadır.

EBA portalında var olan içerikleri anlamsal olarak tanımlamak ve bu içeriklere kısa sürede erişim yapılabilmesini sağlamak için geliştirilen ontoloji tabanlı sistem, Anlamsal Web teknolojileri ile öğrenme nesnelerinin anlamları nasıl tanımlanır? Pedagojik ajanlar nasıl çalışırlar? Soruları temele alınarak açıklanmış ve bu sisteme ilişkin Java konsol uygulaması (pedagojik ajan) tanıtılmıştır. Bu sorular çerçevesinde ontoloji geliştirme ortamları ve geliştirilen ontolojinin sahip olduğu sınıf ve özellikleri tanıtılmıştır. Ontolojinin RDF-XML formatındaki yapısına ilişkin örnek sunulmuştur. Devamında geliştirilen ontolojideki terminolojinin kullanımı ile içeriklerin nasıl tanımlanacağı üzerinde durulmuş ve RDF standartı ile bu tanımlamanın nasıl yapılacağı açıklanmıştır. Bunun için öncelikle RDF standartı açıklanmış ve RDF'nin model yapısı içerisinde *nesne – özellik – özelliğin değeri* şeklinde ifade edilen üçlüler ile Web kaynaklarının URI'ler yoluyla nasıl anlamlarının tanımlandığı açıklanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ontolojideki terminolojinin kullanımı ile 12.sınıf Fizik dersi, Mercekler konusuna yönelik olarak EBA portalında bulunan içeriklerin üçlüler yoluyla anlamlarının tanımına ilişkin örnek verilmiştir. Devamında, Anlamsal Web uygulamaları geliştirmek için yaygın olarak kullanılan yazılım paketlerinden biri olan Jena (2015) tanıtılmıştır. Daha sonra, Jena ile ontolojinin ve içeriklerin anlamlarını tanımlayan RDF belgesinin nasıl okunup graf yapısı elde edileceği ve kullanıcının isteği doğrultusunda bu graf yapısı üzerinden SPARQL sorgulama dili ile nasıl sorgulama yapılacağı açıklanmış ve bu işlemleri yapan bir Java konsol uygulaması tanıtılmıştır.

Bu çalışmada, Anlamsal Web teknolojileri ile geliştirilen ontoloji tabanlı bir sistem ile 12.sınıf düzeyinde mercekler konusu ile ilgili yapılan bir içerik arama sonucunda, konu ile ilgili video ve sunu türünde içeriklerin yanı sıra konunun öğrenilmesini kolaylaştırıcı önerilerin sunulması sağlanmıştır. Ayrıca, EBA'nın mevcut içerik yapısı nedeniyle karşılaşılan problemler açıklanmış ve bu problemlerin çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuç olarak, EBA'da bulunan öğrenme nesnelerinin anlamlarının tanımlanabilmesi için eğitim bilimcilerin üzerinde görüş birliğine vardığı bir ontolojinin geliştirilmesi; içerik geliştiricilerinin, tek bir hedefe yönelik olarak öğrenme nesnesi geliştirmeleri ve geliştirilen ontolojideki terminoloji ile öğrenme nesnelerinin üst verilerini tanımlamaları konusunda teşvik edilmesi önerilmektedir. Bu aşamalar tamamlandığı zaman, geliştirilecek olan pedagojik ajanlar sayesinde, öğretmenler ve öğrenciler Web üzerinden ihtiyaçları ve beklentilerine en uygun öğrenme nesnelerine kısa sürede erişim yapabileceklerdir. Ayrıca, geliştirilmesi uzun zaman alan ve maliyetli olan öğrenme nesnelerin platform bağımsız paylaşılması ve yeniden kullanılması sağlanabilecek, öğretimin bireyselleştirildiği daha akıllı öğrenme ortamları geliştirilebilecektir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Bilişim Ağı, EBA, Anlamsal Web, Ontoloji, Pedagojik ajan

Kaynakça

Alsuntanny, Y. (2006). e-Learning system overview based on Semantic Web. *The Electronic Journal of e-Learning, 4*(2), 111–118. doi:10.1007/978-1-4614-1539-8

Devedžić, V. (2006). *Semantic Web and education*. New York, USA: Springer.

Dzbor, M., Stutt, A., Motta, E. ve Collins, T. (2007). Representations for semantic learning webs: Semantic Web technology in learning support. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*(1), 69–82. doi:10.1111/j.1365-2729.2007.00202.x

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012a). *Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi*. 10.09.2015 tarihinde http://fatihprojesi.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012b). *EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Projesi*. 10.09.2015 tarihinde http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=4 adresinden alınmıştır.

Protégé. (2015). *Free, open source ontology editor and knowledge-base framework*. Retrieved July 10, 2015, from http://protege.stanford.edu/

Segaran, T., Evans, C. ve Taylor, J. (2009). *Programing to Semantic Web*. CA: O'Reilly Media.

Shabajee, P., McBride, B., Steer, D. ve Reynolds, D. (2006). A prototype Semantic Web-based digital content exchange for schools in Singapore. *British Journal of Educational Technology, 37*(3), 461–477. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00616.x

Yu, L. (2011). *A developer's guide to the Semantic Web*. London: Springer.

(7806) İletişim Teknolojilerinin Kullanımının Değerler Eğitimine Katkısı (Görsel Sunu Araçlarının Kullanımı)

Yusuf YURDİGÜL
Atatürk Üniversitesi

Ülhak ÇİMEN
Kafkas Üniversitesi

ÖZET

İçinde bulunduğumuz çağın en önemli özellikleri; küreselleşme, enformasyon teknolojisindeki gelişmeler, bilginin dönüşümü ve yeni iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayılmaktadır. Gelişen iletişim teknolojileri toplumların kültürel, siyasal, ekonomik yapılarında geneli itibariyle köklü değişimler meydana getirmiştir. Yeni iletişim teknolojileri, gelişmiş-azgelişmiş ülkeler farkından aşırı derecede etkilenmeden, hemen hemen dünyanın tamamında sosyal yaşamın bir parçası olmakla kalmayıp, bu yapıya etki eder bir pozisyona ulaşmıştır. Günümüz çağında insanlar yeni iletişim teknolojilerine uyum sağlayıp/sağlayamamalarına göre sınıflandırılmaktadır. Prensky; dünya toplumu bireylerinin bu değişime ayak uydurup uyduramamalarını *dijital yerliler* ve *dijital göçmenler* kavramlarıyla ele almıştır. Dijital göçmenler büyük çoğunluğuyla yeni iletişim teknolojileriyle yüzleşmeyen/yüzleşemeyen, bu yönde eğitim almamış, ihtiyaçlarını karşılama noktasında yeni iletişim teknolojilerine ihtiyaç duymayan insanlara verilen isimdir. Bu insanlar gelişen/değişen iletişim teknolojileri ile geç yüzleşen insanlar olduklarından belirli bir yaş ortalamasının üstündeki insanlardır. Günümüz dünyası çocuk ve gençlerin teknolojiyle doğrudan yüzleştikleri bir zaman dilimine denk geldiği için belirli yaş grubu altındaki bireyler geneli itibariyle dijital yerliler olarak değerlendirilmektedir. Değerler eğitimi denildiği zaman çoğunlukla ilköğretim çağındaki çocuklara verilen eğitim akla gelmektedir. Günümüz çocuklarının teknolojiyle içli dışlı olmaları, teknolojiyi hayatlarına adapte etmeleri ve hayatlarının teknolojiye göre şekillenmesi; teknolojinin kullanımının problem olarak ele alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda teknolojinin kültürel ve toplumsal yapıyı bozduğu, değerleri yok ettiği görüşünün yanı sıra teknolojinin eğitim noktasında olumlu kullanılabileceğini savunan düşünürler de yer almaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinin kültürel yapıda meydana getirdiği değişimleri değerler bağlamında Harold Innis, Marshal Mc Luhan, Walter Ong ve Neil Postman gibi düşünürler olumlu dönüşümlere sebep olacağı öngörüsüyle değerlendirmişlerdir. Değerler eğitimi sadece ailede öğretilen bir eğitim sürecini kapsamamaktadır. Özellikle kişiliğin ve kişiliğe bağlı olarak sağlam temeller üzerine kurulması gereken değerler eğitiminin en etkili anlatımı ilk/orta öğretim süresince verilmektedir. İlk ve orta öğretim sıralarında oturan bireyler sürekli yeni iletişim teknolojileriyle haşır neşir olmakta ve dolayısıyla da toplumu değerlendirme de bu teknolojileri ölçüt olarak ele almaktadır. Geleneksel iletişim metotları eğitim ve öğretim noktasında bir yere kadar etki göstermektedir. Yeni iletişim teknolojilerinin toplumsal hayattaki yadsınamaz önemli etkisi değişimleri problematik çerçeve dışına itmekle kalmamış; bu teknolojilerin eğitimde ki önemini dikkate almayı gerekli kılmıştır. Madem ki teknoloji toplumsal hayatın (özellikle çocuk ve gençlerin) tam merkezinde yer almakta, o halde eğitimin ve özellikle değerler eğitimimin verilmesi noktasında olumlu kullanılabileceği algısı problemle birlikte çözüm olarak da ele alınmalıdır.

Çalışmada yöntem olarak "toplumsal olguların alana inilerek sorunu taşıyan, birey, küme ya da topluluklar üzerinde belli araştırma teknikleri kullanarak araştırılması olarak tanımlanan" (Aziz, 2008:10) alan araştırması kullanılmıştır. Alan araştırması yapılırken yeni iletişim teknolojilerinin değerler eğitiminin kazanılmasında ki etkisinin ülkemizin tamamında değişim yarattığı öngörüsüyle hareket edilmiştir. Yeni iletişim teknolojilerinin kullanımının (özellikle ilk ve orta eğitim/öğretimde) gelişmiş-gelişmemiş il, doğu-batı bölge ayrımına gidilmeden geneli etkilediği farkındalığıyla Türkiye'nin en doğusunda bulunan Kars ili alan araştırmamızın merkezinde yer almaktadır. Kars il merkezindeki ilk öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle anket yapılarak yeni iletişim teknolojileri ve değerler eğitiminin öğretilmesi arasında ki bağlantı anlaşılmaya çalışılmıştır. Power point, prezi ve slide share gibi sunu programları ve media player, vlc ve flash player gibi video oynatıcı programlar değerler eğitimi sürecinde görsel materyallerin kullanılması için en sık müracaat edilen teknolojilerdir. Eğitim, değerler eğitimi, iletişim teknolojileri ve eğitimde teknoloji kullanımının öğrenme sürecine etkisi ve katkısı gibi konular çalışmanın kavramsal çerçevesini belirlerken; power point, prezi ve slide share gibi sunu araçlarının yanısıra media player, vlc ve flash player gibi görsel oynatıcı programlarının değerler eğitimine katkısı ise çalışmanın merkezinde yer almaktadır.

Çok sayıda konu üzerine bilgi edinmeyi sağlayan, bilgiye kolay ve hızlı ulaşılmasını sağlaması (Baş, 2008: 11) açısından verilerin elde edilmesinde anket tekniği uygulanmıştır. Anket formları alana yönelik yapılan literatür taraması göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca çalışmanın literatür kapsamı, hem yeni iletişim teknolojilerinin çalışma disipliniyle hem de değerler eğitiminin eğitim/öğretim parametreleriyle incelenmiştir.

Teknolojinin kullanımına ilişkin genel olarak teknolojiye olumlu veya olumsuz bakan görüşlerden bahsedilmektedir. Teknolojinin kendi başında toplumsal anlamda değişim yapamayacağı fikri , insanların teknolojiyi kullanma amaçlarına göre şekilleneceği anlayışı son dönemlerde geçerlilik kazanmaktadır. Günümüz dünyasında yeni iletişim teknolojileriyle yüzleşerek toplumsal yaşamı algılayan bireyler, bu teknoloji algısını toplumsal yaşamın denilebilirse temel amentüsü şekliyle görmektedirler. Geleneksel eğitim/öğretim metotlarıyla değerler eğitimin sunulması dijital yerliler açısından teknolojiyle bağdaşmadıkları

gerekçesiyle pek kabul görmemektedir. Yeni iletişim teknolojileri; bu iletişim teknolojilerine bağlı sunu programları ve görsel oynatıcı programlarının kullanımı değerler eğitimi açısından yeni iletişim teknolojilerine duyulan gereksinim açısından da ele alınmalıdır. Yeni iletişim teknolojilerine gereksinim duyan yeni nesile değerler eğitiminin bu teknolojilerle sunulmasının kabul görüleceği öngörülmekte ve böylelikle de teknolojinin teknik boyutunun yanı sıra içerik açısında da değerler bağlamında kültürel emperatiflere katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Değerler Eğitimi, İletişim Teknolojileri, Yeni İletişim Teknolojileri

Kaynakça

Arklan, Ü. ve Taşdemir, E. (2008) *Bilgi Toplumu* ve *İletişim*: *Bilginin Yayılması Sürecinde Kitle* İletişim Araçları ve İnternet, Selçuk İletişim, 5, 67-80.

Aziz, A. (2008), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. Nobel Yayınları, Ankara.

Baş, T. (2008), Anket, Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir. Seçkin Yayınlar, Ankara.

Çakır, V., Gülnar, B.(2008), "Avrupa Birliği"ne Uyum Sürecinde Türkiye"de Televizyon Yayıncılığına Yönelik Düzenlemeler", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 18, 207-223, Konya

Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (2002), Öteki Kuram: Kitle İletişimine Yaklaşımların Tarihsel ve Eleştirel bir Değerlendirilmesi, Erk Yayınları , Ankara.

Everett, R, Diffusion of Innovations (NY: The Free Press, 1983), s. 12.

Karasar, Ş. (2004), Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October, SSN: 1303-6521 volume 3 Issue 4 Article 16

Karasar, Ş. (1999), İnternet Ortamında Eğitim, Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi, sayı: 18, ss:154-16i

Rubin, C., (1986). Adoption and implementation of new technologies. Rogers Everett and Frederick Williams (Ed.).In Communication Technology: The New Media in Society. NY: The Free Press.

Timisi, N. (2003). Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi, Ankara: Dost Kitabevi.

Woodwill, G. (2011). The Beginnings of Mobile Learning. *The Mobile Learning Edge,* 9-12.

Yurdigül Y. (2013) Habercinin Kimliği- Türkiye'de Haber Emekçilerinin Demografik Haritası- İstanbul: Arı Sanat Yayınları

(7920) İşitme Engelli Öğrenciler İçin Grafik Sembollerle Desteklenmiş Animasyon Geliştirme Süreci

Lokman ŞILBIR
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Asiye Mevhibe COŞAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Yasemin KARAL
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Taner ALTUN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Murat ATASOY
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Gülşen ÖZÇAMKAN AYAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

İşitme engelli öğrencilerin dil eğitiminde yaşadıkları problemler, onların tüm eğitim faaliyetleri için dezavantajlı bir duruma yol açmaktadır (Snoddon,2010). Yetersiz kelime bilgisi, söz dizimsel düzensizlik, söz varlığı yetersizliği gibi sorunlar işitme engelli öğrenci için gözlenebilen okuma ve yazma sorunları hâline dönüşür (Sarıkaya ve Uzuner, 2013). İşitme engelli öğrencilerin okuma yazma problemlerine yardımcı olabilmek için sınıf içerisinde farklı etkinliklerin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar: hikaye okuma, hikaye anlatma, sıralı olayların bulunduğu resimlere bakma, hikaye oluşturma ve gazete haberlerine bakma gibi etkinliklerdir (Karasu ve Girgin, 2007). Heefner ve Shaw (1996) işitme engelli öğrencilerin hikaye şeklindeki yazıları daha kolay anlayabildiğini ve yazabildiğini belirtmiştir. Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve sayısız fırsatlar sunması, teknolojinin eğitimde kullanılabilirliğini artırmıştır. Literatür incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin okuma ve anlamada yaşadıkları zorluklara yönelik teknolojik çözümlerin olumlu etkilerinden bahsedildiği görülmüştür(Zamfirov ve Saeva, 2013). Buradan yola çıkarak işitme engelli öğrencilerin eğitimde konuya uygun teknoloji destekli görsel materyal kullanımının önemli olduğu söylenebilir (Sarp, 2013). Benzer şekilde işitme engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak teknolojilerin resimler ve görsel yönden zengin materyallerden oluşması gerektiği vurgulanmaktadır (Karal, vd., 2014a). Karal ve arkadaşları (2014a) yaptığı çalışmasında grafiklerle desteklenen resimli hikâyelerin işitme engelliler eğitiminde faydalı bir öğrenme materyali olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknoloji tabanlı öğrenme materyallerinde etkileşimin önemli olduğu göz önüne alındığında hikâyelerin de bireysel kullanım için etkileşim sağlamasının önemli olduğu söylenebilir(Golos, 2010). İncelenen çalışmalarda genel olarak işitme engelli öğrencilere yönelik teknoloji destekli ortamların motivasyonu arttırdığı (Hoffman ve Wang, 2010), dil becerilerini geliştirdiği (Snoddon, 2010), okuma ve anlamlandırma konusunda etkin dönüt sağladığı (Mitch, Pianta ve Mana, 2013) belirtilmektedir.

Yürütülen çalışma kapsamında işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek amacıyla grafik sembollerle desteklenmiş hikaye tabanlı animasyonlar geliştirilmiştir. Bu süreçte Alternatif İletişim Sistemi (ALİS) sözlüğünde yer alan grafik semboller kullanılmıştır. Kısaca ALİS olarak isimlendirilen sistem, işitme engelli bireyler için Türkçe dil yapısının özelliklerine uygun ve Türk sosyal ve kültürel anlayış sistemini göz önünde bulundurarak geliştirilen bir grafik sembol kütüphanesidir (Karal, vd., 2016). ALİS sözlüğü ülkemizde işitme engelliler eğitimine yönelik geliştirilen ilk grafik sembol sistemidir. ALİS sözlüğü kullanılarak yürütülen çalışmalar, sözlüğün işitme engelli öğrencilerin kelime öğrenme ve cümle yazma becerilerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Karal, vd., 2014b). Bu nedenle yürütülen çalışmada işitme engelli bireylere yönelik hikaye tabanlı olarak geliştirilen animasyonlar ALİS sözlüğünde yer alan grafik sembollerle desteklenerek kullanılmaktadır. Bu çalışmada işitme engelli öğrenciler için grafik sembolleri temel alan hikâye tabanlı etkileşimli animasyon geliştirme süreci ve bu animasyonların öğretmenlerin ders işleme süreçlerine etkileri araştırılmaktadır.

Örneklem grubunun özellikleri de göz önünde bulundurularak, derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla çalışma nitel araştırma yöntemi desenlerinden özel durum çalışması çerçevesinde şekillendirilmiştir. Özel durum çalışması elde edilen verilerin sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkilerini açıklamak için uygun bir yöntemdir (Çepni, 2009). Çalışmanın örneklemi, belli amaçlar doğrultusunda birimleri seçme işlemi olarak tanımlanan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Balcı, 2006). Bu kapsamda çalışmanın örneklemi Trabzon Çamlık İşitme Engelliler İlkokulu 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Özel durum çalışmaları mevcut durumun derinlemesine incelenmesine imkan sağlamaktadır. Bu amaçla nitel veri toplama tekniklerinden görüşme ve gözlem notlarından faydalanılmıştır. Veriler, işitme engelliler sınıf öğretmenleriyle yapılan mülakatlardan, ve araştırmacının gözlem notlarından oluşmaktadır. İşitme engelliler sınıf öğretmenleriyle yapılan mülakatlardan ve gözlemci notlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde yürütülen faaliyetler ADDIE öğretim tasarım modeli adımlarına uygun olarak işletilmektedir. Bu sayede döngüsel olarak yürütülen iyileştirme çalışmalarıyla en kararlı sistemin oluşturulması hedeflenmektedir. İşitme engelli öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki kazanımlara yönelik olarak hazırlanan animasyonların geliştirilmesi, farklı disiplinlerin bir arada çalışmasını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte, işitme engelliler sınıf öğretmenleri, öğretim teknolojisi alan uzmanları, Türk Dili ve Edebiyatı alan uzmanları ve teknik tasarım ekibi aktif rol almıştır. Animasyon geliştirilme süreci, kazanımlardan hareketle geliştirilen hikâyeler ve bu hikâyelere yönelik hazırlanan senaryoların hazırlanmasıyla başlar. Elde edilen senaryo ve hikâyelerin ALİS sistemiyle tutarlılık incelemesi

yapıldıktan sonra teknik tasarım sürecine geçilir. Teknik tasarım sonucunda üretilen animasyonlar hakkında öğretmen görüşleri ve sınıfiçi uygulamalardan elde edilen dönütlerden hareketle iyileştirme çalışmaları yapılarak animasyonlara son şekli verilmektedir.

Bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar içerik, kullanılabilirlik ve etkileşim temaları altında şekillenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki kazanımlarına yönelik olarak geliştirilecek olan animasyonların içerikleri ile ilgili olarak; içeriğin sade, kısa cümlelerde oluşan, ana tema dışında başka unsurlara yer vermeyen ve öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri durumları temel alan bir yapıda olması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca animasyonlarda yer alan içeriğin öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak şekillendirilmesi gerektiği ve karmaşık/uzun cümleli (7 kelimeden fazla) senaryolardan kaçınılması gerektiği vurgulanmıştır. Kullanılabilirlik temasıyla ilgili olarak; geliştirilen animasyonun hikayeyi adım adım işlemeye imkan verecek şekilde kademeli olarak ilerleme imkanının olması, animasyonu destekleyen grafik sembol veya metinsel ipuçlarının öğretmenin kontrolünde olması materyalin öğretmenler tarafından kullanımını kolaylaştırmaktadır. Etkileşim temasıyla ilgili olarak; animasyonun dinamik bir yapıda olması, grafik sembol ve metinsel ifadelerin aç/kapat özelliği sayesinde ders içi değerlendirme çalışmalarına imkan vermesi gerektiği, ayrıca animasyonların işitme engelli öğrencilerin var olan işitme kalıntılarının işe koşulmasını sağlayamaya yönelik, çevre sesleriyle desteklenmesi gerektiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : İşitme engelli, animasyon, etkileşimli materyal, hikaye

Kaynakça

Balcı,A.(2006). Örnekleme Kuramı. Sosyal Bilimlerde Araştırma. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Çepni, S. (2009). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (geliştirilmiş 4. baskı). Trabzon: Celepler Matbacılık.

Golos, D.B. (2010). Deaf children's engagement in an educational video in American Sign Language, American annals of the deaf, 1553, 360-368.

Heefner,D.L.&Shaw, P.C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. Volta Review, 98(1), 45-68.

Hoffman, M.,& Wang,Y.(2010). The use of graphic representations of sign language in leveled texts to support deaf readers, American annals of the deaf, 1552, 131-136.

Karal, Y., Karal,H.,Coşar,A.M.,Altun,T.,Şılbır,L.,Bahçekapılı,E.,Atasoy,M.,&Palancı,M. (2014a). Designing Learning Materials within the Framework of the ALIS-T Project: Story Telling Activities for Hearing Impaired Individuals. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *5*(4).

Karal, Y.,Karal,H.,Şılbır,L.,&Altun,T.(2016). Standardization of a Graphic Symbol System as an Alternative Communication Tool for Turkish. *Journal of Educational Technology & Society*, *19*(1).

Karal,Y., Şılbır, L.,Bahçekapılı,E.,&Atasoy,M.(2014b). İşitme Engelli Bireyler için Grafik Sembollerle Oluşturulmuş Öğrenme Materyalleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, *3*(3).

Karasu,P,H.,Girgin,Ü. (2007). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Dergisi/1, 467-488.

Sarıkaya,E.,&Uzuner,Y. (2013). İşitme Engelli Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *1*(1).

Sarp, F.T. (2013). İşitme Engelli Bireylerde Görsel Algı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.

Snoddon, K. (2010). Technology as a learning tool for ASL literacy, Sign Language Studies, 102, 197-213.

Zamfirov, M., and Saeva, S. (2013). Computer Enhanced English Language Tool for Students with Hearing Loss - A Bulgarian study, Educational Technology & Society, 163, 259-273.

(7925) Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Bireysel Özellikler İle Yordanması

Ekrem BAHÇEKAPILI
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Selçuk KARAMAN
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Uzaktan eğitim coğrafi olarak farklı ortamlardaki bireylerin bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla (Schlosser ve Anderson, 1994) öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği eğitim şeklidir. Uzaktan eğitim; öğretime kolay erişim, öğretimde çeşitlilik, düşük maliyet, uzmanlara erişim gibi birçok fırsat ve fayda sağlamakla birlikte, bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Örneğin; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun artması, teknik problemler, fazla sayıda öğrenciden kaynaklanan iletişim ve geri bildirim problemleri bunlardan bazılarıdır.

Uzaktan eğitim alanının önemli kuramcılarından olan Moore, uzaktan eğitim ortamlarında öğrenenler ve öğreten arasındaki coğrafi uzaklığın yanında psikolojik ve algısal uzaklığa da vurgu yaparken, öğrenci özelliklerinin dikkat çekmektedir (Moore, 1993). Moore (1993) uzaktan eğitimdeki öğrenenler öğretmenler arasındaki bu psikolojik uzaklık ne kadar az olursa uzaktan eğitim faaliyetlerinin o denli daha etkili gerçekleşeceğini ifade etmektedir.

Bir birey olarak uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin bireysel özellikleri oldukça geniş bir konudur. Cinsiyet, yaş, çalışma durumu gibi demografik özelliklerin yanında, kişilik, öz yeterlik, motivasyon, denetim odağı gibi psikolojik birçok özellik öğrencilerin bireysel özelliklerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin uzaktan eğitimde öğrenme ve öğretim süreçlerini ne şekilde etkilediğinin anlaşılması daha etkin uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Uzaktan eğitimin etkililiğinin belirlenmesinde ele alınabilecek birçok değişken veya unsur olmakla birlikte Shacharve Neumann (2003) bu noktada dört göstergeye dikkat çekmektedir. Bunlar öğrencilerin akademik performansı, öğrencilerin uzaktan eğitime ve faaliyetlerine yönelik memnuniyet durumları, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları ve uzaktan eğitimde gerçekleştirilen öğretimin değerlendirilmesidir (Shacharve Neumann, 2003). Bu göstergelerde dikkat çeken önemli noktalardan biri her birinin öğrencilerden elde edilen bazı ölçümlere dayanmasıdır. Bu göstergelerde diğerlerinden ayrılan ve göreceli olarak daha objektif ve standart ölçümlere dayalı olan gösterge; öğrencilerin bazı sınav, test gibi değerlendirme araçları ile ölçümüne dayanan akademik performans göstergesidir. Shacharve Neumann (2003) farklı araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasında akademik performansın daha etkili ve nesnel bir yol sağlayacağını ifade etmektedir.

Bu çalışmada uzaktan eğitimde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin akademik başarılarının onların kişilik, öz yeterlik ve denetim odağı gibi bireysel özellikleriyle yordayabilecek bir modelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin bireysel özellikleri; kişilik özellikleri, gene öz yeterlik algısı ve akademik denetim odağı açısından ele alınmaktadır. "Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet" (TDK Güncel Türkçe Sözlük) olarak tanımlanan kişilik bireyleri diğer bireylerden ayıran özellikleri anlamada psikoloji alanında önemli bir yere sahiptir (Kasschau, 2002). Kişilik bireyin farklı durumlarda sergilediği tutarlı kişilik karakteristikleri ve davranışları olarak ifade edilmektedir (Ellis, Abrams ve Abrams, 2009). Öz-Yeterlik kavramı ise bireyin kendi yaşamına etkisi olan bir işi belirlenen başarı düzeyinde yapabileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Öz yeterliğin öğrenme ve başarıyla yakında ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Denetim odağı kavramı ise bireyin gerçekleştirdiği bir davranış pekiştireç ile sonuçlandığı zaman, bu pekiştirecin kendi davranışına bağlı olup olmadığına ilişkin geliştirdiği düşünceler veya inançlar olarak ifade edilmektedir (Rotter, 1996).Akademik Denetim odağı ise; Denetim odağı tanımında bahsedilen durumun akademik veya öğrenme ile ilgili alandaki yansıması olarak ifade edilebilir.

Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1.Öğrencilerin kişilik özelliklerinin (öz disiplin, dışa dönüklük, açıklık, nevrotiklik ve uyumluluk) akademik başarıya olan doğrudan ve dolaylı etkileri nelerdir?

2.Öz yeterlik ve akademik denetim odağı (dışsal - içsel denetim odağı) özelliklerinin akademik başarıya olan etkisi nedir?

Bu çalışmada uzaktan eğitim ortamlarındaki akademik başarının, öğrencilerin bir takım bireysel özellikleri ile olan ilişkisi araştırılmaktadır. Bu doğrultuda çok sayıda değişkenin akademik başarıya olan doğrudan ve dolaylı etkileri, kuramsal olarak ortaya koyan bir model ile test edilmektedir. Çalışma bu bağlamda nicel araştırma yaklaşımından ilişkisel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesinde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 525 uzaktan eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Her iki üniversitedeki katılımcıların tamamı bir uzaktan eğitim programında öğrenim görmektedirler. Katılımcılar derslerini canlı sınıf ortamında ve daha önce belirlenen saatlerde katılmaktadırlar. Derslerde öğretim elemanı, görüntülü ve sesli bir biçimde, beyaz tahta uygulaması, sunu veya diğer materyaller yardımıyla dersi sunmaktadır. Katılımcılar, öğretim elemanı gerekli gördüğünde öğrencileri derse sesli bir biçimde katılmakta, ayrıca öğrenciler dersin herhangi bir zamanında eş zamanlı sohbet bölümünden eş zamanlı sınıftaki tüm katılımcılarla ve öğretim elemanıyla iletişime geçebilmektedirler. Daha önce canlı olarak işlenen dersler daha sonra istenilen

zamanda tekrar tekrar izlenebilmekte ve bu derslere ilişkin dokümanlara erişebilmektedir. Katılımcılara telefon ve e-posta yoluyla her iki üniversitede teknik destek hizmeti sağlanmaktadır. Katılımcıların ara sınavları çevrimiçi; final sınavları ise sınıf ortamında basılı formlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir. Ara sınavlar bir dersin geçme notunun %20'sini oluştururken, final sınavları %80'ini oluşturmaktadır. Araştırmada veriler beş faktör kişilik özellikleri ölçeği (Benet-Martínez ve John, 1998), genel öz yeterlik algısı ölçeği (Schwarzer ve Jerusalem, 1995) ve akademik kontrol odağı ölçeği (Akın, 2007) yardımıyla toplanmıştır. Ölçek paketi Atatürk Üniversite'sindeki öğrencilere çevrimiçi anket şeklinde, Karadeniz Teknik Üniversitesi'ndeki öğrencilere ise basılı form şeklinde uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler yol (path) analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, kişilik özellikleri, denetim odağı ve öz yeterlik algısının başarıyla ilişkisine yönelik önerilen temel modelin iyi derecede uyum gösterdiği ortaya konulmuştur. Araştırma modelindeki ilişkiler incelendiğinde genel öz yeterlik algısının pozitif yönlü ve dışsal akademik denetim odağı özelliğinin ise negatif yönlü olarak akademik başarıyı etkilediği ortaya çıkmıştır. Kişilik özelliklerinden akademik başarıyla ilişkili olan değişkenler öz disiplin, açıklık ve nevrotiklik olarak ortaya konulmuştur. Kişilik özelliklerinin akademik başarıya olan etkileri, genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağı aracılığı ile dolaylı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Dışa dönüklük kişilik özelliği, uyumluluk kişilik özelliği ve içsel akademik denetim odağının akademik başarı üzerine olan etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Uzaktan Eğitim, Akademik Performans, Başarı, Kişilik, Öz Yeterlik, Akademik Denetim Odağı

Kaynakça

Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 343,9-17

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. Journal of Personality and Social Psychology, 75(3), 729.

Ellis, A., Abrams, L. D., and Abrams, M. (2009). Personality Theories : Critical Perspectives. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

Kasschau, R. A. (2002). Understanding Psychology, Student Edition (7. Basım). United States: Glencoe/McGraw-Hill.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles distance education. (p 22-38) New York: Routledge

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. Psycohological Monographs 80,1-28.

Schlosser, C. A., and Anderson, M. L. (1994). Distance education: Review of the literature. AECT Publication Sales, 1025 Vermont Ave., NW, Ste. 820, Washington, DC 20005-3547.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Shachar, M., and Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4(2).

(7995) Programlama Öğrencilerinin Kullandıkları Hata Bulma ve Düzeltme Teknikleri Üzerine Bir Analiz

Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ
Marmara Üniversitesi

Soner KOTAN
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Programlama öğretmek ve öğrenmek gerek öğreticiler, gerekse öğrenciler açısından zorlu ve gayret gerektiren bir görevdir (M. Ahmadzadeh, D. Elliman ve C. Higgins, 2005; T. Flowers, C. A. Carver ve J. Jackson, 2004). Zira bilgisayar programlama, çalışma hafızası bakımından geniş bir yelpazede bilgi gerektirmektedir. Ayrıca kullanıcının programlama arayüzünün farklı seviyelerinde bulunan (a) geliştirme ortamı, (b) programlama dili ve (c) derleyici/yorumlayıcı konularında da yeterli olmasını ve başarılı programlama yapabilmek için usta olmasını gerektirmektedir (J.F.Pane & B.A. Myers, 1996) .

Bu gereksinimler öğrenciler üzerinde ağır bir bilişsel yük yaratmakta ve programlama öğrenmeyi karmaşık ve bilişsel olarak zorlayıcı bir hale getirmektedir. Dünya genelindeki üniversitelerde programlama dersi, zor olması gerekçe gösterilerek %20 - %40 oranlarında bırakılmaktadır (Kinnunen ve Malmi, 2008). Öğrencilerin programlama öğrenmede yaşadıkları bu zorlukları azaltmanın bir yolu, en çok zorlandıkları aşamaların belirlenerek; buna uygun içerik hazırlanması ve bu aşamalar üzerinde daha fazla zaman harcanmasıdır. Öğrencilerin en sık yaptıkları programlama hatalarını bilmek ve buna göre kitap, materyal, başlangıç IDE'leri ve diğer eğitim araçları hazırlamak, başlangıç aşamasındaki programcılar için önemlidir (P. M. Sadler ve diğerleri, 2013). Acemi programcıların en çok zorlandıkları aşamalardan biri de yapılan programlama hatalarının tespiti sırasında yaşanmaktadır (Lahtinen, Ala-Mutka ve Jarvinen, 2005). Diğer bir çalışmaya göre ise yapılan hataların tespit edilmesi, öğrencilerin programlama sırasında yaşadıkları en büyük sıkıntıdır (Kinnunen ve Malmi, 2008). Acemi programcılar, programlama sırasında aldıkları hataları yanlış yorumlamaya yatkındırlar ve bu da yeni hatalar yapmalarına neden olmaktadır (Weiser, 1982).

Buradan hareketle, programlama eğitimi alan öğrencilerin kullandıkları hata bulma ve düzeltme tekniklerinin, programlama öğrenimi açısından büyük önem taşıdığı sonucu çıkarılabilir. Carter ve Blank'a (2013) göre, hata mesajlarını yanlış yorumlayan bir programcı düzeltme sırasında yeni hatalar yapar ve bu durum özgüvenlerini kaybetmelerine neden olmaktadır. Programlama dilini ve mantığını çok iyi kavramış öğrenciler dahi; hata düzeltme tekniklerini etkin bir şekilde kullanamıyorlar ise düzgün çalışan bir kod yazmaları oldukça zordur (Ahmadzadeh M. Elliman D. Higgins, 2005).

Bu çalışmada amaç, çoğunluğu meslek lisesi çıkışlı olan öğrencilerin programlamada kullandıkları hata ayıklama yöntemlerini belirleyerek, hata ayıklayabilme becerisini programlama deneyimi, dil yeterliliği ve akademik başarı gibi değişkenler açısından incelemektir.

Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler çalışma zamanında (run-time) karşılaştıkları hataların kaynağını bulabilmek için ne tür yollar izlemektedirler?
2. Hata bulma yöntemlerini kullanan öğrenciler ile kullanmayan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrencilerin daha önce programlama dersi almış olma durumları açısından bakıldığında, kullandıkları hata bulma teknikleri arasında fark bulunmakta mıdır?
4. Öğrenciler hataların anlaşılması ve düzeltilmesinde hata mesajlarının ana dil yerine İngilizce olmasını bir sorun olarak görüyorlar mı?
5. Öğrencilerin "sınıf /metot" kullanım sıklığı ile hataları düzeltme becerisi arasında herhangi bir ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiş, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde Programlama Dilleri dersi alan 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak amacı ile uygulama sınavı ve bilgi formundan yararlanılmış, uygulama sınavından elde edilen verileri daha iyi yorumlayabilmek amacı ile öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sınavı, öğrencilerin programlama sırasında karşılaştıkları çalışma zamanı hatalarını (run-time error) hangi teknikleri kullanarak tespit ettikleri ve bu hataları düzeltmek için kullandıkları yöntemleri belirlemek üzere kullanılmıştır. Bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilen sınavda biri zorunlu diğer iki tanesi seçmeli olmak üzere toplam üç adet soru sorulmuştur. Verilerin toplanmasında "active presenter" isimli bir ekran videosu kaydetme yazılımından yararlanılmış, sınav süresince öğrencilerin ekran kayıtları alınmış ve daha sonra bu videolar iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen mülakat, izlenilen ekran videolarından elde edilen verilerin daha sağlıklı yorumlanabilmesi amacı ile kullanılmıştır. Mülakatta öğrencilerin hata tespitinde yaşadıkları sorunlar arasında İngilizce yeterliliklerinin bir faktör olup olmadığı, kod yazarken metot kullanmama gerekçeleri ve hata tespitinde "watch window", "breakpoint", gibi hata yakalama

araçlarını kullanmama gerekçeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Mülakatlar gerek ses kaydı alınarak; gerekse her bir öğrenci için iki farklı akademisyen tarafından tutulan notlar aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Bilgi formu, öğrencilerin mezun oldukları lise türünü ve daha önce hangi programlama derslerini aldıklarını belirlemek üzere kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin geçmişte programlama dersi almış olmalarının, hata bulma teknikleri kullanabilme düzeyleri üzerinde ne kadar etkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre: Mantık hatalarını düzeltmek için en sık başvurulan yolun, tüm kodu form da dâhil olmak üzere silerek baştan düzenlemek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin hata ayıklama tekniklerini kullanma durumlarıyla akademik başarıları arasında yüksek derecede anlamlı bir ilişki bulunmuş, ancak önceki dönemlerde programlama dersi almış olma durumları ile kullandıkları hata bulma teknikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%84) hata mesajlarının İngilizce olması ile ilgili bir sorun yaşamadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin "sınıf /metot" kullanım sıklığı ile hataları düzeltme becerisi arasında herhangi bir ilişki var mı sorusuna cevap aramak üzere gerçekleştirilen analizlerde, sınava katılan 34 öğrenciden sadece birinin metot oluşturmaya çalıştığı ancak daha sonra vazgeçtiği görülmüştür.

Sonuç olarak; meslek lisesinden gelen ve ağırlıklı olarak daha önce programlama dersi almış olan öğrencilerin, çalışma zamanında oluşan hataları (run-time eror) tespit etme ve düzeltebilme açısından önemli eksikleri olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Programlama, Hata Bulma, Hata Düzeltme

Kaynakça

Ahmadzadeh, M., Elliman, D., & Higgins, C. (2005). An analysis of patterns of debugging among novice computer science students. *ACM SIGCSE Bulletin*, *37*(3), 84-88.

Flowers, T., Carver, C. A., & Jackson, J. (2004, October). Empowering students and building confidence in novice programmers through Gauntlet. In*Frontiers in Education, 2004. FIE 2004. 34th Annual* (pp. T3H-10). IEEE.

Winslow, L. E. (1996). Programming pedagogy—a psychological overview. *ACM SIGCSE Bulletin*, *28*(3), 17-22.

Pane, J. F., & Myers, B. (1996). *Usability issues in the design of novice programming systems* (Technical Report CMU-CS-96-132). Retrieved from Carnegie Mellon University Website: http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1818&context=isr

Kinnunen, P., & Malmi, L. (2008, September). CS minors in a CS1 course. *Proceedings of the Fourth international Workshop on Computing Education Research* (pp. 79-90). ACM.

Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N., & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, *50*(5), 1020-1049.

Lahtinen, E., Ala-Mutka, K., & Järvinen, H. M. (2005, June). A study of the difficulties of novice programmers. In *ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 37, No. 3, pp. 14-18). ACM.

Weiser, M. (1982). Programmers use slices when debugging. *Communications of the ACM*, *25*(7), 446-452.

Carter, E., & Blank, G. D. (2013). A tutoring system for debugging: status report. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, *28*(3), 46-52.

Ahmadzadeh, M., Elliman, D., & Higgins, C. (2005). An analysis of patterns of debugging among novice computer science students. *ACM SIGCSE Bulletin*, *37*(3), 84-88.

(8007) İşitme Engelliler Öğretmenleri İçin Öğretim Materyali Hazırlama Ortamın Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi: ALİSYAZAR

Murat ATASOY
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Adil YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Ekrem BAHÇEKAPILI
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Eğitimde teknoloji kullanımı gün geçtikçe önemini arttıran bir husus olarak göze çarpmaktadır. Teknolojinin derslere entegre edilmesi literatürde sıklıkla çalışılan bir konudur (Karal ve diğerleri 2016). Teknoloji, sağladığı imkânlar sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırmada etkin bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi özel eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıflarda da teknolojinin sunduğu etkili araçlardan faydalanılmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci bölüm sekizinci maddesinde özel eğitime muhtaç çocuklar için özel tedbirlerin alınması gerektiğine ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına vurgu yapılmaktadır. Özel eğitim alanına giren önemli bir engel grubu da işitme engelli öğrencilerdir. İşitme engellilerin eğitiminde fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında teknolojinin sağladığı olanaklar literatürde ifade edilmektedir (Göker ve diğerleri, 2016;, Altınay ve diğerleri, 2016; Chen, 2014). Öte yandan özellikle öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve dezavantajlı durumlarının öğrenmelerine daha fazla etki ettiği özel eğitim sınıflarında öğretmenin üzerine düşen sorumluluk ve yük daha da artmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim okullarında çalışan işitme engelliler öğretmenlerinin, işitme kanallarında zorluk yaşayan öğrenciler için farklı yöntem veya materyaller geliştirme veya temin etme gerekliliği göz önünde alındığında teknoloji destekli materyaller bir kat daha önem arz ettiği görülmektedir.

İşitme engelliler öğretmenleri, özel eğitime ihtiyaç duyan işitme engelli bireylerin dezavantajlı durumlarını azaltmak amacıyla her öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlamaktadırlar. Bu planlar doğrultusunda işlenen derslerde her bir öğrencinin eğitim ihtiyacına yönelik kullanılacak yazılım eksikliği özel eğitim öğretmenleri için bir zorluk olarak belirtilmektedir (Kışla, 2008). Literatür bu noktada; işitme engelliler öğretmenlerinin derslerinde desteğe ihtiyaç duyduklarına (Bayrakdar ve Çuhadar, 2015), bu derslerin görsel eğitim araç-gereçler ile desteklenmesinin önemli olduğuna (Gürgür ve diğerleri, 2005), etkileşimli olarak geliştirilecek olan bu araçların özellikle öğrenmede dikkat ve motivasyon artışında önemli artış sağlayacağına (Chen, 2014), kavram öğretiminde bilgisayar destekli materyallerin kullanımının klasik metotlara göre daha hızlı sonuç verdiğine (Doğa ve Akdemir, 2015) ve öğrencilerin performanslarında bu sayede artış sağlanacağına (Hashim ve diğerleri, 2013) vurgu yapmaktadır. Yapılan literatür incelemelerinden işitme engelliler öğretmenleri için derslerinde kullanabilecekleri, teknik bilgi gerektirmeyen ve her öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planları kapsamında ayrı ayrı materyaller oluşturabilecekleri teknoloji destekli ortamlara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda işitme engelliler öğretmenlerinin teknoloji destekli materyal temininde yaşanan zorlukları azaltacak ve derslerinde kavram öğretimi, düz kuruluşlu cümle kurma becerisi ve Türkçe ek yapısı ile ekli cümle kurma becerileri üzerinde çalışmalar yapabilecekleri bir ortamın geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Geliştirme Süreci ve Alisyazar:

İşitme engelliler öğretmenlerinin derslerinde kullanabilmesi için oluşturulan bu ortam (Alisyazar) işitme engellilerin eğitimi alanında sıklıkla kullanılan grafik sembolleri temel alarak geliştirilmiştir. Grafik semboller bir kavramı tek bir grafik ile anlatabilen görsel materyallerdir. Alisyazar, işitme engelliler için Türk kültür ve yapısını barındıran ve sayıları gün geçtikçe artmakta olan 800'ün üzerinde grafik sembolü barındıran Alis grafik sembol kütüphanesini (Karal ve diğerleri, 2016) kullanmaktadır. Geliştirilen ortam, işitme engelliler öğretmenlerinin her yerden erişimlerine imkan verecek şekilde çevrimi içi olarak tasarlanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerine özel oluşturdukları ders içeriklerini sınıf içinde akıllı tahtalar, mobil cihazlar ve bilgisayar ortamlarında kullanabilmelerine imkan verecek şekilde hazırlanmıştır.

Alisyazar, Ders İçeriği oluşturma Modülü (DİM), Serbest Metin Hazırlama Modülü (SME) ve etkileşimli materyalleri barındıran bir sistem olarak geliştirilmiştir. DİM ile öğretmenler ders içerisinde anlatmak istedikleri metinlerin kelime köklerini yazarak ders içeriklerini oluşturabilmektedirler. SME ve etkileşimli ders materyalleri ise oluşturulan bu ders içeriğini temel almaktadırlar. SME içeriğinde ders içeriğinde bulunan kelimeler, kelimelerin grafik karşılıkları ve grafiklere eklenebilecek eklerden oluşmaktadır. Etkileşimli ders materyalleri ise sınıf içerisinde öğrencilerle kelime ve grafik eşleştirme, harf tamamlama, sıralı cümle oluşturma uygulamalarını barındırmaktadır.

Araştırma Yöntemi ve Veri Toplama Araçları:

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımından özel durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda 4 adet işitme engelliler alanında çalışan öğretmenin Alisyazar'ın sınıf ortamlarında kullanım durumlarına ilişkin değerlendirmeleri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Gerçekleştirilecek görüşmelerden elde edilecek veriler ışığında; ALİSYAZAR'ın kullanımına ilişkin öğretmen görüş ve önerileri, öğretim süreçlerinde ALİSYAZAR'ın avantajları ve dezavantajları, öğretmenlerin ALİŞYAZAR kullanımına ilişkin ihtiyaçların ortaya konulması, sistemdeki etkileşimli uygulamaların çeşitliliğine ilişkin yapılması gerekenler, ALİSYAZAR modüllerinin sınıf

içi uygulamalarındaki kullanılabilirliğine yönelik ve genel anlamda işitme engelliler sınıflarında teknoloji kullanımı noktasında ALİSYAZAR'ın konumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması beklenmektedir.

Bu çalışma ile işitme engelliler öğretmenlerinin ALİSYAZAR sistemini kullanmalarının öğretmenlere bir yük getirip getirmediğinin belirlenmesi beklenmektedir. Sistemin, öğretmenlerin ders içi konu anlatım faaliyetlerini ve ders dışı derse hazırlık faaliyetlerini nasıl etkilediği yönünde görüşlerin alınması ile işitme engelliler eğitiminde öğretmenlerin iş yükleri bağlamında da veri elde edilmesi ile çalışmanın sonuçlarında yer verilmesi düşünülmektedir.

Yapılacak çalışmadan çıkabilecek bir diğer husus ise işitme engelliler öğretmenlerinin Alisyazar'ı kullanarak bireylere yönelik geliştirebilecekleri ders içerik ve materyallerinin öğrenciler için ne derece etkili, motive edici olduğunun öğretmen görüşleri ile ortaya koyulması olacaktır.

Anahtar Kelimeler : İşitme Engelliler, Grafik Sembol, Materyal Geliştirme, Sınıflarda Teknoloji kullanım, İşitme Engelliler Eğitimi

Kaynakça

Altınay, F., Cagiltay, K., Jemni, M., & Altınay, Z. (2016). Guest Editorial: Technology Support for Fostering Life-Long Learning of Learners with Disabilities. Journal Of Educational Technology & Society, 19(1), 1-3.

Bayrakdar, U. & Çuhadar, C. (2015) İşitme Engelliler Okullarında Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımının İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 172-191.

Chen, Y. (2014). A study to explore the effects of self-regulated learning environment for hearing-impaired students. Journal Of Computer Assisted Learning, 30(2), 97-109. doi:10.1111/jcal.12023

Doğan, İ., & Akdemir, Ö. (2015). Özel Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretim: Üç Durum Çalışması. (Turkish). Journal Of Higher Education & Science / Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi, 5(2), 165-177. doi:10.5961/jhes.2015.119

Goker, H., Ozaydin, L., & Tekedere, H. (2016). The Effectiveness and Usability of the Educational Software on Concept Education for Young Children with Impaired Hearing. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12(1), 109-124.

Gürgür, H. h., Akçamete, G., & Vuran, S. (2005). İşitme Engelliler İlköğretim Okulu I. Kademede Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Turkish). Journal Of Educational Sciences & Practices, 4(7), 69-91.

Hashim, H., Tasir, Z., & Mohamad, S. K. (2013). E-Learning Environment for Hearing Impaired Students. Turkish Online Journal Of Educational Technology - TOJET, 12(4), 67-70.

Karal, Y., Karal, H., Şılbır, L., & Altun, T. (2016). Standardization of a Graphic Symbol System as an Alternative Communication Tool for Turkish. Journal Of Educational Technology & Society, 19(1), 53-66.

Kışla, T. (2008) Özel eğitim öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarının incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi (9) 2: 128-154.

(8022) Öğretim Tasarımı Dersinin Harmanlanmış Proje Tabanlı Ve İşbirliğine Dayalı İşlenmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Nurullah TAŞ
Atatürk Üniversitesi

Aslan GÜLCÜ
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Modern eğitim anlayışları derslerin geleneksel olarak öğretmen merkezli olmasından çok öğrenci merkezli işlenmesini öngörmektedir. Bu durum öğrencilerin ders süreci boyunca aktif olmalarını gerektirmektedir. Öğrenciler ders esnasında birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içinde bulunmalıdırlar. İşbirliğine dayalı öğretim ve proje tabanlı öğretim yöntemleri öğrencileri derse aktif katılıma güdüleme amaçlı kullanılabilecek öğrenme yöntemlerindendir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenenlerin ortak öğrenme hedefleri doğrultusunda birlikte çalışmasını sağlayan bir yöntemdir (Baykara, 2000; Yılmaz, 2001). Öğrenenler yetenekleri doğrultusunda işbirliği yaparak karşılaştıkları sorunları çözmeye çalışmaktadırlar. Bu süreçte grup içi ya da gruplar arası aktif etkileşim olmakta, yardımlaşma yapılmaktadır. Bu durum grup bilincini farkına varma gibi önemli deneyimler kazandırır. İşbirliğine dayalı öğretimde grupta bulunan öğrenenler takım olarak araştırma yapma, sorunları müzakere etme, tartışma, çözüm yollarını araştırıp tasarlamak amaçlı verilere ulaşma vb. görevleri yetenekleri doğrultusunda paylaşarak yerine getirirler. Bu durumda işbirliğine dayalı öğrenmenin başlıca özellikleri şunlardır (Jhonson ve Jhonson'dan aktaran Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri, 2006):

Görevleri belli olan grup üyeleri arasında olumlu dayanışma diğer üyelerin çalışmalarına dikkat etme

Yüklenilen bireysel sorumluluğun farkında olma

Grup üyelerinin cinsiyet, yetenek, başarı, bireysel özellikleri gibi özelliklerin heterojen olması

Bütün grup üyelerinin öğrenme ve başarıdan sorumlu olması, başarı ve başarısızlığın tüm üyeler arasında paylaştırılması

Öğrenenlerin birbirleriyle yardımlaşması, birbirlerine destek olmaları yol göstermeleri

Liderliği bütün grup üyelerinin paylaşması

Bütün üyelerin öğrenmelerinin üst düzeylere çıkması, iyi çalışma ilkelerinin muhafaza edilmesi

Öğretmelerin gruplara rehberlik etmesi, grupları gözlemleyerek problemlere müdahale etmesi

Gruptaki işbirliğini artırarak görevlerin üstesinden gelme

Proje tabanlı öğrenme, öğrenme, proje ve süreç boyutları üzerinde yükselen modern öğrenme yaklaşımlarından biridir. Burada öğretenden çok öğrenenin merkeze alınması amaçlı öğrenme boyutuna yer verilmiştir. Proje kısaca tasarı ya da tasarı geliştirme anlamına gelen bir kavramdır. Bireysellikten çok belli bir amaca yönelik ilişkisel ve etkileşimli bir süreç olarak görür. Buna göre öğrenme üründen ziyade süreçtir, öğretmen bu süreçte rehber, öğrenci ise özerk kurgulayıcıdır (Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri, 2006). Proje tabanlı öğretimde işbirliği yaparak problemlerin üstesinden gelme dayanışma ön plana çıkmaktadır.

Proje tabanlı öğretimin adımları şunlardır (Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri, 2006):

Hayatın içinden problemleri esas alan proje konularının belirlenmesi

Bireysel ya da grup olarak konuların dağıtılması

Aşamaların belirlenmesi (Bu çalışma Öğretim Tasarımı modellerinden ADDIE modelinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarına inşa edilmiştir)

Projeyi yürütüp sonuçlandırma

Bu çalışmanın amacı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü Lisans programı derslerinden Öğretim Tasarımı dersinin harmanlanmış proje tabanlı ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemleriyle işlenmesi ve sürece yönelik eğitimci ve öğrenen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda çalışmanın araştırma sorusu şu şekildedir:

Öğretim Tasarımı dersinin harmanlanmış proje tabanlı ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemleriyle işlenmesi ve sürece yönelik eğitimci görüşleri nelerdir?

Öğretim Tasarımı dersinin harmanlanmış proje tabanlı ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemleriyle işlenmesi ve sürece yönelik öğrenen görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada amaca uygun olarak nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir durumla ilgili etkenlerin (ortam, birey, olay, süreç vb.) bütüncül bir bakış açısıyla incelendiği, ilgili durumu nasıl etkiledikleri, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanan ve derinlemesine araştırmaya olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Sözbilir, 2009). Çalışmanın örneklemini Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü 2. Sınıf öğrencilerinden 35 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler en az 2 ve en çok 4 öğrenci olmak koşuluyla kendi aralarında 11 gruba ayrılmışlardır. Daha sonra bu öğrencilere öğretim tasarımı dersinin sunumları yapılarak günlük hayattan öğretim yoluyla çözebilecekleri bir problem bularak öğretim tasarımı genel modeli olan ADDIE modelini baz alarak çözmeleri istenmiştir. Bu amaçla dersin eğitimcisi haftalık değerlendirme toplantıları yaparak gruplara yol göstermiş öğrenenlerden belirlenen sürelerde ADDIE aşamalarına göre raporlar hazırlamalarını istemiştir. Bu raporlar eğitimci tarafından değerlendirilerek gerekli geri dönütler verilecek ve sürecin iyileştirilmesi sağlanacaktır. Süreç içinde veriler gözlem ve mülakat yoluyla yapılacaktır. Grupların çalışmaları haftalık derslerde eğitimci tarafından gözlemlenmiştir. Süreç sonunda araştırmacı amaca uygun olarak eğitimci ve öğrenenlerle yarı yapılandırılmış mülakat tekniğini kullanarak görüşmeler yapacak ve elde edilecek verileri içerik analizi yöntemini kullanarak değerlendirecektir. Böylece eğitimcinin gözlem sonuçları ve dersin işbirlikçi ve proje tabanlı öğretilmesine yönelik görüşleri belirlenecektir. Öğrenenlerinde dersin işbirlikçi ve proje tabanlı öğretilmesine yönelik görüşleri tespit edilecektir.

Bu araştırmada Öğretim Tasarımı dersinin harmanlanmış proje tabanlı ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemleriyle işlenmesi ve sürece yönelik *eğitimci* görüşlerinin olumlu yönde olacağı, eğitimci tarafından öğrenciler arasında paylaşım, yardımlaşma, yol gösterme, sorumluluk alma vb. olumlu değerlerin gözleneceği beklenmektedir. Bununla birlikte sürecin yorucu olması, öğrencilerin bir kısmın çalışmaması nedeniyle bazı noktalarda sekteye uğrama ihtimalide beklenen sonuçlar arasındadır.

Bu araştırmada Öğretim Tasarımı dersinin harmanlanmış proje tabanlı ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemleriyle işlenmesi ve sürece yönelik eğitimci görüşlerinin olumlu yönde olacağı, öğrenenler tarafından akranlar arasında paylaşım, yardımlaşma, yol gösterme, sorumluluk alma vb. olumlu değerlerin gözleneceği beklenmektedir. Bununla birlikte sürecin yorucu olması, öğrencilerin bir kısmın çalışmaması nedeniyle bazı noktalarda sekteye uğrama ihtimalide beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretim tasarımı, İşbirlikçi öğrenme, Proje tabanlı öğrenme

Kaynakça

Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18).

Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri. (2006, Nisan 30). Mart 10, 2016 tarihinde Özel Öğretim Yöntemleri: http://www.ozelogretim.hacettepe.edu.tr/grup3/isbirligi.php adresinden alındı

Sözbilir, M. (2009). *Araştırma yaklaşım- desen ve yöntemleri.* Mart 11, 2016 tarihinde Bilimsel araştırma yöntemleri: https://msbay.wordpress.com/ adresinden alındı

Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metot. *Milli Eğitim Dergisi*, *150*, 46-50.

KORKMAZ, H., & KAPTAN, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(20).

SARACALOĞLU, S., Akamca, G. Ö., & YEŞİLDERE, S. (2006). İLKÖĞRETİMDE PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN YERİ. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(3), 241-260.

Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Özdemir, Y. (2006). LİSE DÜZEYİNDE EĞİTİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN DEMOKRATİK TUTUMLARINA İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 165-172.

Avcıoğlu, H. (2003). Okulöncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Cilt*, *1*.

(8044) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Mezunlarının Rol ve Sorumluluklarına İlişkin Öğretim Üyelerinin ve Öğrencilerin Algıları

Halise Şebnem ŞENYÜZ
Ege Üniversitesi

Şerife Nur YILDIZ
Ege Üniversitesi

ÖZET

1998 yılında eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmaya giden Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), eğitim fakülteleri bünyesinde lisans düzeyinde eğitim veren Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümlerini kurmuştur (YÖK,2008). Altun ve Ateş (2008) bölümden mezun olan öğretmen adaylarının, üniversitelerin BÖTE bölümlerinde akademisyen, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı devlet ve özel statülü okullarda öğretmen, danışman, eğitim programı danışmanı olarak çalışabildiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar özellikle Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmeni olarak görev yapan bölüm mezunlarının, meslek hayatlarında birçok sorunla karşı karşıya kaldıklarını göstermiştir (Altun ve Ateş, 2008; Erden, 2014; Karal & Timuçin, 2010; Yeşiltepe & Erdoğan, 2013, Topu ve Göktaş,2009; Topu ve Göktaş, 2012). Yeşiltepe ve Erdoğan(2013) bu sorunları "yönetim alanına yönelik sorunlar", "öğretim alanına yönelik sorunlar", "teknik alana yönelik sorunlar" ve "kişisel alana yönelik sorunlar" olmak üzere dört ana tema altında toplamışlardır. BÖTE bölümü mezunlarının sorunlarının ve çözüm önerilerinin tartışıldığı 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Sempozyumu'nda söz alan bir konuşmacı, bilgisayar öğretmenliği diye bir kavramın bulunmasının yanlış olduğunu, bir araca yönelik öğretmenlik olamayacağını, bilgisayar eğitiminin bağlam içinde verilmesi gerektiğini, bağlam dışını çıkılıp ayrı bir ders olarak verildiği için bu sorunların yaşandığını belirtmiş, bu fikre karşı çıkan bir başka konuşmacı ise dünyada k12 düzeyinde programlama eğitimi veren ülkeleri örnek göstererek, bu eğitimi bağlam içinde vermenin mümkün olmadığını, ancak pedogoji ve bilgisayar alanlarında eğitilmiş kişilerce verilebileceğini belirterek BÖTE bölümlerinin önemini vurgulamıştır. Yeşiltepe ve Erdoğan'a (2013) göre öğretmenler, bu problemlerin en büyük nedenini Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin net bir görev tanımı olmaması olarak görmekte ve görev tanımlarının yoruma açık olmayacak bir şekilde yapılmasının bu problemleri ortadan kaldırabileceğini düşünmektedir. Topu ve Göktaş'a(2009) göre ise öğretim elemanlarının büyük bir kısmı, bölüm adındaki "bilgisayar" kelimesinden dolayı öğrencilerin bölümün amacını yanlış anladıklarını düşünmektedir. BÖTE öğrencilerinin mesleki beklentilerini ve alanda üstlendikleri rol ve sorumlulukları inceleyen, karşılaştıran çalışmalar BÖTE öğrencilerinin mesleki beklentileriyle mezunların üstlendikleri rol ve sorumluluklar arasında ciddi uyuşmazlıklar olduğunu göstermiştir. (Eşel ve diğerleri, 2012; Karataş,2010; Ateş & Altun,2008.akt.Altun,2007; Polat ve diğerleri,2011; Topu & Göktaş,2012; Topu & Göktaş,2009).

BÖTE bölümü mezunlarının görev tanımlarının oluşturulmasına yönelik çalışmalara yol gösterici olabilecek bulgulara ulaşmak üzere BÖTE bölümü mezunlarının rol ve sorumluluklarına ilişkin BÖTE bölümü öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin görüşlerini belirlemek bu çalışmanın temel amacıdır. Çalışmanın amacına hizmet edebilecek temel problem cümlesi ise *"BÖTE mezunlarının alması gereken rol ve sorumluluklarla ilgili BÖTE öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin görüşleri nelerdir?*" biçiminde biçimde ifade edilmiştir.

Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan olgubilim kullanılacaktır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre olgubilim farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu araştırma da BÖTE bölümü mezunlarının görev tanımlarını oluşturmaya hizmet edebilecek bulgulara ulaşma amacına dönük ayrıntılı ve derinlikli görüşleri belirlemeyi hedeflediğinden araştırma deseni olgubilim olarak seçilmiştir.

Katılımcılar, Ege Üniversitesi BÖTE Bölümü öğretim üyeleri ve 3. sınıf öğrencileri arasından amaçlı bir örnekleme yöntemi olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilmiştir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu yöntemi kullanılacaktır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen olgular betimlenmeye çalışılmaktadır. Taslak görüşme formu bir grup öğrenci ve öğretim üyesi ile birlikte hazırlanacak, gerekli değerlendirmeler sonrasında son şekli verilerek çalışma grubunda yer alan katılımcılara uygulanacaktır. Araştırmanın verilerine, bireysel görüşmeler yoluyla ulaşılması planlanmaktadır. Görüşmeler, öğretim üyeleriyle önceden randevu alınarak gerçekleştirilecek; öğrencilere sınıflarda duyuru yapılarak araştırmaya katılmaları istenecek, görüşmeler gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilecektir.

Görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin analizi, araştırmanın temel problemi bağlamında içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenecektir. İçerik analizi yoluyla veriler öncelikle yazıya geçirilecek, veri setini anlamak için okumalar gerçekleştirilecektir. Daha sonra anlamlı veri birimleri bilimsel kavram ve söz öbekleriyle etiketlenerek kodlama süreci başlatılacaktır. Daha sonra birbiriyle uyumlu kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılacak, benzer temalar bir araya getirilerek araştırmanın problem cümlesiyle ilişkili ana kategorilere ulaşılacaktır. Tümevarımsal bir yolla gerçekleştirilecek analiz sonunda verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BÖTE bölümü öğretim üyeleri ve 3. Sınıf öğrencilerinin, bölüm mezunlarının üstlenmesi gereken rol ve sorumluluklara ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılacak olan görüşmeler sonunda, BÖTE mezunların üstlenmesi gereken rol ve sorumluluklara ilişkin kavramlara, kavramlardan temalara ve temalardan kategorilere ulaşılacaktır. Ulaşılan bu kavram, tema ve kategorilerin alanyazının da desteklediği bulgularla birlikte "Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği" olgusunu açıklayabilmesi hedeflenmektedir. Yanı sıra araştırmanın, mezunların rol ve sorumluluklarına fakülte paydaşlarının meslek öncesi tanımlamalarıyla katkıda bulunacak bulguları sunması beklenmektedir. Ulaşılan sonuçların meslek tanımı çalışmalarına ışık tutabileceği beklenmektedir. Ayrıca araştırma bulguları, BÖTE bölümü derslerinin değerlendirilmesine ve kur tanımlarının gözden geçirilmesine yönelik çalışmalara da rehberlik edebileceği umulmaktadır. Mezunların meslekte üstlendikleri rol ve sorumluluklarla mezuniyet öncesi algılanan rol ve sorumlulukların farkının nedenleri konusundaki tartışmalara da temel bulgular oluşturulabilecektir.

Anahtar Kelimeler : BT Öğretmenliği, BÖTE, BÖTE mezunlarının rol ve sorumlulukları, BÖTE öğretim üyeleri ve öğrencilerinin algıları

Kaynakça

Altun, E., & Ateş, A. (2008). The problems and future concerns of computer and instructional technologies preservice teachers. *Elementary Education Online*, *7*(3), 680-692.

Durdu, P. O., & Yildirim, Z. (2005). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Programına İlişkin Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Algıları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (19).

Eşel, L., Kaya, G., Kurt, B. ve Ünal, G.(2012) Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü birinci sınıf öğrencilerinin bölümlerine ilişkin görüşleri.

Karataş, S. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri (BÖTE) öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin zihin haritalarının analizi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 159-173.

Kurtoğlu, M. (2014). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Lisans Programının Mezun Yeterlik Algılarına Göre Değerlendirilmesi.

Karal, H., & Timuçin, E. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümleri mezunların sorunları ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(2), 277-299.

Topu, F. B., & Göktaş, Y. (2009). Iköğretim Bilişim Teknolojileri (BT) Öğretmenlerinin Aldıkları Eğitimle Görev Yaptıkları Okullarda Onlara Yüklenen Görev ve Sorumlulukların Karşılaştırılması, 3. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (bots2009), Trabzon, Türkiye*.

Topu, F. B., & Göktaş, Y. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üstlendikleri roller ve onlardan beklentiler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 461-478.

Yeşiltepe, G. M., & Erdoğan, M. (2012). İlköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleğe yönelik sorunları, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, T. Y. K. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. *Ankara: YÖK Yayınları. EKLER*.

Yildirim, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(8052) Dijital Öğrenme Oyunlarının Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Derse Bağlanmalarına Etkisi

M. Betül YILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Türkçe alan yazında 'derse katılım' olarak kullanılan 'engagement' kavramının içeriği üzerinde çalışıldığı son 30 yıl içerisinde bir hayli genişlemiştir. Önceleri sadece katılım (participation) ve verilen görevleri yapmak olarak düşünülen kavram (Mandernach, 2015), zaman için ait olduğunu hissetme, keyif alma gibi duyuşsal içerikle zenginleşmiş, son yıllarda ise öğrencinin öğrenme çabasının devamlılığı, öğrenme eylemi sırasında derin stratejiler kullanması gibi bilişsel boyutları da bünyesine almıştır (Fredricks ve diğerleri, 2011). Öğrencilerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutları ile derse dâhil olmaları şeklinde tanımlanması mümkün olan bu kavram eldeki çalışmada "derse bağlanma" şeklinde ifade edilmektedir.

Derse bağlanmanın davranışsal boyutunun göstergeleri arasında derse katılma ve gerek ders içi gerekse ders dışı etkinliklerde aktif olarak yer alma sayılabilir. Derse bağlanmanın duyuşsal boyutunda ise öğretmene, sınıf arkadaşlarına, derse ve okula karşı olumlu / olumsuz tepkiler dikkate alınır. Son olarak bilişsel boyut ise öğrencinin öğrenme eylemine ne kadar yatırım yaptığını ifade eder: dersle ilgili ödev ve görevlere nasıl yaklaştığı, öğrenmeyi gerçekleştirmek, gerekli zor/karmaşık becerileri geliştirmek için ne kadar emek sarf ettiği ile açıklanabilir.

Farklı araştırmalar, öğrencilerin derse bağlanmalarının dersle ilgili performanslarını ve öğrenme süreçlerini etkilediğini göstermektedir (Sever, 2014). Tersi durumda ise bu üç boyuttaki olumsuzluklar öğrencilerin dersten düşmeleri ile neticelenebilir (Fredricks, ve diğerleri, 2011). Bu çerçevede öğretimin her aşamasında derse bağlanmayı sağlayan uygulamaların işe koşulması hedeflenen başarıya ulaşmak açısından önemli olacaktır. Bu aşamalardan bir tanesi de öğrenmelerin gözden geçirildiği ara değerlendirme aşamasıdır. Genellikle dersin sonlarına doğru gelinen bu aşamada öğrencilerin "bugün ne öğrendik" sorusuna verecekleri cevaplar üzerinden öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği anlaşılmaya çalışılır. Icard (2014) dersle ilgili tekrar yapılırken oyun tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğrencileri derse bağlama açısından etkili bir uygulama olacağını ifade etmektedir.

Bu çalışmada bir ara değerlendirme aracı olarak Kahoot uygulamasının öğrencinin derse bağlanması üzerinde etkili olup olmayacağı araştırılmaktadır. Dijital bir öğrenme oyunu olarak tanımlanabilecek olan Kahoot Web tabanlı bir uygulamadır. Öğrencilerin renkli ve eğlenceli bir arayüzden yöneltilen dersle ilgili soruları bilgisayar kullanarak cevapladıkları eğlenceli bir uygulama olan Kahoot'un öğrencilerin derse bağlanmaları arttıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında aşağıdaki iki soruya cevap aranacaktır:

1. Dijital vatandaşlık eğitimi'nde dijital öğrenme oyunlarının kullanımı öğrencilerin derse bağlanmaları üzerinde etkisi var mıdır?

2. Programlama eğitimi'nde dijital öğrenme oyunlarının kullanımı öğrencilerin derse bağlanmaları üzerinde etkisi var mıdır?

Çalışmada araştırma yöntemi olarak durum çalışması kullanılacaktır. Durum çalışması "(1) güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin olmadığı, ve (3) birden fazla kanıt veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir" (Yin, 1984, s.23 akt:, Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.277). Çalışma iki ayrı okulda "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım" dersi alan 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilecektir. Okullardan birinde ders içeriği olarak "dijital vatandaşlık" konusu, diğer okulda ise ders içeriği olarak "programlama" belirlenmiştir.

Öğrencilere Sever (2014) tarafında Türkçe uyarlaması yapılmış olan "derse katılım envanter"i öntest ve son test olarak uygulanacaktır. Ayrıca aynı gruplar üzerinde Skinner, Kindermann ve Furrer (2009) tarafından geliştirilen "Derse Bağlanma ve Dersten Kopma: Öğrenci Bildirimi ve Öğretmen Bildirimi" ölçekleri de yine öntest ve son test olarak kullanılacaktır. Türkçe adaptasyonu yapılmış olan ilk ölçek lise öğrencileri için geliştirilmiştir. İkinci ölçek ise özellikle ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir ve çalışmanın katılımcılarının yaş grubuna uygundur. Ancak bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması henüz yapılmamıştır. Ayrıca ikinci ölçeğin öğretmen bildirim formu da bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında Türkçe versiyon için pilot veriler elde edilmesi planlanmaktadır. Bu nedenle iki ölçeğin bir arada kullanımı tercih edilmiştir. Toplanan veriler üzerinde korelasyonel analizler ve bağımlı grup t-testi ile bağımsız grup t-testi analizleri yapılması planlanmaktadır.

Çalışma sonunda üç ayrı konuda bulgulara ulaşılması planlanmaktadır. Bunlardan birincisi ortaokul öğrencilerinin derse bağlanmalarını ölçmek için uygun veri toplama aracının belirlenmesidir. Bu yönde öğrenci öz-bildirimine dayalı iki ölçek ve öğretmen bildirimine dayalı üçüncü ölçek yoluyla toplanan veriler üzerinde yapılacak korelasyonel analizler yoluyla bir sonuca varılması planlanmaktadır. Ayrıca öğrenci ve öğretmen bildirimlerinin arasındaki tutarlılığa da bakılacaktır. Son olarak dijital öğrenme oyunlarının öğrencilerin derse bağlanmaları üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığı yönünde bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir. Böylelikle son dönemde öğretim teknolojileri bağlamında çok popüler olan bu tür uygulamaların ara değerlendirme aracı olarak kullanılırlığı yönünde bilimsel verilere ulaşılması ve öğretmenlere nasıl kullanabilecekleri yönünde tavsiyelerde bulunulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Derse bağlanma, Öğrenme oyunları, Ara değerlendirme

Kaynakça

Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs adresinden alındı

Icard, S. B. (2004). Educational Technology Best Practices. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 11*(3), 37-41.

Mandernach, B. J. (2015). Assessment of Student Engagement in Higher Education: A Synthesis of Literature and Assessment Tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 12*(2), 1-14.

Sever, M. (2014). Derse Katılım Envanterinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 171-182.

Skinner, E. E., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin

(8073) Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Merve YILDIZ
Erzincan Üniversitesi

Yavuz SELİM
Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak uzaktan öğretim, yüz yüze öğretime alternatif olarak hızla yaygınlaşan ve küreselleşen bir eğitim sistemi haline dönüşmektedir. Bu dönüşüm sürecinde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitim veren kurumların ya da programların sayısı artmaktadır. Bu artış, uzaktan öğretimin etkililiği hakkında birçok çalışma (Al-Sabawy, 2013; Liaw & Huang, 2013; Bhuasiri & diğerleri, 2012; Hassanzadeh, Kanaani & Elahi, 2012; Rovai & Downey, 2010; Petter, DeLone & McLean, 2008; Sun & diğerleri, 2008) yapılmasına sebep olmaktadır.

Bu çalışmalarda uzaktan öğretimin başarısını etkileyen faktörler genel olarak öğrenenlerin özellikleri, öğreticilerin özellikleri, öğrenme ortamı, derslerin tasarımı, pedogojik anlayış, motivasyon, kurumun stratejisi, sistemin kalitesi ve finansal yönetim başlıkları altında toplanmıştır (Bhuasiri & diğerleri, 2012; Rovai & Downey, 2010). Başka bir ifadeyle uzaktan öğretim gerçekleştiren bir kurumun başarıyı yakalamak adına sistem yaklaşımı gereğince; teknolojik yapı, organizasyon yapısı, sosyal yapı, öğretimsel yapı ve psikolojik yapı bileşenlerini ve bu yapıların birbiriyle olan etkileşimini göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Her bir üniversitenin ya da uzaktan eğitim biriminin kurumsal politikalarının ve vizyonunun farklı olduğu, farklı bir uzaktan eğitim modelini benimsediği, farklı teknolojik ve donanımsal altyapıya sahip olduğu ve nitekim farklı uygulamalar gerçekleştirdiği söylenebilir. Buna ek olarak öğreticilerin ve öğrenenlerin bakış açılarının, tutumlarının, inançlarının, deneyimlerinin, yeterliliklerinin, teknolojiyi kabullerinin de farklı olduğu göz önüne alındığında, uzaktan öğretimi kültürel dinamikler çerçevesinde tartışarak, yaşanan sorunların kurumsal olarak ele alınmasının ve çözüm üretilmesinin, o sistemin iyileştirilmesi yönünde daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Buradan hareketle, sistemin asıl kullanıcısı olduğu düşünülen öğreticilerin uzaktan öğretim deneyimlerinden yola çıkarak, bu süreçte karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yaklaşımlardan olan fenomenografik yöntem ile desenlenmiştir. Çalışma grubunu ise, Anadolu'daki bir devlet üniversitesinde görev yapan ve uzaktan öğretim yoluyla ders veren 5 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dört soru yer alırken, ikinci bölümde öğretim elemanlarının uzaktan öğretim deneyimlerini betimlemek amacıyla hazırlanmış 19 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme tekniği ile toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

İçerik analizi, toplanan verilerin yüzeysel değil derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu analiz yönteminde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizinde derinlemesine bilgilerin elde edilmesi için gerçekleştirilmesi gereken dört aşama vardır: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2003) Çalışmada bu aşamalar takip edilerek analiz süreci gerçekleştirilmiştir.

Tematik kodlama yapılırken, tutarlılığı sağlamak amacıyla ortaya çıkan temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına da dikkat edilmesi gerekmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada tutarlılığı sağlamak amacıyla, veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve ortak görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. İnanırlığın sağlanmasında ise istatistik açısından bir hesaplama olan tutarlılık formülü uygulanmış, sonuç 0.8125 bulunmuştur. Bu değerin, betimleyici çalışmalar için kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim deneyimlerine ilişkin bulgular; uzaktan öğretim ders süreci, uzaktan öğretim-yüz yüze öğretim karşılaştırması, uzaktan öğretimde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Öğretim elemanların uzaktan öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ise, teknik sorunlar, pedagojik sorunlar, sınıf yönetimi sorunları ve kurumsal sorunlar olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretim elemanları, teknik açıdan çok fazla sorun yaşamadığını ifade etmiş, kendilerinden ziyade öğrencilerin özellikle bilgisayar ve internet erişimi olmamasından ya da internet bağlantısının zayıf olmasından dolayı mağdur olduklarını dile getirmişlerdir. Genellikle alan bilgilerinin ve ders deneyimlerinin yeterli olduğunu dile getiren öğretim elemanları, pedagojik açıdan teknik bilgileri yeterli olmadığı için hazırladıkları materyali etkili kullanma konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber öğrencileri tanımadıkları için uzaktan öğretimde farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının mümkün olmadığına ve bu süreçte bireysel farklılıkların gözetilemediğine dikkat çekmişlerdir. Sınıf yönetimi açısından da en çok bir yandan konu anlatırken, bir yandan sohbet kısmından yazılan sorulara cevap vermenin zor olduğunu ifade eden öğretim elemanları, bunun yanında öğrencilerin uzaktan öğretim derslerini ciddiye almadıkları konusunda da ciddi sıkıntılar olduğundan dem vurmuşlardır. Kurumsal olarak uygulama sürecinden kaynaklanan sorunlarla değil de genellikle uzaktan öğretime bakış açısından kaynaklı

sorunlar yaşadıklarını ifade eden öğretim elemanları, en büyük sorunun hem öğrencilerin hem de diğer öğretim elemanlarının uzaktan öğretimi önemsememeleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanları uzaktan öğretimde yaşadıkları sorunlara çözüm önerisi olarak öncelikle öğrencilere uzaktan öğretimle ilgili bilgilendirme yapılması ve bununla birlikte hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere uzaktan öğretimin de bir ders olduğu, diğer derslerden farkının olmadığının anlatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Teknik sorunların çözümünde altyapının iyileştirilmesini ve sistemin kullanımıyla ilgili sıkça sorulanlar kısmı gibi bir bölüm oluşturulabileceğini ifade eden öğretim elemanları, kurumsal olarak ciddi bir yönetmeliğe ihtiyaç olduğu ve ortak kaynak ve müfredat oluşturmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak pedogojik sorunların çözümünde ise materyali etkili ve verimli kullanabilme, daha etkili ders anlatabilme, sanal sınıf yönetimi konusunda hizmet içi öğretime gereksinim duyduklarını belirten öğretim elemanları, telefon tablet gibi farklı teknolojilerden de uzaktan öğretimi yönetebilmek için bilgilendirme yapılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğreticilerin süreçte karşılaştıkları sorunlardan hareketle sistemin iyileştirilmesine dönük bu önerilerinin, kurumsal iyileştirme noktasında katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Uzaktan öğretim, öğreticilerin deneyimleri, kurumsal değerlendirme

Kaynakça

Al-Sabawy, A. Y. (2013). Measuring e-learning systems success. Doctoral dissertation, University of Southern Queensland, Faculty of Business and Law.

Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. Computers & Education, 58(2), 843-855.

Hassanzadeh, A., Kanaani, F., & Elahi, S. (2012). A model for measuring e-learning systems success in universities. Expert Systems with Applications, 39(12), 10959-10966.

Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. Computers & Education, 60(1), 14-24.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Bütün, M. & Demir, S. B. (Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Petter, S., DeLone, W., & McLean, E. (2008). Measuring information systems success: models, dimensions, measures, and interrelationships. European journal of information systems, 17(3), 236-263.

Rovai, A. P., & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. The Internet and Higher Education, 13(3), 141-147.

Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. Computers & education, 50(4), 1183-1202.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(8087) Öğretmen Adaylarının Programlama Dilleri Dersine İlişkin Öz değerlendirmeleri: Bir Durum Çalışması

Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ
Marmara Üniversitesi

Taibe KULAKSIZ
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Programlamaya ilişkin derslerin ilkokuldan liseye kadar olan eğitim-öğretim süreçlerinde yer alması ile birlikte bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bu alana yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olmaları zorunlu hale gelmiş ve lisans eğitimlerindeki programlama dersleri daha çok önem kazanmıştır (Ay & Özdener Dönmez,2013). Bununla birlikte programlama dersleri öğrenciler tarafından zor olarak tanımlanan bir ders olarak görülmektedir (Traynor & Gibson, 2004). Kinnunen & Malmi'ye (2008) göre dünya geneline bakıldığında dersin zorluğu gerekçe gösterilerek %20-40 aralığında bir oranla öğrenciler dersi bırakmaktadır. Ayrıca ders başarısının düşüklüğü de programlama eğitiminde karşılaşılan bir diğer önemli sorundur (Özmen & Altun, 2014). Yapılan pek çok araştırma programlama konusunda sadece yeni başlayanların değil bu konuda deneyimli öğrencilerin de yeteri kadar başarılı olamadıklarını göstermektedir (Traynor & Gibson, 2004).

Programlama başarısında etkili olan kod yazma, hata bulma gibi beceriler başarısızlık sürecinde ilk sırada yer almaktadır. Lahtinen, Ala-Mutka, & Järvinen'in (2005) programlama öğrenme ve geliştirmede yaşanan zorlukları ele aldıkları çalışmada; hata bulma, program tasarlama ve programı yordamlara bölme problemlerinin üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Kinnunen & Malmi (2008)'de öğrencilerin en çok hata bulma konusunda zorlandıklarını, bunun ardından ise var olan problemin çözümü ve algoritma geliştirme konularında sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir. Ahmadzadeh, Elliman, & Higgins'in (2005) yaptıkları deneysel çalışma sonuçlarına göre; iyi program yazabilmek aynı zamanda iyi hata ayıklayabilmek anlamına gelmemektedir. Benzer şekilde Lahtinen, Ala-Mutka, & Järvinen (2005) de program yazma ve hata bulma arasında zayıf bir ilişki olduğunu tespit edilerek, bu iki becerinin birbirinden farklı alanlar olduğunu iddia etmişlerdir.

Diğer yandan öz değerlendirme yapmak söz konusu alanda kişinin objektifliğini arttırmasına olanak tanırken; var olan durumu tanımlamak, eksikliklerini ve hatalarını gidermek için bir aracı olarak görülebilir. Öz değerlendirme yapan kişinin bir öğretmen adayı olduğu düşünüldüğünde bu durum daha çok önem kazanmaktadır. Zira öğretmen eğitiminde, öz değerlendirme en fazla ihtiyaç duyulan becerilerden bir olarak görülmektedir (Taras,2001). Arslan & Özpınar (2008) öz değerlendirmeyi, öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları eleştirel bir gözle değerlendirip eksiklerini giderebilmeleri için bir yol olarak dile getirmektedir. Öğretmen rollerinden biri de yaptıkları çalışmaların sonucunda öz değerlendirme yaparak eğitim-öğretim sürecini geliştirmektir (Arslan & Özpınar, 2008). İleriye dönük bakıldığında öğretmen adaylarının ders verecekleri öğrenciler ve derslere ilişkin ölçme-değerlendirme süreçleri göz önüne alındığında bu durum bir domino etkisi yaratabilmektedir. Bu bağlamda programlama konusunda deneyimli öğretmen adaylarının öz değerlendirme konusunda ne kadar gerçekçi olduklarının incelenmesinde yarar vardır.

Bu çalışmanın amacı, programlama eğitimi alan öğretmen adaylarının programlama dersine ilişkin akademik başarılarını, programlama deneyimleri ve programlamaya ilişkin öz değerlendirmeleri bağlamında incelemektir. Araştırma kapsamında araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

Öğrencilerin öz değerlendirmelerine göre programlama konusundaki akademik başarıları nasıldır?

Öğrencilerin programlama konusundaki öz değerlendirmeleri açısından karşılaştırıldığında akademik başarıları değişmekte midir?

Öğrencilerin geçmişte programlama dersi almış olma durumları, programlama konusundaki öz değerlendirmelerini etkilemekte midir?

Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiş, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde programlama dersi almakta olan 65 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öz değerlendirme formu ve iki adet programlama sınavı kullanılmıştır.

Öz Değerlendirme Formu: Öğrencilerin Programlama Dilleri dersi kapsamında kod yazma ve hata bulabilme becerilerinden hangisinde kendilerini yeterli gördüklerini belirlemek üzere kullanılmıştır. Formda öğrencilere "Programlama Dilleri dersi kapsamında aşağıdakilerden hangisi sizin için uygundur?" sorusu altında A: Verilen soruda, kodu yazar varsa hatalarını düzelterek çalıştırabilirim. B: Başkası tarafından yazılmış kodlarda hataları bulabilir, ama düzeltemem; C:Hepsi olabilir, fark etmez; D:Hiçbirinde kendimi yeterli görmüyorum seçenekleri verilmiş ve birini seçmeleri istenmiştir. Bu form kapsamında ayrıca öğrencilere geçmişte programlama dersi alıp almadıkları da sorulmuştur.

Programlama Sınavları: Öğrencilerin öz değerlendirme formunda kendileri için yapmış oldukları değerlendirmenin ne kadar doğru olduğunu belirlemek üzere kullanılmıştır. Hata bulma ve kod yazma olmak üzere iki adet programlama sınavı kullanılmıştır. Öz değerlendirmede öğrenci A şıkkını seçti ise kod yazma sınavı, B şıkkını seçtiyse hata bulma sınavı, eğer C ve D şıklarını seçti ise de her iki programlama sınav kağıdı verilmiştir.

Kod Yazma Sınavı: Altı basamaktan oluşan bir sayısal loto programının kodlarını yazmaları istenmiş ve her bir basamak 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Hata Bulma Sınavı: Bu sınavda ise öğrencilere kodları yazılmış sayısal loto programı verilmiştir. Ancak program çalışmamakta olup içinde 6 adet hata (3 syntax hatası ve 3 mantık hatası) barındırmaktadır. Öğrencilerden bu hataları bulup düzeltmeleri istenmiş, her hata 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin programlama konusunda yapmış oldukları öz değerlendirmeler incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %65'i geçmişte programlama dersi almış olmalarına rağmen %46'sı Hiçbirinde kendimi yeterli görmüyorum " seçeneğini seçmişlerdir.

Öğrencilerin yapmış oldukları öz değerlendirmelerin ne kadar gerçekçi olduğunu belirlemek üzere uygulanan sınav sonuçları değerlendirilmiş, akademik başarıları bu açıdan karşılaştırıldığında, gruplar arasında .01 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür($F=12.438$; $p<0.01$).

Öğrencilerin yapmış oldukları öz değerlendirmeler, geçmişte ders alma durumlarına göre incelendiğinde, deneyimli öğrencilerin %24 "A" ve %33 "C" seçeneklerini seçerek programlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak çalışma grubunda en yüksek ortalamaya sahip ve geçmişte programlama dersi almış olan öğrencilerin, öz değerlendirme konusunda görece daha doğru değerlendirme yaptıkları ancak akademik başarı konusunda yeterli olamadıkları görülmüştür. Bu noktadan hareketle programlama konusunda deneyim sahibi olan öğrencilerin akademik başarılarının bu kadar düşük olması sorgulanması gereken bir problemin olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler : programlama eğitimi, öz değerlendirme, programlama deneyimi

Kaynakça

Ahmadzadeh, M., Elliman, D., & Higgins, C. (2005). an analysis of patterns of debugging among novice computer science students. *ITiCSE '05 Proceedings of the 10th annual SIGCSE conference on Innovation and technology in computer science education*, (s. 84-88).

Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1), 38-63.

Ay, O., & Özdener Dönmez, N. (2013). Erroneous Programs and Correct Strategies. *Mediterranen Journal of Educational Research, 14*, 417-422.

Kinnunen, P., & Malmi, L. (2008). CS minors in a CS1 course. *Proceedings of the Fourth international Workshop on Computing Education Research* (s. 79-90). Sydney: ACM.

Lahtinen, E., Ala-Mutka, K., & Järvinen, H.-M. (2005). A study of the difficulties of novice programmers. *Proceedings of the 10th annual SIGCSE conference on Innovation and technology in computer science education*, (s. 14-18).

Mazman, S. G. (2013). *Programlama Performansını Etkileyen Faktörlerin Bilişsel Tabanlı Bireysel Farklılıklar Temelinde Modellenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara.

Özmen, B., & Altun, A. (2014). Undergraduate students' experiences in programming: Difficulties and obstacles. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 5*(3), 9-27.

Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: Towards transparency for students and tutors. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 26*(6).

Traynor, D., & Gibson, P. (2004). Towards the development of a cognitive model of programming; A software engineering approach. Carlow, Ireland. 3 7, 2016 tarihinde http://www.ppig.org/papers/16th-traynor.pdf adresinden alındı

(8121) Improvıng the Smart Board Skılls of Prospectıve Teachers Through Smart Board Course : A Case Study

Muhammet BERİGEL
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Alper ŞİMŞEK
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Kürşat ERÜMİT
Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Development and innovation at technology force to educational institutions integrate these innovations to teaching and learning process. Education faculty curriculum must be in a change to adapt technology innovation and changes. Prospective teacher's technology adaption must be improved with selective courses or special education programs. At this study, prospective teacher's smart board skills were improved with a smart board course.Technology integration and adapting to innovations is essential to meet the requirements forpreparing the new generation for the more and more advanced society.(Bauer and oth.,2005). Innovation in education and adapting to new technologies has become a new concern for educational instituons(). Researchershave argued that three interrelated enablers are crucial for change and innovation totake place in education: technologies, pedagogy and culture Gao and oth.,2009) .Technological skills and adapting to new technologies for teaching and learning process havebecome important not only for school education, but also for lifelong learning (Ala-Mutka and other, 2008). Lots of study in literature mentiones that prospective teachers are not ready to integrate and use new technologies for taching learning process.(Samburg,2004,Towler and oth.2001,Doerig, Huges and Huffman,2003). Smart boards are integrated to all k-12 schools in Turkey with Fatih Project. But inadequencies at teacher skills caused problmes to achive goals of Fatih Project. To investigate current capabilities of prospective teachers and to improve smart board usage skills will be helpful to achive goals of Fatih Project.Regarding to needs of prospective teachers; research problems of study are :

What is the contribution of the course to the pre-service teachers' perceived smart board using skills?

What is the contribution of the course activities to the pre-service teachers' smart board using skills and ?

What is the awareness of the pre-service teachers' to smart board and usage of smart board at teaching process?

What are the overall perceptions of pre-service teachers about the course?

4.1 What do pre-service teachers think they have gained from the course?

4.2.How pre-service teachers envision the use of technology within their future classrooms?

5- Is there any difference between grade level of prospective teachers in terms of gained skills about smart board using after to course.

Participants of study is 146 prospective teacher at Karadeniz Technical University Department of Computer Education and Instructional Technologies.80 male and 66 female prospective teacher joined to study. Students have taken some courses related with technology use, but they did not get any advanced course about smart board and using smart board for educational purpose. Prospective teachers in study are at different grades. All grades were included to study to see grade differences and to investigate and discuss causes.8 hour smart board course were applied to all participants. Course content was arranged to respond needs of K-12 schools for Fatih Project goals. To see effects of course Smart Board Competency Questionnaire was applied to all students, and semi conducted interviews were applied to 24 prospective teachers from different grades. Each interview lasted for about 15-25 minutes.Smart Board Competency Questionnaire was applied before to study and same test applied to all participants after to study, to see changes of participants.

In order to analyze quantitative data, descriptive analyzes, correlation analysis were used through statistical package for social sciences (SPSS) version 15.0 .To analyze qualitative data , the data was grouped and themes were noted. MAXQDA software was used to organize and analyze qualitative data.

Results of study showed that ,prospective teachers need special education programmes and courses to adapt technology related innovation and changes in education. There are different capabilities at different grades. Although study is conducted to Computer Education and Instructional Technology Department, results of study showed that there is a need of using technology for educational purposes. Number of courses related with technology innovation and using technology for teaching and learning process must be inreased. Also lifelong learning skills of students must be improved. Resuls of study also showed deficiencies of current education faculty curriculumn and points that must be improved for Fatih Project.

Anahtar Kelimeler : PROSPECTIVE TEACHERS, INNOVATION AND TECHNOLOGY,

Kaynakça

Bauer, J. & Kenton, J. Kenton (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(4):519-546.6

Gao, P., Choy, D., Wong, A. F. L. & Wu, J. (2009). Developing a betterunderstanding of technology based pedagogy.Australasian Journal of Educational Technolog, 25(5), 714-730.

Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Kluzer, S., Pascu, C., Punie, Y. & Redecker, C.(2008). Learning2.0: The Impact of Web2.0 Innovation on Education andTraining in Europe: Report on a validation and policy options workshop organisedby IPTS. Seville, 29-30 October 2008

Shamburg, C. (2004). Conditions that inhibit the integration of technology for urban early childhood teachers. *Information Technology in Childhood Education Annual*: 227-244.

Towler, A. J., Miller, L , & Kumari, D. S. (2000). A case study of project OWLink: Teachers' Reflections. *Teacher Education Quarterly, 27*(1), 29-38.

Doering, A., Hughes, J. & Huffman, D. (2003). Preservice teachers: Are we thinking with technology?. Journal of Research on Technology in Education, 35(3), 342-361.

(8202) Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileriyle İlişkisinin İncelenmesi

Esma Aybike BAYIR
Gazi Üniversitesi

Mehmet Fikret GELİBOLU
Gazi Üniversitesi

Raziye DEMİRALAY
Alaaddin Keykubat Üniversitesi

ÖZET

Bilgi çağına geçilmesi ile birlikte geleneksel eğitim anlayışları üzerinde radikal değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimlerin başında öğrenmenin okullarla çevrili sınırlarının yaşam boyu öğrenme ile kaldırılması gelmektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme gibi değişimlere ayak uydurabilmesi için yeniliklere hızlı uyum sağlayabilmeleri ve kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi gerekmektedir. Yeniliklere uyum sağlayabilme bireysel yenilikçilik ve öğrenme hedeflerini belirleme ise öz düzenleme kavramları ile doğrudan ilişkilidir.

Yenilik, toplumu ilgilendiren tüm ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması ile farklı sonuçların ortaya çıktığı tüm fikir, nesne ve uygulamalar olarak tanımlanmaktadır. Yeniliğin bireyler tarafından kabul edilebilmesinde tahmin edilebilen faydası ve kolay uygulanabilirliği önemlidir; kullanımı kolay olan yenilik aynı zamanda faydalı olarak da adlandırılmaktadır. Bu sayede yenilik daha kolay gözlemlenerek kabul edilebilir. Yenilikçilik ise bireylerin yeniliğe verdiği her türlü tepkidir ve toplumda yeniliğin kabulü bağlamında bireyler yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler olarak beş farklı kategoride gruplandırılırlar. Yenilikçi bireyler yeniliğin faydalı olduğunu düşündükleri için onu deneyimlemeye de açıktırlar; kendilerini sürekli geliştirmeye çalışırlar, bunu yaparken de yeni bilgilerini önceden var olan bilgileriyle harmanlayarak yollarına devam ederler, aynı zamanda teknolojiyi kabul etmek ve kullanmak için heyecan duyarlar. Aslında yenilikçilik özelliği her bireyde az ya da çok bulunan bir kişilik özelliğidir.

Eğitim-öğretim alanında sayılabilecek yeniliklerden biri olan yaşam boyu öğrenme uygulamaları çerçevesinde bireylerin kendi öğrenme hedeflerini oluşturabilmeleri gerekmektedir. Bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri öz düzenleme olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenleme, bireyin motivasyon, üst bilişsel izleme ve kontrol özelliklerinin yanında yine bu özelliklerinin birbirleriyle etkileşiminden oluşmaktadır. Öz düzenleme becerisi, öğrenme ortamlarında bireylerin kendi öğrenme durumlarını anlayarak kontrol edebilmesidir. Bireyler öğrenme çevrelerinde kendi amaçlarını belirleyip belirledikleri amaçlara ulaşabilecekleri stratejileri geliştirerek geliştirdikleri kendilerine özgü bu stratejilerle ilerleyebilmelidirler. Öz düzenleme, bireylerin duygu, düşünce ve hareketlerini kontrol edebildikleri içsel bir beceridir. Farklı bir tanımlamaya göre ise, bilgiye odaklanmaları, onu hatırlayarak organize etmeleri, kodlamaları ve tekrar etmeleri bireylerin öz düzenleme becerilerini anlatmaktadır. Öz düzenleme becerileri bireylerin kendi çalışma ortamlarını oluşturmalarıyla da ilişkili bir özelliktir.

Yenilikçilik ve öz düzenleme becerisi bireylerin karşılaştıkları yeni bilgileri kabul etme ve öğrenmelerini etkileyecek iki önemli bireysel özelliktir. Bu bağlamda iki bireysel özelliğin birbirleriyle olan ilişkisinin ortaya konulması önem taşımaktadır. Bu sebeple, gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yapılan bu çalışmanın modelini tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde amaçlanan iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişiminin varlığını varsa bu varlığın derecesini bulmaktır. Tarama yoluyla bulunan ilişkiler bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamamakla birlikte bir değişkenin durumunun bilinmesiyle ötekinin öngörülmesinde yararlı sonuçlar verebilir.

Araştırmanın değişkenleri, öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ve öz düzenleme becerileridir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, veri toplama araçları Gazi Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 216 öğrenciye uygulanmıştır, fakat bütün öğrenciler ölçek maddelerini tamamlamamıştır. Sonuçta çalışma grubu 184 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşmak için "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ve "Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 16 maddeden oluşan 5'li Likert Tipi bir ölçektir. Algılanan Öz-düzenleme Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları açık olma alt ölçeği için .84, arayış alt ölçeği için .82 ve ölçeğin tamamı için .90 olarak bulunmuştur.

Çalışma uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov, öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ile öz düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak için parametrik olmayan Spearman korelasyon analizleri kullanılmıştır.

İstatistiksel işlemler için SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerin sonuçları p=.05 düzeyinde anlamlılık derecesine göre test edilmiştir.

Öğrencilerin bireysel yenilikçilik ve öz düzenleme puanlarının normal dağılımı incelendiğinde öz düzenleme verileri normal dağılım gösterirken bireysel yenilikçilik ölçeğinden elde edilen puanların sola çarpık bir dağılım gösterdiği bulunmuştur. Çalışmada kullanılabilir olan 184 öğrenciden elde edilen veriler incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeği puanlarıyla öz düzenleme ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü orta düzey ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, bireysel yenilikçilikleri yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri düşük, bireysel yenilikçilikleri düşük olan öğrencilerin de öz düzenleme becerileri yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında bireysel yenilikçiliği yüksek yani yenilikleri takip etme ve yeni şeyler denemeye eğilimli olma davranışı, yeni şeyleri öğrenme konusunda kendinin doğru stratejilere sahip olduğunu düşünme davranışıyla çeliştiği sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler : Bireysel yenilikçilik, Algılanan öz düzenleme becerisi

Kaynakça

Arslan, S. ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 5* (3), 67-74.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurment of innovativeness. *Human Communication Research , 4* (1), 58-65.

Kalaycı, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (byö): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 150-164.

Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovation, 3rd Ed.* New York: The Free Publication.

Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of innovations: A cross-cultural approach.* New York: The Free Press.

Shavinina, L. V. (2003). *Understanding innovation: Intorduction to some important issues.* The International Handbook of Innovation, Oxford: Elsevier Science.

Üredi, I., ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Edu7*, *2* (4), 1-28.

(8228) Uzaktan Öğretim ile Ders Alan Öğrencilerin Deneyimleri: Sistemden Kopma Nedenleri

Yavuz SELİM
Erzincan Üniversitesi

Merve YILDIZ
Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Bireyin özelliklerindeki değişimler ya da farklı bireysel ihtiyaçlar bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimi bir fırsat haline getirmiştir. Uzaktan eğitimin sağladığı olanaklar, ona olan ilginin artmasına ve giderek yaygınlaşmasına sebep olmuştur. Ancak bu durum birçok kişinin tercihi olmaya başlayan uzaktan eğitim sistemlerinde kalite sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde uzaktan eğitim veren kurumların altyapılarının ve deneyimlerinin yeterli olmaması bu konuyu daha da ön plana çıkarmaktadır.

Moore (2005) uzaktan eğitimde kalite araştırmasında, etkili öğrenme, erişim, öğrenci memnuniyeti, kurumsal memnuniyet ve maliyet etkililiğini kalite göstergeleri olarak belirlemiştir. Uzaktan eğitim sisteminde kaliteli ve verimli bir öğrenme-öğretme süreci için, özellikle etkileşim kavramının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü adı üzerinde fiziksel olarak birbirinden uzak olan bir sistemde, öğrenenlerin sistem içerisinde kalmalarını sağlayan unsur öğreticiyle, akranlarıyla, öğrenme ortamıyla, içerikle olan etkileşimlerine bağlıdır. Bu etkileşimi sağlayamayanların eğitimlerini bırakmaları söz konusu olmaktadır (Lykourentzou & diğerleri, 2009; Roblyer & diğerleri, 2008; Levy, 2007, Holder, 2007; Frankola, 2001).

Yapılan çalışmalarda öğrenenlerin derslerde karşılaştıkları teknik sorunlar, internette sık sık kesintilerin meydana gelmesi, dersleri takip edecek kişisel bilgisayarların olmaması, öğretim elemanı ve diğer öğrencilerle yeterli iletişim kuramama, uzaktan öğretime uyum sağlayamama, uzaktan öğretimde istenilen ya da beklenilen akademik başarıyı yakalayamama, uzaktan öğretim ders saatleri ile örgün öğretim ders saatlerinin uyumsuzluğu, uzaktan öğretimin ders çalışma alışkanlıklarına uygun olmaması, derslerin sıradan ve sıkıcı olması, diğer öğrencilerin derslere devam etmekteki isteksizlikleri, uzaktan öğretimle verilen derslere devam zorunluluğunun olması gibi çeşitli nedenlerle uzaktan öğretim sisteminden koptukları belirtilmiştir (Willging & Johnson, 2009; Levy, 2007; Park, 2007; Yükseltürk & İnan, 2006; Jun,2005)

Bu çalışmada da Anadolu'daki bir devlet üniversitesinde uzaktan öğretim yoluyla yürütülen ortak derslere (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Türk Dili) kayıtlı öğrencilerin bir dönem boyunca derslere katılım durumları hafta hafta sistem kayıtlarından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda her üç ders için de sisteme kayıtlı öğrencilerin ortalama olarak yarısının derslere katıldığı ve ilk haftalardan sonra sanal sınıf derslerine katılım durumlarında sistematik bir azalma olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgu dikkat çekici olmakla birlikte, bir soru işaretini de beraberinde getirmiştir: "Öğrenciler neden sistemden kopuyor?, Öğrencilerin sanal sınıf derslerine katılım durumundaki azalmanın sebebi nedir?" Öğrencilerin belirli bir süreden sonra sistemden kopmalarına sebep olan faktörleri belirleyebilmek amacıyla, çalışmada uzaktan öğretim yoluyla ders alan öğrenenlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda uzaktan öğretim yoluyla yürütülen ortak derslere kayıtlı öğrencilerle iletişime geçilerek, çalışmanın amacı ve araştırma süreci ile ilgili bilgi verilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 5 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Nitel araştırma yaklaşımlardan olan fenomenografik yöntem ile desenlenen çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular yer alırken, ikinci bölümde öğrenenlerin uzaktan eğitim deneyimlerini derinlemesine betimlemek amacıyla hazırlanmış 15 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme tekniği ile toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmektedir.

İçerik analizi, toplanan verilerin yüzeysel değil derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu analiz yönteminde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizinde derinlemesine bilgilerin elde edilmesi için gerçekleştirilmesi gereken dört aşama vardır: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013) Çalışmada bu aşamalar takip edilerek analiz süreci gerçekleştirilmektedir. Ayrıca tematik kodlama yapılırken, tutarlılığı sağlamak amacıyla ortaya çıkan temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına da dikkat edilmesi gerekmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada tutarlılığı sağlamak amacıyla, veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmakta ve ortak görüşler doğrultusunda düzenlenmektedir.

İlk bulgulara göre öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine erişim konusunda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kişisel bir bilgisayara sahip olmama ya da sürekli bir internet erişiminin olmamasından kaynaklı uzaktan öğretim derslerine düzenli

olarak devam etmedikleri bulgulanmıştır. Uzaktan eğitimin, fırsat eşitliğini sağlamaya çalışan bir sistem olduğu düşünüldüğünde, öğrenenlerin sisteme erişimden kaynaklı problemlerden dolayı sistemden kopmaları düşündürücüdür. Buna ek olarak öğrenenler uzaktan öğretim derslerine devam zorunluluğu olduğunu bilmediklerini ifade ederek, bu nedenle derslere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğrenenlerin aslında bir zorunluluktan dolayı sisteme girdiklerini göstermektedir.

Öğrenenlerin uzaktan öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin, uzaktan eğitimde kaliteyi arttırmak adına sistemin yürütücülerine öneri niteliği taşıması açısından önemli olduğu düşünülmekle birlikte kurumsal iyileştirme noktasında sisteme katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Uzaktan öğretim, öğrencilerin deneyimleri, sistemden kopma

Kaynakça

Frankola, K. (2001) Why online learners dropout. Workforce, 80 (10), 53–63.

Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. The Internet and higher education, 10(4), 245-260.

Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. Computers & education, 48(2), 185-204.

Lykourentzou, I., Giannoukos, I., Nikolopoulos, V., Mpardis, G., & Loumos, V. (2009). Dropout prediction in e-learning courses through the combination of machine learning techniques. Computers & Education, 53(3), 950-965.

Moore, J. C. (2005). The Sloan Consortium quality framework and the five pillars. The Sloan Consortium.

Roblyer, M. D., Davis, L., Mills, S. C., Marshall, J., & Pape, L. (2008). Toward practical procedures for predicting and promoting success in virtual school students. The Amer. Jrnl. of Distance Education, 22(2), 90-109

Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that Influence Students' Decision to Dropout of Online Courses. Journal of Asynchronous Learning Networks, 13(3), 115-127..

Park, J. H. (2007). Factors Related to Learner Dropout in Online Learning. Online Submission.

Yukselturk, E., & Inan, F. A. (2006). Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program. Turkish Online Journal of Distance Education, 7(3).

Jun, J. U. S. U. N. G. (2005). Understanding dropout of adult learners in e-learning. Unpublished doctoral dissertation). The University of Georgia, Athens, GA.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

(8294) Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Mustafa OTRAR
Marmara Üniversitesi

Ferhat Süleyman ARGIN
MEB

ÖZET

Sosyal medya, hızlı internet erişiminin hayatımızın her alanında ulaşılabilir konuma gelmesi ile birlikte modern toplumun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çevrimiçi iletişimi ve bilgi paylaşımını mümkün kılan, katılım ve işbirliğini destekleyen tüm araçları kapsayan sosyal medya, genellikle herkese açık olan medya içerik şekillerini tanımlamakta kullanılmaktadır (Kaplan ve Haenlein, 2010). İnsanların yazı, resim, video ve ses dosyaları yardımıyla iletişime geçtiği (Hatipoğlu, 2009), içeriği tamamen bireylerin belirlediği, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın paylaşımın, etkileşimin ve tartışmanın esas olduğu iletişim ağlardır (Erkul, 2009). Sürekli güncellenebilmesi, çoklu kullanıma ve sanal paylaşıma olanak tanıması gibi özellikleri ile sosyal medya ağları günümüzde en ideal mecralardan biri olarak kendini göstermektedir (Vural ve Bat, 2010).

Blog (Blogger), microblog (Twitter, Tumblr), Wikiler (Wikipedia), Sosyal İşaretleme (Delicious), Medya Paylaşım Siteleri (Youtube, Flickr), Podcast, Sanal Dünyalar (Secondlife), ve Sosyal Ağlar (Facebook, Myspace, FriendFeed) olarak sınıflandırılan bu sosyal medya uygulamaları (Akar, 2010) 1997 yılında SixDegrees sitesi ile ortaya çıkmıştır. 2002-2003 yıllarında bu tarz etkileşimli sosyal web uygulamaları web 2.0 olarak popülerleşerek önce Friendster ve Myspace, ardından 2004-2005 yıllarında Flickr ve Youtube, son olarak 2006-2007 yıllarında Facebook ve Twitter ile birlikte giderek hız kazanmıştır (Boyd ve Ellison, 2007).

Son yıllarda sadece günlük yaşamda değil eğitimde de sosyal medya ağlarının kullanılması sıkça dile getirilen bir konu olmaya başlamıştır. Ajjan ve Harsthone (2008) sosyal ağları eğitsel bağlamda kullanmak için uygun bir araç olarak görmekte; McLoughlin ve Lee (2007) ise işbirlikli bilgi keşfi ve paylaşımına uygun pedagojik araçlar olarak nitelendirmektedir. Ayrıca gençlerin teknolojiye olan yakınlık ve yatkınlıkları, eğitim sistemini güncel tutmayı ve teknolojinin sağladığı imkânlardan faydalanmayı gerektirdiği de dile getirilmektedir (Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar B., Çilengir, S. ve Canım, S., 2010). Öte yandan sosyal medya sitelerine katılım özellikle gençler ve genç yetişkinler arasında son yıllarda inanılmaz bir artış göstermektedir (Li, 2007).

Özellikle gençlerin ve öğrencilerin zamanının önemli bir kısmını bu ağlarda geçirmeleri, sosyal medyaya ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğu sorusunu akla getirmektedir. Öğrencilerin sosyal medya kullanımına yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için Türkiye'de bu konuda geliştirilmiş bir tutum ölçeğine rastlanmadığından, bu gereksinimden hareketle Türkiye koşullarına uygun öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen "Sosyal Medya Tutum Ölçeği: Üniversite Formu" ile öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının belirlenebileceği umulmaktadır. Bu belirleme sonucunda, sosyal medyaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi yönünde çalışmalara katkı sağlayabileceği, sosyal medya ağlarının eğitsel amaçlı kullanımıyla ilgili yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı, öğrencilere yönelik yapılan benzer araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

Çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımına yönelik tutumlarını ölçen, beşli likert tipi modele uygun (Köklü, 1995) şekilde tasarlanmış bir ölçek geliştirmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde eğitim görmekte olan 446 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmanın ilk aşamasında 108 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra ifadeler Türkçe öğretmenlerinin görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak maddelere son şekli verilmiştir. Ardından ilgili maddeler 10 uzmanın görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerlik çalışması yapılmıştır (Yurdugül, 2005). Kapsam geçerlik çalışmasının ardından kalan 87 madde üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ile faktör analizi yapılmış ve varimax dik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda 6 faktörlü, toplam varyansın %56,985'ini açıklayan ve 35 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik için varimax rotasyon sonucu saptanan altı alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach α (0.921) katsayıları hesaplanmıştır. Öte yandan Pearson analizi ile hesaplanan madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı ($p<.001$); t testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ayrıca Pearson analizi ile faktörler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.001$).

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla bazı değişkenlere göre tutum puanları ortalamaları arasındaki fark analizleri, Ölçeğin ölçüt geçerliği için "İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" puanları arasındaki ilişki, devamlılık katsayısı için korelasyon katsayısı analizleri devam etmektedir.

Geliştirilen sosyal medya kullanımına yönelik tutum ölçeğindeki eigen değeri ölçütüne göre önemli altı faktörün açıkladığı toplam varyans %56,985'dir. Varimax rotasyon sonucunda maddelerin faktör yükleri ,499 ile ,811 arasında değişmektedir.

Ölçeğin tümü için cronbach α değeri ,921 alt boyutlar için hesaplanan cronbach α katsayılarının ,661 ile ,916 arasında olması ölçeğin tutarlı olduğuna işaret etmektedir.

Faktör bazında ayırt edicilik analizinde tüm gruplar için farklılıkların anlamlı bulunmuş ($p<.001$) olması ölçeğin alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçekteki tüm maddeler için madde toplam-madde kalan katsayıları genel kabul gören 0.20'nin üzerindedir.

Faktörler arası ilişkileri belirlemek için yapılan korelâsyon analizi sonucunda tüm faktörler arasında ve tüm faktörlerle toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olması, ölçekteki tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Yapılan tüm bu geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin ardından ölçeğin, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımına yönelik tutumlarını saptamada geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı elde edileceği beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Medya, Tutum, Tutum ölçeği

Kaynakça

Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. Internet and Higher Education, 11, 71-80.

Akar, E. (2010). Sosyal Medya Pazarlaması: Sosyal Web'de Pazarlama Stratejileri. Ankara: Efil Yayınevi.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), article 11.

Erkul, R.E. (2009). Sosyal Medya Araçlarının (Web 2.0) Kamu Hizmetleri ve Uygulamalarında Kullanılabilirliği. Türkiye Bilişim Derneği, 116, 96-101.

Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar B., Çilengir, S. ve Canım, S. (2010). Yeni Nesil Mobil Öğrenme Aracı: Podcast. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuştur. Muğla, Muğla Üniversitesi.

Hatipoğlu, H.B. (2009). Sosyal Medya ve Ticaret Hayatına Etkileri (1), CİO Club, Eylül, 71-74.

Kaplan, A. & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. Business Horizons, 53, 59-68.

Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28(2), 81-93.

Li, C. (2007). How Consumers Use Social Networks. For Interactive Marketing Professionals, June 21, 1-11.

McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2007). Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era. Paper presented at the Ascilite, Singapore, 664-675.

Vural, Z.B.A. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. Journal of Yasar University, 20(5), 3348-3382.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.

(8303) Yaşlı Bireylerin Hayat Deneyimlerinin Elektronik Günlüklerle Paylaşımının Yaşam Doyumuna Etkisi

Burhanettin ÖZDEMİR
Siirt Üniversitesi

Özlem ÇAKIR
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Gelişmiş ülkelerde nüfusun yaşlı oranının %16'ya ulaştığı kabul edilmekle birlikte, yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda bu oranın 2034 yılına kadar %24'e çıkacağı tahmin edilmektedir (Butler ve Brayne 1998; Soygür, 2000). Ülkemizde ise yaklaşık olarak nüfusun %8,23'nü yaşlı sınıf oluşturmaktadır.

Yaşam doyumu, bir insanın ne istediği ile neye sahip olduğunun karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur. Yani kişinin beklentilerinin, gerçek durumla kıyaslanmasıyla ortaya çıkan sonucu gösterir. Yaşam doyumu mutluluk, moral vb. gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade eder (Altay ve Aydın-Avcı, 2009).

Geleneksel olarak aile içinde bakımı gerçekleştirilen yaşlılar, değişen aile yapısı, ekonomik koşullar veya toplumsal tercihler nedeni ile huzur evlerinde kalmayı tercih etmekte veya yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Artan yaşlı nüfusla birlikte huzur evlerindeki yaşlı nüfusun da artış göstereceği kabul edilmektedir.

Emeklilikle birlikte sosyal konumu açısından üretkenlik rolünden işsiz durumuna geçmiş olan yaşlı bireyin, diğer bireylerle olan ilişkisi bu doğrultuda azalmakta ve toplumsal çevresindeki kendi yaşıtı olan bireylerin ölümleri ile birlikte sosyal çevresi gitgide daralmaktadır. Yeni insanlarla yakın ilişki geliştirme güçlüğü yaşadıklarından dolayı da sosyal çevrelerini geliştirememektedirler (Soygür, 2000).

Toplumsal ve sosyolojik açıdan yapılmış araştırmalarda, huzur evlerinde kalan yaşlılarda gözlemlenen temel sorunların fiziksel olduğu kadar ruhsal sebeplere dayandığı izlenmiştir. Bu ruhsal sorunların başında depresyon gelmektedir. Uyum sorunu, toplumsal ve sosyal işlevselliğini yitirme, günlük aktive düzeyinde gerileme, fiziksel sorunlar, yok olma, unutulma korkusu vb. nedenler depresyona yol açan temel sebepler olarak sayılmaktadır (Soygür, 2000). Depresyon sonucunda yaşlılardaki yaşam doyumunun ve özbakım gücünün azaldığı, dolayısıyla kaliteli yaşam düzeylerinin düştüğü söylenmektedir (Özer, 2001).

Bu araştırmanın amacı yaşlı bireylerin hayat deneyimlerinin elektronik günlüklerle paylaşımının ve bireylerin, cinsiyet, medeni durumu, eğitim düzeyi, sağlık durumuna ilişkin demografik özellikleri ile mesleki doyum algısı hakkındaki görüşlerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 27 yaşlı bireye kişiye özel bloglar (elektronik günlükler oluşturulmuştur. Araştırma sonunda hazırlanan kişiye özgü blokların sayısının 60'a ulaşması hedeflenmektedir.

Türkiye'de yaşlılar üzerinde yeteri kadar bilimsel çalışma olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların da daha çok fiziksel sağlık üzerine yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada, yaşlı bireylerin yaşam deneyimleri ile birlikte tanık oldukları toplumsal yaşamı paylaşmalarını sağlayan mülakatlar sonucunda elde edilecek veriler kullanılarak kişiye özel bloglar (elektronik-günlük) oluşturulacaktır. Bu paylaşımın ve diğer bireysel faktörlerin yaşlıların yaşam doyumları üzerindeki etkisi inceleneceğinden önemli görülmektedir. Yaşlı bireylere özgü elektronik günlüklerin oluşturulması, bireylerin kendilerine değer verildiği ve önemli olduğu algısı oluşturacağından yaşam doyumlarını olumlu yönde etkileyeceği beklenmektir.

Bu araştırmada elektronik günlükler ile birlikte meslek doyum algısı, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sağlık durumu gibi değişkenlerin bireylerin yaşam doyumu üzerindeki etkisini araştırmaya olanak sağladığından bir nedensel-karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni yaşam doyumu puanlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise internet tabanlı bir web sayfası üzerinden yapılacak bir elektronik blog ve diğer demografik özelliklerdir. Bu araştırma kapsamında internet sayfaları üzerinden yaşlıların hayatları elektronik bloglar halinde verilecektir.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ise, veri sayısı 50'nin altında olduğundan non-parametrik yöntemlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskall-Wallis testi ile incelenmiştir. Kategorik değişkenler arasındaki ilişki ise Ki-kare testi ile incelenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu huzurevlerinde kalan 75 yaş üzerindeki 27 birey oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 27 bireye kişiye özel bloglar oluşturulmuştur. Araştırma sonunda hazırlanan kişiye özgü blokların sayısının 60'a ulaşması hedeflenmektedir.

Huzur evinde kalan yaşlıların genel yaşam doyumları, Nevgarten, Havinghurst ve Tobin (1961) tarafından geliştirilmiş olan Yaşam Doyumu Ölçeği (Life Satisfaction Scale-LSS) kullanılarak ölçülmüştür. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ise Karakaş (1988) tarafından yapılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve her bir madde için "Evet" ve "Hayır" olmak üzere iki seçenek bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 20 olup, bireyin yüksek puan alması yaşam doyumunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yaşam doyum ölçeği 27 bireye uygulanmış ve Cronbach α güvenirlik katsayısının 0,76'ya eşit olduğu bulunmuştur. Yaşlı bireylerin, cinsiyet, medeni durumu, eğitim düzeyi, sağlık durumu ve fiziki durumuna ilişkin demografik

özellikleri ile mesleki doyum algısına ilişkin bilgiler ise araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşme formları ile toplanmıştır.

Araştırma sürecinde öncelikle yaşlı bireylerin kişiye-özgü elektronik günlükler hakkında görüşleri incelendiğinde genellikle bireylerin olumlu görüş bildirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda yaşlı bireylerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken; medeni durum, yaş düzeyleri, eğitim düzeyleri, meslek-doyum algısı düzeyleri, fiziki durum ve sağlık durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan yaşlı bireylerin mesleki doyum algısı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yaşadığı yer, cinsiyet ve medeni durum değişkenleri ile meslek doyumu algısı arasında anlamlı bir ilişki var iken; eğitim düzeyi, fiziki durumu ve hastalık durumu ile mesleki doyum algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonucunda yaşlı kadınların mesleki doyum algılarının erkeklerin mesleki doyum algılarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kurumda ve diğer aile bireyleri ile kalan yaşlıların mesleki doyum algılarının yalnız kalan bireylere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın erkeklerin yaşam doyum düzeylerinin kadınların yaşam doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yaşlılar, huzurevleri, yaşam doyumu, bloglar, toplumsal işlevsellik, yaşlılarda aktivite, bilgisayar ve yaşlılık

Kaynakça

Altay B, Aydın-Avcı İ. (2009). Huzurevinde yaşayan yaşlılarda özbakım gücü ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. Dicle Tıp Dergisi, 36(4), 275-282.

Butler R, Brayne C (1998) Epidemiology. Seminars in Old Age Psychiatry, R Butler, B Pitt Ed), The Royal College of Psychiatrists, Thornliebank, Glasgow, Bell & Bain Ltd, s.16-27.

Çakır, Ö. (2012). Accessibility of Information Communication Technologies in The Resting Home. International Journal of Computer Science & Information Technology (IJCSIT) 4 (6). 1- 10. ISSN: 0975-3826 [Online]; 0975-4660 [Print]. DOI:10.5121/ijcsit.2012.4601.

Karataş, S.Ç. (1988). Yaşlılarda Yaşam Doyumunu Etkileyen Etmenler. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Nevgarten, B. L., Havinghurst, R. V., Tobin, S. (1961). "The Measurement of Life Satisfaction". Journal of Gerentology, No: 16, pp: 134-143

Özer, M. (2001). Huzurevinde ve Aile Ortamında Yaşayan Yaşlıların Özbakım Gücü ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Soygür, H. (2000). Bakımevlerinde yaşlı bakımı ve psikolojik değerlendirme. Demans Dizisi 1: 32-40.

(8321) Dijital Göçmenlerin Sosyal Ağ Kullanımına Karşı Uyum Sağlamada Yaşadıkları Sorunlar

Rahme UYGARER

Doğu Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Dünyamız gün geçtikçe dijitalleşme yolunda inanılmaz bir şekilde hız kazanmıştır. Bu dijital hız ile gündelik yaşamdan sosyal yaşama kadar tüm yaşamımızda aktif rol oynamaktadır. Özellikle sosyal ağlar aracılığı ile her yaştaki bireylerin bilgi paylaşma, haber edinme veya haberdar etme, resim-müzik-video gibi medya paylaşma gibi birçok paylaşımda bulunmakta veya bu paylaşımları okuma-izleme-dinleme-bilgi edinme gibi de bildirimler almaktadırlar. Tabiki de tüm bireyler paylaşım veya bildirim almayı aktif bir şekilde gerçekleştirmekte ayni düzeyde teknoloji ve sosyal ağ kullanım becerisine sahip değildir. Bundan dolayı dijitalleşen dünyamıza sonradan uyum sağlamak zorunda kalan ve doğar doğmaz dijital dünyaya uyum sağlayan bireyler kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadırlar. Prensky (2001) de bu ayrımı "dijital göçmen" ve "dijital yerli" olarak yapmıştır. "Dijital göçmen" ler; 1980 öncesi, elektriğin, teknolojinin, internetin ve dijital platformların olmadığı dönemler de doğan ve tüm bu gelişmelere sonradan öğrenmek zorunda kalan ve oldukça meşaketli bir uyum sağlama sürecinden geçen bireyler olarak tanımlarken, "dijital yerli" ler ise; 1980 sonrası, dijital dünyaya doğan, doğar doğmaz inanılmaz bir hızda bu dijitalliğe uyum sağlayan ve dijital platformların hayatlarının odak noktası halinde olarak yaşayan bireyler olarak tanımlamıştır. "Dijital göçmenler" dijitalleşmemiş dünyaya doğduklarından eski yaşantılarından vazgeçemediklerinden, bu sergildikleri davranış "dijital göçmen aksanı" olarak adlandırılmaktadırlar. "Dijital göçmenler" hızlı bir şekilde güngeçtikçe gelişmekte olan teknolojilere ve dijital platformlara uyum sağlamaya çalışırken, "dijital yerliler"in doğar doğmaz hızlı bir şekilde güngeçtikçe gelişmekte olan teknolojilere ve dijital platformlara uyum sağlaması aralarında belirgin farkların ortaya çıkması ve bu farklardan dolayı sorunların yaşanmasına sebebiyet verilmektedir. En önemli sorun ise dijital platformların başında gelen sosyal ağların kullanımında "dijital göçmen" lerin uyum sağlamadaki deneyimleridir. Bu bağlamda araştırmanın problem durumunu "dijital göçmen" lerin sosyal ağla kullanımına karşı yaşadıkları sorunların neler olduğunu belirlemek oluşturmaktadır. Araştırma yapılabilmesi için en çok tercih edilen sosyal ağların başında gelen Facebook isimli sosyal ağı seçilmiştir. Araştrımacının kendi kişisel Facebook hesabı üzerinde araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemi, 1980 sonrası dijitalleşmeyen dünyaya doğan öğretmen, öğretim görevlisi, uzman, yardımcı doçent, doçent ve profosörler oluşturmaktadır. Araştırma yönteminde ise karma yöntem tercih edilerek nicel kısım için anket kullanılırken, nitel kısım için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Verilerin analizinde anketler IBM SPSS 20 programı kullanılırken, yarı yapılandırılmış görüşme soruları için tematik analiz yapılmıştır.

"Dijital göçmenler" hızlı bir şekilde gün geçtikçe gelişmekte olan teknolojilere ve dijital platformlara uyum sağlamaya çalışırken, "dijital yerliler"in doğar doğmaz hızlı bir şekilde güngeçtikçe gelişmekte olan teknolojilere ve dijital platformlara uyum sağlaması aralarında da belirgin farkların ortaya çıkması ve bu farklardan dolayı da sorunların yaşanmasına sebebiyet verilmektedir. En önemli sorun ise dijital platformların başında gelen sosyal ağların kullanımında "dijital göçmen" lerin uyum sağlamadaki deneyimleridir. Bu bağlamda araştırmanın problem durumunu "dijital göçmen" lerin sosyal ağ kullanımına karşı yaşadıkları sorunların neler olduğunu belirlemek oluşturmaktadır. Araştırma yapılabilmesi için en çok tercih edilen sosyal ağların başında gelen Facebook isimli sosyal ağı seçilmiştir. Araştrımacının kendi kişisel Facebook hesabı üzerindeki tüm bireyler araştırmanın evren ve örneklemini oluşturulmuştur. Araştırmanın evren ve örneklemini Facebook hesabında arkadaş olduğu bireyler oluşturmuştur. Araştırma gurubunu ise, 1980 sonrası dijitalleşmeyen dünyaya doğan öğretmen, öğretim görevlisi, uzman, yardımcı doçent, doçent ve profosörler belirlemiştir. Araştırma yöntemin de ise karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem de nicel kısım ve nitel kısım yer almaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları ise; nicel kısım için anket kullanılmasına karar verilmiş, nitel kısım için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılacaktır. Verilerin analizinde anketler IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılması hedeflenirken, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının analizi için de tematik analiz yapılması hedeflenmektedir.

Prensky (2001) tarafından yapmış olduğu ayrıma göre "Dijital göçmen" ler; 1980 öncesi, elektriğin, teknolojinin, internetin ve dijital platformların olmadığı dönemler de doğan ve tüm bu gelişmelere sonradan öğrenmek zorunda kalan ve oldukça meşaketli bir uyum sağlama sürecinden geçen bireyler olarak tanımlanmıştır. "Dijital göçmenler" hızlı bir şekilde gün geçtikçe gelişmekte olan teknolojilere ve dijital platformlara uyum sağlamaya çalışırken, ortaya çıkan sorunların yaşanmasına sebebiyet verilmektedir. En önemli sorun ise dijital platformların başında gelen sosyal ağların kullanımında "dijital göçmen" lerin uyum sağlamadaki deneyimleridir. Bu bağlamda araştırmanın problem durumunu "dijital göçmen" lerin sosyal ağ kullanımına karşı yaşadıkları sorunların neler olduğunu belirlemek oluşturmaktadır. Araştırma yapılabilmesi için en çok tercih edilen sosyal ağların başında gelen Facebook isimli sosyal ağı seçilmiştir. Bu araştırmanın sonunda,Facebook kullanımını eğitim ortamlarına entegre ederken yaşadıkları sorunların neler olduğunu ve bu sorunlara karşı buldukları çözümler beklenen/geçici sonuçlar olabilir.

Anahtar Kelimeler : Dijital, göçmen, sosyal ağ, sorunlar.

Kaynakça

Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler Ve Sınıf Yönetimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11-20.

Bilgiç, G. H., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrim içi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri. XIII. Akademik Bilişim Konferansı (s. 257-263). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Eşgi, N. (2013). Dijital Yerli Çocukların ve Dijital Göçmen Ebeveynlerinin İnternet Bağımlılığına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 181-194.

Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler Ve Melezler. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11-23.

Kurt A.A, Günüç S, & Ersoy, M (2013). "The current state of digitalization: Digital Native, Digital Immigrant and Digital Settler", Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 1-22.

Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants Part 1". On the horizon, 1-6.

Ransdell S, Kent B, Gaillard-Keney S, Long J (2011). Digital immigrants fare better than digital natives due to social reliance. British Journal of Educational Technology, 931-938.

Tapscott, D. (2009). Grown up digital: How the net generation is changing your world. McGraw-Hill Professional.

Waycott J, Bennett S, & Kennedy, G. Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication Technologies. Computers & Education, 54: 1202-1211

Yıldız, K. A. (2012). Dijital Yerliler Gerçekten Yerli Mi Yoksa Dijital Melez Mi? International Journal of Social Science, 819-833.

Yong S, Gates P (2014). Born Digital: Are They Really Digital Natives?" International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, Vol 4 (2):102-105.

(8327) The İnfluence of the Tutor in Academic Performance in Distance Education: Reports

Roberta NOÉLIA TÁVORA DE CARVALHO

Seduc - Ce / Secretaria De Educação Do Ceará

The Distance Education (ED) is an educational modality characterized by physical separation between student and teacher. In this type of teaching, learning is a process of acquisition and assimilation of knowledge that occurred with the help of various tools of study. It is essential that the student is involved, which give meaning to the fact and activity, has inner motivation, be prepared physically and psychologically, and use your brainpower: pay attention, select, evaluate and establish relationships.

The DE is part of a postmodern culture in which the centralizer master process was stripped of it place. Like that, it created a teaching and learning network in which all stakeholders are key to maintaining process for replacing it place. It makes part of this network: the professor who elaborates the educational materials; the multidisciplinary team; the former teacher; the teacher/tutor and the student as well.

Starting from the understanding that the EAD, despite its specificity, is not an isolated theoretical field of education, their issues are dealt with by reference to the broader educational conceptions that sustain them.

So, it takes for analysis in the conception of this role of mediator of learning from the tutor, by the question: To what extent does the performance of the ED tutor of Pedagogy course -Polo Maranguape /State University of Ceará -contribute to the performance of its academics?

Menezes (2000), points out that the tutor's role is to support the student. As an instructor he must be able to recognize the types of problems they deal with the student support services. Belloni (2008), emphasizes that it is up to the teacher/tutor to mediate all the development of the course. It is also mediating the participation of students, encourage them to participate and fulfill their tasks and assess the participation of each. The doubts of each student should be disclosed to them in an appropriate environment.

Thus, the research is justified at the expense of expansion of this type of education in Brazil, since being teacher of the course in question, it is necessary to be prepared for the changes arising from technological innovations of this type of education.

Through a theoretical study on the subject, all concerns were synthesized from the following questions, posed in this work as the guiding questions of study: a) what is the understanding that students have the modality of distance education? b) what is the perception of the tutor in the institutional relationship with himself? c) what is the influence of the tutor in academic performance in distance learning?

The general objective is to analyze if the performance of the ED tutor of Pedagogy course contributes to the performance of its academics. The specific objectives developed in this study will be respectively: a) to describe the role of distance education tutor, in the exercise of their functions; b) to identifying the involvement of ED education students, as a tutor in the teaching-learning process; c) to highlight the importance of the tutor as an articulator between student and knowledge.

This investigation has the qualitative research as reference, because it wants to understand a complex reality, desires, beliefs and interests of the events that it succeed, and it needs to be understood as part of the whole as well as (TRIVIÑOS, 1987). The qualitative survey research allows us a broader look at unknown places on the perception of the other in relation to their actions and desires, realizing descriptive details of people, places and conversations.

Beside this, this research is characterized as a case study because the study that influences the tutor in academic performance is the case study. According to Stake (2005, p.16): "Case Study is not a methodological choice, but a choice of the object being studied".

For the case study it was interviewed four tutors of pedagogy course, operating in Maranguape Polo, distant 30 km from the city of Fortaleza.This polo has 170 students enrolled in the first to the eighth semester of the course, four distance tutors and 3 present tutors.

The methodological procedures used were: a) search the literature to better understand the subject and the research problem to be investigated; b) survey information collected in reality; c) the sample selected in reality; d) use of semi-structured interviews; e) analysis of the data collected in reality.

The respondents of this study are four tutors: three female and one male. The questionnaire with 05 questions revolved around the 4 tutors interviewed. The teachers/tutors were selected intentionally, and all of them work at polo Maranguape.

The topic that generated the search is guided by the importance of the role reserved for the tutor. The survey showed that respondent's tutors felt some difficult to recognize their role, which is mediating the production of knowledge.

Therefore, it is necessary to point out that of course a mentoring role to distance requires features that are beyond the domain of content and technical means, involving specific pedagogical contributions of the teaching function.

However, they carry out their activities according to the proposed methodology. Also, they engage and demonstrate mastery and dedication on their work, which it made them feel as real educators.

The perception of the role of tutor is as traditional teacher and tutor, a mediator of the teaching and learning process. In other words, it is a role that has not been fully understood by respondents.

Anahtar Kelimeler : Distance Education, Tutor, State University of Ceará

Kaynakça

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB**: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996.** Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 1997.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/

FILHO. Antonio Cavalcante et al. **A IDENTIDADE DOCENTE DO TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** Simpósio Internacional de Ensino a Distância.Universidade Federal de São Carlos. São Paulo , 2012.

FORTALEZA, **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a Distância.** UECE, 2008.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância:** Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001

MOORE, Michael. KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância – Uma Visão Integrada**. São Paulo: Cengace Learning, 2008.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 146-153, maio-ago. 1997.

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. (2000) **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000, 118p. Calouste

STAKE, Robert E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

(7007) 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Yapıları Üzerine Bir Doğa Eğitimi Projesinin Etkisi

Sacit KÖSE

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

İnsan ve doğa arasındaki ilişkinin kökeni ilkçağlara dayanmaktadır. O yıllarda insanların doğaya yönelişlerinin temelinde doğaya egemen olma değil, onu anlama çabası yatmaktaydı. Dolayısıyla önceleri insanoğlu ve doğa arasında bir denge vardı. Ancak gün geçtikçe insanoğlunun doğadan elde ettiği ile yetinmemesi, daha fazlasını almaya çalışması kendi içinde bir sistem olan doğanın işleyişini bozmuştur.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda yeryüzü, birçok çevre sorunu ile karşı karşıya gelmeye başlamıştır. Her geçen gün bir kartopunun yuvarlanarak büyümesi gibi bu sorunların da arttığı görülmektedir. Tüm dünyayı tehdit eder hale gelen çevre sorunlarının ortaya çıkmasının temel nedenleri; insanoğlunun yaşam biçimi, doğal kaynakları sınırsız ve dikkatsiz bir şekilde kullanması, açığa çıkarılan atık miktarının çok hızlı bir biçimde artması, atıkların düşüncesizce çevreye atılması, doğal çevredeki bozulmalar ve eğitimsizlik olarak görülmektedir. Küresel boyutlara ulaşan çevre sorunlarının başlıcaları; biyolojik kaynakların ve çeşitliliğin yok olması, küresel ısınma, ozon tabakasının incelmesi, küresel hastalıklar, beslenme sorunu, radyoaktif kirlilik, seller, su kıtlığı, orman yangınları, ormansızlaşma, erozyon, hava kirliliği, su kirliliği ve gürültü kirliliği olarak sayılabilir. Bu sorunların büyük çoğunluğunun insanoğlunun kendi olumsuz davranışlarından kaynaklandığı görülmektedir.

İnsanların çevre üzerinde yapmış oldukları tahribatların etkisinin kendilerine olumsuz olarak yansımaya başladığını fark etmeleri ve ortaya çıkan çevre sorunlarının kendi yaşam alanlarını tehdit etmeye başladığını görmeleri gerekir. Karşılaşılan bu çevre sorunlarının önlenebilmesi ancak bilinçli, duyarlı ve çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu da okullarda ve eğitim sistemlerinde çevre eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Çevre sorunlarının farkına varıp çözümler üretelebilme ancak iyi bir çevre eğitimi ile mümkün olacaktır.

Çevre eğitiminin somut amaçları arasında çevre bilincinin kazandırılması ve buna yönelik olarak davranış geliştirme yer almaktadır. Bu davranışların bireyde kazandırılabilmesi için oldukça erken yaşlarda başlamak gerekmektedir. Gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar çocukluk dönemlerinde 0-12 yaş aralığında kazanılan bilincin ileriki yaş dönemlerini de etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim eksikliğinin ve duyarsızlığın daha da artırdığı çevre sorunlarının en önemli risk grubu çocuklar ve gençlerdir. Çevre eğitimine katkı sağlamak amacıyla yapılan araştırmalarda ülkemizde okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programı içerisinde ele alınan çevre konularının çevre bilincini kazandırma ve geliştirme açısından yeterli olmadığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmalar çocukluk döneminde öğretim programlarına entegre olarak verilen sınıf dışı etkinliklerin bireylerin çevreye yönelik duyarlılıklarını artırdığını, çevre koruma ve çevre sorunlarını önleme davranışları kazandırdığını, bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini ve çevresel sürdürülebilirlik bilinci sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma; TÜBİTAK 4004 – Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları proje grubunda yer alan 115B051 nolu “Çevre Dedektifi Horoz İş Başında-4” isimli projenin, 5. sınıf öğrencilerinin içinde yaşadıkları çevre ve çevre problemlerine yönelik dikkat çekme, farkındalık oluşturma ve bilişsel yapıları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada deneysel desenlerden “Tek grup ön test-son test modeli” kullanılmıştır. Bu modelde, gruba öncelikle bir ön test uygulanır, sonra uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonunda aynı gruba bir son test uygulanır. Çalışma grubunda, Denizli - Pamukkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yer alan bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören 20 kişilik öğrenci grubu, 42 veli ve 3 fen bilimleri öğretmeni yer almıştır. Projede öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak amacıyla, seviyelerine uygun olarak hazırlanmış çevre ve çevre sorunları ile çözüm yollarına yönelik 55 etkinlik farklı öğretim yöntemleri (senaryo, oyun, gezi-gözlem, deney) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin bazıları ailelerin ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan etkinlikler rehberler yardımıyla eğitmenler tarafından verilmiştir. Proje ile ilgili tüm bilgiler proje web sayfasında yer almaktadır. Çalışmada öğrencilerin çevre ve çevre sorunları ile ilgili bilişsel yapılarını ve bundaki değişimi belirlemek amacıyla kelime ilişkilendirme testi proje başında ve sonunda ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu testi oluşturmak amacıyla konulara uygun 11 tane anahtar kavram (çevre kirliliği, erozyon, toprak kirliliği, atık pil, geri dönüşüm, su kirliliği, hava kirliliği, çöp, sera etkisi, asit yağmuru, enerji) seçilmiştir. Bu kavramlar konunun üzerine inşa edildiği ve konu için en önemli olduğu düşünülen kavramlardır. Uygulamada her bir kavram bir sayfaya gelecek şekilde hazırlanmıştır. Teste yönelik açıklamalar yapılmış ve her bir kavram için otuz saniye süre verilmiştir. Bu süre içerisinde öğrenciler anahtar kavram ile ilişkili olduğunu düşündüğü kelimeleri sırasıyla yazmıştır. Her kavram için en fazla on kelime yazmaları öngörülmüştür. Elde edilen veriler, anahtar kavram ve cevap kelimelerden oluşan frekans tabloları şeklinde verilmiştir.

5. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevreyi farklı bir boyuttan yakından tanımalarını sağlama ve güncel çevre sorunları hakkında farkındalıklarını artırma doğrultusunda çevre bilinci kazandırma amacıyla verilen çevre eğitiminin, projeye katılan öğrencilerin

bilişsel anlamalarını artırdığı belirlenmiştir. Proje uygulanmadan önce ön testte toplam cevap kelime sayısı 621, proje uygulaması sonrası son testteki toplam cevap kelime sayısı 1825 olarak tespit edilmiştir. Projenin uygulanmasından sonra tüm anahtar kavramlarla ilişkilendirilen cevap kelimelerin sayısında büyük oranlarda artış gözlenmiştir. Bu sonuç çevre ve çevre sorunları kavramlarının anlaşılmasında bir gelişim olduğunu göstermektedir. Ayrıca ön testte sera etkisi ve asit yağmurları ile ilgili kavram yanılgılarının son testte büyük oranlarda giderildiği belirlenmiştir. İlkokuldan üniversiteye hatta öğretmenler de dahil birçok grupla çevre ve ilişkili konularda araştırmalar yapıldığı alan yazında görülmektedir. Bu çalışmalarda da çevre konusundaki temel kavramların (enerji, sera etkisi, küresel ısınma, ozon tabakası, asit yağmurları vb.) anlaşılmasında zorluklar çekildiği ve kavram yanılgılarının olduğu belirtilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çevre sorunları, çevre eğitimi, proje, 5. sınıf öğrencileri, kelime ilişkilendirme testi

Kaynakça

Çimen, O. ve Timur, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Olumsuz Davranışlarının İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 335-346.

Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.

Erdoğan, M. (2009). *Fifth Grade Environmental Literacy and the Factors Affecting Students' Environmentally Responsible Behaviors*. Doktora tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gül, F. (2013). İnsan-Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları ve Felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21.

Köse, S. (2015). Doğa Eğitimi Projesinin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Bilişsel Yapıları Üzerine Etkisi. *Ekoloji 2015 Sempozyumu*, Sinop Üniversitesi, 06-09 Mayıs, Sinop.

Köse, S. (2014). Effect of Environmental Education Project on Students' Cognitive Structures. *International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology*, MAY 16-18, Konya Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Meram, Konya, Turkey.

Köse, S. (2013). 5. Sınıf Öğrencileri Çevre ve Çevre Sorunlarını İnceliyor. *22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (Uluslararası Katılımlı)*, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül, Eskişehir.

(7727) Makro Materyal Destekli Laboratuvar Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Dönük Tutumları ile Problem Çözme Becerilerine Etkilerinin Belirlenmesi

Halil KUNT

Dumlupınar Üniversitesi

Ulusal fen eğitimi standartları, öğrencilerin bilmeye ihtiyaç duydukları düşünülen fen içeriğini ve söz konusu içeriğin öğrencilere nasıl sunulacağını tanımlamaktadır (Munck, 2007). Fen eğitimi, doğal ilkelerin geçerli bir bilimsel açıklamasını sunmaktan ziyade, dünyayı anlamlandırma için probleme dayalı bir fikir gerektirmektedir (Jenkins, 2000). Buna bağlı olarak, son yıllarda fen öğretiminin amaçları arasında hatırlamaya verilen önem azalırken, sorgulamaya, anlamlı öğrenmeye ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine verilen önem artmıştır (Pringle, 2004). Fen eğitiminin temel amaçlarından birisi de, hızla gelişen dünyaya uyum sağlayabilecek her alanda bilinçli bir şekilde yararlanabilecek fen ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmektir ve öğrencilerin yaşamları boyunca dünyayı anlamaları için kullanabilecekleri becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır (Jenkins, 2000). Waksman (2003), okullarda fen eğitimini gerçekleştirecek bilim adamları ve öğretmenlerin bilgilerini ve becerilerini zenginleştirmelerini, öğrencilerle doğrudan etkileşime geçmelerini önermektedir. Fen eğitimini geliştirmenin temel amaçlarından biri öğrencilerin günlük yaşama dayalı uygulamalarda sorgulayıcı öğrenme temelli deneyimlerle fen öğrenmeleri için öğrencilere fırsatlar yaratmak olduğundan, fen öğrenme sürecinde fen öğretme pedagojisi ve öğrenci başarısı da göz önünde bulundurulmalıdır (Munck, 2007). Ancak; günümüzde okulöncesi öğretmenlerinden, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerine kadar fen öğretimiyle ilgili deneyimlerinin olmayışından ya da yetersizliğinden dolayı fen öğretmeden çekinmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin hem kendilerinden kaynaklanan hem de öğrencilerden kaynaklanan zorlukları aşabilmelerinde öğrenme sürecinde kullanacakları öğretim yöntemleri ve teknikleri büyük önem taşımaktadır (Kabapınar, 2005).

Fen bilimleri eğitimiyle, öğrencilere bilgiler kazandırmak yanında, bilimsel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek ve günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm önerileri getirebilmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Kaptan, 1999). Öğrencinin aktif olmasını sağladığı için laboratuvar yöntemi, öğretim açısından büyük değer taşır. Yaparak yaşayarak öğrenme, deney düzenleme, gözlem yapma, günümüzün en geçerli eğitim öğretim yöntemidir (İvgen, 1997). Ayas, Çepni ve Akdeniz (1994)'e göre laboratuvarın kullanımı öğrencilere bilimin özünü kavrayabilmeleri için gerekli olan çalışma yöntemleri, problem çözme, inceleme ve genelleme yapma becerilerini kazandırmaktadır. Ayrıca yapılan pratik çalışmalardan zevk alan öğrencinin fen bilimlerine karşı tutumu da olumlu yönde gelişmektedir (Charlin, Mann ve Hansen, 1998). Öğrencilerin fen başarılarında ve fene karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde laboratuvar uygulamalarının önemli ve anlamlı derecede etkili olduğuna birçok fen eğitimcisi işaret etmektedir. Laboratuvar çalışmaları; öğrencileri, öğrenme ve keşfetme sürecine katarak; sorular sormalarını, çözümler önermelerini, tahminlerde bulunmalarını, verileri organize etmelerini sağlar. Bu nedenle laboratuvar çalışmaları genellikle fene karşı tutumları, kavramsal anlamayı ve teknik becerileri geliştirmek için yararlı olmaktadır. Özellikle öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan strateji, öğrenme ortamı, yenilikçi öğrenim aktiviteleri gibi değişkenler öğrencilerdeki derse yönelik tutumları etkilemesi nedeniyle öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları ve problem çözme becerileri bugüne kadar birçok fen bilimleri eğitimcisinin araştırma konusu olmuştur. Bu çalışmada da, makro materyal destekli laboratuvar etkinlerinin okulöncesi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine dönük tutumları ile problem çözme becerilerini geliştirme üzerine etkisi araştırılmıştır.

Çalışma, okulöncesi öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri ile İnsan anatomisi ve fizyolojisi dersinde "ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel model" olarak desenlenmiştir. Genellikle yarı deneysel desenler, öğrencilerin gönüllü olma durumuna ya da önceden belirlenen bazı koşullara göre sınıfların belirlendiği okullarda yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır (Muijs, 2004). Yarı deneysel desenin kullanıldığı söz konusu eğitim araştırmalarında, çalışma grubu belirlendikten sonra rastgele olarak sınıflardan biri bağımsız değişkenin uygulandığı deney grubu, diğeri ise bağımsız değişkenin uygulanmadığı kontrol grubu olarak belirlenmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama araçları ise her iki gruba uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinde, her iki grubun ön testten son teste değişim gösteren puanları, anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için karşılaştırılmaktadır (Bulduk, 2003). Bu çalışmada deney grubunda makro materyal destekli laboratuvar etkinlikleri, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırmanın fen bilgisi öğretimine dönük tutum verileri; Genç, Deniş, Demirkaya (2010) tarafından geliştirilen, "Fen Bilgisi Öğretimine Dönük Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Problem çözme becerilerinin ölçülmesinde ise Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Türkçeye çevirisi ve uyarlaması ise Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" kullanılmıştır. Ayrıca çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinden dersin işlenişiyle ilgili görüşleri yapılandırılmış görüş anketi kullanılarak alınmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizleri için; tanımlayıcı istatistiksel metotların (aritmetik ortalama, ± standart sapma, frekans, yüzdelik) yanı sıra independent samples T-test ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre; ön test olarak uygulanan "Fen Bilgisi Öğretimine Dönük Tutum Ölçeği" ile "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken sontestler

sonucunda gruplar arasında deney grubu lehine fen bilgisi öğretimine dönük tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizleri sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu görüşlerde bulunması da tutumlarındaki bu anlamlı yükselişi desteklemiştir. Bu görüşlerde öğrenciler dersin işlenişinden çok keyif aldıklarını, öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu, derse ve fene karşı ilgilerinin arttığını bildirmişlerdir. Problem çözme becerilerinde ise gruplar arasında deney grubu lehine bir yükseklik görülse de aradaki bu fark anlamlı görülmemiştir. Ayrıca okulöncesi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine dönük tutumları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

*Bu çalışma ve kongreye katılım Dumlupınar Üniversitesi 2015/105 sayılı BAP projesi ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen tutum, makro materyal destekli laboratuvar etkinlikleri, öğretmen adayı, problem çözme becerisi

Kaynakça

Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A.R. (1994). Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi I: Tarihi Bir Bakış. Çağdaş Eğitim Dergisi:204.

Bulduk, S. (2003). *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri.* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Charlin, B., Mann, K. ve Hansen, P. (1998). The many faces of problem-based learning: a framework for understanding and comparison. *Medical Teacher,* 20(4), 323-330.

Genç, Deniş, Demirkaya (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2: 133-149

İvgen, R. (1997). Biyolojik Araştırmalar Kılavuzu, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Jenkins, E. W. (2000). Constructivism in school science education: powerful model or the most dangerous intellectual tendency?. *Science and Education*, 9(6), 599-610.

Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (1), 135-146.

Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi, Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS.* London: Sage publications.

Munck, M. (2007). Science pedagogy, teacher attitudes and student success. *Journal of Elementary Science Education*, 19(2), 13-24.

Pringle, R. M. (2004). Scholarship in science education. *Journal of Elementary Science Education*, 16(1), 9-19.

Sahin, N., Sahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, *17*(4), 379-396.

Waksman, B. H. (2003). The scientist as school teacher. *Journal of Science Education and Technology,* 12(1), 51-57.

(7729) Vücumuzun Bilmecesini Çözelim Ünitesinde Laboratuvar Destekli ve Uygulamalı Öğretimin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine Etkisi

Halil KUNT
Dumlupınar Üniversitesi

Ramis DOĞAN
Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğretimde çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir. Strateji, yöntem ve tekniklerdeki bu çeşitlilik, öğrenmenin daha etkili ve kolay olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğrenme-öğretme stratejileri, öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretimin yalnızca teorik yapılması ve uygulama eksikliği, öğrenmeyi ve bilginin kalıcılığını azaltmaktadır. Bu nedenle öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak katılacağı öğrenci merkezli (Riemeier & Gropengießer, 2008) yeni öğretim stratejileri kullanılmalıdır. Özellikle insan iç organlarıyla ilgili öğretimlerde laboratuvarlarda farklı canlılara ait organların doğrudan incelenmesiyle dokunsal, görsel ve işitsel duyularının kullanılmasıyla öğrencilerin analog yaparak doğru bir şekilde öğrenmesi ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olması sağlanabilir (Kunt, 2013).

Alanyazın incelendiğinde insan vücut fonksiyonlarını çocukların anlamaları konusunda yapılmış çalışmalar oldukça fazladır; hücre biyolojisi ve genetik (Marbach-Ad & Stavy, 2000), tüm vücut (Reiss & Tunnicliffe, 2001; Prokop & Fančovičova, 2006) bunlara örnek olarak verilebilir. Bazı araştırmacılar ise çocukların özellikle organ ve organ sistemleri ile ilgili düşüncelerini incelemişlerdir, sindirim sistemi (Rowlands, 2004), üriner sistem (Tunnicliffe, 2004), iskelet sistemi (Tunnicliffe & Reiss, 1999a), kalp (Bahar et al., 2008) vb. Bu çalışmalarda; Prokop and Fančovičova (2006), kalbin insan vücudunun en sık bahsedilen organlarından biri olmasına rağmen kalbin işlevi hakkında üniversite öğrencilerinin önemli sayıda yanlışlarının olduğunu ayrıca çizim yöntemini, öğrencilerin insan vücudunun boyut, şekil ve iç organların yerleriyle ilgili bilgilerini ortaya çıkarmada daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bahar et al (2008), fen bilgisi öğretmen adaylarının kalbin iç yapısının çizimleri analizlerinde çoğunluğunun hem birçok yanlışa hem de yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda insan iç organlarının öğretiminde özellikle uygulamaya yer verilmesinin öneminden bahsedilmiştir. Bu çalışmada da ilkokul 4. sınıf "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim' ünitesinin, laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim ünitesinde laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerine etkisi nedir?

Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim ünitesinde laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretiminin öğrenci görüşleri üzerine etkisi nedir?

Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim ünitesinde laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretim ile geleneksel öğretim arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretimin öğrenci çizimleri üzerine etkisi nedir?

Laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretimin öğrencilerin kavram yanılgılarının düzeltilmesi üzerine etkisi nedir?

Bu çalışma deneysel araştırma modellerinden olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak desenlenmiştir. Genel olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, deneysel desenlerin birçok özelliğini taşımakla birlikte katılımcıların gruplara rasgele atanması konusunda gerçek deneysel desenlerden ayrılmaktadır (Balcı, 2005). Genellikle yarı deneysel desenler, öğrencilerin gönüllü olma durumuna ya da önceden belirlenen bazı koşullara göre sınıfların belirlendiği okullarda yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır (Muijs, 2004). Yarı deneysel desenin kullanıldığı söz konusu eğitim araştırmalarında, çalışma grubu belirlendikten sonra rasgele olarak sınıflardan biri bağımsız değişkenin uygulandığı deney grubu, diğeri ise bağımsız değişkenin uygulanmadığı kontrol grubu olarak belirlenmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama araçları ise her iki gruba uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkiliğinin test edilmesinde, her iki grubun ön testten son teste değişim gösteren puanları, anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için karşılaştırılmaktadır (Bulduk, 2003).

Bu çalışmada Ankara'da bir ilkokulda 4. sınıfta eğitim alan ikisi deney ikisi kontrol olmak üzere yansız atama ile rastgele oluşturulmuş toplam dört grup bulunmaktadır. Dört grubun tamamında deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Sarı (2015) tarafından geliştirilmiş 30 soruluk 'Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim Akademik Başarı Testi' ve öğrencilerin vücut iç organlarıyla ilgili çizimleri kullanılmıştır. Çizim tekniğinde uygulama sonrasında öğrencilerden öğrendikleri konularda yer alan organları boş insan modeli üzerinde çizmeleri istenmiştir. Ayrıca uygulama sonunda deney grubu öğrencilerine dersin işlenişiyle ilgili görüşlerini içeren yarı yapılandırılmış görüş formları doldurtulmuştur.

Çalışmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre; ön test olarak uygulanan 'Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim Akademik Başarı Testi' sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken sontestler sonucunda gruplar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrenci çizimlerinin analizinde ise deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre organların hem yer hem de şekil bilgileri bakımından daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenci görüşlerinin analizleri sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu görüşlerde bulunması da bu durumu desteklemiştir. Bu görüşlerde öğrenciler dersten çok keyif aldıklarını, başka derslerde de bu şekilde eğitimin yer alması gerektiğini, öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu ve derse karşı ilgilerinin arttığını bildirmişlerdir.

*Bu çalışma ve kongreye katılım Dumlupınar Üniversitesi 2015/105 sayılı BAP projesi ile desteklenmiştir.

**Bu çalışma Dumlupınar Üniversitesi'nde Yrd. Doç. Dr. Halil Kunt danışmanlığındaki Ramis DOĞAN'ın doktora tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler : İç organ, Laboratuvar Destekli ve Uygulamalı Öğretim, Kavramsal Anlama, Öğrenci Görüş.

Kaynakça

Bahar, M., Ozel, M., Prokop, P., & Usak, M. (2008). Science student teachers' ideas of the heart. J Baltic Sci Edu, 7, 78-85.

Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bulduk, S. (2003). Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri. Ġstanbul: Çantay Kitabevi. Christensen, L. B. (2004). Experimental Methodology. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.

Hazel, E., Prosser, M. (1994). First-year üniversity students' understanding of photosynthesis, their study strategies and learning context. *The American Biology Teacher, 56*, 274-279.

Kunt, H. (2013). Investigation of Science Student Teachers Knowledge of Human Internal Organs. Journal of Environmental Protection and Ecology, 14(3 A), 1362-1371.

Marbach-Ad, G., Stavy, R. (2000). Students cellular and molecular explanations of genetic phenomena. *J Bio Edu, 34*, 200-205.

Muijs, D. (2004). Doing Quantitative Research in Education with SPSS. London: Sage publications.

Prokop, P., Fančovičova, J. (2006). Students' ideas about the human body: Do they really draw what they know? *Journal of Baltic Science Education, 2*, 86-95.

Reiss, M. J., Tunnicliffe, S. D. (2001). Students' understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education, 31*, 383-399.

Riemeier, T., Gropengießer, H. (2008). On the roots of difficulties in learning about cell division: Process-based analysis of students' conceptual development in teaching experiments. *Int J Sci Edu, 30*, 923-939.

Rowlands, M. (2004). What do children think happens to the food they eat? *Journal of Biological Education, 38*, 167-171.

Tunnicliffe, S. D., & Reiss, M. J. (1999a). Students' understanding about animal skeletons. International Journal of Science Education, 21, 1187–1200.

(7764) Biyolojinin İnterdisipliner Öğretimi: Sinir Hücresi Fizyolojisinin Fizik Kuram ve Teorileriyle Yorumlanması

Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeteMM) alanlarınının eğitiminde interdisipliner müfredatların geliştirilmesinin gerekliliği; 21. Yüzyıl lisans eğitiminde üzerinde en çok tartışılan, araştırma yapılan ve sınıf içi öğretimde en fazla etkinliğin tasarlandığı geliştirildiği ve uygulandığı popüler bir konu haline gelmiştir. Özellikle biyoloji öğretimindeki kantitatif ve kavramsal yaklaşım; sınıfiçi öğretimde farklı disiplinlerin katkılarını zorunlu hale getirmiştir (Usman ve Singh, 2011; Woodin ve ark., 2013). Biyoloji öğretiminde günümüzde uygulanan teorik ve disipliner yaklaşımlar; biyolojinin dinamik yapısını statik hale getirmekte, stabil ve birbiriyle ilgisiz, değişmeyen ve gelişmeyecek olan bilgiler bütününü koşulsuz kabul etmeyi (ezberlemeyi) temel alan öğretim stratejilerine dönüşmektedir. Doğayı; hiçbir oluşum ve gelişim süreci geçirmemiş gibi doğrudan kabul eden bu bilgiler bütününün, kanun ve yasalar şeklinde öğretilmeye çalışılması ile canlılar, canlıların yaşamsal faaliyetleri, fizyolojileri ve ekolojik ilişkileri gibi temel konular anlamlı bir şekilde öğrenilmemektedir. 21. yüzyılda hızlı ilerleme kaydeden moleküler biyoloji, mikrobiyoloji, biyokimya ve biyoteknoloji gibi alanlardaki kaliteli insan gücünün yetişebilmesi için öncelikle hücre yapısı ve işleyişinin kapsamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesinin gerekliliği şüphesiz her biyolojik platformda belirtilmektedir (National Research Council, 2003). Bu nedenle, özellikle hücresel fizyolojilerin öğretiminde fiziğin kuram, olgu ve yasalarının katkıları zorunlu hale gelmiştir. Öte yandan hücre biyolojisinde, üzerinde en az araştırma yapılan ve esasında öğrencilerin anlamakta en çok zorlandıkları konulardan bir tanesi de "sinir hücrelerinin yapı ve işleyişidir" (Bahar ve ark., 1999, Köse ve Tosun, 2011,). Sinir dokusu hem biyolojik, hem kimyasal ve hemde fiziksel birçok reaksiyon, döngü ve metabolizmaları bünyesinde barındıran bir fizyolojiye sahiptir. Bu nedenle sinir fizyolojisi; fizikteki kanun, kuram ve hipotezle anlatılabilecek birçok metabolik olaylarla gerçekleşmektedir. Örneğin "aksiyon potansiyeli" denilen ve sinir hücresinin dendritlerinden başlayarak aksonu boyunca devam eden sinirsel mesajların (impulsların) iletimi tamamen; hücre zarının içi ve dışı arasındaki iyon yükü farkından kaynaklanan gerilime (potansiyel fark) dayanmaktadır. Bu potansiyel fark(gerilim) Na, K, Cl gibi elektrolitlerle, hücresel proteinler, fosfat grupları ve diğer nükleotidlerin hücre zarının iki tarafındaki (iç/dış) eşit olmayan dağılımından kaynaklanır. Bir hücredeki gerilim genellikle milivolt (mV) olarak ölçülür ve bir hayvan hücresinde normal gerilim -70 mV'tur. Sinirsel mesajlar (impuls) sinir hücresi boyunca iletilirken bu potansiyel fark hücre zarından ters yönde iyon geçişi ile bozulur (K+ (potasyum) ve Na+ (sodyum) pompası). Mesaj iletimi sırasında -70 mv'luk gerilim +50 mv'a kadar yükselir. Özetle, biyolojik bir fizyoloji esasında elektrofizyolojik bir fizik yasasına (elektrik) dayanmaktadır. Örnekten de anlaşılacağı üzere, biyoloji öğretimi ve daha genel anlamda doğanının işleyişinin öğretimi; doğa bilimleri altında toplanan farklı disiplinlerin toplamı ve ortak bir yorumu şeklinde öğretilmelidir (Singer ve ark., 2012; Woodin ve ark., 2013). Özellikle eğitimin temel kademelerinde öğrencilere kazandırılması gereken bu disiplinlerarası yaklaşım, yorumlama ve birleştirme yeteneği, daha sonra bu alanların öğrenilmesinde kolaylık sağlamakta ve başarı düzeyini arttırmaktadır. Biyoloji öğretiminde disipliner yapının kavramsal ve kantitatif olması; öğrencilerin zihinlerinde disiplinlerin (fizik, kimya, biyoloj, vb.) birbirinden ayrı ve tamamen birbirinden farklı, birbiri ile bağdaşmayan, birleşmeyen hiçbir ortak noktası olmayan alanlar oldukları algısı oluşturmaktadır. Bu alternatif algı ile öğrenciler doğanın, bilimlerin toplamı ve ortak bir yorumu olduğu bilincinden yoksun olarak yetişmekte, birçok kavram yanılgısı ile birlikte akademik anlamda başarısız olmakta ve bu başarısızlığı disiplinlerin ezberlemeye dayanması şeklinde ifade etmektedirler (Hake, 1998).

Bu çalışmanın amacı; nörobiyolojiyi (sinirsel mesajların alınması, merkezi sinir sistemine iletilmesi ve motor nöronlara geçişi, aksiyon potansiyeli ve sinir hücreleri arasından geçişi, sinaps) elektrofizyolojiyle birleştirerek (elektrik akımı, gerilim farkı, kutuplaşma) bu konularda öne sürülmüş hipotez ve teorileri bilimsel bir bakış açısıyla yorumlayarak öğretmektir. Sinir hücresinde mesaj iletimi, yalnızca interdisipliner bir yaklaşımla işlenecek ve bunun için öncelikle hipotez ve teorilerin dayandığı elektrofizyolojik gerekçeler ve formüller öğrencilere bir çalışma kağıdı şeklinde verilecektir. Öğretmenin sunum, anlatım ve açıklamaları (sinir hücresi biyolojisi ve fizyolojisi), kendi geliştirmiş olduğu bir maket üzerinden sinir fizyolojinin demontrasyonu, öğrencilerin kaydettikleri notlar ve öğrenci gruplarına dağıtılan çalışma kağıtları ile dersler işlenecektir. Sinir hücrelerinde impuls iletimi elektrofiziksel teori ve hipotezlerle sınanacak, doğrulanacak veya çürütülecektir. Öğrenciler bir süre grup arkadaşlarıyla tartıştıkları bu hipotezlerle ilgili sonuçlarını tüm sınıfa sunarak öğretmenin rehberliğinde tüm grupların katılacakları interaktif bir tartışmaya dönüşecektir. Araştırma, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Genel Biyoloji II dersinde "Canlılarda Sinir Sistemi" konusunda iki hafta (6 ders saati) süresince yapılacak ve fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisinin ölçülmesi ve interdisipliner öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin alınmasıyla bitirilecektir. Araştırma, kontrol gruplu ön test-son test modeline uygun "yarı deneysel araştırma modeli" şeklinde gerçekleştirilecektir. Öğrenciler 4 kişilik tartışma gruplarında hipotezleri doğrulayacak veya çürüteceklerdir.Temel fizik konularına hakim olması beklenen öğretmen adaylarının bilgilerini biyoloji konularıyla rahatlıkla birleştirebilecekleri ve yorumlayabilecekleri öngörülmektedir.

Daha önce biyoloji alanında farklı konularda yapılan interdisipliner çalışmaların hepsinde akademik başarı ve öğrenci görüşleri açısından olumlu sonuçlara ulaşılmıştır (Güven ve ark., 2014; Karakuş ve ark., 2015). Bu araştırmadan da gerek akademik başarı ve gerekse nitel veriler açısından olumlu sonuçların elde edilmesi beklenmektedirFen Bilgisi Öğretmenliği 2. Sınıf öğrencileri 1. Sınıfta Genel Fizik I-II derslerini ve bu derslerin laboratuarlarını almaktadırlar. Temel fizik konularına hakim olması beklenen öğretmen adaylarının bilgilerini biyoloji konularıyla rahatlıkla birleştirebilecekleri ve yorumlayabilecekleri öngörülmektedir. Biyoloji dersinin interdisipliner yapısının ilgi çekeceği, öğrenciyi yormayacağı ve konuların soyut ve nicel yapısını daha anlaşılır ve dinamik hale getireceği öngörülmektedir. Elde edilecek nitel ve nicel sonuçlar geniş bir tartışma kısmı ile beraber sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji Öğretimi, Sinir Hücresi Fizyolojisi, İnterdisipliner Öğretim, Fizik Kuram ve Teorileri

Kaynakça

Bahar, M., Johnstone, A. H., Hanseli, M. H. (1999). Revisiting learning difficulties in Biology. Journal of Biological Education. *Journal of Biological Education.* 33 (2), 84-86.

Güven, G., Keskin, G., Karakuş, M. A. (2014). Fizik Gözüyle Biyoloji: Bitkilerde Taşıma. I. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 24-26 Nisan 2014. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

Hake R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: a six-thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. American Journal of Physics. Vol 66, 64–74.

Karakuş, M. A., Keskin, G., Kayhan, N. N., Arabacıoğlu, S. (2015). Fizik Gözüyle Biyoloji: Tohumların Dağıtılması. II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 8-10 Haziran 2015. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

National Research Council (2003). BIO2010: *Transforming Undergraduate Education for Future Research Biologists.* Washington, DC: National Academic Press.

Singer S., Nielsen, N., Schweingruber, H. (eds.) (2012). *Discipline-Based Education Research: Understanding and Improving Learning in Undergraduate Science and Engineering,* Washington, DC: National Academies Press. www.nap.edu/catalog.php?record_id=13362 (erişim 11 Mart 2016).

Usman, M., Singh, A. (2011). A New Undergraduate Curriculum in Mathematical Biology at the University of Dayton. *Journal of STEM Education*. Vol 12 (5&6), 58-66.

Woodin, T., Vasaly, H., McBride, D., White, G. (2013). Integration of Physics and Biology: Synergistic Undergraduate Education fort he 21st Century. *CBE-Life Sciences Education*. Vol 12, 120-123.

Köse, E.Ö., Tosun, F. Ç. (2011). Yaşam Temelli Öğrenmenin Sinir Sistemi Konusunda Öğrenci Başarılarına Etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi.* Yıl 8, Sayı 2.

(7990) Sinir Sistemi Konusunun Öğrenme Günlükleriyle Öğretilmesindeki Yansımalarının Değerlendirilmesi

Banuçiçek SEYHAN
Giresun Üniversitesi

Aysel TEMELLİ
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Geçmişten günümüze bilim ve teknoloji hızla değişmekte ve yaşanılan evrende devamlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişim, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli ölçüde olmaktadır. Değişen ve günden güne kendini yenileyen eğitim gerek amaçlarında gerekse yöntem ve araç-gereçlerinde kendini sürekli güncellemek zorundadır. Bu değişim meydana gelirken değişimin hedefe ulaşmak için doğru amaçlarda olmasına özen göstermek gerekmektedir. Günümüzde var olan bilgi çağı devamlı gelişen, yenilenen ve kendini sürekli güncelleyen bir olgu haline gelip, bu çağda yetişen insanlarında buna erişebilmesi için sürekli etkileşim halinde olması gerekmektedir. Zira kişilerin de buna uyum sağlayabilmesi için kendi öz yeterliliklerini artırmalarının yanı sıra aldıkları eğitimde de bilgiyi özümseyebilmeli, bu bilgiyi organize hale getirebilmeli ve özümsediği bilgiyi gerek hayatına gerekse karşındakine yansıtabilmelidir. John Dewey 19. yüzyılın başında, toplumun en önemli gereksiniminin, öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu belirtmiştir. Eğitimdeki yansımayı belirleyen stratejilerden biriside yansıtıcı düşünme stratejileridir. Bu stratejilerle gerek öğrenenin gerekse öğretenin eğitimdeki yansımalarının belirlenmesi ve değerlenmesi mümkün hale gelmektedir. Okullarda, öğrencilere yardım etmenin en iyi yolunun yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğu ifade edilmektedir (Shermis, 1992). Dewey, Nasıl Düşünürüz (How We Think) adlı eserinde yansıtıcı düşünceyi, etkin, tutarlı ve dikkatli bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Öğretimde yansıtma basitçe, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak açıklanabilir (Mc. Collum, 2002). Yansıtıcı uygulamalar, sadece sınıf içinde yapılan etkinlikleri çeşitlendirip zenginleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerinin gelişimini ve olumlu güdülenmelerini de sağlar (Vitanova ve Miller 2002). Aynı zamanda dersin yansıması öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini görmelerini sağlar. Böylece herkes, göremediği iyi ve zayıf yanlarını görerek olumlu değişikliklere yönelebilirler (Sarıgöz, 1999). Aynı zamanda yansıtıcı düşünme stratejileri; öğrenci duygularını ön plana çıkaran, öğrenci öğretmen iletişimini arttıran, kalıcı öğrenme sağlayan, öğrenci kabiliyetlerini ortaya çıkaran, öğretmen ve öğrenci güdülenmesini arttıran, kişilerin kendi yetenek ve ilgilerini keşfetmesini sağlayan bir metod olup, gelecek nesil öğretmen ve öğrencilerinin başvurması gereken önemli bir yöntemdir. Yansıtıcı düşünme stratejilerinden uygulamalardan birisi de öğrenme günlükleri/ logolarıdır. Öğrenme yazıları; öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kapsamı ve süreci ile ilgili kişisel cevaplarını, şüphelerini, duygularını, değişen fikirlerini, bilgilerini kendi cümleleri ile yazdıkları günlükler olarak tanımlanabilir (Ballantyne ve Packer, 1995; Bain, Ballantyne, Packer ve Mills, 1999; Wilson ve Jan, 1993, 85; Akt. Bayrak ve Usluel, 2011). Öğrenci günlükleri oluşturulurken ilk olarak problemin ne olduğunun saptanması gerektiği, daha sonra bu problemin niçin olduğu düşünülmeli ve bunun hakkında düşüncelerinin yazıya dökülmesi gerekir. Bu gereklilik problemi belirleme, analiz etme ve öğrenme hakkındaki görüşlerini belirtmesi açısından da faydalı olacaktır (Demiralp, 2010, 50). Öğrenme logolarının öğrencinin kendi öğrenme sürecini anlatan yazılar olmasının yanında, öğrencinin bu süreç üzerine yaptığı analiz ve yansıtmaları da içeren bir özellik taşıdığını belirtilmiştir (Ünver, 2003, 19). Aynı zamanda, öğrencilerin öğrendiklerini ilişkilendirmeyi ve ders süresince neler yaptığını görme fırsatı tanır. Böylelikle öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlar (Ünver, 2003, 19). Bu araştırma ile Ön lisans eğitimi esnasında öğrencilerin anlamakta, terimlerin anlamlarını teorikten uygulamaya geçirmekte zorlandıkları İnsan Anatomisi Dersinin Sinir Sistemi konusunun öğretilmesinde yansıtıcı düşünme stratejilerinden biri olan öğrenme günlükleriyle öğrencilerin bu ders konusuyla ilgili öğrenmelerinin ve öğretim elemanıyla ilgili düşüncelerinin yansımalarını belirlenmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinden İlk ve Acil Yardım Bölümü (A.T.T) öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma verileri Yansıtıcı Düşünme Stratejileriyle eğitim yapan araştırmacı tarafından araştırmanın problem cümlesine yönelik 4 aşamalı şekilde Öğrenme Günlükleri şeklinde toplanmıştır. Bu aşamalar ; Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenci günlüklerinden derse girişi yönelik öğrencilerin görüşleri , Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenci günlüklerinin öğretime sağladığı faydalara yönelik öğrenci görüşleri, Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenci günlüklerinden derste kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik öğrenci görüşleri ve Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenci günlüklerinden araştırmacının uygulama esnasındaki tutumuna yönelik öğrenci görüşleri neler olduğunu içeren aşamalardır.

Veri analizi; Nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin öğrenme günlüklerinde yazmış oldukları bilgiler detaylı bir şekilde incelenmiş ve DGYÖG (Derse Girişe Yönelik Öğrenci Görüşleri), ÖGÖSFYÖG (Öğrenci Günlüklerinin Öğretime Sağladığı Faydalara Yönelik Öğrenci Görüşleri), YTYÖG (Yöntem ve Tekniklere Yönelik Öğrenci Görüşleri) ve AUETYÖG (Araştırmacının Uygulama Esnasındaki Tutumuna Yönelik Öğrenci Görüşleri) şeklinde dört kategori belirlenmiştir. Daha sonra bu dört kategoriye yönelik ayrı ayrı DGYÖG1,2,3,4…; ÖGÖSFYÖG 1,2,3…, YTYÖG 1,2,3… , AUETYÖG1,2,3,… şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca her bir koda yönelik öğrenci görüşlerine Ö1,2,3… (Öğrenci 1, Öğrenci 2…) şeklinde yer verilmiştir Kodlama işlemi yapıldıktan sonra öğrenme günlüğünde öğrenciler tarafından yazılan yazılar tablolaştırılmıştır.

Bu tablolarda oluşturulan kodlara yönelik öğrenci görüşlerinin maddeleri öğrencilerin öğrenme günlüğünde yazdıklarına göre frekans (f) ve yüzdelikleri (%) hesaplanmış ve bu verilere dayanarak yorum yapılmıştır.

DGYÖG koduna yönelik en fazla yüzdelik dilimine (%26.31) DGYÖG3'nin "*Derse başlamadan önce hazır bulunuşluğumuzu ölçer" ifadesi sahipken, en az yüzdelik dilimine* (%6.31) ise ÖGYÖG1 "*Araştırmacı derse güler yüzlü girer*" ve DGYÖG8"*Sıcakkanlı ve samimi bir biçimde derse başlar"* (% 6.31),ifadelerinin olduğu ortaya çıkmıştır. ÖGÖSFYÖG kodunun sonucu ise;en fazla yüzdelik dilimine (%22.05)ÖGÖSFYÖG7'nin "*Dersi anlaşılabilir hale gelir ve daha iyi anlamamızı sağlar*" ifadesi sahipken, en az yüzdelik dilimine (%1.47) ise ÖGÖSFYÖG2 "*Derse odaklanmamızı sağladı*" ifadelerinin sahip olduğu ortaya çıkmıştır. YTYÖG koduna göre en fazla yüzdelik dilimine (%19.27) YTYÖG2'nin "*Şekil ve şema çizerek dersi işler"* ifadesi sahipken, en az yüzdelik dilimine (%3.61) ise YTYÖG5 "Konuyla ilgili slayt kullandı *"ifadelerinin sahip olduğu ortaya çıkmıştır. AUETYÖG* koduna en fazla yüzdelik dilimine (%18.33), AUETYÖG8 *"Araştırmacının uygulama süreci boyunca giyim tarzı, hitap şekli vb. den dolayı ders huzur ve enerji vericiydi"* ifadesi sahipken, en az yüzdelik dilimine ise (%4.16), AUETYÖG2 *"Derse teşekkür ederek başladı,"* ifadesi olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : İnsan Anatomisi, Sinir Sistemi,Öğrenme Günlükleri, Yansıtıcı Düşünme stratejileri

Kaynakça

Bayrak, F. & Usluel, Y. K. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*, 93-104.

Demiralp, D.(2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri(Elazığ örneği).*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

McCollum, S. 2002. Reflection: A key for effective teaching. Teaching Elementary Physical Education. Kasım, 6-7.

Sarıgöz, İ. H. 1999. Yansımalı yabancı dil öğretimi. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. İzmir.

Shermis, S. S. (1992). Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively. Indiana: EDINFO Pres.

Tang, C. (2002). Reflective Diaries as a Means of Facilitating and Assessing Reflection, Educational Development Centre, The Hong Kong Polytechnic University. http://www.tcd.ie/Nursing_Midwifery/assets/director-staff-edu-dev/pdf/ReflectiveDiaries-CatherineTang.pdf internet sitesinden 28 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 33(149), 104-117.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme.* Birinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Vitanova, G. ve A. Miller. 2002. Reflective practice in pronunciationlearning. The Internet TESL Journal, 7:1. http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html

(8162) Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Dersi Öncesi ve Çevre Eğitimi Dersi Sonrası "2050 Yılında Çevremiz Nasıl Olacaktır?" Sorusuna Resimlemeleri

Sinan ERTEN

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Çevre sorunlarının en büyük özelliği, lokal değil global olmasıdır. Söz konusu çevre sorunları din, dil, ırk, yaşlı-genç, kadın-erkek, zengin-fakir, akademisyen-çiftçi, köylü-şehirli, fen bilgisi veya müzik öğretmeni, matematik, kimya veya fizik öğretmeni gibi bir ayrıma gitmeden herkesi etkiler.

Tüm bu çevre sorunları, insan varlığını tehdit ettiği gibi, dünyamızı da yaşanmaz hale getirmektedir. Bu büyük felakete dur demenin bir yolu ise, insanların şimdi ve gelecekte alışılagelmiş düşünce ve davranışlardan vazgeçmesi olacaktır. Bu yüzden insanlar, hiç zaman kaybetmeden söz konusu çevre problemlerine çözüm bulmak için üzerlerine düşeni yapmak zorundadırlar.

Bugün, çevre problemleri sadece teknoloji ile veya yasalarla çözülebilecek bir problem değildir. Davranışların değişmesi, tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini zorunlu kılar. Çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşması ise çevre eğitimi ile mümkündür.

Yaşadığımız Dünya ülkelere, ırklara veya insana özgü değil geçmişte, günümüzde ve gelecekte yaşayan ve yaşayacak olan tüm varlıklara aittir. İnsanın payına düşen ise kendini Dünyanın sahibi olarak görüp hükmetmek değil, dünyayı tüm varlıkların emaneti görüp dikkatle ve özenle korumaktır. Sanayileşmenin etkisiyle son yüzyılda -milyarlarca yıldır meydana gelmemiş- oldukça zarar gören çevremiz, tehlikenin boyutu hakkında sinyaller vererek bindiğimiz dalı hızla kestiğimizi bize göstermektedir.

Son yıllarda çevre problemlerinin çözümleri sosyal ve ekonomik boyutları ile gittikçe artan oranda tartışılmaya başlanmıştır (UNEP, 2002; UNESCO, 1997;). Çevre sorunlarına yönelik endişeler, özellikle 1970'li yıllardan sonra bunların önlenmesine yönelik uluslararası çalışmaların yapılmasına neden olmuştur (1972 BM İnsan ve Çevre Konferansı, 1982 BM Ortak Geleceğimiz Raporu, 1992 Rio Konferansı vb.). 1977 yılında yayımlanan Tiflis Bildirgesi, çevre eğitiminde bir mihenk taşıdır. Tiflis Bildirgesinde çevre eğitiminin genel amaçları (ulusal ve uluslar arası düzeyde) bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım olarak beş gruba ayrılmıştır. Bu bildirgeden sonra tüm çevre eğitimi çalışmalarında dikkatler sözü edilen amaçlara nasıl ulaşılabileceği üzerinde yoğunlaşmıştır (Gökçe ve diğerleri, 2007). Doğan'a göre (2007) Çevre eğitimi 'sürdürülebilir kalkınma eğitimi' olarak adlandırılmalıdır. Sürdürülebilirlik ise Brutland raporunda "Çağın ihtiyaç ve beklentilerini, gelecek dönemlerdeki ihtiyaç ve beklentileri etkilemeksizin karşılayabilmek" (WCED, 1987) olarak tanımlanmıştır.

Bu çalışma, yukarıdaki düşünceler temel alınarak planlanmış ve yapılmıştır. 2013-2014 ve 2014-2015 yılları arasında Matematik, Okul öncesi, Sınıf öğretmenliği ve Fen bilgisi öğretmen adaylarına Çevre Eğitimi Seçmeli dersinde uygulanmıştır.

Bir kimsenin çizdiği resim, o kimsenin kişiliğinin göstergesidir. Çizilen resimler sayesinde duygular ortaya dökülür ve benlik kendini gösterir (Unterbruner 1991a). Çocuk resimleri, çocukların psikolojik durumlarını ve psiko-motor yeteneklerini ele vermekte ve bu yüzden de terapide bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

Öğrencilerin dersin başındaki resimleme çalışmaları sonucunda çizdikleri resimler, %96,7 oranında karamsar tablolar içermektedir. Bu resimlerde yer alan bazı konular şunlardır: Tahrip edilmiş doğa, etrafa saçılmış çöpler, yaşam alanı kalmayacak şekilde yapılaşma, çöle dönmüş yurdumuz, aşırı derecede çoğalmış ulaşım araçları, ölmüş balıklar, simsiyah gökyüzü, çöplerden patlamış dünyamız, dev binalarla dolan yaşam alanları, atıkları nehirlere verilen fabrikalar, bacalardan ve araba egzozlarından çıkan pis dumanlar, nehirlere verilen kanalizasyon suları vb.

Derse başlamadan önce ilk olarak öğrencilerden "2050 yılında çevre sorunları açısından dünyamız nasıl olacaktır?" konulu resim çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere çizdikleri resim kağıtlarına kendi isimlerini yazmamalarını, isterlerse bir rumuz kullanabilecekleri söylenmiştir. Dönemin sonunda son derste öğrencilere yine aynı şekilde aynı soruya cevap olarak tekrar resim çizmeleri istenmiştir. Daha sonra ilk ve son resimlerin karşılaştırılması yapılarak konular çıkarılmış ve öğrencilerin tutumlarını değiştiren etkinliğin ne olduğunun ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır.

Dönem bitiminde hemen hemen tüm resimlerde, enerji kaynağı olarak yenilenebilir enerji kaynakları olan "güneş enerjisi (güneş pilleri), rüzgâr enerjisi (rüzgar gülleri)" çizilmiştir. Güneşle çalışan arabalar, yeşillendirilmiş çevre, canlıların yeniden hayat bulması, çevre bilincine sahip insanlar, ayrıştırılmış çöpler, önceden ağlayan dünya yerine gülen bir dünya vb. resimlerde yer alan konulardandır.

Öğrencilerin geleceklerini olumsuz gömeleri öğrencilerin geleceklerinden ümitlerini kesmelerine olacaktır. Bu durumı eğitim ve öğretimin amacı değildir. Eğitim ve öğretim yoluyla öğrenciler sorunların üstesinden nasıl gelecekleri öğretilmek zorondadır.

Ders sonrasında yaptırılan resim çalışmalarının sonucuna göre, 460 kişiden 267'sinin (%59) kötümser düşünceden vazgeçip iyimser düşünmeye başladığı görülmüştür. 193 (%41) kişi ise 2050 yılı içerisinde çevremizin daha da kötü olacağını resmetmiştir. Ders başlamadan önce "2050 yılı içerisinde çevremizin daha kötü olacağını" düşünen ve bunu resimlerine yansıtan öğrenci %96,7 iken dersin etkisiyle bu oran % 41'e düşmüştür. Bunların içerisinde, dersi almadan önce "2050 yılında çevremiz nasıl olacak" sorusuna, iyi olacağını düşünüp iyimser resim çizenlerle dersin etkisiyle olumsuz düşünmeye başlayan %8,2'lik (38 kişi) bir grup da yer almaktadır. Çevreyle ilgili gerçekler bu öğrencilerde olumsuz etki yapmıştır. Bunun sebebi onların kişilik yapılarından kaynaklanabileceği gibi belki de derse devam ettikleri dönemler, sadece çevrenin olumsuz etkilerinin ele alındığı zamanlara rastlamış olabilir. Bunun için yeni araştırmalara gereksinim vardır. Dersi almadan önce iyimser resimler çizip de dersten sonra yine bu iyimserliğini koruyan ise %4,5 (21 kişi)' tir.

Anahtar Kelimeler : resim çizme, öğretmen adayları, çevre eğitimi, çevre dostu biraylar

Kaynakça

Erten, S. (2000). *Empirische Untersuchung zu Bedingungen der Umwelterziehung. – Ein interkulturellerVergleich auf der Grundlage der Theorie des Geplanten Verhaltens.* Marburg: Tectum Verlag

Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie Erziehung*

Unterricht, *44*, 185-201.

Erten, S. (2015). Sample Course Material For Biodiversity And Sustainable Education. International Journal Of Education İn Methematics, Science And Technology, 3 (2), 155-161

Erten, S. (2015). Interests Of 5th Through 10th Grade Students Regarding. Environmental Proctection Issues V11, Num1

Erten, S. (2015). Üniversite Öğrencilerindeki Çevreyi Korumaya Yönelik İlgilerde Kimin Ve Neyin Etkisi Olmaktdır?. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 38. 157-167.

Candan, S. ve Erten. S. (2015). Pre-Service Teacher Opinions About Eco-Friendly Person Activity Packge Developed To Raise Environmental Awareness. International Electronic Journal Of Environmental Education. Vol. 5, Issue 2, 62-85 ISSN:2146-0329

Erten, S., Aydoğdu, C. (2011)Türkiyeli Ve Azerbaycanlı Öğrencilerde, Ekosentrik, Antroposentrik Ve Çevreye Karşı Antipatik Tutum Anlayışları. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal Of Education).41: 158-169

Erten, S. (2008). "Interests Of 5th Throuhg 10th Grade Students Toward Humanbiology".Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education, Cilt: 35, No: ?, Sf: 135-147

Erten, S. (2008). Insights To Ecocentric, Anthropocentric And Antipathetic Attitudes Towards Environment İn Diverse Cultures".Egıtım Arastırmaları-Eurasıan Journal Of Educatıonal Research, Cilt: 33, No: ?, Sf: 141-156.

Erten, S. (2007). Ekosentrik, Antroposentrik Ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması, Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal Of Educational Research, Issue:28, Pp, 67-74

(8198) Sinir Sistemi Konusunun Öğrenme Günlükleriyle Öğretilmesindeki Yansımalarının Değerlendirilmesi

Banuçiçek SEYHAN
Giresun Üniversitesi

Aysel TEMELLİ
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Geçmişten günümüze bilim ve teknoloji hızla değişmekte ve yaşanılan evrende devamlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişim, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli ölçüde olmaktadır. Değişen ve günden güne kendini yenileyen eğitim gerek amaçlarında gerekse yöntem ve araç-gereçlerinde kendini sürekli güncellemek zorundadır. Bu değişim meydana gelirken değişimin hedefe ulaşmak için doğru amaçlarda olmasına özen göstermek gerekmektedir. Günümüzde var olan bilgi çağı devamlı gelişen, yenilenen ve kendini sürekli güncelleyen bir olgu haline gelip, bu çağda yetişen insanlarında buna erişebilmesi için sürekli etkileşim halinde olması gerekmektedir. Zira kişilerin de buna uyum sağlayabilmesi için kendi öz yeterliliklerini artırmalarının yanı sıra aldıkları eğitimde de bilgiyi özümseyebilmeli, bu bilgiyi organize hale getirebilmeli ve özümsediği bilgiyi gerek hayatına gerekse karşındakine yansıtabilmelidir. John Dewey 19. yüzyılın başında, toplumun en önemli gereksiniminin, öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu belirtmiştir. Eğitimdeki yansımayı belirleyen stratejilerden biriside yansıtıcı düşünme stratejileridir. Bu stratejilerle gerek öğrenenin gerekse öğretenin eğitimdeki yansımalarının belirlenmesi ve değerlenmesi mümkün hale gelmektedir. Okullarda, öğrencilere yardım etmenin en iyi yolunun yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğu ifade edilmektedir (Shermis, 1992). Dewey, Nasıl Düşünürüz (How We Think) adlı eserinde yansıtıcı düşünceyi, etkin, tutarlı ve dikkatli bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Öğretimde yansıtma basitçe, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak açıklanabilir (Mc. Collum, 2002). Yansıtıcı uygulamalar, sadece sınıf içinde yapılan etkinlikleri çeşitlendirip zenginleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerinin gelişimini ve olumlu güdülenmelerini de sağlar (Vitanova ve Miller 2002). Aynı zamanda dersin yansıması öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini görmelerini sağlar. Böylece herkes, göremediği iyi ve zayıf yanlarını görerek olumlu değişikliklere yönelebilirler (Sarıgöz, 1999). Aynı zamanda yansıtıcı düşünme stratejileri; öğrenci duygularını ön plana çıkaran, öğrenci öğretmen iletişimini arttıran, kalıcı öğrenme sağlayan, öğrenci kabiliyetlerini ortaya çıkaran, öğretmen ve öğrenci güdülenmesini arttıran, kişilerin kendi yetenek ve ilgilerini keşfetmesini sağlayan bir metod olup, gelecek nesil öğretmen ve öğrencilerinin başvurması gereken önemli bir yöntemdir. Yansıtıcı düşünme stratejilerinden uygulamalardan birisi de öğrenme günlükleri/ logolarıdır. Öğrenme yazıları; öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kapsamı ve süreci ile ilgili kişisel cevaplarını, şüphelerini, duygularını, değişen fikirlerini, bilgilerini kendi cümleleri ile yazdıkları günlükler olarak tanımlanabilir (Ballantyne ve Packer, 1995; Bain, Ballantyne, Packer ve Mills, 1999; Wilson ve Jan, 1993, 85; Akt. Bayrak ve Usluel, 2011). Öğrenci günlükleri oluşturulurken ilk olarak problemin ne olduğunun saptanması gerektiği, daha sonra bu problemin niçin olduğu düşünülmeli ve bunun hakkında düşüncelerinin yazıya dökülmesi gerekir. Bu gereklilik problemi belirleme, analiz etme ve öğrenme hakkındaki görüşlerini belirtmesi açısından da faydalı olacaktır (Demiralp, 2010, 50). Öğrenme logolarının öğrencinin kendi öğrenme sürecini anlatan yazılar olmasının yanında, öğrencinin bu süreç üzerine yaptığı analiz ve yansıtmaları da içeren bir özellik taşıdığını belirtilmiştir (Ünver, 2003, 19). Aynı zamanda, öğrencilerin öğrendiklerini ilişkilendirmeyi ve ders süresince neler yaptığını görme fırsatı tanır. Böylelikle öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlar (Ünver, 2003, 19). Bu araştırma ile Ön lisans eğitimi esnasında öğrencilerin anlamakta, terimlerin anlamlarını teorikten uygulamaya geçirmekte zorlandıkları İnsan Anatomisi Dersinin Sinir Sistemi konusunun öğretilmesinde yansıtıcı düşünme stratejilerinden biri olan öğrenme günlükleriyle öğrencilerin bu ders konusuyla ilgili öğrenmelerinin ve öğretim elemanıyla ilgili düşüncelerinin yansımalarını belirlenmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinden İlk ve Acil Yardım Bölümü (A.T.T) öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma verileri Yansıtıcı Düşünme Stratejileriyle eğitim yapan araştırmacı tarafından araştırmanın problem cümlesine yönelik 4 aşamalı şekilde Öğrenme Günlükleri şeklinde toplanmıştır. Bu aşamalar; Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenci günlüklerinden derse girişi yönelik öğrencilerin görüşleri, Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenci günlüklerinin öğretime sağladığı faydalara yönelik öğrenci görüşleri, Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenci günlüklerinden derste kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik öğrenci görüşleri ve Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenci günlüklerinden araştırmacının uygulama esnasındaki tutumuna yönelik öğrenci görüşleri neler olduğunu içeren aşamalardır.

Veri analizi; Nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin öğrenme günlüklerinde yazmış oldukları bilgiler detaylı bir şekilde incelenmiş ve DGYÖG (Derse Girişe Yönelik Öğrenci Görüşleri), ÖGÖSFYÖG (Öğrenci Günlüklerinin Öğretime Sağladığı Faydalara Yönelik Öğrenci Görüşleri), YTYÖG (Yöntem ve Tekniklere Yönelik Öğrenci Görüşleri) ve AUETYÖG (Araştırmacının Uygulama Esnasındaki Tutumuna Yönelik Öğrenci Görüşleri) şeklinde dört kategori belirlenmiştir. Daha sonra bu dört kategoriye yönelik ayrı ayrı DGYÖG1,2,3,4…; ÖGÖSFYÖG 1,2,3…, YTYÖG 1,2,3… , AUETYÖG1,2,3,… şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca her bir koda yönelik öğrenci görüşlerine Ö1,2,3… (Öğrenci 1, Öğrenci 2…) şeklinde yer verilmiştir Kodlama işlemi yapıldıktan sonra öğrenme günlüğünde öğrenciler tarafından yazılan yazılar tablolaştırılmıştır.

Bu tablolarda oluşturulan kodlara yönelik öğrenci görüşlerinin maddeleri öğrencilerin öğrenme günlüğünde yazdıklarına göre frekans (f) ve yüzdelikleri (%) hesaplanmış ve bu verilere dayanarak yorum yapılmıştır.

DGYÖG koduna yönelik en fazla yüzdelik dilimine (%26.31) DGYÖG3'nin "*Derse başlamadan önce hazır bulunuşluğumuzu ölçer" ifadesi sahipken, en az yüzdelik dilimine* (%6.31) ise ÖGYÖG1 "*Araştırmacı derse güler yüzlü girer*" ve DGYÖG8"*Sıcakkanlı ve samimi bir biçimde derse başlar"* (% 6.31),ifadelerinin olduğu ortaya çıkmıştır. ÖGÖSFYÖG kodunun sonucu ise;en fazla yüzdelik dilimine (%22.05)ÖGÖSFYÖG7'nin "*Dersi anlaşılabilir hale gelir ve daha iyi anlamamızı sağlar*" ifadesi sahipken, en az yüzdelik dilimine (%1.47) ise ÖGÖSFYÖG2 "*Derse odaklanmamızı sağladı*" ifadelerinin sahip olduğu ortaya çıkmıştır. YTYÖG koduna göre en fazla yüzdelik dilimine (%19.27) YTYÖG2'nin "*Şekil ve şema çizerek dersi işler"* ifadesi sahipken, en az yüzdelik dilimine (%3.61) ise YTYÖG5 "Konuyla ilgili slayt kullandı "*ifadelerinin sahip olduğu ortaya çıkmıştır. AUETYÖG* koduna en fazla yüzdelik dilimine (%18.33), AUETYÖG8 *"Araştırmacının uygulama süreci boyunca giyim tarzı, hitap şekli vb. den dolayı ders huzur ve enerji vericiydi"* ifadesi sahipken, en az yüzdelik dilimine ise (%4.16), AUETYÖG2 *"Derse teşekkür ederek başladı,"* ifadesi olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : İnsan Anatomisi, Sinir Sistemi,Öğrenme Günlükleri, Yansıtıcı Düşünme Stratejileri

Kaynakça

Bayrak, F. & Usluel, Y. K. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*, 93-104.

Demiralp, D.(2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri(Elazığ örneği).*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

McCollum, S. 2002. Reflection: A key for effective teaching. Teaching Elementary Physical Education. Kasım, 6-7.

Sarıgöz, İ. H. 1999. Yansımalı yabancı dil öğretimi. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. İzmir.

Shermis, S. S. (1992). Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively. Indiana: EDINFO Pres.

Tang, C. (2002). Reflective Diaries as a Means of Facilitating and Assessing Reflection, Educational Development Centre, The Hong Kong Polytechnic University. http://www.tcd.ie/Nursing_Midwifery/assets/director-staff-edu-dev/pdf/ReflectiveDiaries-CatherineTang.pdf internet sitesinden 28 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 33(149), 104-117.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme.* Birinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Vitanova, G. ve A. Miller. 2002. Reflective practice in pronunciationlearning. The Internet TESL Journal, 7:1. http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html

(7009) CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) Destekli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi

Yavuz DEĞİRMENCİ
Bayburt Üniversitesi

Namık Tanfer ALTAŞ
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Yaşadığımız dünyada etkisini her geçen gün daha fazla hissettiğimiz değişim ve yenilenme, toplumları pek çok alanda etkilemektedir. Bilgi, iletişim, teknoloji, sosyal ve kültürel alanlar bunlardan sadece birkaçıdır. Değişimin hızlı bir şekilde yaşandığı günümüzde eğitim sistemi de etkilenmekte ve değişime ayak uydurmada eğitime önemli roller düşmektedir. Bilgiyi olduğu gibi kabul eden, sorgulamayan, pasif, üretemeyen bireyler yerine araştırmacı, bilgiyi sorgulayan, aktif, yeniliklere açık, çağın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücüne sahip bireyler yetiştirmek toplumlar için hayati öneme sahiptir. Standartları yüksek ortamlarda yaşamayı arzulayan toplumların bilgi ve teknolojiden en rasyonel şekilde faydalanması gerektiği açıktır. Bu da ancak çağın eğitim ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarında iyi eğitilmiş bireylerle mümkündür.

Çağımızda toplumları etkileyen, biçimlendiren ve yönlendiren unsurların başında eğitim ve bilimin geldiği yaygın bir düşüncedir. Bilgiyi üretme, bilgiyi üretenleri yetiştirme, bilgiyi kullanma ve yayma, bilimin bulgularını toplumsallaştırma gibi bilimsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde eğitim bir araçtır. Bilim alanında uygulanan yöntem ve birikimler çeşitli uygulamalarla eğitime yansımaktadır. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler eğitim alanında oluşan pek çok yenilik ve yönelimleri ortaya çıkarmakta, öğrenme-öğretme sürecini etkilemektedir. Bu süreçte öğretmenlerin ne öğreteceklerinden çok, öğrenenlerin hangi ortamda daha iyi öğrenebilecekleri, öğrenmenin, öğretmeden çok daha önemli olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte öğrenme becerilerinin zenginleştirilmesi ile öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması ön plana çıkmaktadır.

Eğitim ve öğretim süreci, neyi, nasıl öğreteceğimizin ifadesinde kendini bulur. Nitekim neyin öğretileceği öğretim programlarında belirlenirken, nasıl öğretileceği ise onun metot, teknik ve yöntemini belirtir. Bu açıdan öğrenme yaklaşımları ve bunların eğitim ortamlarında kullanımı son derece önemlidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde yapılan bütün etkinliklerin temel amacı öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirmektir. Öğrenmeyi istenilen düzeyde gerçekleştirmek de etkili öğrenme ortamını sağlamakla mümkün olabilir. Öğretimde verimliliğin temel göstergesi, öğrenmenin gerçekleşme derecesidir. Öğretim etkinliklerinin amaca hizmet etmesi derecesinde öğrenme gerçekleşir. Öğrenme ortamlarında yapılan etkinlikler sonrasında öğrenme istenilen düzeye ulaşmamış veya tam anlamıyla gerçekleşmemiş ise, o zaman burada yapılan bütün bu faaliyetler, etkinlikten öteye geçememektedir. Bu durumda bireyin eğitim ortamlarında daha fazla sorumluluk alması sağlanmalıdır.

Son 20 yıldan beri eğitim alanında yaşanan yeniliklerin arkasında yatan temel varsayım, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun ve öğrenenlerin öğrenmeleri ile ilgili eğitim ortamlarında daha fazla sorumluluk almaları yönündedir. Öğrenme ve öğretimin yönetilmesi söylemi, başarı ve kişisel gelişim planlama teknikleri ile bağlantılı olarak öğrencilere bireysel özerklik ve kendi öğrenmelerini kontrol imkânı sunan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Geçen 20 yılda görüldü ki, okullar ve üniversitelerde öğrenenler için çok daha esnek öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Artık günümüz eğitiminde neyin, nerede ve nasıl öğretileceği konusunda öğrencilere daha fazla seçenek sunulmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sorularına cevap veren veya araştırmanın alt problemlerini test eden ve varyansın kontrolünü güvence altına alan araştırma planına "araştırma deseni" denir. Büyüköztürk'e göre ise araştırma deseni, araştırmanın hipotezlerini test etmek ya da araştırma problemlerine cevaplar aramak amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı olarak geliştirilen bir planlama olarak tanımlanabilir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların deneysel olması, o araştırmanın neden-sonuç ilişkisini ortaya koyabilmesini ve ortaya koyduğu bu sonucun benzer koşullarda genellenebilir olmasını gösterir. Yani, bir araştırma ne derecede neden sonuç ilişkisini gösterebiliyor ve sonuçları benzer bağlamlar için genellenebiliyorsa, o derece deneyseldir denilebilir.

Deneysel desen; düzenlenmiş ve denetim altındaki bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini saptama süreci ve bu süreç sonunda elde edilen bilgi olarak tanımlanır. Ekiz'e göre ise deneysel desen, araştırmalarda herhangi bir olay, olgu, obje, kişi ve etkeni inceleyerek, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini tespit etmek ve sonuçlarını karşılaştırmaktır. Yarı deneysel desen, araştırmalarda bazı durumlarda kişilerin deney ve kontrol gruplarına rastgele dağıtılması imkânsız olabilir veya istenmeyebilir. Bu durumlarda alternatif olarak yarı deneysel yöntem kullanılır. Ancak deney ve kontrol grubuna katılanların benzer niteliklerde olmasına özen gösterilmelidir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bayburt il merkezinde yer alan Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nden seçilmiştir. Çalışmanın örneklemini üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 2. sınıf (A+B) öğrencileri oluşturmaktadır. Bu şubelerden biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerliği ve gevenirliği yapılan Başarı Testi kullanılmıştır. Veriler SPSS'de analiz edilerek sonuçlandırılmıştır.

Deney ve kontrol grupları üzerinde yürütülen bu çalışmada yükseköğretimde lisans düzeyinde sınıf öğretmenliği anabilim dalında okutulan "Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği" dersindeki bazı öğrenme konularına ilişkin hazırlanan akademik başarı testi uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada, CBS'nin kullanıldığı deney grubu ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları incelenmiş ve deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p < .05$) tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında hem deney hem de kontrol grupları öğrencilerinin, ön test puanlarına göre son test puanlarında bir artış gözlemlenmiş olsa da, bu artışın düzeyi deney grubu öğrencileri lehine daha yüksektir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda denilebilir ki, CBS uygulama ve etkinlikleri öğrencilerin akademik başarılarını artırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir.

Anahtar Kelimeler : Coğrafya Eğitimi, Akademik Başarı, CBS

Kaynakça

Akyol, S. ve Fer, S. (2010). *Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Nedir?* International Conference on New Trends in Education and Their Implications. ISBN: 978 605 364 104 9. Antalya.

Altaş, N.T. ve Değirmenci, Y. (2015). Yükseköğretimde CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri)'nin Kullanımının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi. Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı.* 2, 1-14.

Argon, T. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. (Edit. Kıroğlu, K. ve Elma, C.) Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Bayındır, N. (2008). Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminde Öğretmen. *Milli Eğitim Dergisi.* Ankara. 180.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* (Beşinci Baskı) ISBN: 975-417-000-2. Trabzon.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri. Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayıncılık. Ankara.

Harrison, R. (2000). Learner Managed Learning: Managing To Learn or Learning To Manage? *International Journal of Lifelong Education*, 19, (4), 312-321.

Koçak, M. ve Ünlü, M. (2013). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi.* (28), 526-543.

Köksal, F.N. (2012) *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* (Edit. Tan, Ş.). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Oral, B. (2012).). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Edit. Tan, Ş.). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

(7738) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınır ve Sınır Komşularımıza İlişkin Görüşleri

Çağrı Öztürk DEMİRBAŞ

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

İdari bir kavram olarak karşımıza çıkan *sınır* bir nesne, alan, bölge, ülke veya hâkimiyetin coğrafik olarak bitme noktasını bize işaret eder. Hukuksal olarak coğrafik bitiş noktası içerisinde kalan taşınmazın yasal yetkilisini ve yetki çerçevesini çizer. Siyasi coğrafya perspektifinden *sınır* denildiğinde ise ilk akla gelen *devlet sınırları*dır. Sözlük anlamına bakıldığında; "İki komşu devletin topraklarını birbirinden ayıran çizgi, hudut." (TDK, 2014) olarak tanımlanır. Yunanca *sinoron* kelimesinden gelen sınır olgusu (Özey, 2007; Karagel, 2012; Deniz, 2013), yüzeysel bir kuşaktır ve dilimizde *hudut* kelimesi ile eşdeğer olarak da kullanılmaktadır. Jeopolitik olarak ele alındığında ise son dönemde kurulan devletler, dünya üzerinde yaşanan çatışmalar, savaşlar ve sınır ötesi harekâtlar sınır olgusunu gündemde tutmaktadır. Bu durum faklı bilim alanlarında ortak paydada buluşulan sınır konusunda yeni çalışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Uluslararası ilişkiler, siyaset, hukuk, siyasi coğrafya ve kamu yönetimi gibi alanlar bu konuya ilgi duymaktadır (Gümüşçü, 2010).

Coğrafya'da ekvator, paralel ve meridyen çizgileri nasıl ki hayalilerse devletlerarası sınırlar da hayalidir. Harita lejantlarında genellikle kalın kırmızıçizgi ile gösterilmekle birlikte gerçek manada yerine gittiğimizde bir çizgi görmemiz mümkün değildir. Fakat yaşanan çatışma ve sınırdaşlığın varlığına göre çitler, mayın hatları, surlar, ağaçlar, nehirler ve sıra dağlar bir sınır çizgisi oluştururlar. Karabağ (2011), geleneksel devletler zamanında her ne kadar sınır oluşturulmak istenilmişse de günümüz algısındaki sınırların modern dönemde ulus devletlerin oluşması ile meydana geldiğine vurgu yapar. Sınır, dünya ülkeleri için günümüzde en çok konuşulan ve tartışılan meseledir. Çatışmalar, sınır anlaşmazlıkları yaşamayan devlet günümüzde yok gibidir. Stratejik öneme sahip olma isteği çok zaman sınır anlaşmazlıklarının baş sebebidir (Özey, 2007).

Temelde mülkiyet ile ilgili olan sınır kavramı günümüzde hem dünya hem de ülkemiz için gündemdeki sıcaklığını korumaktadır. Yaşadığımız şu günlerde sınır geçirgenliği ya da sınır komşusu kavramları dilimizden düşmez oldu. Siyasi coğrafya açısından çok önemli kavramlar olan sınır ve sınır komşusu ortaokulda sosyal bilgiler dersi aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Sosyal bilgiler derslerini yedinci sınıf sonunda tamamlayan öğrencilerin sınır kavramını tanımlayıp açıklayabilmesi, ülkemizin sınır komşularını söyleyerek bu ülkelerin konumlarını harita üzerinde gösterebilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin sınır ve sınır komşularımıza ilişkin bilgi ve görüşlerini ortaya koymaktır. Yapılan literatür taramasında herhangi bir düzeyde sınır kavramı ve ülkemizin sınır komşularına ilişkin öğrencilerin bilgileri ve görüşlerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışmanın literatürde bir açık kapatılacağı düşünülerek araştırmaya gerekçe olarak kullanılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Ortaokul 8.sınıf öğrencileri,

1. Sınır deyince akıllarına gelen ilk kavram nedir?

2.Sınır kavramını nasıl tanımlamaktadırlar.

3. Sınır komşularımızı ne düzeyde bilmektedirler.

4.Sınır komşularımızın hangilerini dilsiz bir haritada konumları itibariyle gösterebilmektedirler?

5.En önemli sınır komşumuzun hangisi olduğunu düşünmektedirler?

6.Sınır komşularımızla yaşadığımız en önemli ilk üç sorunun ne olduğunu düşünmektedirler.

7.Hangi sınır komşumuz ile neden ilişkilerimizi düzeltmemiz gerektiğini düşünmektedirler.

8. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar arasında bir değişim var mı?

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayandırılarak olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler 2015-2016 eğitim öğretim yılı şubat ayında Kırşehir İli merkez Atatürk İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Ortaokul son sınıf 87 öğrencinin katıldığı çalışmanın verileri içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilecektir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmada kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 227). Bu analizde sırası ile toplanan veriler düzenlenir, düzenlenen veriler sınıflandırılır ve sınıflandırılan veriler karşılaştırılarak sonuca ulaşılır (Cohen, Manion ve Morrison; 2007).

Aynı zamanda görüşmede cinsiyet bağımsız değişken olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Ortaokul kısmındaki sosyal bilgiler derslerinin tamamını bitirmiş olmalarından dolayı çalışmada ortaokul son sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının tamamı incelendiğinde 5.sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı Bölgemizi Tanıyalım

Ünitesi **1.Kazanım**: *Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır,* 6.sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı Yeryüzünde Yaşam ünitesi **2.Kazanım:** *Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar* ve 6.sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı Ülkemiz ve Dünya ünitesi **3. Kazanım**: *Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir (MEB, 2005)* kazanımları sınır ve sınır komşularımız kavramlarının kullanıldığı ve kazandırıldığı kazanımlardır.

Görüşme formunda kişisel bilgi olarak cinsiyet belirlenmesinin yanında 7 tane açık uçlu soru ve 1 tane Türkiye dilsiz haritasında komşularımızın konumlarını işaretlemeye yönelik uygulama sorusu bulunmaktadır.

İçerik analizi için ilk genel okuma yapılmış olup veriler düzenlenerek sınıflandırılmıştır. Fakat henüz kategoriler oluşturulmamıştır. Kesin bulgular olmamakla birlikte ilk göze çarpan *sınır* denildiğinde öğrencilerin çoğunlukla aklına *çizgi* kavramı gelmiştir. *Hudut, vatan, komşu* kavramları da peşi sıra kullanılmıştır. Öğrenciler sınır komşularımızı yazarken hep kara sınır komşularımız üzerinde durmuş, nadiren deniz sınır komşularımıza değinilmiştir. Kara sınırımız bulunan ülkelerden Nahcivan'ı çoğunlukla unutan öğrenciler dilsiz haritada yerleştirme konusunda da sıklıkla Irak ile İran'ın yerlerini karıştırmıştır. En önemli sınır komşumuzun kim olduğu sorusuna ise farklı gerekçeler ile farklı devletler yazılmıştır. Azerbaycan ırk birliği, Suriye en uzun kara sınıra sahip olma ve sığınmacı sorunu, İran din birliği, Irak Musul ve Kerkük dolayısıyla en önemli sınırlarımız olarak ifade edilmişlerdir. Sınırımızdaki en önemli sorunların ise *sınır geçirgenliği*, *ege adaları* ve *su paylaşım* sorunu olduğunu öğrenciler belirtmiştir. Analizler tamamlandığında tablolar ve grafikler yardımıyla bulgular sonuçlandırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Coğrafya öğretimi, sınır, sınır komşusu, ilköğretim 8. sınıf, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Cohen, L. , Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.) New York, NY: Routledge.

Deniz, T. (2013). Sınırlar, Sınır Ticareti ve Sınır Ticaret Merkezleri. *The Journal of Academic Social Science Studies. Volume 6 Issue 4, p. 351-370, April 2013.*

Gümüşçü, O. (2010). Siyasi Coğrafya Açısından Sınırlar ve Tarihi Süreç İçinde Türkiye'de Sınır Kavramı. *bilig, Kış / 2010, Sayı 5, Sayfa: 79-104.*

Karabağ, S. (2011). Küresel Çağda Sınırlar. *Türk Yurdu. Sayı:291, Sayfa:243-249*.

Karagel, H. (2012). Mülki İdare Sınırlarının Belirlenmesi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Geçerli Uygulamalar. *Ankara Üniversitesi, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi (AÜ. TÜCAUM),VII. Coğrafya Sempozyumu* (18-19 Ekim 2012), Bildiriler Kitabı, s.96-106.

MEB (2005). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 4, 5, 6 ve 7. (Erişim: 2016) http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx.

Özey, R. (2007). Dünya ve Türkiye Ölçeğinde Siyasi Coğrafya. Aktif Yayınları, İstanbul.

TDK. (2014b). Genel Tükçe Sözlük. (Erişim: Kasım, 2014). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.548feb9a8bca31.14152133.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

(8056) Coğrafya Konularının Öğretiminde Bir Ders Materyali Olarak Küçük Prens'in Kullanımı Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Çağrı Öztürk DEMİRBAŞ

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Coğrafya öğretimi yerelden başlayarak ulusal ve küresel ölçekte coğrafi bilinç kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bilince erişen bireyler içinde yaşadığı çevrenin doğal yapısını, bu doğal yapı ile insan arasındaki etkileşimi, bu etkileşim sonucunda doğan beşeri ve ekonomik süreçleri nedensellik, ilgi ve dağılış prensipleri çerçevesinde yorumlayabilir. Özçağlar (2012) coğrafyanın insanların yeryüzündeki faaliyetlerini ve yaşam biçimlerini düzenleyerek, yaşadıkları mekânlar hakkında bilgi edinmelerini ve bu alanlardan üst düzeyde yararlanmanın yollarını öğrettiğine vurgu yapmaktadır. Yaşam tarzları ve yaşam alanları bir mekânda gerçekleşmektedir. Mekânın özellikleri ise öğrencilere betimleyici ve açıklayıcı metinler aracılığıyla aktarılır.

Coğrafya eğitimi tüm insan yaşamının temelini oluşturan mekânın boyutlarıyla birlikte öğrencilere aktarılmasını ve karar alma süreçlerinde doğru mekânsal kararları nasıl uygulayacaklarını öğretmek amacını taşır (Öztürk, 2015). Coğrafyada mekânın tasviri ve tanıtımında edebiyattan; edebi metinlere konu olan mekânların sahip olduğu özelliklerin insanlığa aktarımında ise coğrafya bilgisinden yararlanılır (Özçağlar, 2012). Örneğin Tanpınar eseri Huzur'da yaşamlarımız ve mekân arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için okuyucuya içgörüler sağlar. Kadim İstanbul mekânları olan Kapalı Çarşı, türbeler, Beyazıt Sahaflar Çarşısı, Boğaz ve kır kahveleri gibi yerlerde kahramanını gezdirir. Çünkü yazar yaşadığımız mekânı tanımadan kendimizi de tanıyamayacağımızı kahramanına söyletir (Öztürk, 2015). Yaşam alanlarımız ve bu alanlarla kurduğumuz ilişki hem coğrafyanın hem de edebiyatın vazgeçilmez veri kaynaklarıdır. Dolayısıyla ne coğrafyacılar edebiyattan yararlanmadan bir eser yazıp bir mekânı aktarabilirler, ne de edebiyatçılar coğrafyadan ve coğrafi ortamdan yararlanmadan edebi ürünlerini ortaya koymaları mümkün değildir (Özçağlar, 2012).

Edebi ürünler yalnız edebiyat, Türkçe ve dil öğretiminde değil diğer disiplinlerin öğretimlerinde de kullanılmaktadır. Yapılandırmacılık kuramına göre hazırlanan matematik, fen, coğrafya ve tarih kitaplarında anı, öykü, şiir, şarkı, vb. edebi ürünler kullanılmıştır (Öztürk, 2007; Uysal, 2010). Edebiyat ve sosyal bilgiler ilişkisi ilköğretim düzeyindeki çocuklar için oldukça yararlı görünse de planlı eğitimin her kademesinde kullanılmaya uygundur. Hatta lise ve üniversite öğrencilerinin yanı sıra özellikle öğretmen yetiştiren okullarda disiplinlerin edebiyat ile ilişkilendirilerek bireylerin bakış açılarının genişletilmesi çok daha önemlidir (Çuhadar, 2007; 5).

Milli Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser Dünya Edebiyatı listesinde yer alan Küçük Prens Fransız yazar Antoine de Saint-Exupéry tarafından 1943 yılında yayımlanmıştır (Wikipedi, 2016). Ülkemizde farklı yayınevleri tarafından basılan kitabın bu çalışmada Cemal Süreya ve Tomris Uyar'ın çevirisi kullanılmıştır (Saint-Exupéry, 2015). Mirzaoğlu ve Akın (2015) 5. sınıf düzeyi için yaptıkları bir çalışmada Küçük Prens için okunabilirlik puanını *86,57*; okunabilirlik düzeyini ise *kolay* düzey olarak bulmuşlardır. Sosyal bilgiler dersi 6.sınıf Yeryüzünde Yaşam Ünitesi'nde geçen coğrafya ağırlıklı konuları destekleyici metin olarak kullanılabilirliği düşünüldüğünde bu yaş grubu için kolay okunabilir bir metin özelliği taşıdığı söylenebilir.

Küçük Prens, çocuk gözü ile büyüklerin dünyasına bakışı anlatır. Sahra çölüne düşen pilotun burada Küçük Prens ile karşılaşmasıyla hikâye başlar. Küçük Prens altı farklı gezegeni dolaşarak yedinci gezegen dünyaya döner. Her gezegende yetişkin biriyle sohbet eder. Altıncı gezegende bir coğrafyacı ile karşılaşır ve ona ne iş yaptığını sorar. Aldığı yanıt manidardır: "*Coğrafyacı, denizlerin, ırmakların, kentlerin, dağların ve çöllerin yerlerini bilen bilgine denir*." (Saint-Exupéry, 2015: 63).

Bu çalışma Küçük Prens kitabının öğrencilerin bazı coğrafya konularını öğrenmesine katkısına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ek olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitabın okumasına ilişkin tasarladıkları "çalışma yaprağı" örnekleri içerik analizine tabi tutularak nihai bir çalışma yaprağı önerilecektir.

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Küçük Prens kitabının öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde geçen bazı coğrafya konularını öğrenmesine katkısına ilişkin görüşleri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sahip olduğu esneklik ve standartları dolayısıyla doldurmaya dayalı anketler ve testlerin ortaya çıkardığı sınırlılıkları yok ederek araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağladığından sıklıkla araştırmacılar tarafından tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmaya sosyal bilgiler öğretmenliği 3.sınıf okuyan 72 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aynı yayın evine ait Küçük Prens kitabını okuyarak görüşmeye katılmaları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi; yazılı, görsel ya da sözel materyallerin sistematik ve nesnel olarak incelenmesi olarak ifade edilen bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmada kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 227). Bu analizde sırası ile toplanan

veriler düzenlenir, düzenlenen veriler sınıflandırılır ve sınıflandırılan veriler karşılaştırılarak sonuca ulaşılır (Cohen, Manion ve Morrison; 2007).

Çalışmanın ikinci aşamasında ise görüşmeye katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Küçük Prens kitabının ortaokul öğrencileri tarafından okunmasına ilişkin *çalışma yaprağı* tasarlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının tasarladığı çalışma yaprakları da içerik analizine tabi tutulmuş ve kategoriler oluşturularak tablolar yardımıyla yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışma yaprağından yola çıkılarak coğrafya konularının öğretimine destek olması açısından Küçük Prens kitabına ilişkin bir çalışma yaprağı önerisinde bulunulmaya çalışılmıştır.

Son aşamada ise Küçük Prens kitabında kullanılan coğrafya ile ilişkili kelimelerin betimlenmesi yapılmış okuyucuya kitaptaki coğrafya izleği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın nihai sonuçları olmamakla birlikte ilk okuma ve düzenlemeler sonunda çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu Küçük Prens için sosyal bilgiler programında yer alan coğrafya konularını destekleyici bir öğretim materyali olarak kullanılabileceğini görüşündedirler. Öğretmen adayları kitabın sosyal bilgiler içinde geçen dünyanın dönüşü, şekli, günün oluşumu, gün süresi, dünya üzerinde güneşin önce ve sonra doğduğu ülkeler, dünya nüfusu, gezegenler, bazı bitkilerin yetişmesi gibi konularda düşündürücü ve merak uyandırıcı özellik taşıdığını vurgulamışlardır. Kullanılamayacağını söyleyen öğretmen adayları ise kitabın bütünlüklü olarak düşünüldüğünde ana temasının büyüklerin dünyasına eleştiri olduğu, coğrafya kavramlarının kullanılmasının ise daha geri planda olduğunu vurgulamışlardır. Kitapta dikkatlerini çeken coğrafya ile ilişkili konu ve kavramların neler olduğu sorusuna ise coğrafyacı, çöl, gün ve gece oluşumunun aktarıldığı fenerciler, kutuplarda tek bekçinin olması, günün önce hangi ülkede doğduğu, yerleşim coğrafyası, baobab ağaçlarının yetişme koşulları vb. başlıkların öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları çalışma yapraklarında ise farklı soru tipleri kullandıkları göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Coğrafya eğitimi, edebi metin kullanımı, Küçük Prens, sosyal bilgiler öğretmen adayları

Kaynakça

Cohen, L. , Manion, L. ve Morrison, K. (2007). **Research methods in education** (6th ed.) New York, NY: Routledge.

Çuhadar, A. (2007). Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi Ders Notları. *Çukurova Üniversitesi. Adana.*

Mirzaoğlu, V. ve Akın, E. (2016). 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme**.** *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:4, Sayfa:167-176.*

Özçağlar, A. (2012). Edebiyat Coğrafya İlişkisi. *II. Uluslararası Edebiyat ve Bilim–I Sempozyumu Bildirileri Kitabı. Sayfa: 97-117.*

Öztürk, Ç. (2007). Coğrafya Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, (2007) 70- 78.*

Öztürk, M. (2015). Değişen Dünyada Coğrafya Eğitimi. *Turkish Journal of Geography Education, 1(1): 21-28.*

Saint-Exupéry, A. (2015). **Küçük Prens**. Can Çocuk Yayınları. 7. Baskı: İstanbul.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). **İçerik analizi ve uygulama örnekleri**. Epsilon Yayınları: İstanbul.

Uysal, B. (2010). Literary Texts as Teaching Tools and an Investigate on "Bilmece" *International Online Journal of Educational Sciences, 2 (3), 883-904.*

Wikipedi.(2016). Küçük Prens. https://tr.wikipedia.org/wiki/Kücük_Prens. (Erişim: 17 Ocak 2016).

Yavuz, N. (2016). Cengiz Aytmatov'un "Beyaz Gemi" Adlı Eserinden Hareketle Halk Anlatılarının Çocukların Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimine Etkisi. *Başkent Üniversitesi Journal of Education. 3(1), 53-57.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Seçkin Yayıncılık: Ankara.

(4836) Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışları İle Çocukların Benlik Algısı ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

Hurşide Kübra ÖZKAN
Gazi Üniversitesi

Ayşe Belgin AKSOY
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Duygu sosyalleştirme davranışları çocuk yetiştirme davranışlarından ayrı olmamakla beraber çocukların olumsuz duygular yaşadıkları durumlarda, anne ve babaların çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler ve kurdukları iletişim olarak tanımlanmaktadır. Korku, kaygı, endişe ve üzüntü gibi olumsuz duygular yaşanılan anlarda anne-babaların çocuklarının duygularını nasıl anlamlandırdıkları, tepkilerinin uygunluğu, duygularına duyarlıkları ve ihmalleri çocukların gelişimini etkilemektedir. Duygu sosyalleştirme sürecinde anneler çocuklarına destekleyici ve destekleyici olmayan tepkiler gösterirler. Annelerin çocuklarının olumsuz duyguları karşısında gösterdikleri destekleyici tepkilerinin (probleme odaklı, duygu ifadesini cesaretlendirici, duygu odaklı tepkiler) çocuğun duygusal durumu ve sosyal yeterlilikleri üzerinde olumlu etkileri, destekleyici olmayan tepkilerinin (cezalandırıcı, küçümseyici tepkiler, ebeveynde sıkıntı) olumsuz etkileri vardır. Alan yazını incelendiğinde, çocuğun olumlu sosyal davranışlarının ve olumlu benlik algısının sosyal yeterliliğin önemli göstergeleri olarak ele alındığı ve çocuklarının sosyalleşme sürecinde annelerin sosyal dedektif görevi yaptığı belirtilmektedir. Çocukların benlik algıları ve sosyal problem çözme becerilerinin sosyal gelişimleri ile bağlantılı olduğu düşünüldüğünde, annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile ilişkilerinin belirlenme gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada, annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada; çocukların benlik algısı düzeyleri ile sosyal problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişki betimlenmiştir.

Bu araştırma, nicel modelde olup ilişkisel desende tasarlanmış bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırklareli il merkezinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu 47'si kız 62'si erkek olmak üzere 109 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği (ÇODBEÖ)", "Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi", "Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT)" ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Annelerin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu tepkilerinin çocukların cinsiyetine ve annelerin öğrenim durumuna göre farklılığı incelenirken normallik testi sonucuna göre ilişkisiz t-Testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Çocukların benlik algıları düzeyini ve sosyal problem çözme becerilerini annelerinin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu tepkilerinin ne derece açıkladığını belirlemek üzere çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çocukların benlik algısı düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, çocukların benlik algısı toplam puanları ile sosyal problem çözme beceri toplam puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca değişkenler arası ilişkilere bakıldığında, çocukların hem akranlara hem de yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme beceri puanları ile öz saygı ve öz yeterlilik puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, annelerinin destekleyici olan ve destekleyici olmayan duygu tepkilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde çocukların benlik algısını ve sosyal problem çözme becerilerini açıklayamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Annelerin çocukların olumsuz duygularına yönelik destekleyici olmayan tepkilerinin ise çocukların cinsiyetine ve annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, annelerin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu tepkileri ile çocukların sosyal problem çözme ve benlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmezken, çocukların sosyal problem çözme ve benlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, çocukların arkadaşlarıyla ya da çevrelerinde kendisine yakın bireylerle yaşadıkları problemleri uygun stratejiler kullanarak çözümlemeleri, benlik algılarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlar. Bu çalışma nicel modelde yürütüldüğü için gelecekte daha kapsamlı bilgilere ulaşmak amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin bir arada alındığı çalışmalar planlanabilir. Bununla birlikte, duygu sosyalleştirme süreci ile ilgili yapılacak çalışmalarda çocuğun mizacı, içinde yaşadığı sosyal bağlam, kültürel özellikler ve ailenin sosyo-ekonomik yapısı gibi değişkenlerin de incelenmesi alan yazına katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Duygu sosyalleştirme, benlik, sosyal problem çözme, okul öncesi dönem

Kaynakça

D'Zurilla, T. J, Chang, E. C., & Sanna, J. L. (2003). Self-esteem and social problemsolving as predictors of aggression ın college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry,* 9, 241-273.

Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. Social Behavior and Personality:*An International Journal*, 37(1), 73-82.

Kayılı, G. & Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 51-60.

McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother and father reported reactions to children's negative emotions relations to young children's emotional understanding and friendship quality.*Child Development*, 78(5), 1407-1425.

Nezu, A. M., D'Zurilla, T., & Nezu, C. M. (2012). *Problem solving therapy: a treatment manual*. New York: Springer Pub. Co.

Rathus, S. A. (2006). *Childhood voyages in development.* Canada: Thomsom Wadsworth.

Turaşlı, N. K. (2014). Validity and reliability of the demoulin self-concept developmental scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research*, 55, 55-72.

Yağmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant & Child Development*, 19(3), 275-296.

Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17 (2), 117-130.

Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: who influences whom and how. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 101-109.

(5982) Sanat Eğitiminin Ergenlerin Mizah Tarzlarına ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Elifcan DİDİN
Isparta Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü

Aysel KÖKSAL AKYOL
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Sanat, bireyin gelişimine etki eden ve duyarlılığını besleyen önemli bir kaynaktır. Bireyler zihinsel edinimleri eğitim sistemi içinde aldığı dersler ile geliştirebilir, ancak duygusal ve ruhsal deneyim gereksinimlerini dersler aracılığı ile gideremez (Mercin ve Alakuş, 2007). Güzel sanatlara ilişkin etkinlikler bütünü olan sanat eğitimi, duygu ve zevk eğitimine, güzel biçimlere duyarlık kazanmaya ve her türlü anlatım biçiminde estetik yaşantılar yaratmaya yöneliktir. Kendine güven, kendini bulma ve yaratabilme, elinde bulunanlardan amaçladığı yönde başka bir şey üretebilme, olaylar karşısında pratik çözüm yolları bulabilme yeteneği sanat eğitimi ile kazandırılabilir (Aral, 1999).

Mizah, toplumsal ve bireysel sorunlara, yaratıcılığın uyarılması sonucunda herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlar. Özellikle köklü kültür ve medeniyet değişmelerinin yaşandığı, yeni çözüm yollarının ve sentezlerinin arandığı buhranlı dönemlerde mizah kullanım yoğunluğunun arttığı görülür (Ay ve ark., 2013). Günümüzde mizah, geniş bir biçimde oldukça istendik hatta üstün bir kişilik özelliği olarak kabul edilir ve yüksek mizah duygusuna sahip bireylerin yaratıcılık gibi olumlu bazı kişilik özelliklerine de sahip oldukları düşünülür (Yerlikaya, 2003, Yerlikaya, 2007). Mizah, insanların temel psikolojik gereksinimlerinden biri olan ait olma gereksinimlerini karşılamada etkili olmakta ve kişilerarası ilişkilerin gelişmelerine katkı sağlamaktadır (Erikson ve Feldstein, 2006). Yerlikaya (2007)'ya göre, mizah kişilerarası ilişkileri kolaylaştırmada, çatışmaları ve gerilimleri azaltma ve stresle başa çıkma stratejileri geliştirmede etkili rol oynamaktadır.

Günümüz insanı, giderek karmaşıklaşan toplum içinde kendini sürekli problemlerle karşı karşıya bulmaktadır. Karşılaşılan problemlerin nedenleri arasında hızlı kültürel değişim, bir yandan çağdaşlaşma bir yandan da geleneksel değer sistemlerinin olması, hızlı kentleşme, sanayileşme, teknolojinin ulaşılmaz hızı, genel eğitim yetersizlikleri, ülke içinde giderek artan ideolojik, dinsel, etnik çatışmalar, yolsuzluklar, aile bölünmeleri ve daha birçok neden yer almaktadır (Öztürk, 2004). Bireylerin karşılaştıkları problemleri çözüp, içinde yaşadığı toplumla uyumlu hale gelebilmesi, sahip olduğu problem çözme becerilerine bağlıdır. Literatürde problem çözmenin psikolojik sağlık ve uyum üzerinde anlamlı bir etkisi olan önemli bir başa çıkma stratejisi olduğu görülmektedir. Kişilerarası ilişkilerde bireyin kendini tanıması, karşısındaki kişileri anlaması, karşılaştığı problemlere etkili çözümler bulabilmesi gibi bir takım becerilere sahip olması gerekmektedir. Kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünebilen, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilen bireyler sağlıklı ilişkiler kurabilirler.

Geleneksel eğitim sistemi içinde bireyin bilişsel becerileri desteklenirken duygusal becerileri üzerinde pek de durulmamaktadır. Sanat eğitimi ise kendine güven, kendini bulma ve yaratabilme, elinde bulunanlardan amaçladığı yönde başka bir şey üretebilme, olaylar karşısında pratik çözüm yolları bulabilme yetenekleri desteklenmektedir (Aral, 1999; Mercin ve Alakuş, 2007). Sanat alanlarından biri olan mizahın da kişilerarası ilişkilere olumlu yansımalarının olduğu bilinmektedir. Mizah kişilerarası ilişkileri güçlendirirken çatışmaların çözümünde de etkili olmakta ve ergenlerin aldıkları sanat eğitimin hem mizah hem de kişilerarası problem çözme becerilerinde etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar kişilerin mizah aracılığıyla ihtiyaçlarını diğerlerine sosyal açıdan uygun bir biçimde iletme olanağı bulduğunu ve kişilerarası ilişkilerin gelişmesine de katkıda bulunabildiğini göstermiştir. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada sanat eğitiminin ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin ergenlerin mizah tarzları ile kişilerarası problem çözme becerilerine etkilerinin saptanması amacıyla planlanan ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Çalışma grubunu, Isparta İl merkezinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümüne devam eden 54, resim bölümüne devam eden 60 ve Anadolu Lisesine devam eden 64 olmak üzere toplam 178 ergen oluşturmuştur. Araştırmada, ergenler ve aileleri ile ilgili demografik bilgileri edinmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu", ergenlerin kullandıkları mizah tarzlarını belirlemek için Martin ve ark. (2003) tarafından geliştirilen, Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "Mizah Tarzları Ölçeği" ve kişilerarası problem çözme becerilerini belirlemek için ise Çam ve Tümkaya (2008) tarafından geliştirilen "Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (lise formu)" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 15 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu çalışmada ele alınan değişkenler açısından dağılımların normalliği Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir (P>0.05). Ergenlerin sanat eğitimi alma durumlarının mizah tarzları ve kişilerarası problem çözme becerilerinde cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla "Çift Yönlü Varyans Analizi" uygulanmıştır. Ergenlerin mizah tarzları ve

kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla normal dağılım gösteren iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılan "Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi" yapılmıştır (Büyüköztürk, 2015).

Araştırma sonucunda, sanat eğitiminin ve sınıf düzeyinin yalnızca Saldırgan Mizah alt ölçeğinde farklılığa neden olduğu görülürken; cinsiyetin Katılımcı Mizah, Kendini Geliştirici Mizah ve Saldırgan Mizah üzerinde etkili olduğu saptanmıştır ($p<0.01$, $p<0.05$).

Kişilerarası problem çözme becerilerine bakıldığında sanat eğitiminin Kendine Güvensizlik ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşımda; ergenlerin cinsiyetinin Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçekleri üzerinde etkili olduğu, sınıf düzeyinin ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Ergenlerde Mizah Tarzları Ölçeği alt ölçekleri puanları ile Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri puanları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p<0.01$, $p<0.05$). Olumlu mizah tarzlarına sahip ergenlerin olumlu problem çözme becerilerine sahip olduğu görülürken, olumsuz mizah tarzına sahip ergenlerin ise olumsuz problem çözme becerilerine sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Sanat Eğitimi, Müzik Eğitimi, Resim Eğitimi, Mizah Tarzları, Kişilerarası Problem Çözme Becerileri, Ergenler

Kaynakça

ARAL N (1999). Sanat eğitimi ve yaratıcılık etkileşimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15: 11–17.

AY Ö, GÖKLER R, KOÇAK R (2013). Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu: Ortaöğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(6):739-767.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

ÇAM S, TÜMKAYA S (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması.Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5:1-17.

ERICKSON SJ, FELDSTEİN SW (2006). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress and well-being. Child Psychiatry and Human Development, 37: 255–271.

MARTIN R.A, PUHLİK D.P, LARSEN G, GRAY J, WEIR K (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. Journal of Research in Personality, 37:48-75.

MERCİN L, ALAKUŞ A.O (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9: 14-20.

ÖZTÜRK O (2004). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, Ankara: Feryal Matbaası.

YERLİKAYA E (2003). Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

YERLİKAYA N (2007). Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

(6693) Ortaöğretim Kurumlarında Eğitim Veren Öğretmenlerin Çocuklara Yönelik Uygulanan Sözel İstismara Bakış Açılarının Değerlendirilmesi

Miray Özözen DANACI
Düzce Üniversitesi

Zeynep ÇETİN
Hacettepe Üniversitesi

Özge PINARCIK
Düzce Üniversitesi

ÖZET

Çocuğun büyüme ve gelişmesini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış olarak tanımlanabilen çocuk istismarı, kültüre, ırka ve dine bağlı olmadan her toplumda ve her gelişim düzeyinde yaşanabilen bir olgudur. Bireyin yetişkinliğe kadar geçirmiş olduğu bebeklik, çocukluk ve ergenlik gibi dönemlerde ailesi, bakımından sorumlu olduğu kişiler, akrabaları, arkadaşları, akranları, öğretmenleri ve içinde bulunduğu toplumdaki diğer bireyler tarafından ne tür istismarlara maruz kaldıkları merak edilen bir konu olmuştur. Bu konuda tıp, hukuk, sosyoloji, psikoloji gibi pek çok bilim dalında çok sayıda araştırmalar yapılmış ve yapılmaya da devam edilmektedir. Çocuk, ergen ve yaşlıları koruyucu yasalar çıkarılmış, suç araştırma büroları, kamu ve sivil kuruluşlar, dernekler kurulmuştur. İnternetin yaygınlaşmasıyla çocuk istismarı farklı boyutlara da taşınmış olup, internet üzerinden istismarı önlemek için de çalışmalar yapılmaktadır (Ersanlı, Yılmaz, Özcan, 2013; Kara, Biçer, Gökalp, 2004).

İstismar türleri içerisinde duygusal ve psikolojik istismarın diğer istismar türleri ile en belirgin ortak özelliği öğrenilen bir davranış biçimi olması ve kuşaktan kuşağa aktarılarak sürmesidir. Fiziksel ya da cinsel istismarın olmadığı durumlarda sadece duygusal ve psikolojik istismarın varlığının kanıtlanması oldukça zordur ancak etkilerinin kalıcı olması olayın üzerinden yıllar geçse bile bunun psikologlar tarafından tanımlanabilmesini sağlamaktadır. Duygusal istismarın tanımı diğer istismarlara göre bazı değişkenlikler içermektedir. Bu yüzden diğer istismar türlerine göre duygusal istismar biraz daha karmaşık ve saptanması zor bir istismar tipidir. Duygusal istismar, duygusal ihmal, zihinsel işkence, zihinsel zarar verme ile birlikte ihmali tanımlayan psikolojik ihmal kavramı içerisinde yer almaktadır (Paris, 1999). Bu sebeple duygusal istismar sıklıkla psikolojik istismar olarak kullanılmaktadır (Newman, 1997; Jellen, McCarroll, Thayer, 2001). Duygusal ve sözel istismar tüm istismar tiplerinin ortasında yer alan ve ayırt edici bir sorun olarak da ortaya çıkmaktadır (Iwaniec, v.d., 2006; Shaffer, Yates, Egeland, 2009). Duygusal istismara neden olan bir çok boyut vardır. Bunlardan biri de sözel istismardır. Sözel istismar çocuk ve gençlerin, psikolojik gelişmenin duraklamasına neden olabilen veya aşırı emirleri kapsayan gereksindikleri ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılarak, çocuğun kimliğini zedeleyen ve bozuk davranışları ortaya çıkaran tavırları içerir (Polat, 2001).

Özellikle okul çağlarında eğitimciler tarafından sözel istismara maruz kalan çocuk kendini yetersiz hissederek ömür boyu olumsuz kişilik yapısı sergileyebilmektedir. Bu açıdan ele alınan çalışmada orta çocukluk döneminde orta öğretim kurumlarında çocuklara eğitim veren öğretmenlerin sözel istismar tanımına giren ve girmeyen davranışlar hakkındaki görüşlerinin çocuğa uygulanan sözel istismara bakış açılarının değerlendirilmesi ve bu konuya ilişkin öneriler getirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli: Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında eğitim veren öğretmenlerin çocuklara yönelik uygulanan sözel istismara bakış açılarının değerlendirilmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2000) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı bir araştırma modelidir. Bu nedenle çalışma tarama modelinde yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Düzce ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ortaöğretim kurumlarında görev yapan 50 erkek 50 bayan olmak üzere 100 öğretmen oluşturmaktadır. Okulların seçimi ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları: Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile Çocuklara Yönelik Uygulanan Sözel İstismara Bakış Açılarının Değerlendirilmesine İlişkin Soru Anketi kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğretmenler hakkında bazı genel bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, kıdemlerini, belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Çocuklara Yönelik Uygulanan Sözel İstismara Bakış Açılarının Değerlendirilmesine İlişkin Soru Anketi: Öğretmenlerin çocuklara uygulanan sözel istismara bakış açılarını ölçmeyi amaçlayan ve 5'li likert tipi şeklinde oluşturulan anket için soru formları için ilgili literatür taramaları yapılmış ve 3 uzman görüşü alınmış olup gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilme aşamasının tamamlanmasından sonra araştırmanın bulgularına dayalı sonuç ve öneriler ortaya konacaktır.

Elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilme aşamasının tamamlanmasından sonra araştırmanın bulgularına dayalı sonuç ve öneriler ortaya konacaktır.

Elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilme aşamasının tamamlanmasından sonra araştırmanın bulgularına dayalı sonuç ve öneriler ortaya konacaktır.

Elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilme aşamasının tamamlanmasından sonra araştırmanın bulgularına dayalı sonuç ve öneriler ortaya konacaktır.

Elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilme aşamasının tamamlanmasından sonra araştırmanın bulgularına dayalı sonuç ve öneriler ortaya konacaktır.

Elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilme aşamasının tamamlanmasından sonra araştırmanın bulgularına dayalı sonuç ve öneriler ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler : İstismar, sözel istismar, öğretmen

Kaynakça

Ersanlı, K., Yılmaz, M., Özcan, K. (2013). Algılanan duygusal istismar ölçeği (ADİÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 147-164.

Iwanıec D., Larkin E., Higgins S. (2006). Research Review: Risk and Resilince in Cases of Emotional Abuse. *Child and Family Social Work*, 11, p: 73-82.

Jellen L.K., Mccarroll J.E., Thayer L.E. (2001). Child emotional maltreatment: A 2-year study of US army cases. *Child Abuse&Neglect,* 25, 623-639.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 10.Baskı, Ankara: Nobel Yayın 99 Dağıtım.

Newman C.F., (1997). Maintaning professionalizm in the face of emotional abuse from clients. *Cognitive and Behavioral Practice*, 4, 1-29.

Paris, Norma J. (1999). Children's responses to psychological maltreatment ın fairy tales. Presentation at the National Association of School Psychologist Annual Convention, Las Vegas, Nevada.

Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. (1.Basım), İstanbul: Der Yayınları.

Shaffer Anne, Yates T.M., Egeland B.R. (2009). The relation of emotional maltreatment to early adolescent competence: developmental process in a prospective study. Child Abuse & Neglect, 33, 36-44.

(6698) 15-18 Yaş Grubundaki Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Çalışma Durumu Açısından İncelenmesi

Pelin ÜLKER
Karabük Üniversitesi

Gülen BARAN
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Ergenlik; çocukluk ile yetişkinlik arasındaki dönemi kapsayan bedensel, cinsel, ruhsal, bilişsel birçok değişimi içerisinde barındıran ve ruhsal, bedensel, zihinsel yönden sağlıklı, mutlu, kendine ve topluma yararlı bir birey olup olmayacağımızı belirleyen çok önemli bir dönemdir (Andrews ve ark., 2004). Ergenlik dönemindeki pek çok çocuk sosyolojik, ekonomik ve kültürel nedenlerle çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu dönemde çocukların gelişimlerini engelleyen en önemli unsurlardan biri, çalışmak zorunda bırakılmalarıdır. Genellikle düşük ücretlerle çalıştırılan, çocukluklarını yaşama fırsatı bulamayan ergenlerin içinde bulundukları elverişsiz çalışma koşulları çoğu kez gelişimlerini zedeleyici nitelikte olup, pek çok problemi de beraberinde getirmektedir (Gökler, 1995). Çalışmak zorunda kaldıklarından eğitim olanaklarından yeterince yararlanamamakta ve aile desteğinden de çoğu kez mahrum kalmaktadır. Karasar (1998), bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durumu problem olarak tanımlamıştır. Birey yaşamının ilk yıllarında maddi ihtiyaçların giderilmesine yönelik daha basit problemlerle karşılaşırken, ilerleyen yıllarda daha karmaşık toplumsal problemlerle karşılaşmaktadır. Birey karşılaştığı problemleri çözebildikçe, hayata uyumu kolaylaşmaktadır. Hayata uyum ise bireyin toplumdaki yerini ve statüsünü belirleyecek kadar önemlidir. Bireyin yaşı, konumu ve çevre faktörleri değiştikçe problemleri de karmaşıklaşabilmektedir (Üstün ve Bozkurt, 2003). Ergenler, bir yandan büyüme, gelişme için yeni fırsat ve yaşantılar kazanırken, diğer yandan akademik, kişisel ve sosyal problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu dönemde ergenlerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri ve etkili bir şekilde çözebilmeleri için problem çözme becerisi çok önemlidir (Andrews ve ark., 2004). Ergenlik döneminde karşılaşılan problemlerin etkin bir şekilde çözülebilmesi ergen açısından sağlıklı bir yaşam sürdürme ve toplum içerisinde yer edinme ihtimalini artırmakta, özgüven ve yeterlilik duygusunu gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Danışık, 2005).

Çalışan çocuklarla ilgili araştırmalar incelendiğinde; daha çok aile yapısı, ailenin sosyal statüsü, eğitim durumu gibi özelliklerin ele alındığı, çocukların çalışma nedenleri ve çalışma koşullarının incelendiği görülmektedir (Çatak, 2006; Ovalı, 2007; Ceylan ve Metin, 2009). Fakat çalışan çocuklar ile okula devam eden çocukların problem çözme becerilerini karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın konu ile ilgili araştırmalara, özellikle yetersiz ve olumsuz koşullarda çalışan çocukların karşı karşıya kaldıkları durumların ve etkilerinin azaltılmasına yönelik çalışma, düzenleme, yasa ve uygulamalara ışık tutacağına inanılmaktadır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, çalışan ve çalışmayan erkek ergenlerin problem çözme becerilerini karşılaştırmak, çeşitli etmenlerin etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda; çalışan ergenler konusuna dikkat çekmek, ilgili uygulama ve yasal düzenlemelere yön vermek, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmak hedeflenmiştir.

Ankara'da ikamet eden 15-18 yaş grubundaki çalışan ve okula devam eden erkek ergenlerin evrenini oluşturduğu araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 02.03.2015-01.05.2015 tarihleri arasında, Ankara Yenimahalle ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan mesleki eğitim merkezleri arasından tesadüfî olarak seçilen bir mesleki eğitim merkezine devam eden, 15-18 yaş arasındaki, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve çalışan erkek ergenler ile karşılaştırma grubu olarak aynı ilçede bulunan liseler arasından tesadüfî olarak seçilen bir lisenin 1-4. sınıflarına devam eden, aynı yaş ve sayıdaki çalışmayan erkek ergenler oluşturmuştur. Araştırmaya 153 çalışan, 153 okula devam eden olmak üzere toplam 306 ergen dahil edilmiştir. Örneklem seçilirken ergenlerin herhangi bir engel durumunun olmamasına ve aile bütünlüğünün korunuyor olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ile Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Problem Çözme Envanteri aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere altı alt boyut içermektedir. Çalışmada ilk olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş ve gerekli resmi izinler alınmıştır. Öncelikle mesleki eğitim merkezine daha sonra da araştırma kapsamına alınan liseye gidilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden erkek ergenlere, uygun oldukları gün ve saatlerde kurumlarda görüşülerek araştırmanın amacı ile form ve ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiği açıklanmış, doldurulması istenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmada çalışan ergenler ile çalışmayan ve okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerinin farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Çalışan ergenlerin problem çözme becerilerinin yaşa ve evde dayak yeme durumuna göre farklılaşmadığı saptanırken; kardeş sayısına, anne çalışma durumuna, istenmeyen davranış karşısında aile tepkisine ve çocuğun düşüncesine önem verme durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışmayan ve okula devam eden ergenlerin problem çözme becerilerine bakıldığında ise problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okula devam eden ergenlerin yaşa, anne çalışma durumuna, istenmeyen davranışlar karşısında aile tepkisine, evde dayağa maruz kalma durumuna ailede düşüncelerine önem verilme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Çalışan ergen, Problem çözme, Çalışan çocuk, Ergenlik, Ebeveyn Tutumları, Problem Çözme Envanteri

Kaynakça

Andrews, M., Ainley, M., Frydenberg, E. (2004). Adolescent Engagement with Problem Solving Tasks: The Role of Coping Style, Self-Efficacy And Emotions. Erişim: [http://www.aare.edu.au/04pap/and04761.pdf]. Erişim Tarihi: 11.09.2014.

Ceylan, S. S., Metin, Ö. (2009). Çıraklık Eğitimine Devam Eden ve Sanayi Bölgesinde Çalışan Çocukların Çalışma Koşulları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *4* (10), 87-101.

Çatak, B. (2006). *Çocuk İşçiliği İçin Risk Faktörlerinin Belirlenmesi: Çocuk İşçi ve Okuyan Öğrencilerin Sağlık Durumlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/Tıp Fakültesi, Denizli.

Danışık, N. D. (2005). *Ergenlerin Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Gökler, B. (1995). Çalışan Çocukların Çocuk Kimliğini Yeniden Oluşturmak. *Çalışma Ortamı Dergisi, 22,* 33-38.

Heppner, P. P., Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of Personal Problem Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 29,* 66- 75.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ovalı, F. (2007). *Ankara Sokaklarında Çalışan Çocuklar Merkezi'ne Devam Eden Çocukların Çalışma Nedenleri ve Merkezden Memnuniyetlerini Araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, N., Şahin, N. H., Heppner, P. P. (1993). Psychometric Proporties of The Problem Solving Inventory in A Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, *17* (4), 379-396.

Üstün, A., Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11* (1), 13-20.

(6848) Duyusal Zekâ ve Mesleki Benlik Saygısı Üzerine Bir Çalışma

Ayhan BABAROĞLU
University of Hitit

Levent SANGÜN
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Duygusal zekâ; başlangıçta bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, bunlar arasında ayrım yapma ve bu süreçte elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği ile ilgili olan sosyal zekânın bir alt formu olarak tanımlanmıştır(Salovey & Mayer, 1990). Daha sonra Daniel Goleman(1995), bireyin duygusal zekâsının çok önemli olduğunu ve yoksunluğu durumunda; aile yaşamından mesleki başarıya, toplumsal ilişkilerden sağlık durumuna kadar birçok alanda olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir ve duygusal zekâyı; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtülerini kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme ve kendisini başkalarının yerine koyabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Mesleki benlik saygısı ise mesleki bir tercihe dönüştürülmüş olsun ya da olmasın, birey tarafından meslekle ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerine ilişkin oluşturduğu değerlilik yargısıdır(Arıcak, 1999) ve genel benlik kavramının bir parçasıdır. Birçok mesleki alan söz konusudur. Bireylerin benliğine, kişiliğine uygun meslek eğitimi alması ve çalışması onun duygusal gelişimini ve mesleğine geliştireceği değerlilik yargısını etkileyecektir. Birey bir meslek seçmekle, o ana kadar oluşturmuş olduğu benlik kavramını, kendi algılama biçimini uygulamaya koymuş olmaktadır. Meslek bireyin yaşamında kişiliği biçimlendirme ve sosyo-psikolojik temelde yansımalara sahiptir. Bireyin mesleki benlik saygısı, mesleki pozisyonunu ve kişisel benlik anlayışı çerçevesinde mesleki rolüne yönelik kabulünü ortaya koyabilmektedir. Meslek seçimi, bireyin yaşam boyunca yaptığı seçimler arasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü birey mesleğini seçerken bir bakıma gelecekteki yaşamını da belirlemektedir. Birey tıpkı diğer nesne ve kişileri kategorize edip sınıflandırdığı gibi kendisini de kategorize eder. Kendiliğin kategorizasyonunda ait olunan grubun özellikleri önem taşır. Bireyler kendilerini tanımlarken, kim olduklarına ilişkin bilgileri verirken gruplara ait çok sayıda ortak özelliği dile getirir. Kendiliğin kategorize edilmesi, bireyin grubun diğer üyeleri ile kendisini özdeş görmesine ve onlarla aynı sosyal kimliğe sahip olmasına neden olur. Böylece birey, kendini içinde bulunduğu konumu, dünyasını onaylayarak pozitif bir kendilik değerine ulaşmış olur(Tafjel & Turner, 1979). Araştırmaları incelediğimizde, duyguların örgütsel yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu, bu nedenle iş yaşamında bireylerin duygu durumlarına daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır(Ashforth & Humprey, 1995). Çalışma ortamı; hayatı anlayabilme, düşünebilme ve duyguları etkin bir şekilde kullanabilme becerilerini içermektedir. Duygusal zekânın, iş performansı, iş tatmini, işe devamsızlık, bağlılık ve liderlik gibi birçok iş ortamı ile ilgili değişkeni etkilediği yönünde varsayımlar bulunmaktadır(Gates, 1995; Goleman, 1995; Megerian & Sosik, 1996; Cooper & Sawaf, 1997). Bu değişkenler bireyin mesleki benlik saygısı ile yakından ilişkilidir. Duygusal zekâ ile mesleki benlik saygısı arasında olumlu, pozitif bir ilişkinin var olduğunu gösteren çalışma bulguları vardır(Creed, et al., 2002; Austin et al., 2007; Smith et al., 2011; Zafarizadeh et al., 2014).

Duygular her insanda vardır fakat duygulara sahip olmak yeterli değildir. Duygusal zekâ kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirmenin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir şekilde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar. Bireyin mesleki benlik saygısı, mesleki pozisyonunu ve kişisel benlik anlayışı çerçevesinde mesleki rolüne yönelik kabulünü ortaya koymaktadır. Duygusal zekâ ve mesleki benlik saygısı birbiriyle iç içe, farklı boyutlarda ve oranlarda birbirlerini etkileyen alanlardır. Yukarıda öz olarak verilen görüş ve değerlendirmeler çerçevesinde bu araştırmada duygusal zekâ ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, 2014-15 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Adana Meslek Yüksek Okulu'nun farklı programlarına devam eden, toplam 390(188 kız, 202 erkek) gönüllü öğrenciyle birlikte gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın kapsamı, 2014-15 eğitim öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Adana Meslek Yüksek Okulu'nun farklı bölümlerine devam eden, toplam 390(188 kız, 202 erkek) gönüllü öğrenciyle sınırlıdır. Ayrıca bu araştırmada verilerin toplanması, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Genel Bilgi Formu ile sınırlıdır.

Araştırmayı gerçekleştirmek için öncelikle gerekli izinler alınmış ve öğrencilere bu çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yürütüleceği ifade edilmiştir. Ardından araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği hakkında bilgi verilmiş ve demografik bilgileri elde etmek için Genel Bilgi Formunu doldurmaları istenmiştir. İhtiyaç duyulduğunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin; çevreye uyum boyutunda 0,59; stres yönetimi boyutunda 0,73 ve genel ruh hali boyutunda 0,56 ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği için ise güvenirlik 0,938 olarak hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin toplam varyansı açıklama yüzdesini ve bağımsız değişken duyusal zekâ ile alt boyutların bağımlı değişken mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada, "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" ve " Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" ile araştırmaya dahil edilen gruba ait bazı demografik bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulan "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda, duygusal zekâ ile mesleki benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve duygusal zekâya ait alt boyutlarda da bu durumun geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca konu cinsiyet açısından da incelenmiş ve duygusal zekâ ile mesleki benlik saygısı arasındaki bu pozitif yönlü anlamlı ilişkinin hem kadınlar ve hem de erkekler için geçerli olduğu görülmüştür. Dikkat çekici olan bir başka sonuçta; duygusal zekâya ait değerlerin süreçte yer almadığı başlangıç aşamasında erkeklerin mesleki benlik saygısı düzeylerinin, kadınların mesleki benlik saygısı düzeylerinden neredeyse iki katı oranında yüksek iken; sürece duygusal zekâya ait değerler girdiğinde kadınların duygusal zekâ değerlerindeki artışa paralel olarak mesleki benlik saygısı düzeylerinde belirgin bir artışın görülmesidir. Bu çalışmanın bulguları taşıdığı sınırlılıklar içerisinde değerlendirilmelidir. Çalışmanın bulguları yalnızca seçili örneklemle sınırlı olduğundan, sonuçların genellenebilmesi daha büyük örneklem gruplarıyla ve konunun farklı bakış açılarıyla ele alınmasıyla mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Duygusal zekâ, mesleki benlik saygısı, benlik saygısı, benlik

Kaynakça

Arıcak, O. T. (1999). *Self-esteem and vocational self-esteem enhancement through group counselling*(Unpublished Doctoral Dissertation), Marmara University, Istanbul.

Austin, E.J., Evans, P., Magnus, B., & O'Hanlon, K. (2007). Preliminary study of empathy emotional intelligence and examination performance in MBCHB student. *Medical Education*, 41(7), 684-689.

Creed, F., Morgan, R., Fiddler, M., Marshall, S., Guthrie, E., & House, A.(2002). Depression and anxiety impair health- related quality of life anda re associated with increased cost in general medical inpatient.*Psychosomatics*, 43(4), 302-309.

Gates, G.(1995). A review of literature on leadership and emotion: exposing theory, posing questions, and forwarding an agenda. *Journal of Leadership Studies*, 2(3), 98-110.

Goleman, D.(1995). *Emotional intelligence: The theory in practice*. New York, Basic Book.

Megerian, L. E., & Sosik, J. (1996). An affair of the heart: emotional intelligence and transformational Leadership. *Journal of Leadership Studies*, 3(4),31–48.

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M.(2011). *Understanding children's development*(Fifth edition). West Sussex, John Wiley & Sons Ltd.

Zafarizadeh, A., Baygi, M.E., Tork, M., Soleimany, S., Saidye, F., & Hosnijeh, A.H.S. (2014). Examining of the relationship between emotional intelligence and career self-concept in the first year of secondary school male students. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40(4), 213-216.

(7025) Effect of Drama Education on Creativity of Vocational School Students

Yasemin BULUT
Ordu Üniversitesi

Tuğba KONTAŞ
Ordu Üniversitesi

ÖZET

While proceeding in way of science and technology in our everchanging and ever-growing world, society forces its individuals into creative thinking. Creative thinking is needed in presenting new products and finding new solutions to each problem faced (Carter, 2003 & Kolischuk, 2002).

Torrance defines creativity as this: Creativity is being sensitive towards problems, incompetencies, lack of information, unavailable elements, nonconcurrences, designating the challenges, looking for solutions, making predictions and hyphothesizing regarding the deficiencies or changing them, picking one of the solutions and trying it, re-trying it and then presenting the results.

Creativity also covers the concepts of creative thinking processes that support or suppress creativity, unique and imaginary choices in human beings alongside the creative products and environmental conditions (Daniels & Peters, 2015).

Education plays an important role in development of creativity. The fundamental characteristics of educational environments that promote creativity is having an atmosphere which is open to new thoughts and opinions (Davaslıgil, 2005).

Today it is emphasised that the creativity would be increased with the education starting from the early ages and both in families and educational institutions people dwell on the importance of creativity-based sense of education (Bulut, 2014).

In many study results regarding creativity education, it is observed that the children's creativity and versatile thinking abilities could be improved with education and there was an increase in their creative characteristics such as fluency, originality and flexibility. Also, it was emphasised that the techniques which improve creative performance in children increase their creative compentencies and children chose learning by trying and doing over traditional learning (Aynal, 2014).

Dissociating, analyzing and information generating people are needed in society. Since it was observed that the individuals who were raised up with information transfer only by presentation turned out to be incompetent, it is defended that an educational method which promotes discovering the unknown and being productive should be used and creativity, which is a natal skill that cannot be learnt but improved with such methods (Vural, 2008).

Drama method is one of these new formations in education and training process. Drama method is an educational tool that is convenient to modern educational approaches, centralizes the learner, keeps up-to-date and serves the individual's versatile improvement (Maden, 2010).

Creativity, which lies in every individual and waits to be developed and supported, would be revealed by use of different educational methods. Drama is one of the most active educational methods that supports creativity (Yaşar, 2009).

The purpose of this research is to examine the effect of drama education on creativity of vocational school students. In line with this purpose, creativity levels of vocational school students will be examined before and after receiving the drama education according to all dimensions of creative thinking test and creativity index scores.

As one of the quantitative research approaches, experimental method's one-sample pretest final test model was applied as the method in this study. Experimental method compares the results by determining the cause effect relationship between variables with examination of any incident, fact, object, person or factor. Experimental method is specifically used to measure any old thing's “effectivity” and give suggestions after the measurement (Ekiz, 2009). In one-sample pretest final test method, an independent variable which is chosen randomly is applied (Karasar, 1995).

The sample of the study consists of 50 students that took drama classes 6 hours a week for 14 weeks, continuing their education at Ordu University child development department during 2014-2015 academical year. The study was carried out with volunteers out of 100 people taking drama classes.

Pretest final test method was used during data acquisition. Data was collected before and after the 14 weeks-lasting drama class. Torrence Creative Thinking Test Formal A form was used to determine the participants' creative thinking skills. Torrance Creative Thinking Test was first published in 1966, developed by E. Paul Torrance to measure oral and formal creativity. For test's A and B forms which are for kindergarten, primary education, high school and adults, lingual equivalance, reliability and legitimacy studies were carried out by Aslan (1999). In formal A form there are three sub-tests as image creation, image completion and lines/circles. Fluency, originality and enrichment scores are acquired through the test.

According to the research results, meaningful difference was established statistically in favor of students taking drama education in all sub-dimensions (Fluency, Originality, Title Abstractness and Creative Forces List total scores) except Torrance Creative Thinking Test's enrichment sub-dimension (p<0,05). When the students' pretest and final test point averages were compared, it was determined that their final test point averages were greater than their pretest point averages in all sub-dimensions of the creativity test.

Also, there was a meaningful difference to be found in favor of final test when pre-education and post-education values were compared under the explanatory, border extention or passing, fantasy sub-dimensions out of thirteen titles in Torrence Creative Thinking Test creative forces list. The results obtained from the research are in compliance with the studies that cover this subject in national and international literature.

Anahtar Kelimeler : vocational schools, drama, creativity

Kaynakça

Aslan, Esra. (1999) Adaptation of "Torrance Test of Creative Thinking", International Conference on Test Adaptation Proceedings. Goerge Town University.Washington D.C.

Aynal, Ş. Ö. (2014). Eğitimde yaratıcılık. Elif Çelebi Öncü, (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* içinde (s.97-121). Ankara: Pegem Akademi.

Bulut, Y. (2014). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık açısından kendilerini değerlendirmeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Carter, P. (2003). Taking Creative Lessons To Heart. Teaching Pre K-8, 33(6), 52.

Daniels, S. & Peters, D. B. (2015). *Yaratıcı çocuklar yetiştirmek* (Ü. Oğurlu & F. Kaya, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Davaslıgil, Ü. (2005). Erken çocuklukta üstün zekalı çocuklara uygulanacak farklılaşmış eğitim programı. Müzeyyen Sevinç, (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s.402-412). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kalischuk, R. G. & Thorpe K. (2002). Thinking Creatively: From Nursing Education To Paractise. The Journal of Continuing Education in Nursing, 33(4), 155-163.

Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği).* Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Vural, C. T. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yaşar, M. C. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(7168) An Investigation of The Relationship Between Cyber Bullying and Peer Bullying In Adolescents

Şükran ŞİMŞEK
Ahi Evran Üniversitesi

Utku BEYAZIT
Yakın Doğu Üniversitesi

Aynur BÜTÜN AYHAN
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Bullying is viewed as a form of aggression which covers a very wide range of activity such as such as threats or violence, intended to cause fear and distress. It may take the form of physical, verbal, emotional and sexual (Fried & Fried, 2003).

Online bullying or cyberbullying is argued to often include posting sensitive, private information or pictures about another person; sending mean or threatening messages or images online; photographs taken with or without consent of the subject; pretending to be someone else in order to make that person look bad; spreading embarrassing information or lies and rumors about victims and tricking someone into revealing personal information (Bhat, 2008; Gilette & Daniels, 2009).

Boys are argued to be more likley to be bullies than girls. Boys and and younger middle school students are stated to be more likley to become victims of bullying (Santrock, 2014). Social context of the peer relations is argued to influence bullying. It is pointed out that bullying occurs in the classroom and the classmates are often aware of bullying incidents. In many cases, bullies are argued to persecute their victims to gain higher status in the peer groups and bullies need others to witness their power displays (Shaffer & Kipp, 2014; Stantrock, 2014). Victims of bullying are argued to commonly have low self-esteem. They are argued to be anxious, cautious and fit into the withdrawn category of rejected children. On comparison to bullies, the victims, are stated to be weaker (Newman & Newman, 2009).

As with the consequences of bullying, both traditional and cyber bullying victimization were found to be associated with lower academic achievement (Genç & Aksu, 2010), mental health problems such as emotional problems, conduct problems, hyperactivity-inattention (Bannink et al., 2014).

Bullying at school, at home, in the neighborhood, and online are argued to be all connected. Children who bully face-to-face also bully online and it may be that some victims of face-to-face bullying become bullies online (Gilette & Daniels, 2009). Despite of the distinctive characteristics of traditional bullying and cyber bullying, involvement in one type of bullying puts a student at risk of becoming involved in the other types of bullying (Jose et. al, 2011).

The present study, which aimed to examine the association between cyber bullying and peer bullying in adolescents, was planned and conducted by using descriptive research design. The sample group was comprised of 423 adolescents attending to a high school in the city of Kirsehir. The adolescents participated in this study were assigned by using convenient sampling. In the study Individual Information Form, Peer Bullying Scale and Cyber Bullying Scale was used.

The individual information form was developed by the authors and used for the colle Cyber Bullying Scale which was developed by Aricak et. al (2012) consists 24, four point Likert type items. The possible highest score in the scale is 96 whereas the possible lowest score is 24. The high scores indicate higher levels of cyber bullying behaviors.

Peer Bullying Scale, which was developed by Ayas and Pişkin (2007), includes two parallel scales which are The Bully Scale and the Victim Scale. Both of the parallel scales are 53-item, five point Likert scales and are consisted of six subdimensions which are physical bullying, verbal bullying, exclusion, rumour spreading, harming properties and sexual bullying. The possible highest score is 265 and the possible lowest score is 53 in both of them. The higher scores in The Bully Scale indicate higher levels of peer bullying behaviors including physical, sexual, verbal, isolation, harming properties and rumor spreading and the higher scores in The Victim Scale indicate higher levels of being victim of such bullying behaviors by friends.

According to the findings, there is a significant positive correlation among the scores of Cyber Bullying Scale and in both the Bullying Scale ($r=-0,448$, $p<0,01$) and the Victim Scale ($r=0,360$, $p<0,01$). It was also found out that there are significant correlations among the scores of Cyber Bullying Scale and all subdimensions of the victim and bully subscales of Peer Bullying Scale. According to the findings, the scores of Cyber Bullying Scale are positively correlated with the victim subscale subdimensions of physical bullying ($r=0,314$, $p<0,01$), verbal bullying ($r=0,321$, $p<0,01$), exclusion ($r=0,340$, $p<0,01$), rumour spreading ($r=0,281$, $p<0,01$), harming properties ($r=0,279$, $p<0,01$) and sexual bullying ($r=0,276$, $p<0,01$). As with the subdimensions of bully subscale, the scores of Cyber Bullying Scale are also positively correlated with the physical bullying ($r=0,387$, $p<0,01$), verbal bullying ($r=0,439$, $p<0,01$), exclusion ($r=0,404$, $p<0,01$), rumour spreading ($r=0,407$, $p<0,01$), harming properties ($r=0,411$, $p<0,01$) and sexual bullying ($r=0,442$, $p<0,01$).

Anahtar Kelimeler : Peer, peer bullying, cyber bullying, adolescent

Kaynakça

Aricak, O. T.; Kinay, H.; Tanrikulu, T. (2012). Siber Zorbalik Olceginin ilk psikometrik bulgulari. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakultesi*, 17: 101-114.

Ayas, T., Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50: 316-324.

Bannink, R.; Broeren, S.; Looij – Jansen, P. M.; Waart, F. G. & , Raat, H. (2014). Cyber and Traditional Bullying Victimization as a Risk Factor for Mental Health Problems and Suicidal Ideation in Adolescents. *Plos One*, 9(4): 2-8.

Bhat, C. S. (2008). Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18(1): 53-66.

Fried, S. & Fried, P. (2003). Bullies, targets & witnesses: Helping children break the pain chain. New York: M. Evans and Company, Inc.

Genç, G. & Aksu, M. B. (2010). An investigation of bully-victim behaviors of general high school students in terms of some variables. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2): 413-448.

Gilette, P. & Daniels, D. (2009). Bullying at school & online. U. S. A.: Education.com Holdings, Inc.

Jose, P. E.; Kljakovic, M.; Scheib, E. & and Notter, O. (2011). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. *Journal of Research of Adolescence*, 22(2): 301–309.

Newman, B. M & Newman, P. R. (2009). Development through life: A psychosocial approach. U.S.A.Wadsworth Cengage Learning.

Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2014). Developmental psychology: Childhood and adolescence. U.S.A.:Wadsworth Cengage Learning.

Stantrock, J. W. (2014). Life-Span Development. U.S.A.: Mc Graw Hill.

(7192) Examination of the Relationship Between Theory of Mind and Creative Thinkıng Skills Of Chıldren Living in Rural Area

Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Tuğba KONTAŞ
Ordu Üniversitesi

ÖZET

Thinking skills in children develop and change alongside the fast brain development during childhood. Thinking skill involves the processes of building designs about the information collected by the child and operating on these designs. Even though the brain development slows down due to aging, it advances to a higher level and the child gains high-level thinking skill. High-level thinking is a mental skill that is more complex, active and it requires more effort and information to achieve (Palut, 2006).

Appearance of high-level thinking skills in children depend on the use of meta cognitive capacity. Theory of mind, which refers to the skill of deducing from others' beliefs, is a high-level thinking skill where meta cognitive capacities are used (Baron-Cohen, Leslie and Frith, 1985). Theory of mind is seen via intuitional social cognition during infancy and it develops in stages as higher-level reflective social cognition in pre-school years (Perner, 1999). According to Astington and Edward (2010), age plays a very important role in gaining of theory of mind.

Like in theory of mind, in creativity, the point is changing of perspective. The years in which the child is getting far from egocentric thinking start being critical years for creative thinking to ingenerate. Dağlıoğlu (2011) stated that creativity shows up when a human being finds a solution to the problems he/she faces or forms new connections in depths of self-perception. This situation emphasises the importance of early childhood, which is a critical period for development. Offering creative experiences to children in early ages may influence their future development to a great extent (Dağlıoğlu, 2011). Personal differences are important when offering experiences to children. According to Palut (2006), creating suitable environments for them is more feasible as long as it could be determined which ways of thinking they prefer while expressing their skills, regardless of the skills of abilities they might have.

When the studies carried out in theory of mind and creativity field are to be examined, it is seen that there is a need for research on whys and hows of the early impacts and different social circles influencing the development speed of mental conditions. Also, there is a need for studies from differnet socioeconomical levels as well (Asington and Edward, 2010; Dağlıoğlu, 2011). In education field, while there are many studies in literature examining creativity and theory of mind separately, studies where these two concepts are embraced together are scarcely any.

Accordingly, the purpose of this research is to designate the relationship between creativity and theory of mind skills of children with 5-11 group of age that continue their primary education and to reveal the relationships between the sub-dimensions of these skills.

In line with this purpose, the questions to be answered in this research are as follows;

1. Is there a relationship between theory of mind and creativity skills of children with 5-11 group of age?

2. Is there a relationship between sub-dimensions of theory of mind and creativity skills?

Relational screening model was used as a quantitative research method in the study. Relational screening model is the research models used to designate the entities or levels of two or more changes. In relational screening model, the variables among which the relationship is searched symbolized separately. Relationships are obtained by correlation type relationship. (Karasar, 1995: 81-82).

Correlation type was analyzed pursuant to relationship and relational screening model was used in the research, which mainly aims to designate the relationship between theory of mind and creativity of children with 5-11 group of age.

The universe of the research consists of students continuing their primary education (kindergarten, 1st, 2nd, 3rd and 4th classes) in İkizce county of Ordu city during 2012-2013 academic year. Purposive sampling method was used in sample selection. Research sample consists of 117 children in Ordu city İkizce county, from two different schools which are assumed to interosculate.

Torrence Creative Thinking Test was used in the study to measure the children's creative thinking skills. To measure the children's mind theories, 1st degree fallacy, 2nd degree fallacy and faux-pax tasks were used.

SPSS 18.00 statistics package software was used in data analysis. Point-biserial correlation analysis was applied to determine if there was any relation between correlation values regarding the relation between Creativity Index and Theory of Mind Test. T test was used to determine whether the regression coefficients were meaningful or not.

1. Children's creativity point average and theory of mind success appeared out to be below the age group, different from what was stated in the literature.

2. It was found out that there was a meaningful and on the beam relation between total creativity score and sub-dimensions of theory of mind.

3. It was found out that there was a meaningful and on the beam relation between creativity and all sub-dimensions of theory of mind.

4. Total creativity score and scores belonging to the sub-dimensions of creativity is a low-level meaningful precursor on theory of mind tasks.

5. It was found out that the more the children's class levels increased, the more both of their theory of mind and creativity test success rates went up.

Anahtar Kelimeler : Theory of mind, creative thinking, 5-11 age children

Kaynakça

Aslan, A. E., ve Puccio, G. (2006). Developing and Testing A Turkish Version Of Torrance Tests Of Creative Thinking: A Study Of Adults. *Journal of Creative Behavior, Massachusetts*: 40(3), 163-178.

Astington J. W., Edward M.J. (2010). The Development of Theory of Mind in Early Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Canada.

Baron-Cohen, S., Leslie, M.A., Frith, U.(1985). Does the Autistic child have a "Theory of Mind? ".*MRC Cognitive Development Unit, London.Cognitive*, 21, 37-46.

Dağlıoğlu, H. E. (2011). The Development and Support of Creativity in Early Childhood Period. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 594-618.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık: Ankara.

Palut, B. (2006). Farklı Düşünme Biçimleri ve Öğrenme. Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan (Ed.), *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış* içinde (101-118). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Perner, J. (1999). Theory of Mind. In M. Bennett (Ed.): *Developmental psychology: Achievements and prospects.* Hove, East Sussex: Psychology Press.

Suddenford,T., Fletcher-Flin, C. M.(1997). Theory of Mind and Origin of Divergent Thinking. *Journal of Creative Behavior*. 31(3), 169-179.

(7231) Türkiye'de İnternet Bağımlılığı İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi

Ayten DOĞAN KESKİN
Sağlık Bakanlığı

ÖZET

Dünyanın her tarafındaki bilgisayarların birbirine bağlanmasını sağlayan, küresel bir iletişim aracı olarak toplumsal değişimlere neden olabilen internet, son yıllarda hızla gelişmiştir. İnternet, önemli bir iletişim ve bilgi paylaşımı aracıdır. Ev ve iş ortamında günlük yaşamı değiştiren birçok etkinliği içermektedir (Yellowlees ve Marks, 2007). İnternet, diğer birçok teknoloji gibi insan yaşamını kolaylaştırmak ve faydalar getirmek için geliştirilmiş, ancak bununla beraber problemleri de beraberinde getirmiştir (Günüç, 2009). İnternetin problemli kullanımının yoğun olması, internet bağımlılığına neden olabilmektedir. Bağımlılık ile ilgili alan yazın incelendiğinde 2000'li yıllara kadar internet bağımlılığının, bağımlılık olup olmadığı tartışılmakta iken, artık günümüzde böyle bir bağımlılığın varlığı kabul edilmektedir (Doğan, 2013). Türkiyede ise internet hızla yaygınlaşmakta ve internet bağımlılığı başta olmak üzere internet; kumar, siber suçlar gibi birçok problemi beraberinde getirmektedir. Ancak, dünyada internetin olumsuz kullanımı ve etkileri konusunda çalışmalar yürütülürken, bu konuda Türkiye'de yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Bölükbaş, 2003).

İnternet bağımlılığı, madde bağımlılığından farklı olarak davranışsal bağımlılıklar kapsamında ele alınmakta, bireyin günlük yaşantısında zorunlu ya da zorunlu olmayan, bilinçli ya da bilinçsiz yaptığı birtakım davranış ve etkinliklerde bulunmaktadır (Günüç, 2009). İnternet bağımlılığı, kullanıcının online kullanımını kontrol yeteneğini, ilişkisel, mesleki ve sosyal problemlere neden olacak derecede etkileyebilen, yeni ve genellikle tanınmamış klinik bir rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır (Young, 2007).

İnternetin tahmin edilenden de hızlı yaygınlaşması patolojik aşırı kullanıma bağlı sorunları da ortaya çıkartmaya başlamıştır. İşyeri ve okul performansının düşmesi, uyku bozukluğu, internetsiz bir hayatın çok sıkıcı ve boş gelmesi, internetin aşırı kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan kas ve iskelet sistemi problemleri ile belirli cins video oyunlarına bağlı epileptik nöbetler gibi belirtiler internet bağımlığına işaret etmektedir (Öztürk vd., 2007).

İnternet bağımlılığının tanılanmasında, üzerinde uzlaşılmış tanı ölçütleri bulunmamakla birlikte, internet bağımlılığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın (DSM- 5) ek üçüncü bölümünde İnternette Oyun Oynama Bozukluğu (Internet Gaming Disorder) şeklinde yer almış ve İnternette Oyun Oynama Bozukluğu'nun temel kitaba eklenmesi için daha fazla araştırmanın yapılması önerilmiştir (APA, 2013).

İnternet, bilgiye ulaşmayı sağladığı için toplumu ve bilim insanlarını yakından ilgilendirmektedir. İnternet, internet kullanımı ve aşırı kullanımının ortaya çıkardığı olumsuzluklar, sağlık bilimlerinden sosyal bilimlere, fen bilimlerinden eğitim bilimlerine kadar herkesin ilgisini çeken bir konu olmuştur (Doğan, 2013). Bu nedenle Türkiye'de internet bağımlılığı ile ilgili yapılan lisansüstü düzeydeki çalışmaların konusu çeşitlilik göstermektedir. Herhangi bir bilim dalında gerçekleştirilmiş olan çalışmaların incelenmesi ele alınan konunun düzeyinin ve içeriğinin belirlenmesi yanında hangi konular üzerinde daha fazla çalışıldığının ortaya konması açısından da önem taşımaktadır (Kozak, 2000). Türkiye'de internet bağımlılığıyla ilgili çalışmaların yoğunluğunda bir artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların birbirinin devamı niteliğinde ve benzer örneklemlerle çalışan araştırmalar olduğu gibi internet bağımlılığının belirlenmesinde farklı ölçekler kullanılmasına rağmen içerikleri benzer çalışmaların bulunduğu dikkat çekmektedir. İnternet bağımlılığı ile ilgili çalışmaların derinlemesine incelenmesi konuya dikkatin çekilmesi ve gerekli önlemlerin alınması açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle, ülkelerin halk sağlığı sorunu olarak ele aldığı internet bağımlılığıyla ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin genel bir değerlendirmesini yapmak, alan yazındaki mevcut durumu araştırmacılara sunmak ve gelecekte bu konuda çalışacak araştırmacılara yol göstermek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmalar var olan durumun derinlemesine çalışılmasına olanak sağlar. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasında, izlenen yol olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Örneklemin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesine olanak sağlar. Yöntemde belirtildiği gibi derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla araştırmaya Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenen tezler dahil edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan ölçüt örnekleme yöntemi, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2015). Bu sebeple Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenen tezlerden internet bağımlılığıyla ilgili yapılmış erişime açık lisansüstü tezlerin tamamı incelemeye alınmıştır.

Lisansüstü tezlerin taraması YÖK Ulusal Tez Merkezi internet sitesinden 25.12.2015- 02.01.2016 tarihleri arasında, "internet bağımlılığı" anahtar kelimesi kullanılarak, tüm tez türlerinde ve tez adı, konu, dizin, özet şeklinde tüm alanlarda tarama gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tarama sonucunda internet bağımlılığıyla ilgili yapılmış yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık türlerinde 72 teze ulaşılmıştır. Çalışmada tam metinler inceleneceği için tüm tezlerin tam metinlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Tezlerden 60'ının tam metnine ulaşılmış fakat 11'i kısıtlı, 1'inin erişimine izin verilmeyen toplam 12 teze ulaşılamamıştır. Bu çalışmalar sonucunda toplam 60 tez çalışmaya dahil edilmiştir.

İnternet bağımlılığı ile ilgili lisansüstü düzeyde yapılmış yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık olmak üzere erişime açık toplam 60 tez incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre tezlerin % 81,7'si yüksek lisans, % 11,7'si tıpta uzmanlık ve % 6,7'si doktora tezi; internet bağımlılığıyla ilgili ilk iki tez 2006 yılında yapılmış; tezlerin % 33,3'ü İstanbul'da; % 13,3'ü Marmara Üniversitesi'nde; % 45'i sosyal bilimler enstitüsüne bağlı olarak yayınlanmış; % 95'inde nicel araştırma yöntemleri kullanılmış; % 65'nin örneklem türü ortaöğretim öğrencilerinden oluşmuş; % 63,3'ünün uygulama yeri MEB'e bağlı resmi ve özel okullar; % 93,3'ünün veri toplama türü klasik; % 93,3'ü ise Türkçe olarak yayınlanmıştır.

Yapılan araştırmada elde edilen bulguların araştırmacılara ve araştırma yapmaya yeni başlayan genç akademisyenlere yol göstermesi beklenmektedir. Bu araştırma bulguları sayesinde internet bağımlılığı ile ilgili mevcut durumun, hangi örneklem grubunun, hangi yöntemlerin daha sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Bu bulguların, yapılacak olan yeni araştırmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : bağımlılık, internet bağımlılığı, lisansüstü tezler

Kaynakça

American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). Fifth Edition.

Bölükbaş, K. (2003). İnternet cafeler ve internet bağımlılığı üzerine sosyolojik bir araştırma: Diyarbakır örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, A. (2013). İnternet bağımlılığı yaygınlığı. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günüç, S. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kozak, N. (2000). Türkiye' de akademik turizm literatürünün gelişim süreci üzerine bir inceleme. *DAÜ Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 15-55.

Öztürk, Ö., Odabaşıoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. ve Kalyoncu, A. (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi,* 8 (1): 36- 41.

Yellowlees, P. M. ve Marks, S. (2007). Problematic internet use or internet addiction. *Computers In Human Behavior*, 23: 1447–1453.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Young, K. (2007). Cognitive behavior therapy with internet addicts: Treatment outcomes and implications. *CyberPsychology and Behavior,* 10 (5): 671- 679.

(7278) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne-Babalarının Eğitim Gereksinimlerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi

Ender DURUALP
Ankara Üniversitesi

Nazan KAYTEZ
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Gül KADAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

İnsanoğlunun ilk altı yılı, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanılan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu kritik yıllar olarak bilinmektedir. Bu yıllarda çocuğa verilecek eğitimin, çocuğun özellik ve gereksinimlerine uygun şekilde verilmesi önemlidir. Okul öncesi dönem, çocuğa kazandırılacak davranışlar ve onun kişiliğinin şekillenmesi açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde kazanılan deneyimlerin çocuk üzerindeki etkisi daha güçlü ve kalıcıdır. Bu etkinin kalıcı olmasında anne-babanın çocuğa vereceği eğitim önemli bir etkendir. Anne-babaların çocuklarını sağlıklı bir şekilde yetiştirmelerini sağlamak için de aile eğitimleri büyük önem arz eder. Bu anlamda da aileye düşen rol ve sorumluluklar oldukça fazladır. Aile eğitimi, anne-babaların kendilerini çocuklarına yarar sağlayacak biçimde, okul öncesi programlarında yetenekleri ve becerileri ortaya koymaları olarak tanımlamaktadır. Aile Eğitimleri ilk olarak 1982-1986 yılında Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyelerinden oluşan bir ekip tarafından Anne-Baba Eğitim Programı dahilinde annelere verilmiştir. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından 1989'da anne-baba okulu projesi kapsamında anne ve babalara rehberlik edilmiştir. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri tarafından 1988 bebekler ve annelerine yönelik eğitim programları hazırlanarak uygulanmıştır. Bu programların etkileri göz önünde bulundurularak kurum ve kuruluşların işbirliği ile aile eğitim programları yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. Aile yaşam eğitiminin eğitimsel, gelişimsel ve terapi olmak üzere üç dinamiği vardır. Aile eğitimi,, aile içi iletişim ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanlarında bilgi verilen ilk bölümü oluşturmaktadır. Aile eğitiminin amacı, ailelere çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgi vermek ve bu konuda ailelerin kendilerine güven duymalarını sağlayarak onları donanımlı hale getirmektir. Aile eğitim programları, anne-babalık becerileri ve bilgilerini geliştirme, çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olma, çocuk-aile içinde yaşanılan sorunlarla pozitif anlamda baş edebilme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirildiği için hem anne-baba hem de çocuk açısından büyük önem taşır. Sağlıklı ve çağdaş nesillerin yetiştirilmesinde okul öncesi eğitim kurumları ve anne-babaların sürekli iletişim içerisinde olmaları gerekmektedir. Anne-babaları aile eğitim programına katılan çocukların, öğrenme kapasitelerinin ve olumlu davranışlarının arttığı, olumlu kişilik özellikleri gösterdikleri yapılan çalışmalarla belirtilmektedir. Aile eğitim programlarının, anne-babalar ve çocuklar açısından etkileri göz önünde bulundurularak, kurum ve kuruluşların işbirliği ile aile eğitim programları yaygınlaşmaktadır. Aile eğitimleri, amaçları, kullanılan materyal ve içerikleri, yapıldığı yer, ailelerin gereksinim duydukları bilgiler farklılık göstermektedir. Aile eğitim programlarının hazırlanabilmesi için ilk aşama, ailelerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Aile eğitim gereksinimleri, anne-babaların çocuk yetiştirme konusundaki inançlarına, yeterlik algılarına ve görüşlerine dayanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmada okul öncesi eğitimden yararlanan 37-66 ay arasında çocuğu olan anne-babaların, çocuk gelişimi ile ilgili eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve aile eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Çankırı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı toplam altı bağımsız anaokuluna devam eden çocukların anne-babaları oluşturmuştur. Çankırı il merkezindeki bağımsız anaokulları bulundukları sosyo-ekonomik çevre bakımından, il Milli Eğitim Müdürlüğündeki yetkililerin görüş ve değerlendirmeleri, okulların yerleşim alanları, öğrenci profilleri ve okul yöneticilerinin de görüşleri de dikkate alınarak alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere üç farklı tabakaya ayrılmıştır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 359 anne ve 102 baba olmak üzere toplam 461 anne-baba dahil edilmiştir. Araştırmada veriler "Genel Bilgi Formu" ve "Aile Eğitim İhtiyaç Belirleme Formu" ile toplanmıştır. Genel Bilgi Formunda çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anaokuluna devam süresi, anne-babanın yaşı, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, aile tipi ve aile aylık gelirine yönelik sorular yer almaktadır. Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu, anne-babaların aile eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda kişisel bilgiler ve aile eğitimine ilişkin görüşlerin belirlenmesine yönelik sorulardan oluşan iki bölüm bulunmaktadır. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra okul yöneticilerinin uygun gördüğü zamanda çocukların anne ve babaları okula davet edilmiş, bilgilendirme toplantısı yapılmış ve "Genel Bilgi Formu" ve "Aile İhtiyaçlarını Belirleme Formu" nu doldurmaları istenmiştir. Araştırmada formlar isteyen anne-balara araştırmacılar tarafından bizzat okunarak doldurulmuştur. . Verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda annelerin %56'sının, babaların %64'ünün 30-39 yaşları arasında olduğu, annelerin %37,1'inin lise mezunu, babaların %43,2'sinin üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada annelerin büyük çoğunluğunun çalışmadığı, babaların büyük çoğunluğunun ise çalıştığı belirlenmiştir. Anne-babaların %51,4'ünün iki çocuğa sahip, %97'sinin evli ve bir arada yaşadığı, %89,2'sinin çekirdek aile yapısına sahip, %27,3'ünün aylık gelirinin 1000 lira ve altında olduğu saptanmıştır. Çocuklarını alt sosyoekonomik düzeyde yer alan okullara gönderen anne-babaların %68,2'si orta sosyoekonomik düzeydekilerin %61,1'i, üst sosyoekonomik düzeyde yer alanların %28,9'u aile eğitimlerine gereksinimleri olduğunu ifade

etmişlerdir. Düzenli olarak aile eğitim programına katılmak isteyenlerden %72'si alt, %69,8'i üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda eğitim gören çocukların anne-babalarıdır. Araştırmaya katılan anne-babaların tümü, haftada yalnızca bir gün eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Aile eğitimlerinin konferans şeklinde verilmesini ve bulundukları çevrede anne-baba okullarının olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Tüm anne babalar sırasıyla sosyal gelişim, anne-baba çocuk iletişimi, bilişsel ve dil gelişimi ve olumsuz davranışlarla başa çıkma konularında eğitim verilmesini istemişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Dönem, Anne-Baba Eğitimi

Kaynakça

Arcus, M.E.(1992). Family LİIe Education: Toward the 21st century. Family Relations, 41, 390-398

Arnas-Aktaş, Y.(2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul-Aile İşbirliği. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(22), 31-41.

Arslan, Ü. ve Nural, E.(2004). Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi. Milli Eğitim Dergisi, 162. dhgm.meb.gov.tr./.../dergiler/Milli_ Egitim_Dergisi/162/arslan-nural.htm.

Bartz, K. (1978). Selected Child Rearing Task and Problems of Fathers and Mothers. The Family Coordinator. 27, 209-214.

Bogenschneider, K. ve Johnson, C. (2004). Family Involvement in Education: How Important Is It? What can Legislators Do? Wisconsin Family Impact Seminear Briefing Report No. 20. University of Wisconsin Center for Excellence in Family Studies

Demiriz, S ve Çağlayan, D. (2001). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Bakım Becerilerinin Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 150. dhgm.meb.gov.tr/.../dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/demiriz_dincer.htm.

Güzel, Ş. (2006). Dört- Altı Yaş Çocuğa Sahip Annelerin Eğitimine Yönelik İhtiyaç Duydukları Konunun Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Hof, L. ve Miller, W.R:(1983). Marriage Enrichment (Ed. D.H. Olson ve B.C. Miller). In Family Studies Review Yearbook. Beverly Hills: Sage Publications.

Montigny, F. (2005). Nursing Theory and Concept Development Analysis: Perceived, Parental Efficacy. Journal of Advanced Nursing, 49, 387-398.

Okyat, A., Gürken, T., Zembat, R. ve Polat-Unutkan, Ö(2003). Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım? İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Temel, Z.F. ve Kurtulmuş, Z.(2013). Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık

(7390) Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Çocukların Okula Uyum Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi

İlkay GÖKTAŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Okul uyumu, sosyal, kültürel ve politik bağlamda, çocuk, aile ve okul değişkenlerinden oluşan üçlü karmaşık bir süreçtir (Brizuela, & Garcia-Sellers, 1999). Bu süreç dikkate alındığında okul öncesi eğitim kurumlarındaki uyumsuzluk, sonraki yıllardaki okul uyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (akt. Önder ve Gülay, 2010., Walker, 2009).

Okul öncesi dönemde çocuğun yaşadığı deneyimler, ilişkiler, çevresindeki yetişkinlerden aldığı mesajlar, onun duygusal gelişimini, öğrenme yeteneğini ve gelecekteki yaşamında nasıl bir insan olacağını kalıcı olarak etkilemektedir (Yavuz, 2010).Okul öncesi dönemdeki düşük sosyal yeterlilik, okula uyumsuzluk, zayıf akran ilişkileri ile ilişkili bulunmuştur (Blandon, Calkins ve Keane, 2010). Uzbaş (2003), sosyal beceri ve okul uyumu düzeyinin çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Araştırmalar birçok farklı değişken olmakla birlikte öğretmen çocuk ilişkisinin çocuğun olumsuz okul tutumları, okula uyumda güçlük ve düşük akademik performansı üzerinde güçlü etkileri bulunduğunu göstermektedir (Birch, & Ladd, 1997). Zamanının büyük bir bölümünü ailesi ile geçiren çocuk, okul öncesi eğitim kurumuna başladığında artık bu zamanı öğretmeni ile geçirmektedir. Bu durum öğretmen ile kurulan ilişkinin önemini artırmaktadır (Yükselen, 2013). Okul öncesi dönem çocukların okulla ilk tanıştıkları dönem olduğundan bu dönemde öğretmen-çocuk ilişkisi öğrencilerin bütün hayatlarını etkileyecek bir ilişkiyi ifade etmektedir (Kıldan, 2011). Okul öncesinde çocuk ve öğretmen arasında kurulan güvenli ilişki ileriki dönemde okulun ilk yıllarında daha az sorun yaşanmasında etkilidir (Pianta ve Stuhlman, 2004).

Ülkemizde alanyazında Okul Uyumu ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmakla birlikte öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmalardan görüldüğü üzere öğretmen- çocuk ilişkisi çocuk hayatında büyük etkiye sahiptir. Ayrıca özellikle çocuğun akademik performansında etkisi büyük olan çocukların okula uyum düzeyleri üzerinde farklı değişkenlerin etkileri de incelenmiştir. Bu araştırma yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Öğretmen-çocuk arasındaki çatışma düzeyi 5-6 yaş çocuklarının okula uyum değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık düzeyi 5-6 yaş çocuklarının okula uyum değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Öğretmen-çocuk arasındaki bağlılık düzeyi 5-6 yaş çocuklarının okula uyum değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Çocukların Okula Uyum Düzeyleri, öğretmenler tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında ölçülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu, Samsun Vezirköprü ilçesinde bulunan anaokullarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu 150 çocuk ve 7 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ve 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nden yararlanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, öğrenci ve ailesi hakkında demografik bilgilerin yer aldığı bir ölçektir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, öğretmen- öğrenci ilişkisini değerlendirmek için tasarlanmış 28 maddelik 5 li likert tipi bir ölçme aracıdır. (Pianta, 2001). Ölçekte yer alan maddeler 1-5 puan ile değerlendirilir. Ölçek 4-8 yaş aralığındaki çocuklar için hazırlanmıştır. Ölçek 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Şahin (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .86 olarak belirlenmiştir.

5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, 1996'da G. W. Ladd, B. Kochenfender ve C. Coleman tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçek, 27 maddeden ve 4 alt ölçekten (Okulu sevme alt ölçeği, İşbirlikli katılım alt ölçeği, Okuldan kaçınma, Kendi kendini yönetme) oluşmaktadır(Birch & Ladd, 1997). Ölçek Önder ve Gülay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. İç tutarlılık katsayısı okulu sevme alt ölçeği için .81, işbirlikli katılım alt ölçeği için .84, okuldan kaçınma alt ölçeği için .73, Kendi kendini yönetme alt ölçeği için .67 olarak belirlenmiştir (Önder ve Gülay, 2010).

Araştırmada belirlenen okullardaki öğretmenler araştırma, ölçme araçları hakkında bilgilendirilmişlerdir. Öğretmenler veri toplama araçlarını her çocuk için doldurmuşlardır.

Verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde Basit Doğrusal Regresyon Analizi Tekniği'nden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Öğretmen-çocuk arasındaki çatışma düzeyi 5-6 yaş çocuklarının okula uyum değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamaktadır. Öğretmen-çocuk arasındaki çatışma düzeyi puanı yüksek sonuçlarda okula uyum puanları düşük çıkmaktadır.

Öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık düzeyi 5-6 yaş çocuklarının okula uyum değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamaktadır. Öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık düzeyi puanı yüksek sonuçlarda okula uyum puanları da yüksek çıkmaktadır.

Öğretmen-çocuk arasındaki bağlılık düzeyi 5-6 yaş çocuklarının okula uyum değişkenlerini (okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme) istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamaktadır. Öğretmen-çocuk arasındaki bağlılık düzeyi puanı yüksek sonuçlarda okula uyum puanları yüksek çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen-çocuk ilişkisi, Okula uyum düzeyi, Okul öncesi eğitim.

Kaynakça

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psycohology, 34(1), 61-79.

Blandon, A. Y., Calkins, S. D. ve Keane, S. P. (2010). Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior. Development and Psychopathology, 22, 119-132.

Brizuela, B.M., Garcia-Sellers, M.J. (1999). School Adaptation: A Triangular Process. American Educational Research Journal Vol. 36, No. 2, pp. 345-3 70

Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (30), 103-120.

Önder, A. ve Gülay, H. (2010). 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği' nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. International Online Journal of Educational Sciences, 2 (1), 204-224

Pianta, R. C. and Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years Of School. School Psychology Review, 33, (3), 444–458.

Şahin, D. (2014). ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI. Journal of Educational Sciences & Practices, 13(25).

Uz Baş, A. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yavuz, K.E. (2010). Çocuğun duygusal zeka gelişimi için küçük adımlar. İstanbul. Timaş Yayınları.

Yükselen, A.,İ. (2013). Okul öncesi dönem çocuğunun davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. (Editörler: G. Uyanık Balat ve H. Bilgin). Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi. Eğiten Kitap: Ankara s: 20.

(7584) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sınıf Mevcutları ve Eğitim Sürelerinin Çocukların Gelişimine Olan Etkileri

Merve CANBELDEK
Pamukkale Üniversitesi

Nesrin IŞIKOĞLU ERDOĞAN
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde toplumda meydana gelen kadın iş gücünün hızla artması ve güvenli oyun alanlarının azalması gibi sosyo kültürel değişimler okul öncesi eğitimin kurumlarına olan ihtiyacı artırmaktadır (İvrendi ve Işıkoğlu Erdoğan, 2015). Bununla birlikte okul öncesi eğitiminde okullaşma oranını gelişmiş ülkeler düzeyine çıkarılması gibi bir hedefi olan ülkemizde, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar son yıllarda önemli mesafeler kat etmesine rağmen, okullaşma oranı % 40 seviyesi ile halen gelişmiş ülkelerin gerisindedir (MEB, 2014a).

MEB'in yayımladığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2015)'nde eğitim süresi ile ilgili olarak; "Günde ellişer dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süre ile ikili eğitim yapılır" ibaresi yer almıştır. Bu nedenle resmi okul öncesi eğitim kurumlarının büyük bir bölümünde eğitim daha fazla sayıda çocuğa hizmet verilmesi amacıyla yarım gün olarak uygulanmaktadır. Benzer şekilde yönetmelik sınıf mevcudunun ise 10'dan az, 20'den fazla olmaması aksi durumlarda ek şube açıma ya da şube birleştirimine gidilmesini belirtmiştir (MEB, 2014b)

Okul öncesi eğitimi geliştirmek için atılan adımların sadece niceliksel olarak atılması, çocukların gelişim alanlarının ve sosyal yeterliliklerinin desteklenmesi için yeterli olmamaktadır (Zembat, 2007). Niceliksel olarak sağlanan artışın kurumların niteliğinin de artırılarak sürdürülmesi okul öncesi eğitimin ülkemizde gelişmesi için gereklidir. Çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması, temel alışkanlıkların kazandırılması ve bunların sonucunda çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanabilmesi için kaliteli okul öncesi eğitim alması önemlidir.

Öte yandan, okul öncesi eğitiminin kalitesine yönelik çalışmalar incelendiğinde yapısal kalite olarak tanımlanan eğitim süresi, sınıf mevcudu, yetişkin- çocuk oranı, çocuk başına düşen kapalı alan, öğretmen eğitimi gibi kalite göstergelerinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Howes vd., 2008; Ishimine ve Tayler, 2014). Yapısal kalitenin göstergelerinden olan eğitim süresinin (Nowak, Nichols ve Coutts, 2009) ve sınıf mevcudunun (Micozkadıoğlu ve Berument, 2011) çocukların gelişim ve başarı düzeylerini etkilediği belirtilmiştir. Brownell vd., (2015) boylamsal araştırmalarında tam gün okul öncesi eğitiminin özellikle gelir düzeyi düşük olan bölgelerde yaşayan çocukların başarılarında önemli etkileri olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde yaşla birlikte düşük sayıda sınıf mevcudunun çocuk öğretmen etkileşimine (Skalická, Belsky, Stenseng,& Wichstrøm, 2015) ve eğitim kalitesine (Işıkoğlu, 2007) olumlu etkileri ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitimin kalitesinde ve çocukların gelişiminde önemli olan sınıf mevcudu ve eğitim süresinin etkilerinin bilimsel olarak incelenmesi alan ve bu konuda karar alacak kurumlar için önemli bir ihtiyaçtır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitiminin sınıf mevcudu ve eğitim süresinin çocukların gelişimlerine olan etkisini incelemektir. Bu amaçdoğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Çocukların gelişim düzeyleri iledevam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun eğitim süresi arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Çocukların gelişim düzeyleri ile devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun sınıf mevcudu arasında anlamlı farklılık var mıdır?

İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmaya Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 55 okul ve bu okullara devam eden 836 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların gelişim düzeylerini belirlemek için Savaşır, Sezgin ve Erol (1994) tarafından geliştirilen "Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)" kullanılmıştır. Sınıfların özellikleri ise "Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu" aracılığı ile ölçülmüştür. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu; okul öncesi eğitim kurumunun yapısal kalitesini ölçmek için 14 adet açık uçlu soru sorularak hazırlanmıştır. Bu sorular arasında eğitim süresi, öğretmenin mezun olduğu lise türü, mezun olduğu okul, hizmet yılı, sınıftaki çocukların yaş grubu ve sayısı, sınıfın büyüklüğü, kurumun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyi gibi sorular yer almaktadır. Bu sorular araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine ve okul idaresine sorularak doldurulmuştur. Verilerin toplanabilmesi için yasal izin alınmış ve örnekleme dahil olan okulların yöneticilerine telefon ya da birebir görüşme yoluyla araştırma hakkında bilgi verilmiş ve yaş grubu uygun olan sınıfların gözlenebilmesi için öğretmen ve yöneticiler bilgilendirilmiş ve katılmayı kabul eden okullara ziyaretler planlanmıştır. Ardından kurumlardaki öğretmenlerle görüşülerek, gerçekleştirilecek uygulamanın amacı ve nasıl olacağı anlatılmıştır. AGTE' nin nasıl doldurulacağı konusunda öğretmenlere uygulamalı şekilde bilgi verilmiş ve onlardan sınıflarındaki her bir çocuk için AGTE'yi doldurmaları istenmiştir. Sonrasında ise öğretmenlerle birlikte belirlenen uygun bir tarihte doldurulan ölçekler araştırmacı tarafından geri alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, "SPSS 18.0" istatistik paket programına kodlanarak yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Çalışma verilerinin analizinde iki yönlü faktörel ANOVA (2x4) analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, tam gün okul öncesi eğitimine devam eden çocukların gelişim puanlarının ortalamasının $\bar{X}$=145.54 yarım gün okul öncesi eğitimine devam eden çocukların ise $\bar{X}$= 143.64 olduğunu göstermektedir. Tam gün yada yarım gün okula devam eden çocukların gelişim puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1, 835) =7.72$, $p<0.01$). Diğer bir ifadeyle, tam gün okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların gelişim puanlarının yarım gün eğitim kurumlarına devam eden çocukların gelişim puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudunun gelişime olan etkisi incelendiğinde, çocukların gelişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır ($F (3, 833)=18.29$, $p<0.001$). Sonuçlar 20-24 sınıf mevcudu olan sınıflardaki çocukların gelişim puanları diğer tüm gruplardan daha yüksek olarak bulunmuştur. Eğitim zamanı ve sınıf mevcudunun birlikte etkisi incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir etki gözlenmemiştir $F(2, 834)=1.08$, $p>0.05$). Diğer bir ifadeyle, çocukların gelişim puanlarında eğitim zamanı vesınıf mevcudunun istatistiksel olarak anlamlı ortak etkisi yoktur.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitimde Kalite, Okul Öncesi Eğitimde Yapısal Kalite, Çocuk Gelişimi

Kaynakça

Brownell, M.D., Nickel, N.C., Chateau, D., Martens, P.J., Taylor, C., Crockett, L., Katz, A., Sarkar, J., Burland, E. & Gohand the PATHS Equity Team, C.Y. (2015). Long-term benefits of full-day kindergarten:a longitudinal population-based study.*Early Child Development and Care,* 185(2), 291-316.

Howes, C. , Burchinal, M., Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R. ve Barbarin O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.

Ishimine,K., ve Tayler,C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.

Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.

Ivrendi,A. ve Işıkoğlu Erdoğan,N. (2015). Play in a Turkish cultural context. J. L. Roopnarine, M. M Patte, J. E. Johnson ve D. Kuschner (Ed.), *International perspectives on children's play* in (210-221). New York:Open University Press.

MEB. (2014a). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013/ '14*.

MEB. (2014b). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.*

Micozkadıoğlu,İ.İ. ve Berument,S.K. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.

Nowak,J.A.,Nichols,J.D.&Coutts,D. (2009). The impact of full-day vs. half-day kindergarten on student achievement of low socioeconomic status minority students.*Scholarlypartnershipsedu,* 4(1), 34-47.

Skalická,V.,Belsky,J.,Stenseng,F.,&Wichstrøm,L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher relationship and children's behavioral problems: moderation by child-care group size.*Child Development*, 8(5), 1557-1570.

Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (25-45). Ankara:Morpa.

(7639) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Hakkındaki Görüşleri

Seda ATA
MSKÜ Eğitim Fakültesi

Şeyda Deniz TARIM
MSKÜ Eğitim Fakültesi

ÖZET

Okul öncesi eğitimin çocukların hayatında uzun süreli akademik ve sosyal etkiler yarattığı yaygın olarak kabul edilmektedir (örn: Peisner-Feinberg ve ark., 2001). Bu etkinin ortaya konulabilmesinde olumlu ve destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkisinin kritik rolüne yapılan araştırmalar tarafından dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Duygusal içerikli destekleyici davranışlar çocukların okul ortamındaki ilgilerini ve katılımlarına olumlu yönde etki eder. Öğretmenin destekleyici yaklaşımı çocukların sınıf içinde olumlu davranışlarını arttırmaktadır (Pianta, La Paro, Payne, Cox,& Bradley, 2002).

Okul öncesi sınıf ortamında çocukların öğretmenle olan iletişimi çocuğun akademik başarısını ve sosyal becerisini olumlu yönde etkilediği ileri sürülmektedir. Bu olumlu ve destekleyici öğretmen-çocuk etkilemişimi okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde yüksek sosyal becerileri ve akademik becerileri içeren uyum temelli pek çok davranış göstermelerine yardımcı olur (ve ayrıca sosyal ve duygusal becerileri arttırıp davranış problemlerinin azalttığı ortaya konmuştur. Bununla beraber öğretmen öğrenci ilişkisinde yaşanan çatışmaların çocuğun okula karşı olumsuz bir tutum içerisinde bulunmasına, akademik anlamda bir takım zorluklar yaşamasına ve davranış problemleri göstermesine neden olabileceği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin sunmaları beklenen destekleyici ilişkide öğretmenin sağlaması beklenen duygusal destek ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin sağladığı güvenli ve sıcak öğrenme ortamı sağlayabilme anlamındaki duygusal desteği çocukların bireysel ihtiyaçlarına karşılayabilme ve çocukların özerkliklerini kazanmalarını desteklemeyi içerir. (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Öğretmen duyarlılığı çocukların akademik ve duygusal ihtiyaçlarının farkında olmayı ve bunları karşılayabilmeyi içerir (Wentzel, 2002).

Okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları kuramsal ve uygulamalı eğitimler, öğretmen adaylarına sınıf ortamında yapacakları uygulamaları destek olacağı düşünülmektedir (Meuwissen, 2005). Bu bağlamda öğretmen adaylarının aldıkları eğitim süresi boyunca elde ettikleri bu deneyimlerin meslek hayatları boyunca etkili olacağı ön görülmektedir. Bu araştırmanın günümüzde önemi artan öğretmen-öğrenci ilişkinin okul öncesi öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı, öğretmen-öğrenci ilişkisini destekleyici ve engelleyici uygulama unsurlarının belirlenmesine ve elde edilen verilere dayalı olarak bu konuda öneriler getirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma konuya ilişkin alandaki eksikliklerin belirlenmesinde ve okul öncesi eğitim alanında çalışan araştırmacılara ve uygulayıcılara yön göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Bu araştırmayla, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öğrenci ilişkisi hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıda yer alan açık uçlu sorular sorulmuştur:

1) Öğretmen adayları öğretmen-öğrenci ilişkisini nasıl tanımlamaktadırlar?

2) Öğretmen adaylarına göre olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisini destekleyen ve engelleyen etmenler nelerdir?

Bu araştırma 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programında 4. sınıfta öğrenimine devam eden 2'i erkek 8'i kadın 10 gönüllü öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturtulurken kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla öğretmen adaylarına öğretmen öğrenci ilişkisinin önemine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Nitel araştırma ortak özelliklerin paylaşılması ile ortaya çıkan yaklaşımların altını çizmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmada veri toplama amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularından yararlanılmıştır. "Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularının, tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenir, görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur, sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir" (Fraenkel ve Wallen, 2006, 457; aktaran Büyüköztürk ve diğ. 2009, 161). Araştırmada, öğretmen adaylarından alınan yazılı açıklamalar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Çalışmada elde edilen veriler, içerik analiz türlerinde kategorisel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Kategorisel analiz sürecinde; (1) verilerin kodlanması, (2) kategorilerin oluşturulması, (3) kategorilerin düzenlenmesi (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Corbin & Strauss, 2007).

Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri "öğretmen-öğrenci ilişkisi", "öğretmen-öğrenci ilişkisini destekleyen ve engelleyen etmenler", ana temaları altında yorumlanmıştır. Öğretmen adayları öğretmen-öğrenci ilişkisini tanımlarken kullandıkları "okul sevgisi kazandırma, etkinliklere katılımın artması, okula uyum sürecini hızlandırma" söz öbeklerinin alan yazındaki tanımlarla örtüşmekte olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar öğretmen öğrenci ilişkisini destekleyen etmenler için "öğretmenlerin mizaçları, çocukların olumlu mizaçları, ebeveynlerin katılımcı olmaları, .vd" olarak hazırlanan kategoriler

altında toplanmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkisini engelleyen etmenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri "öğretmenlerin meslekleri sevmemeleri, çocukların yeterince iyi ebeveynlere sahip olmaması. vd" olarak hazırlanan kategoriler altında birleştirilmiştir. Genel olarak öğretmen adayları öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerindeki rollerinin farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen-öğrenci ilişkisinin özellikle dezavantajlı çocuklar için onların okul başarılarını ve sosyal ilişiklerini destekleyici rollerinden çok az bahsettikleri görülmüştür. Araştırma bulguları ışığında öğretmen adaylarının, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi konusunda desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen-öğrenci İlişkileri, Öğretmen Adayları Görüşleri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Ç., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Corbin, J., & Strauss, A. (2007). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Meuwissen, K. W. (2005). Maybe someday the twain shall meet: Exploring disconnections between methods instruction and "Life in the Classroom." The Social Studies, 96 (6), 253-258.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. Child Development, 72(5), 1534–1553.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. The Elementary School Journal, 102 (3), 225–238.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 365–386). New York, NY: Springer Science.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. Child Development, 73(1), 287-301.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7647) Okul Öncesi Dönemdeki Mülteci Olan ve Olmayan Çocukların Akran İlişkilerinin Karşılaştırılması

Ender DURUALP
Ankara Üniversitesi

Pınar ÇİÇEKOĞLU
Çankırı Karatekin Üniveresitesi

Gül KADAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

Cenevre Sözleşmesi'ne göre mülteci, ülkesinin dışında bulunan, sahip olduğu ırk, din, sosyal görüş gibi nedenlerle, eziyet, işkence görmekten gerçek nedenlerle korku duyan, ülkesinde sahip olduğu haklardan yararlanamayan ya da çeşitli nedenlerle yararlanmak istemeyen, işkence görme endişesiyle ülkesine dönemeyen bireylerdir. Doğrudan olsun ya da dolaylı olarak savaşların çocukların hayatlarında çok büyük etkileri vardır ve savaşlardan ilk etkilenenler daima çocuklar olmaktadır. Bu bağlamda, çocuklar ailelerini kaybetme, istismar ya da ihmale uğrama, okulundan uzaklaşma gibi nedenlerle sosyal ve duygusal yaralar alarak kayıplar yaşamaktadır. Okul öncesi dönem, insan hayatının sonrasına temel oluşturacak önemli aşamalardan biridir. Çocuğa verilenler sayesinde bu dönem çocuğun hayatında çok önemli etkilere sahip olan kritik bir dönemdir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların akranlarıyla ilk olarak karşılıklı iletişim ve etkileşime girdikleri alanlardır. Çocuk akranlarıyla olan ilişkilerinde, yetişkinlerle olan ilişkilerinden oldukça farklı özellikler arz etmektedir. Bu ilişkinin kendine özgü kuralları, ortak paydaları, paylaşımları ve sorumlulukları vardır. Çocuk akranları arasında olabilmek, dışlanmamak amacıyla ortak kurallara uymakta, böylece sosyal gelişimi için ilk adımı atmaktadır. Yapılan araştırmalar bu dönemde okula başlayan çocuklarda, akran ilişkilerinin öneminin arttığını, çocukların akranlarıyla kurdukları olumlu ve istenir ilişki biçimlerinin gelecekteki psikososyal ve ahlak gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Akran ilişkileri, kişiliğin her döneminde önemli etkilere sahiptir. Bu önem yaşa göre işlev değişikliğine yol açabilse de, kişinin hayatında kalıcı özellikler bırakabilmesi yönünden önemli görülmektedir. Akran ilişkileri sayesinde çocuklar, duygularını olumlu yönde ifade edebilmeyi, iletişimde bulunduğu kişileri empatik olarak dinleyebilmeyi öğrenmektedir. Okul öncesi dönemde, akranlarıyla olumlu ve zengin iletişim ortamı sağlanan çocukların, daha çabuk ilişki kurabildikleri de gözlenmektedir. Okul öncesi dönemde başlayan akranlarla olumlu etkileşim, çocuğun dış dünyayı anlamlandırmasına da yardımcı olmaktadır. Erwin (2000) akran ilişkilerinin, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini de etkilediğini belirtmekte ve akranları tarafından kabul edilen çocukların sonraki yıllarda da olumlu özelliklere sahip olacağını belirtmektedir. Okul öncesi dönemin önemli özelliklerinden biri olan benmerkezci düşünme tarzı da, oyuncakları paylaşma, oyunun kurallarına uyma gibi davranışlar tarafından aşama aşama kaybolmakta ve çocuk sosyalleşmektedir. Tüm bunların yanı sıra çocukların akranları tarafından kabul edilmesi, onların bireyselleşmesi ve buna bağlı olarak da sosyalleşme süreçlerinde oldukça önemlidir. Sosyal bilgi sürecini okul öncesi dönemdeki çocuklar yaşayarak öğrenirler. Bu süreç doğaldır ki, günlük hayatta ve sosyal yaşamdaki tüm davranışlar için de geçerlidir. Eğer süreçte herhangi bir sorun yaşanacak olursa, bu çocuğun akran ilişkilerine de yansıyabilecek ve çocuğun tüm yaşamını etkileyebilecektir. Bireysel olarak değer verilen, önemsenen çocuklarda olumlu özelliklerin gelişeceği açıktır. Bunun tam tersi olarak sosyal iletişimi başaramayan çocuklarda ise, zamanla özgüven kaybı ya da yetersizliklerin gelişeceği araştırmalarla kanıtlanmıştır. Çocuğun sosyalleşme konusunda yaşamış olduğu zayıflıklar, onların korku ve kaygı duymalarına neden olacak, bunun sonucunda da istenmeyen davranışlara girmelerine de neden olabilecektir. Yaşamış oldukları ortamdan uzaklaşarak yeni bir ortama uyum sağlamak çocuklarda birtakım sorunlara neden olabilecek önemli etkenlerdir. Bu dönemi sorunsuz geçirebilmek için akran ilişkilerinin önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, araştırmada okul öncesi dönemdeki mülteci olan ve olmayan çocukların akran ilişkileri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, Çankırı il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam eden, mülteci olan ve olmayan dört-altı yaş aralığındaki çocukların akran ilişkilerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiştir. Bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden mülteci çocuklar belirlenmiştir. Buna göre okula kayıtları olan ve düzenli olarak eğitime devam eden 20 mülteci çocuk tespit edilmiştir. Karşılaştırma grubuna ise mülteci çocuklarla aynı cinsiyette olan 20 mülteci olmayan çocuk basit rastgele yöntemle seçilmiştir. Araştırmada veriler "Genel Bilgi Formu", Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" ve "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" ile toplanmıştır. Genel Bilgi Formunda, çocukların yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, aile tipi, anne-babanın yaşı, öğrenim durumları, geliri gibi sosyodemografik bilgiler yer almaktadır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Ladd ve Profilet tarafından (1996) yılında geliştirilmiş ve Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları saldırganlık için 0,87, akranlara yardımı amaçlayan sosyal davranış için 0,91, asosyal davranış için 0,84, korkulu-kaygılı davranış için 0,78, dışlanma için 0,89, aşırı hareketlilik için 0,82 olarak bulunmuştur. Ölçek üçlü likert tipi bir ölçek olup toplam 44 sorudan oluşmaktadır. Her alt ölçek kendi içinde değerlendirilmektedir. Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ise Kochenderfer ve Ladd (2002) tarafından geliştirilen, Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan bir ölçektir. Yapılan uyarlama çalışmasında çlçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,719 bulunmuştur. Ölçek üçlü likert tipi olup toplam dört sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, t testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Mülteci olan çocuklar ile mülteci olmayan çocukların akranlarına karşı saldırgan davranış göstermeleri (U=166,5, p>0,05), yardım amaçlayan sosyal davranış göstermeleri (t(38)=0,942, p>0,05), korkulu/kaygılı davranış göstermeleri (U=142, p>0,05), akranları tarafından dışlanmaları (U=180, p>0,05) ve aşırı hareketlilikleri (t(38)=1,405, p>0,05) arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Mülteci olmayan çocukların akranlarına karşı saldırgan ve sosyal davranışları ile aşırı hareketlilikleri, mülteci çocukların ise akranlarına karşı korku/kaygılı davranışları ile akranları tarafından dışlanmaları yüksek bulunmuştur. Mülteci olan ve olmayan çocukların akranlarına karşı asosyal davranış göstermeleri (t(38)=3,398, p<0,05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre mülteci çocukların asosyal davranışları (X=6,7±2,69) mülteci olmayan çocuklara oranla (X=4,05±2,21) daha yüksektir. Mülteci olan ve olmayan çocukların akran şiddetine maruz kalmaları arasında anlamlı bir fark yoktur (U=163, p>0,05). Mülteci çocukların (22,35) sıra ortalamaları mülteci olmayanlara (18,65) göre daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Dönem, Mülteci, Akran İlişkileri

Kaynakça

Aydın, B. (2005). Çocuk ve Ergen Psikolojisi (2. Baskı). İstanbul: Atlas Yayın-Dağıtım.

Gözübüyük, A.A., Duras, E., Dağ, H. ve Arıca, V. (2015). Olağanüstü Durumlarda Çocuk Sağlığı. *Journal of Clinical and Experimental Investigations,* 6(3), 324-330.

Gülay, H. (2008). 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik- Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H. (2010). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Gürşimşek, İ., (2002). Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı. I. Gürşimşek (Ed.) DEÜ Okulöncesi Eğitiler El Kitabı, İstanbul:Ya-pa Yayınları.

Kemple, K.M. (1991). Preschool Chidrens Peer Acceptance and Social Interactions. *Young Children,* 46(5), 47-54.

Murray, C. and Greenberg, M.T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Psychology in the Schools,* 38(5), 425-446.

Oktay, A. (2007). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (6. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Tok, N. ve Korkut, R. (2010). Niğde Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Kurumlarında Kalan Sığınmacı ve Mültecilerle İlgili Gözlemler. Akademik Bakış Dergisi. http://www.akademik.bakis.org. Erişim Tarihi: 05.01.2016.

Tokuç, B. (2014). Çocuklar ve Savaş. Halksagligiokulu.org/anasayfa/components/com_booklibrary/ebooks/COCUKLAR%20VE%'20SAVAS-Hasuder%20YAYİN%20NO_2014_2pdf&page=13. Erişim Tarihi: 05.01.2016.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1997). Çocuk gelişimi **(**7. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi Yayınları.

(7669) İlkokul Öğrencilerinin Korkuları ve Korku Nedenleri

Mehmet DEMİRKOL
Dicle Üniversitesi

Mehmet DOĞRU
Dicle Üniversitesi

Özlem ZEYBEK
Milli Eğitim Bakanlığı

Korku, insanoğlunun yeryüzünde olduğu andan bugüne belli belirsiz olaylara durumlara ya da düşüncelere vermiş oldukları ruhsal bir tepkidir. Çünkü korku tehlike olabileceği düşüncesinin bireyde uyandırdığı duygusal bir tepkidir (Clark ve ark,1989; Wickless ve Kirsch 1988). Bu tepki kimi zaman insanın hayatta kalmasına yardımcı olurken, kimi zaman ilerlemesini engelleyen en büyük ruhsal güç olmuştur. Bu nedenle korku, bireyin yeni deneyimlerde bulunmasına izin vermediği gibi insanlara karşı güven eksikliği oluşturmakta, öğrenmeyi zorlaştırmakta, yaratıcılığı engellemekte ve diğer insanlar ile olan sosyalleşmeyi de azaltabilmektedir (Muris,2007). Köknel (2005) korkuyu gerçek olan, olması beklenen ya da zihinde tasarlanan bir tehlike karşısında hissedilen duygusal yaşantı olarak tanımlamaktadır. Bu duygusal yaşantı bireyin her döneminde hissedebileceği bir duygudur. Bu durumun sebebi yaşantı süresince meydana gelecek olayların belirsizliği ve bireyde meydana gelmiş olumsuz yaşantıların benzer durumlarda ortaya çıkması sonucunda aynı olumsuz hissiyatı yaşama çekincesidir. Bowlby (1973) korkunun yaşa ve olgunlaşmaya göre değişebildiğinden bahseder. Gelişim süreci içinde, okul öncesi dönemde çocukların korkularının genellikle gerçekdışı korkular olduğu gözlenirken, daha büyük çocuklarda ve ergenlerde görülen korkular ise bedensel yaralanma veya fiziksel tehlike gibi daha gerçekçi korkulardır (Elmacı,2008).

Korku, özellikle bebeklik döneminden ergenlik dönemine kadar olan yıllarda daha yoğun görülebilen bir durumdur (Kınay,2011).Gelişimsel açıdan bakıldığında, bebeklerin doğumdan belli bir yaşa gelene kadar korumaya ihtiyaç duyduğu ve bu ihtiyaçların zamanla azaldığı görülmektedir. Dışa bağımlı halde yaşayan çocukların bağımlı oldukları bireylerden yoksun olma ya da bu bireyler dışında var olan başka uyarıcılar tarafından beklenmeyen uyarıcılara karşı hissedilen belirsizlik duygusu bireyde daha çocuk yaşta korku oluşumuna sebep olur. Yapılan araştırmalarda korkunun gelişimsel bir görünüm gösterdiği (Elmacı,2008) sonucu korkunun gelişimsel sürecin bir parçası olduğunun kanıtı olarak gösterilebilir. Çocuk için yeni olan ve bilinmeyen her şey korku verir. Her yaş grubunda çocukların korktukları şeyler değişir. Çocuğun gelişimi devam ettikçe korktuğu durum ve nesneler de, bulunduğu yaşa göre değişkenlik gösterir. Bazı korkular gelişimsel olarak ortaya çıkıp bir süre sonra kaybolurken, bazıları ise hatalı yaklaşımlar nedeniyle kalıcı hale gelebilmekte ve bu korkular artarak devam edebilmektedir. Hissedilen her korku kalıcı halde kalmayabilir. Anne-baba ya da öğretmenin, çocukta var olan ve çocuğun duygusal doğallığın kısıtlayan korku ve kaygıların farkına varması ve ona göre önlemler alarak çocuğa destek olması korkunun azalmasını hatta yok olmasını sağlayabilir.

Bu araştırma ile ilkokul çağındaki çocukların korkularını ve korkularının ortaya çıkış sebeplerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilecek sonuçların, anne-baba ve öğretmenlerin çocuklarda görülen korkulara karşı daha bilinçli olmasını ve çocuklara bu konuda daha kontrollü yaklaşmalarını sağlama açısından önemli bir kılavuz görevi göreceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkokul çağındaki öğrencilerin korkularını ve bu korkuların oluşma nedenlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılacaktır. Olgu bilim insanlara tümüyle yabancı olunmayan aynı zamanda da tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmak için uygun bir araştırma ortamı hazırlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu desende genelde şu iki soruya yanıt aranır: Bu olguya ilişkin algı/deneyimler nelerdir? Bu olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşullar nelerdir? (Cresswell, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Diyarbakır merkez okullarında öğrenim gören toplam 25 okul öncesi öğrencileri ve 1.-4.sınıf ilköğretim öğrencileri oluşturacaktır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırma modeline uygun öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" ve "ölçüt örnekleme" yöntemleri ile seçilmiştir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu çalışmanın temel ölçütlerini, yaş ve korku duygusu ölçüt olarak kullanılmaktadır. Araştırma da verilerin toplanması için görüşme tekniği kullanılacaktır. Görüşme sonunda elde edilen veriler yazıya aktarıldıktan sonra çözümlenmesi için içerik analiz yöntemi kullanılacaktır. İçerik analizi ile toplanan veriler derinlemesine analiz edilir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Toplanacak verilerin analiz sonucunda ilkokul öğrencilerinin sahip olduğu korkular nedenleri dikkate alınarak kategorileştirilecektir.

Araştırma sonuçlarına göre özellikle okul öncesinde okuyan çocukların karanlıktan, kaybolmaktan, vahşi hayvandan, kapalı yerde kalmaktan, yüksek sesten korktukları görülmüştür. İlkokul 1-4 arası okuyan öğrencilerin korkularının ise; gece tuvalete gitme, saldırgan çocuklar, baba, ağabey, yanlış yapma, silahlı insanlar, herkesin önünde küçük düşme, karanlık ve savaş olduğu görülmektedir. Çocuk korkularının ortaya çıkış sebeplerinin yaşantı ya da belirsizlikten dolayı kaynaklandığı elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Çocuğun baba, ağabey ya da saldırgan çocuklardan şiddet görmesi bu kişilere karşı korku beslenmesine, yapılan yaramazlık ya da hata sonucunda çocuğun banyo gibi kapalı ve karanlık yere kilitlenmesi, kilitlendiği veya benzeri yerlerde kalamamasına sebep olmaktadır. Eğitim sürecinde sınıf ortamında yapılan yanlışın öğretmen ya da arkadaşlar tarafından alay konusu olması,. Çocuğun toplum önünde aşağılanma korkusuna sebep gösterilebilir. Bunun yanında karanlığın belirsizliği ve televizyon kanallarında çıkan savaş haberlerinin çocuklarda etki ettiği ve benliklerinde korku oluşmasına sebep olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Korku,ilkokul,çocuk,korku kaynakları

Kaynakça

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Separation,* New York: Basic Books.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Third edition). New York: Sage.

Elmacı, F. (2008).*Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Korkuları Üzerindeki Etkisi*.(Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Kınay, İ. (2011). *İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Korkuları.* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır

Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik* (17. Basım). İstanbul: Altın Kitapları Yayınevi.

Muris, P. (2007). *Normal and Abnormal Fear and Anxiety in Children and Adolescents.* Amsterdam; Boston, Elsevier.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8.Basım, Ankara: Seçkin Yayınları.

Wickless C, Kirsch,I. (1988) *Cognitive Correlates of Anger, Anxiety, and Sadness*. Cognitive Therapy and Research,12: 367-377.

Clark D, Beck T, Brown, G. (1989) *Cognitive mediation in general psychiatric outpatients: A test of the content specificity hypothesis.* Journal of Personality and Social Psychology, 56: 958-964.

(7672) Kültürel Değerlerin İşlenmesi Açısından Bir Çizgi Film Analizi: Harika Kanatlar

Behçet ORAL
Dicle Üniversitesi

Kasım KARATAŞ
Dicle Üniversitesi

ÖZET

Günümüz dünyasında çocuklarımız nerede ise kundaklandıkları andan itibaren daha birçok akrabası ile tanışmadan kitle iletişim araçlarından biri olan televizyonun büyülü ve cezbedici ortamı ile tanışmaktadırlar (Aşkın,2013). Çocuklar açısından çizgi filmleri çekici kılan durum, hayal dünyalarındaki yansımaların hayat buldukları olgular ve ortamlar olmasıdır. Çocuklar sevdikleri çizgi film karakterlerini ve davranışlarını taklit ederek kendileriyle özdeşleştirebilirler. Bu yüzden çizgi filmlerde verilen mesajın ve içeriğin çocuklarda bırakacağı etki gücünün bilincinde olarak, hem çizgi film yapımcılarının hem de ailelerin hassasiyet göstermesi gerekli bir durumdur. Henüz hayal ile gerçeği ayırt edemeyen büyük oranda gördüklerinin etkisiyle bir dünya kuran bu yaş çocuğunun, hem benlik oluşumu hem kişilik gelişimi hem de kültürleme gibi bireysel gelişim süreçlerinde çizgi filmlerin doğrudan ve/veya dolaylı olarak vermiş oldukları mesajlar önemli bir yer teşkil etmektedir (Kalaycı, 2015).

Günümüzde kültürel değerlerin sunulması ve kültürün güncellenmesi görevini önemli oranda çizgi filmler yerine getirmektedir (Taş-Alicenap, 2015). Çizgi filmler çocuklara, içinde bulunduğu kültürel çevrelerin kodlarını açmalarını/çözmelerini sağlayacak bilinçli ve kasıtlı olarak oluşturulmuş referans çerçeveleri sundukları dolayısıyla çocuk için ilksel bir öğretmen görevi dahi üstlendiği ifade edilmektedir (Keloğlu-İşler, 2014). Bu açıdan, yerel ve evrensel kültürel değerlerin çizgi filmlerde işlenme biçimleri önem arz etmektedir.

Türkiye'de yerel ve/veya ulusal yayın yapan kanallarda genellikle hafta içi sabah saatlerinde ve hafta sonları hem sabah saatlerinde hem de gün içerisinde, yani çocukların televizyon karşısında kalma olasılığının fazla olduğu zamanlarda çeşitli çizgi filmler yayınlanmaktadır (Türkmen, 2012). Bu duruma bağlı olarak, işlenen konular ve karakterin sergilediği davranışlar açısından çocuklarda güçlü bir etki bırakan çizgi filmler giderek yaygınlaşmaktadır. Bu çizgi filmlerden birisi de "Harika Kanatlar" çizgi filmidir. Her bölümde farklı bir ülkenin coğrafi ve kültürel değerleri etrafında olaylar kurgulanmakta ve "uçak" karakterlerinin yaşadıkları bir takım maceralar eşliğinde çocuklara farklı kültürler tanıtılmaktadır.

Bu açıdan, Harika Kanatlar çizgi filminde ne tür kültürel değerlere yer verildiği ve çizgi filmdeki karakterler aracılığıyla işlenen değerlerin izleyicilere sunuş biçimi açısından analizinin yapılması araştırılmaya değer bulunmuştur. Bu noktadan hareketle Harika Kanatlar çizgi filminde kültürel değerlerin nasıl işlendiği analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma ile çocukların severek izlediği ve etkilendiği çizgi filmlere dönük yapılan çalışmaların sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca, araştırma bulguları kapsamında; ebeveynler, öğretmenler ve yerli çizgi film yapımcıları için bazı öneriler sunması açısından da bu araştırma önemli görülmektedir.

Araştırma Harika Kanatlar çizgi filminde kültürel değerlerin işlenmesi açısından analizinin yapılması amaçladığından nitel araştırma özelliği taşımaktadır. TRT Çocuk kanalında yayımlanan "Harika Kanatlar" bölümlerin süresi ortalama 11 - 12 dakika arası değişmektedir. Çizgi filminin baş aktörü sevimli kargo uçağı Jet'tir. Jet'in işi dünyanın her yerindeki çocuklara paketlerini tam zamanında ulaştırmasıyla ünlüdür. Gittiği yerlerin kültürünü öğrenmeyi ve oralarda yeni arkadaşlar edinmeyi de çok sevmektedir. Çizgi filmin diğer karakterleri; Cimbo, Doni, Dizy, Jerome, Paul, Mira ve Büyük Albert'tir (TRT Çocuk, 2016). Araştırma için gerekli veriler, çizgi filmin bölümlerinden elde edilmiştir. Her bir bölüm bir belge niteliği taşıdığından araştırmanın tekniği doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman inceleme formu aracılığıyla geçmişten günümüze çizgi filmin Türkçe olarak yayımlanan bölümlerine internet aracılığıyla tamamına ulaşılarak analiz edilmiştir. Doküman incelenmesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizde amaç, toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve benzer verileri (kod) belirli kategoriler altında bir araya getirerek okunabilir çıktılar elde etmektir (Fraenkel ve Wallen, 2002; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Her bölüm en az 3 defa izlenerek, her bir bölümde vurgulanan ve öne çıkarılan kültürel değerlere ilişkin veriler kaydedilmiştir. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlamalar tümevarımcı analiz yaklaşımıyla ele alınarak temalara ulaşılmıştır.

Araştırmada Harika Kanatlar çizgi filminin 36 bölümünün analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda "Coğrafi özellikler", "Konuşulan Dil", "Tarihsel yapılar", "Geleneksel yemekler", "Yerel Dans Figürleri" adı altında 5 temaya ulaşılmıştır. Sonuç olarak, dünyadaki ülkelerin konumu açısından doğu-batı ve sosyoekonomik açıdan zengin-fakir, çocukların ten rengi açısından siyah-beyaz ayırt etmeksizin farklı kültürlerden çocukların varlığından haberdar edilerek sunuluyor olması, çocuklarda evrensel bir dünya görüşünün oluşumuna hizmet edeceği düşünülmektedir. Bununla beraber kendinden olmayanlara ilişkin olumlu bakış açısı geliştirme, saygılı ve hoşgörülü tutuma sahip olabilme ve farklı olanlarla uyum içerisinde yaşayabilmelerinin düşünsel ve duyuşsal zemininin hazırlanması açısından kaydadeğer bir çizgi film olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemi çocuklarda evrensel kültürün gelişmesi ve farklı kültürlerin tanıtılması amacıyla "Harika Kanatlar" çizgi filmi hem okullarda hem de evlerde izletilebilir. Bu çizgi filmden yola çıkarak yerli çizgi film yapımcılarına, ülkemiz özelliklerini ve kültürel değerlerini çocuklarımıza tanıtmak amacıyla, ülkemizde bulunan illleri ve illerde yaşayan insanların kültürel değerlerinin işlendiği çizgi filmlerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kültürel Değerler, Çizgi Film Analizi, Harika Kanatlar

Kaynakça

Aşkın, U. (2016, Mart 1). *Post-Modern Dünyamızın Yeni Ruh Hali: Rengi Kırmızı, Adı Şiddet.* http://sosyalpolitika.fisek.org.tr/?p=69 adresinden alınmıştır.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. (2002). *How To Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGrawHill.

Kalaycı, N. (2015). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Bir Çizgi Film Çözümlemesi:PEPEE. *Eğitim ve Bilim,* 40(177), 243-270.

Keloğlu-İşler, E. İ. (2014). Kültürel Ekme Kuramı Bağlamında Türkiye Üretimi Çizgi Filmler ve Çocuk Bilincinin İnşası. *İletişim ve Diplomasi Dergisi,* 1(2).

Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis.* London:Sage

Taş-Alicenap, Ç. (2015). Kültürel Mirasın Çizgi Film Senaryolarında Kullanılması. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR).* 37, 11-26.

TRT Çocuk, (2016, Şubat 17). Harika Kanatlar. *TRT Çocuk Kanalı Harika Kanatlar Çizgi Filmi Tanıtım Sitesi:* http://www.trtcocuk.net.tr/harikakanatlar adresinden alınmıştır.

Türkmen, N. (2012). Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 36(2), 139-158.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7673) Beş Yaş Çocuklarının Davranışsal ve Duygusal Güçlülüklerinin İncelenmesi

Güneş SALI
Bozok Üniversitesi

Aysel KÖKSAL AKYOL
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Çocukluk dönemine yönelik yapılan gelişimsel araştırmalar yaşamın ilk yıllarındaki kazanımların önemine işaret etmektedir (Kopp, 1987). Ailelerin çocukları ile olumlu etkileşim içinde olmaları, çocuklarına deneyim kazanmaları için fırsatlar sunmaları kendisiyle barışık, onların çevresiyle uyumlu ilişkiler kurabilen, toplum içinde üretken rol alan, güçlü kişiler olarak yetişmelerinde etkili olur (Crick, 2000; Caulfield, 2001; Bracha, vd, 2004). Güçlülük duygusu yaşantı yoluyla öğrenilir ve gelişir. Çocuk duygusal yönden güçlendikçe kişisel sorumluluk alma yeteneğini oluşturur. Duygusal yönden kendini güçlü hissetmesine fırsat verilen çocukların, kendi davranışlarının sorumluluğunu alma, yaptıklarından hoşnut olma, kendine güvenme gibi özelliklerinde olumlu yönde gelişmeler gözlenir. Duygusal yaşamdaki denge diğer gelişim alanları ve benlik kavramını olumlu yönde etkiler. Başkaları tarafından kabul gören çocuk özgüvenli olur, bağımsızlığını kazanır, kendisi hakkında olumlu duygulara sahip olur. Çocuğun kendisi hakkındaki olumlu duyguları kişilik gelişimine, yaşamına ve davranışlarına etki eder (Jersild, 1979).

Güçlülüğe dayalı değerlendirme, bireysel başarı duygusu yaratan özellikleri, davranışsal ve duygusal becerileri, yetenekleri, aile bireyleri, akranlar ve yetişkinlerle kurulan doyurucu ilişkileri, güçlülük ve stresle başa çıkabilme yeteneğini, kişisel, sosyal ve akademik gelişimi ölçme olarak tanımlanır (Epstein ve Sharma, 1998; Epstein, 2004). Bu yeterlikleri tanıma ve değerlendirme önemlidir; çünkü bu yetenekler çocuğun anne-baba, akran ve öğretmenleriyle olan etkileşimini etkiler, çocukların davranışları üzerinde etkili olur (Brofenbrenner, 1979). Çocukların okula uyumu ile ilgili yapılan araştırmalarda, duygularını düzenleme konusunda yetersiz olan çocukların okul hayatında sosyal uyumsuzluklar yaşadıklarını sosyal uyumsuzluk ve sosyal güven sorunu yaşayan çocukların davranış sorunları sergilediklerini, çocuğun fiziksel, duygusal sosyal anlamda okula hazır oluşu anlamına gelen okul olgunluğu ile çocuğun okul yaşamındaki akademik başarıları arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Bu durum çocukların davranışsal ve duygusal açıdan okul öncesi dönemden itibaren değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995).

Çocuğun davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimi ile ilgili erken dönemde bilgi sahibi olunması ilerleyen yaşlarda ortaya çıkabilecek davranışsal duygusal problemlerin erken tespitini ve önlenmesini kolaylaştırabilir. Bu durum, çocuğun bu gelişim alanlarını destekleyecek etkili bir eğitim ortamının sağlanmasında da büyük önem taşır (Lemerise, & Arsenio, 2000). Bu açılardan bakıldığında duygusal ve davranışsal açıdan güçlü çocuklar yetiştirmek önemli görülmektedir. Çocukların davranışsal ve duygusal açıdan güçlü bireyler olmalarını desteklemek için aile ve okullarda, destekleyici ortamların oluşturmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu nedenlerle, öncelikle beş yaş çocuklarının davranışsal ve duygusal güçlülüğünün belirlenmesi, elde edilen bulgular doğrultusunda çocuklarla çalışan meslek elemanlarına öneriler sunulmasının gereği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma, beş yaş çocuklarının davranışsal ve duygusal güçlülüğünü, belirlenen bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla planlanmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim veren, Yozgat il merkezinde bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullar ile bağımsız resmi ve özel ana okullara devam eden beş yaşındaki çocuklar (n=346) ile onların anneleri (n=346) ve öğretmenleri (n=22) oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen, veli ve çocukların sosyo-demografik özelliklerini saptamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formları kullanılmıştır. Çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüğü; Epstein ve Sharma (1998) tarafından geliştirilen, Epstein (2004) tarafından güncellenen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Davranışsal Duygusal Derecelendirme Ölçeği-2 (DDİDÖ-2) [(Behavioraland Emotional Rating Scale-2) (BERS-2)] ile belirlenmiştir. SPSS 21 programı kullanılarak yapılan istatistiksel analizlerde; veriler parametrik testlerin varsayımlarını karşıladığında iki kategorili bağımsız değişkenler için t-testi, ikiden fazla kategorisi olan bağımsız değişkenler için Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler parametrik testlerin varsayımlarını karşılamadığında ise Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır. Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı çıkması durumunda işlem sonrası testi olarak varyanslar homojen olduğu analizlerde Bonferroni testi, varyanslar homojen olmadığında Games-Howell testi kullanılmıştır. Kruskall Wallis H testinin anlamlı çıkması durumunda ise işlem sonrası testi olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Benzer şekilde Kruskall Wallis H testinin takip eden testlerde Tip I hata oranını etkili bir şekilde kontrol edebilmek amacıyla Bonferoni düzeltmesi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ile cinsiyetleri, anne baba yaşları ve ailedeki çocuk sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ile anne baba öğrenim düzeyleri, ailelerinin gelir düzeyleri ve çocuğun doğum sırası arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Veri toplama aracında yer alan açık uçlu sorulara dayalı olarak yapılan analizlerde de buna benzer bir

sonuç alınmıştır. Çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ile annelere ve öğretmenlere göre çocukların en önemli hobileri, en sevdiği sporlar, en sevdiği etkinlikler, annelerin ve öğretmenlerin çocuklar için tanımladıkları en olumlu özellikler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: Davranışsal gelişim, duygusal gelişim, davranışsal güçlülük, duygusal güçlülük, okul öncesi dönem.

Kaynakça

Bracha, Z.,Perez, F., Gerardın, P., Perrıot, Y., Rosque, F., Flament, M., Leroux, M., Mazet, P. & Carter, A. (2004). A French adaptation of theinfant-toddler social and emotional assessment. *Infant Mental HealthJournal, 25*(2), 117-129.

Brofenbrenner, U. (1979). TheEcology of Human Development: ExperimentsBy Nature andDesingn. Cambridge,MA: Harvard UniversityPress.

Caulfield, T. (2001). Controversy criminal lav: A comment on the proposal for legislation governing assisted human production. AlbertoLowRewiev. 39, 335-380.

Crick, N. (2000). Engagement in Gender Normative Versus Nonnormative Forms of Agression: Linkstosocial-psychological adjustment. (Ed: Wendy Craig) *Childhood social development.* Massachusetts ve Oxford: Blackwell Publishers, 309-332.

Epstein, M. H.,& Sharma, J. (1998). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A strengths-based approach to assessment*. Austin, TX: PRO-ED.

Epstein, M. H. (2004). Behavioral and Emotional Rating Scale-2nd Edition: A strengths-based approach to assessment. *Austin,* TX: PRO-ED.

Greig, A. & Howe, D. (2001). Social understanding, achivement security of prechool children and maternal mental healt. *British Journal Developmental Psychology, 19*, 381-393.

Jersild, A. (1979). Çocuk Psikolojisi Çev, Gülseren Günçe Ankara; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Kopp, C. B. (1987). The Growth of Self- Regulation: Caregivers and Children. N. Eisenberg (Ed.), Contemporary Topics In Development Psychology. New York: Wiley, [10-12].

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107- 118.

Rubin, K., Coplan, R., Fox, N. & Calkins, S. (1995). Emotionaltiy, emotionregulationand preschoolers social adaptation. *Development and Psychopathology*, ABD: Cambridge University Press, (7) 49-62.

(7711) Ailelerin Okul Öncesi Fen Eğitimi İçeriğine İlişkin Görüşleri

Hasan DİLEK
Ahi Evran Üniversitesi

Refika OLGAN
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZET

Ulusal ve uluslararası alan yazını okul öncesi dönemde fen eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amacı küçük çocukların çevrelerindeki olayları anlamalarına yardımcı olmanın yanı sıra onların bilimsel süreç becerilerinin edinimini desteklemektir. Aynı zamanda fen eğitimi çocukların gelecekte fen'e karşı olumlu tutum gelişmelerine ve ileriki sınıflarda öğrenecekleri konu ve kavramlara temel oluşturur. Çocukların gelişim düzeyine uygun sunulan fen etkinliklerinde farklı fen içeriklerine yer verilmelidir. Bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışı fen uygulamaları, fen eğitiminin içeriği ve fen etkinliğine ayrılan süreleri belirlemeye yönelik farklı araştırmalar bulunmaktadır (Early et al., 2010; Maier, Greenfield, & Bulotsky-Shearer, 2013; Nayfeld, Brenneman, & Gelman, 2011; Olgan, 2014; Saçkes, 2014). Bu çalışmaların bazılarında Türkiye'de ve yurt dışında okul öncesi öğretmenlerine fen eğitiminin içeriği ile ilgili sorular yöneltilmiş ve okul öncesi eğitimde fen eğitiminin içeriğinin belirli konularla sınırlı kaldığı ve bazı konulara ise hiç değinilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler küçük çocukların bazı fen konularını anlayamayacaklarını düşündüklerini ve bu nedenle ileriki sınıflarda öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çocukların eğitiminde okul öncesi kurumlarının önemi yadsınamaz ancak unutulmamalıdır ki küçük çocukların farklı alanlardaki eğitimi öncelikle aile ortamında başlamaktadır. Bu nedenledir ki ailelerin fen eğitimi tercihlerinin belirlenmesi ve gerekli görüldüğü durumlarda fen eğitimi etkinliklerinin çeşitlendirilmesinin önemi ile ilgili seminerler düzenlenmesi çocukların hem okul hem de ev ortamında öğrenmelerinin desteklenmesi anlamında önem taşır. Bu tür uygulamalar ayrıca çocukların fen başarılarının desteklenmesi anlamında da önemlidir. Perera'ya (2014) göre ailelerin fen eğitimine karşı olan olumlu yaklaşımları çocuklarının fen başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada ailelere fen eğitiminin önemi ve uygulama stratejileri ile ilgili eğitimler sunulmasının ailelerin fen eğitiminde daha etkin rol almalarına yardımcı olacağı belirtilmektedir. Böylece, okul personeli ve ailelerin el birliği ile çocukların eğitimine destek olmaları sağlanabilir. Ancak, okul öncesi eğitimin başarısında ortak paydaya sahip olan ve en az öğretmenler kadar etkin role sahip ailelerin fen eğitimi ile ilgili görüşlerini inceleyen araştırmalar sayısal olarak azdır. Özellikle Türkiye'deki ailelerin okul öncesi dönem fen eğitiminin içeriği ile ilgili tercihleri ve bu tercihlerindeki gerekçeleri hakkında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda mevcut çalışma ailelerin okul öncesi dönemde fen eğitiminin içerik tercihlerini belirlemeyi ve ayrıca bu tercihlerinin sebeplerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma nitel ve nicel verilerin yer aldığı karma bir çalışma olup Kırşehir İl'inde ikamet eden ve 36-72 ay aralığında ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuğu olan 817 aileyi kapsamaktadır. Katılımcıların 597'si çocuğun annesi ve 220'si ise babasıdır. Ayrıca, katılımcıların 394'ü kız ve 423'ü de erkek çocuğa sahiptir. Araştırmada Araştırmacılar öncelikle okul yönetimleri ile iletişime geçmiş destekleri istenmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenleri aracılığıyla ailelere ulaşılmış ve çalışmaya katılmaları istenmiştir. Çalışmaya katılan ailelere çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı ve katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı konularında bilgi verilmiş ve çalışmanın amacı açıklanmıştır. Çalışmada katılımcıların okul öncesi fen eğitimi içerikleri ile ilgili görüşlerinin belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Fen Eğitimi Konu Tercih Formu (Aile)" kullanılmıştır. Veri toplama formunun anlaşılırlığını belirlemek için ön uygulaması 30 aile ile yapılmış ve elde dilen geri bildirimler ışığında düzenlenerek ana çalışmada kullanılmak üzere son hali verilmiştir. Formun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerinin edinilmesini amaçlayan sorular yer almaktadır. İkinci bölümünde ise okul öncesi fen eğitiminin olası içerikleri sıralanarak (Örn: hava ve hava olayları, canlılar ve çevre, vb.) katılımcılardan belirtilen içerikleri kendilerine göre öncelik sıralamaları yapmaları istenmiştir. Ayrıca, sıralamada ilk üç sırayı verdikleri konuları neden öncelik verdiklerinin açıklamaları istenmiştir. Benzer şekilde ayrıca son üç sıraya yerleştirdikleri içerikleri neden son sıralarda yer verdiklerini açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler betimleyici analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, içerik analizi yapılarak ilk ve son üç sırada yer verilen içeriklerin sebepleri belirlenecektir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların % 32.4'si fen bilgisi konuları ile ilgili iyi ve üzeri bilgiye sahip olduklarını, % 61.6'sı orta düzeyde ve % 6'sı da hiç bilgileri olamadığını belirtmiştir. Ayrıca, okul öncesi dönemde fen eğitiminin gerekliliği konusunda katılımcıların %5.5'i gerekli olmadığı, % 10.7'si kararsız ve % 83.8'i de gerekli olduğunu belirtmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, aileler tarafından *"organizma ve özellikleri"* içeriğinin 1.sırada yüksek oranda tercih edildiği %34.1, *"canlılarda yaşam döngüsü"* içeriğinin 2.sırada yüksek oranda tercih edildiği (%20.7) ve *"hava ve hava olaylarının"* 3.sırada yüksek oranda tercih edildiği görülmüştür. Son üç sırada yer verilen içeriklere ilişkin sonuçlar incelendiğinde; *"dünya (materyalleri)"* içeriğine 7.sırada (%20.3), *"enerji"* içeriğine 8.sırada (%18) ve *"madde ve objelerin özellikleri"* içeriğine 9.sırada (%27.3) yer verildiği görülmüştür. Katılımcıların bu sıralamalara ilişkin gerekçeleri nitel analizler tamamlanarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, fen eğitimi, aile görüşleri

Kaynakça

Early, D.M., Iruka, I.U., Ritchie, S., Barbarin, O.A., Winn, D.C., Crawford, G.M., Frome, P.M., Clifford, R.M., Burchinal, M., Howes, C., Bryant, D.M., & Pianta, R.C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Quarterly, 25*, 177–193.

Maier, M. F., Greenfield, D.B., & Bulotsky-Shearer, R.J. (2013). Development and validation of a preschool teachers' attitudes and beliefs toward science teaching questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 366-378.

Nayfeld, I., Brenneman, K., & Gelman, R. (2011). Science in the classroom: Finding a balance between autonomous exploration and teacher-led instruction in preschool settings. *Early Education & Development, 22*(6), 970-988.

Olgan, R. (2015). Influences on Turkish early childhood teachers' science teaching practices and the science content covered in the early years. *Early Child Development and Care, 185*(6), 926-942.

Perera, L.D.H. (2014). Parents' attitudes towards science and their children's science achievement. *International Journal of Science Education, 36*(18), 3021-3041.

Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(2), 169-184.

(7790) Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Anne Babaların Yılmazlıkla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi Şanlıurfa örneklemi

Ebru ERSAY
Gazi Üniversitesi

Elif ERDEM
MEB

ÖZET

Bazı bireyler, zorlu yaşam şartlarına, çeşitli stresli durumlara maruz kaldığı halde nasıl oluyor da iyi olmayı, ayakta kalmayı başarırken, bazı bireyler bunu neden başaramıyorlar, sorusu farklı alandan araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Cihan Güngör, 2014; Damasio, Borsa ve De Silva, 2011; Doğan, 2015; Gutman, 2008; Wright ve Masten, 2005). Afet, şiddet, hastalık, kötü beslenme, kötü muamele ve diğer tehditlere rağmen insanın olumlu gelişim göstermesi ve iyilik hali (well-being) içinde bulunması yılmazlığa uluslararası bir ilgi oluşturmuştur (Masten, 2014).

Çocuk, yoksul, şiddet olan bir çevrede büyür ve anormal bir aile içinde yaşayıp bunun sonucunda olumlu bir gelişim gösterirse yılmaz çocuk olarak değerlendirilir (Cicchetti, 2003; Condly, 2006; Holmes, Yoon, Voith, Kobulsky ve Steigerwald, 2015; Masten ve Coatsworth,1998; Masten, 2001).Yılmazlık, çocuğu olumsuz durumlardan koruyan sihirli bir özellik değildir. Başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmesi koruyucu faktörler ile mümkündür (Brown, Luthar ve Sawyer, 2006; Masten ve Obrodovic, 2006). Koruyucu faktörler, uyum sağlamada strese karşı ara bulucu olarak işlev gördüğünden bu faktörlerin etkileri de koruyucu süreçler olarak tanımlanmaktadır (Masten ve Coatsworth, 1998).

Yapılan araştırmalarda, yılmazlığın çok erken yaştan itibaren geliştirilebildiği ortaya konmuştur. Yılmazlık, karakteristik bir miras değildir, yaşamın içinde geliştirilen ve erken çocukluk yıllarında özel bir öneme sahiptir. Çocuğun gelişimde günlük yaşam zorluklarını yönetme, krizlerin ve yüklerin üstesinden gelme ve başarılı gelişim görevleri için erken çocukluk döneminde deneyimler önemlidir (Rönnau-Böse ve Fröhlich-Gildhoff, 2009). Ayrıca , çocuğun içinde bulunduğu ortamın (okul gibi) sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel gelişim açısından güçlü bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Cefai, vd., 2014; Dent ve Cameron, 2003; Masten 2007). Bununla birlikte, Hall vd. (2009), yaptıkları araştırmada kaliteli okul öncesi eğitimin risklerin etkilerini azalttığını ve yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların gelişimini destekleyerek riskli durumlara karşı çocuklarda yılmazlığı geliştirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Murray-Harvey (2010), okulun öğrencinin deneyim kalitesini attırdığını, akademik performans, psikolojik sağlık ve sosyal/duygusal uyumda bir etkiye sahip olduğunu dile getirmiştir. Okul öncesi eğitimin yılmazlık üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi üzerinde okul öncesi eğitimin güçlü ve belirleyici etkileri olduğu ortaya konulmuştur (The National Institute for Child Health and Development (NICHD) 2003; Sammons, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart, Grabbe ve Barreau, 2007).

Yapılan Türkçe araştırmalara bakıldığında, okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili yılmazlık özellikleri, koruyucu faktörler, risk faktörlerini inceleyen çalışmaların olmadığı görülmektedir.

Burada paylaşılacak bilgiler karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılan daha büyük boyuttaki bir araştırmanın ilk aşamasında toplanan nitel verilerdir. Nitel araştırma olguların derinlemesine incelenmesini sağlayarak detaylı bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Nitel araştırma, insanların özel durumlarını, deneyimlerini anlamaya çalışır. Bununla birlikte nitel araştırma yapılan yer ve kişilere göre değişime açıktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarının temel veri toplama araçlarındandır. Görüşmeler yoluyla kişilerin duygu, düşünce, tavır ve tutumları gibi gözlenilmeyen faktörler öğrenilmeye, anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerden ve anne-babalardan, okul öncesi dönemde zorluklara rağmen uyum sağlayan çocukların özellikleri, koruyucu faktörler ve risk faktörleri hakkında '*yarı yapılandırılmış görüşme'* ile bilgi toplanmıştır. Sorulması planlanan soruların içerdiği öğretmen ve ebeveyn formu olarak iki ayrı form oluşturulmuştur. Öğretmen ve ebeveynlerden bu formlardaki sorular yoluyla veriler toplanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubu, Şanlıurfa/Viranşehir ilçesinde bulunan 2015-2016 yılı eğitim öğretime devam eden 12 okul öncesi öğretmeni ve 13 ebeveynden oluşmaktadır. Yapılan görüşmeler, izin alınarak ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşmeler daha sonra transkript edilmiştir.

Bu araştırmada toplanan veriler 'içerik analizi' ile çözümlenecektir. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak amaçtır. İçerik analizinde birbirine benzeyen, yinelenen kavramlar, ilişkili kavramlar ortaya çıkarılmaktadır. İçerik analizinde birbirine benzeyen kavramlar bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir düzenleme yapılarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öğretmen ve anne-babalarla yapılan görüşmeler analiz aşamasındadır. Bu çalışma, okul öncesinde Türkiye'de üzerinde durulmayan bir kavram olan yılmazlık kavramına dikkat çekilerek bu konuda yapılacak olan çalışmalara rehberlik edecektir. Okul öncesindeki çocukların nasıl zorluklar yaşadığı ve yaşanan bu zorluklar neticesinde onlarla nasıl baş edip, üstesinden geldiği konusunda öğretmen ve anne babaların görüşleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Kısacası, bu zorlukların üstesinden gelen çocukları hayatta güçlü kılan faktörler ortaya çıkarılacaktır. Ayrıca, ülkemizde yılmaz kavramının nasıl anlaşıldığı, yılmaz olarak tanımlanan okul öncesi çocukların ne tür özellikler ile bu şekilde tanımlandığı ortaya konulacaktır. Bunların yanında, okul öncesi öğretmen ve anne-babaların okul öncesi dönemdeki yılmaz çocukları destekleyen faktörler hakkındaki görüşlerine ulaşılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi, yılmazlık, koruyucu faktörler, risk faktörleri

Kaynakça

Brown, P. J., Luthar, S. S. ve Sawyer, J. A. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience Past, Present, and Future Research. *New York Academy of Sciences,* 1094: 105–115.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010*). Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PEGEM AKADEMİ

Cihan Güngör, H. (2014). Aile Yılmazlığı Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9* (5), 497-512.

Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.

A., Renati, R., Cavioni, V., Pavin Ivanec, T., Šarić, M., Kimber, B., Eriksson, C., Simoes, C., & Lebre, P. (2014) A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools in Europe : Enhancing Quality Education. *Croatian Journal of Education*, *16* (2), 11-32.

Cicchetti, D. (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities (*S. S., Luthar, Ed.). United Kingdom: Cambridge University.

Condly, S. J. (2006). Resilience in Children, A review of literature With Implications for Educations. *Urban Education*, *41*, 211-236.

Damasio, B. F., Borsa J.C., & De Silva, J. P., (2011). 14 Items Resilıence Scale: Psychometric Properties Of The Brazılıan Version. *Journal Of Nursing Measurement, 19* (3), 131-145.

Dent, R., & Cameron, R. J. (2003). Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice, 19* (1), 3–19.

(7834) Okul Öncesi Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Aile Eğitim Stratejilerine ilişkin Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre İncelenmesi

Gülhan GÜVEN
Gazi Üniversitesi

Vedat BAYRAKTAR
Gazi Üniversitesi

Z. Fulya TEMEL
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Eğitim planlamalarımızda, yapılan yatırımlarımızın ve tüm etkinliklerimizin temel amacı istenilen nitelikte insan yetiştirmektir. Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde hedeflediğimiz; yaratıcı, üretken, problem çözebilen, analiz, sentez yapabilen özdenetimi gelişmiş, dilini iyi kullanabilen, vatandaşlık ve çevre bilincine ve burada sayamayacağımız daha pek çok özelliğe sahip insan yetiştirmektir.

İstenilen nitelikte insan yetiştirebilmek için ailenin okul öncesi dönemden üniversiteye kadar eğitimin her aşamasında çocuğun eğitimine katılımını zorunluluk haline gelmiştir. Okul çocuğun tüm gelişimini dikkate alarak bütüncül bir yaklaşımla eğitim verirken çocuğun yaşantısında önemli bir yere sahip olan anne ve babalara da bu sürecin içine katmak okulun önemli sorumlulukları içinde yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde de en iyi yaklaşım, çocuğu tek başına birey olarak değil, aile ile birlikte ele alan yaklaşımdır. Çünkü ebeveynler; çocukların "ilk ve devamlı öğretmenleridir" ve çocuğun toplumsal yaşamda başarılı olabilmesi için gereklidir (Eğmez, 2008; Temel, 2008).

Okul öncesi eğitim kurumlarında ailelere yönelik yapılan çalışmalar genel olarak "Aile Katılım Çalışmaları" olarak adlandırılmaktadır. Aile katılımı, okulla anne babalar arasındaki çok boyutluluğa dayalı her türlü iletişim ve etkileşim örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Epstein, 2002). Aile katılım çalışmaları yoluyla ailelerin çocuklarının gelişimini takip edebilmeleri, okulun politikası ve programı hakkında bilgi sahibi olabilmeleri ve en önemlisi de çocuğun eğitimini evde destekleyebilmelerini sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitimde aile katılımının en önemli hedefi, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi, programda planlanan öğrenme yaşantılarının ailede de sürdürülmesi ile mümkün olabilir. Eğitim programı, aileler tarafından desteklenmediği takdirde programın başarıya ulaşması pek mümkün olamamaktadır (Eliason ve Jeking, 2003; 2008; Temel, 2008; Tezel).

Ebeveynlerin ve ailedeki diğer bireylerin, çocuğun bilişsel gelişimi ve başarısı üzerindeki etkisini vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır. Standart zeka testleri ile değerlendirme yapıldığında ebeveyn eğitim programlarının, çocuğun bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği ve çocuğun en az bir yıl gelişimsel ilerleme göstermesini sağladığı görülmektedir. Ayrıca ebeveyn eğitim programları, çocukların dil yeterliliği ve okuldaki davranışlarını olumlu yönde geliştirmede ve bunun yanı sıra ebeveynlerin öğretim stilleri, çocukları ile etkileşimi ve ev koşullarını daha uyarıcı duruma getirmede olumlu değişiklikler yaratmaktadır (George, 2003; Fantuzzo ve diğerleri 2004; Turner, Richards ve Sanders 2007).

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda aile eğitim etkinliklerinin aile katılım programlarında uygulandığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır (Albritton ve Klotz 2003; Gbadomsi, 2003). Ancak, öğretmenlerin "aile katılımına" ilişkin kavramsal algılarındaki sınırlılıklarının (Hoover vd. 2002) araştırma sonuçlarına yansıdığı ve aslında öğretmenlerin ailelerin eğitim programına katılımlarının MEB programında beklenen ve belirtilen düzeyde, olmadığına ilişkin araştırma sonuçları da yer almaktadır (Ogelman, 2014). Okul öncesi dönemde uygulanan programların başarıya ulaşabilmesi için okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin aile eğitim etkinliklerini uygulamaları ile ilgili görüşleri önemlidir. Bu nedenle, bu araştırmada; öğretmenlerin aile eğitim stratejilerine ilişkin görüşleri, hazırlık, uygulama ve değerledirme aşamalarında, kıdem durumuna göre incelenmiştir.

Bu araştırma; okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin aile eğitimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin kıdem durumuna göre incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır. Veriler var olan durum üzerinde tespit şeklinde olduğu ve herhangi bir müdahale olmadığı için araştırmada tarama modeli (survey yöntemi) kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmada olasılığa dayalı örnekleme yöntemi kullanılmamış olup araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde çalışma gurubu üzerinden araştırma yürütülmüştür (Büyüköztürk, 2010). Çalışma grubuna gönüllü olarak katılan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 7 bölgeden 14 ilde 1500 öğretmene E-Mail yolu ile "Aile Eğitim Etkinlikleri Anketi" gönderilmiş toplam 893 öğretmen anketi cevaplamıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin düzenlenmesi ve sunulması amacıyla SPSS 15 istatistik yazılımı kullanılmıştır. Öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanan "Aile Eğitim Etkinlikleri Anket"i uygulanmıştır. Anket maddeleri ilgili literatür tarandıktan sonra oluşturulmuştur. Oluşturulan anket maddeleri için farklı üniversitelerde görev yapan yedi öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve anket maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra 120 öğretmenle pilot çalışma yapılmış ve

ankete son şekli verilmiştir. E-Mail yolu ile 1500 öğretmene "Aile Eğitim Etkinlikleri Anketi" gönderilmiş toplam 930 öğretmen anketi cevaplamış ve geri dönüşü olan anketlerden bazıları eksik bilgi nedeniyle dikkate alınmamıştır. 893 anket araştırmaya katılmıştır. Verilerin analizi, SPSS programı kullanılarak *"Ki Kare Analizi"* ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ebeveynlere yönelik yapılan eğitim etkinlikleri (bireysel görüşmeler; eğitim toplantıları; eğitim etkinliklerine katılım; ev ziyaretleri; eğitim panoları ve konferans) sıklık düzeyine göre sıralanmıştır. Öğretmenlerin genel olarak aile eğitim etkinliklerini uygulama sıklıkları sırasıyla; % 74,9 bireysel görüşmeler; 74,5 eğitim toplantıları; % 72,7 eğitim etkinliklerine katılım; 63,8 ev ziyaretleri; 50,0 eğitim panoları ve 40,9 oranında konferans olarak düzenledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca; kıdem yılı (meslekteki çalışma yılı) 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdem yılı 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek oranda aile eğitim etkinliklerini (bireysel görüşmeler; eğitim toplantıları; eğitim etkinliklerine katılım; ev ziyaretleri; eğitim panoları ve konferans) hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarını uyguladıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi eğitim, öğretmen, aile eğitim etkinlikleri

Kaynakça

Albritton, T.S. (2003). *"Parents as Teachers: Advancing Parent Involvement in a Child's Education"* Mississipi:The University Of Souther Mississipi

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eliason, C. ve Jenkins, L (2003). *A Practical Guide Early Childhood Curriculum* New Jersey Colombus: New Jersey Colombus, Merrill Prentice Hall Upper Saddle River.

Epstein L. (2002) *School, Family and Community Partnership: Caring For The Children We Share.* California: Corwin Pres.

Fantuzzo, J., Mcwayne, C., and Perry, A.M. (2004). "Multiple dimensions of Family Involvement and Their relations to Behavioral and Learning Competencies For urban, Low Income Children", *School Psyhology Review,* 33(4), 467, 480. http://eric.ed.gov

Gbadamosi, T.,& Lin,H., L., (2003)*"Parent's İnterests, Current involvement and Level of Parental İnvolvement in School Activities" ,* Alabama State University

George, S.,M., (2003) *Fundamentals Of Early Childhood Education*, Copyright by Pearson Education, ınc., Upper saddle River, New Jersey.

Eğmez, F.C.K. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (Kocaeli'nde Beş Anaokulunda Yapılan Araştırma).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Ogelman, H.G. (2014) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı Çalışmaları: Denizli İli Örneği. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 7 Sayı: 17 doi: Numarası:http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.743 ss.259-284. ISSN: 1308–919

Temel Z. F. (2008). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. *Uluslar arası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi . 3O Nisan-03 Mayıs* Trabzon. S: 89-98

Turner, K., Richards, M. And Sanders, R. (2007). *Randomised Clinical Trial Of A Group Parent Education Programme For Australian İndigenous*. Journal of Paediatries and Child Health 43, 429-437

(7851) Okul Öncesi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlara Yönelik Kullandıkları Önleyici ve Olumlu İlişki Kurma Stratejilerinin Belirlenmesi

Çağlayan DİNÇER — Ankara Üniversitesi
Ege AKGÜN — Ankara Üniversitesi
Kader KARADENİZ — Ankara Üniversitesi
Emel DURMAZ — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Etkili bir sınıf yönetimi eğitim öğretim sürecinin sağlıklı yürütülebilmesinde gerekli temel özelliklerden birisidir. "Sınıf yönetimi, öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmek ve gelişimlerini sürdürmek için gerekli bütün eğitim öğretim etkinliklerinin yönetimi olarak tanımlanabilir" (Güneş, 2014, s.26). Tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak dört başlık altında toplanabilen sınıf yönetimi modellerinden önlemsel model; geleceği tahmin ederek, gelecekte oluşabilecek istenmeyen davranışlar ve sonuçlarını düşünerek, davranışlar olmadan önlemeye yönelik planlamaları içeren bir modeldir. Sınıf düzenini bozan, zamanın kullanımını engelleyerek amaçlara ulaşmayı güçleştiren, eğitsel çabaları engelleyen ve istenmeyen davranış olarak nitelendirilebilecek davranışların ortaya çıkmasının engellenmesi için önlemsel modelin kullanılması önem taşımaktadır (Başar, 1999). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların davranışlarını gözlemlemesi, riskli durumları belirlemesi, olumlu ilişki kurma ve önleyici stratejiler kullanması ve tüm bunlara rağmen istenmeyen davranışlar ortaya çıkarsa uygun müdahale tekniklerini kullanması etkili sınıf yönetimi stratejileri olarak sayılabilir. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında çeşitli stratejiler kullandıklarını göstermektedir. Uysal, Akbaba Altun ve Akgün (2010), okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin en çok "sözel uyarı", "sözel olmayan uyarı" ve "1. Tip Ceza" stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Sadık (2004) okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlar karşısında kullandıkları yöntemleri incelediği çalışmasında en çok "sözel uyarı" yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Akgün, Yarar ve Dinçer (2011), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini inceledikleri çalışmalarında olumsuz sınıf yönetimi stratejilerinin olumlulara göre çok daha fazla kullanıldığını bulmuşlardır. İflazoğlu ve Bulut (2005) yaptıkları çalışma sonucunda ilk olarak öğretmenlerin çoğunun tepkisel yaklaştığı, ikinci olarak aile ile iş birliği yapmayı tercih ettikleri ve önlemsel davranışları üçüncü sırada tercih ettikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Çalışmalar istenmeyen davranışlarla ilgili olarak daha çok davranış gerçekleştikten sonra müdahalede bulunulduğunu ancak davranış ortaya çıkmadan önce yapılması gereken önleyici müdahalelerin çok fazla kullanılmadığını göstermektedir. Sınıftaki olumsuz davranışların önlenmesi ya da düzenlenmesi öğretmenlerin öncelikle çocukların davranışlarını değerlendirme planları hazırlamaları ile mümkündür. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla ilgili olarak kullandıkları önleyici ve olumlu ilişki kurmaya yönelik sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Okul öncesi çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların sıklığı nedir?

İstenmeyen davranışların cinsiyete göre görülme sıklığı nedir?

Okul öncesi çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışlar nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları önleyici ve ilişki kurmaya yönelik stratejiler nelerdir?

Araştırma betimsel araştırma türünde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezindeki bağımsız anaokullarında çalışan ve "İnanılmaz yıllar (The Incredible Years-IY) öğretmen sınıf yönetimi programının sınıf ortamına uyarlanması: Türkiye örneklemi" başlıklı TÜBİTAK projesinde yer alan 23 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında eğitimlerine devam eden 48-60 aylık 469 çocuk (231 kız ve 238 erkek çocuk) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Okul Öncesi Öğretmen Formu ve Davranış Değerlendirme Planı kullanılmıştır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Okul Öncesi Öğretmen Formu: LaFreniere & Dumas, (1996) tarafından geliştirilen ve Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan form her biri on madde içeren üç alt ölçekten (Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık- Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük) oluşmaktadır. Alt ölçek puanlarına göre %90lık dilimde yer alma çocuğun kendi cinsiyeti ve yaş grubundaki çocukların 90%'ından daha fazla istenmeyen davranışları gösterdiğine ve sosyal beceri konusunda daha fazla zorluk yasadığına işaret etmektedir (Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

Davranış Değerlendirme Planı, Webster- Stratton (2011) tarafından geliştirilen "İnanılmaz yıllar (The Incredible Years-IY) öğretmen sınıf yönetimi programı" kapsamında kullanılmaktadır.

Araştırmada SYDD-30 Alt Ölçek Puan Ortalamaları ve Yüzdelik Puanları Değerlendirme tablosuna göre, Kızgınlık-Saldırganlık ya da Anksiyete-İçe Dönüklük alt ölçeklerinden yüksek ve Sosyal Yetkinlik alt ölçeğinden düşük puan alan çocuklar belirlenmiştir. Daha sonra her sınıfta en yüksek puan alan bir çocuğun istenmeyen davranışları ve bu davranışlara yönelik olarak öğretmenlerin kullandıkları önleyici ve ilişki kurmaya ilişkin stratejileri Davranış Değerlendirme Planından yararlanılarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verilerinin analizinde nicel ve nitel yöntemlerden yararlanılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre 84 çocuk (% 17.9) Kızgınlık- Saldırganlık ya da Anksiyete-İçe Dönüklük alt ölçeğinden yüksek ve aynı zamanda sosyal yeterlik alt ölçeğinden düşük puan almıştır. Bu çocukların 29'u kız (%34.5) ve 55'i erkek (%65.5) çocuktur. Her sınıfta puanı en yüksek olan ve %90lık dilimde yer alan bir çocuk için öğretmenleri tarafından Davranış Değerlendirme Planı hazırlanmıştır. Üç sınıfta bu özellikte çocuk bulunmadığı için 20 çocuk (16 erkek ve 4 kız) için doldurulan formlar değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre çocuklarda en sık gözlenen istenmeyen davranışlar sınıf kurallarına uymama, arkadaşlarına zarar verme, etkinliğe katılmada isteksizlik ve yönergeleri dinlememedir. Öğretmenler bu davranışlara yönelik olarak önleyici ve olumlu ilişki kurma stratejilerinden en sık övgü, cesaretlendirme ve pekiştireçler, kurallar ve kurallara yönelik görseller, ipucu kartları, hatırlatıcı, uyarıcı ve olumlu sözel yeniden yönlendirmeler, göz teması, sözel olmayan işaretler, öğretmenin yakınında olma, sınıfta sorumluluk alma, akran desteği, aile ile işbirliği ve bireyselleştirilmiş eğitim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi öğretmeni, sınıf yönetimi, istenmeyen davranış, önleyici strateji

Kaynakça

Akgün, E., Yarar, M ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 1(3), 1-9.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* Ankara: MEB.

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.

Güneş, F. (2014). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

İflazoğlu, A. ve Bulut, M. S. (2005). *Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: Nitel bir çalışma örneği.* I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, 30 Haziran/3 Temmuz, İstanbul, 251-269.

LaFreniere, P.J. ve Dumas, J.E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychol Assess,* 8, 369- 377.

Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 88- 97.

Uysal, H.; Akbaba Altun S.; Akgün, E. (2010) Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler. *İlköğretim Online,* 9 (3), 971-979.

Webster Stratton, C. (2011). *The incredible years parents, teachers and children's training series program content, methods, research, dissemination.* Seatle: Incredible Years.

(7877) Montessori Eğitimi Alan Anasınıfı Çocukları ile Geleneksel Eğitim Alan Anasınıfı Çocuklarının Akademik Ortama Karşı Hissettikleri Duygular Açısından Karşılaştırılması

Özden ARIKOGLU
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Ela ARI
İstanbul Ticaret Üniversitesi

ÖZET

Çocukların hissettikleri duygular ile zihinsel gelişimleri ve öğrenme arasında önemli bir ilişki olduğu yapılan pek çok araştırmada bulunmuştur. Çocukların mutlu, huzurlu ve güvende hissettikleri ortamlarda daha iyi öğrendikleri gözlemlenmiştir (Fredricson, 2001). Reddedilmiş, korkulu, huzursuz ve endişeli hissettikleri ortamlarda ise öğrenmenin olmadığını gösteren çalışmalar vardır (Perry, 2006). Çocukların kendilerini stresli hissettikleri ortamlarda daha az öğrendikleri, beyin gelişimlerinin olması gereken ölçüde olmadığı yapılan araştırmalarda bulunmuştur. Kronik yüksek stres vücuttaki kortizol seviyesinin artmasına neden olmaktadır. Yüksek kortizol ise öğrenme ve bellekle ilgili görev yapan nöronların zarar görmesine neden olmaktadır (Vincent, 1990).

Zihinsel gelişim ve öğrenmenin yanı sıra duygusal gelişim ve benlik gelişimi de çocuğun yaşadığı duygulara bağlı olarak şekillenir. Çocuklar stressiz, kendilerini rahat hissettikleri, duygu ve düşüncelerini rahatça paylaşabildikleri okul ortamlarında duygusal olarak sağlıklı bir şekilde gelişebilirler.

Çocukların öğrenme deneyimleri ile zihinsel ve duygusal gelişimleri, hissettikleri duygulardan bu denli etkileniyorsa okullarda uygulanan eğitim yöntemlerinin içeriğini, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesini dolayısıyla çocuğun doğasına nasıl baktıklarını anlamak büyük önem kazanmaktadır. Öğretmenin çocuk algısı, çocuğa ilişkin tanımlamaları, öğretmenin rolü ve eğitim felsefesi ile ilgili görüşleri öğretmenin davranışlarını ve uygulamalarını belirleyen önemli faktörlerden olduğu bulunmuştur. Öğretmenin bu uygulamaları öğrencilerin bilişsel, psiko-sosyal ve ahlaki gelişimlerini etkilemektedir. Öğretmenin davranışları, öğretme teknikleri ve yönetme stratejileri ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve hem kendileri hem de başkaları hakkındaki inanışlarını oluşturmaları arasında bir ilişki vardır (Brophy & Good, 1986). Çocuk odaklı, çocuğun bağımsızlığını teşvik eden; kısaca çocuğun doğasına güvenen ve onu olumlu gören öğretmenler tarafından eğitim verilen çocukların okulla ilgili daha olumlu duygulara sahip oldukları, daha yüksek motivasyon gösterdikleri ve sınıf etkinliklerine daha çok katılım gösterdikleri saptanmıştır (de Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely, 2000; Gutman & Sulzby, 2000; Pianta, LaParo, Payne, Cox, & Bradley, 2002; Valeski & Stipek, 2001).

Öğretmenlerin çocuk algısı onların çocuklara karşı olan davranışlarını şekillendirecek, bu da çocukların okul ortamında hissettikleri duyguları belirleyecektir. Kendilerini okulda huzurlu ve mutlu hisseden çocuklar böyle hissetmeyen çocuklara göre çok daha fazla ve verimli bir şekilde öğrenecek, zihinsel ve duygusal olarak daha iyi gelişecektirler.

Çocukların okul ortamında huzurlu ve mutlu olmaları ile öğretmenlerin çocuğun doğasına yönelik algısı ve eğitim felsefesi arasında önemli bir ilişki vardır. Çocuğu olumlu gören ve onun doğasına güvenen öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların çok daha mutlu olduklarını gösteren pek çok çalışma yapılmıştır. Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta çocukların huzurlu ve mutlu olmaları ile öğrenmeleri ve zihinsel gelişimleri arasında pozitif bir ilişkinin olmasıdır. Diğer bir deyişle, okulda mutlu olan çocuk çok daha iyi öğrenmektedir.

Bu çalışmanın amacı Montessori yöntemiyle eğitim veren anaokulları ile geleneksel yöntemlerle eğitim veren anaokullarının, çocukların akademik ortama karşı hissettikleri duygular açısından karşılaştırılmasıdır. Öğretmenin çocuğun doğasına yönelik algısı olumlu ve eğitim çocuk merkezliyken çocuğun akademik ortama karşı olumlu duygular içinde olması beklenmektedir. Montessori ve geleneksel eğitim veren okulların kendi eğitim felsefeleri çerçevesinde, öğretmen donanımları ve çocuğun doğasına bakışı, çocuğun da bireysel geribildirimleri değerlendirilerek çocuğun duygularını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın örneklemini İstanbul Koşuyolu'nda bulunan Özel Çitlembik Montessori Anaokulu 8 öğrenci, 4 öğretmen ile Özel Çağla Koleji Ana Okulu'ndan 8 öğrenci, 2 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çocuklar ve öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri değerlendirilmiştir. Çocukların çocukluğa ve yetişkinliğe ilişkin tanımlamalarının incelenmesi, disiplin ve otorite algılarının incelenmesi ve öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışları çerçevesinde sahip oldukları duygu durumun incelenmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmeler ortalama 30 dakika kadar sürmüştür. Diğer yandan, öğretmenlerin çocuğa ve yetişkinliğe ilişkin tanımlamalarının incelenmesi, disiplin ve otorite algılarının incelenmesi, eğitim felsefelerini ve sınıf içi uygulamaların ile sınıfta ortaya çıkardıkları duygu durumun incelenmesine yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerde bulunulmuştur. Araştırmacının da içinde yer aldığı Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü ve Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü öğretim görevlileri ve asistanlarının oluşturduğu bir çalışma grubu öğrenciler ve öğretmenler için hazırladıkları ayrı soru formları kullanılmıştır. Bu soru formları eşliğinde altı öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ortalama 60 dk sürmüştür. Tüm görüşmelerin ses kayıtları alınmış ve deşifre edilerek analizleri yapılmıştır.

Ayrıca, araştırmada sınıf içi gözlemler yapılarak öğretmen ve öğrencilerin etkileşimleri ile ilgili ayrıntılara sınıf içinde kullanılan sözlü ve sözsüz dil, ifadeler ve öğretmenin uygulamaları gözlemlenerek ulaşılmıştır. Bunun için her bir okuldan bir sınıf seçilmiş ve sınıf içi gözlem için 45 dakika ayrılmıştır. Gözlemler sırasında ayrıntılı notlar tutulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre daha öz-disiplinli, daha bağımsız, daha motivasyonu yüksek, çalışmalara karşı daha istekli ve ilgili, öğretmen ve okulla ilgili daha olumlu duygulara sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca Montessori sınıflarında öğrenciler arası paylaşımın daha yüksek, kişilerarası saygı ve hassasiyetin daha gelişmiş ve etkileşimin daha olumlu olduğu, sınıfta daha sakin ve huzurlu bir atmosferin hakim olduğu bulunmuştur. Montessori öğretmenlerinin çocuğun doğasının olumlu olduğuna inanarak daha fazla çocuk odaklı olup çocuğun bağımsızlığını teşvik etmeleri, çocuklarla daha entellektüel ve demokratik bir şekilde etkileşime geçmeleri eğitim verdikleri çocuklarla ilgili olumlu yöndeki bu farklılıkların ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler : Montessori, Geleneksel Eğitim, Akademik Hazır Olma, Olumlu Duygu

Kaynakça

Brophy, J. E. ve Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement, in M.C. Wittrock (Ed.)*Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn, pp. 328-375, New York: Macmillan.

De Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M. ve Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms, *Early Childhood Research Quarterly,* 15, 247-268.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The Broaden-and-built theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Gutman, L. M. ve Sulzby, E. (2000). The role of autonomy-support versus control in the emergent writing behaviors of African American kindergarten children. *Reading Research and Instruction,* 39(2), 170-184.

Perry, B.D. (2006). Fear and Learning: Trauma related factors in adult learning. *New Direction in Adult Continuing Education*, 110, 21-27.

Pianta, R. C., La Paro, K., Payne, C., Cox, M., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102 (3), 225-238.

Valeski, T., & Stipek, D. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development,* 72, 1198-1213.

Vincent, J. D. (1990). *The biology of emotions.* Cambridge: Mass Basil Blackwell.

(7886) Bingöl Üniversitesi Genç Meslek Yüksekokuluna Devam Eden Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi

Besime BİLMEZ — Bingöl Üniversitesi
Burçin AYSU — Ahi Evran Üniversitesi
Figen GÜRSOY — Ankara Üniversitesi
Fatih AYDOĞDU — Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Meslek kavramına, toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü ile bireyin ilgi ve kabiliyeti, sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yasamda sorumluluk yüklenmesi talebi sonucu ortaya çıkmış olan yaşamsal bir etkinlik olgusu olarak bakıldığında meslek kavramının, bireyin o toplumdaki sosyal konumunu belirleyen önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu anlamda meslek seçimi, insanın yasamı boyunca yaptığı seçimler arasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü meslek seçilirken bir bakıma gelecekteki yaşam da belirlenmektedir. İnsanlar, meslek seçerken kendi özelliklerini dikkate almak durumundadır. Kendisine uygun meslekleri çeşitli yönleriyle değerlendirip, kendi gereksinimleri açısından istenilir yönleri çok, istenmeyen yönleri az olan birine yönelmeye karar vermesi gereklidir. Kendi kişilik yapısına uygun olarak, çeşitli yönleri ile değerlendirip seçtiği meslek, onun yasadığı toplumda saygı görmesini ve bir yer edinmesini sağlamasında etkili olmaktadır. Benlik yapısıyla uyumlu bir meslek, bireyin benliğini güçlendirirken, benlik yapısıyla uyumlu olmayan bir meslek birey için ciddi sıkıntılar yaratabilmektedir. Aynı şekilde, benliği ile uyumlu bir mesleğe sahip olan insanların daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken, benliği ile uyumsuz bir mesleğe sahip olan bireylerin çatışma ve doyumsuzluk yasamaları olasıdır. Mesleki benlik, bireyin tercih ettiği mesleğine ilişkin geliştirdiği değerlilik yargısı olarak adlandırılır. Mesleki benlik saygısı, bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünün yanında, bireyin mesleki uyumunun ve doyumunun bir ön koşulu olarak kabul edilebilir. Çocuk gelişimcilerin de mesleğinde başarılı ve verimli olmasında, kendi mesleğini önemli ve değerli görmesi yolunda mesleki benlik saygısı önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk gelişimi; 0-18 yaşlar arasındaki normal gelişim gösteren, özel eğitim gereksinimi olan, korunmaya muhtaç, çalışan, mülteci, suçlu çocuklar ile hastanede yatan çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal gelişimlerini, ilişki-iletişim kurma ve öz bakım becerilerini, tüm gelişim ve beceri alanlarını destekleme konusunda çocuğa, aileye, eğitimciye ve topluma hizmet sunmaktır. Çocuk gelişimciler çocukların farklı alanlarındaki gelişimlerini değerlendirme, izleme, gelişimsel özelliklerine uygun programlar hazırlama ve çevre düzenlemesi yapma, ailelere çocuk gelişimi alanında hizmet veren kişilere, kurum ve kuruluşlara alanla ilgili danışmanlık verme ve işbirliği yapma, toplumu bu konularda bilinçlendirme ve çocuk-aile ile ilgili tüm disiplinlerle koordinasyon kurma görevlerini yürütmektedir. Çok geniş bir alanda çalışan çocuk gelişimcilerin seçiminde dikkatli olmak ve çocukların gelişimlerini destekleyecek çocuk gelişimcilerin yetiştirilmesine özellikle özen göstermek çok önemlidir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada Bingöl Üniversitesi Genç Meslek Yüksekokuluna devam eden çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin mesleki benlik saygılarının incelenmesi ve çeşitli değişkenlerin çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin mesleki benlik saygısı üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır. Bu araştırmaya, Bingöl ilinde bulunan Bingöl Üniversitesi Genç Meslek Yüksekokulunun Çocuk Gelişimi bölümüne devam eden öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerle ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, öğrencilerin mesleki benlik algılarını değerlendirmek amacıyla Arıcak (1999) tarafından geliştirilen “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, üniversitelerin ilgili birimlerinden gerekli izinler alınmıştır. Öğretim elemanları ile görüşülerek öğrencilerin uygun olduğu saatlerde, öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” ile “Arıcak (1999) tarafından geliştirilen “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulamalar, yirmi beş- otuz dakika sürmüştür. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, bir mesleği tercih etmiş, bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği icra eden 17 yas ve üstü bireylerin ilgili mesleğe olan saygı tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan likert tipi bir ölçme aracıdır. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 14’ü olumlu, 16’sı ise olumsuz ifadeleri içermektedir. Olumlu maddeler: 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 24, 26, 28 ve 30. maddeler; olumsuz maddeler ise: 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27 ve 29. maddelerdir. Olumlu maddelerde “Tamamen Katılıyorum” 5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2, “Kesinlikle Katılmıyorum” 1 puan alırken; olumsuz maddelerde “Tamamen Katılıyorum” 1, “Katılıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 4, “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 puan almaktadır.

Bu araştırmada, Bingöl Üniversitesi Genç Meslek Yüksekokuluna devam eden çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin mesleki benlik saygılarının incelenmesi ve çeşitli değişkenlerin çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin mesleki benlik saygısı üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerle ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, öğrencilerin mesleki benlik algılarını değerlendirmek amacıyla Arıcak (1999) tarafından geliştirilen “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonrasında elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanmıştır. Bu araştırmaya, Bingöl ilinde bulunan Bingöl Üniversitesi Genç Meslek Yüksekokulunun Çocuk Gelişimi bölümüne devam eden 77 tane 1. sınıf ve 80 tane ise 2.sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Arıcak (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği’nden elde edilen bulgular değerlendirme aşamasında olup uygun istatistiksel yöntemlerle değerlendirilerek tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : meslek, mesleki benlik saygısı, çocuk gelişimi

Kaynakça

Arıcak, T. (1999). Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının

Geliştirilmesi. Marmara Üniversitesi Doktora tezi (basılmamış). İstanbul.

Arıcak, T. (2001). Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirlik ve Geçerlik

Çalışmaları. 6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Ankara.

Balkar, H. (2009). Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarının Benlik Saygıları, İş Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Aydın

Gündem, Z. B. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon, Mesleki Benlik Saygısı ve Mesleğe Yönelik Yetkinlik Duygusu Algıları Arasındaki Etkileşim. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul

Körükçü, Ö., Gündoğan, A., Ogelman, H. G. (2014). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Empatik Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi 23 (4), 1665-1678

Zoroğlu, Ö. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları, Mesleki Benlik Saygıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Trabzon

(7898) Ankara-Çankaya Merkez İlçesinde Bulunan Resmi Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Hatice BEKİR
Gazi Üniversitesi

Mine ÖZSÖY
MEB

ÖZET

Çocukların, yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları okul öncesi dönemde sosyal gelişimin en önemli unsurları arasında yer almaktadır. Okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı, çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği ve her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönemdir. Okul öncesi dönemindeki çocuklarda sosyal yeterlilik sağlıklı bir gelişimin ve işlevselliğin temel bileşenlerinden biri olarak görülmektedir.

Sosyal yetkinlik bireyin kendi kendini ve sosyal ilişkilerini yönetmesi sonucu sosyal yeterliğe sahip olması ya da yeterli sosyal davranışlar sergilemesi ile açıklanmaktadır (Çorbacı-Oruç, 2008). Sosyal yetkinlik kişinin hayatı boyunca sahip olacağı bütün beceriler için bir ön koşul sayılmaktadır. Bireylerin sosyal yeterliliğe sahip olabilmeleri için de sosyal becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Gülay, 2009).

Alan yazında okul öncesi dönemde sosyal yeterliliğin, çocuğun ailesine ve sosyal çevresine olan uyumunu kolaylaştırdığı, okul başarısına katkıda bulunduğu ve ileri yaşamındaki sosyal yetkinliğini yordadığı belirtilmiştir (Fox ve Calkins, 2003). Sosyal yeterlilik düzeyleri yüksek olan çocukların güven, samimiyet, sosyal beceri ve sosyal destek konularında avantajlı oldukları saptanmıştır (Bigras ve Dessen, 2002).

Okul öncesi dönemde kimi çocuklarda dürtüsellik, öfke patlamaları ve karşı gelme gibi dışsallaştırma sorun belirtileri gözlemlenirken, kimilerinde ise endişe, içine kapanıklık, ürkeklik gibi içselleştirme sorun belirtileri gözlemlenir (Keenan ve Wakschlag, 2004). Kızgınlık, öfke ve korku gibi duygularını ortama uygun şekilde düzenlemekte zorluk yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının, destekleyici bir çevreninde eksikliği sonucunda zaman içerisinde daha ciddi davranış bozukluğu gösterme riskleri artmaktadır (Campbell, 2002). Bu da çocuğun sosyal açıdan yetkin olmasına engel olmaktadır. Bir çocuğun sosyal yetkinlik düzeyini içinde bulunduğu sosyal çevresi önemli oranda etkilemektedir (Işık, 2007). Okul öncesi dönemde ortaya çıkan sorunların çözümlenmemeleri halinde çocuğun ileriki yaşamında da sorunlu ve uyumsuz davranışlar sergilemesine neden olan saldırganlık, utangaçlık, içe kapanıklık ve kaygı gibi davranış problemlerine sahip olması, çocuğun sosyal çevre içerisinde kabul görmemesine yol açmaktadır (Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan, 2012).

Sosyal beceri eksikliğinin uzun dönemdeki olumsuz sonuçları göz önüne alındığında ise risk altında olan çocukları olabildiğince erken dönemde belirlemek ve onları önleyici müdahele programlarına yönlendirmek büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma okul öncesi dönemde çocukların gösterebilecekleri kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük gibi davranış sorun belirtilerinin yanı sıra bu dönemde gelişmesi beklenen sosyal becerilerin niceliğini değerlendirmek ve bazı değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

Tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli, Çankaya merkez ilçesinde bulunan resmi bağımsız anaokuluna devam eden toplam 200 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30) Okul öncesi, Öğretmen Formu ile toplanmıştır. Veriler toplanırken öğretmenlerden çocukların sosyal becerilerini göz önünde bulundurarak, her bir çocuk için La Freniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş olan ve Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30) okul öncesi, Öğretmen Formunu doldurmaları istenmiştir. Çalışma kapsamında oluşturulan Kişisel Bilgi Formu(cinsiyet, çocuğun yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveyn yaş, ebeveyn eğitim, ebeveyn meslek, ebeveyn birlikteliği, ebeveyn ayrı ise çocuğun kiminle yaşadığı) ebeveyn ve öğretmenden izin alınarak çocukların kurumdaki dosyaları dikkate alınarak doldurulmuştur. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 ölçeği okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerilerinin niceliğini değerlendiren, her biri 10 madde içeren üç alt ölçeğe sahiptir. Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçer. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini, Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirir.

Ölçek 6-basamaklı likert ölçeği ile (1= hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5=sık sık, 6= her zaman) değerlendirilir. SYDD-30, öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilmektedir. Verilerin analizi SPSS 23 programında yapılacaktır.

Bu araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve davranış sorunları tespit edilecektir. Bu çalışma ile kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla sosyal açıdan daha yetkin görülecekleri ve daha az kızgın, saldırgan davranışlar sergileyecekleri beklenmektedir. Anksiyete ve içedönüklük gibi sorun belirtilerinde ise cinsiyet farkı beklenmemektedir. Farklı kültürlere sahip her ülkede, kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının daha yüksek olduğu ve kızgınlık-saldırganlık puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak anksiyete-içedönüklük puanlarında, Çinli çocuklardan oluşan örneklem dışında (Chen ve Jiang, 2002), kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca çalışmada sosyal yetkinlik puanları ile kardeş sayısı, ebeveyn yaş, eğitim ve meslek arasında anlamlı ilişkiler çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, çocuk, sosyal yetkinlik, davranış sorunları

Kaynakça

Bigras, M. ve Dessen, M.A(2002). Social competence and behavior evaluation in Brazilian preschoolers. *Early Education Development,* 13: 140-151.

Campbell, S.B. (2002). *Behavior problems in preschool children:Clinical and developmental issues* (2 ed.). New York: Guilford.

Chen, Q. ve Jiang, Y.(2002).Social competence and behavior problems in Chinese preschoolers. *Early Education Development*,13: 171-186.

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 3-14.

Çorbacı-Oruç, A. (2008). 6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online,* 11 (3), 729-737.

Fox, N.A. ve Calkins, SD. (2003). The development of self control ofemotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivat Emot*. 27, 7–26.

Gülay H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri.*Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergis*i ,12(22), 82-93.

Işık, M. (2007). Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keenan, K. ve Wakschlag, L.(2004). Are oppositional defiant and con-duct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? A comparison of referred and nonreferred children. *American Journal of Psychiatry*, 161, 356-358.

La Freniere, P. J. ve Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children aged 3- to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369-377.

(7904) Anne ve Babaların Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargılarının Belirlenmesi

Fatma ÜNAL
Bartın Üniversitesi

Elif ÇUHADAR
Bartın Üniversitesi

ÖZET

Bireylerin özce kabul edilmiş biyolojik farklılıklarına cinsiyet farklılıkları olarak bakılırken, toplum kültürünün sosyalleşme aşamasında, cinsiyetlerine göre 'kabul edilebilir' olarak öğrettiği rol, tutum, duygu ve davranış şekillerindeki farklılıklar ise toplumsal cinsiyet farklılıkları olarak görülmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramının temelinde, toplumun geçmişten gelerek içselleştirdiği kültür kalıpyargı sınırları içerisinde, bulunulan zamana, yaşanılan sosyal zemine göre ve cinsiyetçi tutumla, bireyden istenen kurallar ve geleneklerle iç içe geçmiş sosyal davranış rolleri yatmaktadır. Bireyler toplumsallaşma süreci içerisinde kültürel özellikleri öğrenirlerken, kadın ve erkek olarak kendilerinden beklenen kimlikleri edinmeye ve davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmeye başlarlar. Çocukların ilk olarak sosyalleştiği ve ilk eğitimlerini aldıkları ortam olan ailedeki anne-baba tutumlarının, aile içi rollerin paylaşımının ve aile içi iletişimlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının kazanılmasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Süreç ailede başlayarak kadınlık/erkeklik oluşumuna kadar kişisel gelişim ve sosyalleşme aşamalarında devam eder. Bu durum doğuştan gelen erkek ve kadın olmak kadar doğal görülebilmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları toplum tarafından, kültürel bir dayatma ile erkek ve kadın olarak kategorize edilmiş olan cinsiyet özelliklerine ilişkin bilinmeyenlere ait bilgi boşluklarını dış etkenler ve gerçek özellikleri dışında dolduran düşünce eğilimleridir. Bu kalıpyargılar kadın ve erkeğin iletişim şekillerinden alacağı eğitime, seçebileceği meslekten toplumdaki görünürlüğüne kadar pek çok konuda etkilidir. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ailede, eğitim kurumlarında ve toplumda yeniden üretilmekte ve toplumun geleceğini şekillendirmektedir. Birey, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile ilk olarak ailede tanışmakta/öğrenmekte, hatta bu kalıpyargıları yaşamı boyunca aile ve yakın çevresi tarafından pekiştirilmektedir. Toplumumuzda sosyal ve kültürel kalıpyargıların en kolay alıcısı ve taşıyıcısı olan çocuklar, yetişkin kimliğini alana kadar cinsiyetçi kalıpyargıların döngüsü içerisinde kendi paylarına düşen rolleri içselleştirmekte ve bir anlamda sonraki kuşaklara aktarım için bu kalıp yargıları güvence altına almış olabilmektedirler. Bu bağlamda, anne ve babaların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının çocuklarında sosyal davranış rollerine dönüştüğü gerçeği ortaya çıkmaktadır. Ancak kadının eğitim düzeyinin yükselmesi, ekonomik bağımsızlığını elde ederek ev dışındaki yaşama başlaması hem kadın hem de erkek için geçmişten gelen bazı kalıpyargıların değişmesine sebep olmuştur. Artık erkek de ev içi rollerde görünerek sonraki nesiller için ve öncelikle kendi çocuğuna rol model olmaya başlamıştır. Bu araştırmanın amacı anne babaların, ev içi rolleri, birlikte karar verme, çalışma yaşamı v.b. ile ilgili düşüncelerini belirlemek ve geleceğin yetişkinleri olacak çocuklarını yetiştirirken toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının ne kadarından haberdar olup olmadıklarını, ne kadarını geleceğe aktarma rolü üstlenip üstlenmediklerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmada, anne ve babaların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının belirlenmesine yönelik mevcut durum tespit edilmeye çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, sosyal bilimlerde çokça kullanılan bir grubun belirli özelliklerini ve geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme, çalışılan gruba ait özellikleri belirleyerek onu temsil edecek uygun örnekleri seçme amacına yönelik tüm işlemlerdir. Çalışma grubunun oluşturulmasında, ölçüt olarak gönüllü olma, çalışan anne ve baba olma, en az bir kız veya erkek çocuk sahibi olma, en az lisans mezunu olma v.b. ölçütleri belirlenmiştir. Bu bağlamda Ankara ilinde, kamu kurumlarında görev yapan 164 kişi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak ve ön uygulaması yapılarak hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket insanların davranış ve tutumlarını, inançlarını, yaşam içerisindeki farklı koşulları tasvir ve tasarlamaya yönelik sıralı halde bir dizi sorudan meydana getirilen araştırma ve veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır. Anket formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise anne ve babaların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını belirlemeye yönelik beşli likert tipi 40 madde bulunmaktadır. Anketten elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ile değişkenlere göre anlamlı bir farklılığı belirlemeye yönelik istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır.

Eğitim seviyesi lisans ve üzerinde olan çalışan anne ve babaların toplumsal cinsiyet ve kalıpyargıları ile ilgili farkındalıklarının olduğu, ancak bu farkındalığa rağmen toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının bugün ve gelecek için sorun olmaya devam ettiği görülmüştür. Çocuklarının yetiştirilme sürecinde toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile ilgili düşünce ve tutumlarının önemli olduğu söylenebilir. Çocuklarının eğitiminden, meslek seçimine kadar bu kalıpyargıların etkili olduğu iddia edilebilir. Toplumsal cinsiyet ve kalıpyargılarının gelecek için sorun olmaktan çıkabilmesi için aileye düşen görev ve sorumluluklar bağlamında anne babaların çocukları ile daha yakın ilişki kurmaları gerekmektedir. Ayrıca yazılı ve görsel basın özellikle de eğitimin tüm kademeleri kalıpyargıları çağrıştıran obje ve materyallerden arındırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Toplumsal cinsiyet, kalıpyargı, anne, baba, aile, eğitim

Kaynakça

Beyazova, A., Kılıç, A.Z., Durmuş, G., Soran, M. (2013). *Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı ve çocuk yetiştirmeye etkileri araştırma raporu,* http://www.cocukcalismalari.org/project/toplumsal-cinsiyet- esitligi-2012-2013/ Erişim tarihi:01.01.2016.

Butler, J. (2012). *Cinsiyet belası* (3. Basım). (B. Ertür, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Chodorow, N.J. (2007). *Duyguların gücü, psikanalizde, cinsiyette ve kültürde kişisel anlam* (1.Basım). (J.Ö. Dirlikyapan, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Doğan, A. (2013). Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik hizmet veren kamu kurumları ve hizmetleri üzerine bir değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10 (2), 75-95.

Dökmen, Z.Y. (2014). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar* (4.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Fine, C. (2010). *Toplumsal cinsiyet yanılsaması* (1.Basım). (K.Tanrıyar, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Günay, A.G. ve Bener Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 15 (3), 157-171.

Scott, J.W. (2007). *Toplumsal cinsiyet: Faydalı bir tarihsel analiz kategorisi* (1.Basım). (A.T.Kılıç, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi.

Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities,* 3 (2), 297-328.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, E.A.,Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.Basım) Ankara: Pegem Akademi

(7914) Çocukların Mizaç Özellikleri ve Aile Hayatındaki Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kader GÜNGÖR
İstanbul Gelişim Üniversitesi

Banu AKBAŞ
İstanbul Gelişim Üniversitesi

ÖZET

Erken çocukluk dönemi çocukların hayatın erken dönemlerindeki (0-8 yaş) fiziksel, mental ve sosyal gelişimini kapsamakta ve beslenme, sağlık, zihinsel gelişim ve çocukların sosyal iletişimleri için gerekli tüm unsurları içermektedir (Özmert, 2006). Çocuğun bu dönemki gelişiminde çevresel ve genetik faktörlerin kombinasyonu ve işlevi çok önemelidir Çocuğun ilk uyarıcı çevresi olan aile biyolojik faktörlerin şekillenmesinde önemli bir paya sahiptir. Bu araştırmanında temelini oluşturan mizaç ve aile hayatındaki ebeveyn tutumları bu kombinasyona örnektir. Mizaç, kişilik gelişiminde önemli bir eğilim etkisine sahip olmakla birlikte kişilik gelişiminin tek bir yönüdür. Ancak insanın yaşamında baskın rol oynayacak karakter özelliklerinin oluşmasında ilk basamaktır. Mizacın bu etkisi bebeklik döneminden itibaren aile ve çevre ortamında gelişmeye başlar. Bu noktada, genetik faktörler devreye girer. Bunun sonucunda, çocuk büyüme sürecinde anne ve babanın tutum ve davranışlarını modellemeyi tercih eder. Bu nedenle aile ortamında anne-baba tutumları, değerleri, zevkleri çocuğunun gelişiminde büyük ve kalıcı bir iz bırakır.. Anne babalar çocuklarını yetiştirirken, çeşitli metotlar kullanmaktadırlar. Bu metotlar, çocuğa ve çocuğun o anda sergilediği davranışa göre değişim göstermektedir.(Yalçın, 2011). Çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun davranışlarının paralel olarak ilerlediğini ve aynı zamanda çocuğun mizacının da davranışlarını etkileyen temel biyolojik unsurlardan olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla mizacın aile hayatı ve ebeveyn tutumlarıyla ile olan ilişkisi bu bağlamda önem kazanmaktadır (Arı ve Yaban, 2016). Alanda yapılan detaylı araştırmaların ve incelemelerinde azlığı göz önünde bulundurularak çocukların hem aile içindeki hem de akranlarıyla ilişkilerini belirlemede sahip oldukları mizacın önemini ve çocuk yetiştirme tutumları ile bağlantısını derinlemesine araştırmanın önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın amacı 4-6 yaş aralığındaki kız ve erkek çocuklarında mizaç ile aile tutum ve davranışları arasındaki bağlantının öneminin vurgulanması ve incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi özel ve devlet anaokullarında eğitim alan çocuğa sahip 150 anne veya babadan oluşmaktadır. Anne veya babalara 'çocuklar için kısa mizaç ölçeği' ve 'aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumu ölçeği' uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında kız ve erkek çocuklardaki mizaç farklılığının aile tutum ve davranışlarını büyük ölçüde şekillendirdiğini ve benzer mizaca sahip ama aileleri farklı çocuk yetiştirme tutumları gösteren çocukların davranışlarında önemli farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak mizaç ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin çocukların ileriki dönem eğitim hayatında büyük bir öneme sahip olduğu öne çıkmaktadır.

Örneklem grubunu İstanbul merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları arasından seçilen on anaokuluna devam eden dört-beş ve altı yaş grubu 150 çocuğun annesi veya babası oluşturmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çocukların yaşları 4-6 (Ort. = 4.96) arasında değişmektedir

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (The Short Temperament Scale for Children (STSC); Prior ve diğerleri, 1989). Çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan ve 30 maddeden oluşan ölçek altı dereceli olarak değerlendirilmektedir (1- Hemen hemen hiç, 6- Hemen hemen her zaman). Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin tepkisellik (örn., "Çocuğum bir işle uğraşırken, üzüldüğü ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar"), süreklilik (örn. "Çocuğum tamamlamadığı bir oyunu ya da aktiviteyi bırakmayı istemez"), yaklaşma (örn., "Çocuğum yeni çocuklarla ilk defa tanıştığında utangaçtır") ve ritmiklik (örn., "Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister") olmak üzere dört faktörlü bir yapıda olduğuna işaret etmiştir. Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Arı, 2016).

Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Ölçeği (PARİ), E. S. Schaefer ve R.Q.Bell (1958) tarafından geliştirilmiştir. Güney Le Comple, Ayhan Le Compte, Serap Özer ve Şenay Küçük tarafından Türkçeye çevrilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan PARİ, anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmektedir. Bu ölçek anne babalara, çocuk ve ergenlere uygulanmaktadır (Yalçın vd., 2011).

Araştırmada ilk aşamada 4-6 yaş aralığında okul öncesi dönem içerisinde bulunan çocuklara sahip ailelere(en az bir ebeveyne) uygulanan 'Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (The Short Temperament Scale for Children (STSC); Prior ve diğerleri, 1989)' ve daha sonra ikinci aşamada uygulanan 'Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Ölçeği (PARİ), E. S. Schaefer ve R.Q.Bell (1958) 'den elde edilen sonuçlar temel alınarak mizacın aile tutum ve davranışlarıyla olan bağlantısının olup olmadığının gözlemlenmesi, aile hayatındaki ebeveyn tutumlarının çocuktaki mizaca göre olumlu ya da olumsuz yönde nasıl değiştiğinin ve ne gibi farklar olduğunun ortaya çıkarılması elde edilmek istenen sonuçlar arasındadır. Genel olarak özetlendiğinde mizaç ve aile tutumları arasındaki bağlantının korelasyonunun incelenmesi ve ortaya çıkan sonuçların da bu doğrultuda olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mizaç, ebeveyn tutum ve davranışları, aile hayatı, çocuk gelişimi.

Kaynakça

Arı, M. ,Yaban, H., (2016), "Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Davranışları: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Rolü" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 31(1): 125-141

Baydar, N. ve Ark,(2010). Türkiye'de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması , Tübitak.

Öksüzoğulları, H., (2003), "4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuklarıyla İletişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Özmert, E.,(2006) 'Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile'. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi 2006; 49: 256-273

Yağmurlu, B., Köymen, S. B., & Sanson, A. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*, 1-20.

Yalçın, F., Türnüklü, A. (2011). "Algılanan Ana-Baba Davranışları ile Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki", e-Journal of New World Sciences Academy,2011,Volume:6,Number:1,Article Neumber :1C0327

Yoleli.S.,(2014)' Yaş, Cinsiyet ve Mizaç Özelliklerinin Okul Öncesindeki Çocukların Okula Uyumları Üzerindeki Etkileri', e-International Journal of Educational Research Volume: 5 Issue: 2 Spring 2014 pp 54-66

http://www.makaleler.com/anne-baba-tutumlarını-etkileyen-faktörler adresinden 08.03.2016 tarihinde erişilmiştir.

(7941) Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler

Mevlüt GÜNDÜZ — Süleyman Demirel Üniversitesi
Vedat AKTEPE — Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi
Hamdenur UZUNOĞLU — MEB
Dudu Duygu GÜNDÜZ — MEB

ÖZET

Oyunun çocuğun gelişim sürecinde ve öğrenmesinde önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Çünkü çocuklar oyun oynarken kendilerini rahat hisseder ve öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Bu bağlamda eğitsel oyunlar, çocukları okul hayatına hazırlama sürecinde akademik öğrenmelere hazırlayan ön etkinlikler olarak düşünülebilir. Eğitsel oyunlar, çocuğa kendini ifade edebileceği rahat bir ortam oluşturmasının yanında; çocuğun psikomotor, bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunarak çok yönlü gelişimini sağlamaktadır. Ayrıca eğitsel oyunlar; çocuğun yaratıcılığını, sorgulama becerisini ve yeteneklerini keşfederek onları geliştirme imkanı sunmaktadır (Musilova, 2010; Wang, 2010; Kupeckova, 2010; Yolageldili ve Arıkan, 2011)

Çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir dönem olan okul öncesinde eğitsel oyunların yeri farklıdır. Birçok açıdan eğitsel oyunların çocuklara katkısı olmakla beraber duyuşsal açıdan ayrı bir öneme sahiptir. Eğitsel oyunlar çocukları eğlendirmenin yanı sıra onlara bir takım değerlerin kazandırılması için fırsat oluşturabilir (Diana, 2010). O dönemdeki çocuklar karakter eğitimi açısından şekil vermeye müsait bir halde bulunurlar. Bu durum çocuğun ileriki hayatına yön verecek bazı değerleri oyunla birleştirerek verilmesi açısından uygun bir dönemdir. Her ne kadar resmi programla bazı değerler kazandırılmaya çalışılsa da informal öğrenmelerin diğer bir deyişle örtük programın değerlerin kazandırılmasındaki önemi yadsınamaz (Doğanay, 2006; Illich, 2000; Tuncel, 2008; Türedi, 2008). Hatta bazı durumlarda resmi programdan daha etkili olduğu görülmektedir. Çocuk için önemli bir yeri olan eğitsel oyunların informal öğrenmeler oluşturma açısından da uygun bir zemini olacaktır. Çünkü çocuk oyun oynarken farklı kişilerle etkileşime girecek ve doğaçlama yollarla bazı kazanımlara ulaşacaktır. Oyun, doğası gereği içinde sürpriz gelişmelere açık olmakla beraber aynı zamanda saygı ve hoşgörü duygularını geliştiren bir etkinliktir. İçinde bu tarz gizemleri bulunduran eğitsel oyunlar çocuklara bazı değerleri kazandırmak için kullanılabilir. Nitekim çocuk hem eğlenecek hem de farkında olmadan bazı değerleri kazanmış olacaktır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocuklara bazı değerleri kazandırmak için eğitsel oyunların önemini ortaya çıkarmaktır. Böylelikle de eğitsel oyunların çocuğa eğitsel ve akademik anlamda farkındalık duygusu kazandırarak daha faydalı bir hale getirilebileceği düşünülmektedir. Bu yönüyle eğitsel oyunlar üzerine yapılan çalışmalardan farklılık arz etmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Çocuklar eğitsel oyunları oynarken neleri öğrenmektedir?

Çocuklar oyun oynarken arkadaşlarına nasıl davranmaktadırlar?

Çocuklar oyun oynarken nelere dikkat etmektedirler?

Okul öncesi dönemdeki çocuklara göre eğitsel oyunun faydaları nelerdir?

Çocuklar eğitsel oyun oynarken hangi temel değerleri kazandıklarına inanmaktadırlar?

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulama yapan kişinin kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama süreciyle ilgili sorunları çözmek için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Beyhan, 2013; Sagor, 2004).

Bu araştırma, 2015–2016 öğretim yılında, Isparta iline bağlı Eğirdir ilçe merkezindeki devlet okulunda öğrenim gören okul öncesi öğrencilerinden 23 öğrenciye her gün bir oyun olmak üzere toplamda 20 adet eğitsel oyunun oynatılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, örneklem belirlenirken amaçlı örneklem alma yöntemlerinden tipik durum örneklemi alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler, eğitsel oyunlar oynatıldıktan sonra her bir çocuk ile ayrı ayrı yapılan görüşmeler ve araştırmacılar tarafından yapılan gözlemler yoluyla toplanmıştır.

Toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara çok defa yer verilmiştir. Betimsel analiz yapılmasındaki amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlamak ve anlam bütünlüğü içinde okuyucuya sunmaktır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında %91 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Geçerlilik anlamında ise, toplanan verilerin ayrıntılı olarak betimlenmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırma sonucunda; çocukların oyun esnasında eğlenmeleri ve mutlu olmalarının yanında, sürekli olarak oyun oynama isteğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında çocuklar, koşarken arkadaşlarına çarpmamayı, beklerken sabırlı olmayı, bir arkadaşı yanlış bir şey yaptığında hemen ona yardımcı olmayı ve ona nazik davranmayı öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Nitekim bu hususlar eğitsel oyunu değerlerle bir araya getiren bileşenlerdir.

Yine başta saygı, yardımseverlik, mutluluk, nezaket, sabır, sorumluluk ve duyarlılık olmak üzere cesaret, liderlik, gruba ait olma, şükür, iyilik, dürüstlük, adalet ve hoşgörü gibi değerleri kazandıkları görülmüştür.

Çocukların "arkadaşımla çarpıştığımda özür diledim" ifadesinde nezaket, "arkadaşlarımın başlarına yavaşça dokundum, vurmadım" ifadesinde saygı, "gözleri görmeyen arkadaşlarıma oyunda yardımcı oldum" ifadesinde yardımseverlik, "aceleci olmamaya dikkat ettim" ifadesinde sabır, "trafik kurallarını öğrendim. Büyüdüğümde de kurallara uyacağım" ifadesinde sorumluluk değerini kazandıklarına dair ifadelere yer verdikleri görülmüştür. İnsanın kişiliğinin temelinin çocukluk yıllarında atıldığı göz önüne bulundurulursa, çocukların eğitsel oyunlar yoluyla bu değerleri okul öncesi yaş döneminde kazanmaya başlaması oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler : Eğitsel oyun, değer eğitimi, okul öncesi

Kaynakça

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(2), 65-89.

Diana, N. P. R. (2010). The Advantages And Dısadvantages Of Usıng Games In Teachıng Vocabulary To The Thırd Graders Of Top School Elementary School. Fınal Project Report, Sebelas Maret University.

Doğanay, A. (2006). *Değerler Eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım.* (Ed. C. Öztürk), Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Illıch, I. D. (2000). *Okulsuz Toplum.* (Çev. Mehmet ÖZAY). İstanbul: Şule Yayınları.

Kupeckova, L. (2010). Game-like activities. Bachelor thesis from Masaryk University Faculty of Education Department of English Language and Literature.

Miles, M.B and Huberman, A.M. 1994. *Qualitative dataanalysis*,Thousand Oaks, CA: Sage.

Musilova, L. (2010). *Grammar Games in ELT*. Bachelor Thesis, Masaryk University, Brno.

Sagor, R. (2004). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimdeki önemi yeri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Wang, Y. H. (2010). Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Engineering Technology and Education, 7(1),* 126-142.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. 2005. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler*, Ankara: Seçkin Yayınları

Yolageldili, G. ve Arıkan A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Elementary Education Online, 10(1),* 219-229.

(8160) Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Canan Yıldız ÇİÇEKLER — Selçuk Üniversitesi

Neriman ARAL — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Yaratıcılık çok farklı yönlerden bakılabilecek karmaşık bir kavramdır. Yaratıcılığın tek bir anlamını benimsemek ya da kabul etmek oldukça güç olduğu için her disiplinde ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman gibi soruların sorulmasıyla farklı anlamları çıkan ve bu yönüyle çok fazla anlama sahip olan geniş bir kavram olduğu belirtilmiştir (Can Yaşar, 2009). Yaratıcılık, çocukların kendi bilgilerinden ve kişisel deneyimlerinden ürettikleri farklı aktivitelerle beslenmektedir (Besançon ve Lubart, 2008). Yaratıcılığın doğuştan geldiği, doğuştan yaratıcı olmayan insanın sonradan yaratıcı olamayacağı görüşü zamanla artık terk edilmekle birlikte, iyi bir eğitimle artık herkesin yaratıcı olabileceği görüşü ağır basmaktadır. Yaratıcı olmak için, dahi olmak gerekmemektedir. Yaratıcılık yeteneği çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile, yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, güdülenebilir ve geliştirilebilir. Yaratıcılık insanlara özgüdür. Her birey yaratıcı olma şansına sahiptir ve az ya da çok yaratıcı davranışlar sergileyebilir. Bireylerin sahip olduğu yaratıcı düşünce ve davranışlardaki yoğunluğun farklılıkları kalıtıma, kültür ortamına, eğitim ve öğretime bağlı olarak değişir. Dolayısıyla yaratıcılık, doğuştan gelen bir yeti olabileceği gibi uygun koşullarda sonradan kazanılabilecek, geliştirilebilecek bir olgu olarak da düşünülebilir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001; Artut, 2004; Dikici ve Gürol, 2003). Çocuklar yaratıcılıklarını, hayal güçlerini, duyguları (örn; el-kol hareketlerini ve dansları kullanarak) ve düşünceleri ile ifade edebilirler, dünyayı algılama şekillerini ve anladıklarını anlatabilirler ve karşılık verebilirler, kültürel miraslarına değer verirler ve diğer kültürleri öğrenmek isterler, yeni anlamlar ve düşünceler yaratırlar, problem çözer ve bu konuda beceri kazanırlar ve kendilerine güvenirler (Dağlıoğlu, 2012; Duffy, 2006). Toplumlarda sosyal değişim, yenilenme, dinamiklik ve değişim dalgalarına ayak uydurabilmenin tek koşulu kuşkusuz, yenilikçi ve yaratıcı anlayışa sahip bireylerin gelişimine, yetişmesine olanak sağlamakla mümkün olduğu için, eğitim sistemi içinde yaratıcı anlayış, alan farkı gözetmeksizin tüm bireyler göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. İnsanlardaki yaratıcı güç ve düşüncenin geliştirilmesi ancak yaratıcı süreçte yer alan imgelem, sezgi, araştırma ve inceleme, sorgulama, bulma, uygulama ve defalarca yapılan denemeler gibi bazı etkinliklerle gerçekleştirilebilmektedir ki, özellikle Türk Eğitim Sistemi'nde yaşanan en büyük sıkıntıların başında kuşkusuz araştırıcı, sorgulayıcı, kuşkucu, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünceye sahip kuşakların yetiştirilmesine yönelik yaklaşımlarda yaşanmaktadır. Dolayısıyla yaratıcı eğitimin temel hedefleri arasında çocuklara sanatsal öğretim etkinlikleri sunmak, yaratıcı, sanatsal bilinç ve tutumların geliştirilmesi, amaca ilişkin düşünce, yöntem ve tekniklerini öğretebilmek olmalıdır (Artut, 2004). Bu çalışmada, Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)'nin okul öncesi dönemden başlayıp lise dönemlerinin ilk yıllarına kadar çocukların yaratıcılık düzeylerini test etmektedir. Türkiye'de bu kadar geniş bir yaş aralığını kapsayan yaratıcılık ölçeğinin çok sınırlı sayıda olması ve çocuğun yaratıcılığı hakkında hem ebeveyn hem de öğretmen görüşünü ortaya koyabilmesi nedeniyle adı geçen ölçeğin uyarlama çalışmasının Türkiye için gerekli olduğu düşünülmektedir. Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ) normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra üstün yetenekli çocuklar için de kullanılabilen bir ölçektir. Bu nedenle araştırmada, Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)'nin Türkiye için geçerlik ve güvenirlik çalışması değerlerinin elde edilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, genel tarama modelindedir. Araştırmada çocukların yaratıcılık düzeylerini değerlendirmek amacıyla Yaratıcı Beceriler Ölçeği-YBÖ kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla bulunduğu genel bilgi formu oluşturulmuştur. Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ), "Profile of Creative Abilities (PCA)" 2007 yılında Gail R. Ryser tarafından geliştirilmiştir. Yaratıcı Beceriler Ölçeği 5.0 ile 14.11 yaşları arasındaki çocukların yaratıcı becerilerini ölçmek için kullanılmaktadır ve çalışmada Konya ilinde bulunan 219 çocuğa uygulanmıştır. Yaratıcı Beceriler Ölçeği iki alt boyuttan (resim çizme ve kategoriler) ve iki ölçekten (ev ve okul değerlendirme ölçeği) oluşmaktadır. **Alt Boyut 1: Resim Çizme:** Resim çizmede resim yapmanın sekiz uyaran alt testi vardır. Resim çizme alt boyutunda Yeni Elementler, Orijinallik, Adaptasyon ve Perspektif olmak üzere dört yaratıcı yetenek puanlanır. Her bir yaratıcı yetenek 0, 1 ya da 2 şeklinde puanlanır ve bu alt boyutun toplam puanı 64'tür. **Alt Boyut 2: Kategoriler**: Alt Boyut 2: kategoriler, iki matristen oluşmaktadır (4 enine, 5 boyuna 20 hayvan resmi, 20 şekilden oluşmaktadır). Kategoriler alt boyutu kıvraklık ve esneklik olmak üzere iki tane yaratıcı beceriye yönelik puanlama yapılmaktadır. Çocuklardan en az üç resim ve figürden oluşan gruplar oluşturmaları istenir. **Ev ve Okul Değerlendirme Ölçekleri**: Çocuğun maddelerde tanımlanan davranışları ne derece sergilediği dörtlü likert tipi değerlendirme ölçeği kullanılarak Okul Değerlendirme Ölçeği (ODÖ) öğretmen tarafından, Ev Değerlendirme Ölçeği (EDÖ) aile tarafından tamamlanmaktadır.

Geçerlik, testin bireyin ölçmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2012). Çalışmada, testte ölçülmek istenen davranışı değerlendirmek amacıyla geliştirilen maddelerin, davranışı ölçüp ölçmediğini ya da doğru bir

şekilde ölçebilme derecesini gösteren yapı geçerliği ve katılımcıların testten aldıkları puanlarla aynı kişilerin, aynı davranışı ölçen bir başka testten aldıkları puanlarla olan korelasyonuna bakıldığı (Büyüköztürk, 2012) eş zaman geçerliği uygulanmıştır. Güvenirlik, araştırmada ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derecede doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2012). Çalışmada, bir testin aynı gruba belirli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyonu açıklayan (Büyüköztürk, 2012) test-tekrar test güvenirliği ve iç tutarlık güvenirliğini hesaplanmıştır. Çalışmada gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : yaratıcılık, yaratıcılık ölçeği, geçerlik, güvenirlik, uyarlama

Kaynakça

Aral, Neriman., Baran, Gülen., Bulut, Şenay., Çimen, Serap (2001). *Çocuk Gelişimi I*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Artut, Kazım (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Besançon, Maud., Lubart, Todd (2008). Differences in The Development of Creative Competencies in Children Schooled in Diverse Learning Environments. *Learning and Individual Differences*. 18, 381–389.

Büyüköztürk, Şener (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Can Yaşar, Münevver (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağlıoğlu, H. Elif (2011). The Development and Support of Creativity in Early Childhood Period. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 594-618.

Dikici, Ayhan., Gürol, Mehmet (2003). Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt: 13, Sayı: 1, ss:193-214.

Duffy, Bernadette (2006). *Supporting Creativity and Imagination In The Early Years*. New York: Open University Pres.

Ryser, R. Gail (2007). Profile of Creative Abilities. Erişim adresi: http: // www.pro edinc.com/

(8201) Gezici Anaokulununa Devam Çocuklarının Öğretmen-Çocuk İletişimlerinin İncelenmesi

Osman BASİT
Gazi Üniversitesi

Esra ÖMEROĞLU
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de okul öncesi eğitimi çalışmalarının yaygınlaştırılması için büyük çabalar gösterilmesine karşın, beş yaş çağ nüfusunun %53,78'i bu alanda verilen hizmetten yararlanabilmektedir (MEB. 2015). Bugün ülkemizde, üç yaşından küçük çocukların bakımını resmi ve özel " kreş ve gündüz bakım evi" olarak adlandırılan çeşitli kuruluşlar yürütmektedir (Başal, 2005). Okul Öncesi Eğitim Modeli, Erken Çocukluk Gelişimi programları arasında en pahalı ve yaygınlaştırılması en zor olanlarından biridir. Kurumsal okul öncesi eğitim modelini yaygınlaştırmanın pek de kolay olamayacağı görülmektedir (Gezgin, 2008).

Ülkemizde okul öncesi eğitim, kırsal bölgelerde ve gecekondu yerleşiminin yoğun olduğu bölgelerde çocuklara yeterince ulaştırılamamakta, her yıl binlerce çocuk okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanamadan ilköğretime başlamaktadır. Okul öncesi eğitimin kısa sürede yaygınlaşabilmesi için yalnızca kurumsal modeli yaygınlaştırmanın yeterli olamayacağı açıktır. Bu nedenle Türkiye'de ve dünyada çeşitli projeler aracılığıyla okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanamayan çocuk sayısının azaltılması için çalışmalar sürdürülmektedir. Yürütülen projelerden bir tanesi olan gezici anaokulları uygulamasının ilk örneği olan "Oyun Otobüsü (Play Bus)" projesi uygulaması İngiltere' de 1969 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Oyun otobüsü projesi ile öncelikle çocuklara güvenli bir oyun alanı oluşturulması ve annelere çocuk eğitimi ve beslenmesi ile ilgili danışmanlık yapılması sağlanmıştır.

Türkiye'de ise gezici anaokulları uygulaması çeşitli şehirlerinde faaliyetlerini Milli Eğitim Bakanlığı, belediyeler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının destekleri ile sürdürmektedirler. En son 2014–2015 eğitim-öğretim yılında; Gezici Anaokulları ile 551 çocuğa eğitim hizmeti verilmiştir (MEB, 2015). Okul öncesi eğitimden yararlanamayan kırsal kesimdeki nüfusu az ve dağınık yerleşim birimleri ile ekonomik durumları yetersiz ailelerin bulunduğu bölgelerde yaşayan 48-72 aylık çocukların eğitimlerinin desteklenmesi amacıyla otobüs içinde hazırlanmış eğitim ortamlarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı 2009 yılında bir yönerge yayınlayarak gezici anasınıflarının uygulanmasının yasal zeminini hazırlamıştır.

Gezici anaokullarında çocuklara kısa süreli okul öncesi eğitim hizmeti verilmekle birlikte okul öncesi eğitiminin o çevredeki yetişkinlere tanıtılması da amaçlanmaktadır (Evirgen, 2003). Gezici anaokullarında MEB 2013 okul öncesi eğitim programı uygulanmakta olup, çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesi ve ilköğretime hazırlanması amaçlanmaktadır. Bu süreçte desteklenmesi gereken en önemli becerilerden bir tanesi de iletişim becerileridir. Doğumla ebeveynleri ve yakın çevresi ile başlayan iletişim süreci ilerleyen süreçte okul yıllarında da gelişerek devam eder. Bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi açısından bir ön koşul olan iletişim becerileri okul yıllarında kritik öneme sahiptir.

Öğretmenler, öğretim sırasında çocuklarla çeşitli etkileşimlerde bulunmakta ve bu etkileşimler yoluyla, çocuğun yıllar boyunca devam eden gelişim sürecinin şekillenmesine yardımcı olabilmektedirler (Şahin ve Anlıak, 2008). Öğrenme öğretmen sürecinde temel teşkil eden öğretmen-çocuk iletişimi çocuğun tüm gelişim alanlarını ve akademik başarısını doğrudan etkiler. Bu sebepten öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri etkili iletişim becerileridir. Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler; öğretim sürecinde etkili bir izlenim oluşturup, çocuklar ile olumlu ilişkiler kurarak öğretici kişiliklerini en üst noktaya kadar taşıyabilmektedirler (Tezel Şahin, Kandır, Can Yaşar ve Yazıcı, 2012).

Öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimin önemi gezici anaokulunda bir kat daha artıyor. Normal bir okul öncesi eğitim kurumundan farklı olarak eğitimci ile çocuklar daha az zaman geçirdiğinden, birlikte geçirdikleri zamanın olabildiğince verimli kullanılması gerekmektedir. Yarım gün eğitim verilen bir anasınıfında eğitim süresi haftada 30, tüm günde 40, gezici anaokulunda ise 4-5 saat ile sınırlıdır. Bu sebepten kısıtlı zamanda daha verimli eğitim öğretim faaliyetleri sürdürmek gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı gezici anaokulundaki öğretmen çocuk iletişimini ortaya koymaktır. Araştırma Ankara İli merkez ilçelerinden birinde belediyeye bağlı olarak altı farklı mahallede hizmet veren gezici anaokulunda yürütülmüştür. Gezici anaokulu Ankara İli merkez ilçelerinden birisinde altı mahallede sabah ve öğleden sonra olmak üzere 96 çocuk ile eğitim öğretim faaliyetleri yürütmektedir. Çalışmada öğretmenin çocuklarla iletişimi çocuktan çocuğa farklılık gösterip göstermediği, fark varsa bu farkın nedenleri hakkında saptamalar yapılmaya çalışılacaktır.

Gezici anaokulu öğretmeninin sınıfındaki çocuklar ile kurduğu iletişimin belirlenmesi için yapılan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen ile çocuklar arasındaki iletişimin değerlendirilmesi amacıyla "Öğretmen –Çocuk İletişim Ölçeği (ÖÇİLÖ) kullanılmıştır. Ölçek 2012 yılında Erbay, Ömeroğlu ve Çağdaş tarafından okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişim becerilerini değerlendirebilmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin 5 alt boyutu bulunmaktadır, konuşma, dinleme, empati, mesaj, sözsüz iletişim ve 24 maddeden oluşmaktadır (Erbay, Ömeroğlu ve Çağdaş, 2012).

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu olarak altı mahallede faaliyet yürüten gezici anaokulunun öğretmeni ve bu okula kayıtlı bulunan 96 çocuk arasından ad çekme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ad çekme yöntemi, küçük gruplarda kullanılan araştırmaya katılacak kişilerin yansızlık ilkesine uygun olarak belirlenmesinin pratik olarak yapıldığı yöntemdir (Karasar, 2014). Gezici anaokulunun öğretmeni, yansız olarak belirlenen çocuklar için tek tek farklı zaman dilimlerinde öğretmen-Çocuk İletişim Ölçeğini doldurulmuştur. Nicel verilere ilişkin değerlendirmeler yapıldıktan sonra araştırmanın nitel boyutunda, gezici anaokulunun öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen-çocuk iletişimi ölçeği puanlarına göre en düşük olan çocuklar ile ilgili detaylı verilerin elde edilmesi sağlanmaktadır. Görüşme sonrasında kodlamalar yapılmış ve analiz edilmiştir.

Ankara İli merkezi ilçe belediye başkanlıklarından birisine bağlı olarak faaliyet yürüten gezici anaokulunda yapılması planlanan araştırmanın sonucunda gezici anaokulu öğretmeninin çocuklar ile kurduğu iletişimin çocuktan çocuğa farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konacaktır. Öğretmenin iletişim becerilerinin alt boyutu olan konuşma, dinleme, empati, mesaj ve sözsüz iletişim becerilerini uygulama noktasında sınıfında kayıtlı bulunan çocuklar arasında farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenin iletişim becerilerinde çocuklar arasında farklılık olması halinde bu farklılığın çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne mesleği, baba mesleği, aile yapısı gibi değişkenlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığı belirlenmiştir. Çocuklar arasında fark belirlenen alt boyutların nelerden kaynaklandığı ile ilgili öğretmen ile birebir görüşme yapılmış ve sonuçları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda mobil anaokulundaki okul öncesi öğretmeninin sınıfında bulunan çocuklar ile iletişimi değerlendirmesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen-Çocuk İletişimi, Okul Öncesi Eğitim, Mobil Anaokulu, Gezici Anaokulu, İletişim Beceerileri

Kaynakça

Başal, H.A., (2005). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Morpa Yayınları.

Erbay, F., Ömeroğlu, E. ve Çağdaş, A. (2012). Öğretmen-Çocuk İletişimi Ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (4), 3165-3172.

Evirgen, Ş., (2003). "Gezici Eğitim Modeli", Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim Ve Yapılar Toplantısı Raporu, Ankara: AÇEV; UNICEF, Eğitim Reformu Girişimi.

Gezgin, N. (2009) Gezici Anaokulu Projesi'nin İlköğretim Öğrencilerine Etkisi. e-Journal of New World Sciences Academy, 4 (2).

Karasar, N. (2014) *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler.* Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı. Ankara.

MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf adresinden 10 mart 2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Şahin, D. & Anlıak, Ş. (2008).Okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 7(14), 215-230.

Tezel Şahin, F., Kandır, A., Can Yaşar, M. ve Yazıcı, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. İib Internatıonal Refereed Academıc Social Scıences Journal, 3(5), 95-108.

(8214) 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi

Dilek ÖZMEN
Milli Eğitim Bakanlığı

Kezban TEPELİ
Selçuk Üniversitesi

ÖZET

İnsan biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelir ve varlığını kültürel bir ortamda sosyal ilişkiler kurarak sürdürür. Birey yaşamı süresince toplumla sürekli olarak karşılıklı bir etkileşim halindedir. Bireyin tüm etkinlikleri, uyum sağlamaya yönelik çabalar zincirinin oluşturduğu bir süreçtir. Söz konusu bu süreç, ölüme kadar devam eder. Sosyal gelişim, bireyin çevresindeki bireylerle sosyal ilişkiler kurması sonucu; içinde bulunduğu toplumun ve evrensel kültürün, ilke ve değerlerine uyum için gerekli olan, davranış ve yaklaşımları kazanması sürecinin anlatımıdır (Ersanlı, 2006: 163).

Çocuk okulöncesi dönemde akran grupları ile sosyal ilişkiler kurma eylemlerine başlar. Onun bu dönemde farklı kimselerle olan ilişkisi sosyal gelişimini hızlandırır. Çeşitli araştırmalar, akranların yaşamın farklı dönemlerinde farklı işlevlere ve etkilere sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönem, gelişimin hızlı olması ve bireyin hayatında kalıcı etkiler oluşturması açısından önem taşımaktadır. Gelişimdeki hızlılık ve okul öncesi eğitim sonucunda akran ilişkilerinin ilk örnekleri ortaya çıkmaktadır. Akran ilişkileri, aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklı ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay, 2009: 82-83).

Sosyal problem çözme "bir kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlaması ya da etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler" olarak tanımlanmaktadır (Dereli İman, 2013: 480). Problemli bir durum ile başa çıkabilmek için potansiyel olarak etkili olabilecek çeşitli alternatiflerin türetilmesi, elde edilmesi ve bu alternatifler arasından en etkili olanın seçilme olasılığının artırılmasıdır (Arslan, 2009: 20).

Sosyal problemlerin çözümü, çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlüklere çözüm yolları bulmak için ebeveynleri tarafından cesaretlendirilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği işi yapmaya çalışırken; bilgisini, anlayışını, becerisini de kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Böylece problem çözme çocuğun yeteneklerinin, kendine saygı ve güven duygularının gelişmesini hızlandırmasının yanında bir birey olarak gelişmesini de çabuklaştırmaktadır (Arı ve Seçer, 2003: 454).

Bilindiği gibi akran ilişkileri okulöncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde büyük öneme sahiptir. Okulöncesi dönemde sosyal problem çözme becerisi ile akran ilişkileri değişkenleri iki yönlü olarak ele alınabilir. Birincisi sosyal problem çözme becerisi arttıkça daha etkili akran ilişkilerinin oluşacağı, diğeri ise çocuk ne kadar çok akranlarıyla etkileşimde bulunursa sosyal problem çözme becerisinin o kadar çok gelişeceğidir. Bu çalışmada sosyal problem çözmenin akran ilişkileri üzerindeki belirleyiciliği incelenmek istenmektedir. Çünkü sosyal problem çözme becerilerinin yetersiz olması birçok sorunu tetiklemektedir.

D'Zurilla ve Nezu (2010)'ya göre; etkili problem çözme gündelik yaşamın olumsuz etkilerini azaltmada yardımcı olmaktadır. Zayıf problem çözme becerileri stresli yaşam olaylarının etkilerinin olumsuz yönde artmasına neden olarak bireylerin iyi olma halini de etkilerken, güçlü problem çözme becerileri stresli olayların bireylerin iyi olma hali üzerindeki olumsuz etkilerini azaltarak kaygı ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarına ait belirtilerinin azalmasına yardım etmektedir (akt. Totan ve Kabasakal, 2012: 815). Görüldüğü gibi sosyal problem çözme becerisi bireyleri genel sosyal yaşam açısından etkilemekte bu durum ise akran ilişkilerine de yansımaktadır. Bu açıdan okulöncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerileri açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Bu model çerçevesinde 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri, sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu; Konya il merkezine bağlı merkez ilçelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile seçilen 14 bağımsız anaokulu ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarına devam eden çocukların içinden yine tesadüfî küme örneklem yöntemi ile seçilen 48-72 aylık 450 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla "Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır.

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği, 36-72 aylık çocukların sınıf içerisinde, akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, çocukların akran ilişkilerini 5 alt boyutta değerlendirmektedir: Çekingenlik, Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış, Saldırganlık Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .88 dir (Özmen, 2013: 64).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test)*, sosyal* problem çözmenin hem niteliksel hem de niceliksel boyutunu ölçmek için geliştirilmiştir (Johnson, 2000). Testte çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan

renklendirilmiş 15 resim sunulur ve böyle bir problemle karşılaştıklarında "ne yaparsın" diye sorulur. Çocukların cevapları yazılı olarak kaydedilir. Çocuklar tarafından verilen prososyal cevaplara 1, saldırgan cevaplara ise 0 puan verilmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .79 dir (Yılmaz ve Tepeli, 2013: 120).

Araştırmaya katılan çocukların akran ilişkileri puanlarının sosyal problem çözme beceri puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla F testi kullanılmıştır. Gruplar arası farkın anlamlılığı Tukey Testi ile belirlenmiştir. Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin alt test ve toplam test puanları ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları arasındaki ilişki ise Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre 5-6 yaş grubu çocukların Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt ölçek (Çekingenlik, Sosyal Kabul, Problem Çözme, Sosyal Davranış, Saldırganlık) ve toplam ölçek puanları sosyal problem çözme becerilerine göre farklılaşmaktadır. Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi puanları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde; çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi ile akran ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri arttıkça akran ilişkileri puan ortalamaları da artmaktadır.

Bu sonuç düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların daha az sosyal davranış sergilediklerini; yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerine sahip çocukların akranları ile ilişkilerinde akranlarının görüş ve önerilerini dikkate aldıklarını, zor durumdaki arkadaşlarına yardım edici davranışta bulunduklarını, arkadaşlarına karşı nezaket sözcükleri kullandıklarını, akran ilişkilerinde paylaşımcı davranışlar sergilediklerini ve arkadaşları ile işbirliği içinde olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : akran ilişkileri, okul öncesi eğitim, sosyal problem çözme becerisi, çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış, saldırganlık

Kaynakça

Arı R. ve Seçer Z. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10: 451-464

Arslan, Y. (2009). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ersanlı, K. (2006). Sosyal Gelişim, *Gelişim ve Öğrenme* (Edit: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman), İstanbul: Lisans Yayınevi.

Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 22: 82-93.

İman Dereli E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 1: 479-498.

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

Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). Problem Çözme Becerileri Eğitiminin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları ve Becerileri Üzerine Etkisi, *İlköğretim Online*, 11, 3: 813-828.

Yılmaz, E., Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 17, 2: 117-130.

(8363) Oyuncak Satıcılarının Erken Çocukluk Dönemi Oyuncaklarına İlişkin Görüşleri (Muş İli Örneği)

Esra DEMİR
Muş Alparslan Üniversitesi

Ayşe Belgin AKSOY
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Her bireyin severek içinde olduğu oyun, özellikle de çocuklar için vazgeçilmez bir özelliğe sahiptir. Çocukların dünyasını oluşturan, çocuğun kendi ifade etmesini, kendi deneyimleri ile hayatı öğrenmesini, çevreye uyum sağlamasını, hayal ve gerçeği ayırt etmesini sağlayan oyun çocuğu yetişkinliğe hazırlayan en önemli araç olmaktadır (Özyürek ve Erzurumluoğlu, 2015). Oyun çocukların gelişimi ve eğitimi üzerinde doğrudan etkide bulunmaktadır. Ancak oyuna yönelim ve oyun süresinin artışı oyuncaklar ile sağlanmaktadır. Oyuncakların dikkatli seçimi diğerleri ile oyun oynama, işbirliği yapma ve belirli becerilerin gelişimini destekleyici olmaktadır (Goldstein, 2012). Aynı zamanda oyuncaklar sadece çocuk oyunlarının bileşeni değil, oyuncak ve teknoloji kullanımı bağlamında kültür ve sosyal etkileşimleri incelemeye de katkı sağlamaktadır (Hoorn, Konijin, Van Viliet & Van der Veer, 2007).

Oyuncaklar, oyunun vazgeçilmez materyalleri olarak işlev görmektedir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004). Çocukların bireysel gereksinimlerini, artan gelişim ihtiyaçlarını karşılayan ve oynanabilirlik niteliğine sahip olan oyuncaklar, çocuklar için en iyi oyuncaklar olarak belirtilmektedir (Aksoy ve Çiftçi, 2014). Oyuncaklar; çocuğun oyununu çeşitlendiren eğlenceli materyaller olmanın yanında çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psiko-sosyal gelişimine yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren oyun malzemeleridir (Santrock, 2012). Her yaşta değişikliğe uğrayan oyunun, oynanış şekli ve oyun esnasında kullanılan materyallerde değişmektedir. 24-35 aylık çocukların hem sabit materyaller hem de hareketli-taşınabilir materyalleri kullanımına yönelik olarak yapılan bir gözlemde çocuklar tarafından en çok beğenilen veya tercih edilen materyallerin; araba, çevrilerek yürütülen araçlar, kaydırak, salıncak, tırmanma aleti, oyun evi ve paralel çubuklar olduğu belirlenmiştir. Yeni yürüyen çocuklar hareketli-taşınabilir materyalleri daha çok tercih etmektedirler (Winter, 1983'ten aktaran, Aksoy ve Çiftçi, 2014).

Hemen her çocuğun ayrılmaz bir parçası olan oyuncaklar, geçen zaman içerisinde önemli değişiklikler göstermiştir. Eskiden evlerde bez bebek ve top gibi oyuncaklar hazırlanırken, daha sonraları oyuncak atölyelerinde bez, tahta, demir ve tel esasına dayalı bir çalışmaya geçilmiştir. Fabrikalaşma ve plastik malzemenin üretime girmesi ile oyuncak sanayinde seri üretime geçilmiş, teknolojik gelişmeler oyuncak üretimine de yansımıştır (Erden ve Alisinanoğlu, 2002). Çocuk için oyun materyali ve gelişimine destek olabilecek bir araç olan oyuncaklar, üretimden veya kullanımdan kaynaklanan nedenlerle yaralanma ve ölümlere sebep olabilmektedir (Çamur, Vaizoğlu, Akbaş, Başaran, Batmaz, Bilgin ve Bulam, 2008). Türkiye'de Sağlık Bakanlığı tarafından çıkarılan "Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik'te oyuncakların taşıması gereken özellikler sıralanmıştır. Bu yönetmelikte oyuncağın piyasaya uygunluğu için zorunlu CE belgesi taşıması gerektiği, oyuncakların üzerinde hangi yaş grubuna uygun olduğu etiketi, oyuncaklarda olması gereken fiziksel ve mekanik özellikler, ısıtıcı parçaları içeren ve elektrikli oyuncaklar için alınması gereken önlemler, oyuncakların yapısında kullanılmasına izin verilen kimyasal maddelerin ölçülerine yer verilmiştir (http://www.resmigazete.gov.tr, 2015). Çocuklar için oyuncak satan ve oyuncak satın alan bireylerin, oyuncağın çocuk sağlığı ve güvenliği açısından bir risk oluşturmaması için oyuncakların taşıması gereken özelliklere dikkat ederek seçim yapmaları gerekmektedir. Oyuncak seçiminde oyuncağın çocuğun yaşı, cinsiyeti ve gelişim seviyesine uygun olup olmadığı etkili olmaktadır. Oyuncaklar kolay kırılabilir ve parçalanabilir olmamalı, zehirli maddeler içermemeli, sağlam olup olmadığı kontrol edilmelidir (Aksoy ve Çiftçi, 2014). Dolayısıyla çocuklar için önemli olan oyuncakların temin edildiği yerlerde bu işle uğraşan satış elemanlarının oyuncaklar hakkında bilgi ve donanım sahibi olmalarına ve oyuncakların da çocuklar için amacına uygun işlev görmesinde etkili olmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada oyuncak satıcılarının erken çocukluk dönemi oyuncak sektörü hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Nitel yöntemde tasarlanmış olan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel yöntem, bir konuyu kişilerin bakış açısından derinlemesine incelemeyi ve ilgili sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymayı amaçlamakta ve betimsel tarama modeli ile de bir durumu olduğu gibi ortaya koymaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, insanların neler düşündüğünü saptayarak onların duygu, deneyim ve tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bir veri toplama tekniğidir (Ekiz, 2009).

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Muş ili ve ilçeleri olmak üzere oyuncak satışı ile ilgilenen kişiler oluşturmuştur. Bu amaçla 7 ilçe merkezi ve 14'ü de il merkezinde olmak üzere 21 satış elemanı ile görüşülmüştür. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda oyuncak satıcılarının oyuncakları nerelerden temin ettikleri, hangi tür oyuncakları tercih ettikleri, oyuncak seçimlerinde dikkat ettikleri noktalar gibi açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Veriler, yüz yüze görüşülerek toplanmış ve görüşmeler sırasında not tutularak kaydedilmiştir. Verilerin analizinde, katılımcıların her birine bir numara/kod verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bilgiler üzerinden, içerik analizi yapılmış, elde edilen bilgiler kodlamalar

şeklinde gruplandırılmış ve belirli temalar oluşturulmuştur. Veriler frekans ve yüzdeler ile analiz edilmiş, katılımcıların bazı görüşlerine yer verilerek betimlemeler yapılmış ve betimsel geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Oyuncak satıcılarının oyuncak piyasasına ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada; oyuncak satışı ile ilgilenen kişilerin alanında yetkin kişiler olduğu varsayılmaktadır ancak bu işi yapan kişilerin sermayeyi ön planda tuttukları ve taleplere göre oyuncak temini yaptıkları saptanmıştır. Oyuncak satıcılarının oyuncakları temin ettiği yerlerin Muş dışında büyük şehirler olduğu ve genellikle İstanbul ve civarından temin edildiği görülmektedir. Muş ilinde oyuncakların satıldığı yerler incelendiğinde çocuk oyuncaklarına ait mağazaların olmadığı ve oyuncakların genellikle kırtasiye gibi yerlerde bir bölüm şeklinde konumlandırıldığı tespit edilmiştir. Oyuncağın çocuk gelişimine etkisine dair görüşler dikkate alındığında genellikle çok satılan oyuncaklar seçilirken çocukların ilgilerini çeken oyuncakların çocuklar için faydalı olduğu düşüncesinin hâkim olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Erken Çocukluk Dönemi, oyuncak, görüşme.

Kaynakça

Aksoy, A. B. ve Çiftçi, H. D. (2014). Her yönüyle okul öncesi eğitim-3. A. K. Akyol ve A. B. Aksoy (Ed.), *Oyun alanı materyal ve oyuncaklar* (s.270-278). Ankara: Hedef CS.

Aksoy, A. B. ve Çiftçi, H. D. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun.* Ankara: Pegem Akademi.

Çamur, D.,Vaizoğlu, S.A., Akbaş, M., Başaran, D., Batmaz, A.G., Bilgin, E. ve Bulam, M.H. (2008).Oyuncak alıcı ve satıcılarının oyuncak güvenliği ve yönetmeliği konusundaki bilgi düzeyleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi,* 51, 31-38.

Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 5*(2), 39-42.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, Ş. ve Alisinanoğlu, F. (2002). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 42-49.

Goldstein, J. (2012). *Play in children's development health and well-being*. Brussels: TIE.

Hoorn, J. F., Konijin, E. A., Van Viliet, H. & Van der Veer, G. (2007). Requirements change: Fears dictate the must haves, desires the won't haves. *Journal of Systems and Software*, *80*(3), 328-355.

Özyürek, A. ve Erzurumluoğlu, Ş. (2015). Oyuncak satıcılarının bakış açısından bireylerin oyuncak satın alma davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 14-22.

Resmi Gazete. Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik 17.05.2002 tarih/24758 sayı.http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002.05.20020517.htm#4 adresinden ulaşılmıştır.

Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim.* Ankara: Nobel.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7095) Öğretmen Adaylarında Demokratik Eğilim, İntikam ve Farklılıklara Saygı Arasındaki İlişki

Hakan SARIÇAM
Dumlupınar Üniversitesi

Mehmet Melik KAYA
Dumlupınar Üniversitesi

Gamze YETİM
Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Demokrasi, "halkın halk tarafından yönetilmesi, egemenliğin millete veya halka ait olmasıdır" (Derdiman, 2006) olarak tanımlanan bir yönetim biçimi olmasının yanı sıra insanlarda davranış ve düşünme biçimi olarak kendini göstermektedir. Hatta felsefe literatüründe bir yaşam biçimi olarak tanımlanmaktadır. Demokrasinin gerçek manada yaşanması için bireyler tarafından benimsenmiş olması gerekmektedir. Bunun içinde demokrasi eğitimi çok önemlidir. Eğitimin temel amaçlarından biri demokratik düşünebilen ve yaşayan; başka bir ifade ile demokratik eğilim gösterebilen bireyler yetiştirmektir (Edwards, 2008; Hotaman, 2010). Demokrasi ancak alt değerler sistemi üreterek varlığını sürdürebilir. Farklılıklar kavramı en bilindik tanımıyla herhangi bir grup, topluluk veya örgüt içinde insanların farklı kimlik, coğrafi ve etnik köken, arka plan, deneyim, inanç değer yargıları, yaş, cinsiyet, demografik yapı, iş deneyimi, fiziksel yeterlik, eğitim durumu, aile durumu, kişilik, yaşam stili ve benzerlerinin karışımı olarak nitelendirilmektedir (Caposwki,1996; Foxman ve Easterling, 1999; Akt. Öksüz ve Güven, 2012). Demokratik değerler içinde bu farklılıklara saygı duymak bir alt değer olarak karşımıza çıkması gerekmektedir. Bu değerler içinden bir diğeri hoşgörülü ve kindar olmamaktır. Çünkü kindarlık beraberinde intikam duygusunu yeşertmektedir. İntikam: Kişi/ler kendine yöneltilmiş yanlış bir davranış ya da acı çektirme sonucu karşısındaki veya diğerlerine saldırganlık ile zarar verici davranış ve duygularla yaklaşmak olarak tanımlanabilir. İntikam duygusu ile bireyler başkalarına zarar vermekle kalmayıp; kendi kişilik ve ruh sağlığına da zarar vermektedir.

Üniversite yılları farklı ideolojik, siyasi, dini düşünce ve davranışların etkili bir şekilde sergilendiği ve yaşandığı bir dönemdir. Birçok öğrenci kendilerini farklı gruplar içine katarak kendi düşüncelerini yaşamak istemektedir. Fakat çoğu zaman bu mümkün olmayıp; her grup başka grubun düşüncesi ile çatışan faaliyetler gerçekleştirmekte bu sırada birçok tartışma ortaya çıkmaktadır. Tartışmalar intikam duygusu ile birleşerek ileri düzey şiddet olaylarına sebep olabilmektedir. Çünkü ülkemizde farklılıklara saygı, demokrasi, tartışma, eleştirel düşünce gerçek manada yaşanamamaktadır. Özellikle eğitim fakültelerindeki öğrencilerin demokratik eğilim, intikam ve farklılıklara saygı düzeyi diğer öğrencilerden daha farklı olmalıdır. Çünkü bu fakülteden yetişen öğrenciler geleceğin öğretmenleri olarak farklı etnik köken, farklı siyasi yapı, farklı dine mensup vs ailelerden gelen çocuklara eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştireceklerdir. Demokratik davranışlara sahip olma, bir öğretmende olması gerekli en önemli özellikler arasında yer almaktadır (Duman ve Koç, 2004). Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarında demokratik eğilim, intikam ve farklılıklara saygı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Çalışma, nicel bir araştırma olup; tarama (survey) tekniklerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkenin birbiri(leri)yle arasındaki ilişki derecesini ve kalitesini belirlemeye yarayan çalışmalardır. Çalışma grubunu Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde okuyan 410 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 262'si kadın, 148'i erkek olup yaş ortalamaları 19 ile 24 arasında sıralanmaktadır. Veri toplama aracı olarak Akbaşlı, Yanpar Yelken ve Sünbül (2010) tarafından öğretmen adaylarının demokratik eğilim düzeyini belirlemek için 18 maddelik Demokratik Eğilim Ölçeği, yetişkinlerin intikam düzeyini saptamak için Satıcı ve diğ. (2015) tarafından Türkçe'ye adapte edilen 20 maddelik İntikam Ölçeği, yine yetişkinlerin farklılıklara saygı düzeyini tespit etmek için Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen 30 maddelik Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler bir uygulama formu olarak bir araya getirilmiş formun başına demografik bilgiler eklenmiştir. Bu formlar araştırmacılardan biri tarafından kendi derslerinden sonra gönüllülük ilkesi gereğince uygulanmış, 30 dakikalık bir uygulamadan sonra veriler toplanıp dijital ortama aktarılmıştır. Yapılan ön analizler sonucunda basıklık çarpıklık değerleri hata varyanslarına bölündüğünde çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında olduğundan ve Kolmogorov Smirnov değerlerinin $p>.05$ önem düzeyinde anlamsız olmasından dolayı verilerin normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Bundan dolayı veri analizleri için parametrik testlerden Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Önem düzeyi olarak $p<.01$ alınmış olup analizler bilgisayar paket analiz programları ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre intikam ile demokratik eğilim ve farklılıklara saygı arasında negatif ilişkiler vardır. Başka bir ifadeyle intikam duygusu yüksek olan bireylerde demokratik eğilim ve farklılıklara saygı daha düşüktür. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre demokratik eğilim ve intikam arasındaki ilişkide farklılıklara saygı aracı rol üstlenmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak "farklılıklara saygı duyabilmek için demokratik olmayı; diğer taraftan demokratik olabilmek için intikam duygusundan arınmak gereklidir" denilebilir. Sarıçam ve diğ. (2015) yapmış olduğu bir çalışmada kültürel empati ve duygusal denge ile farklılıklara saygı arasından pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Farklılıklara saygı duyan bir birey başkasını incitmekten kaçınır ve "Sana taş atana sen gül at" mantığıyla intikam duygusundan uzak durur. Sarıçam ve Çelik (2015) yapmış olduğu bir çalışmada farklılıklara saygı ile eleştirel düşünce eğilimi arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Demokratik eğilim için eleştirel düşünmenin şart olduğu düşünülürse; ayrıca yukarıdaki açıklamalara da dayanarak intikam, demokratik eğilim ve farklılıklara saygı arasındaki ilişkilerin varlığı desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler : İntikam, demokrasi, demokratik eğilim, farklılıklara saygı

Kaynakça

Akbaşlı, S., Yanpar Yelken, T., & Sünbül, Ö. (2010). Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 94-108.

Derdiman, R. C. (2006). *Anayasa hukukunun genel esasları ve Türk anayasa düzeni.* Bursa: Alfa Aktüel Yayınları,

Edwards, C. H. (2008). *Classroom discipline & management*. New Jersey: John Wiley & Sons Publishers.

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(1), 29-42.

Öksüz ve Güven (2012). Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ) : Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(5), 457-473.

Sarıçam, H., Bulut, M., & Duran, A. (2015, Eylül). Çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *II. Türk Kültürü Araştırmaları Sempozyumu*, 4 - 5 Eylül 2015 Saraybosna, Bosna Hersek.

Sarıçam, H., & Çelik, İ. (2015, October). Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılıklara saygı arasındaki ilişki. 5th International Conference of Research in Education, 8-10 October 2015, Edirne, Türkiye.

Satıcı ve diğ. (2015). İntikam Ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry, 16*(Special issue.1), 36-43.

(7359) Sınıf Öğretmenlerinin "Özel Hayatın Gizliliği" Özgürlüğünün Kapsamına ve Bu Özgürlüğün İhlal Edildiği Durumlara İlişkin Görüşleri

Bilgen KIRAL
Milli Eğitim Bakanlığı

Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Son zamanlarda adından çokça sözü edilen kavramların başında "özel hayat" gelmektedir. Özel hayat kavramı Türk Dil Kurumunun sözlüğünde (2015) "Kişinin kendine özgü yaşayışı, hayat tarzı, kendisini ilgilendiren tutum ve davranışı" anlamlarına gelmektedir. Bu kavram İngilizce "private life" veya "privacy" kelimelerine karşılık gelmekte olup; Oxford sözlüğünde (2015) "başkaları tarafından rahatsız edilmeme, izlenmeme, yalnız olma" şeklinde geçmektedir. Inness (1992, 95) özel hayatın mahrem olduğunu ve hayatın kendisini kontrol etmek olduğunu savunmaktadır (Akt. Davis, 2001, 247).

İnsanın özel hayat alanı "ortak alan, özel alan ve gizli alan" olarak üçe ayrılmaktadır. Ortak alan, herkesin görüp bildiği alan olup, günlük işlerin ve faaliyetlerin gerçekleştiği alandır. Kişilerin ortak alanda yaptıklarında herhangi bir gizlilik bulunmamaktadır. Özel alan kişilerin arkadaşları ve yakın akrabaları ile paylaştığı yer ve zamanı ifade etmektedir. Gizli alan ise hiç kimsenin bilmesi istenmeyen ve gerekmeyen gizli olaylar, bilgiler ve belgelerden oluşmaktadır. Gizli alan kişinin sağlık durumu, aile mahremiyeti, özel yazışmaları, psikolojik durumu olup; kişisel ve ailevi hayatıdır ve dışarıya karşı saklı tutulmaktadır (Bates, 1964, 430; Aydın, 1998, 187). Kişi, gizli alanında serbestçe hareket edebilir, düşünebilir. Buradaki faaliyetlerin sadece o kişinin iznine bağlı olarak öğrenilmesi mümkündür. Bunlar arasında açıklanmayan düşünce ve inançlar, sağlık sorunları, özel anılar ve duygusal bağlantılar örnek olarak verilebilir. Kişinin "yalnız kalma hakkı" da gizli alanındadır (Karaman-Kepenekci ve Taşkın, 2011, 3).

Mawdsley'e (2004) göre öğretmenler için özel hayat dört alanda incelenmektedir: Birincisi kişisel özel hayat olup öğretmenlerin özellikle hayat tarzı seçimlerinde özgür olmalarını içermektedir. Öğretmenlerin kıyafet seçiminden, cinsiyetine yönelik aksesuar seçimine kadar tüm kişisel seçimleri oluşturmaktadır. Fakat öğretmenlerin okullarda kıyafet seçimleri de yasalarla denetim altına alınmıştır. Mesela abartılı dini kıyafetleri giymek sınırlandırılmıştır. Karşı cinsin kıyafetlerini giymek öğretmenlerin özel hayatlarına girmemektedir. İkincisi fiziksel özel hayat olup; can ve mal güvenliği anlamına gelmektedir. Aranma ve alıkonulmaya karşı özgürlüktür. Üçüncüsü öğretimsel özel hayat olup; eğitim ortamında uygun bilgi ve becerileri sağlamayı içerir. Öğretmenlerin derslerinde kendi öğretim teknik ve yöntemlerine göre dersleri işlemeleri konusunda özgür bırakılmalarını içermektedir. Bu öğretmenlerin gerekirse derslerde ifade özgürlüğü, gizlilik, dinsel konularda konuşmaları ve diğer özgür konuşmalarına müdahale edilmemesini içermektedir. Sonuncusu ilişkisel özel hayat olup; öğrencilerle ve diğer kişilerle veya çalışma alanı dışındaki bireylerle ilişki kurma özgürlüğüdür. Okul içinde veya dışında öğrencileriyle özel hayatlarının seviyesini içermektedir. Fakat öğrencilere karşı ahlaksız tutumlar, cinsel temas içeren davranışlar veya uygunsuz ilişkiler sergileme gibi görevin kötüye kullanılmasında öğretmenlerin cezalandırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu dört özel hayatı aslında yasalarla kontrol edilmekte, yöneticiler ve diğer otoriteler tarafından gözetim ve denetim altında bulundurulmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmenlerin okul hayatları, sınıf hayatları ve bireysel özel hayatları bulunmaktadır. Bu üç hayat alanının gizliliğinin korunmasında öğretmenler yasal bir takım hak ve özgürlüklere sahiptirler. Ancak, öğretmenlerin sahip oldukları bu hak ve özgürlükler bazen ihlal edilebilmektedir. Bu araştırmanın problemi okulda, sınıfta ve bireysel olarak öğretmenlerin özel hayatlarının kapsamına giren durumlar ile özel hayatlarını ihlal eden durumların neler olduğudur.

Araştırma tarama modelindedir. Var olan durumu kendi koşulları çerçevesinde açıklayan (Karasar, 1991, 77) tarama modeli araştırmaların amacı ele alınan konu hakkında ayrıntılı bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 227). Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okulun, sınıfın ve öğretmenlerin özel hayatı ile özel hayatının ihlaline ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bir devlet ilkokulunda görevli 21 sınıf öğretmeni ile iki özel ilkokulda görevli 15 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 36 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik katılımcıların görüşlerini ortaya koymak üzere araştırmacılar tarafından konu ile ilgili alan yazın taranarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Ses kayıt cihazı elde edilen katılımcı görüşleri daha sonra deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiştir.

Yazılı metin haline getirilen görüşler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi için gerekli olan kategoriler ve alt kategoriler (Yıldırım ve Şimşek, 2005) tümdengelim yöntemiyle araştırmanın başında oluşturulmuştur. Çalışmanın kategorileri "okulun özel hayatı", "sınıfın özel hayatı" ve "öğretmenin özel hayatı" olarak belirlenmiştir. Her kategori de kendi içinde "özel hayat" ve "özel hayatın ihlali" olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda her alt kategori de kendi içinde tümevarım yöntemiyle tekrar alt kategorilere ayrılmıştır. Kategori ve alt kategorilere ilişkin kodlamalar araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Analizlerin güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) formülünden (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş ayrılığı+görüş ayrılığı x 100) yararlanılmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar arası güvenirlik %95 olarak hesaplanmıştır.

Devlet ve özel ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okulun özel hayatı en fazla kişilerarası ilişkilerden oluşmaktadır. Hem özel, hem de devlet ilkokullarındaki sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası okulun özel hayatının ihlal edildiğini düşünmektedirler.

Hem devlet, hem de özel ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri sınıfın özel hayatını kişilerarası ilişkiler olarak değerlendirmişlerdir. Devlet ilkokulunda sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını, özel ilkokullarda ise tüm öğretmenler sınıfın özel hayatının ihlal edildiğini düşünmektedirler.

Devlet ilkokulundaki öğretmenler öğretmenin özel hayatını grup faaliyetleri ve ilişkileri olarak değerlendirirken; özel ilkokullarda çalışan öğretmenlerse fiziki durum ve donanım olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmadan ortaya çıkan bir ilginç sonuç devlet ilkokulunda çalışan öğretmenlerin yarıdan fazlası öğretmenin özel hayatının ihlal edilmediğini düşünürken, özel ilkokullarda çalışan öğretmenlerin tümü ise öğretmenin özel hayatının ihlal edildiğini düşünmektedirler.

Okulun ve öğretmenin özel hayatını devlet okullarında öğretmenlerin ihlal ettiği, sınıfın özel hayatını ise velilerin ve öğrencilerin ihlal ettiği düşünülmektedir. Özel ilkokullarda ise okulun, sınıfın ve öğretmenin özel hayatının ihlalini velilerin yaptığı düşüncesi hakimdir.

Anahtar Kelimeler : Özel hayat, özel hayatın gizliliği, özel hayatın gizliliğinin ihlali

Kaynakça

Aydın, V. (1998). 1982 Anayasası Çerçevesinde Özel Hayatın Gizliliğinin Korunması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 3, 185-198.

Bates, A. P. (1964). Privacy-A Useful Concept? *Social Forces,* 42, 429-434.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Davis, A. (2001). Do Children Have Privacy Rights in The Classroom? *Studies in Philosophy and Education,* 20, 245–254.

Karaman-Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2011). *Çocuğun Özel Hayatının Gizliliği Hakkı, Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan,* (Editörler: C. Öztürk ve İ. Fındıkçı), Ankara: Pegema Yayınları, 831–843.

Mawdsley, R. D. (2004). School Board Control Over Education and a Teacher's Right To Privacy. *23 Saint Louis University Public Law Review,* 23, 609- 633.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

(7376) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine İlişkin Öğretmenler ve Öğrenciler Neler Düşünüyor?

Arife Figen ERSOY
Anadolu Üniversitesi

Nur Leman BALBAĞ
Anadolu Üniversitesi

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Eğitim sürecinde nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ve toplumların kalkınması etkili vatandaşların yetiştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, planlı eğitim etkinliklerinin yürütüldüğü okullarda vatandaşlık eğitimine önem verilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, etkili vatandaşların yetiştirilmesi için nitelikli programların olması gerekmektedir.

Etkili bir vatandaşlık eğitiminin içeriği ve öğretim süreci öğrencilere vatandaşlık bilgisi, becerileri ve değerlerini kazandırmalıdır. Vatandaşlık eğitimi sonrasında bireyler, adalet, eşitlik, özgürlük, hak, sosyal katılım gibi sosyal ve siyasal kavramları, vatandaşlık hakları ve sorumluluklarını, ulusal ve küresel siyasal ve sosyal kurumların işleyişi ve yapısını ve yerel, ulusal ve küresel sorunları bilebilmelidir. Bireyler, siyasal ve sosyal yaşama etkin katılımını sağlayacak olan problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yeterlikler ile diyalog kurabilme, karar verme; gönüllü kuruluşlarda çalışma gibi katılım yeterliklerine sahip olmalı, eşitliğe, insan haklarına inanma; özgürlük, hoşgörü, dayanışma, işbirliği yapma, kendine, başkalarına ve çevreye saygı, sorumluluk alma isteği ve kararlarının arkasında durma gibi temel vatandaşlık değer ve tutumlarına sahip olmalıdır. (Branson, 1998; The Center for Civic Education (CCE), 1997). Bu yeterlikleri öğrencilere kazandıracak vatandaşlık eğitimi ahlaki ve sosyal sorumluluk, siyasal okuryazarlık ve toplumsal katılımı içermelidir. Ahlaki ve sosyal sorumluluk ile öğrencilerin temel vatandaşlık değerlerini kazanmaları, siyasal okuryazarlık ile siyasal ve sosyal sorunları çözme yeterliliği elde etmeleri ve toplumsal katılım eğitimi ile sosyal yaşamda etkin olması sağlamalıdır. Bu vatandaşlık yeterlikleri gelecek nesillere eğitim kurumlarında erken yaşlardan başlayarak her yaş düzeyine uygun olarak, vatandaşlık bilgi, beceri ve değerleri ilişkilendirilerek tüm öğretim programları ve ders dışı etkinlikler ile kazandırılmalıdır (Torney-Purta & Vermeer, 2004). Aynı zamanda etkili bir vatandaşlık eğitiminde öğrenme öğretme süreci de önem taşımaktadır. Alanyazında vatandaşlık eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerin yaparak öğrenme sağlayacağı, tartışma ve görüş alışverişine dayalı, yaşamda karşılaşılan sorunlarla ilgili, düşünme becerilerinin kullanıldığı, işbirliğine dayalı ve öğrencilerin öğrenme sürecinde söz hakkı olacağı biçimde yapılandırılması (DfES, 2004), sınıf-okul ve okul dışında etkin ve uygulamalı olarak yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir.

Günümüzde okullarda vatandaşlık eğitimi, öğretim programı, öğretim programı dışındaki etkinlikler ve gizli program olmak üzere üç farklı yoldan verilmektedir. Öğretim programlarıyla vatandaşlık eğitiminde ise, üç temel yaklaşım uygulanmaktadır. Bunlar, programda ayrı bir ders olarak vatandaşlık eğitimi, tüm dersler yoluyla vatandaşlık eğitimi ve bir ders programı içinde vatandaşlık eğitimidir (Birzéa ve diğerleri, 2004). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi öğretim programlarında ara disiplinler aracılığıyla kazandırıldığı gibi İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında da kazandırılmaktadır. Bu nedenle, 2015-2016 yılında ayrı bir ders olarak okutulan "İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersi öğretim etkinliklerinin işlevselliğinin irdelenmesi öğrencilerin vatandaşlık gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma sonuçlarının, ilkokul "İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersi öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın genel amacı "İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersine ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranacaktır:

Öğretmenlerin ve öğrencilerin,

"İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersine ilişkin düşünceleri nelerdir?

"İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin öğretimine ilişkin düşünceleri nelerdir?

"İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersi kapsamında yaşanılan zorluklar nelerdir?

Yaşanılan zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Araştırma nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilecektir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanacaktır. Araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniği ile belirlenecektir. Maksimum çeşitlik örneklemesi, araştırma yapılan alanların ve katılan bireylerin çeşitliliğine dayanır ve büyük bir gruptan birçok kişiyi yansıtabilme olanağı verir. Bu örneklem biçimi, okuyucuya kendisi ve araştırma arasında etkileşim kurma ve araştırma verilerini daha iyi anlamlandırma olanağı sunar (Seidman, 2006). Bu kapsamda, araştırma alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden öğrencilerin öğrenim gördüğü üç ilkokulda gerçekleştirilecektir. Araştırmada bu okullarda görev yapan 4. sınıf öğretmenleriyle ve onların öğrencileriyle görüşme yapılacaktır. Araştırmada öğretmenlere şu sorular yöneltilecektir:

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik genel olarak düşünceleriniz neler?

Ders içeriğine göre çocukların neler öğrendiğini düşünüyorsunuz?

Bu derste neler/ ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

Öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konular neler?

Bu ders kapsamında masalları nasıl seçiyorsunuz ve işliyorsunuz?

Dersin değerlendirilmesinde nelere dikkat ediyorsunuz?

Yaşadığınız zorluklar nelerdir?

Çözüm önerileriniz neler?

Araştırmada öğrencilere ise şu sorular yöneltilecektir:

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik olarak ne düşünüyorsun?

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi kapsamına neler öğrendiğini düşünüyorsun?

Bu dersi nasıl işliyorsunuz?

Derste öğrenmekte zorlandığın konular neler?

Kullanılan masallar konusunda ne düşünüyorsun?

Bu derste neler öğrendiğini nasıl anlıyorsun?

Derste yaşadığın sorunlar neler?

Bu sorunlara yönelik çözüm önerilerin neler?

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde tematik analizi tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılacaktır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve öğretmenlerin "İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersini farklı algıladıkları sonucu ortaya çıkabilir. Aynı zamanda gerek öğrenciler gerekse öğretmenler bu derste kazandırılan bilgi, beceri ve değerlere de değinebilirler. Öğretmen ve öğrencilerin derslerde kullanılan masalların seçimi ve kullanımı konusunda zorluklar yaşadığı düşünülebilir. Çünkü programda buna ilişkin açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin kullanılan masallar konusunda görüş ayrılıkları yaşayacağı düşünülmektedir. Yine öğretmenlerden kimilerinin bu dersin öğretiminde masallar dışında farklı tekniklerden de yararlandığı ortaya çıkabilir. Ayrıca yine sınıf içerisinde dersin öğretiminde yaşanan sorunların farklılaşabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin kullanılan programa ilişkin görüş belirtebilirler. Öğretmen ve öğrencilerin bu konuya ilişkin olarak program, aile, çevre ve paydaşlar bağlamında öneriler getireceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : insan hakları, yurttaşlık, demokrasi, sınıf öğretmeni, ilkokul, öğrenci

Kaynakça

Birzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., Sardoc, M., Harrison, C. ve Baumgartl, B. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies.* Council of Europe–COE web sitesindeki http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/-34k adresinden 15.04.2005 tarihinde alınmıştır.

Branson, M. S. (1998). The role of civic education. Center for Civic Education web sitesindeki; http://www.civiced.org/articles_role.html adresinden, 01.07.2004 tarihinde alınmıştır.

Center for Civic Education (CCE). (1997). *National standards for civics and government.* (Second Printing). California: Center for Civic Education.

DfES. (Department for Education and Skills). (2004a). *A CPD handbook: Chapter 1: Making sense of citizenship.* Citizenship Foundation web sitesindeki http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib-res-pdf/0193.pdf. adresinden 01.10.2006 tarihinde alınmıştır.

Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research. (3th. edition) London: Teachers College Press.

Torney-Purta, J. ve Vermeer, S. (2004). Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators. Education Commission of the States web sitesindeki http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/DevelopingCompetencies.pdf adresinden 12.10.2005 tarihinde alınmıştır.

Yıldım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

(7680) Social Studies Teachers' Opinions On The Exclusion Of Citizen And Human Rights Education Course From The Curriculum Of The 8th Grade

Hüseyin EROL

Adıyaman Türkiye Petrolleri Ortaokulu

ÖZET

An individual learns values of her/his society firstly in the family. In addition to what s/he has learnt in the family with the beginning of learning period, the individual goes on enriching her/his knowledge by learning the government itself s/he belongs to through the citizenship, the running of institutions representing the government and the rights and freedoms the Constitution grants her/him. We undergo curriculums having different content at different grades during our learning lives. Of these curriculums, Citizenship and Human Rights Education course stands out as it provides required information, skills and values for a democratic society and enables individuals to consider in a critical way. Being individuals expressing their opinions freely, respecting to others' opinions, living together in peace, taking into action for benefits of the society and sensitive to the society are also objectives of this course. Rather than being an informative course, Citizenship course aims to provide students with certain opinions and behaviors (Akbaşlı, 2014). Human Rights Education is necessary for an individual and citizen to have correct knowledge related to all rights and freedoms in which s/he is the agent. In order to make use of her/his rights, an individual first should know the presence of her/his rights (Merey, 2009). By the help of democratic citizenship education, an individual supports respecting to different religions, cultures, beliefs and opinions so that s/he understands and shares various values of the society. While the citizenship involves the whole of relations between the individual and the government, the citizenship education is related to how and in what way these relations are practiced (Esen, 2011). It is aimed to provide students with acquiring sensitiveness, consciousness, thought, attitude and behavior for preservation and applying human rights as well as introducing some basic concepts related to citizenship, democracy and human rights to students in education of this course (Kondu ve Sakar, 2013). Equality of opportunity, cooperation closely and respect among individuals, tolerance and active participation in after school activities should be urged in the school environment to provide students with acquiring democracy culture (Güven, 2014). Citizenship and Human Rights Education course was only involved in the curriculums for the 4th grades in different periods in the education system of our country; however, in 2015-2016 education year it was excluded from the curriculum for the secondary school. This research was decided to be done based on the opinion that the exclusion of Citizenship and Human Rights Education course, which is the most important course related to human rights which is getting more and more important in the world although it has not been permanent in Turkish education system, from the curriculum for the secondary school should be evaluated according to thoughts and opinions of Social Studies teachers agreed as experts of this field. That such a research in this field has not been done before makes this study significant.

Of the qualitative research methods, the specific case (case) method was used in the research. In this method, data is collected from individuals or groups experiencing, expressing or reflecting the fact the research focuses on. This study was carried with 44 Social Studies teachers. This method was chosen because these teachers' opinions and suggestions on the exclusion of Citizenship and Human Rights Education course were searched.

The research data was collected through the semi-structured interview form. In this technique, the researcher prepares the interview protocol including questions planned before. However, the researcher can affect the interview stream using different side and sub questions depending on the interview stream and can let the person detail his/her responds (Türnüklü, 2000). The semi-structured interview form was developed to provide data within objectives of the research from the teachers involved in the working group. While developing the semi-structured interview form, the field was scanned in the summer and the interview questions were become ready to be submitted to experts. The interview form was submitted to 1 lecturer who is an expert in the field of Social Studies education and 2 academicians who are experts in the field of evaluation and assessment. After the lecturers' opinions were taken, the required amendments were made and the interview form was ready. The interview form involved 7 questions. In this research, the descriptive analysis technique was used to analyze the data.

A great number of the Social Studies teachers involved in the research (95,45 %) of the teachers involved in the research were revealed to think that Citizen and Human Rights Education course should be employed in the curriculum for secondary school. Only two of the teachers involved in the research (4,54 %) stated that Citizen and Human Rights Education course does not need being employed as a separate course because its content was involved in Social Studies course.

A remarkable situation appearing in the research was that some of the Social Studies teachers were found out to teach topics of Turkish Republic Revolution History and Kemalism in this course in the period when Citizen and Human Rights Education course was in practice. The analysis of the research findings has been continued.

Anahtar Kelimeler : 8th Grade, Citizen and Human Rights Education Course, Social Studies

Kaynakça

Akbaşlı, S.(2014). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I* (eds: Refik Turan, Ali Murat Sünbül, Hakan Akdağ), (2.Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Arslan, Ş.T. (2005). *İlköğretimde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bağlı, M.T.(2013). Ara-Disiplin Olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi: İlköğretim Öğrencilerinin İnsan Haklarına İlişkin Görüşleri, *Eğitim ve Bilim,* Cilt 39, Sayı 169,s 296-310.

Baştürk, N.(2011). *İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği),* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Civek, B,D.(2008). *Yeni Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Programlarında Vatandaşlık Eğitimi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, H.(2009). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitimin Bugünkü Durumu Ve Geleceğine İlişkin Görüşleri,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Duman, D. (2003). Türkiye'de İnsan Hakları Düşüncesinin Gelişimi ve Eğitime Yansımaları. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi,* 15–17 Mayıs. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Esen, H.(2011). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki İnsan Hakları Ve Vatandaşlık Bilinci İle İlgili Konuların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Çanakkale:* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göz, N.L.(2010). *İlköğretimde Demokrasi Ve Vatandaşlık Eğitimi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güdücü, H.G.(2008). *İlköğretim Programlarında Yer Alan Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Dersine İlişkin Öğretmen Algısına Yönelik Manisa Örneği,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

(7778) Bireylerin Sivillik Düzeyini Belirleme Ölçeğiningeçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Rüştü YEŞİL

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Bir yönetim ve yaşam biçimi olarak demokrasinin dünya çapında daha etkin hale gelmesi ile birlikte tarihin eski dönemlerinde de kullanılmasına karşılık (Aytekin, 2013; Iğci, 2008) daha güçlü şekilde tekrar gündeme gelen kavramlardan biri sivilleşme olmuştur. Özellikle 20. ve 21. yüzyılda "sivilleşme", "sivil toplum" ya da "sivil toplum kuruluşu" gibi "sivil" kökünden türeyen kavramların hem dünyada hem de Türkiye'de öne çıktığı gözlenmektedir (Aytekin, 2013; Şirin, 2009).

Alanyazın incelendiğinde sivilleşmenin; medenilik, uygarlık, nezaket, çoğulculuk, örgütlülük, demokrasi ve insan hakları, esneklik, aktiflik, üretkenlik, farkındalık, şablonlardan ve önyargılardan uzaklık, özgür irade, yasallık gibi kavramlarla çok yakın ilişkiler içerisinde olduğu görülmektedir (Cohen ve Arato, 1992; Erkan, 2012; Jonaski, 1998; Aytekin, 2013).

Doğuştan gelen bir özellik olmayıp sonradan kazanılan bir özellik olması nedeniyle, birey ya da toplumun sivilleşmesi, baştan sona bir eğitim sorunu niteliği taşımaktadır (Şirin, 2009; İğci, 2008). Birey ya da toplumun sivilleşmesinden sorumlu olanlar ise; aile, okul, sivil toplum kuruluşları, medya gibi kuruluşlar ve buralarda eğitim işlerini yürüten kişilerdir (Erkan, 2012; Tutar, Tutar ve Erkan, 2012). Anne ve babalar, kardeşler ailede; öğretmen ve idareciler okullarda; kanaat öderleri, politikacı ve toplum üzerinde diğer etkin kişiler de toplumsal yaşam çerçevesinde bireylerin sivilleşmesine katkı sunan kişilerdir. Buna göre eğitim kurumlarının önemli amaç ve işlevlerinden birinin de bireyleri, dolayısıyla da toplum ya da ülkeyi sivilleştirmek olduğu söylenebilir (Tutar, Tutar ve Erkan, 2012; Cohen & Andrew, 1992).

Yeni neslin sivilleşmesinde belki de en etkin olması gereken kişi ve kurumlar, okullar ve öğretmenlerdir Hiç şüphesiz, yüksek öğretim kurumları, sivil nitelik taşıması ve sivilleşme kültürünün toplumsal tabana yayılmasında en etkin olması gereken kurumlardır. Gerek mevzuatı gerekse yapılanması itibarıyla yükseköğretim kurumları; üretkenlik, esneklik, özgünlük, özgürlük, özerklik, insan hakları, demokrasi, girişimcilik gibi kavram ve söylemlerin alt kademedeki öğretim kurumlarına göre daha belirgin şekilde yaşama aktarıldığı ya da aktarılması gereken öncü eğitim kurumlarıdır. Özellikle yükseköğretim kurumlarında eğitimci olarak görev yapan öğretim elemanlarının, bu konuda, ileriki yaşamlarında toplumun farklı kesimlerinde ve bürokrasinin etkin yerlerinde görev alacak öğrencilerinin yetiştirilmesine öncülük etmesi ve onlara rolmodel olmaları ayrı bir önem taşımaktadır.

Bununla birlikte öğretim elemanlarının, sivillik düzeylerinin ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı (ölçek) alanyazında bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının sivillik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışma ile özellikle yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanı olarak çalışan kişilerin sivillik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirililerek alanyazına kazandırılması amaçlanmıştır. Böylelikle, sivil bir kültürün oluşmasında topluma öncülük etmesi gereken yükseköğretim kurumlarının bu işlevini yerine getirmede ne düzeyde etkin olabileceği; öğretim elemanlarının bunun için ne düzeyde yeterli olduğu ya da eksik taraflarının neler olduğu gibi konularda sağlıklı ve bilimsel bilgilerin temin edilmesine zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 güz yarıyılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 758 öğrenci oluşturmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak alanyazın taraması ve eğitim fakültesi öğrenci görüşlerinden yola çıkarak sivil bireyde bulunması gereken özellikler listesi oluşturulmuştur. Belirlenen maddeler; bireyin kendisini değerlendirebileceği ifade tarzına dönüştürülmüş ve karşılarına, "(1) hiçbir zaman", "(2) Nadiren", "(3) Bazen", "(4) Çoğu zaman" ve "(5) Her zaman" seçenekleri yerleştirilmiştir. Oluşturulan maddeler; bir dilbilim uzmanına, iki eğitimbilim uzmanına içerik, ifade ve anlatım, imla ve noktalama hataları yönünden inceletilmiştir. Yapılan eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 35 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek, çalışma grubuna uygulanmış ve toplanan veriler ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmak üzere SPSS 15.00 programına yüklenmiştir.

Toplanan veriler üzerinde, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere öncelikle KMO ve Bartlett test analizleri yapılarak faktör analizi yapılıp yapılmayacağı belirlenmiştir. Ölçeğin faktörlere ayrılma durumu, temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. Daha sonra, veriler üzerinde Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktör yükleri incelenmiştir. Faktör yükü, 30'dan düşük olan ya da farklı farktörlerde birbirine yakın yüke sahip olan maddeler elenerek analizler yinelenmiştir. Elenen maddeler atıldıktan sonra kalan 27 madde üzerinden ölçeğin geçerliği ve madde-toplam korelasyonları hesaplanarak test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere ise iç tutarlılık düzeyleri ile kararlı ölçümler yapabilme özelliği test edilmiştir. İç tutarlılık düzeyi,

Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin kararlı ölçümler yapabilme özelliği ise, beş hafta arayla yapılan iki uygulama sonuçları arasındaki korelasyonun belirlenmesi şeklinde hesaplanmıştır.

"Sivil Birey Ölçeği (SBÖ)" adı verilen ölçek, beş basamaklı likert tipi bir ölçek olup üç faktör altında toplanabilen 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değerinin 0,956; Bartlett Testi değerlerinin x2=11001,719; sd=351; p<0,000 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliği; (1) açımlayıcı faktör analizi ve (2) madde toplam korelasyonu yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçek kapsamındaki maddeler, toplam varyansın %56,619'unu açıklamaktadır. Ayrıca ölçekteki herbir maddenin madde topla korelasyonları pozitif ve anlamlıdır (p<,01). Güvenirlik analizleri ise iç tutarlılık için Cronbach alpha katsayıları, kararlı ölçümler yapabilme özelliği ise test tekrat test yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,954 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test yöntemi ile her bir madde için hesaplanan korelasyon katsayıları da pozitif ve anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<,01).

Yapılan analizler sonunda SBÖ'nin, bireylerin sivillik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2002; Balcı, 2009; Eroğlu, 2008; Gorsuch, 1983; Butler at all, 2008).

Anahtar Kelimeler : sivil birey, ölçek geliştirme, geçerlilik, güvenirlik.

Kaynakça

Aytekin, S. (2013). *Yerel ekonomik kalkınmada siviltoplum kuruluşlarının rolü: kayseri örneği. Yayınlanmamış* Yüksek Lisans Tezi. NÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Niğde.

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayınevi.

Butler, S. F.,Fernandez, K., Christine, B.,Budman, S. H., &Jamison R. N. (2008). Validation of the revisedscreenerand Opioid Assessment for Patients with Pain (SOAPP-R). *J Pain*, 9(4), 360–372.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cohen, Jean L. ve Andrew, Arato (1992) *Civil Society and Political Theory*. Cambridge: MIT Press.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory And Application.* California: Sage Publications.

Erkan, E. (2012). Müslüman toplumlarda sivil toplumun imkanı. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 12(2), 195-206.

Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. Yayımlandığı Kitap Ş. Kalaycı (Editör), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

İğci, A. (2008). *Sivil Toplum Kuruluşu Üyeliğinin Siyasal Katılma Davranışı Üzerindeki Etkisi: Isparta Örnek Olayı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Jonaski, Thomas (1998) *Citizenship and Civil Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karakuş, O. (2006). *Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Türkiye'deki Sivil Toplum Kuruluşları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta

Tutar, F., Tutar, E. Ve Erkan, Ç. (2012). Avrupa birliği-türkiye ilişkilerinde sivil toplum kuruluşlarının rolü. *AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 439-459. ISSN: 1308–9196.

"Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: EGT.E2.16.031"

(7982) Türkiye Dijital Yurttaşlarının İnternet ve Demokrasi Algısının İncelenmesi

Abdullah DÜVENCİ

Marmara Üniversitesi

ÖZET

Çok seslilik insanoğlunun tabiatında olan bir durumdur, bunu günlük yaşantısında ve toplumsal yönetiminde demokrasi ile taçlandırmıştır. Yazının icadıyla birlikte yaşadığımız yüzyıla gelene kadar acı tecrübelerle de demokratik yönetimin şuan ki en uygun yönetim şekli olduğunu öğrenmiş bulunmaktayız. Geçtiğimiz yüzyılın ortalarında başlayan bilişim çağı etkileri sonucu çok sesli demokrasi yaşamımıza çoklu ortam teknolojileri olumlu katkıları olmuş ve olmaya devam etmektedir. Demokrasi netice itibari ile insanoğlunun bulduğu en iyi yönetim biçimidir. Küreselleşen dünyamızda yeni bir teknoloji anında tüketicin hizmetine sunulmaktadır. İnternette bilgisayar teknolojileri ile birlikte bireye arz edilmiş ve bireyde bu yenilikleri temelinde sorgusuz sualsiz tüketmektedir. İnternet temel anlamda bilgi ve iletişim teknolojisidir. İnsanın iletişime geçme ihtiyacı saflığı yararlı ve yarasız teknolojileri ve uygulamaları günlük hayatına sokmaktadır. Ülkelerden oluşan dünyalılar uygarlığı ve çağdaşlığı yakalamak için kendi bilişim toplumunu yaratmanın peşindedir. Kuşkusuz bu teknolojiler hayatı kolaylaştırmaktadır ancak toplum bu teknolojilere kuşku ile yaklaşıp düşünen bireylerden oluşacak ki sağlıklı bilişim toplumu yaratılmış olsun. Bu çalışmada *demokrasi* kavramı özelinden gidilerek dijital yurttaşlık özelliğini gösteren, dijital yerli ve göçmen bireylerin internet ve demokrasi ilişkisine bakışı irdelenmeye çalışılmıştır. Acaba Türkiye daha demokratik yönetim talepleri olan birey ve topluluklar bu bilinci irdelerken internete demokrasi ekseninde nasıl bakmaktadır? Özgürlükler konusunda internettin olumlu etkisi var mıdır? Çoğulcu yönetime imkan veren internet araç ve gereçler acaba bu konuda onu kullananlara umut vadediyor mu? Toplulukları anlamada ve bireylerin problemlerini öğrenmede etkinliği var mıdır? Sorularına kabaca yanıt arayan bir çalışmadır. Özellikle, E-Devlet uygulamaları bu noktada bürokrasiyi azaltmış olması, yerel yönetimler ise E-Belediyecilik ile gerçekleştirdikleri çalışmalar halkın yönetime katkı konusunda umut vermektedir. Fatura ödeme, bankacılık işlemi, hastaneden randevu alma, beyaz masa ile vatandaşı şikayetlerini alma bunlara örnek gösterilebilir ancak bu hizmetler asgari ölçüde vatandaşın sorununu çözerken daha çok yöneticilerin görevlerini kolaylaştırma maksatlıdır. Yerel ve ülke genelinde yönetilenler adına alınan kararlarda vatandaşın fikir ve görüşleri, kamu yoklamaları göz ardı edilmektedir. Demokrasi anlayışı sandığa sıkıştırılmamalı toplumdaki algı bu yönde olduğu kanaati ile bu çalışmanın önemi bir kat artırmaktadır. Çoğulcu yapıda temsil edilmediğini düşüne bireyler ve topluluklar kendince internette örgütlenmeye gidiyor. Bu da kalıcı olarak bir çözüm üretemiyor. Kendi fikirlerini kendi içerisinde tartışmakta sistem yöneticileri tarafında tehdit olarak algılanmaktadır. Bu durumdan dolayı sistem kendi denetimini ve gözetimini yapmakta iştahlı olunca küresel şirketler daha çok pazarlama amaçlı olarak ve devlette güvenlik kaygısı amaçlı internet yapısını hukuki ve gayri hukuki olarak müdahale etmektedir. Bu çalışma internet sisteminde son halkasında yer alan kullanıcıların internet ve demokrasi hakkında görüşlerini öğrenmeye yöneliktir. Ülke gençlerinin daha çok demokrasi için internetti bir araç olarak görmeleri olumlu olacaktır. Şuan ki bilgi ve iletişim teknolojilerinin bireysel ve topluluk kullanımında ne ölçüde etkilidir, sorusu gençlerimizin internetteki demokrasi algısına bağlıdır. Dolayısıyla, bu önerme çalışmanın omurga problemidir. Bireylerin yönetimde sözünün değeri olması demokratik yaşamın güzelliğini teşkil eder, ancak diğer taraftan dijital dünyanın her şeyi kayıt altına alması yeni sıkıntıları beraberinde getirmektedir.

Bu bir tarama tipi nicel araştırma olup rasgele ulaşılan dijital yerliler ile dijital göçmenlerin internetin demokrasiyi artıracağına ilişkin farkındalık algısını belirlemeye yöneliktir. Bu çalışmanın veri toplama işi elektronik ortamda hazırlanan anket paket programı uygulaması kullanılarak hazırlanmıştır. Anket "İnternet ile demokrasi olur mu?" başlığı ile hedef kitleye duyurulmuştur. Veri toplamaya 2014 Haziran ortası başlanmış ve Temmuz ortasına sonlandırılmıştır. Bir ay sürede aralıklarla sosyal medyada hesapları ve çeşitli formlarda duyurusu yapılmıştır. İstatistiksel analiz değerlendirmesi için anket sonuçları betimsel analiz, frekans ve korelasyon araştırması ile anlamlandıracaktır. Ankette 28 soru sorulmuştur, bunların ilk 5 sorusu demografik, 2 soru demokrasi dersi ve sosyal medya dersi alıp almadıkları ve 1 soru da son seçimde oy kullanıp kullanmadıklarına ilişkindir. Anketin diğer kısmında ise 14 soru internetin kazanımı olarak düşünülen 14 boyut hakkındaki düşüncelerine ilişkindir. 3 soru demokrasi, sansür ve internet trafiğine yöneliktir. Son 3 sorunun 2'si ise Türkiye'nin demokrasi ve internet notu bireylere sorulmuştur son soru ise dünyanın demokrasi le sonlandırılmıştır. Kişilerin sadece 6 dakikasını alacak şekilde düzenlemeye gidilmiştir. Çalışmanın ana ekseni sokaktaki demokrasi algısından çok internet ortamı merak edildiğinde; anketinde internet üzerinden yapılması daha doğru oldu kanaatine varılmıştır. Doğası gereği de dijital yarılmanın çok olduğu ülkemizde dijital yerli ve göçmenleri buradan bulma olasılığı anket sorularında ve zamandan ekonomik kazanım sağlamıştır.

Ankete katılan 239 kişiden 25 tanesi anketi bitirmeyip yarıda bırakmıştır. Çalışmada anketi sonlandıran 214 kişinin verisi değerlendirmeye alınmıştır. Katılanların 98'ini kadınlar, 116'sını ise erkekler oluşturmaktadır. Yaş aralığı dikkate alındığında ise en genç katılımcı 18 iken en yaşlısı 54 yaşındadır. Anketi tamamlayanların %46.3 eğitim hayatı boyunca demokrasi eğitim almış oldukları görülmektedir. "Demokrasi size göre en iyi yönetim biçimi midir?" anket sorusuna verdikleri cevap hayli düşündürücüdür. "Evet" diyenlerin oranı %60.7 "Hayır" diyenlerin oranı %15.4'dir. Geri kalanlar %23.8 ise demokrasin en iyi yönetim biçimi olup olmadığından emin değiller.

İnternetin paylaşım kültürünü artırdığına ilişkin anket sorusuna ise 214 kişiden 171 artırır ve kesinlikle artırır cevabı verirken internet demokrasiyi arttırır için verdikleri cevap 111 kişidir. İnternetin demokrasiye etkisi olmaz diyenlerin sayısı ise 80'dir. İnternetin demokrasiye etkisi olumlu ya da olmaz diyenlerin oranı %37.4'dür. oluşturuyor. Bir diğer ilginç geçici sonuç ise internetin hoşgörüyü artıracağına olan inancın %23.4'de olması kaygı vericidir.

Anahtar Kelimeler : Siber Demokrasi, E-Devlet, Dijital Yerli, Dijital Yurttaşlık, Dönüşüm

Kaynakça

Alexander, J. C. (2006). The civil sphere, Oxford University Press.

Çevikel, A. G. T. (2004). "Türkçe Haber Siteleri ve Türkiye'de İnternet Gazeteciliğinin Gelişimini Sınırlayan Faktörler." Galatasaray Üniversitesi İleti-ş-im Dergisi **1**(1).

Dolgun, U. (2004). "Gözetim toplumunun yükselişi: enformasyon toplumundan gözetim toplumuna." Yönetim Bilimleri Dergisi **2**(1).

Karpf, D. (2012). The MoveOn effect: The unexpected transformation of American political advocacy, Oxford University Press.

Katz, J. E., et al. (2013). The social media president: Barack Obama and the politics of digital engagement, Palgrave Macmillan.

Kreiss, D. (2015). "The Problem of Citizens: E-Democracy for Actually Existing Democracy." Social Media+ Society **1**(2): 2056305115616151.

Oral, B. (2008). "The evaluation of the student teachers' attitudes toward Internet and democracy." Computers & Education **50**(1): 437-445.

Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants part 1." On the horizon **9**(5): 1-6.

Rosenblum, N. L. (2010). On the side of the angels: an appreciation of parties and partisanship, Princeton University Press.

Şener, G. (2006). İnternet ve demokrasi ilişkisine dair eleştirel bir yaklaşım. Un approche critique sur la relation d'Internet et la démocratie], Onzième Conférence Internet en Turquie.

Tezci, E. (2003). "Web Tabanlı Eğitimin Demokrası Bilincinin Gelişimine Etkisi." TOJET.

Türk, G. D. (2013). "Demokrasinin Dördüncü Kuvveti Yeni Medya Teknolojileri." XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, İNETD.

Uçkan, Ö. (2003). "E-devlet, e-demokrasi ve e-yönetişim modeli: Bir ilkesel öncelik olarak bilgiye erişim özgürlüğü." Stradigma. com(5): 1-19.

(8093) İnsancıl Değerler Eğitim Programı'nın Hayvan Temalı Etkinlikler Aracılığıyla Okul Öncesi Eğitimde Uygulanması

Seval ÖRDEK İNCEOĞLU
Çukurova Üniversitesi

Ebru DERETARLA GÜL
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Birçok araştırma çocukken hayvanlara zulmeden insanların büyüdüklerinde insana karşı da şiddet göstermeleri arasında bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır. Birçok medya raporu da seri katiller ve şiddet suçlularının erken çocukluk öykülerinde hayvanlara zulmetme ile ilgili yaşantıları olduğunu ortaya koymaktadır (Aguirre ve Orihuela, 2010; Mariti ve diğerleri,2011; Prokop, P., & Tunnicliffe S. D., 2010).

İnsancıl değerlerin gittikçe kötüye gitmesi; toplumsal huzur, güvenli yaşam ve barış için artık bu duruma müdahale edilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Uzun yıllardan beri bu değerlerle ilgili çalışmalar var olmasına rağmen, son dönemlerde bu konulara yeniden yönelim gösterilmiş olması bu alanda oluşan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Eğitim, insancıl değerlerin kazanılmasında en iyi yoldur ve İDEP ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları bunu kanıtlar niteliktedir. İDEP'in temelini; değer verme, saygı ve sorumluluk (3Rs: reverence, respect, responsibility) oluşturmaktadır. İDEP'in amacı insanlara barış içinde yaşayacakları ve doğal kaynakların tükenmediği bir gezegen yaratmaktır. Bu eğitim insanlarla olan ilişkiler dışında; sadece ekosistem, türler ve toplulukların değil, bireysel olarak kişiler ve hayvanların da çektiği acı ve sıkıntıların azaltılmasıyla da ilgilenir (Weil, 2004). İDEP hayvanlarla ilgili ders ve etkinliklerle saygı ve merhamet gibi değerleri öğreterek insan ve hayvanlara karşı olumlu davranışlar kazandırılmasını amaçlar (Faver, 2010). İDEP'in bilinmesi ve uygulanması; çocuklar ve kendileri dışındaki dünya arasında bağ kurması açısından önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuklar gelişimsel özelliklerine bağlı olarak değer verme, saygı, sorumluluk ve merhamet gibi soyut kavramları anlamakta zorluk yaşarlar. İDEP bu gibi soyut kavramların somutlaştırılmasında her yaştaki insan için önemli deneyimler sağlar. Faver (2010)'a göre; çocukların çoğunun hayvanlara ilgisi vardır, dolayısıyla İDEP diğer karakter eğitimi ve şiddeti önleme programlarıyla kıyaslandığında çocukların ilgisini daha çok çekecektir.

Bu çalışmada 54 – 66 ay arasındaki çocuklara İDEP' in temel aldığı değer verme, saygı, sorumluluk ve merhamet gibi değerlerin hayvanlarla ilgili etkinlikler aracılığıyla kazandırılması amaçlanmaktadır. Uygulamalarda hayvanlardan faydalanılmak istenmesi; bu yaş grubundaki çocukların hayvanlara yoğun ilgi göstermesi, bahsi geçen davranışların somutlaştırılması, çevre ve insan dışındaki varlıklarla ilgili sorumluluklarımıza dikkat çekmek istenmesinden kaynaklanmaktadır. Dünyada birçok uygulama örneği bulunmasına rağmen ülkemizde İDEP ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu programın etkili sonuçlar verdiği ortaya konulmuştur. Bundan dolayı bu programın ülkemizde de tanınmasının önemli olacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmada, "İnsancıl Değerler Eğitim Programı hayvan temalı etkinlikler aracılığıyla ülkemizde okul öncesi dönemde nasıl uygulanabilir ve bu uygulamalar çocukların hayvanlara ilişkin tutum ve davranışlarına nasıl yansımaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Bu çalışmada; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 54-66 ay aralığındaki bir sınıfta bulunan çocuklarla 8 hafta süreyle uygulanan İDEP'in uygulama sürecinin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, çocukların bu sürece nasıl dahil olduklarının ve programa nasıl cevap verdiklerinin betimlenmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada amaca uygun olarak yorumlamacı bakış açısını içeren nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla gözlemler, görüşmeler, fotoğraflar, kamera kayıtları ve "İnsancıl Değerler Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde QSR NVivo 10 nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır. Yüklenen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Toplanan veriler önce kavramlaştırılmış, daha sonra ortaya çıkan bu kavramlara göre mantıklı bir düzenleme yapılarak ve bunları açıklayan kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlar, temalar altında toplanmıştır. Ardından temalar tanımlanmış ve bu sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Hazırlanan etkinlik planlarının uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizinde ise tümdengelimsel bir yol izlenmiştir. Verilerin analizinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından bir kontrol listesi oluşturulmuş. Kontrol listesinin oluşturulmasında "Çocukların Hayvanlara Yönelik Davranışları Anketi" ndeki maddeler *(The Children Treatment of Animal Questinaire – CTAQ)* (Ascione, Thompson ve Black, 1997; Poresky, Hendrix, Mosier ve Samuelson, 1987), İnsancıl Değerler Eğitim Programın'da diğer bütün değerlere temel oluşturduğu kabul edilen değer verme, saygı ve sorumluluk (3R's: reverence, respect, responsibility) ile ilgili tanımlar ve güncel Okul Öncesi Eğitim Programımızda yer alan kazanımlardan faydalanılmıştır. Ardından uygulama sürecinde çekilen fotoğraflar ve videolar tek tek incelenerek kontrol listesinde yer alan 18 kazanımdan hangisinin hangi bağlam ve davranışlarda gözlendiği kaydedilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel olarak tanımlanmış ve raporlaştırılmıştır.

İDEP Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının amaç, özellik ve programda yer alan kazanım ve göstergelerle bütünleştirilerek uygulanabileceği görülmüştür.

İDEP'in, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimin temel ilkelerinde yer alan saygı, sorumluluk gibi duygu ve davranışların kazanılmasında faydalı olabileceği görülmüştür.

İDEP'in çocukların kendilerinin ve hayvanların duygularını fark etmelerine yardımcı olarak, sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür.

Çocukların İDEP kapsamında edindikleri kazanımları günlük yaşamlarına aktarabildikleri görülmüştür.

İDEP çocukların hayvanlar hakkında bilgi edinmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

İDEP'in çocukların hayvanlara yönelik olumlu tutum ve davranış kazanmalarına faydalı olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların hayvanlardan korkma ve kaçınmalarının nedenleri arasında ebeveynlerinin korku ve davranışlarının model olabileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi eğitim, değerler eğitimi, insancıl değerler eğitim programı

Kaynakça

Ascione, F. R. (1997). Humane education research: Evaluating efforts to encourage children's kindness and caring toward animals. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 19 – 59

Faver, A.C. (2010). School-based Humane Education as a Strategy to Prevent Violence: Review and Recommendation. *Children and Youth Services Review*, 365-370.

Mariti, C., Papia, F., Mengolia, M., Morettib, G., Martelia, F., Gazzanoa, A. (2011). Improvement in children's humaneness toward nonhuman animals through a project of educational anthrozoology. *Journal of Veterinary Behavior,* 6, 12-20.

Prokop, P., & Tunnicliffe S. D.(2010). Effect of having pets at home on children's attitudes toward popular and unpopular animals. *Anthrozoos,* 23(1), 21-35.

Poresky, R.H. (1996). Companion Animals and Other Factors Affecting Young Children's Development. *Anthrozoos,* 9(4), 159-168.

Weil, Z. (2003). *Above all, be kind: Raising a humane child in changing times.* Canada BC: New Society Publishers.

Weil, Z. (2004). *The power and promise of humane education.* Canada: New Society Publisher.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(8183) PDR Öğrencilerinin, Demokrasi, Özgürlük, İnsan Hakları, Çocuk, Çocuk Hakları ve Farklılık Kavramlarına İlişkin Metaforları: İnönü Üniversitesi Örneği

Didem GÜVEN
İnönü Üniversitesi

Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi

Sümeyra AKKAYA
İnönü Üniversitesi

ÖZET

Aristo tarafından, tam olarak birbirine benzemeyen iki veya daha fazla nesneyi karşılaştıran sözcük dizisi (Landau, Meier ve Keefer, 2010) olarak tanımlanan metafor kavramı son yıllarda bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel model olarak değerlendirilmektedir (Yob, 2003).

Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar. Başka bir deyişle, güçlü bir anlatımı daha az sözcükle ifade etme şansını, metaforlarla yakalamak olanaklıdır. Örneğin, "yatakhane benim için hapishaneydi" tümcesinden yiyeceklerin sınırlı olduğu, ışığın az olduğu, zor günler geçirildiği, ortamın çok temiz olmadığı, kısıtlı yaşam alanlarının bulunduğu anlamları çıkartılabileceği gibi değişik daha birçok anlam çıkarılabilir. Bu nedenle metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal etmeye, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmektedir (Girmen, 2007).

Bireylerin olgu, olay ve kavramlara ilişkin tutumlarını ortaya çıkarabilmek için bunlara yönelik olarak zihinlerinde oluşturdukları imgeler kullanılabilir. Bu zihinsel imgelerin görünür hale getirilmesinin bir yolu metafor kullanmaktır. İnsanlar yaşamlarındaki önemli olayları (Carmicheal, 2000) ve yakın ilişkileri (Eckstein ve Sarnoff, 2007) anlamak için metafor kullanırlar. İnsan içinde yaşadığı gerçekliği ancak metaforlar vasıtasıyla ve metaforik olarak inşa edebilir (Lakoff ve Johnson, 2010).

Demokrasi ve insan hakları kavramları kuşkusuz şiddetin kol gezdiği dünyamızda giderek önem kazanmaktadır. Kişilerin farklı din, etnik köken, cinsiyet, özel gereksinimli gibi "azınlık" (Ferguson, 2008; Osgood, 2005) olarak geçen kişilere tutumlarının olumlu olması, tüm bireylerin toplumların yapılanmasında eşit söz hakkına sahip olması, devletleri azınlık olarak geçen gruplarla birlikte yönetmesi barış ve huzurun yegane temelini oluşturmaktadır. demokrasi ve insan haklarıyla ilgili kavramları bireyler içselleştirdikçe toplumların gerek refah gerekse kültürel seviyesinde ciddi anlamda artış görüleceği de öngörülmektedir. Demokrasi ve insan hakları söz konusu olduğunda toplumların eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de bu kavramları üniversitelerde içselleştirip okul ortamında öğrencilere tutum ve duruşlarıyla yansıtmaları da oldukça önemlidir. Özellikle de okulun bel kemiğini oluşturan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yapan öğretmenler için daha da önemlidir. bu çalışmada da öncelikli olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışman öğretmen adayı olan öğrenciler öncelikli olarak seçilmiştir. Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık [PDR]öğrencilerinin demokrasi, özgürlük, insan hakları, çocuk, çocuk hakları ve farklılık kavramlarına ilişkin sahip oldukları düşüncelerini metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır.

İkinci araştırmacı Eğitim Bilimleri öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi'nin yürütücüsüdür. Ders kapsamında, insan hakları, demokrasi, özgürlük, çocuk hakları gibi başlıklarda derslerini sunmaktadır. birinci araştırmacı yine aynı üniversite ve fakültede özel eğitim bölümünde görev yapmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin çalışmalar yapmaktadır. Kaynaştırma ve Demokrasi ilişkisini demokrasi kavramlarıyla derslerinde açıklamaktadır. Üçüncü araştırmacı ise, Eğitim Bilimleri alanında doktora eğitimi almaktadır. Genel olarak, araştırmacıların toplumda demokrasi eğitiminin önemini bilen ve vurgulayan kişiler olmalarından yola çıkarak bu çalışmayı gerçekleştirmişlerdir.

Bu çalışmada da okul ortamında öğrenciler için kritik öneme sahip geleceğin rehber öğretmen adaylarının demokrasi ve ilişkili kavramlara ilişkin tutumunun metaforlar aracılığıyla belirlenmesi hedeflenmektedir. Çalışmada, demokrasi ve insan hakları dersi alan aday rehber öğretmenin aldığı bu dersin içselleştirilip içselleştirilmediği belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma sürecinde çıkan tutumlar neticesinde öğretmen adayı yetiştirme sürecinde YÖK'e ve öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına rehber öğretmen yetiştirirken alınması gereken tedbirler, demokrasiyi içselleştirmişse, rehber öğretmenler nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusunda önerilerde bulunması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın amacı metaforlar aracılığıyla PDR öğrencilerinin demokrasi ve insan haklarıyla ilişkili düşüncelerini ortaya koymaktır. B çalışmada araştırmacılar ilgili başlıklardan kiritk noktada olan terimleri metaforlaştırmaya çalışmıştır. Morgan'a göre mecazlar iki amaçla kullanılır: bir durumu betimleme (descriptive) ve bir süreci hızlandırma veya iyileştirme (prescriptive) şeklindedir. Mecazlar "betimleme" amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir, resmedilir. Mecazların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması daha çok betimleyici rolüne karşılık gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla bu süreçte nitel araştırma yöntemi işe koşularak, yorumlayıcı bir bakış açısı yorumlanacaktır. Araştırmada veriler açık uçlu soruların yer aldığı formlar aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmaktadır. Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2008)'in de belirttiği gibi, içerik analizi ile verilen analiz edilmesindeki temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Araştırmanın amaçlı örneklemini ise, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalında üçüncü ve dördüncü sınıfta okumakta olan ve programlarındaki "Seçmeli: İnsan Hakları ve Demokrasi" dersini alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 2014-2015 eğitim yılında 450 öğrenci dahil olmuştur ve araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

PDR öğrencilerinin,

1. Demokrasi

2. Özgürlük

3. İnsan hakları

4. Çocuk

5. Çocuk hakları

6. Farklılık kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ve nedenleri nelerdir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Demokrasi ve insan hakları kavramları kuşkusuz içiçe geçmiş ve birbirini tamamlayan kavramlardır. Demokrasinin olmadığı ortamlarda şüphe götürmez bir şekilde insan hakları başta olmak üzere, çocuk hakları, kadın hakları ve diğer tüm dezavantajlı grupların sahip olduğu hakların da işlevsel olmadığı net bir şekilde anlaşılmaktadır. Okul sistemi de demokratik bir şekilde işlemekle yükümlüdürler. Bu sistemin önemli lokomotifini de Rehber Öğretmenler oluşturmaktadırlar.

Araştırmanın analizlerinin sürdülmesiyle birlikte genel olarak bakıldığında demokrasi ve insan hakları ve ilişkili kavramlarda dersi alan PDR öğrencilerinin ilgili dersteki kavramları içselleştirdikleri ve tutumunun da olumlu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu dersin sadece PDR öğrencilerine değil aynı zamanda eğitim fakültelerinin her bölümüne okutulması gerektiği yönündedir.

Anahtar Kelimeler : pdr öğrencisi, demokrasi, insan hakları, özgürlük,metafor

Kaynakça

Carmichael, K.D. (2000). Using a methapor in working with disaster survivors. *Journal of Specialists in Group Work, 25*(1),7-15.

Eckstein, D. &Sarnoff, D. (2007). Four adlerian metaphors applied to couples counseling. *The Journal of Individual Psychology, 63*(3), 322-209.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 109-120.

Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumu.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lakoff, G. &Johnsson, M. (1980). *Metaphors weliveby.* Chicago: University of Chicago Press.

Landau, M.J., Meier, B.P. & Keefer, L.A. (2010). A Metaphor-enriched social cognition. *Psychological Bulletin, 136*(6), 1045-1067.

Osgood, R. L. (2005). The stroy of inclusion in the United States. Washington D. C.: Galluedet University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yob, I.M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education,* 22, 127-138.

(8204) Investigation of the Relationship Between Organizational Trust and Organizational Commitment from the Perpective of Human Rights

Gülsüm BAŞTUĞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Adem PALA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Mehmet KUMARTAŞLI
Süleyman Demirel Üniversitesi

İlker GÜNEL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Mehdi DUYAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Human rights are rights inherent to all human beings, whatever our nationality, place of residence, sex, national or ethnic origin, colour, religion, language, or any other status. We are all equally entitled to our human rights without discrimination. These rights are all interrelated, interdependent and indivisible. Universal human rights are often expressed and guaranteed by law, in the forms of treaties, customary international law, general principles and other sources of international law. International human rights law lays down obligations of Governments to act in certain ways or to refrain from certain acts, in order to promote and protect human rights and fundamental freedoms of individuals or groups. Positive behaviours like mutual dialogue, reconciliation, respect, trust, commitment in organizations are all related to human relations. Organizational trust and organizational commitment are considered as the most important entraining factors for organizational success. The most important factor in the formation of organizational commitment is trust that employees have in their organizations. As an important representative of the organization, the factors such as coherence of the director's behaviours, having integrity in what he said and did, allowing participation and sharing control, clarifiying given decisions by giving correct information, establishing an open communication with employees, considering what is best for the employees are assumed to affect the trust in director (Omarov, 2009). The process of organizational trust creation in public organizations is the responsibility of qualified managers and leaders. The role of managers and leaders in organization is of great importance. For successful feedback and observation of advanced organizational behavior, we need high level of interpersonal trust among the co-workers in organization (Bakiev, 2013). The success, effectiveness and efficiency of organizations mostly depend on the trust of employees with each other in organizations. Lack of trust feeling, on the other hand, tarnishes the relations in the work environment. It is not possible for people who are acting with suspicion towards each other to reveal a successful work at the end (Bilgiç, 2011). Trust in organization is a belief about consistent subscription and behaviours of organization when employees confron with an unspecified or risky situation (Demircan and Ceylan, 2003). In this study, the relationship between organizational trust and organizational commitment was searched.

For this purpose, 176 sports employees of Provincial Directorate of Youth and Sports were applied "organizational trust scale" developed by Omarov (2009) as well as "organizational commitment scale" developed by Meyer and Allen (1991). The data obtained as a result of the research were analyzed by SPSS 16 software program and the results were presented. In this study where the relationship between organizational trust and organizational commitment was investigated, totally 179 sports employees including 54 females and 125 males working in Antalya, Kütahya, Karaman Provincial Directorate of Youth and Sports were voluntarily participated. In order to determine organizational trust level of participants, "Organizational Trust Scale" developed by Omarov (2009) was used whereas “Organizational Commitment Questionnaire" developed by Meyer and Allen (1991) was used to determine the level of organizational commitment. For measuring the organizational trust level of participants in the research, the scale which was used by Omarov (2009) in his study titled with “Organizational Trust and Work Satisfaction: An Application in Private Sector” was benefited. There are three factors being about trust in director, trust in colleagues and trust in organization itself. Trust in Director: The questions between 1-10, Trust in Colleagues: questions between 11-15, Trust in Organization itself: questions between 16-22. The answers for the questions in 22 question-scale were given in 5 point likert scale such as; 1-Absolutely not agree, 2- Not agree, 3-Undecided, 4-Agree, 5- Absolutely agree.

As a result; a significant difference was found between trust in colleagues and the gender. A significant difference was not found between trust in director as well as trust in organization and gender. There was a significant difference between emotional commitment and gender. It is remarkable that emotional commitment of male employees was more than that of female employees. There was a significant relationship between organizational trust, emotional commitment and continuance commitment. A significant relationship was also found between trust in director, emotional commitment and normative commitment. There was a significant relationship between trust in colleagues, organizational trust and normative commitment. Trust of participants in director positively affected emotional and normative commitment. It was also determined that trust of participants in their colleagues and organizations positively affected normative (commitment to worth and targets of the organization) commitment. It was concluded that organizational trust positively affected organizational commitment in sports employees.

Anahtar Kelimeler : Organization, Trust and Commitment, Sports employees.

Kaynakça

Akdere, M., Gider, O., & Top, M. (2012). Examining the role of employee focus in the Turkish healthcare industry. Total Quality Management & Business Excellence, 23,1241–1256.

Arslan, M.M. (2009). Organizational trust perceptions of teachers in Technical and Industrial Vocational High Schools. *Theory and Application in Education,* 5 (2), 274-288.

Bahrami , M.A., Barati, O., Ghoroghchian, M.S.,Montazer-alfaraj, R., Ezzatabadi, M.R. (2015) Role of organizational climate on organizational commitment: the case of teaching hospitals, Osong Public Health and Research Perspectives, In Press, Accepted Manuscript.

Bakiev, E. (2013). The influence of interpersonal trust and organizational commitment on perceived organizational performance. *Journal of Applied Economics and Business Research, 3*(3), 166-180.

Bilgiç, Ö. (2011). Perception of primary schhol teachers related with organizational trust levels *(Küçükçekmece sample)*. Unpublished MSc Thesis, Yıldız Teknik University Graduate School of Social Sciences, İstanbul.

Brown, B. B. (2003). Employees` Organizational Commitment and Their Perception of Supervisors` Relations-Oriented and Task-Oriented Leadership Behaviors, Dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia,41.

Çetin, M.Ö. (2004). Organziational culture and organizational commitment, Ankara: Nobel Publication.

Demircan, N., Ceylan, A. (2003). Organizational trust concept, reasons and results. *Celal Bayar University İ.İ.B.F Management and Economy,* 10 (2), 139-150.

Meyer, J. P., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, 1, 61–89.

Omarov, A. (2009). Organizational Trust and Work Satisfaction: An application in a private sector, Dokuz Eylül University Graduate School of Social Sciences Department of Busness, İzmir, (Unpublished MSc thesis).

(7329) İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Göre Yüksek Din Öğretiminden Toplumun Beklentileri: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği

Asım YAPICI
Çukurova Üniversitesi

Abdullah ÖZBOLAT
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

1908'de Darü'l-Fünûn bünyesinde Şer'i İlimler Bölümü ismiyle ilk temelleri atılan yüksek din öğretimi 3 Mart 1924'te dini hizmetlerin vazifesini yerine getirmek üzere İlahiyat Fakültesine dönüştürülmüştür. 1931-1932 Öğretim yılında öğrenci alımı durdurulan İlahiyat fakültelerinin yeniden açılması 1949'da gerçekleşmiştir. Daha sonraki süreçte Yüksek İslam Enstitüleri açılmış, 1980 ihtilalinden sonra 1983'de bunlarda İlahiyat fakültesine dönüştürülmüştür. Bugün Devlet ve Özel Üniversiteler olmak üzere farklı isimlere sahip (İlahiyat, İslami İlimler, İlahiyat Bilimleri ve Din Bilimleri) ilahiyat eğitimi veren 97 fakülte mevcuttur. İlahiyat fakülteleri hem Diyanet İşleri başkanlığına hem de Milli Eğitim Bakanlığına eleman yetiştiren kurumlardır. Bununla birlikte halk arasında dini bilgi, görgü, yaşayış ve temsil açısından mercek altına alınan bir kitledir.

Her ne kadar toplum ilahiyatçıları "geleneksel İslam alimi" gibi algılayıp onlardan dini konularda sıklıkla destek istese de hem sekülerler hem farklı cemaat ve tarikatlar, hem de İslamcıların sıklıkla eleştirisine maruz kalmaktadırlar. Sekülerler ilahiyat eğitiminin yeterince rasyonel verilmediğini, esasen vahyin peşin kabulü ile aklın ve bilimin yanyana olamayacağını ifade etmektedirler. Dini cemaat ve tarikatlar ve bazı İslamcı gruplar ise ilahiyat fakültelerinin din eleştirisi üstüne kurulduğunu bu nedenle buradan islam alimi yetişmeyeceğini, esasen batılı zihin ile İslam'ı anlama çabasının verimsiz ve yanlış sonuçlar ortaya çıkardığını söylemektedirler. Bu haliyle tartışmanın merkezinde bulunan ilahiyat fakülteleri ve orada eğitim alan öğrenciler kimlik krizi yaşar gibi görünmektedir. Kuşkusuz bu durum Türkiye'nin modernizasyon süreci ve laiklik tecrübesiyle yakından ilişkilidir. Dahası devlet-din ilişkisinde devletin dini ve dinsel hayatı biçimlendirmek istemesi aynen Diyanet İşleri Başkanlığına yapılan müdahaleler gibi İlahiyat Fakültelerine müdahaleleri de beraberinde getirmiştir. Buna göre iktidarda olan kesimler ister seküler ister muhafazakar olsun ilahiyat programlarıyla oynayarak kendi istedikleri ilahiyatçı tipini hayata geçirmek istemişlerdir. Ancak bu durum hem ilahiyat fakültelerinin kurumsal kimliğinde hem de öğrencilerinde geleneksellikle modernite, vahiy ile akıl, doğu ile batı arasında sıkışmışlık ve kültürün şizofreni oluşturmaya başlamıştır. Tam da bu noktada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ve mezunlarının nasıl algılandığı, onlara nasıl bir misyon biçildiği meselesi hayatiyetini korumaya devam etmektedir. Çünkü kimlik sadece kişinin/grubun kendisini nasıl tanımladığıyla değil, aynı zamanda başkalarının onu nasıl tanımladığını kendisinin nasıl algıladığıyla ilişkili olarak biçimlenmektedir. Buradan hareketle çalışmanın konusu yüksek din öğretimi gören öğrencilerin ilahiyatçı kimliklerini, yani kendilerini nasıl değerlendirdikleri meselesidir. Bu noktada Türkiye'deki ilahiyat eğitimi, ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerinden tartışılmak istenmektedir. Gerek Diyanet teşkilatı mensuplarının gerekse DKAB ve İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin İlahiyat Fakültesi mezunu olmasıyla birlikte toplumun ilahiyatçıdan beklediği roller bu konuyu çalışmanın gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın problemini şöyle ifade etmek mümkündür: İlahiyat eğitimi, toplumun beklentilerini karşılayabilecek ilahiyatçı yetiştirebilmekte midir?

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 4. Sınıfta öğrenim gören mezun durumdaki 19'u kız, 11'i erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubu olarak son sınıf öğrencilerinin seçilmiş olması onların ilahiyat bilimleri anlamında en azından programda öngörülen bilgi birikimine ulaşmış olmalarıdır.

Araştırmada "ilahiyatçı kimdir?" "ilahiyatçı profili nasıl olmalıdır?" "siz ilahiyatçı tanımına uyuyor musunuz?" "ilahiyatta aldığınız eğitim ile ideal bir ilahiyatçı olabileceğinizi düşünüyor musunuz?" "sizce ilahiyat eğitimi toplumun beklentilerini karşılıyor mu?" toplumun beklentilerini karşılamaya çalışırken eylem ve söylemleriniz arasında sıkıştığınız oluyor mu? "Aile, arkadaş grubu, dini grup ve cemaatlerin farklı talepleri olduğunda nasıl bir çıkış yolu buluyorsunuz?", "Toplumda ilahiyatçıya yüklenen misyon nedir?" soruları ile hareket edilmiş, öğrencilerin yaptıkları açıklamalara göre neden böyle düşündükleri ayrıca sorulmuştur. Görüşmenin akışına göre yeni sorular geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde anlayıcı metodolojinin tekniklerinden içerik analizi ve hermenötik analiz kullanılmıştır.

İçerik analizi, bireylerin başkaları ile sohbet ederken meydana gelen öznelerarası zihin bileşenleri üzerine odaklanan bir yöntemdir. Bu nedenle semantik, fonoloji, sentaks, morfoloji ve pragmatik yaklaşımlardagörüldüğü gibi cümleyi temel alan dar kapsamlıbir dil analizi değildir. Tam tersine, dil kullanımının dahabüyük bölümlerini sosyokültürel bağlam çerçevesinde ele alıp inceleyen bir yaklaşımdır. Hermenötik ise yazılı ya da görsel ürünler başta olmak üzere her türlü insani ürünün, somut ya da soyut metninayrıntılı okunması ve incelenmesidir. Bu yöntemle günlük dilin, dini metinlerinve kültürün analizi mümkündür. İlahiyat öğrencilerinin ilahiyatçı algısının araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen verilerle tiplemelere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yüksek din öğretimi gören öğrencilerin ilahiyatta aldıkları eğitim üzerinden toplumun beklentilerinin hangi ölçüde karşılanıp karşılanmadığına odaklanan bu çalışmada, Bu noktada Türkiye'deki ilahiyat eğitimi, ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerinden

tartışılmaktadır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin aldıkları eğitime yönelik algıları, toplumsal aktörlerin beklentileriyle kesişmekte, çelişmekte ve yeni tartışma alanlarına kapı aralanmaktadır.

Öğrenciler, ilahiyat eğitimini toplumun beklentileriyle karşılaştırdığında "arada kalmış" bir görüntü vermektedir. İçerden bakışla öğrencilerin aldıkları eğitimi, toplumsal beklentiyle etkileşimi içinde değerlendirmeleri, bir bakıma kendilerini "İlahiyatçı kimliği" çerçevesinde nasıl konumlandırdıklarını gündeme getirmektedir.

Eğitimin bizzat statü elde etme amaçlı olması, İlahiyat eğitimi bile alınıyor olsa, eğitimin sekülerleştirici bir yapısının bulunması, İlahiyat Fakültesi mezunu istihdam eden Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurum sosyo-politik ve tarihsel tecrübeler, siyaset kurumunun din ve dini kurumları araçsallaştırması, dini grup cemaatlerin toplumsal alanı biçimlendirmeye yönelik talepleri ve gençliği ve ilahiyat gençliğini etkileyen modernite-postmodernite süreçleri, İlahiyat eğitiminin toplumsal beklentileri karşılamadaki problem alanları olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yüksek Din Öğretimi, İlahiyat Eğitimi, Toplumsal Beklenti, Algı, İçerik Analizi

Kaynakça

Bilgin, Beyza (1999). Örgün Din Eğitimi'nde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6, 187-200.

İskenderoğlu, Muammet (2012). "Türkiye'de İlahiyat Eğitiminin Zihniyeti Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım", *Usûl: İslam Araştırmaları*, sayı: 18, s. 141-154.

Kılavuz, M. Akif - Hüseyin Yılmaz (2009). "Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: XVIII, sayı: 2, s. 123-139.

Korukcu, Adem (2011). İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Yaygın Din Eğitimine Bakışları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt: IX, sayı: 21, s. 55-97

Moscovici, Sergei (1984). "The Phenomenon of Social Representations", In R. Farr, S. Moscovici (Eds.). *Social Representations,* Cambridge: Cambridge University Press.

Öcal, Mustafa (1986). İlâhiyat Fakültelerinin Tarihçesi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1986, cilt: I, sayı: 1, s. 111-124

Parladır, S. (1998). "Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1998, sayı: 11, s. 1-32.

Ünal, Yavuz (2010). "Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi: Müfredat ve Yöntem Tartışmaları Üzerine Bir Değerlendirme", *Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları (Uluslararası Katılımlı Çalıştay 19-25 Temmuz 2010)*, 2011, s. 19-32

Yapıcı, Asım - Tuğrul Yürük (2015). "Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları: Çukurova Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: XV, sayı: 1, s. 1-18.

Yapıcı, Asım - Zeki Salih Zengin (2003). "İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt: I, sayı: 4, s. 173-206.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7552) Din Eğitimine Felsefi Arka Plan Olarak Ahlak Değişimi ve Vicdan

Veysel Karani ALTUN

MEB

ÖZET

Eğitim, istendik yönde ve kasıtlı olarak davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Din eğitimi de insanın dini davranışlarını istendik yönde kasıtlı olarak değiştirmesi sürecidir. Davranış değişikliği konusunda bireyin geliştirmesi gereken bir takım ahlaksal vazifeleri bulunmaktadır. Bu çalışmada din eğitimine felsefi arka plan olarak ahlak-vicdan ilişkisine değinilecek olup ahlakın değişmesi meselesinde vicdanın bir rol oynayıp oynamayacağı hususu üzerinde durulacaktır.

Ahlak, genel olarak insanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi nitelikler şeklinde tanımlanmaktadır. Sadece ahlakın tanımını yaparak insanın neden iyi veya neden kötü huylara sahip oldukları sorularına cevap bulmak güçtür. Ahlakı tanımıyla beraber, onun değişip değişmediği meselesini de ele almak gerekmektedir. Bununla birlikte insanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan nedenlere bakmak ve insanın karar verme mekanizması olarak tanımlanan vicdan kavramına da yer vermek lazım. Vicdanın ahlak değişimi üzerinde etkisi var mı, varsa insanın iyi veya kötü huy sahibi olmasında vicdanın araç olarak kullanılması mümkün müdür soruları üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Ahlak konusunda fikir beyan eden düşünürlerin üzerinde durduğu meselelerden biri de onun değişip değişmediğidir. Burada insan davranışlarını etkileyen bir mekanizma konumundaki vicdan kavramına da değinmek gerekmektedir. Vicdan meselesi, birçok düşünür tarafından farklı ele alınmıştır. Vicdan kavramını psiko-sosyal bir kavram olarak ele alıp bir tahlilde bulunmaya çalışanlar olduğu gibi, onu eğitim aracı olarak kullanmaya çalışanlar da vardır. Eğitimin en genel tarifi, davranışları istendik yönde kasıtlı olarak değiştirme sürecidir. Davranışlarımızın ortaya çıkmasında karar verme mekanizması olarak etkide bulunan vicdan'ı görmemezlikten gelmek mümkün değildir. Doğru ile yanlışı ayırt etmede önemli görevler üstlenen vicdan ve eğitimini eğitimsel bir araç olarak kullanmak için onun öncelikle ne olduğunu ortaya koymak gerekmektedir. Bugün Batı'da ahlak eğitimi konusunda özellikle üzerinde durulan bir kavram da vicdan'dır. Vicdan kavramının Batı'daki kullanım alanı ile İslami literatürdeki kullanım alanı, kesişen noktaları olmakla beraber, birbirinden farklılık arz eden yönleri de vardır. Bu çalışmanın problem durumu, din eğitimine felsefi bir arka plan olarak ahlak değişimi meselesi ve vicdan kavramı nasıl ele alındığı ve vicdanın ahlak değişimine etkisinin olup olmadığı sorusudur. Bu çalışmanın amacı, insanın içindeki karar verme mekanizması olarak tanımlanan vicdan'ın, Batı ve İslami literatürdeki yerini ele almak, ahlak eğitimi çerçevesinde onun eğitime nasıl konu edilebileceği üzerinde durmak ve bazı tespitlerde bulunmaktadır. Daha sonra vicdan eğitiminin mümkün olup olmadığı sorusuna cevap aranacaktır.

Araştırma yönteminin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin test edilmesi için nasıl bir yol izleneceğinin belirlenmesidir. bu aşamada, verilerin nasıl bir düzen içerisinde, kimlerden ya da nerelerden ve hangi araçlarla toplanacağı, nasıl bir analitik süreç izleneceği tanımlanır.

Çalışmamızda, yöntem olarak literatür tarama metodu kullanılmıştır. Literatür tarama metodunda, literatür gözden geçirilerek problemle ilgili önceki kuramsal ve görgül çalışmalar belirlenir, içerikleri, sonuçları kısaca açıklanır. Literatür taraması problemle ilgili bilinenlere ışık tutmalı ve önerilen çalışmanın neden bu ön bilginin bir uzantısı şeklinde sonuçlanacağını mantıklı bir şekilde göstermelidir. Literatür taraması sizin ilgilendiğiniz konuya ilişkin bilgileri bulmanızı, araştırmanıza kuramsal bir temel kazandırmanızı ve sizinkine benzer çalışmaların sonuçlarını görmenizi sağlar. Araştırmanın sonucunda elde ettiğiniz sonuçları, diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırarak farklılık ve benzerliklerin nedenleri hakkında fikir yürütmeye de yardımcı olur.

Bu anlamda, ahlak ve vicdan konulu kitap ve makaleler incelenmiş, içerik olarak çalışmanın amacına ve hedefine uygun bir şekilde gerekli tespitlerde bulunulmuştur. Çalışmamızın baş tarafında ahlak ve ahlak'ın değişimi meselesi ile ilgili bilgiler verilirken, ahlak alanının ilgili konularında çalışmalar yapan yazarların eserlerinden faydalanılmıştır. İlerleyen bölümde vicdan kavramı ve vicdanın Batı ve İslami literatürde nasıl ele alındığına değinilmiştir. Daha sonra vicdan eğitiminin mümkün olup olmadığı sorusu üzerinde durularak vicdanın ahlakın değişimine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Ahlak ve vicdan üzerine araştırma yapılan diğer eserlerden de yararlanılmıştır.

Bu çalışmada ahlak kavramı üzerinde durulmuş, ahlakın değişip değişmediği meselesi üzerinde incelemeler yapılmıştır. Yine bu çalışmada ele alınan diğer bir kavram ise vicdan'dır. Vicdan kavramının tanımı yapılarak, vicdanın Batı ve İslami literatürde nasıl ele alındığı konusu irdelenmiştir. Daha sonra vicdan kavramı felsefi olarak ele alınmış ve vicdanın eğitime konu yapılıp yapılmayacağı üzerinde tartışmalara geçilmiştir. Burada vicdan genellikle düşünce, söz ve eylemlerimizin ahlaki niteliği hakkında içimizde bulunan bir yetenek olup, eylemlerimizin ahlaki değeri konusunda bizi bilinçli kılan, iyilikler karşısında sevinç, kötülükler karşısında da elem hissi duymamıza neden olan manevi bir yetenektir sonucuna ulaşılmıştır. İnsan davranışını veya ahlak değişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri de vicdan'dır. Vicdan kişinin bir ikilem karşısında karar verme mekanizmasıdır. Birey davranışı göstermeden önce onu yapıp yapmayacağına vicdanı sayesinde karar verir. O halde bireyin faziletli davranışlarını göstermede vicdan eğitimini devreye sokmak gerekir.

Anahtar Kelimeler : Ahlak, Ahlak Değişimi, Vicdan, Eğitim, Vicdan Eğitimi

Kaynakça

Akarsu, B. (1965). *Ahlak Öğretileri.* İstanbul: Baha Matbaası.

Altıntaş, H. (1999). *İslam Ahlakı.* Ankara: Akçağ Yay.

Bertrand, A. (1999). Ahlak Felsefesi. Çev.: Salih, Zeki. İstanbul: Seba Yay.

Bilgiz, M. (2007). Kur'an Açısından Vicdan ve Değeri. İstanbul: Beyan Yay.

Cevizci, A. (1996). *Felsefe Sözlüğü.* Ankara: Ekin Yay.

Cevizci, A. (2014). Etik-Ahlak Felsefesi. İstanbul: Say Yay.

Çağrıcı, M. (2000). *İslam Düşüncesinde Ahlak.* İstanbul: Birleşik Yay.

Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi.* Ankara: V Yay.

Çilingir, L. (2003). Ahlak Felsefesine Giriş;Metinlerle Ahlakı Temellendirme. Ankara: Elis Yay.

Elmalı, O. (2007). George Edward Moore'da Etik. İstanbul: Arı Sanat Yay.

Erdem, H. (2003). Ahlak Felsefesi. Konya: Hü-Er Yay.

Eyüboğlu, İ. Z. (1995). Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü. İstanbul: Sosyal Yay.

Güler, İ. (2013). Kur'anın Ahlak Metafiziği. Ankara: Ankara Okulu Yay.

Güngör, E. (1995). Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Hançerlioğlu, O. (1982). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Remzi Yay.

Hazlitt, H. (2006). *Ahlakın Temlleri.* çev.: M. Aydın, & R. Tapramaz, Ankara: Liberte Yay.

İbn Manzur. (1990). Lisanu'l-Arab. Beyrut: Daru Sadır.

Kahveci, K. A. (2012). J.J. Rousseau'da Ahlaki Vicdan ve Değeri. 12 (1). Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. ss. 205-2013.

Kılıç, R. (1992). *Ahlakın Dini Temeli.* Ankara: TDV Yay.

Özgen, M. K. (1997). *Farabi'de Mutluluk ve Ahlak İlişkisi.* İstanbul: İnsan Yay.

Saltukoğlu, Z. (2012). Vicdan (Ahlak-Din-Siyaset-Hukuk İlişkisi). Erzurum: Fenomen Yay.

Tepe, H. (1992). Etik ve Metaetik. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yay.

Türkeri, M. (2004). Elmalılı'nın Ahlak Felsefesi. İzmir: Tibyan Yay.

(6666) Endüstri Meslek Liseleri ve Kız Meslek Liselerine Finansal Bakış

Gökhan TUZCU

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Bilimsel ve teknolojik yenilikler yaratacak ve bu yenilikleri yaşam standartlarının yükseltilmesinde kullanacak olan insan kaynakları, ancak nitelikli bir eğitim süreciyle güçlendirilebilmektedir. Bu süreçte eğitimle ilgili göstergelerin üretilmesi ve bu göstergelerin planlama çalışmalarında kullanılması, yaratıcı ve ulusal bilinçle donanmış kuşakların yetiştirilmesinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Meslek liselerinin amacı, öğrencilerin meslekî bilgi ve beceri kazanmalarını ve iş yaşamına hazırlanmalarını ve ilgi, yetenek ve başarılarına göre yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını sağlamaktır. Öğrencilere, yurdun ekonomik kalkınmasına katkıda bulunma bilinci ve gücü kazandırılmaya çalışılır.

2014 yılında Türkiye genelinde;

– 2.101 endüstri meslek lisesi vardır. Bu liselerde 572.008'i erkek, 100.189'u kadın olmak üzere toplam 672.197 öğrenci (örgün) vardır. 46.291 öğretmen vardır ve öğretmen başına ortalama 15 öğrenci düşmektedir.

– 837 kız meslek lisesi vardır. Bu liselerde 2.460'ı erkek, 261.608'i kadın olmak üzere toplam 264.068 öğrenci (örgün) vardır. 18.705 öğretmen vardır ve öğretmen başına ortalama 14 öğrenci düşmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de endüstri meslek liselerinin (endüstri meslek + teknik lise) ve kız meslek liselerinin (kız meslek + kız teknik) gelir kaynaklarını ve harcama alanlarını çözümlemektir. Çünkü Türkiye'de okulların gelir kaynakları ve bu kaynakların harcandığı alanlara ilişkin yeterli veri yoktur. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı da ciddi bir çalışma yapmamaktadır.

Yetersiz veriler, plansızca (rastgele) politikalar üretilmesine ve uygulanmasına neden olmaktadır. Bu tür plansızlıklar ve savurganca harcanan kaynaklar nedeniyle, okullar kuruluş amaçlarını gerçekleştirememektedir ve varolan eşitsizlikler artmaktadır. Ekonomik ve psikolojik sorunlar yaşanmakta ve yüz binlerce öğrenci eğitimini zor koşullarda sürdürmektedir. Diğer yandan, uluslararası karşılaştırmalarda Türkiye'nin eğitime yaptığı harcama çok düşük çıkmakta, Türkiye 3. dünya ülkeleri arasında yer almaktadır.

Okul türlerinden hangisinin ya da hangilerinin daha uygun maliyetle daha başarılı öğrenciler yetiştirdiğine ilişkin araştırmalar yapılmalıdır. Eğitimin planlı ve ekonomik bir biçimde yürütülmesi, yaşam standartları yüksek bir ülke yaratacaktır.

Ekonomik ve toplumsal gelişmenin gerektirdiği işgücü, ancak planlı bir eğitim ile yetiştirilebilir. Bir başka deyişle, gereksinim duyulan sayıda ve nitelikte işgücü, gereksinim duyulan zamanda üretim sürecine katılmalıdır. Bu süreç de ancak planlama ile gerçekleştirilebilir, tesadüflere bırakılamaz. Bu amaçla parasal kaynaklar, ekonominin gereksinim duyduğu işgücünü yetiştiren okullara aktarılır. Bu tartışmalar, ilköğretim düzeyi için değil, mesleki bilgi ve beceriler kazandıran meslek liseleri için söz konusudur. Parasal kaynakların nitelikli işgücü yetiştiren meslek liseleri arasında nasıl dağıtılacağına yönelik kararlar alınmak zorundadır. Ancak Türkiye'de bu konuda gerçekçi veriler derleyen, çözümleyen ve eğitim planlamasında kullanan bir kurum yoktur. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı bile ciddi bir çalışma yapmamaktadır.

Her ülkenin nitelikli işgücüne gereksinimi vardır. Bu işgücünün, arama, öğrenme, düşünme, çalışma isteği ile donatılması gerekir. Bunların yolu ise eğitimden geçer. Bir ülkenin kalkınma hızı, yalnızca fiziksel sermayenin artması ile artmaz. Asıl etki, dünya pazarlarına açılabilen nitelikli işgücünden kaynaklanır.

Araştırma "tarama modeli" ile gerçekleştirilmektedir. Bilindiği gibi tarama modeli, geçmişte ve günümüzde varolan bir olayı ya da süreci, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırılan olay ya da süreç, kendi koşulları içinde varolduğu gibi tanımlanmaktadır. Herhangi bir biçimde değiştirilmemektedir.

Araştırma, Denizli ilinde yapılmaktadır. 3 endüstri meslek lisesi ve 3 kız meslek lisesi olmak üzere toplam 6 okul üzerinde çalışılmaktadır. Bu okulların 3 yıllık (2012-2014) gelir kaynakları ve harcama alanları incelenmektedir. Alanyazın taraması (bilgi ve belge incelemesi) yapılmaktadır.

Gelir kaynaklarını ve harcama alanlarını ortaya koyabilmek için, okulların defterleri, kayıtları, internet siteleri taranmıştır. Yeterli veriye ulaşılamadığında, milli eğitim müdürlüklerinin kayıtları taranmıştır. Bu taramanın sonunda da yeterli veriye ulaşılamadığında, maliye müdürlüklerinin kayıtları taranmıştır.

Okulların gelir kaynakları ve harcama alanlarına ilişkin okul müdürleri ile görüşme yapılmıştır. Gelirlerin yeterli olup-olmadığı ve harcamaların planlı yapılıp-yapılmadığı üzerinde görüşler derlenmiştir. Türkiye'nin farklı yörelerinde ve farklı okullarında

yıllarca yöneticilik yapmış olan bir çok eğitimci, bu konuda dikkate değer görüşlere sahiptir. Bu bağlamda bu araştırma, doğrudan doğruya sahadan elde edilen verilerle desteklenmektedir. Diğer bir deyişle teorik bilgilerin yanı sıra sahadan-uygulamadan elde edilen verileri içermektedir. Okullara ilişkin defterlerin incelenmesiyle sınırlı kalınmamıştır. Bu defterlerdeki verilerin çözümlenmesinde ve gerçekçi eğitim politikalarının oluşturulmasında, sahada yaşananlara yer verilmiştir. Çünkü sahada yaşananlar ile teorik bilgiler çoğu zaman örtüşmemektedir.

Araştırma, açık lise öğrencilerini kapsamamaktadır.

Araştırma için gereksinim duyulan veriler derlenmiştir. Bu verilerin çözümlenmesi sürmektedir. Yaklaşık bir ay içerisinde sonuçlanacaktır.

Bu araştırmanın, okulların gelirlerinin ve harcamalarının sağlıklı bir biçimde çözümlenmesine ve daha gerçekçi eğitim politikalarının oluşturulmasına ve daha gerçekçi eğitim planlarının yapılmasına büyük katkı sağlaması beklenmektedir. "İnsangücü-eğitim-istihdam" dengesinin kurulması, insan ve para kaynaklarının savurganca kullanımını önleyecektir. Kaynakları kıt olan Türkiye, bu dengeyi kurmak ve sahip olduğu kaynakları en öncelikli alanlarda kullanmak zorundadır.

Türkiye'de bazı okul türlerinde kapasite, gereksinimden çok daha fazladır. Gereksinimin çok üstünde işgücü yetiştirilmektedir ve yetişenlere istihdam sağlanamamaktadır. Bazı okul türleri de gereksinim duyulan sayıda işgücü yetiştirememekte, yetersiz kalmaktadır. Diğer bir deyişle bazı alanlarda yetersizlik, bazı alanlarda fazlalık yaşanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Ekonomisi, Eğitimin Finansmanı, Eğitim Harcamaları.

Kaynakça

Âdem, Mahmut, (1982), "Mesleki ve Teknik Eğitimin Finansmanı", Ankara Ün. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 15, Sayı 1.

------ (1983) "İstihdam, İş ve Eğitim Planlaması", Ankara Ün. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 16, Sayı 1.

------ (1993), **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**, Ankara Ün. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Çıraklık ve Meslek Eğitimi Yasası (3308 Sayılı Yasa). **Resmi Gazete**, 19139, 16 Haziran 1986.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı), (2007) **Dokuzuncu Kalkınma Planı, Özel İhtisas Komisyonu Raporu- Eğitim: Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim**. ------ (2010) **Uluslararası Ekonomik Göstergeler 2010**, Ankara.

Hesapçıoğlu, Muhsin, (1994) **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi**, İstanbul: Beta Basım Yayım.

------ (2001), **Türkiye'de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakütük, Kasım (2006), "Eğitimin Ekonomik Temelleri", **Eğitim Bilimine Giriş** (Ed: V.Sönmez), Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, Eyten Ayşen (2004), **"**Kalkınmada Nüfus, İstihdam Sorunları ve İnsan Sermayesi", **İktisadi Kalkınma ve Büyüme** (Ed: E. Kutlu), Anadolu Ün. AÖF Yayını, Eskişehir.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin, Okul ve İşletmelerde Meslek Eğitimi Yönetmeliği. **Resmi Gazete**. 29 Ocak 1987, Sayı, 19356.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Mesleki Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi (METARGEM), (1992). Meslek Lisesi Mezunlarının İzlenmesi Projesi. Yayımlanmamış Araştırma Raporu. Ankara.

------ (2010), **Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1920-2010)**, Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını, Ankara.

Tural, Necla, (2002). **Eğitim Finansmanı**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) / Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), **Milli Eğitim İstatistikleri – Örgün Eğitim** (2000-2014), Ankara.

------ (2005) **Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması-2002**, Ankara.

TİSK (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu), (1991), **Türkiye'de Mesleki Eğitim**. TİSK Yayını, Ankara.

(6948) Ebeveynlerin Kız Çocuklarını Örgün Ortaöğretime Göndermeme Nedenlerine İlişkin Bir Çözümleme

Gülay ASLAN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Eğitim, insanın en temel haklarından biridir. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan yasal düzenlemeler ile bu hak güvenceye alınmaya çalışılmaktadır. Eğitim, bireylerin diğer insan haklarından yararlanmalarının ve haklarını arayabilmelerinin önkoşuludur. Eğitim hakkı genellikle eğitime erişim olarak ele alınmakta, bu hakkın, kaliteli bir eğitim alma ile eğitim süreç ve ortamlarında saygı görme gibi diğer temel bileşenlerini göz ardı edilebilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Bu hakkın edinilmesi ve devletin bu hakkın sunumunda sorumluluklarının olduğu gerçeği uzun ve sancılı bir mücadele sürecine dayanmaktadır. Günümüzde bile halen eğitimin tüm vatandaşlara nitelikli olarak sunulduğunu iddia etmek mümkün görünmemektedir.

Hak kavramı fırsat, şans ve ayrıcalıklar gibi eşitsizlikleri içerebilen kavramlardan farklıdır ve kamusal bir sorumluluğu ve yaptırımı gerektirir. Eğitim hakkı ilkesini hayata geçirmeyi hedef alan bir toplumsal düzen ve eğitim sistemi düzenlemesinde sınıf, cinsiyet, ırk, etnik köken, dil, din, coğrafi bölge, cinsel yönelim, politik görüş, yaş vb. temelli ayrımcılıkların ortadan kaldırılması elzemdir (Gök, 2012).

Anayasanın 42. maddesine göre " ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır". Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesinde "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz" denilmektedir. Ancak Türkiye'de temel eğitimin zorunlu ve parasız olmasına rağmen halen kadın nüfusunun eğitiminde istenilen düzeye ulaşılamamıştır. 2000'li yılların başında okumaz yazmaz kadın nüfusun yüksek olması dikkat çekicidir. 2000 yılında okuma yazma oranlarına bakıldığında; okur yazar olmayan kadınların oranının kentsel alanlarda %16.6 olmasına karşılık, bu oranın kırsal alanlarda %30.8 oranına çıktığı görülmektedir. Erkekler için aynı oranlar kentsel alanlarda %3.9, kırsal alanlarda ise %9 düzeyindedir (Devlet İstatistik Enstitüsü 2003).

Kadın nüfusunun eğitim sorunu sadece erişim değil, aynı zamanda nitelikli eğitim sorunudur. 30 Mart 2012 yılında kabul edilen ve kamuoyunda 4+4+4 eğitim yasası olarak bilen düzenleme ile birlikte zorunlu eğitim 12 yıla çıkarıl, ortaöğretim zorunlu eğitim içine alınmıştır. Ancak Yasa zorunlu eğitimin son 4 yılında, yani ortaöğretim kademesinde, gençlere isterlerse örgün eğitimden çıkma hakkını vermiştir. Bu düzenleme kız çocuklarının eğitimi açısından olumsuzlukları beraberinde getirmiştir. Çünkü sosyoekonomik durumu kötü olan ya da toplumsal cinsiyet algısı nedeniyle kız çocuklarının okutulmaması gerektiğini düşünen kesimler açısından, özellikle kırsal kesimde, kız çocuklarını örgün eğitim sisteminin dışına çıkmasına yol açmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında açık liseye devam eden öğrenci sayısı 607.282 iken, 4+4+4 Yasası ile birlikte, öğrenci sayısı 2012-2013'de 804.523'e, 2013-2014'te 901.493'e çıkmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında ise bu sayı 945.390'a yükselmiştir (http://www.aol.meb.gov.tr).

Bu araştırmanın amacı, kız çocuklarının örgün ortaöğretim kurumlarına göndermeyen velilerin, göndermeme nedenlerini okul yöneticisi ve veli görüşlerine dayalı olarak belirlemektedir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada, amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Buna yargısal örnekleme de denir. Okul yöneticileri belirlenirken unvan, kıdem, cinsiyet, yaş, farklı kademelerde ve farklı ilçelerde görev yapıyor olma, veliler belirlenirken ise örgün ortaöğretim kurumuna kız çocuklarını göndermeme gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Buna göre, 2014-2015 öğretim yılında Tokat ilinde farklı kademlerde görev yapan 40 okul yöneticisi (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) ve kız çocuğun örgün ortaöğretim kurumuna göndermeyen 15 veli araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada yöneticilere ilişkin veriler yarı-yapılandırılmış açık-uçlu sorular yoluyla, veliler ilişkin veriler ise görüşme yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama araçları geliştirilirken ilgili alanyazın taranmış, okul yöneticilerinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Taslak olarak hazırlanan formlar, uzman görüş ve önerisine sunulmuştur. Böylece, formların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle yönetici ve velilerin sorulara verdiği yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yönetici ve velilere ilişkin metinler görüşmenin konu başlıklarına ve bunlarla ilgili olarak sorulan kılavuz sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış ve düzenlenmiştir. Her biri soru tema kabul edilmiş, yönetici ve velilerin sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkarak alt temalar elde edilmiştir. Alt temalara ilişkin frekans ve yüzdeler verilerek sayısallaştırılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular gerekli yerlerde yönetici ve veli görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur. Araştırmanın bazı bulguları şu şekilde özetlenebilir. Eğitim sisteminin farklı kademlerinde görev yapan okul yöneticilerine göre, ebeveynlerin kız çocuklarını örgün ortaöğretim kurumuna göndermeme nedenleri ağırlıklı olarak ataerkil yapı ve kültürel nedenlere dayanmaktadır. Velilere göre ise en öncelikli neden ekonomik durumlarının uygun

olmamasıdır. Öte yandan görüşme yapılan velilerin toplumsal cinsiyet algılarının da, kız çocuklarını örgün bir ortaöğretim kurumuna göndermemede belirleyici olduğu görülmektedir. Bu nedenle, başta kız çocukları olmak üzere ekonomik bakımdan yoksun ailelerin çocukların eğitim giderlerinin tamamı devlet tarafından karşılanmalıdır. Halen sınırlı olarak sürdürülen destekler artırılmalıdır. Kızların örgün ortaöğretime gönderilmemesinde ataerkil yapının belirleyici olduğu görülmüştür. Bu nedenle aileleri bilinçlendirme çalışmaları devlet politikası olarak sürdürülmelidir. Kız çocuklarının, daha fazla örgün eğitim sistemini dışında kalmasına neden olan açık lise, istisnai durumlar hariç zorunlu eğitim kapsamından çıkarılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Kız çocuklarının okullaşma oranı, eğitim hakkı, eğitim talebi, açıköğretim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. basım). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), (2003). 2000 yılı genel nüfus sayımı sonuçları. http://www.tuik.gov.tr/

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: Yelken Basım.

Gök, F. (2012). Eğitim hakkı bağlamında anadilinde eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi,* 10 (37), 10-20.

Mayring. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş.* A. Gümüş, & M. S. Durgun (trans.). Adana: Baki kitapevi.

Milli Eğitim Bakanlığı http://www.aol.meb.gov.tr/sayfaoku.php?id=59

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Resmi Gazete No: 28261. (Kabul tarihi, 30/03/2012).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Resmi Gazete No: 14574. (Kabul tarihi, 14/06/1973).

(6950) Öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınav Başarılarının İncelenmesi

Gülay ASLAN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Akademik başarı genellikle tüm eğitim sistemlerinin temel ilgili alanlarından biridir. Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeler, eğitimde akademik başarıyı yükseltmenin yol ve yöntemlerinin sürekli bir arayışı içindedir. İstenen akademik başarıya ulaşılması ise eğitim sisteminin hedeflediği çıktıyı üretip/üretemediği ya da hangi nitelikte ürettiği ile yakından ilgilidir. Başarı, genel olarak okul ortamında öğrencinin program hedeflerine ne kadar ulaşabildiği ile ilgili bir kavramdır. Öğrenci hedefler doğrultusunda ilerlerken bu süreci olumlu anlamda destekleyen ve başarının artmasına neden olan değişkenlerin yanı sıra, süreci güçleştiren ve başarıyı olumsuz anlamda etkileyen değişkenlerden de söz etmek mümkündür.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen değişkenler genellikle araştırmacıların ilgili konusu olmuştur. Literatürdeki tartışmaları üç grupta toplamak mümkündür. Birinci grup çalışmalar, öğrenciye ilişkin bireysel faktörlere odaklanan ve buradan hareketle başarısızlığın nedenlerini genellikle bu faktörler üzerinden açıklayan çalışmalardır(Keskin ve Sezgin, 2009; Yıldırım, 2000; Smith ve Niemi, 2012). İkinci grup araştırmalar, okulu merkeze koyan "etkili okul" ya da eğitimde fırsat ve olan eşitliği araştırmaları olarak da tanımlayabileceğimiz, kurumsal olanaklara vurgu yapan araştırmalardır (Heyneman & Loxley, 1983; Aydoğan, 2012). Üçüncü grup araştırmalar ise başta ailelerin sosyoekonomik gücü olmak üzere hane geliri, ailenin çocuğa sağladığı olanaklar, ebeveynlerin eğitim düzeyleri gibi okul dışı faktörlere odaklanan araştırmalardır (Coleman, 1988; Keskin & Sezgin, 2009).

Eğitim sistemlerinde merkezi düzeyde yapılan büyük ölçekli sınavlar, Türkiye'de olduğu gibi kademeler arası geçişi düzenlemek için yapılabildiği gibi, TIMSS ve PİSA sınavlarında olduğu gibi ülkeler arası değerlendirmeler için de yapılabilmektedir. Türkiye'de 2013-2014 öğretim yılından itibaren ortaöğretime geçiş TEOG sınavı ile yapılmaya başlanmıştır. TEOGS 8. sınıf öğrencileri için yapılan 12 merkezi ortak sınavın kısa adıdır. Merkezi ortak sınavın yapılacağı dersler; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'dir. Merkezi ortak sınav puanı 700 üzerinden, yerleştirmeye esas puan ise 500 üzerinden hesaplanmaktadır. Yerleştirmeye esas puanın %30'nu 6. 7. ve 8. sınıf ortalamaları % 70'ini ise merkezi ortak sınav puanı belirlemektedir http://www.teoges.org. Literatür incelendiğinde öğrencilerin sosyoekonomik, sosyokültürel yapısı ile akademik başarıyı ilişkilendiren çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmada sosyoekonomik yapının en önemli değişkeni gelir ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması ile sosyokültürel yapının en önemli göstergesi olarak nitelendirilen ebeveynlerin eğitim seviyesi değişkenlerine odaklanılmıştır. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin TEOG sınav başarıları ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve "ebeveynlerin eğitim seviyesi, hane geliri ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması" değişkenlerinin sınav başarılarını ne denli yordadığını belirlemektir.

Araştırma tarama modellerinden yordayıcı ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Değişkenlerden birinden yola çıkarak diğerinin yordanmaya çalışıldığı araştırmalar yordayıcı ilişkisel tarama araştırması olarak anılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 226). Bu araştırmada öğrencilerin ebeveynlerin eğitim süresi, hane geliri ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması" değişkenleri ile öğrencilerin TEOG sınav başarıları arasındaki yordayıcı ilişki betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin TEOG sınav başarıları ile okul başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın hedef evrenini Tokat'ta 2014-2015 öğretim yılında TEOG sınavına giren 9730 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır (Tokat il Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015). 9730 kişilik evreni % 1 hata payı ile temsil edecek örneklem büyüklüğü en az 624 kişidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 98). Örneklemin belirlenmesinde, yerleşim yeri değişkeninden yararlanılmış ve belirtilen evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tabakaya giren okullar seçilirken, farklı sosyoekonomik çevrelerden öğrenci alan okulların örnekleme girmesine dikkat edilmiştir. Öğrenciler aracılıyla 750 veliye anket gönderilmiş, araştırma 715 katılımcı ile yürütülmüştür.

Araştırma verileri, okul yönetimlerinden edinilen öğrencilerin akademik başarısını gösteren veriler, öğrencilerin TEOG sınav sonuçları ve velilere uygulanan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 18 programında yapılmıştır. Öğrencilerin okul başarıları ile TEOG puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı tercih edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi, hane geliri ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcamasının öğrencinin TEOG puanını yordama durumunu test etmek için de çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e göre, çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2012, s.98).

Bulgular öğrencilerin TEOG puanları ile 6., 7. ve 8. sınıf yıl sonu ortalamaları arasında tüm sınıflarda pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir ($p< .01$). Öğrencilerin sekizinci sınıf Türkçe, Matematik, Fen, TC İnkılap Tarihi, İngilizce ve Din dersleri ile TEOG puanları arasındaki ilişki de pozitif yönde yüksek düzeydedir. Bu dersler ile öğrencinin TEOG puanları arasındaki en yüksek korelasyon ($r=0.918$, $p<.01$) sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersinde, en düşük korelasyon ise ($r=0.799$, $p<.01$) din dersinde bulunmuştur. Çoklu doğrusal regresyon analizi, ebeveynlerin eğitim seviyesi, hane geliri ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcamasının öğrencilerin TEOG puanlarını %31,7sini yordadığını göstermiştir. Öğrencilerin TEOG puanlarını en yüksek düzeyde yordayan değişken hane geliridir. Öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmenin yolu ailelerin sosyoekonomik düzeylerini iyileştirmekten geçmektedir.

Anahtar Kelimeler : Akademik başarı, TEOG, gelir, eğitim harcaması

Kaynakça

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 193*, 29-43.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. basım). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94,* 95-120.

Heyneman, S., & Loxley, W. (1983). The distribution of primary school quality within high- and low-income countries. *Comparative Education Review, 27*(1), 108-118.

Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 10*(4), 3-18.

Smith, J. ve Niemi, R.G. (2001). Learning history in school: The Impact of course work and instructional practices on achievement. *Theory & Research in Social Education, I*(29), 18-42. doi:10.1080/00933104.2001.10505928

TEOG Puanı Nasıl Hesaplanır ? Retrieved on December 20, 2015, from http://www.teoges.org

(7021) Eğitimde Başarıyı Etkileyen Mikro Ekonomik Faktörler: YGS Nazilli Örneği

Fuat ŞENOL
MEB

Sacit Hadi AKDEDE
MEB

ÖZET

Çalışmamız, orta öğretimdeki akademik başarıyı etkileyen faktörler literatürüne dahildir. Çalışmamızda üniversite giriş sınavında başarıyı etkileyen mikro ekonomik ve diğer faktörler araştırılmıştır. Bu çalışmada öncelikle eğitim ve eğitim başarısı kavramlarının kuramsal çerçevesi çizilmiş, eğitim başarısına etki eden faktörler, gelir ve gelirle ilişkili olduğu düşünülen sosyokültürel özellikler kapsamında, mikro ekonomik düzeyde ele alınmıştır. Çalışmamız eğitimin bireysel fayda ve dışsallıkları ile de ilişkili olduğu için, eğitimin amaç ve işlevlerine de kısaca değinilmiştir. Anket araştırmasından sonra elde ettiğimiz verilere ve bu verilere dayalı analize yer verilmiştir. Eğitim başarısı çok yönlü bir kavram olmasına karşın anket verilerini analiz ettiğimiz araştırmamızın temel konusu, akademik başarıdır. Bir öğrencinin uzun dönemli hayat başarısı sadece okuldaki akademik başarı olmamasına karşın, biz bu çalışmada ampirik analizimizde gözlemlenebilir ve ölçülebilir değişkenler aracılığıyla sadece akademik başarıyı ölçmeye ve akademik başarının mikro ekonomik nedenlerini anlamaya çalıştık. Akademik başarı da bu çalışmada universite giriş sınavında (YGS sınavı) elde edilen puan seviyesi olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle başarıya etki eden mikro ekonomik faktörler, sosyalleşme başarısı ve olumlu kişilik özelliklerinden ziyade akademik başarı çerçevesinde incelenmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda genellikle kısıtlı anket soruları kullanılarak başarı ölçülmeye çalışılmış ya da belli bir ders üzerinden eğitim başarısı araştırılmıştır. Bu çalışmada ise tüm dersleri kapsayacak bir başarı durumu ele alınmıştır. Universite sınavında öğrencilerin puan seviyelerindeki faklılıkların nedeni, öğrencinin bireysel özelliklerinden, sosyo-ekonomik ve ailesel faktörlerden ve son olarak da eğitim aldığı orta öğretim kurumundan kaynaklı sebepler olabilir. Dolayısıyla, bu çalışmada öğrenciler arasındaki YGS puanı farklılıkları, yukarıda belirtilen faktörlerin bir fonksiyonu olarak modellenmiştir. Puan farklılıllarının nedenlerini anlayabilmek için gerçekleştirdiğimiz ampirik analizin verileri homojen bir okul topluluğundan elde edilmiştir. Ayrıca, bu ampirik analiz, üniversite giriş sınavlarında üst sırlarda yer alan aydın ilinin Nazilli ilçesinin göreceli olarak homojen okullarında gerçekleştirilmiştir. Kısaca çalışmamımzın temel konusu ya da problemi göreceli olarak homojen okullar kümesi içinde, üniversite giriş sınavında elde edilen puan olarak tanımlanan akademik başarının, mikro ekonomik ve sosyo-ekonomik belirleyicilerini ekonometrik bir fonksiyon aracılığıyla rakamsal olarak tahmin etmektir. Analizimizden elde ettiğimiz bulgularla Nazilli ölçeğinde eğittim başarısızlıklarının nedenleri de belirlemiş olacağız. Bu tahmin denklemi daha sonraki başka yerleşim yerleri için yapılacak analizler için bir karşılaştırma olanağı da sağlayacak, ilçe ve il düzeyinde çeşitli eğitim politikası önerilerine temel oluşturabilecektir.

Bu çalışmada regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinde kullanılacak veriler anket çalışması sonucu elde edilmiştir. Bu anket Nazilli'deki liselere uygulanmıştır. Bazı liseler (Bu liselerin isimleri aşağıda ayrıntılı olarak belirtilemektedir) dışarıda bırakılmak koşuluyla Nazilli'deki bütün liseler anket uygulamasına konu olduğu için başarının ekonomik belirleyicilerini tespit etme konusunda kapsamlı ve homojen bir uygulama örneği ortaya çıkmaktadır. 2014 YGS sınavına girecek olan lise son sınıf öğrencilerinin katıldığı anket çalışmasında veri toplamak için bütün sınıflara girilmiş, öğrencilerle yüz yüze görüşülüp, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Toplam 1227 anket verisi elde edilmiştir. YGS'nin üç puan türü içerisinde en yüksek puan türü çalışmamızın bağımlı değişkeni olan akademik başarı puanı olarak belirlenmiştir.

Nazilli ilçesinde yapılan anketin uygulama alanı Genel Lise, Anadolu Lisesi, Teknik Lise, Anadolu Teknik Lisesi özelliği olan okullardır. Fen Lisesinin 2014 yılında 12.sınıf öğrencisi olmadığından mezun verememiştir. Nazilli Anadolu Öğretmen Lisesi ve Özel Fatih Sultan Anadolu Öğretmen Lisesi'nin eğitim başarısı çok yüksek olduğu için analize dahil edilmemiştir. Aynı şekilde Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının ve İmam Hatip Liselerinin Anadolu Lisesi, Teknik Lise ve Anadolu Teknik Lisesi bölümü dışında okuyan öğrenciler de analize dahil edilmemiştir. Bunun sebebi, bu öğrencilerin, sınavsız geçiş haklarının bulunması ya da liseden sonra yükseköğretime devam etmemeyi tercih etmeleri gibi sebeplerden dolayı sınava katılmamış olmaları ya da YGS puanlarının çok düşük olmasıdır. Tahminlerin sağlıklı gerçekleşebilmesi için en yüksek ve en düşük puan grubuna sahip uçlardaki kurumlar analize dahil edilmemiştir.

Analiz sonucunda; annenin aylık ortalama gelirinin, başarıyı olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bu durum, geliri olan annenin, çocuğunun eğitimine direkt kendi gelirinden harcama yapıyor olması olasılığı ile ilişkilendirilebilir. Annenin kendi gelirinden yapılan bu harcamalar eğitim başarısını arttırmaktadır. Aynı şekilde babanın geliri de başarıyı arttırıcı faktörlerdendir.

Annenin ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması, başarıyı arttırmaktadır. Lise, lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu ebeveynlere sahip öğrencilerin eğitim başarısı, diğer eğitim düzeyindeki ebeveynlere sahip öğrencilere göre daha yüksektir.

Dershaneye giden öğrencilerin eğitim başarısı, gitmeyen öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Günlük ders çalışma süresi, başarıyı arttırmaktadır. Evdeki ders çalışma süresi arttıkça, öğrencinin eğitim başarısı da artmaktadır.

Bilgisayar kullanım süresinin eğitim başarısına olumsuz yönde etki ettiği, bilgisayarı daha uzun süre kullanan öğrencilerin daha başarısız oldukları tespit edilmiştir. Aynı olumsuzluk, internet ve sosyal ağları kullanım süresi ölçüldüğünde de görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Eğitim Başarısı, Mikro Ekonomik Faktörler, Başarıyı Etkileyen Faktörler, Nazilli YGS

Kaynakça

Acemoglu, D. & Pischke, J. (2000). *Changes In The Wage Structure, Family Income and Children's Education*. NBER Working Paper No.7986.

Alkan, C. (1987). Öğrenme – Öğretme Süreçleri İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 209-229

Altuğ, M., Gencer, C. ve Ersöz, F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Hayatında Bilgisayarın Yeri. *Gazi Üniversitesi Bilişim Teknolojileri Dergisi,* 4(1), 19-28

Altunya, N. (1976). Eğitim Kavramına Giriş. *Yeni Toplum Dergisi*, (11), 9-30.

Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 44-61

Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATAUM). (2003). *Yaygın Eğitim ve Gençlik Sivil Toplum Örgütleri*. Ankara.

Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, M. (2004). Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarası – Yükseköğretime Geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 37-51

Artuksi, E. (Kasım, 2003). Okul Başarısızlığı. *Eğitişim Dergisi*, 4, 13.05.2015, http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/37-4/123-okul-basarisizligi.html

Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2013 / 2014 Eğitim Öğretim Yılı İstatistik Kitabı, 27.04.2015, http://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181

Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2015-2019 Stratejik Planı, 27.04.2015, http://www.argeaydin.com/stratejik-planlama-ilimiz-2015-2019-taslak-stratejik-plani

Ayrangöl, Z. ve Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD Ülkelerinde Yapılan Eğitim Harcamalarının Karşılaştırmalı Analizi. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-31

Aziz, A. (1982). *Toplumsallaşma ve Kitlesel İletişim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Yayınları No: 2

Bakış, O., Levent, H., İnsel, A.ve Polat, S. (2009, Şubat). *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri.* Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Araştırma Raporu,

Kaynakçanın tamamı eklenememiştir.

(8020) Perception of the School Administrations on Encouraging Girls towards STEM Fields

Gamze SART

İstanbul Üniversitesi

ÖZET

In the last ten years, the demand of the science, technology, engineering and mathematics (STEM) jobs have markedly increased three times more than non-STEM jobs. Additionally, people who have STEM education have also much less unemployment experience than those of the people who do not have non-STEM education (Langdon et all, 2011). Furthermore, most of the students, who choose STEM majors at the universities, are successful at the high schools math and science, which is the most critical period in the students' decision making processes (Wang, 2013). Among all these students, however, there are a few girls who study successfully math and science, and only the small number of them has chosen STEM majors at the universities (Soldner, 2012). Especially those who are coming from the low socio-economic background are really excluded from the STEM fields. Even though they have equal opportunities at the classrooms, they show reactions and persistency towards STEM. Due to the fact that they have less self-confidence than boys, they cannot cope with the requirements in the STEM fields (Soldner, 2012).

In order to overcome the problem of reaction towards the STEM fields, the school administrations play important and crucial roles by empowering self-efficacy of the girls. By supporting the metacognitive skills of the girls, most of the girls have engaged and become active in the STEM areas. Therefore, the perceptions of the principals, the teachers, particularly those who are very active in STEM lessons, and the counselors who encourage the girls in STEM education are the main achievement approaches and perspectives in changing, transforming, and even transcending the behaviors and attitudes of the girls in STEM education (Wegerif & Kaufman, 2015). In the high schools where the perceptions of the schools' administrations are comparatively positive, the number of the girls who have preferred STEM fields has markedly increased. However, in the high schools in which the schools' administrations are not really positive, the number of the girls even the boys have not decided to study STEM fields. Consequently, the approaches and the strategies accepted by the schools' administrations, the principals, the teachers, and the counselors, are very effective on the girls' decisions on the STEM fields and education (Sousa & Pilecki, 2013).

In this study, in order to understand critically the situation related to the perception of schools' administrations on encouraging girls towards STEM fields, the well-rounded qualitative research had conducted. As a field study, the two private schools had chosen. The perceptions of the principals (2), the teachers (16), including those of the science (9), and the counselors (4) had participated in the focus groups and semi-structured interviews. The 26 open-ended questions were systematically answered by the participants. Additionally, the data had collected from the girls (28) who were attending 11th grade and 12th grade. The 50% of the participants was chosen from the STEM classes. However, the rest was chosen from the non-STEM fields. The data collected from the semi-structured interviews done with both the schools' administrations and the students. After the semi-structured interviews, three focused groups were organized on the weekends when the participants of the two schools had actively shared their thoughts, ideas, feelings, and perceptions. In this research, the correlation between the schools' administrations' approaches and the motivation of the students in choosing STEM fields was systematically analyzed. After taking detailed information, the data taken from semi-structured interviews as well as from the focus groups were strategically coded, filed, and analyzed by using NVivo (Bazeley & Jackson, 2013).

The results of this study clearly showed most of the girls had been significantly affected by the attitudes and behavior of the schools' administrations. As the most of the students(%98) had mentioned the teachers were critically playing important roles in choosing STEM fields. According to the large number of the students(76%), the counselors had very effective on clarifying the STEM fields. Related to all these results,there was a strong the correlation between the positive perceptions of the schools' administrations and the positive attitudes of the girls in STEM.The perceptions of the teachers(%67), particularly in science and math, did not see any difference between girls and men in choosing STEM.However, those teachers(%43) who thought that the boys were better than the girls did not sincerely encourage the girls since they were not supported by their families.Consequently, as the schools' administrations mentioned those students encouraged had better metacognitive skills, self-confidence, and self-efficacy.

Anahtar Kelimeler : School Administration, STEM, STEM for Girls, STEM Education, STEM Jobs, STEM Majors, Self Confidence, Self-Efficacy, Metacognitive Skills

Kaynakça

Bazeley, P., & Jackson, K. (Eds.). (2013). Qualitative data analysis with NVivo. Sage Publications Limited.

El Sayary, A. M. A., Forawi, S. A., & Mansour, N. (2015). STEM education and problem-based learning. *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*, 357.

Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B., & Doms, M. (2011). STEM: Good Jobs Now and for the Future. ESA Issue Brief# 03-11. US Department of Commerce.

Soldner, M., Rowan-Kenyon, H., Inkelas, K. K., Garvey, J., & Robbins, C. (2012). Supporting students' intentions to persist in STEM disciplines: The role of living-learning programs among other social-cognitive factors. The Journal of Higher Education, 83(3), 311-336.

Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts. Corwin Press.

Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors motivation, high school learning, and postsecondary context of support. American Educational Research Journal, 0002831213488622.

Wegerif, R., Li, L., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2015). The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking. Routledge.

(7754) Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulamasına Eleştirel Bir Yaklaşım

Mehmet Semih KARACA

Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Eğitim bilimleri değişen yaklaşımlar beraber kendi disiplin alanını oluşturmaya çalışırken diğer disiplinlerden de soyutlanamamaktadır. Bu anlamda eğitim kendisini sürekli yeni yaklaşım ve dönüşümlerle beraber yeniden yapılandırmaktadır(Aydın, 2012). Eğitimi tekrar tekrar yapılandıran birçok etkenden bahsedilebilir. Nitekim gelişen teknolojiler ve yeni oluşan felsefi yaklaşımlar eğitimi etkileyen sebeplerden sadece birkaçıdır. Birçok disipline olan etkisi şüphesiz olan felsefenin; önemli etki alanlarından birini de eğitim oluşturmaktadır(Cevizci, 2014).

Eğitim felsefesinin kendi başına bir disiplin olması yeni bir olgu olarak kabul edilebilir. Nitekim 20. yüzyılla beraber artan eğitim fakülteleri eğitim felsefelerini gündeme daha fazla getirmeye başlamıştır(Cevizci, 2014). Eğitim felsefeleri günümüzde ortaya konan öğretim metod ve programlarını da doğrudan etkileyemektedir. Bu anlamda felsefe, eğitimi etkileyen birkaç etkenden sadece bir tanesidir. Diğer yandan siyaset ve din gibi etkenler de eğitimi şeklillendiren önemli unsurlardan sayılabilir. Ancak eğitimi etkileme açısından felsefi yaklaşımlar bir çok zaman daha ön plana çıkmıştır(Sönmez, 2014).

Eğitim genel olarak insanı ya da varlığı ele aldığından birşeyi ya da birini eğitmeden önce nasıl bir sonuç almak istediğimizi bilmek son derece önemlidir. Nitekim birçok düşünür eğitime yönelik farklı beklentiler geliştirmiştir. Birisi şefkati ön plana çıkarırken bir başkası saygıyı ön plana çıkarabilmektedir(Russell, 2014). Eğitim felsefeleri ve yaklaşımları birer birey tipi ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu anlamda felsefenin insanın yaşama bakışını belirlediğini söyleyebiliriz(Sönmez, 2014). Eğitim süreçleri sonunda nasıl bir birey beklediğimiz eğitim felsefelerinin ve yaklaşımlarının temeli oluşturmaktadır. Bu anlamda yakın geçmişte davranışçı eğitim ekolü ve yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Nitekim ülkemizde de 2000 li yıllarla beraber hazırlanan öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır.

Davranışçı yaklaşımda bilgi, öğreciye aktarılırken yapılandırmacı ekol de bilgi öğrenci tarafından oluşturulur(Aydın, 2012; Bayrakcı, 2007; Cüceloğlu, 1993). Nitekim davranışçı ekolün fikir alt yapısını oluşturan Pavlov deneyleri de bireyi etkiye tepki veren edilgen bir varlık olarak ele almıştır(Şişman, 2007). Oysa yapılandarmacı yaklaşım da bilgiyi oluşturma sürecinde birey, edilgen değil tam anlamıyla etkindir(Gutek, 2011; Kneller, 1966).

Marlowe & Page (1998, akt. Demirel ve Erdem, 2002) ise yapılandırmacı yaklaşımla yapılan eğitim öğretim süreci sonunda beklenen öğrenciyi; bilgiyi yapılandıran, eleştirebilen ve sorgulayabilen özellikleri ile tanımlar. Yapılandırmacı yaklaşımın oluşturmak istediği öğrenci profili sadece mevcut dersleri yeni yöntem ve tekniklerle işlemekle oluşturulabilir mi? Derslerin işleniş biçimlerine yönelik birçok yeni teknik geliştirilmiştir. Bu yeni teknikler öğrencilerin eleştirebilen-sorgulayabilen ya da bilgiyi kendi inşa etme özelliklerinin gelişmesine yardımcı olmuştur. Ancak birey merkezli olan yapılandırmacılık sadece derslerin öğretimini daha kolay gerçekleştirmeye yönelik teknikler üretmek şeklinde anlaşılırsa; bu tesipitin eksik kalacağı kanaatindeyiz. Bunların ötesinde yapılandırmacı yaklaşımın sağlıklı yapılabilmesi için mevcut müfredatta yer alan dersler açısından yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Ders programları hem yoğunluk açısından hem de sosyal derslerin programlardaki etkinliğinin artırılması bakımından değerlendirilmelidir. Bu sorgulamanın yapılması yapılandırmacı öğrencinin oluşabilmesi için son derece önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı da öğretim programlarının yapılandırmacılık açısından yeniden değerlendirilmesidir. Bu amaçla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Mevcut programlardaki dersler yapılandırmacı öğrenci profilinin oluşmasına ne kadar hizmet etmektedir?

2. Mevcut dersler yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yeniden nasıl düzenlenebilir?

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle ele alınıp doküman analizi ile değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu anlamda çalışma grubunda ders programları ve öğretim programları ele alınacaktır. Bununla beraber yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve bu yaklaşımın fikri alt yapısında var olan felsefenin beklediği birey ilişkisi derinlemesine analiz edilmiştir. Analiz sürecine ders programlarında yer alan dersler ve bu derslerin içerik olarak yapılandırmacılığa ne kadar hizmet ettiği tartışılmıştır. Ders programları sadece yapılandırmacı öğrenci profiline yönelik olup olmaması bakımından değil aynı zamanda içerik yoğunluğu bakımından da değerlendirilmiştir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacılık açısından ders içeriklerinin yoğunlukları öğrencilerin öğrenme kapasiteleri ile örtüşüp örtüşmediği ya da öğrenilen şeylerin gerçekten gerekli olup olmadığı üzerine betimsel analizler yapılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci profiline uygun dersleri ortaya koyma açısından çalışma grubuna Gasset(1998)'nin *Üniversitenin Misyonu*, Rosovsky(1994)'nin *Üniversite Bir Dekan Anlatıyor* ve Postman(2013)'ın *Teknopoli* adlı eserleri de eklenmiştir. İlgili eserlerde önerilen dersler ve sebepleri yapılandırmacı yaklaşımla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımı sadece eğitim ve öğretimi kolaylaştırmak adına teknikler

üretmek olarak değil yapılandırmacı dersler ortaya koymaya açısından incelemiştir. Bu anlamda karşılaştırma yapılırken ilgili referans eserlerle beraber yapılandırmacı yaklaşımın beklediği öğrenci profili(bilişsel-duyuşsal-eleştirebilen-sorgulayabilen) de dikkate alınmıştır. Yapılandırmacı ders nasıl işlenirden daha çok hangi dersler yapılandırmacı öğrenci yetiştirmeye daha çok katkı sağlayabilir? sorusu üzerinde durulmuştur. Bu anlamda ilkokul, orta öğretim ve üniversite düzeyinde okutulan dersler okuldan okula farklılıklar gösterse de ortak olan noktalar araştırmanın problemini değerlendirme de yeterli olmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; karşılaştırmalı analizler neticesinde yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak derslerin öğretimi için geliştirilen tekniklerin yapılandırmacı öğrenci profiline uygun olduğu görülmüştür. Nitekim yapılandırmacılık etkisiyle yeniden düzenlenen programlarda güncellik ve yaşamsallık ilkelerine dikkat edildiği görülmüştür. Bununla beraber geliştirlen kazanımlar bilgi ve kavrama düzeyinden daha üst düzey hedeflere yönelmiştir. Ancak gerek ilkokul gerekse orta öğretim ders programlarında ya da üniversitelerin ders programlarında sosyal disiplinlere ait derslerin azlığı göze çarpmıştır. Dolayısıyla ilgili ders programlarının içerikleri yapılandırmacı yaklaşıma hizmet ederken, programın bizzat kendisi sosyal alan derslerine yeterince yer vermediğinden yapılandırmacılığın esasıyla çeliştiği söylenebilir. Bu anlamda programa önerilen derslere bilgi kuramı, düşünme eğitimi gibi dersler örnek verilebilir. Bu dersler birçok orta öğretim ve ilk öğretim programında seçmeli olarak görünmektedir. İlgili dersler yapılandrımacı öğrenci profili kapsamında zorunlu hale gelebilmelidir. Nitekim Gasset; felsefe ve tarih derslerini, Rosovsky; etik düşünce ve sosyal analiz vb. dersleri, Postman'ın ise bilim felsefesi ve semantik derslerini ön plana çıkardığı görülmüştür

Anahtar Kelimeler : Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Öğrenci Profili, Ders Programı, Öğretim Programı

Kaynakça

Aydın, H.(2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. (2.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Saü Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14, 198-210.

Cevizci, A.(2014). *Eğitim felsefesi*. (3.Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Demirel, Ö. ve Erdem, E. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacı yaklaşım. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 81-87.

Gasset, J.O. (1998). *Üniversitenin misyonu.* (1. Baskı). (Çev. Işık, N.). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

Gutek, L.G. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (3.Baskı). (Çev.Kale, N.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kneller, G.F. (1966). *Introductıon to the philosopy of education*. (3rd. Edition). U.S.A.: John Wıley & Sons, Inc.

Postman, N. (2013). Teknopoli. (Çev. Yılmaz, M. E.). Bursa: Sentez Yayıncılık.

Russell, B.(2014). *Eğitim üzerine* (1.Baskı). (Çev. Uğur, A.). İstanbul: Cem Yayınevi.

Rosovsky, H. (1994). *Üniversite- bir dekan anlatıyor*. (Çev. Ersoy, S.). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Sönmez, V.(2014). *Eğitim felsefesi* (12.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2007). Eğitim bilimine giriş. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

(8231) Üniversite Öğrencilerinin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

R. Çağlar ERCEN — İstanbul Arel Üniversitesi
Füsun YILDIZBAŞ — İstanbul Arel Üniversitesi
Nüket AKIN — İstanbul Arel Üniversitesi
Mustafa ÖZTÜRK — İstanbul Arel Üniversitesi

ÖZET

Küreselleşme, her geçen gün dünyanın farklı alanlarını nüfuzu altına almaya devam etmekte ve bu sayede bünyesine kattığı yeni açılım ve devinimler ile mevcut yapısını sürekli bir biçimde uyarlamaktadır (Bayar,2008). Küresellesme sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yönleri olan çok-boyutlu bir süreçtir (Seyidoğlu,2003). Günümüzde yaşamsal gereksinimler bireylerin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu nedenle, öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmıştır. Eğitim, birey ile onun içinde yaşadığı sosyal çevre arasında oluşan bir süreçtir. Bu süreçte bireyden beklenen içinde yaşadığı toplumun kültürü anlaması, toplumu geliştirerek devam ettirecek özellikleri kazanabilecek şekilde yetiştirmesidir. Bunun yanı sıra son yıllarda ortaya çıkan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler sayesinde hız kazanan küreselleşme süreci sosyal hayatta, siyasette, kültürde, akademik çalışmalarda en çok adı geçen kavramlar arasında yer almaktadır (Croucher, 2004). Bu kavram hayatımızın her alanına girmiş değerlerimizi, algılarımızı, davranışlarımızı ve düşünce kalıplarımızı yeniden yapılandırmaktadır. Dünyayı küçük bir köy haline getiren küreselleşme; çevre sorunları, açlık, yoksulluk, kıtlık, savaş, ırk ve cinsiyet ayrımcılığı, doğal afetler, işsizlik gibi pek çok dünya sorununu artık bizi bir şekilde ilgilendiren, direkt veya dolaylı olarak hayatımızı etkileyen bir faktör haline getirmektedir. Temelde insanları ve kültürleri bütünleştirme süreci olan küreselleşme, bu yönüyle etkileşimi ve işbirliğini arttırmasının yanı sıra, dünya sorunlarının, ulusların iç meselelerinin ve birbirleriyle aralarında ortaya çıkan problemlerin dünya geneline yansımasına da neden olmakta ve bunların olumsuz etkileri sadece bir tek ülkedeki insanlara değil, büyük kitlelere ve bazen de bütün dünyaya yansımaktadır (Yazıcı, 2013). Bu yenidünya düzeni içerisinde, giderek çeşitlilik arz eden ve karmaşıklaşan toplumda yaşayabilmeleri ve sürekli değişen bilgi akışını okuyabilmeleri için çocuklar ve gençleri küresel değişimin pasif izleyicileri değil değişimin etkileyicileri olarak yetiştirmek esas teşkil etmektedir (Lin, 2008).

Konu ile ilgili yazın içerisinde; Bourn ve Hunt (2011)"ın, "küresel boyut" teriminin öğrenciler, öğretmenler ve okuldaki yaşam üzerine olumlu etki yaptığını belirledikleri görülmüştür. Hashizaki ve Kawaguchi (2012), Kyoto"da iki özel üniversitede öğrenim gören Japon öğretmen adaylarının, küresel sorunların öğretimine yönelik algılarını incelemiş ve öğretmen adaylarının küresel sorunların öğretimine karşı olumlu bir tutum gösterdiklerini ifade etmiştir. Cogan, Torney-Purta ve Anderson (1988), Amerikan ve Japon üniversite öğrencilerinin küresel sorunlar hakkında bilgi ve tutumlarını karşılaştırmışlardır. 825 Japon, 2106 Amerikalı öğrencinin katıldığı çalışmanın sonunda, Japon öğrencilerin üniversiteye başlarken dünya sorunları hakkında daha fazla bilgi sahibi ve olumlu tutuma sahip oldukları, Amerikalı öğrencilerin ise küresel konularla ilgili bilgileri üniversitedeki derslerde öğrendikleri saptanmıştır (Yazıcı, 2013).

Dünyamızı ve yaşadığımız çevremizi etkileyen çok çeşitli sorunlar, insanı ve çevreyi olumsuz etkileyerek ülke sınırlarını aşan, bütün dünyayı ilgilendiren sorunlar haline gelmekte ve insan hayatını, bir çok yönüyle tehdit etmektedir. Üniversite öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumlarının belirlenmesi de hem okutulan derslerin etkililiği hem de toplumun öncüleri olarak bu sorunlara ilişkin bakış açılarının ortaya konması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Çalışmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2012). Çalışma grubunu, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde, 2015-2016 öğretim yılında sağlık bilimlerinin farklı alanlarda 3.sınıfta öğrenim gören 300 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 16 sorudan (yaşı, cinsiyeti, öğrenim gördüğü bölüm, ailelerinin gelir düzeyi, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimi ve coğrafi bölge, aile tipi, aile tutumu, akademik genel ortalamaları) oluşan sosyo-demografik bilgileri içeren anket formu ve Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012) tarafından geliştirilen öğrencilerin dünya sorunlarına yönelik düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencinin kendisi hakkında bilgi vermesine dayalı 5'li Likert tipi, 24 madde ve üç alt boyuttan oluşan "Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 21 programı ile yapıl

Ankete katılan öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği "*Bağımsız Örneklemler İçin t-testi*" ile diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere "*Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*" kullanılmıştır. Varyans analizi sonrasında yapılan ikili

karşılaştırılmalarda ortaya çıkan istatistiksel farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla ise "*TUKEY testi*"nden yararlanılmıştır. Tutum ölçeğinin istatistiksel çözümlemelerinde belirlenen anlamlılık düzeyi değeri 0.05 olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2007).

İstanbul Avrupa Yakasında kampüsü bulunan vakıf üniversitesinde Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinin cinsiyetleri, annelerinin ve babalarının öğrenim durumları, anne ve babalarının meslekleri, aile gelir düzeyleri ile günümüz dünya ve Türkiye sorunlarına yönelik duyarlılıkları arasında ilişkinin incelenmesi ile ilgili yapılan bir araştırmada yapılan değerlendirmeler sonucunda, duyarlılık tutumları açısından tüm bu faktörler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak duyarlılığın dünyanın, toplumun önemli sorunlarına karşı sergilenebilecek bir tutum olması gerekliliğinden hareketle, bu çalışmada öğrencilerin bazı sorunlara yüksek oranda duyarlı oldukları görülmüştür.

Bu çalışmada ise, elde edilen bulgular doğrultusunda, diğer araştırmadan farklı olarak bir üniversitenin farklı branşlarından olmaları nedeniyle, günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumlarının yaş, cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, ailelerinin gelir düzeyi, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimi ve coğrafi bölge, aile tipi, aile tutumu ve akademik ortalamaları gibi demografik değişkenlere göre farklılık olacağı düşünülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olacakları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Üniversite Öğrencileri, Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum, Demografik Değişkenler

Kaynakça

Aksaraylı,M.F. ve Cevher,E.(2014). Tıbbi Dokümantasyon Ve Sekreterlik Öğrencilerinin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Araştırılması *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Yıl: 2, Sayı: 7, s. 326-336

Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye.*Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, *32*, 25-34.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Croucher, S. L. (2004). *Globalization and Belonging: The Politics of Identity a Changing World*, Rowman & Littlefield, p. 10.

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

Kılıçoğlu, G., Karakuş, U. ve Öztürk, T.(2012). Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.InternationalPeriodicalforThe Languages,Literature and History of Turkish orTurkic, 7(4), 2209-2224.

Seyidoğlu, H. (2011). Uluslararası mali krizler, IMF politikaları, az gelişmiş ülkeler, Türkiye ve dönüşüm ekonomileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *4*(2), 141-156.

Yazıcı,Ö.(2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumları.

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Turkish Studies. Volume 8/6, p.807-823, Ankara

(6013) Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Birsel AYBEK
Çukurova Üniversitesi

Serkan ASLAN
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde bilgi hızla artmaktadır. Bilginin bu denli artması insanların bu bilgileri okuyup anlamasını gerekli kılmaktadır. Nitekim günümüzde eğitimin amaçlarından birisi de; okuyan, okuduğunu anlayabilen, öğrendiklerini aktarabilen, ulaştığı bilgilerin doğruluğunu sorgulayan insanlar yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için de, temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisinin önemli bir yeri vardır. Okuma farklı bilim insanlarınca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Demirel ve Şahinel (2006) okuma işleminin, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluştuğunu, Tosunoğlu (2009) okuma sürecinin, basılı mesajları duyu organları yoluyla algılayıp bunları yorumlama, anlamlandırma amacı ile zihnin duyu organları ile ortaklaşa yaptığı birtakım bilişsel etkinlikler olduğunu, Akyol (2010) ise okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci şeklinde tanımlamışlardır. Okuma anlama ile iç içedir. Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgiler üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 2007).Güneş (2009) okuduğunu anlamayı, okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması şeklinde ifade etmiştir. Akyol'a (2008) göre okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır. Gunning (2005) ise okuduğunu anlamayı, metin, okuyucu ve ortam faktörlerinin etkileştiği yapılandırmacı bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuduğunu anlama yaşamın her alanında gereklidir ve oldukça önemlidir.İyi bir okuyucu okuduklarının farkındadır.Bu da, üstbiliş ile yakından ilgili bir durumdur.Nitekim Ateş (2013) tarafından bilinçli bir okuyucunun okuma stratejilerine sahip olması gerektiği gibi bir üstbilişe sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Okuma bağlamında üstbiliş, okuyucunun ön bilgilerinden yararlanmasını, okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmek için gereken amaçlarını belirleyebilmesini, yazarın metinde anlatmak istediğini yakalayabilmesini, metindeki ifadelerin anlamlarını tahmin edebilmesini ve kendi yaşantısı ile metinde yer alanlar arasında nasıl bir bağ olduğunu kestirebilmesini kapsamaktadır (Hacker, 2004).Her okumanın bir amacı bulunmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek içinde bazı stratejiler kullanılmaktadır. Üstbilişsel okuma stratejileri de bunlardan birisidir. Brown (2001) üsbilişsel okuma stratejilerini, okuma amacının belirlenmesi, iletinin öneminin ve metnin önemli yerlerinin belirlenmesi, anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesi, semantik haritalar veya kümelemeler oluşturulması, gerektiğinde okuma hızının değiştirilmesi, okuma hedefine ulaşılıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi ve tespit edilen anlama hatalarının düzeltilmesi olarak sıralamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili az sayıda araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin ders metinlerinden öğrenmelerini kolaylaştıracak ve anlamlandırma süreçlerini zenginleştirecek üstbilişsel stratejilerin farkında olmalarının, başarılı olmaları açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir (Çöğmen, 2008).Bu bakımdan, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının tespit edilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Ulusal alanyazında farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir[p1] .Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?

Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, öğrenim görülen sınıf düzeyine, üniversiteye giriş puan türüne, kitap okuma türlerine, kitap okuma sıklığına ve evde kitaplık bulunma durumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama türlerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Kesitsel taramada, veri toplama süreci bir defada gerçekleştirilir (Fraenkel & Wallen, 2000) ve incelenen olgunun özellikleri var olduğu şekliyle betimlenir (Özdemir, 2014). Bu araştırmada da, veri toplama süreci bir defada gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri çeşitli değişkenler açısından var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği, Fen Bilimleri Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören tesadüfi yöntemle seçilmiş 633 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, Taraban, Kerry ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen; Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan *Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçeğin Cronbach Alpha katsayı incelenmiş ve Cronbach Alpha katsayısı ,803 bulunmuştur. Seçer (2013) Cronbach Alpha katsayısının ,70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu referansa dayalı olarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.Verilerin analizinde ise, betimsel istatistik ile verilerin normal dağılımı sağlanamadığından nonparametrik testler kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında

Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: Hiç kullanmam 1.00 – 1.80, Nadiren kullanırım 1.81 – 2.60, Bazen kullanırım 2.61 – 3.40, Sık sık kullanırım 3.41 – 4.20, Her zaman kullanırım 4.21 – 5.00.

Öğretmen adayları üstbilişsel okuma stratejilerini *sık sık kullanırım* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu da, öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini sık sık kullandıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç araştırmacılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adayları da üstbilişsel okuma stratejilerini sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Çöğmen (2008) tarafından yapılan çalışmada da eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler tarafından üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılma düzeyini 'sık sık kullanırım' aralığında kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmamızla paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile cinsiyetleri, okunulan kitap türleri, kitap okuma sıklıkları ile evlerinde kitaplık bulunma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; öğrenim gördükleri bölümler, sınıf düzeyleri ve üniversiteye giriş puan türü arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Okuma, okuma stratejileri, üst biliş, üst bilişsel okuma

Kaynakça

Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 2 (4), 258-273.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Çeçen, M.A. ve Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,* 5, 39-56.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Gunning, T.G. (2005). *Creating literacy instruction for all students (5th ed.).* Boston: Allyn and Bacon.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Edt). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss, 77-97). Ankara: Pegem.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi.* Ankara: Anı.

Tosunoğlu, M. (2009). Türk eğitiminin temel sorunu: ilk okuma yazma. Komisyon, *Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmalar* içinde (s.47-52). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

(6088) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Birsel AYBEK
Çukurova Üniversitesi

Serkan ASLAN
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde gelişmek isteyen ülkeler, bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilginin doğruluğunu kontrol edebilen, farklı bakış açılarıyla durumlara bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, bireylere üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi kazandırılmak istenmektedir. Nitekim gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bireylerde eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya önem vermekte ve öğretim programlarını bu beceriyi kazandırmaya yönelik düzenlemektedirler. Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisi kazandırılmak istenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

Eleştirel düşünme ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Paul ve Elder (2007) eleştirel düşünmeyi, düşünmeyi geliştirmek amacıyla onu analiz etme ve değerlendirme sanatı olarak tanımlarken Yıldırım ve Şensoy (2011) eleştirel düşünmeyi "*yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizması*" şeklinde tanımlamaktadır (s. 525). Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireylerden herhangi bir problemle karşılaştıklarında çok yönlü düşünerek çözüme daha kolay ulaşabilmeleri; önerilerini ve iddialarını kanıtlarla destekleyebilmeleri beklenmektedir. Bu nedenle ilköğretimden üniversiteye kadar ki tüm eğitim kademelerinde öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırılmalıdır (Şahinel, 2007). Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler, varolan bilgilerin doğruluğunu sorgulamaktadır. İşte tam bu noktada felsefe devreye girmektedir. Felsefe, iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel becerilere odaklanmaktadır (Şahinel, 2002). Eleştirel düşünmede, bu zihinsel beceriler içerinde yer alan en önemli becerilerden birisidir.

Eğitim felsefeleri, eğitim ile ilgili tüm kuram ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısı ile ele alarak değerlendirmekte (Erden, 1998) öğretim programlarının hedef/kazanım, içerik, eğitim ve sınama durumlarına (Sönmez, 2005) ve eğitim politikaları ile uygulamalarına yön vermektedir (Büyükdüvenci, 1987).Wiles ve Bondi (2007) eğitim felsefelerini; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, doğalcılık ve varoluşçuluk şeklinde altı başlıkta açıklamıştır. Alan yazın incelendiğinde eğitim felsefelerinin daha çok daimicilik, esasicik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak dört başlıkta sınıflandırıldığı görülmektedir (Gutek, 2014; Ornstein and Hunkins, 2012).

Türkiye'de alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanılmıştır (Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014). Aynı şekilde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanılmıştır (Aybek ve Aslan, 2015;Tümkaya, 2011).Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmıştır (Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014).Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı ile ilgili yeterli sayıda çalışmanın yapılmaması bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Bu nedenle böyle bir çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin düzeyleri nedir?

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutları benimsedikleri eğitim felsefelerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Araştırmada, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak veya iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi'nde eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi yöntemle seçilmiş 429 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgiler formu, Demircioğlu (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ile Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından geliştirilen felsefi tercih değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında her iki ölçeğin de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .87 bulunurken, felsefi tercih değerlendirmeye ait

ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .80 bulunmuştur. Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmıştır. Kolmogorov Smirnov testinde felsefi değerlendirme tercih ölçeğinde normal dağılım gösterirken (KSZ= .03, p>0,5) eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinde normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (KSZ= .05, p<0,00) Ancak, araştırmadaki katılımcı sayısının fazla olduğu çalışmalarda normalden çok küçük sapmaların bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabildiği bilinmektedir. Bu durumun yaratacağı yanıltıcı etkiden kurtulmak ve eleştirel düşünme eğilimine ait verilerin normalliğine ilişkin nihai kararı verebilmek için verilere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram ve Q-Q grafiği incelenmiştir (Ho, 2006; Seçer, 2013). Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal bir dağılım sağladığı söylenebilir. Verilerin analizinde betimsel istatistik, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), pearson çarpım momentler korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının; eleştirel düşünme eğilimine "*katılıyorum*" düzeyinde,felsefi tercih değerlendirme ölçeğine ait çağdaş eğitim felsefesi alt boyutuna "*katılıyorum*" ve geleneksel eğitim felsefesi alt boyutuna "*kısmen katılıyorum*" düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür.Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterirken sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.Benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri bölüm ve sınıf açısından anlamlı bir farklılık gösterirken,cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanları ile felsefe tercih değerlendirme ölçeğine ait çağdaş eğitim felsefeleri alt boyutuna ait puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu, geleneksel eğitim felsefeleri alt boyutuna ait puanları arasında pozitif yönlü, ancak anlamlı bir ilişkinin olmadığı;eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine ait bilişsel olgunluk, öngörüsellik ve yenilikçilik alt boyutlarının benimsedikleri çağdaş eğitim felsefeleri ile anlamlı bir ilişki sergilediği ve söz konusu üç değişken birlikte benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin yaklaşık %14'ünü açıkladığı,benimsedikleri geleneksel eğitim felsefeleri ile anlamlı bir ilişki sergilemediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, eğitim felsefesi

Kaynakça

Büyükdüvenci, S.(1987).*Eğitim felsefesi: "Yazılar".*Ankara:Yargıcıoğlu Matbaası.

Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S.(2012).Öğretmen adaylarinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açisindan incelenmesi.*The Journal of Academic Social Science Studies,* 5(5), 149-170.

Demircioğlu, E.(2012).*Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Emir, S.(2013).Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih örneği).*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(1), 325-347.

Erden, M.(1998).*Öğretmenlik mesleğine giriş*.İstanbul:Alkım.

Gutek, G.(2014).*Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*.Kale, N.(Çev.).Ankara:Ütopya.

Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*.London&New York:Chapman&Hall.

Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C.(2013).Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*13(1), 50-65.

MEB.(2009).*İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*.Ankara:Devlet Kitapları Basımevi.

Neuman, W.L.(2006).*Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar.*(Ö. Sedef, Çev.).İstanbul:Yayınodası.

Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S.(2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki.*Turkish Journal of Educational Studies*,1(1), 37-78.

Ornstein, A.C and Hunkins, F.P.(2012).*Curriculum:Foundations,principles,and issues,student value edition*.New Jersy:Pearson.

Seçer, İ.(2013).*SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi:Analiz ve raporlaştırma*.Ankara:Anı.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G.(2011).*Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.*Ankara:Anı.

Sönmez, V.(2005).*Eğitim felsefesi*.Ankara:Anı.

Şahinel, S.(2002).*Eleştirel düşünme*.Ankara:Pegem.

Tümkaya, S.(2011).Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi.*Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12(3), 215-234.

Yıldırım, H.İ. ve Şensoy, Ö.(2011).İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi.*Kastamonu Eğitim Dergisi,*19(2), 523-540.

(6106) Matematik bölümü öğretmen adaylarının çoklu zeka alanlarının belirlenmesi ve sosyal becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi

Zeliha Buket KOZAĞAÇ
İsmet Sezgin Metem

Ayşe ELİTOK KESİCİ
Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

"Orta öğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almakta olan fen edebiyat fakültesi mezunlarının çoklu zeka alanlarının, sosyal becerilerinin ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının birbiriyle ilişkisi nedir?" cümlesi problem cümlesidir. Bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir sürecin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin pek çok görüş ortaya atılmıştır. Uzun zamandan beri süregelen arayışlarla, farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri geliştirilmiştir. İşte bu noktada Çoklu Zeka Kuramı, bireysel farklılıklara dikkat çektiği ve bireyin sahip olduğu potansiyellerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye odaklandığı için son yıllarda ön plana çıkmıştır. Gardner (1983) zekayı, "Bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir biçimde çözme yeteneği" olarak tanımlamıştır. Gardner'a göre bireyler aynı düşünüş tarzına sahip değildir ve eğitim, farklılıkları ciddiye alıyorsa, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet etmelidir (Talu,1999). Çoklu zeka kuramının Avrupa ve Amerika'daki eğitimcileri fazlasıyla etkilemesinin ardından kuram ülkemizde de benzer yankılar bulmuştur. Öğretmen yetiştirme sistemimizde öğretmen adaylarının zeka alanlarının tespit edilmesi uygulamada verecekleri öğretimin niteliği açısından önemli bir özellik taşımaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarını yetiştirirken uygulamaya konulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin hangi aşamalarda öğretmen adaylarına verilmesi de öğretmen adaylarının niteliklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir (YÖK, 2007). Ortaöğretim branş öğretmeni olmak için 1 ya da 1buçuk yılda tezsiz yüksek lisans adı altında alınan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmenlikte çok önemli bir yeri olan meslek sevgisi, hizmet duygusu, meslek ruhu ve güdüleme (motivasyon) kazandırılamıyordu. Oysa geçmişe bakacak olursak, yüksek öğretmen okulunda ve eski eğitim enstitülerinde seçkin öğretmen adayları, 8-10 yıl süreyle kalbi ve beyniyle hazırlanıyordu mesleğe. "Ben öğretmen olacağım, iyi öğretmen olacağım!" diyerek yetişiyordu, öğretmenlik kimliği ve kişiliği kazanıyorlardı (Kavcar, 2002). Araştırmanın amacı, eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almakta olan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü mezunlarının çoklu zeka alanlarını, sosyal beceri düzeylerini ve öğretmenlik mesleği tutumlarını belirlemek; çoklu zeka alanlarının adayların sosyal becerileri ve öğretmenlik mesleğine olan tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır: Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının baskın zeka alanları nelerdir? Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının sosyal becerileri ne düzeydedir? Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik meslek tutumu ne düzeydedir? Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının zeka alanları ile sosyal becerileri arasında ilişki var mıdır? Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının sosyal beceri düzeyleri ile öğretmenlik meslek tutumu arasında ilişki var mıdır? Eğitim fakültesi matematik öğretmenliği öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerini eğitim fakültelerinden alan fen edebiyat fakültesi mezunlarının zeka alanları ile öğretmenlik meslek tutumu arasında ilişki var mıdır?

Bu çalışmada nicel yöntem uygulanmış olup genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür."Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir (Karasar, 2012). Korelasyon türü ilişki taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun ne yönde ve ne kadar güçlü olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2012). Çalışma evrenini Türkiye genelindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan toplamda 13 üniversitede bulunan ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü 5.Sınıfta okuyan öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almakta olan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem olarak; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü 5. Sınıfta okuyan öğretmen adayları ile öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almakta olan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü öğretmen adayları olmak üzere araştırmaya toplamda 72 öğretmen adayı katılmıştır. Çoklu zeka alanlarının belirlenmesi için Özden (1997) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş Çoklu Zeka Envanteri, sosyal beceri düzeylerini belirlemek için Yüksel(1998) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş Sosyal Beceri Ölçeği ve öğretmenlik tutumun belirlenmesi için Aydın(1993) tarafından Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği'nden faydalanarak oluşturduğu Öğretmenlik

Tutum Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile t-testi ve Pearson Korelasyonu kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmen tutumları öğretmenlik sertifikası almakta olan öğretmen adaylarının tutumlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. İki grup arasında sosyal beceri düzeyleri "orta" olup düzeyler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çoklu zeka envanteri sonuçlarına göre her iki grupta da mantıksal zeka envanterinin, diğer envanterlerden yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Doğacı zeka alanı için ise anlamlı bir farklılık olamamakla beraber eğitim fakültesi "kısmen uygun" düzeyinde olup öğretmenlik sertifikası programına kayıtlı olan öğretmen adayları "oldukça uygun" düzeyinde olduğu görülmüştür. Tüm öğretmen adaylarının Sosyal Beceri puanları ile Çoklu Zeka Ölçeği alt zeka alanları puanlarının hiçbiri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğretmen Tutumları Ölçek puanları ile Çoklu Zeka Ölçeği alt zeka alanları puanlarının hiçbiri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının Sosyal Beceri puanları ile Öğretmen Tutumları Ölçek puanları arasında düşük düzeyde, negatif (zıt) yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Çoklu Zeka,Sosyal Beceri, Meslek Tutumu, Ortaöğretim matematik.

Kaynakça

Aydın, O. (1993). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aydın, B. (1997). Çocuk Ve Ergen Psikolojisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakıf Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, S. (2011). Sosyal Bilimler Icin Veri Analizi El Kitabi. Ankara: Pegem Yayınlari.

Gardner,H. (2010). Zihin Çerçeveleri- Frames Of Mind- The Theory Of Multiple İntelligences (1983). Alfa Yayınları. İstanbul.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kavcar, C. (2009). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Fizik Bölümü Etkinlikleri. http://physics. comu. edu. tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/cahit_kavcar. doc*.

Özden, Y. (1997). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayınları.

Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı Ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(15).

YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğ¬retim Kurulu.

Yüksel, G. (1997). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

(6614) Öğretmenlerin Eğitsel İnternet Kullanımı Öz Yeterlik İnançlarına FATİH Projesinin Etkisi

Yunus GEÇER
Ahi Evran Üniversitesi

Mehmet TAŞDEMİR
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Değişim ve gelişim her dönemde insanlık tarihinin bir parçası olmuştur. Günümüzde bu olgu ve bu durumlar kimsenin göz ardı etmesine olanak tanımayan bir hızla süregelmektedir. Hayatın her alanını derinden etkilemekte olan bu etkiden şüphesiz ki eğitim alanı da payını almaktadır.

Teknolojinin eğitime aktarılması konusunda dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda birçok proje hazırlanmış ve bu konularda yatırım planlamaları devam etmektedir. Ülkemizde bu projelerin en kapsamlısı ve en günceli kuşkusuz, 2010 yılı Kasım ayında kamuoyuna duyurulan eğitimde "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" (FATİH) projesidir. Eğitimde FATİH Projesi ile bilişim teknolojisi araçlarının derslerde etkin kullanımı için; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların dersliklerine etkileşimli tahta sistemi ve internet altyapısı sağlanmaktadır. Bu kapsamda her öğrenciye ve öğretmene tablet bilgisayar verilmektedir.

FATİH Projesi, ülkemizdeki eğitim ortamlarının teknolojinin gerektirdiği donanımlarla bütünleşmesi ile eğitimde karşılaşılan teknik sorunların büyük bölümünün çözülmesine katkı sunacak bir dönüşüm hareketi olarak planlanmaktadır. FATİH projesi ile yaklaşık 40 bin okuldaki 600 bin sınıfın, bilgisayar, projeksiyon cihazı, fotokopi makinesi ve akıllı tahta gibi teknolojilerle donatılarak akıllı sınıflara dönüştürülmesi planlanmaktadır. Üç yılda tamamlanması planlanan projede, ilk yıl ortaöğretim kurumları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumlarında "donanım ve ağ alt yapısı, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimi, öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması, e-içeriğin hazırlanması, öğretim programlarında bilişim teknolojilerinin etkin kullanımı" gibi konulardaki ihtiyaçların karşılanmasının hedeflendiği belirtilmektedir. Bu süreçten sonraki iki yıl içerisinde ise projenin değerlendirme süreci gerçekleştirilerek Türk eğitim-öğretim sistemindeki yansımalarının ve çıktılarının izlenmesinin planlandığı anlaşılmaktadır.

FATİH projesinin amaçlarına ulaşmasının en önemli noktası bu teknolojiyi en etkin şekilde kullanmaktan geçmektedir. Projenin aktif kullanıcıları öğretmenlerdir. O yüzden projenin başarılı olmasında en önemli nokta öğretmenlerin bu teknolojileri yetkin bir şekilde kullanmalarından geçmektedir. Projede etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarların birer öğretim aracı olarak kullanılması planlanmaktadır. Bilgisayar bir öğretim aracı olarak ele alındığında en önemli nokta yine öğretmenin rolüdür. Sınıf ortamında bilgisayarların diğer eğitim materyalleri gibi etkin bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenin gerekli bilgi ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin süreçteki rolü ve etkinlikleri dikkate alındığında, öğretmenlerin bilgisayara yönelik ilgi, tutum vb. duyuşsal özelliklerin bilinmesi önem taşımaktadır. Sang, Valcke, Van Braak ve Tondeur (2010), öğretmenin teknolojiyi eğitim ortamına başarılı bir şekilde entegre etmede, öğretmen inançları ve bilgi ve iletişim teknolojilerine karşı öğretmen tutumları olduğu ile ilgili olduğunu belirtmektedir. FATİH Projesi Geleceğin Eğitimi Çalıştayı'nda (2012) da FATİH projesinin başarıya ulaşmasında en kritik ve önemli unsur öğretmen olduğu ve öğretmenlere projeyle ilgili periyodik eğitimler verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu periyodik ve teknik destek sürecinde, bizzat sistemde yer alan Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden yararlanılabileceği ve öğretim teknolojileri konusunda uzman olan bu öğretmenlerin sorumlulukları arttırılmalı ve daha net bir görev tanımı ile okullarda daha etkin çalışmalarına olanak sağlanması vurgulanmıştır.

Tüm bu nedenler bize, FATİH projesinin 5. yılında öğretmenlerin bu projenin getirdiği öğretim teknolojileri kaynaklarını kullanım bakımından özyeterlik inançları gibi konuların araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

FATİH projesi kapsamında öğretmenlerin kullanımına sunulan öğretim teknolojilerinin, öğretmenlerin eğitsel internet kullanım öz-yeterlilik inançları üzerine etkisi hangi düzeydedir ayrıca öğretmenlerin çeşitli özelliklerine göre bu etki değişmekte midir?

Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma FATİH projesinin Kırşehir'de uygulanmaya konulması ve bir yıllık uygulama sürecine dayalı etkisini araştırması bakımından boylamsal bir araştırma özelliğindedir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim-öğretim yıllarında Kırşehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve FATİH projesi kapsamındaki etkileşimli tahta ve altyapı kurulumu yapılan ortaöğretim okullarında kendilerine tablet bilgisayar dağıtılan 11 okulda görev yapan toplamda 128 öğretmen oluşturmuştur.

Verilerin elde edilmesinde, Şahin (2009) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterliği İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Şahin (2009) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterlik (EİKÖ) İnançları Ölçeği 5 dereceli Likert tipinde (Yetersizim, Kısmen Yeterliyim, Yeterliyim, Oldukça Yeterliyim, Tamamen Yeterliyim) toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 28 maddenin tümü olumlu olup sırasıyla 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanır. Ölçekten en düşük 28, en yüksek 140 puan alınabilmektedir. Ölçek puanının yüksekliği interneti eğitsel olarak kullanmada kendilerini yetkin olarak gördüklerini ifade etmektedir. EİKÖ ölçeğin, Cronbach Alfa ile

hesaplanan güvenirlik katsayısı, ölçek için 0,96 olarak hesaplanmıştır. Eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ölçeği de ön test ve son test olarak farklı zamanlarda aynı çalışma evrenine uygulanarak veriler elde edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen Anket Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Verilerinin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları işe koşulmuştur. Verilerin analizinde değerlendirme ölçütü olarak (Ranj/Yapılacak grup sayısı) formülü kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre;

Öğretmenlerin eğitsel internet kullanım özyeterlik inancı ölçeği son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır.

Cinsiyetlere göre öğretmenlerin eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları ön test sonuçları, erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlıdır. Son test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin branş gruplarına göre eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları ön test ve son test varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları ön test ve son test varyans analizi sonuçlarında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte karşılaştırma tablosunda kıdem yılı grupları arasında farklılık belirginleşmediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Son test düzeylerinin karşılaştırılmasına bakıldığında ise, yüksek lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Yeterliği, FATİH Projesi, Öğretim Teknolojileri, Eğitsel İnternet Kullanımı, Öz Yeterlik İnancı.

Kaynakça

ALBAYRAK, E. (2014). "Fatih Projesi Kapsamındaki Okullarda Bilişim Teknolojilerinin Kullanımının Sınıf Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi", Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.

ALTIN, H. M. (2014). "Öğrenci, Öğretmen, Yönetici ve Veli Bakış Açısıyla Fatih Projesinin İncelenmesi", Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ARICAN, H. (2014). "Tablet Bilgisayarın Ortaöğretimde Kullanımı: Fatih Projesi Örneği", İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Anabilim Dalı Medya ve İletişim Sistemleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

BARUT, L. (2015). "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki", Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.

DOĞRULUK, S. (2015). "Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançları İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki", Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Enformatik Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.

KAYRİ, M. (2009). "Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 51-64, Elazığ.

KOCAOĞLU, B. Ü. (2013). "Lise Öğretmenlerinin Fatih Projesi Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik İnançları: Kayseri İli Örneği", Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

MEB. (2015). MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. "Eğitimde FATİH Projesi web sayfası", (11 Aralık 2015). Erişim:http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php

ŞAHİN, İ. (2009). "Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterliği İnançları Ölçeğinin Geçerliği ve Güvenirliği", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 461-471, Konya.

(6663) Duygusal ve Davranışsal Gelişim Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Serhat ARSLAN
Sakarya Üniversitesi

Tuğba YURTKULU
Sakarya Üniversitesi

Zeynep DEMİRTAŞ
Sakarya Üniversitesi

ÖZET

İnsan doğuştan kazandığı yeteneklerini, kendini gerçekleştirmek için gelişim basamaklarını tamamlayarak yeterli duruma getirmelidir. İnsan bir bütündür. Gelişim; bireyin hayatı boyunca karşılaştığı disiplinli, uyumlu ve devamlı ilerleme kaydeden ve değişimi tanımlayan bir kavramdır (Kandır, A, Alpan Y, 2008). Bu bütünlük; canlılığın ilk anından itibaren fiziksel, düşünsel, konuşma, duygusal, çevre ilişkileriyle, belli şartlar çerçevesinde olan devamlı adımlar atarak ileriye götüren değişimdir. Her bir özellik bireyin yaşam döngüsünde önem arz etmektedir. Gelişim, nizami ve uyumlu bir bütün halinde süreklilik arz eden bir süreci içerir. Geleceğe dönük değişiklikleri barındıran ve bu değişiklikler arasında bir ilişki oluşturan kavramdır. İçerisinde birçok fonksiyon ve işleyişi bir arada tutan sadece rakamsal verilerle izah edilemeyen kompleks bir yapıya sahiptir. Gelişimin oluşturduğu bu bütünlük sebebiyle insan hayatındaki her gelişim dönemi birbirine etki etmektedir. Dolayısıyla gelişim dönemleri arasındaki fonksiyonel bağlantı ve bütünleşme gelişimin ana özelliklerindendir (Yavuzer,2005). İnsanların gelişim özelliklerine baktığımızda belli evrelerden oluştuğu ve bu evrelerin birbirini etkilediği bir gerçektir. Ayrıca gelişimin birçok alanda gerçekleştiği ve birbirine paralel olarak gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Gelişim kavramını bir bütünlük halinde incelemek, dönemler arasında fonksiyonel bağlantı ve ilişki kurmak karmaşık olan bu tanımı çözümleme konusunda faydalı olacaktır. Dolayısıyla gelişimin dönemlerini analiz etmek, bu dönemler arasında ilişki ve çıkarımlarda bulunmak ve ortak psikolojik özelliklerini tespit etmek insanların psikolojik gelişimlerinin ne aşamada olduğu konusunda fikir oluşturacaktır. Ayrıca gelişimin bu şekilde takip edilmesi ortaya çıkacak ruhi bozuklukların tespit edilmesini kolaylaştıracaktır (Özyılmaz,2003). İnsanoğlu; dünyaya geldikten sonra küçük yaşlardan itibaren içinde bulunduğu evreni tanımaya, çevresindeki insanlarla ilişki kurmaya ve karşılaştığı sorunları çözmeye çalışan sosyal ve duygusal bir varlıktır. Çevreyi tanıma ve içinde bulunduğu çevreyle ilişki kurma sırasında bir gelişim kaydetme özelliği gösterir. Bu gelişim bedensel, bilişsel, duygusal ve davranışsal anlamda kendisini hissettirir. Gelişim alanlarındaki gözle görülür değişiklikler birbiriyle ilişkili ve bağlı haldedir. Bu yüzden bedensel gelişimin bilişsel gelişime etki ettiğini ya da bilişsel gelişimin duyguları etkilediğini ve bu alandaki gelişimi etkilediğini, yani bütün gelişim alanlarının birbiriyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Ülgen ve Fidan,1987). İnsan sürekli olarak ve birçok alanda gelişim gösteren bir varlıktır. Gelişimdeki çok boyutluluktan ve bu gelişim alanlarındaki bütünsel ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Duygusal bir varlık olan insanın bu alandaki gelişime ait becerileri ise; kendi duygularını ve yeterliliklerini tanımasına yönelik girişimde bulunması, etrafındaki insanların duygusal ihtiyaç ve sorunlarını anlaması ve bu konuda onlarla iletişime geçmesi, kendisine ait amaç ve idealleri tanımlayıp bunlara odaklanması ve ayrıca takım çalışması için ihtiyaç duyulan anlaşma, ikna edebilme ve iletişim gibi becerilerin tümüdür. Bir anlamda bu beceriler, bireyin kendisine ve çevresindeki insanların duygularına karşı duyarlılık geliştirmesi, bunlar arasında farklılık hissedebilmesi ve bu becerilerle kendisine yön verebilme yeteneğidir**(**Bridge,2003**)**. Bahsedilen becerilere bakıldığında bireylerin gelişim dönemlerine bağlı olarak duygusal anlamda bir gelişme kaydettiği ve duygusal becerilerin kendisiyle sınırlı kalmayıp bireylerin çevresiyle bütünleştirdiği çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca gelişim alanlarının birbirini etkilemesi yönündeki bilgiden hareketle de, duygusal gelişim sonucu oluşan becerilerin diğer birçok alandaki becerilerin gelişmesi yönünde olumlu bir etki edeceği söz konusu olabilir. Bu bağlamda incelendiğinde, duyguların ve davranışların birbirini etkilediğini ve bütünsel bir anlam oluşturduğu çıkarımında bulunulabilir.

Bu çalışma, ölçek uyarlama çalışmasıdır ve "tarama modeli" ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli kapsamında, öğrencilere Duygusal ve Davranışsal Gelişim Ölçeğini Türkçe olarak lise formu uygulanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini Sakarya ili merkez ilçelerindeki lise öğrencilerinden oluşturmaktadır. Örneklemi ise merkez ilçelerde bulunan ve seçkisiz örneklemden seçilen iki farklı lisede okuyan toplam 350 öğrenciden oluşmaktadır. Lisenin 9., 10., 11., ve 12. sınıflarında okuyan 161 (%46) kız, 189 (%54) erkek olmak üzere toplam 350 öğrenciden oluşmaktadır. 9.sınıflarda 162 (%46), 10. Sınıflarda 95 (%27), 11.sınıflarda 49 (%14), 12.sınıflarda 44 (%12) kişi yer almaktadır. Yaş olarak sınıflandırılmasında 14 yaş grubunda 32 kişi (%9), 15 yaş 149 kişi (42), 16 yaş 99 kişi (%28), 17 yaş 51 kişi (%14), 18 yaş 18 kişi (%5), 19 yaş 1kişi (%0.3) yer almaktadır.

Duygusal ve Davranışsal Gelişim Ölçeğini; adı verilen beş alt boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 3'lü Likert tipinde hazırlanmış ve maddeler 1'den 7' e "Hiçbir zaman", " Her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda lise örneklemi Duygusal ve Davranışsal Gelişim Ölçeğini'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .82 olarak bulunmuştur. Lisede uygulamasındaki Duygusal ve Davranışsal Gelişim Ölçeğinin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .61 arasında sıralandığı görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda lise örneklemi Duygusal ve Davranışsal Gelişim Ölçeğini'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .82 olarak bulunmuştur. Lisede uygulamasındaki Duygusal ve Davranışsal Gelişim Ölçeğinin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .61 arasında sıralandığı görülmüştür.

Bu çalışmada, Duygusal ve Davranışsal Gelişim Ölçeğini Türkçeye çevirip, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin uygunluğunu saptamak amaçlanmıştır. Geçerliliğin uygunluğu için, kapsam ve yapı geçerliliğine bakılarak, güvenilirlik uygunluğu için iç tutarlılık katsayıları ele alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uygunluğu için dil ve anlam açısından değerlendirmek için uzmanlara başvurulmuştur. DFA ile üç alt boyut ve toplam onbeş maddeli bir ölçek oluşmuştur. Iç tutarlılık katsayısı ile güvenirliğinin uygun olduğu hesaplanmıştır. Duygusal ve Davranışsal Gelişim Ölçeğinde bulunan üç alt boyutu davranış, öğrenme ve duygudan oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler : öğretim, kalite, geçerlik ve güvenirlik

Kaynakça

Yavuzer, H.(2005). *Çocuk psikolojisi*, 27. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özyılmaz, Ö.(2003). *İslami eğitim ve psikolojik temelleri.*İstanbul: Pınar Yayınları.

Ülgen, G., Fidan, E.(1987). *Çocuk gelişimi*. 3. Basım, Ankara: M.E.B. Yayınları.

Goleman,D.(2005). *Duygusal zeka*.29. Basım s.359. İstanbul: Varlık Yayınları.

Bridge,B.(2003).*Duyguların eğitimi.*Çev.Fatma Namak,İstanbul:Beyaz Yayınevi.

Baran, G.(2001).Okul öncesi dönemde görülen davranış problemleri. *Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Yapa Yayın Dağıtım.

Öztürk, B. (2002).Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip(Ed).*Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Küçükahmet vd.(2003).*Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. 3. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2006).*36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı.* İstanbul: Yapa Yayın Dağıtım.

Demirbaş M, Yağbasan R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt XVIII(2), 363-382

Arslan S., Yurtkulu T. (2016) Öğretim Kalitesi Ölçeği : Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. III. International Eurasain Educational Research Congress. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi. (Baskıda)

Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality,60*, 771- 788.

Connors, L. (2002). The values that characterise public schooling: A thermopylae well worth defending. In S. Pascoe (Ed.),*Values in education* (pp. 59-70). Canberra, Australia: The Australian College of Educators.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education & Development, 17(1), 57–89.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010a). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. Annual Review of Clinical Psychology, 6, 495–525.

(6835) Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Yaratıcılığını Engelleyen Etmenlere İlişkin Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Ebeveynlerin Algısı

Gamze YAVUZ KONOKMAN

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Çocuklar ve yetişkinler için düzenlenen eğitim programlarının ortak özellikleri arasında yaratıcı bireyler yetiştirmek bulunmaktadır. Joussement ve Koestner (1999) yaratıcılığın sık görülen bir özelik olmadığını ancak çoğunlukla değerli bulunan bir davranış olarak algılandığını vurgulamıştır. Joussement ve Koestner (1999) yaratıcılığın nadiren gözlendiği algısının oluşmasını, 1960larda gerçekleştirilen araştırmalarda yaratıcılığın kişilik yaklaşımlarıyla açıklanmasıyla ilişkilendirmiştir. Plucker (1994) yaratıcılığın yaş, ırk, sosyoekonomik durum ve öğrenme farklılıkları dikkate alınmaksızın tüm çocuklarda bulunduğuna dikkat çekmiştir. Ancak yaratıcılığın hangi özellikleri kapsadığı araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarıyla tartışılan bir konu olmuştur. Sharp (2001) çoğu kuramcının uzlaştıkları yaratıcılık kavramının bileşenlerinin *hayal kurma, üretilen fikirlerin ya da ürünlerin orijinal olması, üretkenlik, problem çözme* ve *değer üretebilme* olarak sıralamıştır. Çocukların yaratıcılıklarına ilişkin ebeveynlerin görüşleri alındığında, ebeveynlerin yaratıcılığı genellikle müzikal ve sanatsal yetenekle ilişkilendirdikleri görülmüştür (Sharp, 2001). Robinson raporunda sanat ile yaratıcılık arasında güçlü bir bağ olmasına rağmen yaratıcılığın sadece bu alanlarla sınırlı olmadığı matematik ve fen bilimleri gibi diğer alanlarda da yaratıcılığın rolüne vurgu yapılmıştır.

Yaratıcılık eğitim yoluyla geliştirilebilir bir özelliktir. Tek doğru cevaplı etkinliklerden kaçınma, kendi yöntemleriyle birşeyleri yapan öğrencileri destekleme, öğrencilerin risk almasına izin verme, yaratıcı performansları ödüllendirme, portfolyo ve performans değerlendirme yöntemlerini kullanma, öğrenmenin ve yaratmanın keyfini vurgulama yaratıcılığın geliştirilmesine yön verebilir (Plucker, 1994). Ayrıca çocukların yaratıcı çalışmalarını okul içi ve dışında diğer çocuklar ve yetişkinlerle paylaşmalarının, uzmanlık alanında ya da çocuğun ilgi gösterdiği özel bir alanda çocuğa mentorluk yapılmasının, çocukların okuldaki yaratıcı davranışlarının aile tarafından desteklenmesinin gerektiği eklenmiştir (Plucker, 1994). Runco ve Johnson (2002) çevrenin yaratıcılığa etkisini vurgulamıştır. Runco ve Johnson'a (2002) göre, çevre olarak çocukların iletişim içerisinde bulundukları yetişkinler ve kültür kastedilmektedir. Çünkü ailelerin yaratıcı çocuk algıları kültürel farklılıklardan etkilenmektedir (Runco ve Johnson, 2002). Ayrıca Runco (2003) çocukların yaratıcılığına ilişkin yargıda bulunma sürecinde çocuğun kendi yaş grubu ya da kendi sınıflarındaki diğer çocukların çalışmaları dikkate alınarak çocuk tarafından ortaya konulan ürünün orjinalliği hakkında değerlendirme yapılabileceğini eklemiştir. Ayrıca ortaya konulan ürünün yerine o ürünü ortaya koyma sürecinin değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2006 yılında yurtdışında 2 ile 6 yaş aralığında çocuklara eğitim veren kurumların öğretim programlarının amaçlarından biri çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek ve çocukları yaratıcı çalışmalara katılmalarından zevk almalarını sağlamaktır (Cheung, 2008). Sharp (2001) İngiltere eğitim programlarının öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik eder nitelikle olduğunu, öğrencilerin gelecek yaşantılarında hem çalışan hem de vatandaş olarak liderlik, yenilikçilik ve yaratıcılık özellikleriyle donanık olarak yetiştirilmelerini amaçladığını vurgulamıştır. Paralel olarak, Türkiye'de geliştirilen okul öncesi öğretim programlarında da yaratıcılık çocuklarda geliştirilmesine odaklanılan özelliktir. Senemoğlu (1994) da yaratıcılık yeterliliklerinin okul öncesi öğretim programlarının hedefleri arasında yerini alması gerektiğini vurgulamıştır.

Robinson Raporu (1999 Akt. Sharp, 2001) tüm insanların gerekli durumlar sağlandığında ve bireyler ilgili bilgi ve becerilerle donanık olduğunda herhangi bir faaliyette yaratıcılık başarısı göstereceklerini sunmaktadır. Elçi (2011) ilköğretim çocuklarının tamamının yaratıcı fikirler geliştirdiklerini, lise öğrencilerinin %7'sinin, üniversite öğrencilerinin %12'sinin hiç fikir üretmediklerini belirtmektedir. Kısacası eğitim seviyesindeki yükselmeye rağmen bireylerin yaratıcı fikirler üretme açısından sorun yaşadıkları gözlenmektedir. Eğitimle yaratıcı bireyler yetiştirilmesi amacının kolaylıkla gerçekleşmediği görülmektedir. Bu bulgunun altında yatan nedenleri belirlemek amacıyla eğitim paydaşları olarak öğretmen, öğretmen adayı ve ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda yaratıcılığı etkileyen faktörlerin neler olduğunu saptamak önem taşır.

Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecinde yaratıcılığı etkileyen faktörlere ilişkin algıları betimsel araştırma yöntemiyle belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenen Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=160), Mersin İli Merkez sınırlarındaki okul öncesi öğretim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri (n=62) ve bu kurumlarda öğrenim gören çocukların ebeveynleri (n=201) çalışmaya katılmıştır. Çalışma verileri Dursun ve Ünüvar (2011) tarafından geliştirilen *Yaratıcılık Engelleri* ölçeğiyle toplanmıştır. 23 maddelik ölçek, ev-aile (Açıklanan Varyans: %32,142; Cronbach Alpha: 0,93), okul-öğretmen (Açıklanan Varyans: %16,591; Cronbach Alpha: 0,92) ve çocuk (Açıklanan Varyans: %13,938; Cronbach Alpha: 0,80) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayları ile ebeveynlerin çocukların yaratıcılığını engelleyen etmenlere ilişkin algıları betimsel istatistiklerle ortaya konulmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmeni ve

öğretmen adayları ile ebeveynlerin algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslek, kurum türü, öğretmenlik mesleği tercihinde isteklilik, vb.) göre farklılaşma durumu ortalamalar arası fark testleriyle saptanmıştır. Ancak öncelikle her bağımsız değişken düzeyinde bağımlı değişkenin normalik durumu Kolmogorow Smirnov testiyle analiz edilmiştir. Normal dağılımın gözlendiği durumlarda örneklem grubunun cinsiyetine, ebeveynlik rolüne, staj durumuna, öğretmenlik mesleği tercihinde isteklilik durumuna, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun öğrenim gördüğü kurum türüne göre yaratıcılığı engelleyen etmenlere ilişkin algılarında farklılaşma durumu ilişkisiz örneklemler için t-testiyle ortaya konulmuştur. Mesleğin, öğrenim seviyesinin, yaşın, mesleki deneyimin örneklem grubunun yaratıcılık engellerine ilişkin algılarında farklılaşma oluşturup oluşturmadığı tek yönlü varyans analiziyle saptanmıştır. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğretmen, öğretmen adayı ve ebeveynlerin yaratıcılık engellerine ilişkin algıları arasındaki farklılaşma durumu tek yönlü varyans analiziyle ortaya konmaktadır.

Çalışmada ebeveyn, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemi çocuklarının yaratıcılıklarını engelleyen etmenlere ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ebeveynlerin algıları ile öğretmen ve öğretmen adayı algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Bu bulguyla ebeveynlerin çocukların yaratıcılıklarını engelleyen etmenlere ilişkin algılarının öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarına kıyasla daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ebeveynin yaşı ile çocuğun yaşının ebeveynlerin çocukların yaratıcılıklarını engelleyen etmenlere ilişkin algılarında; öğretmenin yaşı ile cinsiyetin öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarını engelleyen etmenlere ilişkin algılarında farklılaşma oluşturan değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin, öğretmen ve öğretmen adaylarının çocukların yaratıcılıklarını engelleyen etmenlere ilişkin algıları ulusal ve uluslararası düzlemde gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcılık engelleri, ebeveyn, öğretmen, öğretmen adayı

Kaynakça

Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Childhood Development and Care*, 180(3), 377-385.

Dursun, M.A. ve Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 110-133.

Elçi, Ş. (2011). Gelecek İçin Eğitim Programları ve Politikaları. In TED (Ed.), *Uluslararası Eğitim Forumu II: Eğitimde İnovasyon* (69-73), Ankara: İşkur Matbaacılık Kağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.

Hui, A. N. N., He, M. W. J., &Ye, S. S. (2015). Art education and creativity enhancement in young children in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(3), 315-327.

Joussement, M. & Koestner, R. (1999). Effect of expected rewards on children's creativity. *Creativity Research Journal,* 12(4), 231-239.

Plucker, J. A. (1994). What Educators and Parents Need to Know About Fostering Creativity. http://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/A9507P.pdf

Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 47(3),317-324.

Runco, M. A. & Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3&4), 427-438.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 21-30.

Sharp, C.(2001). Developing young children's creativity through the arts: what does research have to offer? Paper presented to an Invitational Seminar, Chadwick Street Recreation Centre, London, 14 February [online]. http://www.nfer.ac.uk/research/papers/ creativity.pdf.

(6836) Bir Eğitim Kuramı Olarak Deneyimsel Öğrenme

Duygu İLERİTÜRK
Atatürk Üniversitesi

Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Eğitim süreci öğretim ve öğrenme süreçlerini içine alan kapsamlı bir süreçtir. Eğitim zaman ve mekân yönünden kapsamlı, süreli ve çok boyutludur. Eğitim bilgi ve deneyimin bir arada yürütüldüğü işbirlikli bir süreçtir. Öğretim ise güdümlü, planlı, programlı ve desteklidir. Öğretim bir başkasının öğrenmesini desteklemeye yararlı bir yöntem olarak ele alınır (Kline, 2015). Öğretimin özü düşünme becerilerini kazandırmak olmalıdır. Öğrencilere en üst düzeyde bilişsel gelişimlerini ve demokratik tutum ve davranışların kazanılmasını destekleyici nitelikte oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda bilişsel taksonomide yer alan üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilerek, öğrencilere sunulan ders içeriklerinin pratik hayatla bağlantılı hale getirilmesi gereklidir (Corriveau, 2015). 21.yüzyıl eğitim anlayışı doğrultusunda artık öğrencilerin akademik başarılarıyla birlikte problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim gibi diğer beceri alanlarının da geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, öğrenenin öğrenme merkezinde bulunduğu ve öğrenme sürecinde etkin olduğu eğitim anlayışları geleneksel eğitim anlayışlarının yerini almaktadırlar. Deneyimsel öğrenme, işbirlikli ve probleme dayalı öğrenme gibi eğitim anlayışlarının günümüz eğitim dünyasında daha yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

Öğrenciler arasında rekabet oluşturan ve dolayısıyla öğrencilerin birbirleri ile bilişsel ve duyuşsal olarak etkileşim halinde olmalarına imkân tanımayan geleneksel eğitim anlayışının aksine, deneyimsel öğrenme öğrenciler arasında işbirliği sağlayarak öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarına ve öğrencilerin birbirleri ile bilişsel ve duyuşsal olarak etkileşim halinde olmalarını sağlamaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramına göre, öğretim öğrencilerin gerçek hayata ilişkin problemler için deneyim edinecekleri yaşantılar sunacak şekilde hazırlanır. Deneyimsel öğrenme, üründen ziyade sürecin içinde gerçekleşen öğrenme süreçleri ile ilgilenir (Giesen, 2011).

Uluslararası literatürde "*experiential learning*" olarak yer alan deneyimsel öğrenme, gerçek deneyimlerle elde edilen öğrenmeler ile ilgilenmektedir. Gerçek yaşam etkinliklerine katılmak öğrencilerin sınıf ortamında ve kitaplardan öğrendikleri bilgileri etkili bir yolla kendi anlayışlarına dönüştürebilmelerine olanak sağlar (Chan, 2012). Deneyimsel öğrenme Lewin, Piaget, Dewey, William ve James gibi pek çok teorisyen tarafından temelleri oluşturulurken, en fazla Kolb ile anılmaktadır (Ashley-Dennison, 2010). Kolb (1984) *Experiential Learning* adlı eserinde, deneyimsel öğrenmeyi gerçek dünya ile sınıf arasında gerçekçi bağlar kurulmasını ve öğrencilerin deneyimlerine dayalı yöntemlerin uygulandığı eğitim ortamları olarak ele almaktadır. Kolb'e göre deneyimsel öğrenme, deneyimlerin algılanması ve deneyimlerin işlenmesi kavramlarına dayanmaktadır (Kolb, 1984; 2005). Kolb (1984: 30) deneyimsel öğrenme modelini geliştirirken Jung'un psikolojik tiplerini Piaget, Dewey ve Lewin'in anlayışlarıyla bir araya getirmiş ve döngüsel bir model çerçevesinde dört tip stil oluşturmuştur. Kolb, Jung'un farklı yaklaşımlar ve bilgi işleme süreçleriyle ilgili olan araştırması üzerine çalışmıştır. Buna bağlı olarak da Jung'un yetişkin gelişimi doğrultusunda temellendirilen öğrenme stilleri modelini tasarlamıştır. Aynı zamanda öğrenenlerin çeşitli öğrenme stilleri ve deneyimsel öğrenme teorisine dayanan farklı öğrenme stilleri üzerine araştırmalar yapmıştır. Kolb öğrenme stilleri envanterini, devam eden döngüsel bir süreçten oluşan deneyimsel öğrenme teorisi üzerine şekillendirmiştir.

Bu bağlamda çalışma içerisinde var olan öğrenme kuramlarına alternatif bir bakış açısı sağlaması amacıyla deneyimsel öğrenme kuramının felsefi temelleri, eğitimdeki yeri, deneyimsel öğrenme süreci, deneyimsel öğrenme kuramı içerisinde yer alan etkinlikler ve Kolb'ün yaklaşımı açısından deneyimsel öğrenme kuramının boyutlarının kuramsal olarak ele alınması amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel çalışmalar; belli bir olgu, ilişki, eylem ya da durumun niteliğini araştıran çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2014). Nitel araştırma; belirli bir olgunun anlamlı ve betimleyici desenini ortaya çıkarmak için görüşmelerin ve metinlerin analiz edilmesini ve yorumlanmasını içeren bir araştırma türüdür (Auerbach ve Silverstein, 2003). Nitel araştırmalar; olayları veya olguları detaylı ve geniş açılı bir bakışla analiz etme imkânı sunmaktadır (Beail ve Williams, 2014). Nitel araştırmalarda bir varsayımla başlanır ve geniş çaplı olarak eleştirel bir bakış açısıyla derinlemesine bir olguyu ya da olayı analiz edilerek devam edilir (Creswell, 2007; Massis ve Kotlar, 2014). Yani nitel çalışmalar, örneğin deneysel çalışmalarda olduğu gibi bir durumun etkisinin birbiri ile karşılaştırılmasından daha çok var olan belirli bir durumu ya da eylemi ayrıntılı bir şekilde tanımlamaya çalışmaktadır (Fraenkel ve diğ., 2014)

Verilerin belirlenmesi ve analizinde nitel araştırma veri toplama ve analiz yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar da olabilirler (Owen, 2013). Doküman analizinde hangi kaynakların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak hangilerinin kullanılabileceği araştırma problemi ve konusu ile ilgilidir.

Deneyimsel öğrenmeyle ilgili çalışmaları analiz edebilmek için ilk olarak deneyim kavramını tam olarak anlamak gereklidir. İncelenen araştırmalar doğrultusunda deneyim öğrenme süreci içerisine bireyin dahil olması ve kendi yaşantılarını oluşturması olarak adlandırılabilir. Dewey'e (2004) göre deneyimlerin doğası aktif ve pasif unsurların özgün kombinasyonunu fark etmek koşuluyla anlaşılabilir. Aktif anlamda, deneyim denemektir; deneyim kavramının kendisinde ortaya konulan anlam da budur. Araştırmadaki bulgulardan yola çıkarak Kolb ve diğer teorisyenler tarafından üzerinde çalışılan deneyimsel öğrenme sürecinin, öğrencilerin yeni beceri ve bilgileri tam öğrenmelerine yardım edecek işbirlikli ve yansıtıcı öğrenme deneyimlerinden oluşacak şekilde hazırlanmış birkaç adımdan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme içeriği önemli olmasına rağmen; öğrenme süreçleri deneyimsel öğrenmenin merkezinde yer almaktadır. Bu adımların her birinde öğrenci içerikle ilişki kurmaya başlar ve öğretmen her bir aşamada öğrencinin öğrendiklerini kendisine yansıtıp yansıtmadığını ve öğrendiği bilgileri başka durumlarda kullanıp kullanmadığını sorgular (Giesen, 2011). Böylelikle öğrencinin süreç içerisinde hem aktif rol oynadığı hem de kontrollü bir süreç izlediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Deneyimsel öğrenme, Öğrenme kuramı, Dewey, Kolb

Kaynakça

Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003*). Qualitative data*. New York: New York University Press.

Beail, N. & Williams, K. (2014). Using qualitative methods in research with people who have intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27,* 85- 96.

Chan, C. K. Y. (2012). Exploring an experiential learning Project through Kolb's learning theory using a qualitative research method. *European Journal of Engineering Education, 37*(4), 405-415.

Corriveau, K. H. (2015). Learning about teachşng requires thinking about the learner. *Behavioral and Brain Sciences, 38*, 22-23.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design*. USA: Sage Publications.

Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim* (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education* (9th edition). New York: McGraw-Hill Higher Education.

Giesen, J. (2011). *Experiential learning*. http://facdevblog.niu.edu/experiential-learning 16.01.2016 tarihinde alınmıştır.

Kline, M. A. (2015). How to learn about teaching: An evolutionary framework for the study of teaching behaviour in humans and other animals. *Behavioral and Brain Science, 38,* 1-17.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall, Inc. http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf 16.01.2016 tarihinde alınmıştır.

Kolb, D. A. (2005). *Experiential Learning*. (2nd edition). New Jersey: Pearson Education Inc.

Massis, A. & Kotlar, J. (2014). The case study method in family business research: Guidelines for qualitative scholarship. *Journal of Family Business Strategy, 5,* 15 29.

Owen, G. T. (2013). Qualitative methods in higher education policy analysis: Using interviews and document analysis. *The Qualitative Report, 19*(52), 1 – 19.

(6837) Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerilerinin, çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Gaziantep il örneği)

Hidayet TOK
Zirve Üniversitesi

Hilal GENGEÇ
Zirve Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde gelişen eğitim anlayışıyla birlikte çocuklardan sadece bilgiyi öğrenmesini değil, bilgiyi öğrenmekle birlikte hayatına uyarlaması da beklenmektedir. Bu noktada desteklenmesi gereken öğrencilerin, ufkunu açan, rehberlik eden, değerlendirmeler yapmasını sağlayan, sürekli öğrenmesi için teşvik eden öğretmenlerdir. Öğretmenin bahsedilen bu özellikleri göstermesi yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgilidir. Yansıtıcı düşünen öğretmenler mesleğine karşı olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Diğer öğretmenlerle sürekli iletişim halindedirler ve onlardan gelecek eleştirilerden yararlanırlar. Meslektaşlarıyla yardımlaşma ve dayanışma içerisindedirler (Ünver, 2003: 16). Ayrıca yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler kendi kendilerini de değerlendirir, uygulamaları ile ilgili öğrencilerinin de görüşlerini alır. Yansıtıcı düşünen öğretmenler iletişime, eleştiriye açıktırlar. Fikir alışverişinde bulunmaktan kaçınmazlar, karşı tarafın düşüncelerine görüşlerine değer verirler. (Norton, 1996; Akt: Karadağ, 2010).

Okul içerisinde sürekli iletişim ve etkileşim halinde bulunan öğretmenler arasında uyuşmazlıkların ve anlaşmazlıkların olması çok doğaldır. Tarafların her ikisinin de farklı isteklerinin olması, farklı değerlere, tutumlara, inançlara sahip olması gibi durumlarda çatışma ortaya çıkabilir. Kaynaklar, güç, statü, inançlar gibi isteklere sahip olmak için yaşanan çekişme olan çatışma toplumsal bir süreçtir (Karip, 2000: 1).

Hayatı boyunca farklı ortamlarda bulunan insanlar, aynı ortamda bulunacağı insanları her zaman seçme hakkına sahip değillerdir. Aynı ortamı paylaşan insanlar farklı düşüncelere, duygulara, inançlara, kültürlere, ihtiyaçlara, algılara, tutumlara sahiptirler. Birbirinden bu denli farklı değerlere, özelliklere sahip olan insanların ihtiyaçlarının ve isteklerinin aynı ortamda aynı anda giderilmesi güç olduğundan çatışma, uyuşmazlık ve anlaşmazlık kaçınılmaz olmaktadır. Çatışma örgütler için de baştan savılması, görmezden gelinmesi gereken değil baş edilmesi iyi yönetilmesi gereken bir konudur. (Kılıç, 2006: 23).

Çatışma çözme becerisi yüksek olan ve çatışma çözme stratejilerini etkili biçimde kullanan bireylerin kişilerarası ilişkilerde başarılıdır. İyi etkileşime giren, kendisini başkasının yerine koyarak olaylara bakabilen, bulunduğu ortamda liderlik özellikleri gösteren, sosyal öngörüye sahip bireyler çatışma çözmede daha başarılıdır. Bu bağlamda çatışmaların iyi yönetilerek huzurlu okul ortamının sağlanmasında, çalışanların performanslarının artmasında öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerinin ve yansıtıcı düşünme becerilerinin de etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerilerinin, çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırma Problemi:

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeyleri ve yansıtıcı düşünme becerilerinin, çatışma çözme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

Araştırma Alt Problemleri:

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ, yansıtıcı düşünme ve çatışma çözme becerileri hangi düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile çatışma çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeyleri ile çatışma çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yansıtıcı düşünmenin alt boyutları ile sınıf öğretmenlerinin çatışma çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

Sosyal zekânın alt boyutları ile sınıf öğretmenlerini çatışma çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ, sosyal zekâ alt boyutları, yansıtıcı düşünme, yansıtıcı düşünme alt boyutlar ve çatışma çözme düzeyleri;

a) Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

b) Medeni hale göre farklılaşmakta mıdır?

c) Yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

d) Kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın evrenini 2014- 2015 eğitim- öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan 4415 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma evreninin büyüklüğünün tespiti için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Şahinbey ve Şehitkâmil İlçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayılarını gösteren istatistiki bilgiler alınmıştır. Bu çalışma nicel bir araştırma olup korelasyonel araştırma modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Korelasyonel araştırma modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Akt: Büyüköztürk vd., 2014; 184). Bu model doğrultusunda, sosyal zekâ düzeyleri ile çatışma çözme becerileri arasında, yansıtıcı düşünme becerileri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişki ele alınacaktır. Örneklemin, sosyal zekâ, yansıtıcı düşünme ve çatışma çözme becerileri demografik özellikleri (cinsiyet, medeni hal, yaş, meslekteki hizmet süresi) açısından da değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, için basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 359 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örneklem birimine eşit seçilme olanağı vermektedir (Çıngı, 1994). Evrendeki tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Başka bir ifadeyle tüm bireylerin seçilme şansı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2014; 85). Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeyleri, yansıtıcı düşünme becerileri ve çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla dört bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", sosyal zekâ düzeyini belirlemek için "Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği", yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek için "Yansıtıcı Düşünme Envanteri" ve çatışma çözme becerilerini belirlemek için "Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1) Sosyal zekânın ve yansıtıcı düşünmenin doğrudan ekleme (enter) metoduyla modele eklenerek bağımlı değişken çatışma çözmeye etkisini ölçen analizimizde 1. Adımda demografik değişkenler kontrol altına alındıktan sonra 2. adımda sosyal zekânın çatışma çözmeyi negatif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir (β=-,135, p< .05). 3. adımda demografik değişkenler ve sosyal zekâ kontrol edildikten sonra, yansıtıcı düşünmenin çatışma çözmeyi pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir (β =392, p<.001). Buna göre sosyal zekânın çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu olmayan bir etkisi vardır,

2) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeylerine (X=3,566) ve yansıtıcı düşünme becerilerine (X= 3,494) ilişkin algıları ortalamanın üzerindeyken, çatışma çözme becerilerine ilişkin algıları ortalama düzeydedir.

3) Yansıtıcı düşünme genelinin doğrudan ekleme (enter) metoduyla modele eklenerek bağımlı değişken çatışma çözmeye etkisini ölçen analizimizde yansıtıcı düşünmenin çatışma çözmeyi pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir (β = .332, p<.001).

Anahtar Kelimeler : Sınıf öğretmeni, sosyal zekâ, yansıtıcı düşünme, çatışma çözme

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, A., Ercan, E. ve Alpkan L. (2000). Çatışmanın sebepleri ve yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi 1(2):* 39-51.

Çıngı, H.(1994).*Örnekleme kuramı*. (2. baskı) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi* (2. baskı).Ankara: Pegem Yayıncılık.

Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*(Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Norton, J. L. (1994). Creative Thinking and Reflective Practitioner, Journal of Instructional Psychology.

Salur, N. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde rol yapma yöntemini kullanmanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ gelişim düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.Ünver, G. (2005). *Yansıtıcı düşünme. Eğitimde yeni yönelimler içinde*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(6849) Ebeveynlik Tutumları ile 36-72 Aylık Çocukların Sosyal Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

Gamze YAVUZ KONOKMAN

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Çocuğun doğduğu andan itibaren etkileşim içerisinde bulunduğu ailenin çocuk gelişiminde önemli görüldüğü hem fikir olunan bir konudur. Wechselberg ve Puyn'in (1993) çocuklara sosyal deneyim sunan ilk kaynağın aile olduğu söylemiyle bu duruma açıklık getirmektedir. Çocuğa yönelik olumlu ebeveynlik tutumları çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine olumlu etki ederken, olumsuz ebeveynlik tutumları çocukların girişkenliklerini, saldırganlık ve güvensizliklerini olumsuz yönde etkilemektedir (Gander ve Gardiner, 2001). Alanyazında ebeveynlerin tutumlarının kategorileştirildiği çalışmalara rastlanmaktadır (Baumrind, 1966; Maccoby ve Martin, 1983). Karabulut-Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen ebeveynlik tutum ölçeğinin bileşenleri incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici olarak dört kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir. Çocukların sosyal davranışları ise prososyal, utangaç ve saldırgan olarak üç kategoride ele alınmıştır (Seven, 2010).

Ulusal alanyazında anne ve babaların ebeveynlik tutumlarını ile çocukların sosyal davranışlarını belirlemeye yönelik sınırlı çalışma yer almaktadır (Haktanır, Baran ve Alisinanoğlu, 1998; Özyürek ve Tezel-Şahin, 2005; Seven, 2007; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Tezel Sahin ve Özyürek, 2008; Şanlı ve Öztürk, 2012). Örneğin, Tezel ve Şahin (2008) annelerin babalara kıyasla çocuklarına ilişkin daha demokratik tutum gösterdiklerini; anne tutumlarının anne yaşı, mesleği ile çocuğun cinsiyetinden etkilenmediğini; baba tutumlarının ise yaş, öğrenim düzeyi ve ailede yaşayan diğer bireylerin varlığı durumlarından etkilendiğini belirtmiştir. Annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarında annenin yaşı, eğitim ve çalışma durumu ile gelir düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür (Şanlı ve Öztürk, 2012). Ayrıca benzer değişkenlerin (cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumu) çocukların sosyal davranışlarında da farklılığa yol açtığı görülmüştür (Seven, 2007). Karaca, Gündüz ve Aral (2011) da okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının cinsiyet, ebeveynin yaşı ve öğrenim düzeyine göre farklılaştığı bulgusuyla alanyazındaki çalışmaları desteklemektedir. Ancak günümüzde yaşam boyu öğrenmenin popülerlik kazanmasıyla çalışmayan ya da öğrenim seviyesi yüksek olmayan ebeveynlere teknolojik gelişmeler ve sosyal projelerle öğrenme fırsatı tanınması ve teknolojik olanaklarla bilgiye ulaşmanın kolaylaşmasıyla ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarında değişme olabileceği ve ebeveynlik tutumlarında değişimin çocukların sosyal davranışlarına ne derece etki edeceğine açıklık getirmek anlam kazanmıştır. Bu bağlamda da ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları ile 36-72 aylık çocukların sosyal davranışlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi ve ebeveynlik tutumlarının çocukların sosyal davranışlarına etkisine ilişkin kurgulanan yapısal modelin test edilmesi amaçlanmıştır.

Ebeveyn tutumları ile çocukların sosyal davranışlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemek ve ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal davranışlarına etkisini incelemek amacıyla araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenen Mersin İli Merkez sınırlarındaki okul öncesi öğretim kurumlarında öğrenim gören 36-72 aylık çocuklar (n=151) ve çocukların ebeveynleriyle (n=151) gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin tutumlarını belirlemek amacıyla Karabulut-Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Tutum" ölçeği kullanılırken; çocukların sosyal davranış durumunu belirlemek için Seven (2010) tarafından geliştirilen ve öğretmenler tarafından her çocuk için doldurulan "Sosyal Davranış Değerlendirme" ölçeği kullanılmıştır. Ebeveyn tutum ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi çalışmaları ölçeğin demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu; Cronbach Alpha değerleri ise demokratik boyut icin .83, otoriter boyut icin .76, aşırı koruyucu boyut icin .75 ve izin verici boyutu icin .74 olarak bulunmuştur. Sosyal davranış değerlendirme ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi çalışmaları ölçeğin *saldırgan ve yıkıcı, prososyal ve utangaç* olarak üç faktörden oluştuğunu; Cronbach Alpha güvenirlik değerlerinin saldırgan boyutu için .95, prososyal boyutu için .94 ve utangaç boyutu için .74 olarak hesaplandığını göstermektedir. Ebeveynlerin tutumları ve çocukların sosyal davranış durumları betimsel istatistiklerle ortaya konulmuştur. Ayrıca ebeveyn tutumları ile çocukların sosyal davranış durumlarının çeşitli değişkenlere (çocuğun cinsiyeti, yaşı, öğrenim görülen kurum türü, kardeş sayısı, ebeveynin yaşı, ebeveyn rolü, mesleği, öğrenim durumu ve gelir düzeyi, medeni durumu, aile türü) göre farklılaşma durumu ortalamalar arası fark testleriyle (ilişkisiz örneklemler için t-testi; tek yönlü varyans analizi) saptanmıştır. Ebeveynlik tutumlarının çocukların sosyal davranışına etkisine ilişkin kurgulanan yapısal model path analiziyle test edilmiştir.

Ebeveynlik tutumlar incelendiğinde, ebeveynlerin genellikle demokratik (ort.=74,23; SS=10,12) tutum sergiledikleri; otoriter (ort.=19,90; SS=7,25), koruyucu (ort.=35,11; SS=7,47) ve izin verici (ort.=21,46; SS=7,91) tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Çocuklarda genellikle prososyal (ort.=11,83; SS=2,86) davranışın gözlendiği; utangaçlık (ort.=13; SS=5,47) ve saldırganlık (ort.=11,74; SS=5,80) davranışlarının gözlenmediği saptanmıştır. Ebeveyn tutumlarının öğrenim durumu, gelir düzeyi, meslek, çocuğun yaşı, kardeş sayısı ve aile türü değişkenlerine göre; çocukların sosyal davranışlarının ise çocuğun cinsiyeti ve ebeveynin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal davranışına etkisine ilişkin kurgulanan yapısal modele ilişkin iyilik uyum indeskleri (x2/sd; RMSEA, RMR, NFI, NNFI, GFI, CFI, IFI) incelendiğinde modelin doğrulanmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Ebeveynlik tutum, sosyal davranış

Kaynakça

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887-908.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* (Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur) (4. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Haktanır, G., Baran, G. & Alisinanoğlu, F. (1998). Çalışan annelerin çocuk yetiştirme tutumları. *Eğitim ve Bilim,* 27-31.

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

Karaca, N. H., Gündüz, A. & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 65-76.

Maccoby, E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction. E. M. Hetherington ve P. H. Mussen, (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development (4. baskı),* 1-101, New York: Wiley.

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

Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.

Seven, S. (2010). Sosyal davranış öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 23, 193-200.

Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.

Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(3), 395-414.

Wechselberg, K. & Puyn, U. (1993). *Anne ve Çocuk,* (Çev.: Erdoğan Kınalıbay), Remzi Kitabevi, İstanbul.

(6867) Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yenilikçilik Düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Gamze YAVUZ KONOKMAN
Bartın Üniversitesi

Cenk AKAY
Mersin Üniversitesi

Tuba DEMİRCİOĞLU
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

AB Eğitim ve Gençlik Programları Bologna Sürecinde populerite kazanarak programa üye ülkeler kapsamında akademik, sosyal, kültürel ve dilsel gelişimi hızlandırmıştır. Üniversiteler de akademik ve sosyal gelişime yön veren kurumlardır. Bu bağlamda üniversitelerin AB Eğitim ve Gençlik Programları aracılığıyla programa üye ülkelerle bilgi paylaşımında bulunarak bilimsel yeniliklerin öncüleri olmaları sağlanabilir. Hayat Boyu Öğrenme programları 2007-2013 yılları kapsamında bireylerin, kurum ve kuruluşların Avrupa çapında kendilerini geliştirmeye teşvik edici, eğitici ve öğretici faaliyetlere katılmalarını ve projeler geliştirmelerini sağlayan bir Avrupa Birliği topluluk programıdır (Ulusal Ajans, 2013). Öğretim elemanlarının Avrupa çapında kendilerini geliştirmelerine ve inovatif öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini keşfederek inovatif uygulamaların öncüleri olmalarına yardımcı olacak bu programlara katılmaları beklenmektedir. Öğretim elemanlarının AB Hayat Boyu Öğrenme projelerine katılımları ne derece yenilikçi olduklarıyla da ilişkilidir. Yenilikçilik, yeniliklere gösterilen tepkiyle (Goldsmith ve Foxall, 2003), değişime karşı istekli olmayla (Hurt, Joseph ve Cook, 1977) ve yeniliği daha kısa sürede kabullenmeyle (Rogers, 1995) açıklanmıştır. Kılıçer (2011) de yenilikçiliğin "yeni olana pozitif tepkiyi" ve "yenilikten yana olmayı" kapsadığını vurgulamaktadır. Yenilikçi olmak öncelikle yenilikçi olmayı engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılmasıyla olanaklıdır. Kılıçer (2011) yenilikçilik engellerinin bireysel, kurumsal ve toplumsal engeller olduğu belirtilmektedir. Bu engelleri şöyle açıklamaktadır: Bireysel engeller arasında bireyin bilgi düzeyi, güdülenme düzeyi, iletişim ve empati becerisi, yenilik ve değişeme yönelik inancı, tutumu, risk alma düzeyi ve eğilimi; kurumsal engeller arasında bireyin eğitim gördüğü kurumun altyapısı, teknolojiye erişim miktarı, eğitim programlarının yenilikçiliğe uygunluğu, eğiticilerin nitelikleri, kurumun vizyonu, destek ve liderlik özelliği; toplumsal engeller arasında ise bireyin içinde bulunduğu topluma ait değerler, normlar, politikalar ve aile yapısı yer almaktadır. Öğretim elemanlarının yenilikçi olmaları, bilgi düzeyleri, nitelikleri, yenilikleri sorgulama ve kabul durumları, risk alma düzeyleri, yeniliklere ilişkin tutumları ve inançlarıyla ilişkilendirilebilir. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerinin öğretim elemanları için kendilerini geliştirebilecekleri öğretim elemanlarına eğitsel yenilikler sunan bir platform olduğu düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının AB Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarının yenilikçilik düzeyleriyle ilişki olabileceği varsayılmıştır. Ayrıca alanyazında öğretim elemanlarının Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ve yenilikçilik durumlarına ilişkin bilgi sunan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Kış ve Konan, 2012; Yavuz Konokman, Akay ve Demircioğlu, 2015). Ayrıca yenilikçiliğin bireyi vazgeçilmez kılmayan ancak bireyde olması gereken bir özellik olması (Kılıçer, 2011) eğitsel sorumlu olan öğretmenleri yetiştiren öğretim elemanlarının ne derece yenilikçi olduğu sorusuna yanıt arama ihtiyacı doğurmuştur. Bu bağlamda da bu çalışmayla öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi ve yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik durumlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesinin ve öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine ilişkin tutumlarına etkisinin yapısal eşitlik modellemesiyle belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle belirlenen Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde görev yapan 203 öğretim elemanına Yavuz-Konokman, Akay ve Demircioglu (2015) tarafından geliştirilen "Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine İlişkin Tutum Ölçeği" ile Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" uygulanmıştır. Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine İlişkin tutum ölçeği açımlayıcı faktör analizi çalışmaları ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediğini göstermektedir. Faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin ilgili değişkene ilişkin varyansın %60,654'ünü açıkladığı, ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .803 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bireysel yenilikçilik ölçeğine ilişkin açıklanan varyansın %52,521 bulunması, ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının .82, test tekrar test katsayısının ise .87 hesaplanması ölçeğin bireylerin genel olarak yenilikçilik düzeylerinin ve yenilikçilik kategorilerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler; yenilikçilik düzeylerinin akademik unvan, kurumda proje yürütülme durumuna ve AB proje deneyimi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine ilişkin tutumlarına etkisinin yapısal eşitlik modellemesiyle belirlenmesi amacıyla Lisrel Programı kullanılarak öncelikle ölçme modelleri doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Test edilen ölçme modellerinin sonrasında öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarına etkisine yönelik kurgulanan model path analiziyle test edilmiştir.

Öğretim elamanlarının bireysel yenilikçilik ölçeğinden elde ettikleri ortalama puan 63,73; standart sapma ise 13,55'dir. Öğretim elemanlarının ölçekten aldıkları ortalama puan değerinin 63,73 olması öğretim elemanlarının "sorgulayıcı" kategorisinde yer

aldıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin kurumda proje yürütülme durumuna ve AB proje deneyimi göre farklılaşma gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine ilişkin tutumlarına etkisinin saptanması amacıyla yapısal eşitlik modellemesiyle kurgulanan model test edilmiştir. Gerçekleştirilen yol analizi (Path Analysis) sonucunda, önerilen yapısal eşitlik modelinin yeterli uyum iyiliği değerleri ürettiği ve modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Yol analizi ile model veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden CFI ve IFI'nin .94, IFI'nin .94, NFI'nin .90 ve NNFI'nin .94 olması modelin mükemmel uyuma yakın uyum gösterdiğinin kanıtıdır. RMSEA değerinin .082 olmasından iyi uyum sergilediği anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışmada oluşturulan modelin gözlenen yapıya uygun olduğunu ki-kare/serbestlik derece işlemi sonuçlarının (1534,59/647=2,371) 5 değerinden küçük çıkmasına dayanarak söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler : Yenilikçilik, AB hayat boyu öğrenme proje, öğretim elemanı

Kaynakça

Goldsmith, R. E. & Foxall, G. P. (2003). The measurement of innovativeness. L.V. Shavinina (Ed.), *The international handbook of innovation* içinde (s.321-329). Oxford: Elsevier Sciences Ltd.

Hurt, H. T., Joseph, K. & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness . *Human Communication Research, 4*, 58-65.

Kılıçer, K. & Odabaşı, F. H. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçei (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(H. U. Journal of Education), 38, 150-164.

Kılıçer, K. (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kış, A. & Konan, N. (2012). İnönü Üniversitesi öğretim elemanlarının AB eğitim programlarından Erasmus'a ilişkin bilgi ve görüşleri. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi,* 11(1), 42-60.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*, Free Pres, New York.

Ulusal Ajans (2013). Hayat Boyu Örenme Programları. [www.ua.gov.tr.], Erişim Tarihi: 27.08.2013.

Yavuz-Konokman, Akay, C. & Demircioğlu, T. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme projelerine bakışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 773-790.

(6919) Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Füsun Gülderen ALACAPINAR

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Üniversitenin varlığını sürdürmesi için yapması gerekli etkinlikler olabilir. Bunlar bilimsel araştırma yapmak, ülkenin sorunlarına çözüm üretmek, ülkenin gereksinim duyduğu insan gücünü hem nitelik, hem de nicelik açısından yetiştirmek, etik değerlere sahip olmak, kendini sürekli yenilemek, çağdaş bilim, sanat ve düşünceyi savunup yaşama geçirmek, bilimsel yöntemi etkili şekilde kullanmak olarak savunulabilir. Bunları yapabilmesi için üniversitenin öğretim elemanlarına gereksinimi vardır.

Öğreti elemanı yetiştirmek üniversitelerin önemli etkinliklerinden biridir. İstenilen niteliklerle donanık ve yeter sayıda elemanın üniversitede çalışması, ondan beklenen görevleri yerine getirmesinde önemli bir değişken olarak ele alınabilir. Ayrıca ülkede üniversite sayısı her geçen gün artmaktadır. Bunların gereksinimi ve ülkenin kalkınmasını, çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkmasını sağlamak üst düzeyde nitelikli eğitim ve öğretimle ve böyle bir eğitimle yetişen kişilerle gerçekleşebilir. Üniversite, bilimsel araştırmalar yapacak, ülke sorunlarını çözecek, bilimin ilerlemesine katkı getirecek, böyle bir eğitimden geçen kişilerden oluşabilir (Kalem, & Akman, 2007; Ives, & Rowley, 2005). Bunun için üniversitelerde doktora ve yüksek lisans programları açılmıştır.

Her üniversite ve bilim dalı YÖK tarafından onaylanan yüksek lisans ve doktora programlarıyla, hem kendisi, hem de devletin diğer kurumları için gerekli nitelikli insanları yetiştirmek üzere yasal düzenlemelere gitmiştir. Bu düzenlemeler sonucu yüksek lisansa ve doktoraya alınacak öğrencilerde aranacak nitelikler, başvuru ve giriş koşulları, sınavlar, kazananların yapacakları etkinlikler, alacakları dersler, seminerler, sınavlar, verilecek unvanlar belirlenmiştir (YÖK Kanunu, 1981). Bu etkinlikler üniversiteler arasında bazı farklılıklar göstermesine karşın genel ve temel ilkelerde benzerdir.

Yüksek lisans ve doktora öğrencileri, bu ilkelere eğitimleri süresince uymak zorundadırlar. Bu bağlamda yüksek lisans ve doktora öğrencileri bazı zorluklarla karşı karşıya kalabiliyorlar (Sevinç, 2001; Saylan & Aksu, 2007). Özellikle derslere ve seminerlere devam zorunlu olduğundan, öğrenciler bu konuda sıkıntı yaşayabiliyorlar. Eğitimde yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurum ve okullarda öğretmen olarak[vs1] çalışmaktadırlar. Bunlar hem öğretmenlik görevini, hem de yüksek lisans ve doktora programlarının gereklerini yerine getirememektedirler (Başer, Narlı, & Günhan, 2005; Çetin, Asker, Çirkinoğlu, & Karaca, 2007) . Bu bağlamda başarısız olmaktadırlar.

Diğer yandan yüksek lisans ve doktora öğrencileri, bulundukları kentten başka bir kentteki üniversiteye gitmek zorunda kalabiliyorlar; çünkü bulundukları kentteki üniversitede gidecekleri programlar açılmayabilir. Bu durumda yüksek lisans ve doktora programlarının gereklerini yerine getirmede güçlükler yaşayabilir. Bu güçlükler, ulaşım, ekonomik sıkıntılar, zaman, güç ve güdülenme kaybı olarak gözlenebilir (Akbulut, Şahin, & Çepni, 2013).

Üniversitelerde çalışan araştırma görevlilerin karşılaştıkları sorunlar ise, bunlara ek olarak onların idari görevlerinden kaynaklanabilir. Araştırma görevlileri bölümün ya da anabilim dalının işlerini yapmakla da yükümlüdürler. Bazen derslere de girebilirler. Öğretim üyelerinin sınavlarını yapar, onların sınavlarında gözetmen olarak bulunabilir; hatta sınav kâğıtlarını okuyabilir; notları hocasının adına sisteme girebilirler. Bütün bu yükler altında yüksek lisans ve doktora ders ve seminerlerinin gereklerini de yerine getirmek zorundadır.

Yüksek lisans ve doktora programlarındaki öğrencilerin ders yükleri en az 30 kredidir. Yüksek lisans lisansa dayalı en az iki, doktora ise, yüksek lisansa dayalı en az dört yarıyıldır (YÖK Kanunu, 1981). Buna karşın yüksek lisans ve doktorada öğrencilerin alacakları kredi miktarı her üniversiteye, bölüme, anabilim dalına göre değişebilir. Bazen öğrenciler hazırlık okuyabilirler. Farklı hocalara, üniversitelere gönderilebilirler. Bu durumda onların yaşadıkları sorunlar niteliği etkileyebilir.

Bu araştırmada, nitel araştırmanın olgusal yöntemi ve ad belirtmeden yazılı görüş alma ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada eğitim fakültesi program geliştirme ve öğretim alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilere "Yüksek lisan ve doktora yaparken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunu çözmek için sizce ne yapılmalıdır?" Soruları hakkındaki **görüşlerini yazmaları** söylendi. Bu soruların yerindeliği ve uygunluğu konusunda üç uzmandan görüş alındı, bu görüşler arasında. 82'lik **bir ilişki bulundu**. Bu da araçların **geçerliği konusunda** bir kanıt olarak kabul edildi. Daha sonra yazılı olarak toplanan veriler, "içerik analizi ve veri indirgeme" yöntemleriyle irdelendi. Bunun için her öğrencinin verdiği yanıtlar isimler, sıfatlar, zarf ve zamirler açısından kategorilere ayrıştırıldı; bunlar arasında mantıksal tutarlılığa bakıldı.

Araştırmanın iç güvenirliği ve tutarlılığını saptamak için de sorulara verilen yanıtlarla, **görüş ve değerler** arasındaki anlam ilişkilerine, özeliklerine bakıldı ve bunlar üç uzman tarafından irdelendi, bu üç uzmanın görüşleri arasında. 85' **lik bir ilişki**

bulundu. Bu ilişki **güvenirlik katsayısı** olarak kabul edildi. Dış güvenirlik açısından ise, toplanan bilgiler, çalışma grubuna açıkça sunuldu, bunlar istenildiğinde araştırmacılara verilecek biçimde saklandı.

Araştırmada **evren ve örneklem tayinine gidilmedi**. Bunun yerine **uygun durum çalışma grubu** seçildi. Eğitim fakültesinin program geliştirme ve öğretim alanında yüksek lisans ve doktora yapan 24 öğrenci, araştırmanın kapsamına alındı. Bu tür çalışma grubunda verilere daha kolay ve çabuk ulaşıldı. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, kaydedildi, sonra bunlar çözümlendi. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardaki cümle bozuklukları, yine öğrencinin oluru alınarak düzeltildi. Bunlar da araştırmaya aynen konuldu.

Öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar dört başlık altında toplanabilir. **Yönetimsel sorunlar:** "*izin alamama, danışmanlarla buluşup konuşamama, tatile çok fazla dersin gitmesi, telafilerinin yapılmaması,"* olarak belirtilmiştir.**Programdan kaynaklananlar** ise, "*bir günde dört dersin olması, alanı destekleyen derslerin olmaması, araştırmaya ağırlık verilmemesi* şeklinde ifade edilmiştir. **Öğretim üyesinden** kaynaklananlar, "*dersleri süresi dolmadan bitirmeleri, başkalarını derse göndermeleri, hem sayıca, hem de nitelikli öğretim üyesi azlığı*" başlıkları altında toplanabilir. **Derslerin işlenişinden ve değerlendirilmesinden** kaynaklananlar ise, "*uygulamaya ağırlık verilmiyor, veri analizlerinin nasıl yapılacağı istatistiksel olarak uygulamalı gösterilmiyor, nitel araştırma yöntemlerinin nasıl kullanılacağı uygulamalı olarak işlenmiyor, öğretim üyeleri arasında bilimsel araştırma konusunda bir birlik yok, sınavlar güvenilir değil*" olarak belirtilmiştir.

Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin sorunlarının çözümü için kendilerine eğitim süresince izinli sayılmalarını, danışmanlarıyla buluşma saatlerinin saptanıp buna uyulmasını nitelikli öğretim üyelerinin derslere gelmelerini, derslerin belli günlere dağıtılmasını, kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmesini, alanla ilgili işe yarar bilgi ve becerinin kazandırılmasını istemektedirler.

Anahtar Kelimeler : Yüksek lisans, doktora, sorunlar, çözümler

Kaynakça

Akbulut, H., İ., Şahin, Ç. & Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği (Determination of faced problems in doctorate thesis process: Education faculty sample),*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (2013) 50-69.

Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1, Lisansüstü Eğitim), 129-135.

Çetin, G., Asker, E., Çirkinoğlu, A.G. & Karaca, D. (2007). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları problemler. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda Sunulmuş Bildiriler Kitabı*, Eskişehir.

Ives, G. & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education,* 30(5), 535–555.

Kalem, G. & Akman, İ. (2007). Lisansüstü öğrencilerin proje ve tez çalışmaları sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* Eskişehir.

Sağlam, M. (2007). Lisansüstü eğitim modelleri. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Eskişehir.

Sayan, Y. & Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz eylül üniversitesi-Balıkesir üniversitesi durum belirlemesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim), 59-66.

Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 34 (1), 125- 137.

YÖK (1981). Yükseköğretim kanunu. 6645 sayılı Kanun ile değişik hali. Kanun Numarası: 2547 Kabul Tarihi:4/11/1981 Yayımlandığı R. Gazete: Tarih: 6/11/1981 Sayı: 17506 Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 21 Sayfa: 3.

(7017) Ortaokullarda Görevli Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecinde Drama Yöntemini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi

Ahmet KIDAM
Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi Kırşehi

Nihat ÇALIŞKAN
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Fen ve teknoloji dersinde; bireylerin evrendeki yerini anlama, bilimsel sonuçlara ulaşmada gözlem ve incelemelerden yararlanma, bilim ve teknoloji arasındaki ilişkileri anlama ve diğer konularla birlikte, maddenin nitelendirilmesinde kullanılan renk, saydamlık, koku, ad, sertlik, yumuşaklık vb. özelliklere ilişkin kavramları bilme söz konusudur. İşte soyut olan bu kavramları somutlaştırmada ve duyu organları ile algılama gibi özel konularda yaratıcı drama etkinlikleri kullanılabilir (Başkan 2006). Labow ve Sewell (1993) tarafından, 4. sınıf, 5. sınıf ve 6. sınıf fen programlarını içeren 20 ve 30 dakikalık Newton, Arshimed gibi bilim adamlarının hayatları hakkında yazılan ve sunulan oyunların etkisi araştırılmıştır. Oyunlarda sunumlar öğrencilerin yaratıcılığına bırakılmıştır. Oyunlar hazırlanırken çalışmalar, sınıfların bazen kendi başlarına, bazen de birkaç sınıf bir araya gelmesi şeklinde yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda, öğrencilerin oldukça başarılı oldukları tespit edilmiştir. Pantidos vd. (2001) "Fen Bilgisi Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımı" adlı çalışmalarında 'The Blegdamsvej Faust' adlı oyunun planlaması ve bunun Goethe'nin ünlü oyunu 'Faust' ile arasındaki ilişkiye değinmektedirler. 1932 yılında Bohr'un öğrencileri tarafından yazılan ve canlandırılan bu oyun fiziğin o yıllarda hızlı bir şekilde gelişmesinde ilham kaynağı olmuştur. Çalışmalar tuhaf bir fikir olan ağırlıksız cisimlerin gelişmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışma yeni bir fikir olan fiziğin daha elde edilebilir, daha anlaşılır ve daha tanıdık olmasını drama yoluyla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ülkemizde Fen ve Teknoloji dersi örgün eğitim kurumlarında ilkokul 4. sınıftan ortaokul 8. sınıf sonuna kadar her dönemde okutulmaktadır. Böylelikle bu dersi alan öğrencilerin ortaöğretim dönemi öncesinde Fen ve Teknoloji dersi içeriği açısından oldukça önemli bir düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları beklenmektedir. Fakat okullarımızda Fen ve Teknoloji öğrenimi ve öğretimi konusunda yetersizliklerin yaşandığı bilinen bir gerçektir. Bu yetersizliklerin yaşanma sebeplerinden birisinin dersler içerisinde kullanılan öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretim yöntemlerinde çeşitliliğe gidilmesi, sınıf ortamının havasını değiştirebilecek etkinliklerin ve yaşantıların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu çeşitlilik içerisinde kullanılabilecek en önemli öğretim yöntemlerinden birisinin drama yöntemi olduğu düşünülmektedir.

Drama yönteminin, özellikle öğrenciler tarafından öğrenilmesinde güçlük yaşanan Fen ve Teknoloji dersi konu içeriklerinin sunumu sırasında kullanılmasının hem öğretmene hem de öğrenciye büyük kolaylıklar sağlayabileceği düşünülebilir. Bu nedenle araştırmanın genel problemini, 'Ortaokullarda Görevli Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecinde Drama Yöntemini Kullanma Düzeyleri Nasıldır?' sorusu oluşturmaktadır.

Problemin çözümü için, aşağıdaki alt problemlere yönelik cevaplar aranmıştır:

1. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çeşitli drama tekniklerini bilme oranları nasıldır?

2. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çeşitli drama tekniklerini derslerinde kullanma oranları nasıldır?

3. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çeşitli drama tekniklerini derslerinde kullanma sıklıkları nasıldır?

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde yapılandırılmış bir çalışmadır. Bu tür çalışmalar genellikle doğal çevre içinde gerçekleşmektedir.

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir'deki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir merkez ve bütün ilçelerde görev yapmakta olan fen ve teknoloji öğretmenleri arasından seçilmiştir. Örneklemde yer alan öğretmen sayısı 118 olup, bu öğretmenlerden 65'i erkek ve 53'ü bayandır. Örneklem seçimi sırasında tüm ilçelerde ve köylerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerine ulaşabilme esası göz önünde bulundurulmuştur. Ancak uygulama yapıldığı sırada bazı öğretmenlerin raporlu, izinli ya da görevli izinli olmalarından ve bazılarının ise anketi cevaplamak istemediklerinden dolayı anket 118 öğretmene uygulanabilmiştir.

Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılabilecek drama teknikleri hakkında bilgi sahibi olma düzeylerini ve ne düzeyde kullandıklarını ortaya çıkarmak için bir anket geliştirilmiştir. Buna göre araştırmanın kapsamı belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların incelenmesinin ardından araştırmada kullanılacak anketi oluşturmak üzere 40 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Daha sonra bu 40 maddelik anket 18 maddeye düşürülmüştür. 18 maddelik anket sekiz uzman tarafından incelenip değerlendirilmiştir. Anket 18 maddelik haliyle 60 fen ve teknoloji öğretmenine uygulanmış, elde edilen sonuçlarla ilgili geçerlilik ve güvenirlilik testi

hesaplamaları yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik testlerinin ardından ankette bulunan 18 maddeden 3 tanesi çıkarılarak anketin nihai şekli uygulamaya konulmuştur.

Araştırma amacına uygun olarak belirlenen katılımcıların drama teknikleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına, drama tekniklerini kullanıp kullanmadıklarına ve drama tekniklerini hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

Drama teknikleriyle ilgili bilgi sahibi olunup olunmadığının incelendiği analizde; parmak oyunu(%27,1) ve istasyon(%26,3) teknikleri hakkındaki bilgi sahibi olma oranının düşük olduğu, altı şapka(%72), doğaçlama(%78), rol oynama(%83,1), zihinde canlandırma(%76,3) ve olay canlandırma(%78) teknikleri hakkındaki bilgi sahibi olma oranının ise yüksek olduğu görülmektedir. Pandomin(%50), kukla(%49,2), balık kılçığı(%44,1), öykünme(%61), hayal oyunu(%50), rol değiştirme(%61,9) ve benzetim(65,3) teknikleri hakkında bilgi sahibi olma oranları ise yarıya yakındır. Drama teknikleri hakkındaki bilgi sahibi olma oranı ortalama (% 58,7)'dür.

Drama tekniklerinin ders içerisinde kullanılıp kullanılmadıklarının incelendiği analizde pandomin(%18,6), kukla(%11,9), parmak oyunu(%16,9) ve istasyon(%24,6) teknikleri öğretmenler tarafından düşük oranda kullanılırken, diğer teknikler öğretmenlerin yarıya yakını tarafından kullanılmaktadır. Drama tekniklerinin derslerde ortalama kullanımı (% 49,6)'dır.

Drama tekniklerinin kullanım sıklıklarının incelendiği analizde; pandomin(%18,6), kukla(%11,9), parmak oyunu(%16,9), ve istasyon(%24,6) teknikleri az sıklıkta kullanılan tekniklerdir. Olay canlandırma(%76,3) ve benzetim(%67,8) teknikleri ise çok sık kullanılan tekniklerdir. Tüm teknikleri kullanmayan ya da az kullananların oranı (% 72,7) iken, orta sıklıkta ve sık kullananların oranı (%27,3)'dür.

Anahtar Kelimeler : fen ve teknoloji öğretmenleri, drama yöntemi, drama teknikleri

Kaynakça

Ayas, A.P., Çepni, S., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H.Ş. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. 3.Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başkan, H. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Drama Yönteminin Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*. Trabzon.

Hatipoğlu, Y. Y. (2006). İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Ankara.

Kaptan, F. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi.* İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Labow, B. J. ve Sewell, R. (1993). Command Performances. *Science and Children*, *31, 2,* 23-24.

Pantidos, P., Spathi, K., Vitoratos, E. (2001). The Use of Drama in Science Education: The Case of Blegdamsvej Faust. *Science and Education*.

Sağırlı, H. E. ve Gürdal, A. (2002). Fen Bilgisi Dersinde Drama Tekniğinin Öğrenci Tutumuna Etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.* Ankara.

Şimşek, H., Hırça, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Tercih ve Uygulama Düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9,18,* 249-268.

(7023) Düşünme Stillerine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Selda ÖZER
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de dil öğretimi artık ilköğretim ikinci sınıfta başlamakta ve üniversitede de devam etmektedir. Bu seviyelerdeki İngilizce öğretimi, genel olarak dilbilgisi kurallarını ve dil becerilerini kapsamaktadır. Ancak, öğrenciler bu derslere sadece sınavda başarılı olmak için çalışmakta ve dil kurallarının pasif alıcıları durumunda kalmaktadırlar. Öğretmenler, her ne kadar öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını uygulamaya çalışsalar da, öğrencilerin sadece sınavlarda başarılı olma amacını gütmeleri, bu çabaların çoğu zaman yeterince başarılı olamamasına neden olmaktadır.

Eğitim kademelerinde ilerledikçe, bu duruma ek olarak, öğrenci seviye ve ilgilerinde farklılıklar oluşmaya başlaması ile dil öğretimi giderek daha karmaşık hale gelmektedir. Ayrıca, tüm eğitim kademelerinde İngilizce dersinin içeriği ve seviyesi giderek artmakla birlikte, yüksek öğretim düzeyinde verilen zorunlu yabancı dil derslerinin içeriği öğrencilerin daha önce öğrenmiş olmaları gereken konu ve bölümleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler eğitim hayatları boyunca sürekli aynı konuları görmekten sıkılmaya, İngilizce'ye ve İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz duygu ve düşünceler geliştirmeye başlamaktadırlar. Bir sınıf içerisinde, bu konuları çok iyi bilen ve tam olarak öğrenememiş öğrenciler bir arada öğrenim görmek durumunda oldukları için, İngilizce okutmanları dil öğretim seviyesini tüm öğrencilere uygun hale getirmekte zorluk yaşamaya başlamaktadırlar. Özellikle, meslek yüksekokullarında bu durum kendini daha net göstermektedir.

Meslek yüksekokulları, "belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere 2 yıllık eğitim-öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarıdır" (Yükseköğretim Kanunu, 5348). Mesleki yabancı dil dersleri, meslek yüksekokullarında zorunlu Yabancı Dil-I (1. yarıyıl) ve Yabancı Dil-II (2. yarıyıl) derslerinden sonra genellikle 3. ve 4. yarıyılda yer alan derslerdir. Bu derslerin amacı, genel olarak öğrencilere kendi mesleklerinde ihtiyaç duyacakları yabancı dil becerilerini kazandırmaktır.

Türkiye'de, İngilizce öğretiminden birçok nedenden dolayı istenilen seviyede verim alınamadığı görülmektedir. Mesleki İngilizce derslerinde de durum farklı değildir; çünkü öğrencilerin İngilizce ön öğrenmelerinin yetersizliği, İngilizce derslerine karşı olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olmaları, Mesleki İngilizce derslerinde başarılı olma olasılıklarını düşürmektedir. Bu derslerde de, öğrenciler İngilizce seviyelerine göre gruplandırılmadıkları için, farklı dil seviyesindeki öğrenciler aynı programı takip etmektedirler. Ayrıca, zorunlu yabancı dil (Yabancı Dil-I ve Yabancı Dil-II) derslerinde başarısız olan öğrencilerin de, mesleki yabancı dil derslerini alabilmeleri bu derslerdeki başarının düşük olma sebepleri arasındadır.

Mesleki yabancı dil derslerinde, dilin yapısından çok kullanımına odaklanılması, iletişim odaklı ve gereksinimlere uygun ders tasarımları yapılması, öğrencilerin derste daha başarılı olmalarını (bilişsel) ve dersten zevk almalarını (duyuşsal) sağlamak ve derse katılımlarını arttırmak (devinişsel) açısından oldukça önemlidir. Bu amaçlara ulaşmak için, öğretimi farklılaştırılması ve öğrenci gereksinimlerine uygun hale getirilmesi gerektiği görülmektedir. Sternberg, Grigorenko ve Zhang (2008)'a göre, öğretmenler, çocuk, genç ya da yetişkin hangi seviyede eğitim verirlerse versinler, öğretimin daha etkili olması için öğrencilerin düşünme stillerine göre öğretimi farklılaştırmalıdırlar (Sternberg, Grigorenko ve Zhang, 2008, 504). Bu öneriden yola çıkılarak, öğrencilerin düşünme stillerinin belirlenmesinin ve bu stillere göre Mesleki Yabancı Dil dersi öğretimini farklılaştırmanın onlara daha etkili öğrenme ortamlarının hazırlanmasına, İngilizce'yi daha kolay ve kalıcı olarak öğrenmelerine ve hem derse hem de genel olarak İngilizce'ye olan tutumlarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmada, öğrencilerin düşünme stillerine göre tasarlanan farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması deseninden faydalanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014–2015 Bahar yarıyılında, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı (Normal Öğretim)'nda öğrenim gören 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada, Sternberg ve Wagner tarafından geliştirilen ve Sünbül (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır.

Nitel veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 7 sorudan oluşan Yarıyapılandırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu kullanılmıştır.

Çalışmada, düşünme stillerinin 3 boyut ve 7 alt boyutunun dikkate alınmıştır:

Farklılaştırmanın süreç boyutunda yapılmıştır.

2014-2015 Bahar yarıyılında, 42 ders saati boyunca uygulama yapılmış ve uygulama sonunda etkinlikler hakkında öğrenci görüşlerini almak amacıyla hazırlanan Yarıyapılandırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu öğrencilere verilmiş ve formu doldurmaları istenmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Geleneksel nitel veri analizi ile çözümleme yapılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar genel olarak incelendikten sonra, belirli kategoriler oluşturulmuş ve benzer öğrenci görüşleri bu kategoriler altında toplanmıştır. Görüşlere ait veriler üzerinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Soruların nedenleriyle ilgili cevaplar içerisinde birden fazla kategoriye girebilecek ifadeler bulunması ve öğrencilerin birden fazla neden belirtmeleri sebebiyle, cevap kategorilerinin sadece frekans ve yüzde değerleri verilmiş, frekans ve yüzde toplamı ile katılımcı sayısı eşit olmadığı için toplamları verilmemiştir. Katılımcıların görüşlerinin daha doğru bir biçimde yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğrencilerin genel olarak, “Rezervasyon Yapma" ve “Otele Giriş ve Çıkış İşlemleri" ünitelerinde geçen konuları öğrendiklerini düşündükleri görülmüştür.

Mesleki Yabancı Dil dersi “Rezervasyon Yapma” ve “Otele Giriş ve Çıkış İşlemleri” ünitelerinin öğretiminde, düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanılmasının, öğrencilerin şimdiye kadar gördükleri yabancı dil dersleri göz önüne alındığında, öğrenmelerini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, dersten keyif/zevk aldıkları, kendilerini iyi, rahat ve huzurlu hissettikleri, özgüven ve motivasyonlarının arttığı, korkmadan derse katıldıkları, mutlu oldukları, öğrendiklerini düşündükleri, derste sıkılmadıkları, heyecanlandıkları, dikkatlerinin daha az dağıldığı ve derse kendilerini vermeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin büyük bir kısmının derse yeterince katıldıkları ve çok az bir kısmının motive olma sıkıntısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin, derste okutmanın yönlendirme ve yardımlarını yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin genel olarak, uygulama sürecinde sorun yaşanmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin, düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden memnun kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Düşünme Stilleri, Farklılaştırılmış Öğretim, Mesleki Yabancı Dil II Dersi, Öğrenci Görüşleri.

Kaynakça

Burkett, J. A. (2013). Teacher Perception on Differentiated Instruction and Its Influence on Instructional Practice. Unpublished Dissertation, Oklahoma State Unversity, Faculty of Graduate College.

Cheng, A. (2006). Effects of differentiated curriculum and instruction on Tawainese EFL students’ motivation, anxiety and interest. Unpublished Dissertation, Unversity of Southern California, Faculty of Rossier School of Education.

Dosh, M. V. (2011). “The course fit us”: Differentiated Instruction in the college classroom. Unpublished Dissertation, University of North Dakota, Graduate Faculty of University of North Dakota, Grand Forks, North Dakota.

Johnson, E. (2010). Improving Students’ Academic Achievement through Differentiated Instruction. Unpublished Dissertation, Walden University, Educational Leadership.

Konstantinou-Katzi, P., Tsolaki, E., Meletiou-Mavrotheris, M. & Koutselini, M. (2013). Differentiation of teaching and learning mathematics: An action research study in tertiary education. *International Journal of mathematical Education in Science and Technology*, 44 (3), 332-349.

Lavender, D.R. (2009). The effect of an in-class behavioral intervention plus differentiated instruction program on the achievement and behaviour outcomes of verbally disruptive 8th grade students with and without co-occuring reading delimitation. Unpublished Dissertation, University of Nebraska.

Oden, C. G. (2012). Effects of Differentiated Instruction on Achievement of High school Business Education Students. Unpublished Dissertation, North Central University, Graduate Faculty of the School of Education.

Sondergeld, T.A. ve Schultz R. (2008) Science, Standards, and Differentiation: It realy can be fun!. *Gifted child today,* 31(1), 34-40.

Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L. & Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Pscyhological Science, 3* (6), 486-506.

(7049) Öğretmenlerin Yenilikçi Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Hüseyin KOCASARAÇ
Milli Eğitim Bakanlığı

Mehmet GÜROL
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Dünya yeni bir değişim hızını aşarak hızla ilerlemektedir. Bilim ve teknolojide hızlı değişim yaşanmaktadır. Ülkelerin hedefi bilim ve teknolojide yaşanan değişimler kapsamında vatandaşlarını eğiterek onları bilgi toplumuna hazırlamaktır. Ülkenin vatandaşlarını eğitecek öğretmenlerinde bilgi toplumuna hazır olması gerekmektedir. Eğitimde bilginin kendisini değil bilgiye ulaşmanın yollarının öğretilmesi, bireyin sorun çözme, iletişim, takım çalışması, girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesi, klasik eğitimden çağdaş eğitim uygulamalarına geçiş çalışmaların yapılması gerekmektedir.

21. yüzyıl bilgi çağında meydana gelen radikal ve hızlı teknolojik gelişmelerin toplumsal ve kurumsal yapılar üzerine etkileri, eğitim sistemleri de dâhil olmak üzere hemen her alanda hissedilmektedir (Uşun, 2000). Dolayısıyla, toplumsal, kültürel, siyasî ve ekonomi alanlarında gerçekleşen teknoloji odaklı yenilikler, eğitim sektörünü de etkilemekte ve sistemik dönüşümler meydana getirmektedir. Günümüzde, durağan olan teknolojik araçlar artık yavaş yavaş kullanım sahasını genişletmiş, sabit olmaktan da kurtulmaya başlamıştır (Çakır, 2011). Bilim ve teknolojideki değişimler, eğitim sistemlerinin de değişmesini zorunlu hale getirmiştir. Eğitim sistemlerinin yeniliklere açık olması eğitim sistemlerinin geleceği için önemli hale gelmektedir. Yeniliklere açık eğitim sistemlerinin yetiştireceği bireylerin sahip olması gereken özelliklerde farklılaşmaktadır.

Yenilikçi eğitim kapsamında Avrupa Birliği ülkeleri bilgi toplumu olmayı hedeflemişlerdir. 21.yüzyılda ekonomik ve teknolojik değişimler eğitimsel değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişimler kapsamında eğitimi yeniden düşünmek ve tasarlamak gerekmektedir. (Catts ve diğerleri, 2011) .Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu öğrenci becerilerini geliştirmek için yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Erasmus ve Socrates gibi programların uygulanması geleneksel öğretim yöntemlerini sorgulanmasına neden olmuştur. Avrupa Birliği programları kapsamında öğrencilerin farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde eğitim almaları farklı öğretim yöntemlerini tanımalarına neden olmuştur. Öğrencilerin farklılıkları tanımaları yenilikçi öğretim ve öğrenme yöntemlerine taleplerin oluşmasını sağlamıştır. Öğrencilere daha çok rehberlik yapılmasını gerektirmiştir (Baroncelli ve diğerleri, 2014) Geleneksel yaklaşımlarda öğrenci bilgiyi pasif olarak almaktadır. Yenilikçi eğitim anlayışında öğrenciler bilgiyi aktif olarak almaktadır. Bilgiyi aktif alan öğrenciler bilgiyi aktif süreç içerisinde inşa etmektedir. Bilgi çağında iş piyasanın talepleri değişmiştir ve değişmeye devam edecektir. İş piyasasının ihtiyaç duyduğu insan gücünün özelliklerini sağlamak için öğrencileri bilgiyi inşa eden öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde yetiştirmek gerekmektedir.

Toplumun öğretmenlerden beklentileri son on yıl içinde önemli ölçüde artmıştır. Bu yüksek beklenti öğretmenlerin kaliteli yetiştirilmesine neden olmuştur. Öğretmenin performansı ile öğrencinin akademik başarısı arasında ilişki vardır. Öğretmenin kaliteli yetiştirilmesi öğrencimin öğrencinin akademik başarısı olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin yeni öğretme ve öğrenme yöntemlerine sahip olması öğrencinin akademik başarısını sağlamada daha çok sorumluluk almasına teşvik etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini mesleksel olarak geliştirmeleri ve teknolojik araçların kullanmaları ve yeni bir anlayışla yetiştirilmeleri gerekmektedir (Cohan ve Honigsfeld,2011). Ayrıca öğretmenlerin Yenilikçi öğretmen; alanında kendini geliştirebilen, gelişen öğretme-öğretme stratejileri ile ihtiyaç duyulan etkinliklere uygun olarak, öğrencilerinin katılabileceği etkinliklerin sayısını artırabilen, bilgilerin sunumunda yeni yaklaşım ve yolları deneyebilen, öğrenci katılımını artırmak için farklı yöntemleri uygulayabilen ve alışkanlıklarını değiştirerek yeni becerileri hayata geçirebilen öğretmenlerdir (Ritchhart, 2004).

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veriler araştırmaya gönüllü olarak katılan 90 öğretmenden alınmıştır. Araştırmada metaforlar yoluyla nitel veri toplama tekniği kullanılmış ve veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış ve çalışmanın olgusu da yenilikçi eğitim kavramı olarak kabul edilmiştir Bu araştırma deseninde algı ve olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Fenomenoloji günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlar. Fakat fenomonolojik bir çalışma insanların tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimledikleri ve tecrübe ettikleri şeyi nasıl tecrübe ettiklerine yoğunlaşır. Olgu bilim insanların bir olguyu nasıl algıladığı, nasıl tarif ettiği, nasıl hatırladığı, nasıl değerlendirdiği ve diğer insanlara nasıl bir dil kullanarak aktardığı konularıyla ilgilenmektedir (Patton, 2014).Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki farklı illerde 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Bu örnekleme yönteminde araştırmacı örnekleme hızlı ve kolay bir şekilde ulaşarak zaman, enerji ve maddi kaynak tasarrufu sağlar (Patton,2001). Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı için tercih edilmiştir. Veriler gönüllü olarak katılan 90 öğretmenden alınmıştır.

Öğretmenler tarafından yenilikçi eğitimin tek başına bir metaforla açıklanamayacağı beklenmektedir.

Öğretmenlerin bazılarının yenilikçi eğitimin tam anlaşılamayan bir kavram olarak algıladıkları beklenmektedir.

Öğretmenlerin "Yenilikçi Eğitim" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlarda en çok "Değişim olarak yenilikçi eğitim" ve "Yaşam kaynağı olarak yenilikçi eğitim" kategorilerinin öne çıkacağı beklenmektedir.

Öğretmenlerin yenilikçi eğitime karşı olumlu bir görüş içerisinde sahip oldukları beklenmektedir. Yenilikçi eğitim ile ilgili olarak üretilen metaforlar incelendiğinde, aydınlatıcı olarak yenilikçi eğitim, farklılık olarak yenilikçi eğitim, değişim olarak yenilikçi eğitim, yaşam kaynağı olarak yenilikçi eğitim, sorun çözme olarak yenilikçi eğitim, keşif olarak yenilikçi eğitim, eğlence olarak yenilikçi eğitim olarak düşünecekleri beklenmektedir.. Bu araştırma yenilikçi eğitim ile ilgili bu türden bir araştırma olmadığı için alan yazında örnek olabilecek metafor çalışması olarak düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : Yenilikçi Eğitim, Metafor, Öğretmenler

Kaynakça

Baroncelli,S. Ioan Horga, R.F. Vanhoonacker,S.(2014), Teaching and Learning the European Union: Traditional and Innovative Methods, Springer Science+Business Media Dordrecht, London, New York, ISBN 978-94-007-7043-0

Büyüköztürk, Ş, Çakmak, E.,K., Akgün, Ö.,E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, PegemA yayıncılık, 8. Baskı, Ankara.

Cohan,A. Honigsfeld,A, Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education Innovative and Successful Practices for the 21st Century, Published by Rowman & Littlefield Education, United Kingdom, 2011, ISBN 978-1-60709-551-4

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Catts,R. Falk,J. Wallace,R.(2011), Vocational Learning Innovative Theory and Practice, Springer Science+Business Media B.V. London, New York, ISBN 978-94-007-1538-7.

Çakır, H. (2011). Mobil Öğrenmeye İlişkin Bir Yazılım Geliştirme Ve Değerlendirme, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(40), 1-9.

Fullan, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. Review of Educational Research. 47(1), 335-397.

Kotter, J. P. (1996), Leading change. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Saban, A. (2008), İlköğretim I. Kademe Öğretmen Ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, İlköğretim Online, 7(2), 421-455.

Patton, M. Q. (2014).Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, Ankara, Pegem A Akademi,

Uşun, S. (2000). Dünyada Ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Rogers, M. E. (1995). Diffusion Of Innovations (Fifth Edition), Free Press, New York,

Ritchhart, R. (2004). Creative Teaching İn The Shadow Of The Standards. Independent School, 63, 32–40,

(7069) Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programını Uyarlama Sürecinin İncelenmesi

Ümran YAZICILAR — MEB

Nilay BÜMEN — Ege Üniversitesi

ÖZET

Uzmanlar ya da yetkililer tarafından tasarlanarak yayımlanan öğretim programları, yazıldığı şekilde sınıflara yansıtılamamaktadır. Öğretmenler ya da okullar birçok sebeple programlar üzerinde değişiklikler yapmakta, programı uyarlamaktadır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim ve öğretimi sıkı biçimde düzenleme ve denetleme eğilimi program geliştirme, ders kitapları ve diğer eğitim materyallerinin seçimi ve onaylanması, öğretmenlerin istihdamı, okulların yönetimi ve denetimi, hizmetiçi eğitim vb., eğitim sisteminin hemen her alanında kendini hissettirdiği gibi, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve planlanmasıyla ilgili hususlarda öğretmenlere sağlanan yetki ve serbestlik alanında da kendisini göstermektedir (Öztürk, 2012). Bu durumun bölge, okul, toplum ve öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin yeterince karşılanamamasına yol açması muhtemeldir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programlarını yerel koşullara uygun hale getirmek gibi bir sorumlulukla baş başa kaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin yeni programları kendi okul ve sınıflarına göre nasıl uyarladıklarını belirlemek, yapılan yeniliklerin boşa gitmemesi için önlemler almak ve öğretmenlere çeşitli seçenekler sunulabilmesi için önemlidir (Bümen vd., 2014).

Öğretim programını uyarlama, kısaca programla oynayarak öğretmenler tarafından programın *'iyi bir program'*a dönüştürülmesi ve sınıfta işe yarayan ve yaramayan noktalara karar verilmesi olarak ifade edilebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin, önceden belirlenmiş programdaki dersin yapısı, dersi oluşturan etkinlikler ya da dersin amacı gibi konular üzerinde yaptıkları önemli değişikliklerdir (Remillard, 1999; Sherin ve Drake, 2004; 2009; Drake ve Sherin, 2006).

Bu araştırmanın amacı, 2013-2014 eğitim öğretim yılında yayımlanan dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programındaki değişiklikleri merkeze alarak, program uygulamaları temelinde öğretmenlerin programı uyarlama süreçlerini incelemek ve bu süreci etkileyen faktörleri keşfetmektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan problem cümlesi ve alt problemler şu şekildedir:

Öğretmenler dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programını kendi okul ve sınıflarına göre nasıl uyarlamaktadırlar ve uyarlama sürecini neler etkilemektedir?

Öğretmenler için bir öğretim programını "izlemenin" anlamı nedir?

Öğretmenler programda öngörülenler ile kendi okul ve sınıflarında gerçekleşen uygulamalar arasında tutarsızlıklar yaşamakta mıdır? Yaşıyorlarsa bu tutarsızlıkları öğretim programına nasıl yansıtmaktadırlar?

Farklı lise türlerinde görev yapan katılımcı öğretmenlerin, öğretim programını uyarlama süreçlerinde ne gibi farklılıklar görülmektedir?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin programı uyarlama süreci nelerden etkilenmekte ve bu etkiler nasıl gerçekleşmektedir?

Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programını uyarlama süreçlerinin Türkiye'de ilk kez incelendiği bu araştırmanın çeşitli açılardan önem taşıdığı düşünülmektedir. Bunlardan birincisi, başta öğretmenler olmak üzere, program geliştirmeden sorumlu kurum ve kuruluşların da durum hakkında bilgi edinmesidir. İkinci olarak araştırma sonuçları, bir sonraki programı hazırlayacak program geliştirme uzmanlarının programı uygulayacak öğretmenler için uyarlama süreçlerinde yardımcı olacak öneriler verebilmeleri konusunda kullanılabilir. Öğretmenlerin öğretim programı uyarlama biçimlerinin ileride hazırlanacak programlar açısından referans olarak kullanılabileceği öngörülmektedir. Böylelikle araştırmanın hem kuramsal hem de uygulamaya dönük geribildirim sunması beklenmektedir. Son olarak çalışmanın, Türkiye bağlamında pek fazla tartışılmayan program uyarlama kavramının hem farklı derslerde hem de farklı sınıf düzeylerinde araştırılabilmesi açısından bir örnek sunmak suretiyle alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, konuyu nitel bir yaklaşımla ve sınırlı bir öğretmen grubu üzerinden, farklı yönleriyle ve derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla araştırma deseni olarak bütüncül çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Aynı programın uygulandığı liselerde öğrenme öğretme süreçlerindeki uyarlama farklılıklarını büyük ölçüde yansıtabilmek için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Uşak ilinin Eşme ilçesinde bulunan Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde görev yapan beş dokuzuncu sınıf matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında üç farklı teknik (veri çeşitlemesi) birlikte kullanılmıştır. Bunlar gözlem, görüşme ve doküman incelemesidir. Araştırmanın veri toplama sürecine ilk olarak katılımcılarla görüşme yaparak başlanmış, böylece araştırma konusu olan uyarlama hakkında öğretmenlerin fikir sahibi olmaları sağlanmıştır. Her öğretmenin ders gözleminde planların da bulundurulmasına özellikle dikkat edilmiş, plandan farklı uygulamaların farkına varabilmek adına gözlem ile doküman analizi tekniğinin birleştirilmesi hedeflenmiştir. Öğretimin planlanması süreci günlük ders planı ve yıllık plan olmak üzere iki boyutta incelenmek istenmiş, ancak çalışmaya katılan matematik öğretmenlerinin günlük plan hazırlamamaları sebebiyle araştırma zorunlu olarak yıllık planlarla sınırlı kalmıştır. Ayrıca dokuzuncu sınıf matematik dersi

öğretim programı, öğrenme öğretme sürecine yönelik kuramsal ve kavramsal açıklama yapmaktan öteye gidemediğinden, öğretmenlerin uyarlama biçimleri de sadece içerik ve süre boyutları ile sınırlı kalmıştır. Veri analizinde temalar arasında içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik ilkelerine dikkat edilerek içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için tüm süreç ve araştırmacı rolü ayrıntılı olarak açıklanmış, değişik veri kaynakları ve yöntemleri kullanılarak çeşitleme yapılmış, durum üzerinde uzun süre (yaklaşık dört ay) çalışılmış, sonuçları yorumlarken tüm veri kaynağından yararlanmaya dikkat edilmiştir.

Bulgulara göre öğretmenler programı "denetlenmek için kullanılan bir araç" olarak gördüklerinden kendilerini özerk hissetmemekte, programa birebir uyuyor izlenimi yaratmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle çalışmaya katılan öğretmenler için öğretim programını izlemenin anlamı programa bağlı kalınmasıdır. Bu durum plan ve uygulama arasında kopukluğa, yapılan uyarlamaların planlara yansımamasına yol açmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin kullandığı uyarlama biçimlerinin "atlama", "yaratma", "yenisiyle değiştirme", "sürede değişiklik yapma", "yüzeysel işleme" ve "farklı kaynak/materyal kullanma" olduğu görülmüştür. Farklı liselerde görev yapan öğretmenlerin hepsinin aynı uyarlama biçimlerini kullandığı ancak uyarlama sebeplerinin ve sık kullanılan uyarlama biçimlerinin çalıştıkları okuldaki öğrenci profiline göre değiştiği belirlenmiştir. Akademik başarıları düşük olan öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmenlerin programı uyarlamadaki amaçları daha çok öğrencilerin hazırbulunuşluk eksikliklerini tamamlamak olurken; akademik başarıları daha yüksek olan öğrencilerin bulunduğu okullarda ise uyarlama sebebi daha çok öğrencileri üniversite giriş sınavlarına hazırlamaktır. Bulgulara göre, Türkiye bağlamında öğretim programının uyarlanmasını etkileyebilecek etmenler ise yüksek risk içeren sınavlar, denetim faktörü, öğrenci hazırbulunuşluğu ve öğretim programının kendisidir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim programının uygulanması, öğretim programını uyarlama, öğretim programına bağlılık, öğretmen özerkliği

Kaynakça

Bümen, N. T., Çakar, E., Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*: *14(1),* 203-228.

Drake, C., Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. *Curriculum Inquiry*, *36(2),* 153-187.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12,* 271-299.

Remillard, J. T. (1999). Curriculum materials in Mathematics Education Reform: A framework for Examining Teachers' Curriculum Development. University of Pennsylvania. Curriculum Inquiry, 29(3), 315-342.

Sherin, M.G., & Drake, C. (2004). Identifying patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Review of Educational Research*, *74(2),* 211- 246.

Sherin, M.G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: investigating patterns in teachers' use of a reform based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 41(4),* 467-500.

(7084) Ortaokul Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kesirler Ünitesinin Kazanımları Arasındaki Örüntü

İbrahim TUNCEL
Pamukkale Üniversitesi

Çağlar Naci HIDIROĞLU
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Günümüz matematik dersi öğretim programının temel felsefesi olan yapılandırmacı anlayış öğrenmeyi sağlarken önbilgilerin yeni bilgilerle yapılandırılması gerektiğini benimsemektedir. Farklı yollarla önceki ve yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi kalıcı öğrenmenin en temel yoludur (Brooks & Brooks, 2001). Matematiğin hiyerarşik bir yapıda, aşamalı ve yığılmalı olması matematiksel öğrenme sürecinde konular arası ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Öğrenciler tarafından kavramlar arasındaki ilişkilerin açıkça ortaya konulamaması ileriki süreçte onların matematiksel konularda kavramsal ilişkiyi yanlış yapılandırmalarına neden olmaktadır.

Tarihte ortaya çıkan ilk matematiksel kavram sayı kavramıdır ve günlük yaşamdaki çoklukları temsil etmek için kullanılmıştır (Dönmez, 2002). Sırasıyla sayma sayıları, sonra doğal sayılar kullanılmış, ancak bu sayılar zamanla bilginin gelişimine paralel olarak günlük hayatta karşılaşılan problemlerini çözmede yetersiz kalmışlardır. Bunun üzerine tamsayılar kümesi, ardından da rasyonel sayılar tanımlanmıştır. Kesir kavramı alan yazında rasyonel sayı kavramı ile ilişkisi yönüyle matematikte ortaya çıkmakta ve 2013 ortaokul beşinci sınıf matematik dersi öğretim programında önemli bir ünite olarak ele alınmaktadır. 12 yıllık zorunlu eğitimin üç kademesinde de öğrencilere öğretilen kesir kavramı, öğrencilerin sayılar temel kavramı içerisindeki kavramsal bütünlüğün sağlanması açısından oldukça önemlidir. Kesirlerin rasyonel sayılarla olan ilişkisi ve arasındaki temel farklılıklar, sayı kavramının kavram haritasının öğrencilerde tam ve doğru bir şekilde oturmasını sağlamaktadır.

Kesirler ve rasyonel sayılar ortaokul matematiğinde karşılaşılan konularla kıyaslandığında soyut ve zor bir konudur (Olkun ve Uçar, 2004). Beşinci sınıfta öğrencilerin kesirler ünitesi kapsamında aldığı eğitim, öğrencilerin ileriki süreçte sayı kavramını yapılandırmalarında ve kavram yanılgılarının önüne geçilmesinde önemlidir. 80'li yıllardan bu yana; kesirlerde karşılaşılan problemler veya kavram yanılgıları üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Alacacı, 2009; Butler, Miller, Crehan, Babbit ve Pierce, 2003; Hart, 1981; Hunting ve Korbosky, 1990). Kesirler konusunda yaşanan zorlukların, bu konunun öğretiminde farklı yaklaşımların bulunmasının yanı sıra, kesirlerin işlenişinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Behr, Lesh, Post & Silver, 1983). Van de Walle'e (2004) göre ise, kesir kavramının öğretiminin özensiz bir yaklaşımla verilmesi bu kavram ile ilgili kavram yanılgılarının ortaya çıkmasında en önemli nedenlerden biridir. Kesir kavramı beşinci sınıf matematik dersi öğretim programının önemli bir parçası ve diğer kavramların inşasında önemli bir konu olması, kesirler ünitesindeki kazanımların birbirleri arasında nitelikli bir ilişkinin olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda araştırmada, ortaokul beşinci sınıf matematik dersi öğretim programındaki kesirler ünitesinin kazanımları arasındaki örüntünün ortaya çıkarılarak kazanımların uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Nitel ve nicel araştırma anlayışının iç içe geçtiği bilimsel araştırma süreci temel alınarak yürütülen araştırma, verilerin arasındaki ilişkilerin ve birbirlerini destekleyen veya çelişen noktaların vurgulandığı eş zamanlı çeşitleme deseninde yürütülmüş karma yöntem araştırmasıdır (Creswell, 2013). Araştırma, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ortaokulların beşinci sınıfında öğrenim gören oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenmiş 400 öğrenci ve matematik eğitiminde doktorasını tamamlamış iki uzman ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında beşinci sınıf matematik dersi öğretim programındaki kesirler ünitesine ilişkin kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen erişi testinden ve uzman görüşlerini içeren yazılı dokümanlardan yararlanılmıştır. Erişi testi hazırlanırken, kazanımlar hedef davranışlara dönüştürülmüş, her bir davranışı ölçen sorular hazırlanmış ve erişi testinin madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nihai test kesirler ünitesi işlenmeden önce ön test olarak ve işlendikten sonra da son test olarak iki farklı zamanda kullanılmıştır. Aynı zamanda matematik eğitiminde doktorasını yapmış iki uzmanın görüşlerine dayalı olarak öngörülen kazanım örüntüleri belirlenmiştir. Nicel veriler yardımıyla kazanımlar arasındaki örüntülerin belirlenmesinde tetrakorik kolerasyon analizinden, yazılı dokümanların incelenmesinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Verilere dayalı olarak ulaşılan kazanımlar arasındaki örüntü görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Tetrakorik korelasyon analizi ile ortaya konan kazanımların örüntüsü ile uzman görüşlerine dayalı olarak önsel kazanım örüntüleri karşılaştırılarak kazanım örüntüleri arasındaki farklar ve benzerlikler saptanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın tetrakorik korelasyon analizi sonucunda, kesirler ünitesindeki kazanımların arasında anlamlı düzeyde bir örüntü ortaya çıkmıştır. Tetrakorik korelasyon analizi, kazanımlar arasındaki doğrusal ve anlamlı bir ilişkiyi açıklarken; uzman görüşlerini içeren yazılı dokümanlar bazı kazanımların (örneğin, K6, K7, K8, K9'un K10 ile, K11 ile ve K15 ile) arasındaki anlamlı bir ilişkinin olmadığını ve K15'in programdan çıkarılabileceğini ve programdaki kesirler ünitesine ilişkin 18 kazanımın sayısının azaltılabileceğini ortaya çıkarmıştır. Uzmanlar yüzdelerdeki kazanımlardan birinin çok nitelikli olmadığını ve

programda kazanım olarak ele alınmasının gerekmediğini belirtmişlerdir. Programdaki kazanımların sağlamlığında kazanımlar arasındaki örüntünün ve öğrenmelerdeki öncelik ve sonralık ilişkisinin uygun olmasının önemli olduğu düşünüldüğünde beşinci sınıftaki kesirler ünitesindeki kazanımlar arasında anlamlı bir örüntüden bahsetmek mümkündür. Kesirler ünitesi için daha etkili bir örüntü ağını içeren kazanımlar ile yeni bir öğretim tasarımı gerçekleştirilerek bunun etkililiği ortaya koyulabilir. Programdaki öğrenme alanları dikkate alınarak daha geniş bir perspektif ile programdaki kazanımlar arasındaki örüntüler ortaya çıkarılabilir.

Anahtar Kelimeler : program değerlendirme, matematik eğitimi, kesirler ünitesi

Kaynakça

Alacacı, C. (2009). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları. Bingölbali, E ve Özmantar M. F. (Ed.), *Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Behr, M. J., Lesh, R., Post, T., & Silver, E. A. (1983). Rational number concepts. In R. Lesh, & M. Landau (Eds.), *Acquisitions of mathematics concepts and processes* (pp. 92–126). New York: Academic Press.

Brooks, J, & Brooks, M. (2001). *The Case for Constructivist Classrooms*. Ohio: Merril Prentice Hall.

Butler M. B., Miller S. P., Crehan K., Babbit B.ve Pierce P. (2003). Fruction İnstruction for Students with Mathematics Disabilities: Comparing Two Teaching Sequences. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (2), 99-111

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Dönmez, A. (2002). *Matematiğin öyküsü ve serüveni: İtalyan matematikçiler,* Cilt 10. Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.

Hart, K. (1981). Fractions. In K. Hart (Ed.), *Children's understanding of mathematics: 11-16* (pp. 66-81). London: John Murray.

Hunting, R.P. ve Korbosky, R.K. (1990). Context And Process In Fraction Learning. *International Journal Of Mathematical Education In Science And Technology. 21(6)*, 929-948.

Olkun, S. ve Uçar, Z. T. (2004). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Anı.

(7100) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mutlu UYGUR
Kıbrıs İlkokulu Mersin

Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi

ÖZET

MEB (2007) üstün yetenekli bireyleri, zekâ, yaratıcılık, liderlik kapasitesi veya özel alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen öğrenciler olarak tanımlamaktadır.

Üstün yetenekli kişiler, toplumun her alanda gelişmesini sağlayacak potansiyele sahip bireylerdir. Üstün yetenekli çocukların sahip oldukları hızlı ve farklı öğrenme özelliklerinin desteklenmesi ve çocukların yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi ülkeler için ekonomi, siyasi, askerî ve teknoloji bakımından stratejik önem taşımaktadır (Kulaksızoğlu, Bilgili ve Şirin, 2004).

Literatür incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitiminde programların, öğrenci farklılığını temel alan, bireysel farklılıkları önemseyen, öğrenciyi aktif kılan ve zenginleştirilmiş bir yapıda olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Tomlinson, 1999; Sak, 2011; Tortop, 2014).

Bu öğrencilerin kendi farkındalıklarına sahip olmaları, hem içinde yaşadıkları topluma hem de kendilerine katkıda bulunabilmeleri için normal okullarda verilen eğitimin çok daha ötesinde bireysel ihtiyaçlarının gözetildiği farklılaştırılmış bir eğitime daha da fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Duman, 2013).

Toplumların yaklaşık % 2-3' ünü üsün yetenekli bireyler oluşturmaktadır. Bu bireyler tanılamadan, eğitime, öğrenme stillerinden, ölçme-değerlendirme özelliklerine kadar birçok alanda akranlarından farklılıklar göstermektedirler. Ülkemizde özel yetenekli bu bireylerin türlü tanılama yöntemleriyle seçilerek belirlenmesinden, öğretmen seçimlerinden, programlarının geliştirilmesinden MEB Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve eğitim faaliyetlerinin yürütülmesindense BİLSEM (Bilim Sanat Merkezleri)'ler sorumludur. Fakat 2., 3. ve 4. sınıflarda özel yetenekli öğrencilerin keşfedilmesinden, öğrencilerin yeteneklerinin tanınmasından, buna uygun sınıf içi yaklaşımlardan, farklılıkların, belki de gizil yeteneklerinin ortaya çıkarılmasından ve uygun etkinliklerin yürütülmesinden birinci derecede sorumluluk, Bilim Sanat Merkezlerinde ya da diğer resmi devlet okullarında görev yapan, onları en yakından tanıyan sınıf öğretmenlerindedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin daha da öncesinde sınıf öğretmenliği adaylarının üstün yetenekli eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi son derece önemlidir. Davis ve Rimm (2004)'e göre üstün yetenekli eğitimine başlamadan önce yapılması gereken ilk şey, bu çocuklar için oluşturulan programlara ve üstün yetenekli eğitimine ilişkin öğretmenlerin tutumlarının ne şekilde olduğunun belirlenmesidir.

Tutumlar belirlenerek öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitimine ilişkin tutumlarını geliştirebilecek öneri ve etkinliklerde bulunabiliriz. Ayrıca sınıf öğretmenliği programının yeterliliğini de üstün yetenekli eğitimine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu fark oluşturup oluşturamadığı açısından da sorgulayabiliriz. Bu doğrultuda, çalışmada Tortop (2014) tarafından uyarlanan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere karşı tutumları, "Üstün Yeteneklilerinin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği-kısa revize form (ÜYETÖ)" ile incelenmiş, iyi bir sınıf öğretmeninin üstün yetenekli öğrencilere yaklaşımı konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma probleminin amacı, eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik ve üstün yetenekli eğitimine yönelik tutumlarının ve bu tutumları etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi ve bu doğrultuda gelecekte üstün yeteneklilerin tanılamasından, eğitimine ilk elden sorumluluk sahibi olacak sınıf öğretmenliği adaylarının eğitimine yönelik görüş ve önerilerde bulunmaktır.

Çalışmanın problem cümlesi, "üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi" olarak düzenlenmiştir.

Çalışma var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Çalışma, öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar (2005)'a göre tarama modeli, var olan bir durumu ortaya çıkarmaya ve olduğu gibi betimlemeye çalışan bir araştırma modelidir.

Çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde 2015–2016 akademik yılında 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören, "Üstün Yeteneklilerinin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)" (kısa revize form)" ni dolduran öğretmen adayları oluşturmuştur. Böylelikle toplam 224 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerinin eğitimine İlişkin tutumlarını ölçmek üzere Gagne ve Nedau (1985; Aktaran; Tortop, 2012) tarafından geliştirilen 34 maddelik "Opinions about the gifted and their education" adlı ölçeğin Tortop (2014) tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlama çalışması sonucunda geçerlilik ve güvenilirliği .69 değerinde (tüm alt boyutları dahil) sağlanmış 14 maddelik kısa formu "Üstün Yeteneklilerinin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)" (kısa revize form) kullanılmıştır.

Ölçeğin kısa formu 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, kısaltmaları ve güvenirlik katsayıları şu şekildedir: "Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu (ÜYİDB)": 0.724, "Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma Boyutu (ÜYÖKOB)": 0.614, "Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutu (ÖYSOB)": 0.749.

Bilgi formu ve ölçekten elde edilen veriler SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Alt ölçeklere ait normallik kontrolleri yapılmış ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitimine yönelik tutumları olumlu düzeyde bulunmuştur. Ölçek ifadelerine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adayları en yüksek katılımı, üstün yetenekli bireylere özel eğitim verilmesi gerekliliğini ifade eden ifadelerde göstermiştir. En düşük katılımın gösterildiği ifade ise, "okullarımız üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamada zaten yeterlidir" ifadesi olmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitiminde, okullarımızı yetersiz bulduğunu göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, üstün yeteneklilerde özel hizmetlere karşı olma boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuçlara göre erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha fazla üstün yeteneklilere yönelik düzenlenecek özel eğitime karşı görüş bildiren ifadeleri desteklemişlerdir. Farklı çalışmalarla bu durumun nedeninin ortaya çıkarılması önerilmektedir.

Çalışmada ayrıca, sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin ikinci sınıfta, üstün yeteneklilere yönelik düzenlenecek özel hizmetlere karşı olan ifadeleri desteklerken dördüncü sınıfa doğru bu ifadeleri onaylamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Üstün Yetenekli Öğrenci, Sınıf Öğretmeni Adayı, Eğitim

Kaynakça

Davis, G. & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon. Ankara.

Duman, M. (2013). Üstün Zekalı ve Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Modelleri ve Öğretimsel Uygulamaları (Doctoral dissertation, Okan Üniversitesi TEZ (Thesis).

Gagne, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes toward giftedness. In A. H. Roldan, (ed.), Gifted and talented children, youth and adults: Their social perspective and culture (pp. 148-170). NY: Trillium Press.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A.E. & Şirin, M.R. (Ed). (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı,* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 64.

Sak, U. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliği An Overview and Social Validity of the Education Programs for Talented Students Model (EPTS). *Education*, *36* (161), 1-17.

Tortop, H.S. (2014). Öğretmenler için üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ölçeği Türkiye için uyarlama çalışmasının yeniden gözden geçirilmesi. Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 2(2), 63-71.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

(7113) Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi

Ali YAKAR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Bilal DUMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Temelde bireyin kişiliğiyle ilgili olan duyuş terimi eğitimde kullanıldığında sadece bireyin içsel durumuyla, duyguları ve nasıl hissettiğiyle ilgilenmekle kalmamakta aynı zamanda kişinin duyguları yüzünden nasıl davrandığıyla da ilgilenmektedir. Duyuş, bireyin bir şeyi yapmaya istekli olma veya isteksiz olmamasına bağlı olarak bazen olumlu ve olumsuz etkilenebilir. Duyuş; insanın, harekete dayanan his ve duygulara karşı olan yatkınlığı olarak tanımlanmakta ve tanımda yer alan yatkınlık sözcüğü bir davranışa karşı olan eğilimin her zaman davranışa dönüşmeyebileceği göz önünde bulundurularak kullanılmaktadır (Education for Affective Development, 1992).

Öğrenme-öğretme sürecinde duygularının önemsendiğini fark eden öğrenciler sürece daha etkin katılma eğilimini gösterebilir. Her öğrenme, aslında duyguların katılımı ile gerçekleşir. Bireyler öğrenmek istediklerini öğrenmek konusunda motive olmuş bir şekilde hareket ederler (Keller, 1987). Öğrenmek zorunda hissedilen bilgiler, öğrenmek istenen bilgilerden daha kalıcı olmayacaktır. Birey, öğrenme isteği duyduğu şeyleri, zihninde daha açık, anlamlı ve ihtiyaca dönük olarak yapılandırır. İlgi, farkındalık ile başlar ve öğrenmenin duyuşsal boyutunu canlandırmaya yardımcıdır (Kagan, Schauble, Resnikoff, Danish ve Krathwohl, 1969). Bloom (1956) tarafından ortaya konulan, Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisinde yer alan hedef düzeyleri öğrencilerin herhangi bir konu, nesne, kişi veya olay hakkında duyuşsal davranışlarını gözlemleyip değerlendirmede bir yardımcıdır. Eğitim-öğretimde duyuşsal alan kazanımlarının gerçekleştirilmesi öğrencilerin iç yaşantısının farkında olmasıyla kolaylaştırılabilir. Duyguların öğrenmede etkin rol oynuyor olması, bireylerin temel bir ihtiyaç olarak öğrenmeye yönelik güdülenmelerine yardımcı olmaktadır.

Duyuşsal farkındalık iç yaşantılarını yansıtacak şekilde bireylerin kendisinin, başkalarının veya çevrenin farkında olma durumunu göstererek duyuşsal hazırbulunuşluk halini yansıtan bir durumdur. Günlük hayat problemlerinin çözülmesinde ve öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin öğrenmeye yönelik olarak ilgi ve ihtiyaç duyması, motive olması, onların dikkat etme, algılama, tutum geliştirme, davranış gösterme, kişilik haline getirme vb. süreçleri yaşamasında etkili birer araçtır. Milne ve Kosters (1984) çeşitli ruh hallerinin ortaya çıkmasında ilk adımın farkındalık olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, mutluluk düzeyleri, değerleri, sorumluluk alma istekleri, bilinç düzeyleri, toplumsal kurallara, sanata ve çevreye bakış açıları, adalet algıları, kültürel mirası aktarma beklentileri, özgürlük ve demokrasi algıları vb. tüm özellik veya durumlar için öncelikle farkındalığı yaratmakla mümkündür (Milne ve Kosters, 1984).

Türk milli eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda tüm bireylere daha verimli öğrenme ortamlarının sağlanması, eğitimde önemli bir odak noktasıdır. Ülkemizde çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin bilişsel becerilerine daha çok hitap etmektedir. Bu durum duyuşsal ve psiko-motor becerilerin arka planda kalmasına yol açmıştır. Eğitimde, özellikle duyuşsal becerilerin ön plana alınmasının, bilişsel öğrenmelerin daha sağlıklı ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine ortam hazırlayacağı söylenebilir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin duyuşsal dünyalarına hitap edilmesinin dikkat, güdülenme, ilgi, merak, tutum vb. duyuşsal özelliklerinin canlı tutulmasının, onların akademik başarılarının artırılmasında ve bununla birlikte öğrenme isteklerinin ortaya çıkarılmasında etkili olduğu savunulmaktadır. Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmek istediğinin farkında olması ve öğrenmenin bir tetikleyicisi olarak güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması beklenmektedir. Duyuşsal alan ile ilgili deneysel çalışmaların az olması, araştırmanın önemli özelliklerindendir. Araştırmada duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin uygulanması ile öğrencilerin akademik başarılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesi beklenmektedir.

Bu araştırmada, yansız olarak seçilen deney ve kontrol grupları oluşturularak gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan iki grup bulunur. Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleri ile yapılanlardır (Karasar, 2009).

Bu deneysel araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan, normal öğretim ve ikinci öğretim öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grupları yansız olarak oluşturulmuştur. Öğrencilere deneysel uygulamalardan önce verilen bilgi formunda yer alan genel akademik ortalamaları, üniversiteye giriş için Üniversiteye Giriş Sınavı (ÖSYM) puanları, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri hakkında veriler alındıktan sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde bu verilerden yararlanılmıştır. Deney grubunu 30, kontrol grubunu 32 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada, deneysel uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grupları belirlenerek gerekli bilgi ve yönergeler verildikten sonra, akademik başarı testi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlemler süresince araştırmacı kontrol listesi doldurularak, araştırmanın amaçlarına uygun ve planlı bir biçimde sürdürülmesi sağlanmıştır. Deneysel işlemler sonrasında akademik başarı testi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmış ve araştırmanın verilerinin toplanması bu şekilde sağlanmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma süresince akademik başarı testi (öntest-sontest) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (öntutum-sontutum) aracılığıyla toplanan veriler, SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Çalışmada, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarıyı olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir. Bunun temel gerekçesi olarak, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin duyuşsal dünyalarına hitap edilmesi ve bundan dolayı da duygularının önemsendiğini fark etmeleri olduğu söylenebilir. İlgi, beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim yapılan deney grubu öğrencileri duyuşsal farkındalık düzeylerini gün geçtikçe arttırdığı gözlenmiştir. Buna karşılık, duyuşsal farkındalık ile ilgili herhangi bir yönlendirme veya etkinlik yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, deney grubunda yer alan öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu yönde değiştiği deneysel uygulamalar sonucu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yaklaşımının farklı disiplin alanları ve derslerde kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda, çalışmanın işlevselliğine ve yapılacak olan yeni araştırmalara yön vermesine yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Duyuşsal farkındalık, akademik başarı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretim.

Kaynakça

Bloom, B. S. (1956). (Ed.) *Taxonomy for educational objectives. handbook I: Cognitive domain*. Longman: Green and Company, New York.

Education for Affective Development. (1992). *A Guidebook on programmes and practises*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Thailand.

Kagan, N., Schauble, P., Resnikoff, A., Danish, S. J. & Krathwohl, D. R. (1969). Interpersonal process recall. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *148* (4), 365-74.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, *Vol. 10, Number 3,* Springerlink.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. the classification of educational goals. handbook II: Affective domain*. New York: Longman.

Milne, B. G. & Kosters, H. G. (1984). *The First step is awareness (An Assessment of educational needs in the affective domain in South Dakota)*. South Dakota State Department of Public Instruction, Pierre.

(7116) Dershanelerin Kapatılmasının 12. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Akademik ve Sosyal Yönden Etkileri Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Yeliz ÇINAR
Özel Fen Bilimleri Okulları Anadolu Lisesi

Hasan AYDIN
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

21. yy'da yaşanan değişim ve dönüşümler sonucunda iyi eğitimli bireylerden oluşan bir topluma kavuşma isteği yükseköğretimin önemini artırmıştır (Oktik, 2002). Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerdeyse iyi bir yaşam standardına sahip olabilmenin tek yolu üniversite eğitimi olarak kabul edilmektedir (Dağlı, 2006). Bu nedenle, büyük bir rekabete giren öğrenciler ve aileler üniversite giriş sınavları için özel bir hazırlığa gereksinim duyarak dershanelere yönelmekteydi (Baştürk ve Doğan, 2010). Ancak kuruluşlarından bu yana tartışma ve eleştirilere konu olan dershaneler 2015'te Resmi Gazete'de yayınlanan karar ile kapatılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

Dershanelerin öğrenci kaydetmesini engellemeyi öğrenme özgürlüğünü kısıtlama olarak öngören Anayasa Mahkemesi (AYM), Eylül 2015 tarihine kadar dershanelerin dönüştürülmesi kararını iptal etmiştir. Bu kararın ardından Milli Eğitim Bakanlığı "Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği", 17 Ocak 2015 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan yönetmelikle değişmiştir. Bu yeni yönetmelikte de "dershane" ibaresi yer almamıştır. Ancak Bakanlık, bireylerin tercihleri doğrultusunda okul dışı eğitim alma ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik farklı çözüm yollarının üretilmesi için özel öğretim kursu, kişisel gelişim kursu, meslek edindirme ve mesleki gelişim kursu ve yetenek kursu başlıklarında yeni kurs tanımları getirmiştir(Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

Dershaneler çoktan seçmeli soruları kısa sürede yanıtlama tekniklerini öğreten kurumlardı (Tansel, 2013). Okul ise toplumun kültür mirasını aktarma, mevcut siyasal düzeni koruma, öğrencileri bireysel özelliklerine göre eğitme görevlerini üstlenmektedir. Yani bireyin hem zihinsel hem bedensel hem de duygusal gelişimini desteklemektedir (Bursalıoğlu, 2002). Dolayısıyla üniversite giriş sınavları kaldırılmadığı halde dershanelerin kapatılması okullarda özellikle 12. sınıflarda uygulanan eğitim – öğretim faaliyetlerine yansıyarak "Okullar dershaneleşiyor mu?" sorusunu gündeme getirmiştir (Arabacı ve Namlı., 2014).

Birleşmiş Milletlerin "Türkiye 2008 İnsani Gelişme Raporu'nda" Öğrencilerin hayat sorunlarıyla ilgili problemleri çözme başarısına göre yapılan sıralamada Türkiye 40 ülkeden sondan 5'inci olarak tespit edilmiştir (Kocabaş, 2008). Ülkemizin TIMMS ve PISA gibi uluslararası değerlendirme sistemlerinde aldığı yer de sonlardadır (Gülan, 2013). Oturmuş bir eğitim sistemine sahip olmayan ülkemizde bu sorunlara sözde çözümler üretilmeye çalışılmakla birlikte okulların başarısı sadece üniversitelere yerleştirebildikleri öğrenci sayısıyla ilişkilendirilmektedir (Çepni, Kaya ve Küçük, 2004). Dershanelerin kapatılmasına rağmen üniversite giriş sınavı kaldırılmamıştır. Bu süreçte okulların izleyeceği yol eğitim sistemimizin geleceği açısından önemlidir.

Sonuç olarak dershaneler bazı kimseler tarafından Türkiye'nin bir açmazı bazı kimseler tarafından okulları bütünleyen vazgeçilmez kurumlar olarak algılanmaktaydı (Baştürk ve Doğan, 2010). Bu doğrultuda okullardaki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konmasının dershanelerin kapatılmasının okullarda özellikle 12. sınıflarda yapılan eğitim- öğretim faaliyetlerine yansımalarının belirlenmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilenlerin ışığında bu araştırmanın amacı, lisedeki yönetici ve öğretmenlerin dershanelerin kapatılmasının okullarda 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik ve sosyal yönlerinin gelişimine etkileri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Okul yönetici ve öğretmenleri okulun ve dershanenin eğitim-öğretim faaliyetleri arasındaki farklılıkları nasıl betimlemektedirler?

Okul yönetici ve öğretmenlerine göre dershanelerin kapatılması okulların özellikle 12. Sınıflardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde nasıl değişiklikler yaratmıştır?

Okul yönetici ve öğretmenleri dershanelerin kapatılmasının okullardaki 12. sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal başarılarına yansımalarını nasıl açıklamaktadır?

Nitel araştırma kapsamında fenomonolojik yöntem kullanılarak insanların deneyimleri anlamlandırılmaya çalışılmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Araştırma Yıldız Teknik Ünivesitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden (SBE)"Etik Kurul İzni" alınarak gerçekleştirilmiştir.

"Maksimum çeşitlilik örneklemesi" ile problemin farklı yönleri açığa çıkarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek,2013). Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Marmara Bölgesinin bir ilinde görev yapan on bir katılımcıdan oluşmaktadır.

Araştırmaya dört yönetici (Y1, Y2, Y3, Y4) ; yedi öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) katılmıştır.

"Veri çeşitlemesi (triangulation)" yöntemine başvurularak bulguların geçerliliği ve ölçümlerin karşılıklı onaylanması hedeflenmiştir (Casey ve Murphy, 2009). Veri toplamada bireysel görüşme, doğrudan gözlem ve doküman analizi tekniklerinden yararlanılmıştır: *Görüşme: E*snek görüşme sorularından oluşan *yarı* yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır(Lune ve Berg, 2015).

Gözlem Notları: Araştırmacı görüşme yapmaya gittiği katılımcıların okullarında 12. sınıflardan bazılarının derslerine girerek gözlem notları tutmuştur.

Ders materyalleri: Araştırmacı, görüşme yaptığı katılımcılardan dershanelerin kapatılmasından sonra okullarda derslerde kullanılan ek kaynak ve çalışma kâğıtları, öğrencilere verilen ödev kâğıtlarını alarak incelemiştir.

Yaklaşık 45-60 dakika süren görüşmeler, katılımcılardan önceden randevu alınarak okullarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma yöntemi, verilerin çözümlenmesi sürecinde de kullanılmıştır. Görüşme sonucu kâğıt kalem kullanılarak ve ses kayıt cihazıyla elde edilen bilgiler yazıya dökülmüş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme ve gözlem notlarına ek olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman analizi sonucu elde edilen verilerin görüşme ve gözlem notları sonucu ortaya çıkan temaları destekleyici olup olmadıkları incelenmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için akran değerlendirmesi, uzman görüşleri ve katılımcı teyitleri de alınarak temalara son şekli verilmiştir.

Verilerin analizinden "kademeli geçiş, fırsat eşitliği, tamamlayıcı kurumlar olarak dershaneler, okulların dershaneleşmesi ve sosyal gelişim yönlerinin zedelenmesi" olarak dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bu dört ana tema "devlet okullarının boşalması, temel liselerle rekabet, devlet ve özel okullarda açılan kursların yetersizliği, okullarda sınav odaklı dershane tipi test merkezli eğitim, öğretim faaliyetlerinin eğitimin önüne geçmesi, okullardaki öğretmenlerin sınava hazırlık yönünden farklı niteliklerde olması ve fırsat eşitliğinin zedelenmesi" alt başlıklarıyla desteklenmiştir.

Ö1: 12. sınıflar boşaldı. Temel liselere yöneldikleri için okullarda çok az öğrenci kaldı. İyi okullarda öğrenci kaybı az ama orta düzeydekilerin hepsi temel liselere geçti.

Ö5:" *Her bütçeye uygun dershane vardı. Küçük bütçelerle dar gelirli ailelerin çocukları da sınavlara hazırlanabiliyordu. Fırsat eşitliği zedelendi."*

Ö3: *Öğrencilerimden biri şöyle söylüyor: "Kendimi kobay faresi gibi görüyorum. Okula gel, çalış ve eve dön. Bana çizilmiş bir rota var. Ben en uygun yolu bulmak için gidip gelmekteyim." Dershane, daha profesyonel çalışıyordu, ortada bir sınav gerçekliği var.*

Anahtar Kelimeler : dershanelerin kapatılması, 12. sınıflarda akademik ve sosyal değişimler, fenemolojik yaklaşım, ,yarı yapılandırılmış görüşme, doğrudan gözlem

Kaynakça

Arabacı İ.B. ve Namlı A. (2014). Dershanelerin Kapatılması Sürecinin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkısh Studıes-Internatıonal Perıodical For The Languages , Literature and History of Turkısh Volume 9/11*, 31-48.

Baştürk S. ve Doğan S. (2010). Lise Öğretmenlerinin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2)*,135-157

Berg,B.L. ve Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.(H.Aydın,Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.(Orijinal Yayın Tarihi: ?)

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Casey, D., ve Murphy , K. (2009). Issues in using methodological triangulation in research. Nurse Researcher 16 (4), 40-55.

Çepni, S., Kaya, A. ve Küçük M. (2004). Yeni Üniversite Sınav Sisteminin Fizik Öğretimine Etkileri. *Çukurova Üniversitesi Fakültesi Dergisi , 2 (22), 16-20*.

Dağlı, S. (2006). *Özel dershanelere öğrenci gönderen velilerin özel dershaneler hakkındaki görüş ve beklentileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Kahramanmaraş.

Gülan C. (2013). Dershaneler Devletin Eksikliklerini Telafi Ediyor. *Özel Dershaneler Birliği Derneği Dergisi, Yıl:17, Sayı: 55*.

Kocabaş K. (2008). "Sunuş: Aydınlık Bir Gelecek İçin Eğitim Reformu Zorunluluğu…". *Toplum ve Demokrasi , 2, (3) Mayıs-Ağustos, s. 1–18.*

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015, Ocak 17). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/01/20150117.pdf. adresinden alındı

Oktik N. (2002). Türkiye'de Özel Dershaneler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ,Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* .

Sönmez, V.ve Alacapınar F.G. (2014). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara : Anı Yayıncılık.

Tansel, A. (2013). Dershane tartışmalarına akademik bakış. *Özel Dershaneler Birliği Derneği Dergisi, 17(55)*.13-15.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7136) Öğretmen Adaylarının Kültürel Birliktelik ve Ayrımcılık Kavramlarına İlişkin Zihinsel İmgelemlerinin İncelenmesi

Kasım KARATAŞ
Dicle Üniversitesi

İsmet KAYA
Dicle Üniversitesi

ÖZET

İnsan, kültüründen soyutlanamaz bir varlıktır. Her kültürün insanı farklı özelliklerle donanıktır. Küreselleşmenin toplumlarda meydana getirdiği değişim, dönüşüm ve gelişmeler ve buna bağlı olarak gelişen çok yönlü kimlikler, artan farklılaşmış kimlikler/kültürler günümüzün gerçeği olarak kabul görmektedir (Ünal, 2012). Farklı dil ve kültürel deneyimlere sahip olan insanların birbirinden farklılık sergilemesi doğal bir durumdur. Bu doğal durumun ötesinde, geçmişten günümüze farklı kültürlerin bir arada yaşıyor olması zenginliklerin kaynağı olarak görülebiliyorken bazen de sorunların temeli olarak da algılanmıştır. Tek kültürü benimseyerek diğer kültürlere yaşama fırsatı vermemek ve kültürel çoğulculuğu reddetmek yaşama hakkının reddedilmesiyle eşdeğer olarak görülmektedir (Paz, 1976; akt. Novick, 1996). Bu açıdan barış toplumun kurulabilmesi, aynı toplum içerisindeki farklılıkların birbirlerine yönelik ayrımcılık yapmamaları ve kültürel farklılıklara saygılı ve hoşgörülü olabilmelerine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Bireyler çoğu zaman kendi kültürünü ya da içinde bulunduğu etnik grubu önemli ve değerli olarak görebilmektedir. Öte yandan hâkim olan kültür ya da etnisite içerisinde bulunan birey, kendi dışında kalanlara ayrımcılık yaparak değersiz görme, ötekileştirme ve çoğu zaman dışlama eğiliminde olabilir. Hâlbuki insanları ve toplumları geliştirebilecek en önemli olgulardan birisi, kültürel birliktelik ve etkileşimlerdir. Bu durum sağlanamadığı ve kültürel yapılarından ötürü ayrımcılık düşüncesi zihinlerde yer bulduğu müddetçe, farklılıkların marjinallik olarak algılanması ve dışlanma ve çatışmanın da başladığı yaşanan bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürer, 2007). Bu açıdan bir arada yaşayabilme ve farklılıkları olduğu gibi kabul edebilmenin koşulu her şeyden önce farklı olarak nitelendirilenleri anlamak, empati kurabilmek, hoşgörü ile yaklaşmak ve diyaloğa açık olmak şeklinde düşünülebilir. Bu anlamda, bu zihniyetin yeşermesi ve ülkemizde barış toplumunun egemen kılınması eğitim kurumları ve öğretmenlerin sorumlulukları büyüktür. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara herhangi bir şekilde ayrımcılık düşüncesi içerisinde olmadan birlikte saygı ve hoşgörü ortamında yaşama kültürünü benimsemiş kişiler olarak rol model olabilmeleri önemlidir. Aksi takdirde, önyargıları ve geliştirmiş olduğu inanışlar bağlamında farklı kültürel özelliklere sahip olan öğrencilerine ilişkin ayrımcılık düşüncesi ve eylemi içerisinde olması hem eğitsel ve hem de toplumsal menfaate aykırı bir durumdur. Bu açıdan geleceğin öğretmenleri ve nesilleri eğitecek olan öğretmen adaylarının kültürel birliktelik ve kültürel ayrımcılık kavramına ilişkin düşünceleri ve zihinsel imgelemleri merak konusu olup araştırılmaya değer görülmektedir.

Bu amaçla, öğretmen adaylarının kültürel birliktelik ve kültürel ayrımcılık kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri çizimler aracılığıyla belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının kültürel birliktelik ve kültürel ayrımcılık kavramlarına ilişkin çizimleri hangi düşüncelerle özdeşleştirmektedir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu araştırma var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelik taşımaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). 2014-2015 öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören gönüllü 72 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle öğretmen adayları seçilmiştir. Araştırmacılar kolay ulaşılabilir örneklemi, çalışmalarına elverişlilik durumu, kolay ve hızlı veri sağlama durumları göz önünde bulundurarak tercih etseler de kritik durumlar hakkında önemli bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayabilir (Patton, 2014). Araştırma için veriler, araştırmacılar tarafından düzenlenen bir form aracılığıyla toplanmıştır. Düzenlenen formun geçerliği ve güvenirliği için ilgili alan uzmanlarından görüşler alınmış ve forma son şekil verilmiştir. Söz konusu forma öğretmen adaylarından kültürel birliktelik ve kültürel ayrımcılık kavramlarının zihinlerinde uyandırdıkları çağrışımları yansıtıcı şekilde çizim yapmaları istenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarından söz konusu kavramlara ilişkin yaptıkları çizimlere bağlı kalarak en fazla iki cümle olacak şekilde sloganik bir cümle yazmaları istenmiştir. Edinilen verilerin analizinde nitel araştırma analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde ise amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. (Bilgin, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırılan kavramların yapısı ışığında katılımcıların çizimleri ve oluşturdukları sloganik sözler araştırmacılar tarafından yorumlanarak ve uzman görüşlerinin teyitlerine de başvurularak kategoriler oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının kültürel birliktelik ve kültürel ayrımcılık kavramlarını çok geniş bir çerçevede ele aldıkları görülmektedir. Söz konusu bu kavramlarla ilgili zihinsel imgelemlerine ilişkin çizimler ve ürettikleri sloganik sözlerin analizlerinin sonuçlarında ulaşılan kavramlar ve frekansları şu şekildedir: Kültürel birliktelik; birlik(16), beraberlik(12) sevgi(4), kardeşlik(5), mutluluk (7), güçlülük(3), tek dünya(4), islam(2), dayanışma(1), barış(3), zenginlik(2), evrensel değerler(2), çok renklilik(3), çeşitlilik(6), anlayış(1), engelsiz yaşam(1), köprü olmak(1), tek yürek(1), eşitlik(1), anlamlılık(1), puzzle(1), etkileşim(1), özgürlük(1) kavramlarıyla özdeşleştirdiği görülmektedir. Kültürel ayrımcılık ise, ırkçılık(12), adaletsizlik(2), eziklik(3), yok olma(1), insanlık dışı(1), mutsuzluk(8), bölünme(3), bağ kopma(5), geri kalmışlık(1), üstünlük(11), uzlaşamama(3), dışlanma(7),

engel/bariyer(7), dayatma(2), hor görme(3), duvar örme(2), karanlık yol(1), anlamsızlık(1), yanlış bakış açısı(1), yoksunluk(1) şeklinde kavramlarla özdeşleştirilmiştir. Elde edilen bulgulardan sonuç olarak, öğretmen adaylarının zihinsel imgelemleri incelendiğinde kültürel birliktelikle ilgili olarak gerekliliğine vurgu yapıcı şekilde düşüncelerinin olumlu olması ve diğer taraftan kültürel ayrımcılığı hiçbir şekilde hoş görmedikleri ve yapılmaması gerektiği düşüncelerine sahip oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kültür, Kültürel farklılık, Öğretmen adayları

Kaynakça

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürer, B. (2007). *Bireysel ve Sosyal Farklılıkları Sosyal Bütünleşmeye Dönüştürmede Din Eğitimi Açısından Kur'an'ın Rolü.* Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi SBE İlahiyat Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Novick, R. (1996). *Developmentally appropriate and culturally responsive education: Theory and practice.* A Report prepared for Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, OR. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 985).

Patton, Q. M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, (M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ünal, S. (2012). Kimlikler ve Birarada Yaşama Pratiği: Yeni Bir Dil Yeni Bir Kurgu. B. Günay içinde, *Genç Akademisyenlerin Perspektifinden Birlikte Yaşama* (s. 37-69). İstanbul: Da Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7146) Olasılık Konusunun Anlamaya Dayalı Tasarım ile Öğretimi

Bahar ERCAN — MEB
Abdullah AÇAR — Yıldız Teknik Üniversitesi
Sertel ALTUN — Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Olasılığın hava tahmininden kuantum fiziğine kadar sıralanabilecek kullanım alanları ve her birey için hayati önem taşıyan karar alma sürecine olan etkileri (Sharma, 2006) düşünüldüğünde, olasılık konusunu doğru bir şekilde öğrenmenin ve anlamlandırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar olasılık öğretiminde sorunlar olduğunu (Fischbein ve Schnarch, 1997; Bulut, 1994), zorluklar yaşandığını (Watson ve Kelly, 2007), öğrencilerin de olasılık konusunu öğrenmenin ve olasılık kavramlarını anlamanın zor olduğunu düşündüklerini (Sharma, 2006; Kutluca ve Baki, 2009) göstermektedir. Bu zorlukların ve sorunların kaynağı olarak uygun materyallerin kullanılmaması (Gürbüz, 2006), öğretmen merkezli eğitim ortamı (Pijls ve diğ. 2007), ön bilgi tutum ve yeterliği kapsayan öğrenen özellikleri (Memnun, 2008) gösterilmektedir.

Sharma (2015) kavram yanılgıları konusunda zengin bir literatür oluşmasına rağmen öğrencilerin olasılıksal düşünmelerinin gelişimine yeterince ilgi gösterilmediğini ifade etmekte ve bu bağlamda ilerleme sağlamak adına sosyal yapılandırmacılığa dayalı bir model önermektedir. Hay (2014) ise öğrencilerin olasılıksal düşünme ve anlamalarını geliştirmek adına "diyalog hiyerarşisi" adını verdiği ve problem durumunun somut, betimsel özelliklerinden başlayıp problemin soyut haline kadar ilerleyecek olan diyalogun tasarlanması ve kullanımını içeren bir yöntem önermektedir.

Olasılık konusunun en önemli kullanımının mantıklı karar almaya katkısı olduğu düşüncesiyle olasılık kavramlarının ve yapılan hesaplamaların anlamlandırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar öğrencilerin hesaplamaları yapmada başarılı oldukları halde bunların ne anlama geldiğini açıklamada güçlük çektiğini göstermektedir (Ben-Zvi 2004; McGatha, ve diğ., 2002). Öğretim tasarım modellerinden biri olan Anlamaya Dayalı Tasarım "Understanding by Design (UbD)" kuramcıları Wiggins ve Tighe'e göre öğrencilerde asıl anlamı örtülü olan olguları doğrudan almanın değil örtülü anlamı ortaya çıkararak bunun üzerine odaklanmanın önemine yönelik farkındalık kazandırmaya odaklanmaktadır. Yazarlara göre bu durum tam olarak yapılandırmacılığa karşılık gelmektedir. Çünkü yapılandırmacılığın anlamın öğretilemeyeceği ancak öğretmenin rehberliğiyle öğrenen tarafından meydana getirilebileceği ilkesi tasarım sayesinde öğrencinin örtülü anlamı ortaya çıkarmasıyla aynı süreçtir (1998, s. 103).

UbD'nin sondan başa doğru (backward design) giden "İstenilen sonuçları tanımla", "Değerlendirme kanıtlarını belirle", "Öğrenme Planını Hazırla" adımlarının her biri kavram ve becerilerin gerçek hayat anlamlandırmalarını yakalamaya yönelik unsurlar içermektedir. Hedef belirlemede öğretim sürecinin akademik kazanımlarıyla ulaşılması planlanan bir gerçek hayat kazanımı olan büyük fikre, değerlendirme kanıtı olarak içeriğin günlük hayat karşılığı olan bir performansa, öğrenme sürecinde ise öğrencilerin kendi hayatlarında karşılaşabilecekleri aktivitelere yer verilmektedir (Wiggins ve Tighe, 1998).

Sonuç olarak hem yapılandırmacılığa uygun bir tasarım modeli olması hem de temel odağın anlamlandırmalar ve gerçek hayat bağlamı olması olasılık öğretimi için çalışma kapsamında yapılacak tasarımda UbD modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

•UbD modeli ile tasarlanmış bir öğretim öğrencilerin olasılık konusundaki başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

•UbD modeli ile tasarlanmış bir öğretim öğrencilerin olasılık konusuna yönelik tutumu üzerinde nasıl etkiye sahiptir?

•UbD modeli ile tasarlanmış bir öğretim ile öğrencilerin olasılık konusunu anlamlandırmaları üzerinde nasıl bir değişim yaratmaktadır?

•Öğrencilerin UbD ile tasarlanmış olan öğretim hakkındaki görüşleri nasıldır?

Araştırmanın deseni Creswell ve Clark'ta (2007) tanımlanan karma araştırma desenlerinden gömülü desen (embedded design), gömülü deneysel model (embedded experimental model) olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunu İstanbul'daki bir Anadolu Lisesi'nin 10.Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmacılardan birinin matematik öğretmeni olarak çalıştığı okul uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Okuldaki üç şubeden bir deney bir kontrol grubu rastlantısal olarak belirlenmiştir.

İhtiyaç analizi kapsamında öğrenci ve öğretmenler ile bireysel görüşmeler ve açık uçlu sorulardan oluşan ön bilgi yoklaması yapılmış buna göre 10.sınıf olasılık konusunun kapsamına ön öğrenmeler de eklenmiştir. Araştırmadaki nicel veriler Bulut'un (1994) geliştirdiği "Olasılık Tutum Ölçeği", Zerayak'ın (2006) Türkçe'ye uyarladığı "Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve araştırma kapsamında geliştirilen Başarı Testi ile toplanmıştır. Uzman görüşü, ön uygulama ve madde analizi adımları takip edilerek 30 soruluk test uygulanabilir hale gelmiştir. Olasılık tutum ve başarı testlerindeki deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test

puanları kovaryans analizine tabi tutulmuşlardır. Nitel veriler süreç boyunca açık uçlu sınavlar ve öğrenme günlükleriyle toplanmış, amaçlı olarak seçilmiş öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve verilere betimsel analiz uygulanmıştır.

Öğretim Tasarımı (UbD)

İstenen sonuçlar: Öğrencilerin olasılık konusuyla ilgili temel kavramları açıklaması, hesaplama yöntemlerini kullanması

Büyük fikir: *Doğru karar vermede olasılık bilgisinin önemini kavramaları ve olasılık bilgisini doğru kullanma* olmuştur.

Değerlendirme kanıtları:

Üç adet açık uçlu sınav, öğrenme günlükleri, performans görevi ve kavram haritası yoluyla toplanmasına karar verilmiştir.

Öğrenme planı:

2 saatlik 8 ders

Dersler tartışma, ilgili videolar izleyerek yorumlama ve farklı olasılık deneylerinin somut materyaller yardımıyla gerçekleştirmesi ile başlamış,

Günlük hayat durumları ve olasılık deneyleri içeren etkinlikler ve bunlara yönelik sorularla öğrencilere dersin odaklandığı noktaları buldurma şeklinde ilerlemiştir.

Nicel analizlere göre deney ve kontrol gruplarının olasılık başarı ve tutum puanları anlamlı olarak yükselmiştir. Deney grubunun başarı puanı ortalaması kontrol grubununkinden çok daha fazla yükselmiş olmasına rağmen grupların öğretimden sonraki başarılarında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Deney grubunun öğretimden sonraki ortalama tutum puanı kontrol grubununkinden oldukça yüksek ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir değişle tasarımla yapılan öğretim öğrencilerin olasılığa yönelik tutumunu geliştirmiştir.

Nitel analizlere göre öğrencilerin UbD ile tasarlanan olasılık dersi hakkındaki görüşleri genellikle olumludur. Bu olumluluk etkinliklerin yapılması, çalışma kâğıtları kullanılması, tartışmaların yapılması, güzel örneklerin çözülmesi ve işbirlikli çalışmaya dayanmaktadır. Görüşlerden tasarımla öğretimin dersi eğlenceli, zevkli, sıkmayan ve merak uyandıran bir hale sokarak derse katılıma katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin neredeyse tamamına göre hazırlanan olasılık dersi öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasına ve öğrenmesine katkıda bulunmuştur. Bu dersin öğrencilerde karar vermede olasılığın önemi ile ilgili fikirler oluşturduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bir kısmında bu fikirlerin daha iyi yerleşmiş olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim Tasarımı, Anlamaya Dayalı Tasarım, Olasılık Öğretimi, Matematik Öğretimi

Kaynakça

Ben-Zvi,D. (2004). Reasoning about variability in comparing distributions. *Statistics Education Research Journal*, *3*(2), 42-63.

Bulut,S. (1994). The effects of different teaching methods gender on probability achievement and attitudes toward probability. *Doktora Tezi, ODTÜ FBE.*

Creswell, J. & Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publications.

Fischbein,E., & Schnarch,D. (1997). The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions. *Journal For Research İn Mathematics Education*, 96-105.

Gürbüz,R. (2006). Olasılık kavramlarının öğretimi için örnek çalışma yapraklarının geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi EF Dergisi*, 31(1), 111-123.

Hay,I. (2014). *Teaching probability: Using levels of dialogue and proportional reasoning*. Proceedings of the 9th ICOTS (9, July, 2014), Flagstaff, Arizona, USA.

Kutluca,T., & Baki,A. (2009). 10. sınıf matematik dersinde zorlanılan konular. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *17*(2),616-632.

McGatha,M., Cobb,P., & McClain,K. (2002). An analysis of students' initial statistical understandings. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(3),339-355.

Memnun,S. (2008). Olasılık kavramlarının öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar. *İnönü Üniversitesi EF Dergisi*, 9(15), 89-101.

Pijls,M., Dekker,R., & Van Hout-Wolters,B. (2007). Reconstruction of a collaborative mathematical learning process. *Educational Studies in Mathematics*, *65*(3), 309-329.

Sharma,S. (2006). How do Pasifika Students reason about probability? *Waikato Journal of Education*, *12*, 87-100.

Sharma, S. (2015). Teaching probability. *Teaching Statistics*, 37(3), 78-84.

Watson,J., & Kelly,B. (2007). The development of conditional probability reasoning. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38(2), 213-235.

Wiggins,G, & McTighe,J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, Va.: ASCD.

Zereyak,E. (2006). *İnternet Tabanlı İşbirlikli Öğretimde Grup Yapısı ile Öğrenme Stilinin Öğrencilerin Etkileşim Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi EBE.

(7147) Pedagojik Formasyon Tarih Bölümü Öğrencilerinin İmgelerindeki Okul ve Sınıf Ortamı

Nihat ÇALIŞKAN

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

İnsanlık tarihi insanın eğitsel tarihidir. Böylesi önemli bir süreç, daima insanı mekânlarla birleşerek değer kazanmıştır. Medeniyetler tarihe inşa ettikleri eğitim yuvalarıyla damgalarını vurmuşlar ve bu faaliyet alanlarıyla kendilerine övünç kaynakları yaratmışlardır(Uludağ, Odacı, 2002). İster geleneksel ister modern dönemler dikkate alınsın insanlık ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurumlar oluşturmuşlardır. Toplumsal ve beşeri ihtiyaçları karşılamak üzere oluşturulan kurumların en gelişmiş, dinamik ve faal olanları arasında okulu saymak mümkündür(Arı,1989).

Öğretmen- öğrenci ilişkileri, büyük ölçüde fiziksel değişkenler tarafından etkilenir(Congelosi, Lemoine, 1998). Bu yüzden eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ortam düzeninin önemi çok büyüktür. Fiziksel ortam olarak kabul ettiğimiz okul, sınıf ve okulun çevresi öğretme-öğrenme faaliyetlerini derinden etkilemektedir. Bu bakımdan fiziksel ortamda ilgili değişken, eğitime destek veya engel olabilir. Sadece mekânda var olanlar değil, bunların düzenlenmesi, görüntüsü de öğretme- öğrenme sürecinde etkileyici olabilmektedir.

Çünkü eğitim öğretim faaliyetleri öğrencilerin zamanlarının çoğunun okulda geçmesine sebep olmakta ve bunun sonucunda da öğrenciler kişiliklerinin oluşumunda okullardan oldukça çok etkilenmektedir. Çabuk(2006) çalışmasında görsel olarak konforlu olmayan bir ortamda öğrencilerde algılama yanılgıları, başarısızlık, yorgunluk, sinirlilik, gibi fizyolojik ve psikolojik olumsuzluklar oluşabileceğini belirtmektedir. Bu durum aslında önemsenmeyen ve bireysel tercihlere göre düzenlenen eğitim ortamlarının, gelişigüzel değil, belirli bir uyum ve düzen içinde tasarlanması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır.

Sınıf ortamının iyi bir şekilde düzenlenmiş olması, öğrencilerin birlikte çalışma alışkanlıklarının gelişimine, arkadaş ilişkilerinin artmasına, öğrenmelerine ve öğretmenin sınıfta kontrolü sağlamasına katkıda bulunabilir(Hathaway,1987).

Sınıftaki öğrenci sayısı, ısı, ışık, ses düzeni, temizlik, gürültü düzeyi, öğrencilerin oturma düzenleri, sınıfın rengi, eşyaların renkleri öğrenme sürecini ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerini ve öğretmenle olan iletişimine etki etmekte ve motivasyonu derinden etkileyebilmektedir. Bu yüzden de ilköğretimden yükseköğretime kadar sınıflardaki öğrenci sayılarının azlığı, öğrencilerin sınıf içi aktivitelere daha çok katıldıklarını, kendilerini daha çok yeterli hissettiklerini daha dakik ve daha düzenli olarak devam ettiklerini sinirlilik ve okuldan uzaklaşma duygularını daha az yaşadıklarını ve başarı düzeylerini artırdıklarını ortaya koymaktadır.

Pedagojik formasyon tarih bölümü öğrencilerinin imgelerindeki okul ve sınıf ortamı nasıldır?

1. Pedagojik formasyon Tarih bölümü öğrencilerinin imgelerindeki okul ortamı nasıldır?

2. Pedagojik formasyon Tarih bölümü öğrencilerinin imgelerindeki sınıf ortamı nasıldır?

3. Pedagojik formasyon Tarih bölümü öğrencilerinin imgelerindeki okul ortamı cinsiyete göre değişmekte midir?

4. Pedagojik formasyon Tarih bölümü öğrencilerinin imgelerindeki sınıf ortamı cinsiyete göre değişmekte midir?

Pedagojik formasyon Tarih bölümü öğrencilerinin imgelerindeki okul ve sınıf ortamını ortaya koymak açısından nitel araştırma türlerinden **olgubilim** kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomoloji/phenomenology) deseni ise farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedirler. Bu olgularla günlük yaşantıda çeşitli biçimlerde karşılaşılabilmektedir. Ancak bu tanışlık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur(Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.72).

Çalışmanın evrenini Ahi Evran Üniversitesi 2015-2016 öğretim yılı kapsamında pedagojik formasyon alan öğrenci grupları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Tarih bölümü öğrencileri(116) (78Kız,38Erkek) oluşturmaktadır.

Araştırmada, Pedagojik formasyon tarih bölümü öğrencilerinin imgelerindeki okul ve sınıf ortamı konusunda görüşleri açık uçlu bir veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Yapılandırmacı görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır.

Öğrencilerin araştırmaya katılma ya da katılmama konusunda serbest oldukları ifade edilerek gönüllük ilkesine, kendileri ile ilgili bilgilerin başkalarına açıklanmayacağı hususunda güvence verilerek gizlilik ilkesine bağlı kalınmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Pedagojik formasyon ve tarih bölümü öğrencilerinin imgelerindeki okul ve sınıf ortamına ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak yorumlanmıştır.

Pedagojik formasyon tarih bölümü öğrencilerinin imgelerindeki okul ve sınıf ortamına ilişkin beklentileri,

Okul hakkındaki görüşler;

Temiz olmalı

Öğrenci güvenliği tam anlamıyla sağlanmalı

Okulun ücretsiz servisi olmalı

Yemekler çok ucuz ya da ücretsiz olmalı

Gürültüden uzak olmalı

Okul çalışanları öğrenciye saygılı olmalı

İnternet odaları olmalı

Okul çevresinde yeşil alanlar olmalı

Bütün spor dallarına uygun salonlar olmalı

Okulda sağlık hizmetleri birimi olmalı

Okul binaları çok katlı olmamalı

Dinlenme odaları olmalı

Sınıf hakkındaki görüşler;

Araç-gereç bakımından donanımlı olmalı

Sınıf mevcudu 20 kişiyi geçmemeli

Öğretmen-öğrenci arasında saygı olmalı

Sınıf temiz olmalı

Sıraların üzeri çizilmiş olmamalı

Sınıf düzeni oluşumunda altıgen masalar kullanılmalı

Cinsiyet açısından ise

Kızlar en çok;

Sınıf temiz olmalı

Öğrenci güvenliği tam anlamıyla sağlanmalı

Yemekhane çok iyi olmalı(Yemekler çok ucuz ya da ücretsiz olmalı)

Okulun ücretsiz servisi olmalı

Erkekler ise en çok;

Bütün spor dallarına uygun salonlar olmalı

İnternet odaları olmalı

Araç-gereç bakımından donanımlı olmalı

Okul çalışanları saygılı olmalı

Anahtar Kelimeler : Pedagojik Formasyon, İnge, Okul, Sınıf

Kaynakça

Arı, R. /Saban, H; Sınıf Yönetimi, Günay Ofset, Konya, 1999.

Başar, H.; Sınıf Yönetimi, Dördüncü Basım, Önder Matbaacılık Ltd Şti., Ankara, 1988.

Bull, S.L & Solity, J.E. ; Classroom Management: Principles to Practice., Routledge, London, 1987.

Cangelosi, V. E. & Lemoine, L.F.; "Effects Of Open Versus Closed Physical Environment On Employee Perception And Attitude", Social Behavior And Personality, Vol:16, N.1, 1988, s71-77.

Griffth, J.; "The Relation of school structure and Socual Envireonment to Parent Involvemement in Elementary School", The Elementary School Journal, Vol: 99, N.1,1998, s.53-80

Karaçalı, A.(2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir eğitim Fakültesi, 7, 145-155

Küçükoğlu, A. Ve Özerbaş, M. A. (2004). Eğitim ergonomisi ve sınıf içi fiziksel değişkenlerin organizasyonu. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 4, 121-134

Öztuna, H. Y. (2007). Temel tasarım öğeleri-renk. Grafik Tasarım- Görsel İletişim Kültürü Dergisi, 8, 88-91.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002) Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. Milli Eğitim Dergisi, 153-154.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7148) Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

Ceyhun OZAN
Atatürk Üniversitesi

Remzi KINCAL
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Değerlendirme, bir dizi ölçme sonucunun değeri ya da önemi hakkında kurallı bir sistem kullanarak kararlar almayı içerir (Brookhart ve Nitko, 2015). Değerlendirme, öğrencilerin başarma yeterliliklerine ilişkin algılarını belirleyici bir faktördür. Okulda geçen yıllar boyunca tabi tutuldukları bütün değerlendirmeler, verilen eğitsel etkinlikleri başarıp başaramayacaklarına ilişkin karar vermeleri için temele aldıkları bilgi kaynaklarına dönüşmektedir (Viau, 2015). Pedagoji kuramları hakkındaki birçok klasik metinde değerlendirmenin çok küçük bir rol oynadığı görülmektedir (Black, 2015). Ancak günümüzde, dünyanın her yerinde, eğitimciler öğrencilerinin başarılarını artırmak için sınıflarındaki değerlendirme uygulamalarına daha çok dikkat etmektedirler (Wei, 2011). Okulda başarı, öğretmenlerin değerlendirmede kullanabilecekleri tek unsura bağlı değildir. Bir öğretmen, aynı zamanda öğrencinin kullandığı öğrenme stratejilerini, grup çalışmalarına katılımını, gösterdiği gelişimi, yaratıcılığını, kararlılığını veya bir etkinlik için gösterdiği çabaları da değerlendirmeye katabilir. Bütün bu konular, okul öğrenmelerinin parçalarıdır. Öğretmen, öğrencilerini sadece karnede yer alan notları düşünmeye değil, öğrenme sürecinin tümü üzerinde düşünmeye motive etmek isterse, bu tür öğrenmeleri de öğrenme bileşenleri olarak değerlendirme konusu yapabilir ve bunları başarı veya sınav başarısı adı altında toplayabilir (Viau, 2015).

Bir değerlendirme, bir öğretmenin öğrencilerden bilgi elde etmesi, onları yorumlaması ve öğrencilerin performansları hakkında kararlar alması şeklinde basit bir uygulama gibi olabilir. Değerlendirme öğrenme amacı taşıdığında daha geniş bir anlam kazanır (Berry, 2008). Değerlendirmenin en açık ve güçlü şekilde öğretimle bütünleştirilmiş hali biçimlendirici değerlendirmedir (McMillan, 2014). Biçimlendirici değerlendirmenin amacı bir not vermek değil, öğrenmeyi teşvik etmek ya da biçimlendirmektir (Snowman ve McCown, 2015). Coffey (2009) biçimlendirici değerlendirmeyi, hedeflenen öğretim çıktılarına yönelik öğrenci başarısını artırmak için öğrenme öğretme sürecini düzenlemek adına öğretim süresince öğretmenler ve öğrenciler tarafından net geribildirim sağlama süreci olarak tanımlamaktadır.

Birenbaum (2007), en yararlı biçimlendirici değerlendirme döngüsünün beş aşamadan oluştuğunu belirtmektedir: *Planlama* (hedefleri belirleme, hedefleri ve çıktıları tanımlama ve eylem stratejilerini planlama); *kanıt toplama*;*yorumlama* (amaçlanan çıktılarla ulaşılan çıktılar arasındaki farkı değerlendirme); *yararlanma* (eksiklikleri gidermek için müdahaleler yapma) ve *değerlendirme* (eksiklikleri gidermek için yapılan müdahalelerin etkililiğini değerlendirme).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını gerektirir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, öğrencilerin, öğrenme-öğretme sürecinin sonunda değil tüm aşamalarında değerlendirilmesini ve öğrencilerin birbirleri ile karşılaştırılarak değil, her öğrencinin kendi gelişim süreci çerçevesinde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu açıdan biçimlendirici değerlendirme, bireysel farklılıkları temele alan öğrenci merkezli anlayışa daha uygun bir değerlendirme türüdür. Öğretimin her kademesinde biçimlendirici değerlendirmenin baskın değerlendirme anlayışı olarak yer alması önemli görülebilir. Dünyada, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerini deneysel olarak inceleyen çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, derse yönelik tutuma etkisini inceleyen çalışmalar ise nispeten daha azdır. Bu açıdan ortaokul sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilecek bu çalışmanın ilgili alan yazına önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendedir. Araştırma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum`da bir ortaokulun beşinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Yansız atama yoluyla beşinci sınıf şubelerinden “B Şubesi” kontrol, “D Şubesi” ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda 21, deney grubunda 24 olmak üzere araştırmaya toplam 45 öğrenci katılmıştır. Araştırma, ortaokul beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde iki dönem süresince (28 hafta) yürütülmüştür. Dersler, hem kontrol hem de deney grubunda sosyal bilgiler öğretmeni tarafından verilmiştir. Araştırmacı hem deney hem de kontrol grubunda gözlemci olarak yer almıştır. Kontrol grubunda dersler, mevcut programda yer alan öğrenme-öğretme süreci kapsamında yürütülmüş biçimlendirici değerlendirme uygulamaları kullanılmamıştır. Deney grubunda ise mevcut program uygulamalarının içerisinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yer verilmiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin beş temel bileşeni vardır (Black, Harrison, Lee, Marshall ve Wiliam, 2003): Öğrenme hedefleri ve başarı ölçütlerinin açıklanması, soru sorma/diyalog niteliğinin artırılması, puanlama/geribildirim/kayıt tutma niteliğinin artırılması, öz ve akran değerlendirmenin kullanılması, düzey belirleyici testlerin biçimlendirici amaçla kullanılması.

Deney grubunda biçimlendirici değerlendirme uygulamaları beş bileşen çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama araçları olarak Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek, 7 madde "öğrenme isteği", 8 madde "sosyal bilgiler dersinden hoşlanma", 6 madde "öğretmenden kaynaklanan tutumlar" ve 5 madde de "sosyal bilgiler sevgisi" boyutu olmak üzere toplam dört boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırmadaki yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak sağlanmıştır. Verilerin analizinde, normallik varsayımları karşılandığı için kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön testleri arasındaki farkı incelemek için bağımsız gruplar t-testi; son testleri arasındaki farkı incelemek için ise kovaryans analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yapıldığı deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında da benzer araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Tekin (2010), 8. sınıf matematik dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiklerini belirlemiştir. King (2003), gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında biçimlendirici değerlendirmenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yalaki (2010) yükseköğretim düzeyinde yaptığı çalışmasında biçimlendirici değerlendirme uygulamalarından sonra üniversite öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin derse yönelik tutumlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkilemediğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Chauncey, 2009).

Anahtar Kelimeler : Biçimlendirici değerlendirme, derse yönelik tutum, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Birenbaum, M. (2007). Assessment for learning. *Hed Hachinuch, 81*(7), 40-46.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education.

Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2015). *Educational assessment of students* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon/Pearson.

Chauncey, P. D. (2009). *Perceptions and attitudes of formative assessments in middle-school science classes.* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Walden.

Coffey, H. (2009). Formative assessment. www.learnnc.org/lp/pages/5212?style=print adresinden indirilmiştir. Erişim tarihi: 10.01.2016.

Demir, S. B., & Akengin H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-International Journal Of Educational Research, 1*(1), 26-40.

King, M. D. (2003). *The effects of formative assessment on student self-regulation, motivational beliefs, and achievement in elementary science.* (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, Virginia.

McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based ınstruction* (5th ed.). Essex: Pearson.

Snowman, J., & McCown, R. (2015). *Psychology applied to teaching* (14th ed.). Australia: Wadsworth Cengage Learning.

Tekin, E. G. (2010). *Matematik eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı.

Wei, L. (2011). Formative assessment in classrooms: Operational procedures. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(1), 99-103.

Yalaki, Y. (2010). Simple formative assessment, high learning gains in college general chemistry. *Eğitim Araştırmaları, 40*, 223-240.

(7155) Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Fatma SADIK

Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Eğitimin amacı çocukların ve gençlerin akademik gelişimlerini sağlamanın yanı sıra genel davranışlarını iyileştirmek, benlik saygılarını güçlendirmek, sosyal ve psikolojik açıdan sağlıklı bir birey olmalarına yardım etmektir. Öğretimin gerçekleştiği yerler olan sınıfların öğrenciler için etkili bir öğrenme çevresi olabilmesi ise bu ortamın öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenlenmesine ve uygun şekilde yönetilmesine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenin görevi sadece öğrencilerin ilgilerini yüksek tutabilecek ve öğrenmeyi desteleyecek ders planları yapmak ve uygulamak değil, aynı zamanda onların değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde öğrencilerle etkileşim kurabilmektir (Jones, 2006). Birçok araştırma sınıf yönetiminde etkili olan öğretmenlerin öğrencilerin aktif olacağı etkinlikler planlayarak ve öğrenmede izlenecek yolları düzenleyerek öğrencilerin sorumluluk almalarını desteklediğini, tutarlı tepkilerle öğrencilerine ders işleyişine uyma alışkanlığını kazandırdıklarını ve öğrencilerle iyi bir bağ kurarak onları etkileyebildiklerini göstermektedir (Evertson vd. 1997). Bu durumda sınıf yönetim becerilerinin olumlu öğrenci davranışlarını desteklemenin yanı sıra öğretmenlerin sahip oldukları diğer mesleki özelliklere ve becerilere de katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ancak aynı yaşta olsalar bile farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada olduğu ve çoğu zaman birçok olayın hızlı ve önlenemez bir şekilde gerçekleştiği sınıfları yönetmek zor ve karmaşık bir görevdir. Çünkü öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmek onların ilgi ve motivasyonlarının farkında olmayı, öğrenmeyi kolaylaştırmak uygun fiziksel ortamı oluşturmayı; sınıf içi etkileşimi sağlamak sınıf kural ve prosedürlerini belirlemeyi; öğrencilerde sorumluluk geliştirmek öğrenci çalışmalarını ve davranışlarını yönetebilmeyi, grup yaşamıyla ilgili olumlu davranışlar geliştirmek ise sorun davranışlarla uygun şekilde baş etmeyi gerektirmektedir. Bir diğer ifadeyle sınıf yönetimi birçok durum hakkında karar vermeyi gerektiren çok boyutlu bir yapıdır (Burden, 1995; Doyle, 1986).

Fiziksel ve aynı zamanda sosyal bir ortam olan sınıfların yönetimi öğrenci, ortam, program, okul yönetimi gibi birçok değişkenden de etkilenmekte, bu durum öğretmenlerin sınıf yönetiminin farklı boyutlarında farklı davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Tüm öğretmenlerin tek bir yol izleyerek sınıf yönetiminde başarılı olmaları da mümkün değildir (Alexander-Rami, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarını nasıl yönettikleri yıllardır birçok araştırmaya konu olmakta, öğretmenlerin davranış biçimleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yaş, görev yapılan eğitim kademesi, iş doyumu, mesleki tutum ve inançlar vb. açısından incelenerek, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğu açısından tartışılmaktadır (Çetin, 2013; Kurt vd, 2013, Sadık ve Sadık, 2014; Yıldırım, 2012). Nitelikli bir eğitim sınıfların başarılı bir şekilde yönetilmesine, sınıftaki yönetimin başarılı olması ise doğrudan öğretmenin yeterliklerine bağlıdır. Dolayısıyla bu konuda yapılan ve yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulguların öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkililiği, geliştirilmesine ihtiyaç duydukları beceriler, yaşanan değişimler ve sınıf yönetim stratejilerinin nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili tartışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İncelenen araştırmaların çoğunlukla ilk ve ortaokul kademesine yoğunlaşması ve daha çok nicel yöntemlerle gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetim davranışlarındaki farklılıkların sınıf yönetiminin ne olduğuna ve amacına yönelik algılarından da kaynaklanabileceği gerekçesiyle lise öğretmenleriyle sınıf yönetimi olgusunu derinlemesine inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenler sınıf yönetimini nasıl tanımlamaktadır?

Öğretmenler sınıf yönetiminin hangi boyutlarında kendilerini yeterli algılamakta ve ne tür davranışlar sergilemektedirler?

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları güçlükler, bu güçlüklerle baş etme stratejileri ve önerileri nelerdir?

Öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik aldıkları ve gereksinim duydukları eğitimlerle ilgili görüşleri nelerdir?

Bu araştırma, lise öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşlerini derinlemesine inceleme amacıyla yapılan olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgubilim araştırmalarının amacı, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir (Creswell, 2007). Bu araştırmada ele alınan olgu, sınıf yönetimidir. İncelenen olgunun özüne inebilmek için farklı bireylerin görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada da, incelenen olgunun özüne inebilmek için farklı liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimini nasıl algıladıkları, sınıflarını nasıl yönettikleri, yaşadıkları güçlükler ve aşma yollarıyla ilgili görüşleri detaylı bir şekilde ele alınıp incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Çukurova, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir) liselerde görev yapan, 24 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmak amacıyla yansızlık ilkesine bağlı kalınarak merkez ilçelerinin her birinden bir genel ve bir meslek lisesi olmak üzere toplam sekiz okul belirlenmiş, daha sonra nitel araştırma geleneği içinden maksimumum çeşitlilik örneklemesi ve katılımda gönüllülük esası izlenmiştir. Verilerin toplanmasında toplam yedi açık uçlu sorudan oluşan Yazılı Görüş Alma Formu (YGF) kullanılmıştır.

YGF' nin geliştirilmesinde ilgili literatür ve araştırmanın alt amaçları temele alınmış, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda (ABD) görev yapan öğretim üyelerinin önerileri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Aynı üniversitenin doktora programına devam eden iki lise öğretmeniyle gerçekleşen pilot uygulama sonrasında YGF' nin uygulanmasına karar verilmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde araştırmacı tarafından okul ziyaretleri yapılarak toplanan veriler betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tanımlarının kendilerini yeterli algıladıkları alanlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Derse karşı ilgi uyandırarak, ders boyunca öğrencileri aktif tutabildiğini düşünen öğretmenler sınıf yönetimini çoğunlukla etkili öğretim yapma; okul ve sınıf kurallarını uygulama, beden dilini kullanma ve bire-bir görüşme yoluyla sorun davranışlarla baş edebildiğini düşünen öğretmenler ise disiplin olarak tanımlamışlardır. Sınıf yönetiminde yaşanan güçlükler çoğunlukla davranış yönetimi, etkili öğretim yapma ve motivasyon sağlamayla ilgili olmuş, sürekli problem davranış gösteren öğrencilerin fazlalığı, kurallara uymama yönünde yerleşmiş bir tutum, öğrenme kapasitesi düşüklüğü ve okullardaki materyal eksikliği gerekçeler olarak gösterilmiştir. Yaşadıkları güçlükleri aşmak için çoğunlukla kitap okuma, öğrendiklerini uygulama ve sorunları meslektaşlarıyla paylaşma yoluna gittiklerini belirten öğretmenlerin önerileri okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi, okul yöneticilerinin öğretmenlerle birlikte hareket etmesi, ailelerin okulla sürekli iletişim kurarak, çocuklarının okul yaşantılarından haberdar olması yönündedir. Hizmet öncesi eğitimlerini gerçek yaşamdan kopuk ve teorik olması nedeniyle yetersiz bulan öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları disiplin, iletişim, etik ve ergen psikolojisinde yoğunlaşmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sınıf yönetimi, öğretmen, lise

Kaynakça

Alexander-Rami, C. (2011). Perceptions of first year teachers' classroom management abilities and mentoring experience (Doctoral dissertation, North Central University). Retrieved fromhttp://search.proquest.com/docview/916905138?accountid=15572.

Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*. White Plains, NY: Longman.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five traditions.* California: SAGE.

Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (1), 255-269.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.392-431). New York: Mc. Millan.

Evertson, C.M., Emmer, E.T., Clements, B.S., & Worsham, M.E. (1997). *Classroom management for elemantary teachers (4th Edition).*USA: Allyn and Bacon.

Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-908). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M. ve Aksu, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 199-208.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evulation methods. (3.th. Ed.)*, (Çev. Eds. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Sadık, S. ve Sadık, F. (2014). Investigating classroom management profiles of pre-service teachers (Çukurova University sample). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2369-2374, doi. http:/dx.doi.org.10.1016/j.sbspro.214.01.575.

Yıldırım, C. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Sergiledikleri Davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 4 (7), 119-140

(7167) Alternatif Değerlendirme Tekniklerinin Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması

Eda GÖZÜYEŞİL
Niğde Üniversitesi

Işıl TANRISEVEN
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de 2004 yılından itibaren ilk ve ortaöğretim programlarında gerçekleştirilen eğitim reformu ile yapılandırmacı anlayışı temel alan bir sistem hedeflenmiştir. Bu yaklaşıma dayalı geliştirilen öğretim programları; derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerle, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde önemli değişiklik ve yenilikler getirmiştir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan bu programlarda yaşanan değişikliklerden en önemlisinin değerlendirme alanında olduğu görülmektedir (Yaman, 2011). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programlarındaki bu değişimle birlikte geleneksel değerlendirme araçlarının yanı sıra çoklu yöntem ve tekniklerin kullanıldığı performans değerlendirmeye dayalı alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmiştir (Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Özdemir, 2010).

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını da sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sundukları için (MEB, 2005) öğrencilerin çok boyutlu değerlendirilmesine imkan sağlarlar. Alternatif değerlendirme, her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına, öğrenme sitillerine uygun, motivasyon sağlayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmada, bireysel öğrenci başarısını izlemede, öğrencinin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesini dikkate alan ortam oluşturmada öğretmenlere yardımcı olur (Greenstein, 2010).

Uygulayıcı konumda olan öğretmenlerin, öğrencilerini ve kendi öğretim faaliyetlerini değerlendirmede öğretim programlarında tavsiye edilen ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaları önem taşımaktadır. Mevcut öğretim programları öğrencilerin, çok yönlü ve üst düzey düşünme becerilerini açığa çıkarıcı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmekte, bunun için öğretmenlere öğrencinin her açıdan değerlendirilebildiği değerlendirme araçları sunmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar gösteriyor ki (Çakan, 2004; Gerek, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007); bu ölçme araçları programa yabancı olan ve bu araçları kullanan öğretmenler tarafından şüphe ile karşılanmakta ve bu durumda araçların uygulanması da oldukça güçleşmektedir.

Alternatif değerlendirme tekniklerinin etkililiği ile ilgili günümüze kadar pek çok araştırma yapıldığı ve hala yapılmakta olduğu görülmektedir. Fakat hem alternatif değerlendirme tekniklerinin etkiliğini geniş ölçekte ortaya koyan hem de hangi değerlendirme tekniğinin akademik başarı üzerinde daha etkili olduğunu gösteren bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır.

Bu çalışma, son on yılda ülkemizde yapılan program değişikliği sebebiyle popülerliği gittikçe artan alternatif değerlendirme teknikleri ile ilgili alan yazını gözden geçirmek için planlanmıştır. Bireysel araştırmalardan elde edilen veriler ve bulguların meta-analiz yöntemiyle birleştirilmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu sayede alternatif değerlendirme teknikleriyle değerlendirilen akademik başarının etki büyüklüğüne ulaşılması hangi değerlendirme tekniğinin daha etkili olduğunu tartışmaya imkân sağlayabilecektir. Bu bağlamda "alternatif değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarında etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında şu sorulara da cevap aranmıştır:

1.Alternatif değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etki büyüklüğü nedir?

2.Alternatif değerlendirme tekniklerinin etki büyüklüğü fark göstermekte midir?

3.Çalışmaların gerçekleştiği derslere göre, alternatif değerlendirme tekniklerinin etki büyüklükleri arasında anlamlı fark var mıdır?

4.Öğrencilerin öğrenim seviyelerine göre, alternatif değerlendirme tekniklerinin etki büyüklükleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu çalışma meta-analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Meta-analiz, bireysel çalışmalardan elde edilen deneysel bulguların birleştirilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılan istatistiksel prosedürler uygulamasıdır (Wolf, 1986). Öncelikle bunun için alan yazın taramasında bir zaman sınırlaması yapılmıştır ve Türkiye'de alternatif değerlendirme tekniklerinin eğitim programlarına dahil edildiği yıl olan 2004 yılı başlangıç olarak belirlenmiştir. Böylece 2004 yılından sonra Türkiye'de yapılmış çalışmalar meta analize dâhil edilmiştir. İlgili anahtar sözcükler ile veri tabanlarının taranma işlemi Ağustos 2014 tarihi itibariyle tamamlanmıştır. Alan yazın çalışmasından sonra elde edilen çalışmaların dahil edilme kriterlerine uygunluğu test edilmiştir. Cohen's d etki büyüklüğünün yaklaşık olarak normal dağılımını sağlamak için, çalışmalardaki örneklem sayısının her grup için en az 10 öğrenciden oluşması gerektiğinden dolayı (Hedges ve Olkin, 1985), daha küçük örneklemle yürütülen çalışmalar bu analize dahil edilmemiştir.

Analize dahil edilen çalışmaların özelliklerinin kategorik değişkenlere dönüştürülebilmesi açısından, çalışmalara ait gerekli görülen hem istatistiksel hem de teorik bilgileri içeren bir kodlama formu Lipsey ve Wilson (2001)'ın önerileri ışığında

geliştirilmiştir. Kodlama sonrası çalışmanın örneklemini 26 araştırma, bu araştırmalardan elde edilmiş 36 karşılaştırma oluşturmuştur.

Bu çalışmada her çalışmanın etki büyüklüğü hesaplandıktan sonra etki büyüklüklerinin homojenliği testi için Cochran tarafından önerilen (k-1) serbestlik dereceli Ki-Kare heterojenlik testi (Q istatistiği) kullanılmıştır. Heterojenlik derecesinin belirlenmesi için ise I2 testi seçilmiştir. Meta-analizde sabit etkiler modeli uygulandığında elde edilen; grup içi, gruplar arası ve toplam heterojenlik değerlerinin kritik değerlerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle serbest etkiler modeli kullanılarak etki büyüklükleri tekrar hesaplanmıştır. Bu çalışmada istatistiksel analizin yapılmasında Comprehensive Meta Analysis (CMA) İstatistik Programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, İşlem Etkisi Meta-Analiz yöntemi kullanılmıştır.

Türkiye'de yapılan 26 araştırmadan elde edilen 36 etki büyüklüğüne göre, Cohen'in (1992) sınıflamasında alternatif değerlendirme tekniklerinin akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu ve en yüksek düzey olan geniş aralıkta yer aldığı söylenebilir. Bu meta-analiz çalışmasında, alternatif değerlendirme teknikleri türlerine, ders türlerine ve öğretim seviyelerine göre etki büyüklüğünün farklılaşıp farklılaşmadığı da analize tabi tutulmuştur. Analizi sonucunda en yüksek etki büyüklüğü portfolyonun kullanıldığı çalışmalarda, Matematik derslerinde ve ortaöğretim düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Ancak yapılan analizler sonrası alternatif değerlendirme tekniklerinin türlerine göre ve ders türlerine göre etki büyüklükleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan öğretim kademelerine göre etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, alternatif değerlendirme tekniklerinin akademik başarı açısından etkisinin öğretim kademelerine göre değiştiği söylenebilir. Winking (1997), alternatif değerlendirmelerin daha üst düzey düşünme becerileri gerektirdiği böylece öğrencilerin gerçek hayatla ilgili problemleri çözebildiğini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler : Alternatif değerlendirme, Meta-analiz, Portfolyo, Akademik başarı

Kaynakça

Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, *1*(3), 98-101.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (37) 2, 99–114.

Duban, N. ve Küçükyılmaz, E.A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online,* 7(3), 769-784.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar**.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 135-145.

Gerek, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985*). Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis* (Applied Social Research Methods Series, Vol. 49). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları

Özdemir, S.M. (2010) ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8(4), 787-816.

Winking, D. (1997). *Critical issue: Ensuring equity with alternative assessments* [online document]. NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), Oak Brook: IL. Available online: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/methods/assment/as800.htm

Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Quantitative methods for research synthesis*. London: Sage.

Yaman, S. (2011). Teachers' perceptions about their measurement and evaluation practices in science and technology course, *İlköğretim Online*, 10(1), 244-256.

(7205) Devlet Okul İdarecilerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Yeliz KAYA
Yıldız Teknik Üniversitesi

Hasan AYDİN
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Suriye'de yaşanan savaşın ardından Türkiye'ye gelen çok sayıda Suriyeli sığınmacı, yaşama tutunmaya, yeni bir düzen kurmaya çalışmaktadır. Suriyeli sığınmacılar temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda pek çok sıkıntı çekmekle birlikte çocuklarının eğitimi konusunda da oldukça zorlanmaktadırlar (İHD, 2013). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların %54'ü çocuklardan oluşmakta ve kamp dışında yaşayan çocukların yaklaşık %76'sının okula gidemediği tahmin edilmektedir. Türkiye'deki okul çağındaki Suriyeli çocuk sayısı 606 bindir ve bunun 215 bini ancak eğitim alabilmektedir (UNİCEF, 2015). Bazı araştırmacılara göre ise bu sayı 130 bindir (Ferris & Kırıscı, 2015). Uzun bir süre Suriyeli sığınmacılara kısa süre içerisinde gidecekleri nazarıyla bakıldığından eğitimleri konusunda kalıcı adımlar atılmamıştır. 2014 yılı Ekim ayından itibaren Türk hükümeti bu yönde izlediği politikayı bırakarak kalıcı adımlar atmaya başlamıştır. Bu yönde atılan adımlardan bazıları Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt yaptırabilmelerinin ve Suriyeli okullarının sayısının arttırılmasının önünün açılması olmuştur (Champion, 2015). 2014 yılında Geçici Koruma Yönetmeliğinin çıkarılması ile ikamet izni alma zorunluluğu olmadan Suriyeli öğrencilerin devlet okulların kayıt edilebilmeleri sağlanmıştır (AMNESTY, 2014). Zor şartlarda yaşayan ve okula gidemeyen Suriyeli çocuklar eğitim alıp nitelik kazanmazlarsa, suça bulaşma, toplum huzurunu bozacak davranışlarda bulunma oranları artacaktır. Bu nedenle Türkiye Suriyeli çocukların eğitimine gereken önemi vermelidir (Ceyhan & Koçbaş, 2011; Kirişçi, 2014). Suriyeli çocukların çoğunluğu Türkçe bilmemektedir ve psikolojik olarak travma yaşamış olma oranları yüksektir. Bu nedenle bu çocuklara verilecek eğitimde bu hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Ameer, 2015). Pek çok Suriyeli çocuğun eğitime erişimi olmamakla birlikte, eğitim alabilen Suriyeli çocukların bir kısmı Suriyeli gönüllülerin ve bazı kurum ve kuruluşların yardımlarıyla açılan Suriyeli okullarına gitmektedir. Bu okullarda eğitim Arapça yapılmaktadır. Eğitim alabilen diğer Suriyeli çocuklardan bir kısmı da Türk devlet okullarına gitmektedirler (Sandıklı, Semin, & Bekir, 2015). Devlet okullarına giden Suriyeli çocuklar tamamen devlet okullarındaki programa dahil olarak Türkçe eğitim almaktadırlar. Bu şekilde devlet okullarına giden 6 bin civarında çocuk olduğu bildirilmektedir (Kirişçi, 2014). 70 bin çocuk kamplardaki okullarda eğitim alırken, 71 bin 500 çocuk ise farklı illerde, belediye, valilik ve sivil toplum kuruluşlarının yardımlarıyla kurulan okullarda eğitim görmektedirler (MEB, 2014). Bu çocuklar hiç bilmedikleri bir dildeki eğitim sistemine bir anda dalmaktadırlar. Öte taraftan Suriyeli sığınmacıların eğitim görmeye başladıkları devlet okullarının durumu ise ele alınması gereken bir başka önemli konudur. Halihazırda kendi sorunları olan ve öğrencilerine kaliteli bir eğitim vermekte güçlükler yaşayan Türk eğitim sistemine, dil bilmeyen, savaş travması yaşamış olan ve bir süre okuldan uzak kalmış olan Suriyeli öğrencilerin de dahil edilmesi, mevcut olan sorunları daha da arttıracaktır (Kirişçi, 2014). Devlet okullarında eğitime başlayan Suriyeli öğrenciler için Türkçe bilmemek büyük bir engel oluşturmaktadır (Dorman, 2014). Okula küçük yaşta kayıt olan Suriyeli çocuklar Türkçeyi daha kolay öğrenebilmekte ve okula daha iyi adapte olabilmekte fakat yaşları daha büyük olan çocuklar, dil bilmediklerinden ve okula bir süreliğine ara vermiş olabildiklerinde dolayı daha büyük sorunlarla yüzleşmektedirler (COÇA, 2015). Bu araştırma, okul idarecilerinin devlet okullarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada cevap aranan sorular şunlardır;

Devlet okulu idarecilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Suriyeli öğrencilerin devlet okullarındaki eğitimleri sırasında karşılaştıkları güçlükler konusunda devlet okulu idarecilerinin görüşleri nelerdir?

Devlet okullarında Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar nelerdir?

Araştırma sorularının cevaplarını bulmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. İstanbul'da Suriyeli sığınmacıların en fazla bulunduğu ilçelerden birisi, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Dil bilmeme nedeniyle yaşanan sorunların daha net ortaya konması açısından amaçlı örneklem yöntemine göre eğitim kademesi olarak ortaokullar tercih edilmiştir. Bu kapsamda 7 ortaokul idarecisi ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Okulların ve idarecilerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Okulların belirlenmesi için, seçilen ilçedeki tüm ortaokullar telefonla aranarak mevcut Suriyeli öğrenci sayıları ve sınıflardaki dağılımları sorulmuştur. Bu amaçla en fazla öğrencisi bulunan veya bir sınıfta en fazla Suriyeli öğrenci bulunan okullar araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar 2 müdür ve 4 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Görüşmelerde kullanılmak üzere 4 bölümden oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun ilk kısmında demografik bilgiler, ikinci kısmında birinci araştırma sorusuna dair sorular, üçüncü kısmında ikinci araştırma sorusuna dair sorular ve son kısmında üçüncü araştırma sorusuna dair sorular yer almaktadır. Görüşme formunun hazırlanması sırasında akran değerlendirmesine başvurulmuş, 6 akademisyenin form hakkındaki görüşleri alınarak formun kapsam geçerliliği teyit edilmiştir. Ayrıca görüşmeler tamamlandıktan sonra katılımcıların görüşme sırasında kastettikleri şeylerin bunlar olup olmadığı, eklemek istedikleri başka önemli noktalar olup olmadığı hakkında katılımcı teyidi alınarak

geçerlilik arttırılmaya çalışılmıştır. Veriler 2015- 2016 akademik yılında, Şubat ayı içerisinde toplanmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre devlet okulu idarecilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları başlıca sorunlar, Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak ne yapacaklarını bilmemeleri, bu öğrencilere uygulanacak eğitim konusunda herhangi bir yönerge veya talimat olmaması dolayısıyla kendi başlarına kararlar almak zorunda kalmaları yer almaktadır. Devlet okullarında okuyan Suriyeli öğrencilerin başlıca sorunu ise hiç Türkçe dil eğitimi almadan sisteme dahil olmaları ve bundan dolayı pek ilerleme gösterememeleridir. İdareciler, öğrencilerin sınıflarda pek varlık gösteremediklerini, dersleri anlayamadıklarını ifade etmiş ve Suriyeli öğrencilerin hiç Türkçe dil eğitimi almadan okula başlamalarının emek kaybı olduğunu, öğrencilerin bu şekilde ne Türkçe öğrenebildiğini, ne de diğer dersleri öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. İdareciler ayrıca öğrencilerin bu şekilde kayıp bir zaman yaşamalarına üzüldüklerini ifade etmişlerdir. Devlet okullarında Suriyeli öğrenciler konusunda diğer öğrenciler için uygulanandan farklı olarak herhangi bir uygulama yapılmamaktadır. Bu öğrenciler diğer öğrencilerle aynı eğitime tabi olmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Suriyeli öğrenci, Suriyeli çocukların eğitimi, Suriyeliler

Kaynakça

Ameer, M. (August, 2015). The Challenge of Educating Syrian Refugees in Turkey. Retrieved from Muftah website: http://muftah.org/educating-syrian-refugees-turkey/ - .Vowq867hBZ1

AMNESTY. (2014). Hayatta Kalma Mücadelesi; Türkiye'deki Suriye'den Gelen Mülteciler. Retrieved from http://amnesty.org.tr/uploads/Docs/hayatta-kalma-mucadelesi-turkiye'deki-suriye'den-gelen-multeciler720.pdf website:

Ceyhan, A., Müge , & Koçbaş, D. (2011). Göç Ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi (İstanbul, LAS Projesi Türkiye Raporu), 1-64. Retrieved from http://goc.bilgi.edu.tr website:

Champion, M. (July, 2015). Syria's Refugees Need Schools. Retrieved from Bloomberg View website: http://www.bloombergview.com/articles/2015-07-20/syria-s-refugees-need-schools

COÇA. (2015). Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye'deki Devlet Okullarındaki Durumu. 17. Retrieved from İstanbul Bilgi Üniveristesi Çocuk Araştırmaları Birimi

Dorman, S. (2014). *Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey* Retrieved from file:///Users/yeliz/Downloads/YUVANeeds-assessment-report-Final%20(3).pdf

Ferris, E., & Kırıscı, K. (July, 2015). What Turkey's Open-Door Policy Means For Syrian Refugees.

İHD. (2013). Yok Sayılanlar: Kamp Dışında Yaşayan Suriye'den Gelen Sığınmacılar İstanbul Örneği [Retrived from IHD: http://www.ihd.org.tr/yok-sayilanlar-kamp-disinda-yasayan-suriyeden-gelen-siginmacilar-istanbul-ornegi/].

Kirişçi, K. (2014). Misafirliğin Ötesine Geçerken Türkiye'nin "Suriyeli Mülteciler" Sınavı (Karaca, S. tarafından çevrilmiştir). Retrieved from The Brookings Institution & International Strategic Research Organization (USAK) website: http://www.brookings.edu/~/media/research/files/reports/2014/05/12 turkey syrian refugees kirisci/syrian refugees and turkeys challenges kirisci turkish.pdf

MEB. (2014). 150 Bin Civarında Suriyeli Öğrenci Şu Anda Türkiye'de Eğitim Görüyor. http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-150-bin-civarinda-suriyeli-ogrenci-su-anda-turkiyede-egitim- goruyor/haber/7278/tr (04.11.2015)

Sandıklı, A., Semin, A., & Bekir, Ü. (2015). Irak ve Suriye'deki Gelişmelerin Türkiye'ye Etkileri 1-85. Retrieved from BİLGESAM (Bilge Adamlar Stratejik Araştırmalar Merkezi) website: http://www.bilgesam.org/incele/2084/-irak-ve-suriye-deki-gelismelerin-turkiye-ye-etkileri/ - .VjiN4q7hA6g

UNİCEF. (2015). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. *UNİCEF Türkiye Bilgi Notu*. Retreived from: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki Suriyeli %C3%87ocuklar_Bilgi Notu Ekim 2015.pdf

(7214) Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin İnsani Değerleri Üzerinde Bir İnceleme

Hüseyin IZGAR
Bayburt Üniversitesi

Gökhan IZGAR
Bayburt Üniversitesi

Bülent DİLMAÇ
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Genel olarak eğitimin amacı öğrencinin gelişimine yardım etmektir. Bireyin gelişimi: Bilişsel gelişim, bedensel gelişim, sosyal gelişim, kişilik gelişimi, ahlâk gelişimi gibi farklı yönlerle incelenmektedir. Okul bireyin eğitimimden sorumludur ve bireyin tüm yönleri ile gelişimini esas alır. Ülken (2001: 260)'e göre okulda yürütülen öğretim faaliyetleri bilgi öğretmeyi esas alırken eğitim değerleri esas alır.

Değerler insanı insan yapar diyor bir düşünür (Reboul, 2008: 80). Değer sistemi insanı, iyi kavramına yönelten ve kavrama götürecek yolları gösteren etkenler bileşimidir. Bu etkenler, evrenin ve insanın niteliği, neden-sonuç bağlantıları, insanın iyiliği ve bunun sağlanması gibi sorunlara ışık tutar (Bursalıoğlu, 1982:337; Gürsel,2012: 96).

Her bireyin değerler sisteminin başlarına yerleştirdiği birkaç değeri vardır. Yani kişi oldukça az sayıda değerini değer sıralamasının başına koyar. Kişinin çok önem verdiği değerler davranışlarının en önemli belirleyicileridir. Bir karar verme durumunda birey seçeneklerin kendi değerleri ile ilgili yönleri hakkında bilgi sahibi olursa ve seçenekler arasında, her birini uygulamaya koymada yaşanacak güçlükler bakımından önemli fark olmazsa, birey en çok benimsediği değerine/değerlerine uygun olan seçeneğe yönelir (Kuzgun, 2006:194).

İnsanı insan yapan biyolojik bir varlık olan insanı, diğer canlılardan üstün hale getiren sevgi, saygı, toplumsallık gibi değerledir. Günümüzde özgürlük, eşitlik, kardeşlik, adalet, sevgi, saygı, hoşgörü, dostluk ve dayanışma insana özgü ve bütün insanlar İçin ortak sayılabilecek yükselen değerler karşımıza çıkmaktadır. İnsan olmak bu değerleri içselleştirmeyi ve davranışlarımızda göstermeyi gerektirir.

İnsanlar arasında sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi için insanların davranışlarına rehberlik edecek değerlere her zaman ihtiyaç vardır (Plaisance, Vergnaud, 2005 : 37). İnsan topluluklarına rehberlik edecek ortak değerlerin olması gerektiği fikri hristiyanlık, islamiyet, budizme gibi büyük dinler ve demokrasi, marksizm gibi siyasi sistemlerce de kabul edilmektedir.

Ancak bu değerler görecelidir ve önem derecesi açısından toplumdan topluma değişiklik gösterdiği gibi zamandan zamana, hatta alt kültürler arasında bile değişiklik gösterebilmektedir (Reboul, 1995)). Özellikle bilgi ve teknolojinin bu kadar yoğun yaşandığı günümüz toplumlarında bu değerler hızla değişmektedir. Bu nedenle eğitim programlarında ön plana çıkan değerler de toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Örneğin İngiltere eğitim programında " barış, saygı, sevgi, hoşgörü, dürüstlük, alçakgönüllülük, işbirliği, sorumluluk, mutluluk, özgürlük, sadelik, birlik" (Arweck, Nesbitt; 2004), gibi değerler ön plana çıkarken, Fransa eğitim programında "vatandaşlık, inanç, kültür, ödev, ayrımcılığa karşı olma, hak, eşitlik, laiklik, özgürlük, din, cumhuriyet" (Bauer, 1994; Ledoux, 2013), gibi değerler, Türkiye eğitim programında ise "beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler" (1739 sayılı METK, madde:2), değerler ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırmada, yükselen değerler ışığında, öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin öncelikli değerleri arasında bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin değerleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
2. Öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin değerleri medeni durumlarına göre değişmekte midir?
3. Öğretmen adayı üniversite öğrencilerini değerleri eğitim fakültesi veya formasyon öğrencisi olmalarına göre değişmekte midir?
4. Öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin değerleri öğrenim gördükleri bölümlerine göre değişmekte midir?

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve toplanan verilerin analizinde kullanılacak istatistik teknikler yer almaktadır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ili ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Bu araştırmanın evreni 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen, 243 erkek, 126 kız öğrencinin oluşturduğu çalışma grubu ile yürütülmüştür. Bunların 186'sı formasyon öğrencisi, 183'ü eğitim fakültesi öğrencisidir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğrenim görülen fakülte, bölüm, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerini içeren kişisel bilgileri kapsamaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) tarafından geliştirilmiş olan değerler ölçeği kullanılmıştır. Değerler Ölçeği; Toplumsal Değerler, Kariyer Değerleri, Entellektüel Değerler, Maneviyat, Materyalistik Değerler, İnsan Onuru, Romantik Değerler, Özgürlük, Fütüvvet olmak üzere 9 alt ölçekten ve 39 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması ilgili araştırmacılar tarafından yapılmış ve Değerler Ölçeğinin faktörler bazında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; "Toplumsal Değerler" için .90, "Kariyer Değerleri" için .80, "Entellektüel Değerler" için .78, "Maneviyat"için .81, "Materyalistik Değerler" için .78, "İnsan Onuru" için .61, "Romantik Değerler" için .66, "Özgürlük" için .65 ve "Fütüvvet" için de .63 olarak hesaplanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin değer algılarının farklı değişkenler bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analizlerde bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi, farkların kaynağının analizinde Tukey testi kullanmıştır

Analiz sonucunda; erkeklerin kadınlara göre daha yüksek kariyer, entelektüel, materyalist, romantik ve özgürlük değer düzeylerine; evlilerin bekârlara göre daha yüksek özgürlük değer düzeyine, eğitim fakültesi katılımcılarının formasyon alanlara göre daha yüksek toplumsal ve romantik değer düzeylerine; formasyon alanların eğitim fakültesi katılımcılarına göre daha yüksek kariyer ve özgürlük değer düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur.

PDR bölümü matematik, edebiyat ve sınıf-fen bölümüne göre daha yüksek toplumsal değer düzeyine, sınıf-fen ve din kültürü bölümündekilere göre daha yüksek romantik değer düzeyine, ilahiyat bölümündekilere göre daha yüksek fütüvvet değeri düzeyine; din kültürü ve ilahiyat bölümü katılımcılarının ise matematik bölümündekilere göre daha yüksek toplumsal değer düzeyine, edebiyat, sınıf-fen ve PDR bölümünden daha düşük romantik değer düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Sınıf-fen bölümü katılımcılarının diğer bölümlerdekilere göre daha düşük düzeyde kariyer değer düzeyine; edebiyat ve matematik bölümü katılımcılarının diğer bölümlerdekilere göre ve sınıf-fen bölümü katılımcılarının ise din kültürü bölümündekilere göre daha yüksek özgürlük değeri düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Değer, öğretmen adayı üniversite öğrencisi, öğretmen adayı formasyon öğrencisi

Kaynakça

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973**).** 14574 sayı ve 24/ 6/ 1973 tarihli Resmi Gazete.

Arweck, E. ve Nesbitt, E. (2004a), 'Values education: the development and classroom use of an educational programme', *British Educational Research Journal*, *30*(2), 245–261.

Bauer, D.(1994). *Valeurs du moment, valeurs à transmettre*. Paris: CREDOC, N° 84.

Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi, 16.Baskı.

Dilmaç, B., Arıcak, O.T., & Cesur, S. (2014). A validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice,14*(5), 1661-1671.

Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Milli Eğitim Temel Kanunu

Ledoux, S. (2013). Quelques pistes pédagogiques autour de la charte de la laïcité au cycle 3. http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html (16.02.2016).

Plaisance, E., Vergnaud, G. (2005). *Les Sciences de l'éducation*, 4. Edition, Editions La Découverte, Paris.

Reboul, O., (1995). "Değerlerimiz Evrensel midir? " (H. Izgar, çev.*) EYTEPE Eğitim Yönetimi Dergisi*, *3*,363-374.

Reboul, O.,(2008). *La Philosophie de l'éducation*, 9. Edition, Presses Universitaires de France, Paris.

Ülken, H.Z. (2001). *Eğitim felsefesi.* Ülken Yayınları:15, İstanbul: 2. Baskı.

(7229) Öğretmenlerin Öğretim Özdüzenleme Becerileri ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları

Canan KOÇ
Cumhuriyet Üniversitesi

Sevinç KARABAĞ
MEB

ÖZET

Özdüzenleme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine üstbilissel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin katılma düzeylerini ifade etmektedir (Zimmerman, 1994). Diğer bir deyişle hedeflere ulaşmaya yönelik düşünce, duygu ve davranışların düzenlenmesidir (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemeli öğrenmede öğrenciler öğrenmelerini yönlendirmek ve artırmak için çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar. Öz düzenleme üzerinde önemle durulmasının temel nedeni, eğitimin temel işlevlerinden olan yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde öz düzenlemeli öğrenmenin anahtar yeterlik olarak görülmesidir. Pek çok araştırma özdüzenleme becerileri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemekte ve özdüzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre, öğrenme hedeflerini belirlemede, etkili öğrenme stratejilerini uygulamada, hedeflerini düzenlemede ve değerlendirmede, öğrenme için verimli bir çevre oluşturmada, gerekli durumlarda yardım istemede, çaba göstermede ve sürdürmede daha iyi olduklarını ortaya koymaktadır (Zimmerman & Schunk, 2012). Özdüzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle öğrencileri kapsadığı görülmektedir. Oysa etkili öğrenme için öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemeleri kadar, etkili öğretim için öğretmenlerin öğretim süreçlerini düzenlemeleri de önem taşımaktadır.

Öğretmen özdüzenlemesi, öğretmenlerin etkin bir öğretim için üstbilişsel becerilerini, motivasyonlarını ve stratejilerini aktif olarak organize etmesi ve sürdürmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Çapa-Aydın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2014). Öğretmen özdüzenlemesi ile ilgili yapılan çalışmalar, öğretmen özdüzenlemesi ile öğretmen öz yeterliği (Çapa-Aydın, Sungur & Uzuntiryaki, 2009) ve öğretim etkililiği (Toussi, Boori & Ghanizadeh, 2011) arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Gordon, Dembo ve Hocevar (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin kendi öz düzenlemeli öğrenme davranışlarının öğrenme hedef yönelimini desteklediği ve özdüzenlemeyi destekleyici bir sınıf ortamı oluşturdukları saptanmıştır. Öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde öğretmen özerklik desteğinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sierens vd., 2009).

Özerklik desteği, öğretmenlerin öğrencilere kendi davranışlarını belirlemede tanıdığı psikolojik özgürlük düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Hospel & Galand, 2016). Özerkliği destekleyici öğretmenler öğrencilerin bakış açılarını alarak kişisel özerkliklerini kolaylaştırmakta; öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve tercihlerini karşılamakta; uygun düzeyde zorlayıcı işler sunmakta; anlamlı öğrenme hedeflerini vurgulamakta; ilginç, ilişkili ve zenginleştirilmiş etkinlikler sunmaktadırlar (Jang, Reeve & Deci, 2010). Olumlu güdüsel özelliklerin yapılanmasında öğrencinin özerkliğinin desteklenmesi önemli rol oynamaktadır (Güvenç, 2011). Yapılan araştırmalar öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarını algılayabildiğini (Assor, Kaplan & Roth, 2002), bu davranışların başta öğrenci katılımı olmak üzere öğrenme sürecine ve öğrenme ürünlerine etki yaptığını ortaya koymuştur (Akt. Güvenç, 2011).

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu taşımasını, kendi öğrenme süreçlerini düzenlemesini ve sürece üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal etkin katılımını gerektirmektedir. Öğrencinin bunları gerçekleştirebilmesinde öğretmenin özerklik desteği önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırmada ilk ve ortaokul öğretmenlerinin özdüzenleme becerilerinin ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının kıdem, cinsiyet, eğitim durumu ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre incelenmesi ve öğretmenlerin özdüzenleme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmaktadır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir .

Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmaya Elazığ Merkezde bulunan ilk ve ortaokullarda çalışmakta olan 115'i (%53) kadın, 102'si (%47) erkek toplam 217 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 89'u (%41) ilkokulda, 128'i (%59) ortaokulda çalışmaktadır.

Araştırmanın verileri Oğuz (2013) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği ve Çapa Aydın, Sungur, ve Uzuntiryaki (2009) tarafından geliştirilen Öğretim Özdüzenleme Ölçeği ile toplanmıştır.

Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ) 16 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin yanıt ölçeği beşli Likert tipindedir. Ölçek, davranışların gerekliliği ve sergilenmesi için kullanılmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları gereklilikte Duygu ve Düşünce Desteği (.85), Öğrenme Süreci Desteği (.76) ve Değerlendirme Desteği (.81) dir. Sergilemede Duygu ve Düşünce Desteği (.88), Öğrenme Süreci Desteği (.80) ve Değerlendirme Desteği (.86) dir.

Öğretim Özdüzenleme Ölçeği, 41 maddeden, dokuz boyuttan oluşmaktadır. Altı dereceli Likert tipinde olan ölçek Hedef Belirleme (.93), İçsel İlgi (.89), Dışsal Hedef (.78), İçsel Hedef (.75), Özyönlendirme (.89), Duygusal Kontrol (.85), Özdeğerlendirme (.82), Öztepki (.82), Yardım Alma (.83) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Puanların normal dağılım durumları incelendikten sonra aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlılığını saptamak amacıyla t Testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi ve Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi sonucuna göre İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim özdüzenleme becerileri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermezken, kıdeme, eğitim durumuna ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları, cinsiyete göre sergileme açısından farklılık göstermezken gereklilik açısından duygu düşünce desteği alt boyutunda [$t(215)=2.42$; $p<0.05$] kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları gereklilik açısından çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermezken, sergileme açısından öğrenme sürecini destekleme [$t(215)=3.14$; $p<0.05$] ve değerlendirmeyi destekleme [$t(215)=2.45$; $p<0.05$] alt boyutlarında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim özdüzenleme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen özdüzenlemesi, özerklik desteği

Kaynakça

Çapa Aydin, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher Self-Regulation: Examining a Multidimensional Construct. *Educational Psychology, 29(3),* 345-356.

Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E. (2014). Öğretmen özdüzenlemesi. G. Sakız (Edit.) *Özdüzenleme- öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Ankara: Nobel.

Gordon, S. C., Dembo, M. H., Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23, 36–46.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 17, 1, 99-116.

Hospel, V., Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.

Jang, H., Reeve, J., Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 3, 588-600.

Oğuz, A. (2013). Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(4), 2177-2194.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.

Toussi, M. T. M., Boori, A. A., Ghanizadeh, A. (2011). The role of EFL teachers' self-regulation in effective teaching. *World Journal of Education*, 1, 2,

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2012). Motivation an essential dimension of self- regulated learning. In Schunk, D. H.,Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and self-regulated learning*. New York and London: Routledge.

(7272) Oyun Temelli Öğretim: Rise of Nations Örneği

Halil Ersin AVCI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ramazan KARATAY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Headfield, oyunu "kuralları, hedefi ve eğlence öğesi olan bir etkinlik" olarak, Danesi ise oyunları "öğrenciler arasında etkileşim temeline dayanan problem çözme etkinlikleri" olarak tanımlamaktadır (Akt: Engin, Seven ve Turhan, 2004). Piaget de oyunu, "dış dünyadan alınan uyaranları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yolu" olarak ifade etmiştir. Öğrenmede oyunun etkisinin önemli olduğu inkar edilemez bir gerçektir. Mevlana'nın "oyun aslında akıldadır; ancak çocuk oyunla akıllanır" sözüyle ne kadar doğru bir noktaya değindiği anlaşılmaktadır. Oyunun eğlendirici yönünün yanı sıra tedavi edici yönü de vardır. Çocuğa yapılan oyun terapisiyle onun duygu dünyasına inilerek buradaki korku, kaygı, stres ve rahatsızlıkları giderilmeye çalışılır (Gürses, 2009). Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinlikler bütünüdür. Eğitsel oyunların, öğrenmeye yönelik olması, etkin katılımı gerçekleştirecek şekilde basit, kolay ve gerçekten ilginç olması, öğrencilerin farklı düzey ve yeteneklerine uyarlanabilecek bir esneklikte olması, belli bir amacının olması, süresinin ders saatine uygun olması gerekir (Demirel, 1999). Eğitimde de özellikle oyun temelli öğretim son yıllarda üzerinde durulan önemli bir unsurdur. Oyun temelli öğretim ile öğrencilerin etkinliğinin artırılması, derse katılımının çoğalması, derse güdülenmesi ve ilgi duyması sağlanabilir. Bunula birlikte ders başarısının artırılması öğrencide yaş ve kademe farkı gözetmeksizin sağlanabilir. Yapılan birçok çalışmadan elde edilen sonuçlar da bunu destekler niteliktedir. Özellikle son yıllarda oyun üreticilerinin de bu alanlara yönelmesi Mine Craft ya da daha farklı oyunlar için eğitim modüllerini geliştirmesi de bunun en önemli göstergesidir. Öğrencilerin günümüz koşullarında teknolojik donanımlarla çevrili olduğu göz önüne alınırsa eğitimin de bu alanlara yönelmesi ya da bu alanların öğretim amaçlı kullanılması doğrudan bir avantaj sağlayacaktır. Bu araçların sadece öğretim modülü olarak geliştirilmesinin yanısıra öğrencilerin ilgilerini çeken oyunların öğretime nasıl entegre edilebileceğinin de tartışılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı tarih dersinde oyun temelli öğretimin kullanılmasının incelenmesidir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi Bölümü öğrencilerine Çağdaş Dünya Tarihi ve Uygarlıklar Tarihi derslerinde Rise of Nations oyunu oynatılmıştır. Bu oyun ile ders içi öğretim etkinliğinin ve öğrencilerin ders başarılarını nasıl etkilendiğinin incelenmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin dersi oyun eşliğinde devam ettirilmesini nasıl buldukları, dünya uygarlıklarının gelişimini anlamalarına katkı sağlayıp sağlamadığı, stratejik düşünmelerini nasıl etkilediği, bir çok organizasyonu bir arada yürütmelerine katkı sağlayıp sağlamadığı, ders sürecini nasıl etkilediği gibi soruların yanıtları aranmaya çalışılmıştır. Bunlarla birlikte öğrencilerin ders başarılarının ne düzeyde olduğu, derse katılımlarını nasıl değiştirdiği incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi Bölümü öğrencilerine Çağdaş Dünya Tarihi ve Uygarlıklar Tarihi dersleri kapsamında Rise of Nations oyunu oynatılmış, oyun hakkındaki görüşleri ve başarıları incelenmiştir. Oyun, bir medeniyetin seçilmesi ile o medeniyetin eğitim, bilim, kültür, teknoloji, ticaret, askerlik, mimari gibi alanlarda gelişmesini ve ilerletilmesini içermektedir. Öğrencilerin bu gelişimlerin tamamını orantılı bir şekilde gerçekleştirmesi ve oyunda başarıya ulaşması beklenmektedir. Derste öğrencilere Türk Uygarlığı'nın seçilmesi zorunlu kılınmıştır. Oyun en fazla doksan dakika süren bir içeriğe sahiptir. Çalışmada nitel ve nicel veriler kullanılmıştır. Nitel analizler için yarı yapılandırılmış görüşme formları, nicel analizler içinse oyun puanları ve ders başarıları incelenmiştir. Çalışma grubu Çanakkale merkezinde bir üniversitede yer alan Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi Bölümü'nde 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 40 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ve oyun puanları üzerinden toplanmıştır. Öğrencilerle görüşmeler odak grup şeklinde gerçekleştirilmiş, her bir bölüm ve dersten onar öğrenciden veriler toplanmıştır. Öğrencilerden oyuna ilişkin ekran görüntüleri alınmış, oyundaki başarıları incelenmiştir. Bu verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Oyunun başında tüm öğrencilerin "orta" zorluk derecesinde "dünya hakimiyeti" modunu seçerek eşit şarlarda ve aynı amaca yönelik oynamaları istenmiştir. Bu şekilde öğrenciler aynı şartlarda ve aynı amaca yönelik olarak "Türk" milletini ve özelliklerini seçerek oyuna aynı noktada başlamışlardır. Oyunun senaryosu içinde adım adım hem çağların, teknoloji, mimari, bilim ve kültürün değişimini takip ederken hem de içerisinde diğer milletlerin karasal yayılma ve medeniyetlerin gelişmesine tanık olmuş ve stratejik düşünerek hareket etme durumunda kalmışlardır.

Yapılan uygulama ile birlikte öğrencilerin, uyguralıkların tarihsel gelişim süreçlerine yönelik farkındalıkları artarken, derse olan ilgi ve merakları da aynı oranda artmıştır. Tarihi olayların sadece sebep sonuç ilişkilerinden ibaret olmayıp bir çok değişkene bağlı; sosyolojik olaylar ve sosyo-psikolojik devinimler olduğu öğrenciler tarafından kavranmıştır. Öğrenciler tarafından, bir uygarlığın yükselişinde eğitim, bilim ve teknolojinin mimari, ticaret ve askerliğe nasıl etki ettiği görülmüştür. Bunların hepsinden daha önemlisi öğrencilerin stratejik düşünme ve buna bağlı karar verme, bununla birlikte sonuçlarıyla yüzleşme beceri ve tecrübelerinde büyük artış gözlenmiştir. Hayatta da gelişmenin ancak, bir çok alanda pozitif adımlar atılarak gerçekleşebileceği, ihmal, göz yumma ve boşvermenin yıkıcı sonuçları olabileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Oyun Temelli Öğretim, Tarih Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Rise of Nations

Kaynakça

Çangır, M. (2008). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Engin, A. O., Seven, M. A., Turhan, V. N. (2004). Oyunların Öğrenmedeki Yeri ve Önemi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (2), 109-120.

Demirle, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Saracaloğlu, A. S. ve Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel Oyun Temelli Fen ve Teknoloji Öğretiminin Öğrenci Başar1ısına Etkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı. 21-23 Mayıs 2009. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir. 1098-1107

Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. Computers & Education, 55(2), 566-575.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. In CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, May 7–12, 2011, Vancouver, BC, Canada, ACM 978-1-4503-0268-5/11/05.

Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. Computers & Education, 63, 380-392.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.

(7280) Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalığının Belirlenmesi

Necdet AYKAÇ
Muğla Sıtkı Koçman Üniveristesi

Gözde BACAKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniveristesi

ÖZET

Yapılandırmacı öğrenme kuramı; Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin bilgi birikimidir" şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanmakla birlikte temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklayan bir öğrenme kuramı olarak kabul edilmektedir (Hand ve Treagust, 1991; Turgut ve ark., 1997; Appleton, 1997; akt. Özmen, 2004). Başka bir deyişle yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilginin kişinin kendisi tarafından çevresiyle etkileşmesi sonucu oluşturulduğunu savunan bir eğitim felsefesidir (Bağcı Kılıç 2001). Başka bir ifadeyle öğrenmenin bireylerin yaşantılarıyla etkileşimi sürecinde bireyler tarafından nasıl gerçekleştiğini açıklayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelmektedir. Bu biçimi ile öğrenme bireyin zihninde oluşan bir süreçtir (Yaşar, 1998). Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak yapılandırmacı öğrenme kuramının ana felsefesinin bireylerin geçmiş yaşantılarından elde ettikleri ve zihinlerin de yapılandırdıkları bilgilerin bilişsel yapılarını oluştukları bir sürece dayandığı söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramın da bilginin zihinde bilişsel yapısı, bireyin düşünme şeklindeki farklılık, öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif katılımana dayalı olması, öğretmenin bu süreçteki rehber konumu ve değerlendirmenin süreç temelli olması yönünden diğer öğrenme kuramlarına göre faklılık göstermektedir. Bu özellikleri dikkate alındığında yapılandırmacılık bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgili olarak görülebilir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005). Yapılandırmacılıkta öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek ve öğrencini deneyimler yaşabileceği yaşantıları organize etmektir (Açıkgöz, 2003). Yapılandırmacı öğrenmenin değerlendirme sürecine baktığımızda ise değerlendirme konunun sonunda değil, tüm öğrenme süreci boyunca yapılması gerekmektedir (Oral, 2014). Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşım alternatif ölçme araçları yoluyla öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesine ve yalınızca sonuç değerlendirme yerine öğrenme sürecininde göz önüne alınıp değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında verilen bilgiler doğrultusunda bireylerin bu kurama ait bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandırdıkları ve bilişsel farkındalık düzeylerinin ne şekilde olduğu bireylerin gelecek yaşantıları açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bir bilginin öğrenmesinde bireylerin bilişsel farkındalığı yani bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmeolanagına kavuşması bireye büyük katkı sağlayabilecektir (Çakıroğlu, 2007). Bu yönüyle öğretmen adaylarının eğitim süreçleri boyunca yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin yeterli düzeyde olması onların yapılandırmacı öğrenme kuramının gerektirdiği etkinlikleri uygulayabilmelerine olanak sağlayabileceği gibi sınıflarında yapılandırmacı öğrenme kuramına olanak sağlayan bir ortam oluşturmalarına yardımcı olabilecektir. Bu nedenle, Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının aldıkları eğitim boyunca yapılandırmacı öğrenme kuramını doğru bir şekilde algılamalarını ve bu kurama ilişkin bilişsel farkındalık geliştirmeleri oldukça önemlidir. Zira, öğretmen adaylarının eğitim hayatlarında geliştirecekleri yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin bilişsel farkındalıkları onlara öğretmenlik mesleğini uygularken katkı sunması olası görünmektedir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri nasıl şekillenmektedir?

2. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

3. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008). Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış ve 1 ve 4 sınıflardan toplam 662 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmada örneklem yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada ölçüt olarak öğretmen adaylarının 1. ve 4. sınıfta öğrenim görüyor olması dikkate alınmıştır.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği:* Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği, 56 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir.

Ölçek bilginin doğası ve oluşumu, düşünme, aktiflik, öğrenci merkezli, öğretmenin rolü, eğitim-öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme ve sınıfın fiziksel özellikleri olmak üzere 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayı değerleri sırasıyla .81,.87,.83,.82, .86, .91, .85, .85'tir. Ölçeğin toplamının Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise. 97'dır. (Yeşilyurt,2013). Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayı değerleri sırasıyla. 82, .85, .86, .83, .84, .91, .85, .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamının Cronbach alfa güvenirlik katsayı değeri ise bu çalışma için .97 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde Kolmogrow Smirnov testi ile katılımcıların değişkenler açısından normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, normal dağılım gösteren değişkenlerin ikili karşılaştırmalarında "t testi" testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının geleceği açısından olumlu bir sonuç olarak nitelendirilebilir. Bunun yanı sıra, araştırmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin düşünme ve aktiflik alt boyutlarında en yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin sınıfın fiziksel özellikleri boyutunda en düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçta yapılandırmacı yaklaşımda sınıfların kaynak, materyal ve öğretim teknolojileri bakımından zengin bir ortam olması gerekirken mevcut okul uygulamalarında ve eğitim fakültelerinde bunun tam tersi aktif öğretim tekniklerine uygulamaya olanak vermeyen hatta U ve Yarım daire yapılamayan çakılı sıralarla öğrenim görüyor olmalarından kaynaklanmış olabilir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu fark kadınlar lehinedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, Yapılandırmacı öğrenme, Bilişsel farkındalık

Kaynakça

Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Can, T., (2004). Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve

uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 21-27.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S. B. (2005). *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile*

İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara: Asil Yayın-Dağıtım.

Oral, B. (2014). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*.Pegem Akadem, Ankara (3. Baskı)

Özden, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı

(Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3* (1).

Senemoğlu, N. 2003. Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Gazi Kitabevi, Ankara.

Tosun, A. ve Irmak, M. (2008). Adaptation, validity, and reliability of the metacognition questionnaire-30 for the Turkish population, and its relationship to anxiety and obsessive-compulsive symptoms. *Türk Psikiyatri Dergisi.19* (1), 67-80.

Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci.* VII. Ulusal Eğitim

Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yeşilyurt, E. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Konusunda Öğretmen Adaylarının Yeterliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslarrarası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. 3* (7), 29-45.

Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Geliştirme Çalışması: Bir Ölçek Revizyonu. *NWSA-Education Scienc. 8* (2), 285-307.

Yıldırım, A., Şimsek, H.(2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: SeçkinYayıncılık.

(7301) Use of Scenarios as Backward Designing the English Curriculum in Naval Academy Schools

Dilara DEMİRBULAK — *YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ*
Pınar UYANIKER — *DENİZ HARP OKULU*
Ayşe YILMAZ VİRLAN — *MARMARA ÜNİVERSİTESİ*

ÖZET

More than ninety percent of world trade is carried by ship, which requires effective inter-connectivity among people from different countries (Cole, Pritchard & Trenker 2007). In 1973, the International Maritime Organization (IMO) Maritime Safety Committee (MSC) agreed that a common language should be used for safety and navigational purposes and that language should be English, as is communication in the European navies. In order to avoid further confusion and error in navigational and safety communications leading to dangers to the vessel, the people on board and the environment comprehensive Standard Marine Communication Phrases (SMCP) was also developed (Rijeka, 2000).

In order to achieve it the English courses designed, first of all, need to be in accordance with IMO guidelines. Secondly, Maritime English can be defined as a type of ESP which has distinctive registers -nautical and technical registers. Thirdly, these registers need to be included via real-life tasks so as to enable naval students to combine theoretical knowledge with practicem (Corina et al, 2012; Lavina et al, 2012b; Fu, 2010).

However, it has been observed that some institutions are not familiar with IMO standards of international maritime communication (Cole, Pritchard & Trenker, 2007). Naval Officers and Petty Officers seem to have difficulty when they are required to communicate at sea since the English language training they received focuses mainly on some lists of words used for identifying parts of the ship and some commonly used maritime phrases.

This study reports on the use of scenarios and backward design model so as to fulfill the maritime communication skills of student naval officers and student petty officers. The researchers intend that the needs of the students at such schools will be addressed via the use of the data obtained from this study. At the same time, it is hoped that the evaluation of the program will be used and/or considered as a guideline to improve the quality of instruction not only at marine forces schools, but also at other military institutions, and that the present study will also provide ideas regarding the instruction of other skills.

The paradox in ESP is that the language teachers have limited or no content knowledge and the content teachers have limited or no knowledge of language teaching. There has been hence debate about who should be teaching the language and how (Raisanen & Fortanent - Gomez, 2008). Regardless of the approach adopted a sound collaboration between the language and content teachers is vital. The Maritime English course was designed by the language and content teachers jointly via Backward Desing approach. The idea of Backward Design is that learning experiences should be planned with the final assessment in mind. One starts with the end - the desired results (goals or standards) - and then derives the curriculum from the evidence of learning (performances) called for by the standard and the teaching needed to equip students to perform' (Wiggins and McTighe, 2000, page 8).

There are two English for Specific Purposes (ESP) courses offered to students at the school where this study was carried out. This study was carried at the II course and only at one of the four ESP classes. Hence, the study which was carried out in three stages can also be named as “pilot study”.

The first stage consisted of identifying the needs of the learners and backward designing the course and developing the scenarios. The data in the second stage was collected through a questionnaire which was designed to identify the perceptions of the students regarding the backward designed curriculum as the course proceeded. The effectiveness of the services delivered by the backward designed curriculum was analyzed at the last stage of the study.

The data collected through the questionnaires was processed using a statistical package for social sciences (SPSS) Version 18.0 to analyze descriptive statistics and t-test. The percentages, means and frequencies of the data will be calculated. As for the qualitative perspective of the study, the data collected through interviews were analyzed by hand-coding qualitative research techniques as well as using a qualitative data analysis (QDA) computer software package (NVIVO 10) in order to organize and analyze non-numerical data to reach inter-coder reliability. Coding facilities of the software were used to organize and analyze the qualitative data, evaluate them and interpret the results.

Regarding the first research question, it can be stated that course book designed for the ESP course seems to constrain the ESP language needs of the students. Additionally, it can be pointed out that there is a need to design the course in accordance with the needs of the students highlighting the required skills. As for the second research question, it can be suggested that implementing “scenarios” in the ESP course can improve the language skills of the students, enabling them to use target words as well as improving their listening skills. The results of the study show that teaching maritime English using realistic scenarios enabled senior students to learn maritime English effectively. The learning journals of the naval academy students also demonstrated that the scenarios helped them learn maritime English vocabulary more easily.

Anahtar Kelimeler : Backward Design, Scenarios, Curriculum, Navy Academy

Kaynakça

Akın, G. 2010. Problem-based ELT curriculum designed based on anthropologic principles. Unpublished PhD thesis, Ankara University.

Alina, G. 2012. General issues in teaching for specific purposes. *Constanta Maritime University Annals* 17: 225-226.

Carmen, C.U. 2009. Classroom assessment techniques -perspectives on authenticity on teaching Maritime English. *Constanta Maritime University Annals* 12: 361-364.

Cole, C., Pritchard, B., Trenkner, B. 2007. Maritime English instruction-ensuring instructor's competence. *AELFE* 14: 123-148.

Corina, P., Anastasia, V., & Ramona, T. 2012. Maritime English practice on simulators. *Constanta Maritime University Annals* 18: 251-254.

Elena, V.A., Corina, P. (2010). Maritime English the language of the sea. *Constanta Maritime University Annals* 12: 471-474.

Fu, Z. (2010). On the Applications of modern technology in translation teaching of Maritime English from the perspective of constructivisim. *Journal of Language Teaching and Research* 1/4: 412-415.

Lavina, N., Alina, B.G., Alina, S. 2012. Methods for improving maritime English teaching and learning: an experimental case study. *Constanta Maritime University Annals* 17: 229-234.

Räisänen, C. A., Fortanet-Gómez, I. 2008. ESP in European higher education:Integrating language and content. Gothenburg: John Benjamins Publishing Company

Rijeka University, 2000. IMO standard marıne communıcatıon phrases (SMCP) 46/4. Available at http:// http://www.segeln.co.at/media/pdf/smcp.pdf.

Strelkov, A.Y. (2013). Teaching communicative-approach based English to MSU Cadets. *Asia-Pacific Journal of Marine Science & Education* 3/1:113-123.

Trenkner, P. (2007). "Maritime English. an attempt at an imperfect definition" *Proceedings of the Second IMLA Workshop on Maritime English in Asia*: 1–8. Dalian Maritime University, China.

Wiggins, G., McTighe, J. 2005. *Understanding by design.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

(7309) Eğitim İhtiyaç Analizi Çalışması: Türkiye Belediyeler Birliği Örneği

Fikret GÜLTEKİN
Türkiye Belediyeler Birliği

Mehmet Taha ESER
Türkiye Belediyeler Birliği

ÖZET

Eğitim Bilimleri Alanında program geliştirme ile ilgili farklı görüş ve düşünceler yer almaktadır. Erden (1993)'e göre program geliştirme, "Eğitim programları ile ilgili bir tasarım oluşturulması, bu tasarımın uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme süreci vasıtasıyla sahip olunan verileri kullanarak ilgili programın yeniden düzenlenme süreci" şeklinde tanımlanmıştır (Erden, 1993). Good (1959) ise program geliştirme kapsamında gerçekleştirilen faaliyetleri göz önünde bulundurarak program geliştirmeyi ''Öğretimin genel amaçları ve özel amaçlarının tespit edilmesi amacıyla, program ile ilgili materyallerin, öğretim metotlarının ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi, öğretim programlarının meydana getirilmesi, denenmesi ve adapte edilmesidir" seklinde tanımlamıştır.

Eğitim ihtiyacını belirleme, programlı bir eğitim uygulamasının ilk adımıdır (Witkin ve Altschuld, 1995; McArdle, 1998). McArdle (1998) ihtiyaç analizini, ''Bir işyerindeki problemleri saptamak ve eğitimin ilgili problemleri çözmek için uygun bir araç olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere gerçekleştirilen çalışmalar bütünüdür ve ihtiyaç analizi etkili bir değişimin ilk adımıdır'' şeklinde tanımlamıştır. Noe (1999) ise eğitimde ihtiyaç analizini, ''Bir kurumun eğitim ihtiyacının olup olmadığını tespit etmeyi sağlayan faydalı bir süreç'' şeklinde tanımlamıştır.

Türkiye Belediyeler Birliği (TBB), 1945 yılında belediyecilik konusunda faaliyette bulunma amacıyla kamu yararına bir dernek olarak kurulmuş ve Türkiye'deki bütün belediyeleri tek bir çatı altında bir araya getirmek amacıyla Bakanlar Kurulunun 21 Ağustos 2002 tarih ve 2002/4559 sayılı kararıyla mahalli idare birliği statüsüne kavuşmuştur. TBB'nin görev ve yetkileri arasında, TBB tüzüğünün 7. maddesinin 1. fıkrasının e bendi kapsamında belediye ve bağlı idareler ile bunların iştiraklerinin başkan, meclis üyesi ve çalışanlarına yönelik her türlü eğitim faaliyeti ile konferans, seminer, panel, çalıştay gibi etkinlikler gerçekleştirmek, eğitim merkezleri oluşturmak, bilgi ve tecrübe paylaşımı ile iyi uygulama örneklerinin yaygınlaşmasını teşvik etmek, bu amaçla yurt içi ve yurt dışı geziler düzenlemek yer almaktadır.

2016 yılında TBB tarafından gerçekleştirilen hem belediyelere özel hem de genel eğitimlerin ihtiyaç analizi kapsamında belirlenmiş bir eğitim programı dahilinde gerçekleştirilmesi amacıyla 2015 yılının sonlarına doğru TBB personeli tarafından bir sene süren bir çalışma sonucunda eğitim ihtiyaç analizinin saha aşamasında kullanılmak üzere odak grup görüşme formları ile anketler oluşturulmuş ve eğitim ihtiyaç analizi kapsamında kullanılmıştır.

Literatür incelendiğinde, Türkiye'de yer alan herhangi bir kamu kurumunun eğitim programı geliştirmek amacıyla eğitim ihtiyaç analizi kapsamında saha çalışması gerçekleştirdiğine dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Araştırma bu anlamda önem arz etmektedir. Eğitim ihtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen saha çalışmasının Türkiye çapında geniş bir örneklemi ve NUTS düzeyinde istatistiksel gölge sınıflandırmasını kapsaması, anketlerin yüz yüze anket uygulaması şeklinde gerçekleştirilmesi, eğitim ihtiyaç analizinden elde edilecek olan sonuçların hem hizmet içi hem de genel eğitimleri kapsayacak şekilde kullanılacak olması anlamında da büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı, ilgili alan yazın incelendiğinde daha önce Türkiye'de herhangi bir kamu kurumu tarafından eğitim programı geliştirmek amacıyla eğitim ihtiyaç analizi kapsamında benzer bir çalışmaya rastlanmadığı konusunda araştırmacıları bilgilendirmek, araştırmacılarda farkındalık oluşturmak ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarına böyle bir çalışmanın gerçekleştirilebilirliği konusunda örnek teşkil etmektir.

Eğitim ihtiyaç analizi kapsamında, *belediye başkanları odak grup görüşme formu, meclis üyeleri odak grup görüşme formu, büyükşehir belediyeleri genel sekreterleri odak grup görüşme formu, büyükşehir belediyeleri su kanalizasyon idareleri genel müdürleri odak grup görüşme formu, belediye birim amirleri odak grup görüşme formu* ve belediye personelinin eğitim taleplerini belirlemek amacıyla *belediye personeli anket form*ları geliştirilmiştir. Anket formlarına dair pilot uygulamaların güvenirlik ve geçerlik değerlerinin yeterli düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Geliştirilen anketlerin, ölçme ve değerlendirme prosedürlerine uygunluğu ve odak grup görüşmelerinin olumsuz yönlerini kontrol altında tutmak amacıyla, sahada uygulanması ile görevli TBB'de çalışan 25 uzman personele Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında Yrd. Doç. olan bir öğretim üyesi tarafından anketörlük eğitimi verilmiştir.

TBB'nin gerçekleştirdiği eğitim ihtiyaç analizinin saha uygulaması 2 basamaktan meydana gelmektedir. Çalışmanın ilk basamağında 11 ilden toplam 32 örneklem belediye; çalışmanın ikinci basamağında ise yedi ilden toplam 14 belediye olmak üzere 18 ilden toplam 46 belediye ziyaret edilmiştir. Saha araştırması kapsamında gidilecek olan her belediyede insan kaynakları, eğitim, mali hizmetler ve imar birimi ile görüşülmüş, ziyaret edilen diğer birimler ve daire başkanlıkları belediye türüne, norm kadroya ve nüfusa göre farklılık göstermiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan belediyelerin belirlenmesinde nüfus, parti dağılımı, belediye türü ve NUTS düzeyinde istatistiksel bölge sınıflandırması kriterlerinden yararlanılmıştır.

Odak grup görüşmelerinin çözümlenmesi nicel araştırmalara nazaran daha az yapılandırıldığından (Edmunds, 2000), çözümleme sürecinde sayısallaştırma işlemi tercih edilen bir yöntem olmadığından (Fern, 2001) verilerin çözümlenmesi sürecinde belirli başlıklar altında anahtar temalar belirlenmiştir. Eğitim ihtiyaç analizi raporunda daha çok temalara göre sınıflandırılmış görüşler yer almaktadır ve rapor dili olarak konuşma dili kullanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, yerel yönetimler alanında gerçekleştirilen eğitim ihtiyaç analizi çalışmalarının hizmet içi eğitim ile sınırlı olduğu, bu tür çalışmaların ya belediye bazında ya da bölgesel bazda uygulandığı, yüz yüze görüşme şeklinde değil de daha çok çevrimiçi ortamda anket uygulaması vasıtasıyla gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir (Gap, 2004; Negiz, 2007; Genç, 2007; Arvas, 2012).

TBB'nin gerçekleştirdiği eğitim ihtiyaç analizi kapsamında elde edilen sonuçlara göre belediyelere hizmet içi ve genel eğitimler düzenlenecek, belediye personelinin eğitim ihtiyacı minumum düzeye indirilerek belediye personelinin nitelikli ve donanımlı bir hale gelmesi sağlanacaktır. Araştırmanın, kapsam anlamında benzer bir eğitim ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmesi konusunda diğer kamu kurum ve kuruluşlarını cesaretlendireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türkiye Belediyeler Birliği, Eğitim ihtiyaç analizi, Anket

Kaynakça

Arvas, T. (2012). *Belediyelerde hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi: Marmara Belediyeler Birliği Örneği.* Marmara Üniversitesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozlağan, R. ve Yaş, H. (2007). Belediyelerde hizmet içi eğitim, İçinde B. Eryılmaz, M. Eken ve M.F. Şen (Ed.) Kamu yönetimi yazıları (ss.123-144). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Edmunds, H. (2000). The Focus Group Research Handbook. New York: McGraw-Hill

Erden, M. (1993). Eğitimde Program Değerlendirme, Ankara: A. PEGEM Yayıncılık.

Fern, E.F. (2001). Advanced Focus Group Research. Thousand Oaks, California: SAGE.

Genç, F.N. (2007). Yerel yönetimlerde personelin eğitim ihtiyacı – Aydın Örneği. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9(3), 57-74.

Good, C. (1959). Dictionary of Education. Third Edition. New York: McGrawHill.

http://www.gap.gov.tr/Turkish/Gegitim/yyrapor1.pdf, Erişim Tarihi: 25.01.2016 T.C. Başbakanlık GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Yerel Yönetimlere Yönelik Eğitim İhtiyaç Analizi Araştırma Raporu, Temmuz, 2004 Ankara.

McArdle, G. (1998). Conducting a needs analysis: A fifty minute book. Boston: Course Technology Crisp.

Negiz, N. (2007). Belediye personelinin hizmet içi eğitim sorunu: Bir araştırma ve model önerisi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,12(3), 193-214.

NOE, R. A. (1999), Employee Training and Development, New York: McGraw-Hill.

Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). Planning and conducting needs assessments: A practical guide. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

(7330) The Effect of UbD (Understanding by Design) On Communication In English: Lesson Planning and Implementation Process

Yılmaz BULUT — MEB
Fadime DAMGACI — MEB
Sertel ALTUN — Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

The main foreign language which is taught in Turkey is English. Students start to learn English at second grade in public schools. However, private schools can start teaching English at pre-schools. Still, it is believed that many Turkish students have problem in communicating in English although they learn the language for years. Within this context, the way the students learn and their attitudes against learning foreign language should be discussed. For instance, the study of Karahan (2007) revealed that students at private primary school have mildly positive attitudes and this result is lower than expected although those students exposed to English more than students at a public school and they learn English at an environment having psychological, physical and social support. Still, the attitudes of the students are affected by different variables such as materials used in the class, types of activities, behaviors of the teachers and the use of target language (Celebi, 2009). Therefore, this study aimed to plan an English lesson with the help of Understanding by Design (UbD) framework in order to promote students' understanding and also raise their attitude towards learning English. UbD aims to teach the students in a way that they can understand and deals with "what" and "how" students learn (Tomlinson & McTighe, 2006). Therefore, the way the teachers teach and the activities the teachers used bear importance. UbD framework helps teachers who want to promote students' understanding (Brown, 2004).

This UbD plan focuses on two topic; giving and asking direction as well as places in a town and present activities. The plan aimed to enable students to understand that communicating in English is not difficult. The study also investigated the effect of UbD framework on students' attitude against learning English. Within this context, the study aims to answer the following questions:

1. What is the success level of students after teaching subjects of *asking for/giving direction* and *present activities* with UbD model?

2. What is the change related to the attitudes scores of the students after applying UbD in teaching subjects of *asking for/giving direction* and *present activities*?

3. What are students' opinions related to learning with UbD model?

In this study, an instructional design was developed and implemented by the researchers by making use of UbD as an instructional design model. The researchers first determined the big idea for teaching the subject of “asking for/giving direction” and “present activities”. The big idea was defined as *Communication in English is not difficult.* Three stages of the instructional plan were determined by using UbD. Expert opinion was taken for each stage and each stage was improved after expert opinion. Next, thirteen lesson plans were prepared in line with the instructional plan.

The newly created instructional design was implemented to 45 students studying at sixth grade in a public school in Istanbul for 13 academic hours. This study employed the explanatory sequential design which is a kind of the mixed methods since both quantitative and qualitative data were collected in sequence. According to Creswell (2012), explanatory sequential design can be used in order to explain the quantitative data in detail. The qualitative data consist of reflection papers, posters, observations of the researchers, presentation records and the quantitative data include the results of achievement test, vocabulary quiz and attitude scale towards learning English. Items' difficulty index, items' distinctiveness index, the average difficulty and distinctiveness of the test, and KR-20 reliability coefficent were calculated for achievement test. KR-20 reliability coefficient was calculated as .97. Expert opinion was taken for the tests. The qualitative data were analyzed with content analysis method and the quantitative data were analyzed with descriptive statistical techniques.

According to the results of the study which was conducted with mixed method, four themes were defined. These themes are learning with funny activities increases students' interests in lesson, participating in lesson and doing cooperative activities are informative, to love teacher leads to love lesson, everybody can speak English.

The results showed that the average scores of students' attitudes towards learning English increased to 4.37 from 4.25 after the instructional process but the statistical analysis revealed that the increase is not significant. Also, the average scores of the students were found to be high (82.4/100). The learning products of the students showed that students understood the subjects they learned. In addition, the students found the learning activities very enjoyable and informative. The performances of the students during classroom activities, dramas and presentation were also found to be very successful by both the teacher researcher and the observer researcher.

Anahtar Kelimeler : UbD, Instructional design, Attitude

Kaynakça

Brown, J. L. (2004). *Making the Most of Understanding by Design.* ASCD Press. Alexandria, Virginia USA.

Celebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English.* (Master's thesis. Adana: Çukurova University).

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research; Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Press. 4rd Edition. Lincoln.

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences,* 73-87.

Kolenda, R. L. (2007). Japanese Lesson Study, Staff Development, and Science Education Reform - the Neshaminy Story. *Science Educator. 16* (1), 29-33.

Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. ASCD Press. Alexandria, Virginia USA.

Tumlos-Castillo, L. M. (2015). Initial evaluation of the understanding by design (ubd) framework in writing learning modules. Presented at the DLSU Research Congress 2015.

Yurtseven, N., Doğan, S., & Altun, S. (2013). Planning Differentiated Science Instruction Using Understanding by Design: The Case of Turkey. *Siirt University Journal of Social Sciences Institute. 1*, 1-20 pp.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design.* ASCD Press. 2rd Edition. Alexandria, Virginia USA.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.* ASCD Press. Alexandria, Virginia USA.

(7340) 10. Sınıf Programlama Temelleri Dersinde Uygulanan Basamaklı Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Gülçin ZEYBEK

MEB

ÖZET

İçinde yaşadığımız yüzyılda dünya hızlı bir değişim süreci içerisindedir. Dünyada ekonomik, siyasal, teknolojik, sosyal, kültürel ve ekolojik dönüşümler giderek artan bir şekilde önem kazanmaktadır. Bu yüzyılda en önemli değişimlerden birisi hiç şüphesiz bilişim teknolojileri alanında ortaya çıkmıştır. Günümüzde bilişim teknolojileri günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Teknolojik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan ürünler, hem toplumda hem de işletmelerde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgiye ihtiyaç daha da artmaktadır. İletişim teknolojilerinin gelişmesine paralel olarak bilgiye erişim kolaylaşmaktadır. Bilgiye erişimde kolaylık sağlanması da teknolojik gelişmeleri hızlandırmaktadır. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler eğitime olan ihtiyacı artırmanın ve çeşitlendirmenin yanında eğitim ortamlarını ve eğitimin içeriğini de etkilemektedir. Sosyo-ekonomik ve kültürel değişiklikler ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumlarının da rolleri değişmektedir. Eğitim ve toplum arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Eğitim, toplumdaki değişikliklerden etkilenir ve bu değişmelere göre yeniden yapılanırken; toplumun yenilenmesine de öncülük etmektedir. Bilimsel gelişmeler neticesinde, bilgiyi odak noktası yapan ve bilgi aktarımına dayalı eğitim anlayışı sona ermiş, bilgilerin üretilmesi ve yeniden yapılandırılmasına odaklanan eğitim anlayışı gündeme oturmuştur. Bundan bir süre öncesine kadar yeterli görülen okuma, yazma ve aritmetik gibi temel beceriler, hızla değişen ve gittikçe karmaşıklaşan günümüz dünyasında, bireylerin meslek yaşamlarında başarıya ulaşabilmeleri için yeterli olamamaktadır. Bilgi çağı diye adlandırılan yaşadığımız bu çağda iyi yetişmiş bireylerin sahip olması gereken temel beceriler arasında eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği içinde çalışabilme, çevresindeki insanlara hoşgörülü davranabilme, etkili iletişim kurabilme, bilişim teknolojilerini kullanabilme, mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenmeye açık olabilme sayılabilir. Gelişmiş ülkeler, bu açılardan eğitimle ilgili olan problemlerini çözmüş görünmektedirler. Gelişmekte olan ülkeler de bilişim teknolojilerinin çocuklara ve gençlere öğretilmesi, bu teknolojilerin farklı derslerin öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesi, öğretmen eğitimi içinde bilişim teknolojileri becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılması ve okullardaki öğretimsel ve yönetimsel işlerin teknoloji tabanlı yürütülmesinin yaygınlaştırılması gibi konularda iyileşme hareketleri başlatmışlardır. Ülkemizde de gözlenmeye başlayan bu değişimin her kademedeki eğitim-öğretim programlarına yansıdığı görülmektedir. Bilgi toplumlarında eğitimin öncelikli amacı, bilgi toplumuna ayak uydurabilen, bilişim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanarak yaşam boyu öğrenmeye ve gelişmeye devam eden, böylelikle toplumsal yaşamın her alanında etkin olan bireyler yetiştirmektir. Etkin bireyler yetiştirmede başarı, öğrenme-öğretme ortamlarının ve süreçlerinin tasarımında bireysel farklılıkların dikkate alınmasına bağlıdır. Bu nedenle öğrenme ve öğretme sürecinde başarı üzerinde etkili olan bireysel farklılıkları belirlemek ve bu farklılıklara uygun strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçleri kullanmak gereklidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarından hareketle ortaya atılmış olan yöntemlerden bir tanesi de basamaklı öğretim programıdır. Orijinal ismi "Layered Curriculum" olan basamaklı öğretim programı geliştiricisi eğitim psikoloğu Dr. Kathie F. Nunley' dir. Bu program yaklaşımı, öğrenme ve öğretme sürecinin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi esasını temele almaktadır. Basamaklı öğretim programı, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte ve öğrencilere seçim yapma, sorumluluk alma, üst düzey düşünme gibi beceriler kazandırmaktadır. Basamaklı öğretim programına ait bu özellikler göz önünde bulundurularak; günümüzde toplumların kalkınması açısından mesleki eğitimin ve bilişim teknolojilerinin önemi de dikkate alınarak Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı Programlama Temelleri dersinde bir çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı 10. sınıf Programlama Temelleri dersi Basit Kodlar modülünde uygulanan basamaklı öğretim programına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. 2014 - 2015 Eğitim - Öğretim yılında Karaman ili Nefise Sultan Kız Teknik ve Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı 10. sınıfına kayıtlı 12 öğrenci ile yürütülmüş olan araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay) dır. Çalışmanın başında konu ile ilgili öğrenme birimleri, Bloom taksonomisi dikkate alınarak üç basamağa ayrılmış; bu basamaklara dayalı olarak öğrenme etkinlikleri belirlenmiş ve etkinliklerin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilere basamaklı öğretim programı tanıtılmış, çalışmanın amacı ve öneminden bahsedilmiştir. Öğretmen, her dersin başında üniteyle ilgili kavramlar konusunda kısa bir sunu yapmış ve öğrencilere etkinlik seçmeleri için zaman tanımıştır. Öğrenciler, öğrenme görevlerini serbestçe yerine getirmişlerdir. Bu esnada öğretmen, öğrencilerin çalışmalarını izlemiş, onlara rehberlik etmiş ve tamamlanmış etkinlikleri değerlendirmiştir. Ayrıca tamamlanan çalışmalar sınıfta o çalışmayı yapan öğrenci veya öğrenciler tarafından sunulmuş ve bunun üzerine tartışılmıştır. Bu sırada öğrenciler sözlü savunmalarını da yapmışlardır. Öğrenciler, bilgisayar ortamında yaptıkları etkinlikleri elektronik-portfolyolar halinde, diğer etkinlikleri ise portfolyolar halinde saklamışlardır. Değerlendirme yapılırken gelişim dosyaları (portfolyo), e-portfolyolar, sözlü savunma ve puanlama yönergelerinden (rubric) yararlanılmıştır. Değerlendirme aşamasına gelindiğinde önce öğrenciler kendilerine verilen puanlama yönergelerini dikkate alarak öz-değerlendirme yapmış; ardından öğretmen, öğrenci çalışmalarını değerlendirmiştir. Uygulama

bitiminde araştırmanın katılımcıları ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler yapılarak toplanan veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, BÖP etkinliklerinin farklılık sağladığı için keyifli geçtiğini, öğrenme açısından faydalı ve verimli olduğunu, dersi anlamayı kolaylaştırdığını ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığını, derse olan ilgiyi ve katılımı artırdığını, dersin zorluğuna ilişkin önyargılarını yıktığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, başlangıçta etkinlikleri tamamlamakta zorlandıklarını, ancak zaman geçtikçe hem uygulamaları daha kolay yaptıklarını hem de ders süresini daha iyi kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, daha önce kendi kendini değerlendirme gibi bir değerlendirme şekli ile karşılaşmadıklarını, bu değerlendirme şeklini oldukça farklı ve ilgi çekici bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden kimileri, kendi kendilerine birtakım etkinlikler yapmanın özgüvenlerini geliştirdiğini ifade ederken; kimileri ise etkinlikleri yardımlaşarak yapmanın sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler; BÖP' nın başka derslerde de uygulandığı takdirde o derslerin daha verimli geçebileceği konusunda ortak fikir beyan etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür ışığında yorumlanarak uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Basamaklı öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim, mesleki eğitim, bilişim teknolojileri

Kaynakça

Başbay, Alper (2006). *Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin Sürece, Öğrenen ve Öğretmen Görüşlerine Etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Özcan, Şahan, Hasan, H., Ekinci, Necla, Özbay, Alev ve Begimgil, Ali, M. (2006). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 172, 72-90.*

Gün, Emine, S. (2012). *Çoklu Zeka Kuramı ile Desteklenmiş Olan Basamaklı Öğretim Programının Öğrenci Erişisine, Kalıcılığa ve Öğrenme Süreçlerine Etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Johnson, K. J. (2007). *Layered Curriculum for The Construction Trades: A Mathematics Curriculum to Teach Trade Students Basic Math Skills to Be Successful Apprentices.* Carbondale: Southern Illinois University.

Lasovage, A. J. (2006). Effect Of Using a Layered Curriculum Format Of Instruction in a High School Environmental Science Energy Unit. Michigan State University.

Noe, B. (2008). *The Effects of a Layered Curriculum Versus Traditional Teaching Methodson Academic Achievement of Fourth Graders in The Science Content Area.* Columbia College, Master of Education in Divergent Learning, Degree of Master of Education in Divergent Learning in the Graduate School.

Nunley, Kathie, F. (2004). *Layered Curriculum.* Amherst: Brain.org Publication.

Overstreet, M. and Straquadine, G. S. (2002). An Examination of a High School Horticulture Curriculum Process Designed for Diverse Student Learning Styles. *Western Region Agricultural Education Research and Annual Research Conference.*

Yılmaz, Fatih (2010). *Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programı Uygulamaları.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

(7342) Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerileri Bağlamında Öğretmen Yetiştirme Programlarına Yönelik Görüşleri

Orhan AKINOĞLU
Marmara Üniversitesi

Yasemin KARSANTIK
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Çeşitli disiplinlerin çalışma alanlarından biri olan düşünmeyi felsefe, psikoloji ve sosyoloji alanları hem bireysel hem de kültürel bağlamda ele almaktadır (Moseley, Baumfield, Elliot, Gregson, Higgins, Miller, & Newton, 2005, s.9). Bireylerin bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilmeleri için etkili düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği göz önünde bulundurulduğunda ise eğitimin düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir role sahip olduğu görülmektedir.

Düşünme becerileriyle ilgili olarak farklı sınıflamalar yapılmaktadır. En genel anlamda Cohen (1971) düşünme becerilerini temel beceriler ile eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme olmak üzere karmaşık düşünme süreçleri olarak sınıflandırmaktadır. Temel düşünme becerileri; nitelikleri belirleme, sınıflandırma, ilişkileri tespit etme, dönüştürme-anlam yaratma ve neden sonuç ilişkilerini belirleme-değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Karmaşık düşünme süreçlerinden eleştirel düşünme, temel düşünme süreçlerini kullanarak düşünceleri analiz etme; yaratıcı düşünme, yeni, estetik ve özgün fikir ve ürünler ortaya koyma; problem çözme bilinen veya tanımlanmış bir problemin üstesinden gelmek için çözüm üretme sürecini yönetme; karar verme ise birçok seçenek arasından en doğru seçeneği seçme olarak tanımlanmaktadır (Akt. Presseisen, 1991, s.58).

Formal eğitim sürecinin her kademesinde programların uygulayıcısı olan öğretmenlerden öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmenler; öğrenme ortamını düzenleme, düşünme becerilerinin öğretimine yönelik strateji ve yöntemler kullanma ve düşünme becerilerinin öğretimini programlara entegre etme yoluyla düşünme becerilerinin öğretiminde başarılı olabilirler (Beyer, 1983). Bunları yerine getirebilmek için ise hizmet öncesi eğitimde düşünme becerilerine yönelik farkındalık kazanmaları ve öğretime yönelik gerekli becerileri edinmeleri gerekmektedir. Etkili Öğretmen ve Öğretim Komisyonu [Commission of Effective Teachers and Teaching] (2011) öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde yaptıkları öğretim uygulamalarında, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilere yer vermeyi öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının bilişsel kapasiteyi artırmak veya düşünme becerilerini geliştirmek gibi bilimsel araştırmalara dayalı amaçları bulunmaktadır (O'Malley Kelly, 2003). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının düşünme becerilerini geliştirmesi yönündeki beklentileri karşılaması için, düşünmeyi geliştirmeye yönelik öğretim uygulamalarının öğretmen yetiştirme programlarına yansıtılması gerekmektedir (Alwehaibi, 2012). Bu programlarda yer alan derslerde, öğretmen eğitimcilerinin model olarak düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin kullanması, öğretmen adaylarının gelecekteki uygulamalarını etkileyecektir (Coffman, 2013). Lewis ve Smith (1993) öğretmenlerin öğretmen eğitimi sürecinde düşünme becerilerini nasıl öğretebileceklerini öğrendiklerine yönelik varsayımın doğru olmadığını; bununla ilgili olarak düşünme becerilerinin hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına nasıl etkili bir şekilde entegre edilebileceğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Torff (2006) da öğretmen adaylarını düşünme becerilerine yönelik öğretim uygulamaları yapmaya teşvik etmeye yönelik araştırmalara gereksinim duyulduğunu belirtmektedir.

Düşünme becerileri ve öğretimi bağlamında öğretmen eğitimine yönelik çıkarımların yapıldığı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Öğretmen adaylarının düşünme becerileri konusunda öğretmen eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi sayesinde, öğretmen eğitimi sürecinde bu konuya ilişkin neler yapılabileceğine dair önemli sonuçların ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının düşünme becerileri bağlamında öğretmen yetiştirme programlarına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminin düşünme becerilerini geliştirme durumuna ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine yönelik eğitim alma ve eğitime ihtiyaç duyma durumları nasıldır?

3. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yeterliklerini geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

Öğretmen adaylarının düşünme becerileri bağlamında öğretmen yetiştirme programlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli, var olan bir durumun doğasını betimlemek, karşılaştırma yapmak, sınıflamak, çözümlemek ve yorumlamak için kullanılan araştırma yöntemidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.205).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde çeşitli ana bilim dallarının son sınıflarında öğrenim gören 454 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için ölçüt

örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ana bilim dalları, son sınıfta öğrenim görmeleri ve öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, Türkçe Öğretmenliği (n=52), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (n=46), Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=50), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (n=52), İngilizce Öğretmenliği (n=74), Sınıf Öğretmenliği (n=81) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (n=99) Ana Bilim Dallarında öğrenim görmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket maddeleri oluşturulurken kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış, anket soruları hazırlanmış, pilot uygulama yapılmış, anket soruları sınıflandırılmış, üç alan uzmanından ve iki ölçme-değerlendirme uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Bu sayede anketin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Pilot uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda ankete son şekli verildikten sonra veriler, ilgililerden izin alınarak araştırmacı tarafından ders saatleri içerisinde toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi için betimsel istatistikler kullanılmış, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının %48'i lisans eğitiminin eleştirel düşünme becerilerini; %52,5'i ise problem çözme becerilerini 'yüksek' veya 'çok yüksek' düzeyde geliştirdiğini düşünmektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının %43,2'si lisans eğitiminin yaratıcı düşünme becerilerini; %43,6'sı ise karar verme becerilerini 'orta' düzeyde geliştirdiğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarına (%51,5) göre lisans eğitimleri, düşünme becerileri bakımından kendilerine 'yüksek' veya 'çok yüksek' düzeyde katkı sağlamaktadır. Ancak öğretmen adaylarının %43,6'sı düşünme becerilerinin öğretimine yönelik becerileri kazandırma konusunda lisans eğitimlerini 'orta' düzeyde yeterli bulmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %21,1'inın, lisans eğitimi sürecinde düşünme becerilerine yönelik eğitim almadıkları; diğerlerinin (%78,9) ise eğitim aldıkları veya kısmen eğitim aldıkları görülmektedir. Ancak öğretmen adayları (%83) düşünme becerilerinin öğretimine yönelik eğitime ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen adaylarının düşünme becerileri konusunda lisans eğitimine yönelik önerilerinin başında; öğretmen eğitimi programlarındaki mevcut derslerde yapılan etkinliklerin gözden geçirilmesi, programlara düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin dersler eklenmesi ve konuyla ilgili seminerlerin, konferanslar düzenlenmesi gibi öneriler gelmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen eğitimi, düşünme becerileri, öğretmen yetiştirme programı, eğitim programları ve öğretim

Kaynakça

Alwehaibi, H.U. (2012). A proposed program to develop teaching for thinking in pre-service English language teachers. *English Language Teaching*, 5 (7), 53-63.

Beyer, B. K. (1983). Common sense about teaching thinking skills. *Educational Leadership*, 41 (3), 44-49.

Coffman, D.M. (2013). *Thinking about thinking: An exploration of preservice teachers' views about higher order thinking skills.* Unpublished doctoral dissertation. Graduate Faculty of the University of Kansas, Lawrence, KS.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* (6th Edition). London: Routledge.

Etkili Öğretmen ve Öğretim Komisyonu [Commission of Effective Teachers and Teaching]. (2011). Transforming teaching: Connecting professional responsibility with student learning. A report to National Education Association. http://www.nea.org/assets/docs/Transformingteaching2012.pdf Erişim Tarihi: 26.10.2015.

Lewis, A. & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32 (3), 131-137.

Moseley, D., Baumfield, V., Elliot, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J. & Newton, D. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. New York, NY: Cambridge University Press.

O'Malley Kelly, M. (2003). *An examination of the critical and creative thinking dispositions of teacher education students at the practicum point*. Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts.

Presseisen, B. Z. (1991). Thinking skills: Meanings, models, materials. A. L. Costa (Ed.), *Developing minds*: *A resource book for teaching thinking* (Revised Edition, Volume 1) (ss. 43-48). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Torff, B. (2006). Expert teachers' beliefs about use of critical thinking activities with high- and low-advantage learners. *Teacher Education Quarterly*, 37-52.

(7375) Examinig Factors Affects Web Based Distant Education System Continuance Intention With Structural Equation Modelling

Kübra BAĞCI
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

H. Eray ÇELİK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

With the rapid growth of the Internet, numerous education/training institutes and companies have devoted great efforts and large sum of money to develop e-learning programs for users. However, while e-learning has been promoted to various levels of users, the intention to continue using such system is still very low (Chiu, Sun, et al., 2007). Therefore, understanding the factors affecting users intention to continue using e-learning is important. In this study, we would like to examine factors that affects students continuance intention to use a web based learning system. Technology acceptance model (TAM) and Expectancy disconfirmation theory (EDT) are used for determining models. Davis (1989) first introduced the technology acceptance model as a theoretical extension of TRA (Theory of reasoned actions). According to Davis (1989) perceived usefulness and perceived ease of use, are the primary drivers for technology acceptance (Roca et al., 2006). Expectancy disconfirmation theory (EDT) or disconfirmation of expectation theory (DET) is a consumer behavior model that has gained widespread acceptance in the research of explaining and predicting consumer satisfaction and the repurchase intention. The expectancy disconfirmation theory (EDT) model originally developed by Oliver (1980) theorizes that consumers intention to repurchase a product or reuse a service is determined primarily by their satisfaction with prior use of that product or service. Satisfaction is jointly determined by disconfirmation and expectation (Chiu, 2005). As Roca et al., (2006) stated, their research makes important contributions to the growing body of technology acceptance literature by examining the relationships between expectancy disconfirmation theory and technology acceptance model variables in the same model. There are also numerous research have been made in this manner. 2014-2015 fall term Yüzüncü Yıl University pedagogical formation certificate program students took part in this study. The structures took place in purposed model had determined by a detailed literature review. Perceived control, perceived usability, perceived quality, satisfaction and continuance intention structures used for models. Components of these structures are determined by considering strengths of the existing models in literature. A survey applied to 183 users and 100 of them are used for analyses. Research hypotheses and suggested models are empirically validated.

The purposed models are based on technology acceptance model and expectancy disconfirmation theory. Technology acceptance model was developed by Davis to explain computer-usage behavior. The theoretical grounding for the model is Fishbein and Ajzen's theory of reasoned action (TRA). According to theory of reasoned action, beliefs influence attitudes, which in tum lead to intentions, which then guide or generate behaviors. TAM adapts this belief-attitude-intention-behavior relationship to an IT user acceptance model. The goal of technology acceptance model is to "provide an explanation of the determinants of computer acceptance that is general, capable of explaining user behavior across a broad range of end-user computing technologies and user populations, while at the same time being both parsimonious and theoretically justified (Hu et all., 1999). The structural equation modelling used for decompose the structure of web based learning system which is a complex, multidimensional system effected by a lot of components. Structural equation modeling (SEM) uses various types of models to depict relationships among observed variables, with the same basic goal of providing a quantitative test of a theoretical model hypothesized by the researcher. More specifically, various theoretical models can be tested in SEM that hypothesize how sets of variables define constructs and how these constructs are related to each other (Schumacker, 2004).

The results reveals that continuance intention to use a web based learning system is effected by the perceived control, perceived usability, perceived quality, and satisfaction structures. Satisfaction structure has direct effect on continuance intention and the other structures have indirect effect on continuance intention. There are number of studies have been made but few of them considers service quality as a dimension of perceived quality structure. It will be useful to examine perceived quality structure more detailed for future researchs, which has based on perceived service quality, perceived information quality and system quality dimensions. We hope this study will be a guideline for organizations, universities and distant education centers while planning a web based learning system.

Anahtar Kelimeler : e-learning, uzaktan eğitim, yapısal eşitlik, teknoloji kabul modeli, e-öğrenme, technology acceptance theory

Kaynakça

Chiu, C. M., Sun, S. Y., Sun, P. C., & Ju, T. L. (2007). An empirical analysis of the antecedents of web-based learning continuance. *Computers & Education*, *49*(4), 1224-1245.

Chiu, C. M., Hsu, M. H., Sun, S. Y., Lin, T. C., & Sun, P. C. (2005). Usability, quality, value and e-learning continuance decisions. *Computers & Education*,*45*(4), 399-416.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS quarterly, 319-340.

Hu, P. J., Chau, P. Y., Sheng, O. R. L., & Tam, K. Y. (1999). Examining the technology acceptance model using physician acceptance of telemedicine technology. Journal of management information systems, 16(2), 91-112.

Roca, J. C., Chiu, C. M., & Martínez, F. J. (2006). Understanding e-learning continuance intention: An extension of the Technology Acceptance Model. International Journal of human-computer studies, 64(8), 683-696.

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, *46*(2), 186-204.

(7422) Öğretmen Adaylarının Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinlik Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Sadık Yüksel SIVACI
Ahi Evran Üniversitesi

Yasemin KUZU
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Cumhuriyet dönemi Türk Eğitim Tarihi, bir ulus yaratmanın tarihi olduğu kadar öğretmen yetiştirmenin de tarihidir. Cumhuriyeti kuran iradenin eğitim kurumundan beklentisi, Atatürk'ün "Muallimler, Cumhuriyeti biz kurduk onu yaşatacak olan sizlersiniz" ifadesi çerçevesinde " fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" nesillerin yetiştirilmesidir. Bu beklentinin gerçekleşmesi için de öğretmen yetiştirme, Cumhuriyetin ilânıyla birlikte önem verilen konulardan biri olagelmiştir. Eğitimin kalitesini önemli ölçüde belirleyici unsurlardan biri de öğretmendir (Terzi ve Tezci, 2007). Özellikle günümüz dünyasında küreselleşmeyle birlikte oluşan rekabet ortamı, daha üstün niteliklere sahip bireyler yetiştirme gereksinimini doğurmuştur. Bu nitelikleri kazandırmanın yolunun eğitimden geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, ülkemiz açısından öğretmen yetiştirmenin küresel rekabet boyutundaki önemi daha iyi anlaşılacaktır (Akdemir, 2013).

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye'de değil, dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmiştir. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir (Seferoğlu, 2004).

Sosyal yaşamın en önemli paçalarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksiklilerin bulunduğu herkes tarafından bilinmektedir. Bu eksikliklerin iyi analiz edilmesi ve giderilmesi için yetkili kurumların yeni eğitim programlarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010).

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri temel alanı çok geniş kapsamlıdır. Birey ve toplum beklentilerini bağdaştırmak esastır. Çok alanlı (multidisciplinary), karma-alanlı (cross-disciplinary) ve alanlarüstü (transdisciplinary) hedef, ortam, toplumsal doku, donanım, yaklaşım ve yöntemleri içerir. Bilim, sanat vb. konu alanları ile eğitim bilimleri alanlarının bileşimi, karışımı ve/veya alaşımını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde yer alması düşünülen yeterlilikler ve çeşitli dersler eğitim bilimleri ile sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarda; öğrenme, öğretme ve değerlendirme ilişkisi kurularak ele alınmaktadır. Öğretmenler geleceğin gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve yetkinliklere sahip, değişken koşullara ilişkin rollerinin farkında, eğitimdeki ulusal öncelikleri görebilecek, eğitim biliminde kuram ve uygulamayı bağdaştıracak nitelikte yetişmelidirler. Kısacası öğretmen yetiştirmede öğretmen eğitimi ile eğitim bilimleri ilişkisinin kesinlikle kurulması gerekir (TYYÇ, 2016).

TDK (2016)' ya göre bağımsızlık; 'davranışlarını, tutumunu, girişimlerini herhangi bir gücün etkisinde kalmadan düzenleyebilen, özgür, hür.', şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının, bağımsız çalışabilme yetkinliklerine sahip olmaları ve bunların kazandırılması doğrultusunda eğitim almaları önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme yetkinlikleri, alanları ile ilgili problemlere yaklaşımı ve çalışma yürütebilme becerilerini doğrudan ilgilendirmektedir.

TDK (2016)'ya göre sorumluluk; 'kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet.', şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri en nitelikli şekilde kazanmaları, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan özsorumluluk algılarına da bağlıdır (Ekici, 2013).

Yetkinlik, bilgiyi, kişisel, sosyal ve/veya metodolojik becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneğidir. TYYÇ kapsamında "yetkinlik", bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik kavramları ile tanımlanır (Güneş, 2012).

Bu nedenle çalışmanın temel amacı Öğretmen Adaylarının Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ölçeği geliştirmek ve öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinlik düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Belirlenen amaç bağlamında araştırmanın modeli ölçek geliştirme sürecini içine alan betimsel araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmaktadır.

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik aşamasında, literatür taranmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddelerin yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz şeklinde 3'lü likert taslak formu hazırlanmış ve bu taslak forma ait uzman görüşü iki ölçme ve değerlendirme, iki program geliştirme, bir Türkçe alan uzmanından alınmıştır. Görüş ayrılığı/görüş birliğine dayalı madde analizi yapılmıştır.. Madde analizi sonucu 0.70 güvenirlik katsayısının üstünde maddelerin yer aldığı deneme formu son sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uzmanlar arasındaki güvenirlik için "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" ile elde edilen sonucun 0.70 den daha yüksek bir sonuç vermesi beklenir (Miles ve Huberman, 1994). Uygulama sırasında toplanan veriler SPSS-21 paket programına girilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için temel bileşenler analizine dayalı olarak varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS- 21 Paket Programına dayalı olarak yapıldıktan sonra ve ölçeğin yapı geçerliliği için temel bileşenler analizine yönelik VARİMAX DÖNDÜRME YÖNTEMİ uygulandığında; maddelere ait faktör yük değerlerinin 0.30 sınır değerinin üstünde olduğu görülmektedir. İç geçerlik için madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0.30 sınır değerinin üstünde olduğu görülmektedir. İç geçerliğin sağlanması ile her bir madde ile ölçülmek istenen özelliğin ölçeğin bütünü ile ölçülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlık katsayısını hesaplayabilmek için 80 kişilik bir grup ile test–tekrar test güvenirliğine bakılmış 0.70 değerinin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakıldığında ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

***Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından 'EGT.E2.16.004' proje numarası verilerek desteklenmiştir.**

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Adayları, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi, Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği

Kaynakça

Akdemir, S. A. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12), 15-28.

Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Journal of Higher Education and Science, 2*(1), 1-9.

Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Education and Science,38* (169), 263- 279.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage.

Işık, A., Ciltaş, A., Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14* (1), 53-62.

Tezer, A.R., Tezci, R. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Güz 2007* (52), 593-614.

Türk Dil Kurumu (2016, Şubat 16). Sorumluluk. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56cf57573e9905.13171300 adresinden edinilmiştir.

Türk Dil Kurumu (2016, Şubat 16). Bağımsızlık. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56cf57573e9905.13171300 adresinden edinilmiştir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi (2016, Şubat 16). *Türkiye yükseköğretim yeterlikleri çerçevesi hakkında.* http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20 adresinden edinilmiştir.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 58, 40-45.

(7424) Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Baskın Olduğu Zekâ Alan Profilleri İle Branşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sadık YÜKSEL SIVACI
Ahi Evran Üniversitesi

Sami PEKTAŞ
Gazi Üniversitesi

Dilan AKDOĞAN
Kırıkkale Üniversitesi

Gökhan UĞUR
Ahi Evran Üniversitesi

Yağmur FIRAT ÇÖPLÜ
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Zekâ eğitim bilimleri alanında çalışan uzmanların ilgisini çeken başlıca konulardan olmuştur. Eğitimde var olan klasik zekâ anlayışı sayısal zekâ ve sözel zekâ formlarını işaret etmektedir. Bu bir nevi sadece iki tür öğrenci olabileceğini düşünmektir. Bireysel farkları göz önünde bulundurduğumuz da çağdaş eğitim anlayışı klasik zekâ anlayışını tartışmaya açık hale getirmektedir.

Bugüne kadar okullarımızda çocukların başarı durumları hakkında kararlar verilirken, ağırlıkla derslerden aldıkları notlar dikkate alınmıştır. Bu sebeple, sözel ve matematik zekâlara sahip öğrenciler zeki, diğer öğrenciler ise kapasitesiz, zekâsız olarak görülmüştür. Kapasitesiz olarak görülen bu öğrencilerden bazıları güzel resim yapmakta, bazıları bir müzik aleti çalmakta, bazıları ise insanlarla kolayca iletişim kurabilmektedir. Ancak bu yeteneklere sahip olmaları onların zeki sayılmaları için yeterli olmamış, yaptıkları işi sadece bir hobi veya sosyal faaliyet olarak görülmüştür (Yenilmez ve Bozkurt, 2006).

Günümüzde bireylerin düşünme tarzlarının aynı olmadığı, bu nedenle de farklılıklar üzerinde yoğunlaşma gereği önem kazanmıştır. Farklı bireysel özellikler ise farklı öğretim yöntemlerini gerektirmektedir. Harvard Üniversitesi Profesörlerinden Howard Gardner bu farklılıkları "Multiple Intelligence" olarak tanımladığı "Çoklu Zekâ Kuramı" ile açıklamaktadır (Başaran, 2004).

Gardner, okullarla ilgili yaptığı çalışmalarda eğitimde sadece iki sembol formunun kullanıldığını (dil ve mantık-matematik) ve diğer sembollerin okul dışına bırakıldığını fark etmiştir(Talu, 1999).

Genel olarak öğrenme gücü, hızı ve genel yetenek olarak ele alınan zekâya, Gardner tarafından farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Gardner, zekânın biyolojik yapı ve kültürle ilişkisinin önemini de vurgulayarak, zekânın bireysel ayrılıkları oluşturan önemli bir özellik olduğunu kabul eder. Ancak Gardner bu ayrılıkları, standart zekâ testlerinde olduğu gibi, bireylerin birbirleriyle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan farklılıklardan değil, bireyin biyolojik yapısı nedeniyle oluştuğunu belirtmektedir(Oral, 2001).

Çoklu zekâ kuramını geliştiren Gardner, klasik zekâ tanımlarının dışına çıkarak zekâyı; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Oral, 2004).

Howard Gardner 1983 yılında 'Frames of Mind' (Zihin Çerçeveleri) adlı kitabında ilk olarak zekâ alanlarını yedi türde toplamaktadır. Bunlar, sözel, müziksel, mantıksal, görsel, bedensel, kişilerarası ve içsel zekâdır. Howard Gardner, sekizinci zekâ olarak sınıflamaya doğacı zekâ alanını da dâhil etmiştir. Sonrasında dokuzuncu zekâ alanı olarak varoluşçu zekâdan bahsetmektedir (Babacan, 2012).

Öğrencilerin zekâ bölümleri, derse katılımlarını, konulara ilgi ve dikkatlerini yoğunlaştırmada etkili olmakla birlikte derse karşı kaygılarının oluşturulmasında, hem akademik başarı hem de duyuşsal gelişim açısından oldukça önemli etkenlerdir. Çünkü derste sunulan bilgilerin, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin özelliklerine, zekâ bölümlerine uygun olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri alanların da öğrencilerin özelliklerine ters düşmemelidir(İzci ve Sucu, 2011).

Yukarıda belirtildiği gibi klasik zekâ anlayışı öğrenci yetiştirmede eskimiş bir anlayıştır. Bu görüşlerden hareketle çağdaş bir yaklaşım olan çoklu zekâ anlayışına dayalı eğitim- öğretim anlayışı ile öğretimin gerçekleştirilmesinin öğretimde başarıyı artıracağı düşünülmektedir. Bundan hareketle öğrencilerin kariyer gelişimlerini de ilgilendiren bu konunun incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı pedagojik formasyon öğrencilerinin baskın olduğu zeka alan profilleri ile branşları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin, aynı değişkenleri etkilemeden, değiştirmeden araştırıldığı çalışmalardır (Karasar, 2006).

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Ahi Evran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim görmekte olan Beden Eğitimi, Biyoloji, Fizik, Kimya, Matemati, Coğrafya, Çocuk Gelişimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Sağlık öğretmenlik alanlarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Babacan ve Dilci (2012) tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Ölçeği kullanılmaktadır. Araştırmada, McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen 'Multiple Intelligence Survey'den yararlanılmıştır. Ölçek, Gardner'ın ele almış olduğu dokuz zeka alanını (Sözel Zeka, Mantıksal Zeka, Bedensel Zeka, Müziksel Zeka, Görsel Zeka, Kişilerarası Zeka, İçsel Zeka, Doğacı Zeka ve Varoluşçu Zeka) kapsayan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, dokuz alt boyuta sahip olup, sıralamaya (rank) dayalıdır. Ölçek, öğrencilerin hangi zeka alanında baskın olduklarını saptama amacındadır. Ölçekte var olan 27 madde üç bölüme ayrılarak her bir bölümdeki dokuz madde bir zeka alanını temsil etmektedir. Öğrencilerden kendilerine en yakın olarak gördükleri ifadeden en uzak olana doğru bir sıralama yapmaları istenmektedir. Öğrenciler, kendilerine en yakın hissettikleri ifadenin yanına 1 puan; en uzak olduğunu düşündükleri ifadenin yanına ise 9 puan yerleştireceklerdir. Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puan doğrultusunda hangi zeka alanına daha eğilimli oldukları belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin en çok hangi zeka alanına eğilimli olduğu, zeka alanını temsil eden maddelere verdikleri en düşük puan toplamının belirlenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 3; en yüksek puan ise 27'dir.

Çoklu Zeka Ölçeği kullanılarak toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenerek belirlenen örneklemde daha önceden tanımlanan yapının doğrulanıp doğrulanmadığına LISREL paket programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile bakılmıştır. Uyum indeks değerleri incelendiğinde CFI, NNFI değerlerinin 0,95 üstünde olduğu ve GFI ve AGFI değerlerinin 0,90 üzerinde olduğu görülmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08 altında olduğu X2/Sd değerinin ise 5 den küçük olduğu görülmektedir. Bu değerler göz önünde bulundurulduğunda daha önceden Çoklu Zeka Ölçeği için tanımlanan yapının araştırma için belirlenen örneklemde doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin branşlarına ilişkin Çoklu Zeka Ölçeğinden elde edilen ortalama değerleri ait bir Path modeli kurularak analiz sonuçlarına katkı sağlanacaktır. Kurulan bu model ile baskın oldukları zeka alan profillerine branş değişkenin ne düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılacaktır. Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra veriler SPSS paket programına aktarılarak çalışmanın problem ve verilerin özelliklerine uygun olarak analizler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Eğitimi, Pedagojik Formasyon Öğrencileri, Çoklu Zekâ, Zekâ Profilleri

Kaynakça

Babacan,T.(2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Babacan T., Dilci, T. (2012). Çoklu zekâ ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışmaları. *e-Journal of New World Sciences Academy, 7*(3), 969-982.

Başaran, B.I., (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 2004* (5), 7-15.

Oral, B., (2004). Eğitimde çoklu zekâ kuramları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6 – 9 Temmuz. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Oral, B., (2001). Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin zekâ alanlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim/Education and Science, 26*(122), 19-31.

İzci, E., Sucu, H. Ö. (2011). Üniversite öğrencilerinin çoklu zekâ profillerinin incelenmesi (nevşehir üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 12-21.

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 164-172.

Yenilmez, K., Bozkurt, E. (2006). Matematik eğitimde çoklu zeka kuramına yönelik öğretmen düşünceleri. *Mehmet Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12,* 90-103.

(7443) İlkokuldan Yükseköğrenime Öğrencilerin Oyun Kavramına İlişkin Algıları

Demet SEBAN
Akdeniz Üniversitesi

Ayşe CANLI
Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Herkesin kabul ettiği bir tanımı olmasa da oyun gerçek hayatın önemli bir parçası ve aynı zamanda etkin bir öğrenme sürecidir. Fromberg (2002) oyunu tanımlarken oyunun farklı özelliklerinden bahsetmiştir. Katılımcıların gönüllü olarak yaptığı, yaşantı ve deneyimler yansıtıldığından dolayı anlamlı ve aynı zamanda sembolik bir etkinliktir. Önceden ya da katılımcıların oyun sürecinde belirlediği açık veya örtülü kuralları olan, eğlendiren, belli bir düzeni (başlangıç, son vb.) gerektirmemesi de oyunun diğer özellikleri arasındadır.

Oyunun katılımcıyı aktif kılarak eğlendirirken aynı zamanda onların gelişim düzeyleri hakkında bilgi verir. Oyun, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimlerine ve dili kullanma becerilerine katkısı vardır (Frost, Wortham ve Reifel, 2012; Webster-Stratton ve Reid, 2004). Oyun genel olarak çocukların yaşadıkları dünyayı anlamaları, fiziksel yeterliklerini, duygularını kontrol etme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Öğrencilerin oyunu algılama biçimi ve oyunun yaş ve cinsiyetlerine bağlı olarak değişen boyutlarını öğrenmek öğretme sürecinde oyunun kullanımı açısından önem taşımaktadır. Aslan, Sümer, Taşkın ve Emil'in (2015) lise öğrencilerinin oyunu metaforik olarak nasıl algıladıkları ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, 10 farklı kategori tespit etmiş ve kategorilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve boş zamanı değerlendirme yöntemlerine göre farklılaştığını bulgulamışlardır. Eğitsel oyunların kullanımı önem kazanmakla birlikte özellikle 1-4. sınıflarda "Oyun ve Fiziksel Etkinlikler" dersi, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılından ders müfredatına eklenmiş ve kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2012).

Ülkemizde çeşitli kavramların nasıl algılandığının metaforlar yoluyla belirlenmesi ile ilgili farklı disiplinlerde birçok çalışma bulunmaktadır (Aslan, Sümer, Taşkın ve Emil, 2015). Çalışmaların çoğunda veri toplamak amacı ile sorulan sorularda, bir kavramı "gibi" edatı ile başka bir şeye benzetmeleri ve "çünkü" ile açıklamaları beklenir. Burada katılımcı aralarında benzerlik ilişkisi olan bir kavrama doğrudan gönderim yaparak benzetme yapar. Bir dil figürü olan metafor kullanımında benzerlik ilişkisi değil, kavramların sahip olduğu ortak özellikler dikkate alınır (Özünlü, 1997). Dolayısıyla katılımcıların sahip olduğu algıları kullandıkları metaforlar aracılığı ile açıklamaya çalışan çalışmalarda yöneltilen soru kalıbı metafor kullanımını zorlaştırmaktadır. Veri analiz sürecinde benzetme yapan katılımcıların söylemlerinin değerlendirme dışı tutulması gerekmektedir. Ayrıca figüratif dili anlama ve kullanmada yaş önemli bir değişkendir. Çocukların metaforları tanıma ve yorumlama becerileri onların sahip olduğu bilişsel yetenekleri ve dil becerileri ile ilişkilidir (Reyna ve Kiernan, 1995). Çocuklar ilkokul çağında deyim ve metafor gibi figüratif dil kullanımını anlayabilmekte fakat daha sonra kelimelerin gerçek anlamları ile kullanmamaları gerektiğini ilerleyen yıllarda öğrenmektedirler (Spector, 1996). Belirli bir düzeyde metaforik farkındalık geliştirmek için bile uzun vadeli çalışmalar gerektiği belirtilmiştir (Çalışkan, 2013). Bu sebeple öğrencilerin verdiği cevapların birçoğu metafor olarak sınıflanamayacağından bu çalışmada katılımcıların oyun kavramını benzetme edatı kullanarak açıklamaları istenmiştir.

Bu araştırmanın amacı; ilköğretimden yüksek öğretime kadar "oyun" kavramına ilişkin öğrencilerin sahip oldukları algıları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler "oyun" kavramını neye benzeterek açıklamaktadırlar?

2. Öğrencilerin açıklamaları ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

3. Ortaya çıkan kategorilerin ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Ortaya çıkan kategorilerin yaş ve cinsiyet özellikleri dikkate alındığında dağılımı nasıldır?

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın amacı; ilköğretimden yüksek öğretime kadar "oyun" kavramına ilişkin öğrencilerin sahip oldukları algıları incelemektir.

Çalışmaya ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğrenim öğrencisi olmak üzere toplam 600 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların % 53'ü kız % 47'si erkek öğrencidir. Her bir gruptan katılımcı sayısının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Okulların farklı sosyoekonomik düzeyde öğrencilerin olduğu okullardan seçilmesine dikkat edilmiştir. Yükseköğrenim öğrencileri ise eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerden seçilmiştir.

Veri toplama aracı olarak öğrencilere bir form dağıtılmıştır. Formda öğrencilere "Oyun neye benzer? Sorusunun yanıtı olarak "Oyun…….. Çünkü……"cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Formda sınıf ve cinsiyetlerini işaretleyecekleri bir bölüm eklenmiştir. Formu doldurmadan önce öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından açıklama yapılmış ihtiyaç duydukları kadar zaman verilmiştir.

Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlar ve açıklamalar incelenmiş soruya uygun verilmemiş formlar elenmiştir. Ayrıca kağıtlarda benzetim ve bu benzetime ilişkin açıklama olmayan kağıtlar değerlendirmeye alınmamıştır. Dokümanların incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi veriler içindeki mesajların, anlamların, vs. çeşitliliği ve sıklığı üzerinde durur. Süreç, doküman içerisindeki verilerin birbiri ile ilişkili olan özeliklerine göre kodlanması ve kategorilerin oluşturulması ile devam eder (Merriam, 1998). Öğrencilerin oyunu benzettiği kavramların hepsi yazılmış ve tekrar eden ve etmeyen kavramlar belirlenmiştir. Daha sonra çok tekrar eden kavramlar benzer özelliklerine göre bir kategori altında değerlendirilmiş ve isimlendirilmiştir. Kategoriler altında değerlendirilmiş sonuçlar frekans ve yüzde kullanılarak betimsel olarak ifade edilmiştir. Kategoriler kız ve erkek öğrenciler için ayrı tablolar halinde yazılmıştır. Grafik haline dönüştürülen verilen yorumlanmıştır.

Çalışmanın veri analiz süreci devam etmekle birlikte 600 formun ön değerlendirme sonuçlarına göre cevaplar sekiz kategori altında toplanmıştır. Oyun "eğlence" kategorisinde değerlendirenler çoğunlukta olmakla birlikte (% 39); öğrenciler futbol, basketbol gibi bir oyuna (% 17), heyecan, mutluluk gibi duygularına (% 12), çikolata, çiçek gibi bir nesneye (% 10), yemek, uyumak gibi bir ihtiyaca (% 6), hayata (% 5) ve hayale (% 3) benzeterek açıklamaya çalışmışlardır. Herhangi bir kategori altında değerlendirilemeyen cevaplar "diğer" kategorisi (% 8) altında değerlendirilmiştir.

İlkokul öğrencileri oyunu farklı olarak farklı duygulara ve nesnelere benzeterek açıklarken ortaokul öğrencileri oyunu en çok eğlenceye benzetmişlerdir. Lise öğrencileri farklı olarak oyunun duygularımızla ilişkili olarak ve ihtiyaç olma özelliğini ön plana çıkarmıştır. Yüksek öğrenim düzeyinde oyun en çok bir nesneye benzetilerek açıklansa da oyunun hayata hazırlık niteliği ön plana çıkarılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevapların cinsiyete göre bir değişiklik gösterip göstermediği henüz inceleme aşamasında olup bu aşama tamamlandıktan sonra sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : öğrenci, oyun, algı,

Kaynakça

Çalışkan, N. (2013). Kavramsal anahtar modeli ile metafor ve deyim öğretimi. *Bilig*, 64, 95-122.

Fromberg, D. P. (2002). *Play and meaning in early childhood education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Frost, J. L., Wortham, S. C., ve Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Metin Aslan, Ö., Sümer, M. E, Taşkın, M. H. ve Emil, B. (2015). Sokaktan bilgisayara metaforlarla oyun yolculuğu: Lise öğrencilerin oyun kavramı ile ilişkin metaforları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 1165-1182.

MEB, (2012). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı (1-4. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Özünlü, Ü. (1997). *Edebiyatta dil kullanımları*. Ankara: Doruk Yayıncılık.

Reyna, V. F., ve Kiernan, B. (1995). Children's memory and metaphorical interpretation. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10, 309-331.

Spector, C. C. (1996) Children's comprehension of idioms in the context of humor. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 27(4), 307-313.

Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children, 17*(2), 96-113.

(7454) Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretime İlişkin Felsefi Düşünceleri: Boylamsal Bir Çalışma

Çetin SEMERCİ
Bartın Üniversitesi

NURİYE SEMERCİ
Bartın Üniversitesi

Emrullah YILMAZ
Bartın Üniversitesi

ÖZET

Felsefenin eğitim üzerinde önemli etkileri vardır. Eğitim sistemlerinde felsefenin öğretmene, eğitimi bütün yönleriyle görmesi yönünde yardımcı olduğu konusunda ortak bir görüş vardır. Eğitim-öğretim felsefeleri, eğitim uygulamalarına öncülük eder ve bu uygulamaları etkiler. Bu anlamda, eğitim-öğretim felsefeleri öğretmenin verdiği eğitim-öğretimlerin bir temele dayandırılmasında rehberlik sağlamaktadır.

Felsefe, "Gerçeği tümüyle ele alıp inceleyen ve bunun sonucunda ulaşılan bilgileri yorumlayan ve sistemleştiren bir uğraş alanı" olarak tanımlanabilir. Eğitim felsefesi ise, "Eğitimle ilgili tüm kuram ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak değerlendiren bir disiplin" olarak düşünülebilir (Erden, 1998, 121, 122, 128). Diğer taraftan, eğitim felsefesi program geliştirme sürecindeki öğelerle ilgili sorulara cevap bulma girişimidir (Alkan, 1983, 4). Bu anlamda eğitim felsefesinin eğitim sistemine katkıları şu şekilde özetlenebilir: Öncelikle bir sistemin hangi hedeflerle ortaya konulacağına ve iç tutarlılığının değerlendirilmesinde yardımcı olur. Eğitim ortamlarının düzenlenmesi, öğretim yöntemlerinin belirlenmesi konusunda program geliştirmecilere rehber olur (Sönmez, 1998, 54-55; Ertürk, 1986, 42; Bilhan, 1991, 36). Oysa, Türk eğitim sisteminin felsefesi tartışılır konumda olup belirli bir felsefesinin olmadığını vurgulayanlar bile bulunmaktadır (Şişman, 2015).

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından sonra, yerli ve yabancı uzmanların da etkisiyle teorik olarak pragmatik felsefeye ve onun eğitimde uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayandırılmıştır. Türk eğitim sisteminde, uygulamada her dereceli okulda ilerlemecilik değil realist ve idealist felsefelere dayanan esasici ve daimici eğitim akımları etkili olmuştur (Sönmez, 1998, 165-166). Türkiye'de ilerlemecilik akımının etkili olduğu ve uygulandığı belki de tek örnek Köy Enstitüleri olarak algılanabilir (Yılman, 2006, 138-139).

Çağımız eğitim felsefeleri en muhafazakar olandan en ilerici olana doğru daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak sıralanmakta (Alkan, 1983: 28; Büyükkaragöz ve Diğerleri, 1998, 69) ve Türk eğitim sisteminin en muhafazakar olan daimicilik ve esasicilikten kurtulamadığına dönük ipuçları bulunmaktadır (Sönmez, 1998, 165-166, Semerci, 2003, 173-179). Bu anlamda, 2007 yılındaki Eğitim fakültesi programlarındaki düzenlemelerle öğrencilere verilen dört yıllık eğitimin öğretmen olacak bu kişilerin eğitim-öğretim felsefelerine ilişkin düşüncelerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ortaya konulmak istenmiştir. Çünkü, bu öğretmen adayları, öğretmen olduklarında ilerlemecilik akımına uygun ders verebilmeleri için önce bu akımı benimsemiş olmaları ve gereklerini yerine getirmeleri gereklidir.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim-öğretime ilişkin felsefi düşüncelerinin boylamsal olarak belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının dört yıllık süreçte eğitim-öğretime ilişkin felsefi düşüncelerindeki değişiklikler nelerdir?

2.Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının dört yıllık süreçte eğitim-öğretime ilişkin felsefi düşüncelerindeki değişiklikler nelerdir?

3.Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının dördüncü yılın sonunda eğitim-öğretime ilişkin felsefi düşünceleri arasında manidar bir farklılık var mıdır?

Araştırma, tarama yöntemi çerçevesinde boylamsal olarak yürütülmüştür. Bu yöntemle, öğretmen adaylarının dört yıllık süreçte eğitim-öğretime ilişkin felsefi düşüncelerindeki değişiklikler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evreni, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitede Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde okuyan 100 öğreten adayıdır. Örneklem ise, Türkçe öğretmenliğinde okuyan 47 ve sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan 48 öğretmen adayı olmak üzere toplam 95 öğretmen adayıdır. Araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış ancak, dört yıllık süreçte okulu bırakan öğretmen adaylarının olması, yatay geçişle gelen ve gidenlerin olması gibi nedenlerden dolayı Türkçe öğretmenliği bölümünden 3 ve sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünden 2 öğretmen adayı olmak üzere toplam 5 öğretmen adayının veri kayıpları olmuştur.

Ölçme aracı olarak "Eğitim-öğretim felsefesini belirleme ölçeği"nden yararlanılmış (Semerci, Semerci ve Çerçi, 2002) ve ölçek derecelemesi "Kesinlikle reddediyorum: 1" den "Tamamen katılıyorum: 5"e kadardır. Ölçeğin, KMO (Kaiser-Meyer-Olkins) genel değeri 0.77, Bartlett testi 1295.055 ve Cronbach Alpha değeri 0.73'tür. Ölçeğin kapsamında, daimicilikle ilgili 10, esasicilikle ilgili 12, ilerlemecilikle ilgili 13 ve yeniden kurmacılıkla ilgili 12 madde olup toplam 47 madde yer almıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, Eğitim Fakültesi'nde bulunan Türkçe'de 50 ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinde 50 olmak üzere toplam 100 öğretmen adayı ile,

2. 2009-2010 Güz-2012-2013 Bahar yıllarını kapsayan dört yıllık süreç ile,

3. Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık eğitim akımlarını kapsayan Eğitim-öğretim felsefeleri ölçeğinin kullanılması ile sınırlıdır.

Araştırmada, Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 47 (%94.0) ve sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan 48 (%96.0) öğretmen adayı olmak üzere toplam 95 öğretmen adayının görüşlerine yer verilmiştir.

Eğitim-öğretime ilişkin felsefi akımlar daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak dört kısımda verilebileceğine ilişkin görüş birliği bulunmaktadır. Şu unutulmamalıdır ki, eğitim felsefelerini birbirinden kesin bir çizgi ile ayırmak ve sadece dört eğitim felsefesi ile de sınırlandırmak doğru değildir.

Eğitim felsefesi, eğitim ile ilgili tüm kuram ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak değerlendiren bir disiplin olarak düşünülebilir. Eğitimi oluşturan tüm alt sistemleri, bu sistemler arasındaki ilişkileri ve ilişkiler arasındaki tutarlılığı eğitim felsefesi aracılığı ile değerlendirmek mümkündür

Genel olarak bakıldığında, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının eğitim-öğretime ilişkin 2012-2013 yılındaki daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik felsefi düşünceleri benzerlik göstermektedir. Ancak, yeniden kurmacılık açısından istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde manidar bir farklılık oluşmuştur. Bu anlamda, yeniden kurmacılıkla ilgili düşüncelerde bir düşüş yaşanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim felsefeleri, öğretmen adayı, eğitim fakültesi

Kaynakça

Alkan, C. (1983). **Eğitim Felsefesi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Balcı, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Bilhan, S. (1991). **Eğitim Felsefesi***; Kavram çözümlemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 164.

Büyükkaragöz, S.S. ; Muşta, M.C.; Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Konya: Mikro Yayınları.

Demirel, Ö. (2001). **Eğitim Sözlüğü**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). **Eğitim Terimleri**. Ankara: Şafak Matbaası.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ertürk, S. (1986). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: METEKSAN Ltd.Şti.

Oğuzkan, F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Emel Matbaacılık.

Oğuz, O.; Oktay, A. ve Ayhan, H. (2001). **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, İstanbul: SEDAR Eğitim Araştırma Yayıncılık LTD. ŞTİ.

Semerci, Ç.; Semerci, N. ve Çerçi, N. (2002). **Eğitim-Öğretim Felsefesini Belirleme Ölçeği**, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim 2002, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC

Semerci, Ç. (2003). Türk Eğitim Sisteminin Felsefesi, *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 173-179.

Sönmez, V. (1998). **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2015). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

TDK, (1992). **Türkçe Sözlük**. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Turgut, İ. (1997). **Felsefi Sorgulama**. İzmir: Anadolu Matbaası.

UYTES (1995). **SPSS Bilgisayar Paket Kullanma Kursu**. Nisan 1995, Uluslararası İleri Teknoloji Sistemleri, Elazığ.

Yılman, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.

(7461) Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme İle Yanal Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiler

Çetin SEMERCİ — Bartın Üniversitesi
Nuriye SEMERCİ — Bartın Üniversitesi
Emrullah YILMAZ — Bartın Üniversitesi

ÖZET

Yansıtıcı düşünme kavramının gelişmesine Dewey (1910, 6) öncülük etmiştir. Dewey yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir inanç ve bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını aktif, kararlı ve dikkatlı bir şekilde düşünmenin oluşturulmasıdır. O'na göre yansıtıcı düşünen bir öğretmen amaçlarını sürekli olarak sorgular.

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen kendisinde şu özelliklerin olduğunu düşünür (Semerci, 2007): Öğrencilerimin görüşlerine değer veririm. Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm. Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum. Kendi öğretimimim etkililiğini değerlendiririm. Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim. Kitaptaki etkinliklerle yetinmem, yenilerini oluştururum. Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım. Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçiririm. Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açığım. Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakarım. Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem veririm.

Yanal düşünme, "Asimetrik bir yapı oluşturma sisteminde bir yapıdan diğerine geçme" anlamına gelmektedir (De Bono, 1999, 137-138). Bu, bir problem etrafında düşünmedir (De Bono, 1968, 6) bir başka değişle, bir probleme farklı açılardan bakılır (Onargan vd., 2004, 2). Yanal düşünen bir birey şu özelliklerin kendisinde olduğunu düşünür. İnovasyon (yenilikçilik) konusunda zekiyimdir. Bir kişinin fikirlerini değiştirmek için farklı durumlar anlatırım. Amaç içinde amaçlarım vardır. Bir problemle karşılaştığımda alternatif çözümler üretirim. Bir konu etrafında düşünürken bir yön takip etmem yeni yönler üretirim. Olaylara çok farklı açılardan bakarım. Bir konunun tüm yönleriyle ilgili beyin fırtınası yapabilirim. Düşünürken kategori, sınıflama ve etiketlerim sabit değildir, değişkenlik gösterir. Düşünürken ihtimal dışı yaklaşımlarla ilgilenebilirim (Semerci, 2016).

Yansıtıcı düşünme etkin bir düşünme şeklidir. Yanal düşünme yaratıcı düşünmenin bir boyutu olarak düşünülebilir. Bilindiği gibi yaratıcı bireylerin önemli özellikleri, sorun çözme, orijinal ürün ortaya koyma ve düşüncelerini genelleyebilmedir. Yaratıcılık tek başına çok yüzeyli olup karmaşıktır ve ölçme oldukça zordur. Ancak yanal düşünme daha açıklanabilir ve nettir. Yansıtıcı düşünen bireylerin aynı zamanda yanal düşünme ihtimalleri yüksektir. Bu anlamda yansıtıcı ve yanal düşünme arasındaki korelasyonel ilişkiler araştırılmak istenmektedir. Bu ilişkilere bağlı olarak sınıftaki etkinliklere yön verilmesi gerekir.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ile yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutları ile yanal düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve öğretmenlik tipi değişkenleri gözönüne alınarak yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yanal düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yanal düşünme eğilimlerini yordama gücü nedir?

Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. İki ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan birinci ölçek yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeği 599 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, YADE ölçeğinin KMO değeri 0.909, Bartlett testi değeri 6811.461'dir (p=0.000). YANDE ölçeği 7 boyutludur. Bunlar, sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakıştır. YANDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.908'dir. Ölçek, 20'si olumsuz ve 15'i olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşmuştur. (Semerci, 2007).

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, yanal düşünme eğilimi (YADE) ölçeği 908 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, YADE ölçeğinin KMO değeri 0.794, Bartlett testi değeri 1585.363'dir (Sd= 36, p=0.000). YADE ölçeği tek boyutludur. Ölçek, varyansın % 46.637'sini karşılamaktadır. YADE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin 0.41-0.70 arasında ve madde toplam korelasyonlarının 0.474-0.668 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin test tekrar test korelasyonu 0.771 ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.685 bulunmuştur. YADE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.754'dir. Ölçek, 9 maddeden oluşmuştur. Geçerliği ve güvenirliği sağlanmış YADE ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Kay kare=6.744, Sd=16, GFI=0.998, CFI=1.000, RMSEA=0.000). Deneklerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon 0.895 (p<0.01) bulunmuştur. Çalışmada, Cronbach Alpha katsayısı 0.896 (Madde sayısı:35) bulunmuştur (Semerci, 2016).

Araştırma verileri SPSS paket programına giriş aşamasındadır. Sonuçta literatür taramalarının sonucu olarak olumlu ilişkiler görülmektedir. Yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yanal düşünme eğilimleri arasında bir pozitif ilişki beklenmektedir.

Araştırmanın problem kısmındaki soruların muhtemel cevapları şu şekildedir:

Cevap 1: Yansıtıcı düşünmenin 7 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakıştır. Bu alt boyutyarın yanal düşünme arasındaki korelasyon aralığı 0.15-0.75 aralığında beklenmektedir.

Cevap 2: Cinsiyet, bölüm ve öğretmenlik tipi değişkenleri gözönüne alınarak yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yanal düşünme eğilimleri arasında yüksek bir ilişki beklenmemektedir.

Cevap 3: Yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yanal düşünme eğilimlerini yordama gücü düşük ancak pozitif yönde beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, yansıtıcı düşünme, yanal düşünme

Kaynakça

Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. The American Psychologist, 56, 333-336.

Bayram, N. (2010). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları [The introduction of structural equation modeling: Amos applications], Bursa: Ezgi Kitapevi.

Bollen, K.A. (2007). An overview of structural equation models with latent variables, The Miami University Symposium on Computational Research, March 1-2. Miami University, Oxford, UK.

De Bono, D. (1968). *New think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basics books.

De Bono, E. (1999). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği* (Çev. E.Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dewey, J. (1910). How We Think. New York, D. C. Health & Company.

Onargan, T.; Cöcen, İ.; Akar, A.; Tatar Ç.; Köktürk, U.; Mordoğan, H. ve Batar, T. (2004). Maden mühendisliği eğitiminde probleme dayalı öğretim (PDÖ) için yapılanma modeli. *I.Ulusal Mühendislik Kongresi,* 20-21 Mayıs 2004, Eski Foça, İzmir.

Semerci, Ç. (2016). Yanal düşünme eğilimi (yade) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 12(1), 308-357.

Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.

(7497) İyi Sınıf Öğretmeni Özelliklerine Yönelik Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Mutlu UYGUR
Kıbrıs İlkokulu Mersin

Sedat KANADLI
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Öğrenci, öğretmen ve veli eğitimin sacayaklarını oluşturan üç önemli öğedir. Fakat eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kilit konumda öğretmen vardır. Beydoğan (2001)' a göre hiçbir sistem, sistemi işleten bireyin niteliğinin ötesine geçemez. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin yerini hiçbir ögenin doldurması mümkün değildir. Çünkü öğretmen çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme ortamlarını düzenleyen, öğrenmeyi kılavuzlayan, öğretim işinin nicelik ve niteliğini planlayan, uygulamayı yürüten ve öğrencileri değerlendiren kişidir (Fidan ve Erden, 1994; Beydoğan, 2001).

Bu noktada öğretmenin görev yetki ve sorumlulukları ile kendilerine yüklenen misyonunun belirlenmesi ve iyi tanımlanması sürdürülen eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve gözden geçirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler ve özellikler bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması öngörülen özelliklere göre de öğretmen yetiştiren kurumların programları sürekli güncelleştirilmektedir. Programlarda yer alan dersler ve bu derslerin içeriği öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre düzenlenmektedir. Bazı ülkelerde öğretmenlere kazandırılması öngörülen temel yeterlikler belirlenerek standart öğretmen yetiştirme programları geliştirilmeye çalışılmaktadır(Şişman, 2006).

Eğitim tarihimize baktığımızda bu mesleği yürütecek olanların sahip olması gereken özelliklerin ve yeterliklerin gerek MEB (2006, 2009)' in, gerek akademik çevrelerin yaptığı çalışmalar, tanımlamalar ve sınıflamalar çerçevesinde süreç içerisinde farklılaşmalar gösterdiğini görmekteyiz (Küçükahmet, 1999; Özdemir ve Yalın, 1999; Alkan, 2000; Çakır, Erkuş, Kılıç, 2000, Uygur, 2014). Şeker, Deniz ve Görgen (2005) e göre, bu çalışmalarda yeterlikle ilgili farklı tanımlamalar yapılmasına rağmen, öğretmenlerin konu yeterlikleri, kişilik özellikleri, öğrenmeyi öğretme becerileri, sınıf yönetimi becerileri, planlama, değerlendirme becerileri, teknolojiyi kullanma, iletişim ve rehberlik becerileri gibi yeterliklere sahip olmaları öğretmenlerin istendik öğretmenler olmalarını sağlayan değişkenler olarak tanımlanmaktadır.

Bütün öğretmenlik alanlarında olduğu gibi ilköğretimin birinci kademesinde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten sınıf öğretmenlerinde de sahip olması beklenen özellikler vardır. Bu özellikler öğrencinin beklediği özellikler, öğretmenlere göre ve velilere göre iyi öğretmen özellikleri olarak 3 farklı görüş açısıyla incelenebilir. Özellikle sınıf öğretmenlerinden velilerin beklentisi ve talepleri çocukla empati kurma, okulu sevdirme, anne-baba olabilme, iyi eğitim sunabilme, model olabilme gibi çeşitli pedagojik taleplerle diğer alan öğretmenliklerinden farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir.

Bütün velilerin çocuklarını ilkokula gönderirken uygun taleplerini karşılayacak genel tabirle "iyi sınıf öğretmeni" arayışına girdikleri bilinmektedir. Bu yadırganamayacak bir durumdur. Bu noktada bu çalışmada, sıklıkla vurgulanan "iyi sınıf öğretmeni" kavramı öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle her bir paydaşın düşünceleri alınarak araştırılmış ve iyi sınıf öğretmeni özelliklerine yönelik düşüncelere çoklu bir pencereden bakılması amaçlanmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden "Durum Çalışması (Case Study)" modeli kullanılmıştır. Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt ve veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s.23; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma grubunu, Mersin Kıbrıs İlkokulu'nda ve Güneş İlköğretim Okulu'nda görev yapan 82 adet sınıf öğretmeni, farklı sınıflarda öğrencileri bulunan 53 adet öğrenci velisi ve 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 48 adet öğrenci oluşturmaktadır. Böylelikle toplam 183 adet öğrenci, öğretmen ve veli araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda katılımcıların tamamından elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Araştırmada, iyi sınıf öğretmeni özelliklerini belirlemek amacıyla, elverişli örneklem yöntemiyle seçilmiş öğrenci, sınıf öğretmeni ve velilerin "Sizce iyi bir sınıf öğretmeni hangi özelliklere sahip olmalıdır?" sorusunu cevaplandırmaları sağlanmıştır. Tek maddelik araştırma sorusunu içeren formda ayrıca demografik bilgileri içeren bir kısımda yer almaktadır. Katılımcıların görüş, düşünce ve demografik bilgilerini formda yer alan uygun boşluklara doldurmaları istenmiştir.

Araştırma sorusunu içeren formdan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada verilere ilişkin kod ve kategoriler belirlenmiştir. Bu amaçla NVIVO 10 istatistik programı kullanılmıştır.

Çalışmada öğrenci, öğretmen ve velilerin iyi sınıf öğretmeni özelliklerine ilişkin düşünce ve görüşleri ayrı ayrı kodlanmış ve ifadeler benzerliklerine göre kategorize edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, iyi sınıf öğretmeni özelliklerine ilişkin elde edilen kategoriler ve ifade edilme oranları,

(A) öğrencilere göre, "öğrenciye iyi davranan" (% 44), "iyi öğretici" (% 27), "yetenek derslerini önemseyen" (% 25), diğer (% 4),

(B) öğretmenlere göre, "donanımlı" (% 28), "öğrenciyi seven" (% 23), "mesleğini seven" (% 22) "öğrenci merkezli olan" (% 21) ve diğer (% 6),

(C) velilere göre ise "öğrenciyi seven" (% 43), "donanımlı" (% 30), "disiplinli" (% 17), "işini seven (% 6) ve "görünüşüne önem veren" (% 4) biçiminde bulunmuştur.

Bu sonuçlar incelendiğinde öğrenci, öğretmen ve velilerin üçünün de yüksek katılım gösterdiği iyi sınıf öğretmenine ilişkin ortak görüşün "öğrenciyi seven " ifadesi olduğu görülmektedir. Diğer en yüksek katılım gösterilen ifade ise özellikle öğretmen ve velilerin üzerinde durduğu "donanım" ifadesi olmuştur.

Anahtar Kelimeler : İyi sınıf öğretmeni, Öğrenci-öğretmen- veli görüşleri, Nitel araştırma, Durum çalışması

Kaynakça

Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *42*(42), 237-253.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K., (1984). Case Study Research: Design and Methods. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Beydoğan, H. Ömer. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Erzurum: Eser Ofset.

MEB, (2006). TEDP-temel eğitime destek projesi, öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim Tarih: 21.02.2016, http://otmg.meb.gov.tr /belgeler /Yeterlikler.doc.

MEB, (2009). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Erişim Tarih: 10.02.2016, http:// meb.gov.tr.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Basım). İstanbul: AlkımYayınevi.

Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Basım). Ankara:Nobel Yayın.

Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2000). Mersin Üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 nolu Araştırma Projesi.

Uygur, M. (2010). İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. Sönmez, V. (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 191-230). Ankara: Anı Yayıncılık.

(7500) Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıfta Okuyan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri

Mehmet Selim YILDIRIM
Mersin Üniversitesi

Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Dünyada son zamanlarda yaşanan gelişmeler ekonomik, sosyal ve toplumsal alanlarda etki yaratmıştır. Özellikle savaş, göç, terör gibi faktörlerin etkisiyle insanların bulundukları bölgeleri terk etmeleri ve bunun sonucunda da başka bölgelere yerleşmeleriyle beraber bireylerin ve ya grupların çeşitli faktörler(dil, din, ırk, tarih, coğrafya vb…) açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan çok kültürlülük, birlikte yaşayan toplumlarda görülmektedir.

Çok kültürlü eğitimi daha iyi anlayabilmek için önce kültür sonra da çok kültürlülük kavramlarını bilmek gerekir. Kültür, evrenin ve insanın var oluşundan bugüne kadar varlığını ve değişimini sürdürmektedir. Bu sürekli değişim aslında kültür kelimesinin kökenine dayanmaktadır. Kültür sözcüğü, Latince *cultura* kelimesinden gelir. Cultura kelimesi ise ekmek, işlemek, inşa etmek, bakmak anlamlarına gelen "colère" fiilinden türetilmiştir(Adalı, 2010). Çötok (2010)'da çok kültürlülük kavramı, sade bir ifadeyle herhangi bir toplumda farklı kültürlerin, farklı etnik yapıların bir arada yaşamasını onaylayan bir tanınma politikası olarak tanımlanmıştır. Çok kültürlülük, özel eğitim alanlarına bağlı olarak farklı yollarla, eğitim içine uygun bir bağlamda yerleştirildi ve tanımlanıldı(Dwyer, 2006). Çok kültürlü eğitim ile beraber erkek-kız, istisnai ve çeşitli ırk, etnik ve dillerden olan öğrenciler ile kültürel gruplar okulda akademik olarak başarılı olabilmeleri için bütünüyle eşit şansa sahip olacaklardır(Smith, 2009). Temel olarak, çok kültürlü eğitim bütün insan grupları için eşit eğitim yapmaya çalışan bir eğitim sürecini kapsar (Stanton ve Gilberto, 2011).

Çok kültürlü eğitimin başarılı bir şekilde eğitim ortamında uygulanması ve öğrencilere aktarılmasında öğretmenlerin ve onların yeterlilikleri önem taşımaktadır. Öğretmen yeterlikleri öğretmen eğitiminde kilit rol oynamaktadır. MEB Öğretmen yeterlikleri ve Türkiye Yükseköğretim yeterlikler çerçevesinde öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve yetkinliklerden oluşan yeterlikleri kazanmaları önemlidir. Bunun yanında, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden birisi kültürel farkındalık olarak belirlenmiştir. Ayrıca, Türkiye Yükseköğretim yeterlilikler çerçevesinde (TYYÇ) iletişim ve sosyal yetkinlik önemli bir yere sahiptir(TYYÇ;yok.gov.tr., 2015). Bu anlamda öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim hakkında görüşlerinin bilinmesi, öğretmen eğitimi açısından katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın amacı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 4. sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda alt problemler şöyle belirlenmiştir:

1. Çok kültürlü eğitime yönelik Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 4. sınıf öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri nelerdir?

2. Çok kültürlü eğitime yönelik görüşler cinsiyete göre değişmekte midir?

3. Çok kültürlü eğitime yönelik görüşler bölüme göre değişmekte midir?

Bu araştırma, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerini saptamaya yönelik tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 2015–2016 güz döneminde okuyan öğrenciler, örneklemini ise Eğitim Fakültesinin son sınıfında bulunan öğretmen adayları oluşturmaktadır. 304 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 94'ü erkek, 210'u bayandır. Bunların 26'sı Fen Bilgisi Öğretmenliği, 33'ü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği, 96'sı İngilizce Öğretmenliği, 26'si Sınıf Öğretmenliği, , 65'i Okul Öncesi Öğretmenliği, 30'u Türkçe Öğretmenliği ve 28'i Matematik Öğretmenliği öğrencisidir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket maddeleri literatür taraması ve 20 kişilik öğretmen adayına sorulan 8 soruluk açık uçlu sorudan toplanan verilerle geliştirilmiştir. Anket 23 maddeden ve 4 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. "Ankette yer alan maddeler, ihtiyaç duyulan olgusal ve yargısal verileri kapsamada ve toplamda ne derece yeterlidir"?(Büyüköztürk ve arkadaşları, 2014) Sorusunun cevabı için kapsam ve görünüş geçerliliği hakkında 8 uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerini alırken bir Uzman Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Anketi uygularken anket uygulama biçimlerinden yüz yüze görüşme ile veriler toplanmıştır.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerin yer aldığı ifadelere katılma dereceleri sorulmuştur. Bu aşamada öğretmen adaylarının verecekleri cevaplar "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum", biçiminde derecelenmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise, "Çok kültürlü eğitim ne anlama gelmektedir?", "Çok kültürlü eğitim sizce nasıl yapılmalıdır?", "Çok kültürlü eğitimin faydaları nelerdir?", "Üniversitede çok kültürlü eğitim kapsamında karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm önerileri sizce nelerdir?", soruları sorulmuştur. Maddelerin ve soruların anlaşılabilirliği için sade bir dil kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları, çok kültürlü eğitime ilişkin ifadelere çoğunlukla katılmaktadırlar. Öğretmen adayları çok kültürlü eğitimi genellikle; farklı ırk, din, dil ve cinsiyet sahibi öğrencilerin, eğitim ortamında birlikte bulunması şeklinde tanımlamaktadırlar.

Öğretmen adayları, üniversitedeki öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda kendilerini geliştirmeleri ve üniversitede kültürel kaynaşmayı arttıracak etkinliklerin yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca ders programlarında ve kitaplarında farklı kültürlerin tanıtımının yer almasının, öğrencilerin çevresindeki farklı kültürleri tanıyarak sınıf ortamındaki etkileşimlerini ve dayanışmalarını artacağı yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, çok kültürlü eğitimin fırsat eşitliği sağlayacağını ve okula bakış açısını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ancak kişilerin ön yargılarının, bireysel ya da toplumsal dışlamaların ve diğer kişisel ve çevresel faktörlerin çok kültürlülüğün önünde engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinde; cinsiyete göre ve bölümler arasında, manidar bir fark gözlemlenmemiştir**.**

Anahtar Kelimeler : kültür, çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, öğretmen adayları

Kaynakça

Adalı, S. 2010, Yerel Çok Kültürlülük Kapsamında Bölgesel Farklılıkların Firma İçerisinde Konumlandırılması Bursa Uygulaması, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kültürel İncelemeler Yüksek Lisansı.

Banks, J.A. 1993, Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice,James A. Review of Research in Education Vol. 19 , pp. 19-20

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K.E. Akgün,E.Ö. Karadeniz, Ş. Demirel, F. 2014, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 18. baskı Pegem Akademi yayınları.

Cırık, İ. 2008, Çok Kültürlü Eğitim Ve Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 34: 27-40.

Çötok, A, N. (2010), T.C. Sakaya ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Çok kültürlülük, Kültürlerarasılık Ve Entegrasyon Tartışmaları BağlamındaAlman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen ÖrneğiDoktora Tezi sayfa 10, Enstitü Ana Bilim Dalı: Sosyoloji.

Dwyer, B. (2006), Framing the Effect of Multiculturalism on Diversity Outcomes Among Students at Historically Black Colleges And Universities, Educational Foundation,Winter-Spring.

Gay, G. 2001, Preparing For Culturally Responsive Teaching, Aacte Ouststanding Writing Award Recipient, University of Washington, Seattle, Journal of Teacher Education, Vol. 53, No. 2.

Smith, B,E. 2009, Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education Philosophical Frameworks and Models for Teaching.

Stanton, M.S. & Gonzalez, G. 2011, Students Find Their Place in History, Using Theatre to Expand Pre-Service Teachers' Multicultural Awareness, Promising Practices, Multicultural education.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 2015.

Yazıcı, S. Başol, G. Toprak, G. 2009, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 37: 229-242 [2009].

(7501) İlköğretim 2. Kademede Öğrenim Gören Öğrencilerin Yazma Tutukluğu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ufuk ÖZKALE
Milli Eğitim Bakanlığı

Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Konuşma; duygu, düşünce, hayal ve istekleri, kısacası zihinde tasarlanan her şeyi açıklamakta kullanılan temel anlatım becerisidir.Ancak bir dilin öğrenilmesinin göstergesi sadece dili konuşmaktan ibaret değildir. Aynı zaman da o dilde düşündüklerimizi kağıda dökmemiz, kelimelerden cümlelere, cümlelerden metinlere giden süreci ustalıkla kullanmamızı da içerir. Yazma ya da yazılı anlatım olarak adlandırılan bu süreç; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemidir.

Duygu ve düşüncelerimizi aktarabilmenin önemli bir yolunun da yazma olduğu açıktır. Yazma becerisi de ilköğretimin ilk kademesinden beri öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe dersi öğretim programına baktığımızda; a) Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, b) Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak c) Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak d) Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak programın genel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı, 2015).Ancak örgün eğitimin en alt kademesinden tutun, en üst kademesine kadar öğrencilerde yazma konusunda bazı sıkıntılar gözlenmektedir. Hatta örgün eğitimini bitiren birçok kişinin de yazma konusunda zorlandığı görülür.

Yazma becerisi bilişsel bir beceri olmakla birlikte duyuşsal faktörlerden de etkilenmektedir.Yazma becerisinin altında yatan bu duyuşsal faktörler ise yazma kaygısı, yazma tutukluluğu,yazma eğilimi olarak sıralanabilir. Dünya'da yazma kaygısı ile 1970'li yıllardan, yazma tutukluluğuyla ilgili olarak da 1980'li yıllardan beri çalışmalar yapılmaktadır. Örgün eğitim çağındaki öğrencilerin cümle kurmada, metin oluşturmada zorlandıklarını görürüz. Rose bu duruma yazma tutukluluğu demektedir. Rose'a (1984) göre yazma tutukluluğu, temel beceri eksikliği ya da isteklilik ve inançtan kaynaklanan yazmaya başlama ya da yazmayı devam ettirmedeki başarısızlık, yeteneksizlik olarak tanımlanır.Ülkemizde yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar ilköğretim ikinci kademede yoğunlaşmaktadır. Yazma tutukluluğu ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ise yazma tutukluluğunun yazma becerisine etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir (Zorbaz,2010;Baştuğ,2015). Yazma tutukluğunu etkileyen faktörlerin tespit edilmesi, öğrencilerde yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla da aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır:

İlköğretim 2. kademede öğrenim gören öğrencilerin yazma tutukluğu düzeyleri nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1. İlköğretim 2. kademede öğrenim gören öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri nasıldır?

2. İlköğretim 2. kademede öğrenim gören öğrencilerinin yazma tutuklukları

Cinsiyete,

Anne ve babanın eğitim durumuna,

Ailenin aylık gelirine,

Sınıf seviyesine,

Okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna,

2015-2016 Eğitim Öğretim yılı birinci döneminde okunan kitap sayısına göre önemli farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yöntemi durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. McMillan (2000), bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Yazara göre durum çalışmaları bir varlığın mekana ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır.

Bu araştırmanın katılımcılarını Mersin ili Mezitli ilçesi Tece Ortaokulu öğrencileri, okulun Türkçe öğretmenleri ve Tece İlkokulunun sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu araştırmaya katılmasının sebebi, 5. sınıfların Milli Eğitim Bakanlığının 6287 sayılı kanunla yapmış olduğu değişiklik öncesi, sınıf öğretmenlerinin 5. sınıflardan da sorumlu olmalarıdır.

Araştırmada kullanılan veriler, Kişisel Bilgi Formu, Yazma Tutukluğu Ölçeği ve Öğretmen ve öğrencilerle görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme formlarının oluşturulmasında uzman görüşü alınıp gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine baktığımızda, ölçeğin KMO değeri 0,85 ve Barlett's testi anlamlı çıkmıştır (X2=767.578, sd=45, p<.01). Akgül ve Çevik (2003: 428), 0,80 ile 0,89 arasındaki değerlerin faktör analizi için çok iyi düzeydeki değerler olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda on maddelik ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve tek faktörlü ölçeğin varyansının %39 ve Cronbach Alfa katsayısının 0,82 olduğu ortaya konmuştur. Büyüköztürk (2002: 119) tek faktörlü ölçeklerde, açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmiştir.

Ölçeğin geçerliliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise, ölçeğin tek faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin (X2/sd=4.21, RMSEA=0.123,IFI=0.92,CFI=0.92) olduğu görülmektedir. (X2/sd) değerinin 5'ten küçük olması haline uyum iyiliğine sahip olduğu söylenir. Tüm uyum indekslerine birlikte bakıldığında model veri uyumunun sağlandığı, kullanılabilir, geçerli bir model olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaklaşık olarak %3'ü hemen her zaman ya da sıklıkla yazma tutukluğu yaşadığı, öğrencilerin %54'ünde bazen ya da ara sıra yazma tutukluğu görüldüğü, öğrencilerin %43'ünde ise hemen hiçbir zaman yazma tutukluğu görülmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma tutukluğu düzeylerinin; cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, ailenin aylık gelirine, sınıf seviyesine, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamalarına ve okunan kitap sayısına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin kitap okumaları, evlerine gazete ya da dergi almaları, günlük veya şiir defteri tutmaları, öğrencilerin oluşturduğu metinlerin notla değerlendirilmemesi, metin oluşturma aşamasında öğrencinin takıldığı yerlerde öğretmenin sokratik sorgulama yöntemiyle öğrencinin düşüncelerini organize etmesinin sağlanması öğretmenler tarafından önerilmiştir.

Öğrenciler özellikle bir yazının ilk cümlelerini yazmada zorlandıkları, not kaygısının motivasyonlarını düşürdüğü, yazımla dalga geçilir korkusu yaşadıklarını, belirtmişlerdir. Öğrencilerin metin oluşturma safhasına baktığımızda ise aslında, yazma tutukluğu yaşamıyorum ya da çok az yaşıyorum diyen öğrencilerinde metin içinde yer yer yazma tutukluğu yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yazma Tutukluğu, Yazma Becerisi, Türkçe Öğretim Programı

Kaynakça

Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları. Ankara: Emek Ofset.

Baştuğ, M.(2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi.Eğitim ve Bilim Dergisi.Cilt 40, Sayı 180 (73-80)

Büyüköztürk,Ş.(2002).Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk,Ş.(2002).Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.32,(470-483).

Büyüköztürk,Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2014).Bilimsel Araştırma Yöntemleri.Pegem Akademi Yayıncılık,Ankara

Büyüköztürk,Ş.(2015).Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.Ankara: Pegem Akademi

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1–8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Rose, M. (1983). *Cognitive Dimension of Writer's Block*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University. ERIC veri tabanından erişildi. (Eric Reproduction Service No. ED230932). http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED230932.pdf adresinden erişildi.

Zorbaz, Z.K.(2010).İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi.Doktora Tezi.Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü

(7502) Türkiye ve Japonya'da İlköğretim Düzeyinde Görülen Okul Devamsızlığını Önleyici Tedbirlerin Karşılaştırılması

Ufuk ÖZKALE
Milli Eğitim Bakanlığı

Mehmet Selim YILDIRIM
Milli Eğitim Bakanlığı

Cenk AKAY
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Öğrenciler, eğitim sisteminin önemli öğelerinden biridir. Aynı zamanda bu sistemin başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesinde, önemli bir rol oynamaktadırlar. Bundan dolayı, planlanmış eğitim yaşantılarına, öğrencinin olabildiğince dahil edilmesi önemlidir. Eğitim de devletin vatandaşlarına verdiği önemli hizmetlerden biri olup okullarda verilmektedir. Bu okulların nitelik ve niceliklerinin artması öğrencilerin eğitimi için önemlidir. Ancak öğrencilerin okula devam edip etmemeleri öğrencilerin bu eğitimden yararlanmalarının başka bir boyutunu oluşturmaktadır. Örneğin, Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) Eğitim İzleme Raporu'nda (2009) ; Türkiye'de 2009-2010 yılları arasında okullulaşma oranındaki artış 2008-2009 yılları arasına göre daha fazla olmasına rağmen, 2009-2010 yılları arasındaki devamsızlık oranları 2008-2009 yılları arasındaki devamsızlık oranlarına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Okullulaşma oranları okula kayıtlı çocukların ülkedeki zorunlu eğitim çağında olan nüfusa oranlanması yoluyla hesaplanır. Okullulaşma oranı eğitime erişimin göstergesi/tanımı olarak da kullanılır. Bu tanıma göre, eğitime erişim okula kayıttan öte öğrencinin okula düzenli devamını, okuldaki başarısını, yaşına uygun ilerlemesini, okulu zamanında tamamlamasını ve diğer eşit fırsatları kapsamaktadır (Lewin, 2007). Eğitime katılımın kayıttan daha önemli bir göstergesi, çocuğun okula düzenli bir şekilde devam ediyor olmasıdır. Sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi için devamsızlık, terk ve mezuniyet oranlarının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda, 2009-2010'da 20 gün veya daha fazla devamsızlık yapan öğrencilerin tüm öğrencilere oranı % 10,4 iken, 2010-2011 güz yarıyılında 10 gün veya daha fazla devamsızlık yapan öğrencilerin oranının % 11,6'ya çıkması sorunludur. Devamsızlık oranını cinsiyete göre incelediğimizde, erkeklerde % 1'lik bir artış görülürken kızlarda % 1,4'lük bir artış görülmesi, farkın kızlar aleyhinde arttığını göstermektedir(Eğitim İzleme Raporu 2009).

Alan yazın incelendiğinde okul devamsızlığına ilişkin farklı tanımlamalar ve isimlendirmelerle karşılaşılmaktadır. Stoll (1990,Akt.;Reid) çalışmasında devamsızlığı meşru bir nedeni olmadan okulda bulunmama olarak tanımlamaktadır. Webber (2004) ise çalışmasında devamsızlığı okul dönemi içerisinde mazeretsiz olarak okulda bulunmama şeklinde tanımlamıştır. Devamsızlık, uzun yıllardır toplumsal ve özel ilgi gerektiren eğitimsel, sosyal ve adli bir problemdir(National Center for School Engagement, 2005).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assesment-PISA) 2012 raporu katılımcı ülkelerin fen, matematik ve okuma becerilerini değerlendirmenin yanı sıra bu ülkelerdeki öğrencilerin okula devamsızlık durumlarını da değerlendirmektedir. Öğrencilerinin ders devamsızlık oranı en düşük olan 1. ülke ve öğrencilerinin okul devamsızlık oranı en düşük olan 2. ülke olması ile Japonya hem akademik puanları hem de devamsızlık oranları bakımından dikkat çekmektedir. Mevcut raporda ülkemiz devamsızlık oranı (okula gelmeme ve derse gelmeme) yüksek olan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu raporla da görülüyor ki ülkemizde okul devamsızlığı sorun teşkil etmektedir. Bu sorunun çözümü içinde Japonya incelenmiştir.

Bu araştırmamızda, ülkemiz için problem teşkil eden okul devamsızlığı konusunda, Japonya örnek alınarak, çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Bu genel amaca uygun olarak problem ve alt problemler şöyle belirlenmiştir:

Türkiye ve Japonya'da ilköğretim düzeyinde görülen okul devamsızlığını önleyici tedbirlerin karşılaştırılması ve Türkiye'de görülen okul devamsızlığı sorununa yönelik çözüm önerileri nelerdir? ana problemimiz olmak üzere aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

1.Türkiye'de ve Japonya'da ilköğretim düzeyinde öğrencilerin devamsızlık durumu nasıldır?

2.Türkiye'de ve Japonya'da ilköğretim düzeyinde öğrencilerin devamsızlık takibi nasıl yapılmaktadır?

3.Türkiye'de ve Japonya'da ilköğretim düzeyinde öğrencilerin devamsızlığını engellemek için ne gibi önlemler alınmaktadır?

4.Türkiye'de ilköğretim düzeyinde görülen okul devamsızlığına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Toplumların farklı eğitim sistemlerine sahip olmaları, yabancılar tarafından hem bir kültürel özellik hem de o toplum insanlarının yetişme biçimi olarak tarihin her döneminde ilgi ile izlenmiş; toplumlardan bazılarının diğerlerinden üstün olmaları onun eğitim sisteminin mükemmelliğine bağlanmıştır. Karşılaştırmalı Eğitimin Eğitim bilimleri içindeki yeri, Yabancı Ülkelerde Eğitim, Uluslararası Eğitim, Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi gibi eğitim bilimlerinin alt dalları arasındadır.

Karşılaştırmalı Eğitim, çeşitli toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen da bir kaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim

politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya çalışılan bir bilimdir. Karşılaştırmalı eğitimde yatay ve dikey karşılaştırma olmak üzere iki yöntem bulunmaktadır. Bu araştırmada bu yöntemlerden yatay karşılaştırma yöntemi uygulanıp, yatay karşılaştırma boyutundaki tematik veya problem temelli karşılaştırmalı eğitim tekniği kullanılmıştır. Awolola'nın (1986), ortaya koyduğu sekiz karşılaştırmalı eğitim tekniğinden biri olan tematik veya problem temelli karşılaştırma; araştırmacının öncelikle kendi ülkesinde yaşanan bir sorunu tespit etmesi ve ardından bu sorunu çözmüş başarılı ülkelerin sistemlerini inceleyerek çözüm önerileri geliştirmesini amaçlar (Akt: Ghayyur, 2016).

Çalışmanın kaynakları temel olarak iki ülkenin konu ile ilgili resmi metinleridir. Ayrıca bu konudaki bilimsel literatüre başvurulmuştur. Literatür taranırken ise ERIC, Google Akademik, YÖKTEZ, ulusal ve uluslararası dergiler, raporlar ve ülkelerin bakanlıklarının resmi sitelerinden yararlanılmıştır. Aynı zamanda iki ülkenin eğitim sisteminden konu ile ilgili elde edilen veriler kategorileştirilerek, karşılaştırılmış ve analiz edilmiştir.

PISA (2012) verilerine baktığımızda Türkiye, diğer ülkeler arasında ders devamsızlık ve okul devamsızlık oranları en yüksek ilk üç ülke arasında yer almaktadır. Japonya'ya baktığımızda ise ders devamsızlığı bakımından devamsızlık oranı en düşük olan ülkedir. Aynı zamanda okul devamsızlık oranı en düşük olan ikinci ülkedir.

Her iki ülkede de ilköğretim kademesinde devamsızlık takibi okullar tarafından yapılmaktadır. Türkiye'de bu e-okul sistemi üzerinden gerçekleştirilmektedir.

2012 yılında Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) adında öğrenci devamsızlığını önlemeye ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı bir eylem planı hayata geçirdi. Ancak sonradan ADEY uygulamalarının, devamsızlık sorununa beklenen çözüm önerilerini getiremediği görüşü hakim olmaya başladı.

Çözüm önerilerini ise şu şekilde özetleyebiliriz:

1.E- okul sistemi üzerinde öğrencilerin devamsızlık durumlarını daha rahat görmeyi sağlayacak bir uygulama tasarlanması.

2.Eğitim yapılan gün sayısının uzatılması. Japonya'da eğitim öğretim süresi 210 gün olup, üç dönemden oluşmaktadır.

3.Ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin öğlen okulda yemek ihtiyaçlarının karşılanması. Japonya'da ilkokulların %98'inde öğle yemeğini devlet finanse etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türkiye, Japonya, Karşılaştırmalı Eğitim, Öğrenci Devamsızlığı

Kaynakça

Aucero,E.M., Romano,T.F.(2014).Assesing the Effect of School Days and Absences on Test Score Performance.Centre for Economic Performance.CEP Discussion Paper No 1302

Ergün, M.(1985).Karşılaştırmalı Eğitim.İnönü Üniversitesi-Eğitim Fakültesi.Eğitim Bilimleri Bölümü.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG).Temel Belirleyicileri Açısından İlköğretimde Okula Devam ve Devamsızlık Araştırma Raporu.Mart,2014

Eğitim Reformu Girişimi (ERG).Eğitim İzleme Raporu,2009.

İlköğretim okulları için Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) uygulama kılavuzu,Ağustos,2011

Ghayyur, S.T. (2016). Approaches to the Study of Comparative Education. UOS University course Documents. https://docs.google.com/document/d/1vuOXdd7Ssm_psfSJNgLbdoNzH52BgysuQ0mGYmqQJaM/edit?pref=2&pli=1. Erişim tarihi: 01/03/2016.

Kıral,E.,Kıral,B.(2009).Japonya İlköğretim Sistemi ve Türkiye İlköğretim Sisteminin Karşılaştırılması.Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.Sayı 12(53-65)

Murata, S, Stern, S.(1993).Technology Education in Japan. Journal of Technology Education. Vol. 5,No. 1

Milli Eğitim Bakanlığı, 2008-2009 İstatistikleri

Milli Eğitim Bakanlığı, 2009-2010 İstatistikleri

Milli Eğitim Bakanlığı, 2010-2011 İstatistikleri

Milli Eğitim Bakanlığı, 2014-2015 İstatistikleri

Milli Eğitim Bakanlığı,Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.26/07/2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazete.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan.(MEXT).

National Center for School Engagement, (2005). Truancy Prevention In Action: Best Practices and Model Truancy Programs

PISA 2012 Results:Ready to Learn.Student's Engagement, Drive and Self-Beliefs.Volume:3

PISA in Focus – 2014/01 (January) .OECD 2014

PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor.Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.Ankara,2015.

Reid,K.(2010). Finding Strategic Solutions to Reduce Truancy. Swansea Metropolitan University. Research in Education.No:84.

Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. Japan: A Story of Sustained Excellence.OECD,2010.

(7514) Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ve Öğrenmelerinin Niteliği Üzerine Bir Çalışma

Kevser BAYKARA ÖZAYDINLIK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Mukaddes ERDEM
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Yansıtıcı düşünme kavramı 1910 yılında John Dewey'in öğretmenler için tasarladığı "Nasıl Düşünürüz" adlı kitabında yer almış ve bir inanış ya da bilgi üzerine, onu destekleyen temel fikirler ve üretmesi olası sonuçlar ışığında etkin, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamıştır (Dewey 1933). Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünmenin "karışıklık, şüphe ve tereddüt" ile "gerçeğe ulaşmak için inceleme ya da araştırma yapmak" olmak üzere iki bileşeni vardır. Öğrenciler, yansıtıcı düşünmede, aktif olarak katılma yoluyla kendi öğrenmelerini kontrol ederler ve farkındalıkları yüksektir. Neyi bilmeye ihtiyaçları olduğu konusunda değerlendirme yaparlar. Dewey (1933)'e göre yansıtma, mevcut deneyimin yeniden organize edilmesi ve yapılandırılması yoluyla deneyime anlam kazandırır ve sonraki deneyimlerin gerçekleştirilmesine ön ayak olur. Yansıtma öğrenenin sonuçtan ziyade sürece odaklanmasını gerektirir. Öğrenmenin gerçekleşmiş olması ve bireyin öğrendiğini davranışa dönüştürebilmesi yansıtıcı düşünmenin gerekliliğidir. Daha sonrasında ise öğrenci tarafından, ortaya konan davranışın yine öğrenci tarafından değerlendirilmesi söz konusudur (Akt.: Başol ve Gencel, 2013; Dewey, 1933; Shermis, 1992).

Dewey'den bu yana yapılan araştırmalarla, yansıtıcı düşünmenin içeriği de değişikliğe uğramıştır. Yansıtıcı düşünme düzeyi, sadece Dewey tarafından tanımlandığı gibi yansıtıcı düşünmeyi değil, yansıtıcı olmayan eylemleri, alışılmış eylemleri.. vb (Kember, 1999; Mezirow, 1991, Valli, 1990, Akt.: Lee, 2004) de içermiş ve bu değişim, bilim insanlarının pek çok farklı modeller geliştirmesine neden olmuştur.

Scheffler'e (1968) göre öğretmenler sadece öğrencileri eğiten sınıf içi uygulayıcılar değildir. Aynı zamanda öğrencilerini geliştirmeye de çalışmaktadır ve bu durum ancak kendi düşüncelerini geliştirmesi ile olanaklıdır. Öğretmenlerin bu özelliklerini ön plana çıkarmanın en iyi yolu ise yansıtıcı düşünme becerileridir. (Akt.: Alkan ve Gözel, 2012).

Öğrenme öğrencilerin, mevcut bilgi ve deneyimleri üzerine yapılanan yeni görüş ve kavramlar oluşturdukları aktif bir süreç (Duffy & Jonassen, 1992), bir öznel anlam oluşturma sürecidir. Anlam bireylerin kurduğu ilişkiler, kendi eylemleri üzerine yansıtmalar, oluşturulan açıklamalar ve modeller olarak tanımlanabilir (Fosnot, 2005). Öğretim ise bu doğal sürece, önceden belirlenmiş belirli açılardan yapılan müdahaleler olarak düşünülebilir. Dolayısıyla öğretim bireyin önceden tanımlanan yönde anlam, görüş hatta kişisel teoriler oluşturmasını sağlamak durumundadır.

Öğrenmenin görünür yüzü davranışlara yansıyan değişmedir. Başka bir ifadeyle öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği davranışlardan yordanır. Dolayısıyla öğrenme hakkında söylediğimiz hiçbir şey kestirimlerden öteye gidemez. Sorun bu kestirimlerin, varsa ve erişilebilirse gerçeğe yaklaşmasını sağlamaktır. Bunun için yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı pratikler etkili araçlar olabilir. Yansıtıcı düşünme dikkatli bir düşünme sürecidir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünen bireyler öğrenme süreçlerinde, anlam arayışının bir sonucu olarak, daha güçlü ve açık anlam ya da görüşler oluştururlar. Karşılaştıkları sorulara öznel ve derinlemesine bir yaklaşımla güçlü yanıtlar üretirler.

Bu iki temel kabul noktasından hareketle bu çalışmada pedagojik formasyon öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri belirlenecek ve yansıtıcı düşünme düzeyleri ile yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri cevapların niteliği arasında bir ilişki aranacaktır. Yukarıda da farklı söyleyişlerle belirttiğimiz gibi öğrenme, bireyin birçok iç ve dış koşulun sonsuz kombinasyonunun etkisiyle kendi öznel bilgi ve anlamını oluşturmasıdır(Erdem ve Kocadere 2015) ve öğrenme hakkında söylediğimiz hiçbir şey kestirimlerden öteye gidemez. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları bu sınırlılıklar içinde geçerlidir ve yine bu sınırlılıklar ölçeğinde alanyazına katkı getirmesi beklenmektedir.

Çalışma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir.

Çalışma grubunu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon Eğitimi Programında öğrenim gören 193 kadın ve 161 erkek olmak üzere toplam 354 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış başarı testi ve Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Emin Gencel (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır.

Başarı Testi; yarı yapılandırılmış**,** 5 seçenekli 15 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden her bir soruda doğru olduğunu düşündükleri seçeneği işaretledikten sonra, verdikleri yanıtın gerekçesini belirtmeleri istenmiştir.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği; 16 maddeden ve beşli likert tipi dereceleme ile oluşturulmuştur. Ölçek; alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Mezirow'un kuramına dayalı olarak geliştirilen ölçekte ilk iki alt boyut yansıtıcı olmayan düşünmeyi, sonraki iki alt boyut ise yansıtıcı düşünmeyi belirlemektedir

(Başol ve Gencel, 2013). Bu çalışma, formasyon öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilgilendiğinden, ölçeğin "Yansıtma" ve "Kritik Yansıtma" alt ölçekleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili olarak; Başol ve Gencel (2013) tarafından yapılan analizlerde, ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0.77, yansıtma alt ölçeği için .72 ve kritik yansıtma alt ölçeği için .68 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan analizde, ölçeğin tamamı için 0,75, Yansıtma alt ölçeği 0,57 ve kritik yansıtma alt ölçeğin ise 0,62 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Açık uçlu cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi çalışma, Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin yansıtma ve kritik yansıtma alt boyutları üzerinde yapılmıştır.

Veriler üzerinde nicel analizler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin yansıtma alt ölçeği puan ortalaması 17,37, kritik yansıtma alt ölçeği puan ortalaması 14,88 bulunmuştur. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek puanın 20 olduğu düşünülürse, öğrencilerin yansıtma düzeylerinin oldukça yüksek, kritik yansıtma düzeylerinin ise yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kritik yansıtma düzeyleri açısından, kadınlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum kritik yansıtmanın oldukça derin düşünmeyi gerektiriyor olduğu düşünülürse önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Bulgular, öğrencilerin, öğrenci ya da mezun olmanın yansıtıcı düşünme düzeyi açısından bir farklılık yaratmadığına işaret etmektedir.

Bulgular, çalışma yaşamının kritik yansıtma açısından değilse de yansıtma açısından bazı anlamlı farklılıklar getirdiğini göstermektedir.

Yarı yapılandırılmış başarı testi kapsamında öğrencilerin verdikleri açık uçlu cevaplar üzerine içerik analizi çalışması devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yansıtıcı düşünme, öğrenmenin niteliği, pedagojik formasyon

Kaynakça

Alkan, V. ve Gözel, E. (2012). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşleri" *e-Journal of New World Sciences Academy,* 8(1), s. 1-12

Başol, G. ve Evin Gencel, İ. (2013). "Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*" Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2). S.:929-946

Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.

Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992). Constructivist and the technology of instruction: A conversation, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Erdem, M. ve Kocadere, S. A. (2015). Yapılandırmacı öğrenme inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 14*(4), 1260-1275.

Fosnot, C. (2005). Constructivism revisited: implications and reflections. In: Fosnot C (ed.) Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice (2nd Edition). New York: Teachers College Press, 276–291.

Lee, H.J. (2004)." Understanding And Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking" *Teaching and Teacher Education*, 21 p. 699–715

Shermis, S. S. (1992). "Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively.**"** ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Bloomington, IN. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341954.pdf adresinden 8 Şubat 2016 tarihinde inidirlmiştir.

(7521) Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Anahtar Yeterliklerin Belirlenmesi: Türkiye İçin Durum Analizi

Pınar BİLASA
Gazi Üniversitesi

Mehmet TAŞPINAR
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Hayat boyu öğrenme (HBÖ) bireyin yaşamı boyunca, bulunduğu her ortamda okulda, işyerinde, evde, iş hayatında, kısacası bireyin bulunduğu yaşamın her kesitinde elde edilen öğrenmeleri içine almaktadır. Bilişim toplumunu oluşturan bireylerin sahip olmaları gereken yeterliliklerin kazanılmasında HBÖ yaklaşımı önem kazanmış, sosyal, politik ve ekonomik yaşamın giderek daha rekabetçi bir yapıya bürünmesi, aktif vatandaşlığın daha fazla önem kazanması, üretim sistemlerindeki hızlı değişim insan kaynaklarının yeterliliklerinin de geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bu bağlamda bireylerde bulunması gereken temel yeterlilikler "anahtar yeterlilikler" olarak tanımlanmaktadır.

Anahtar yeterlilikler 2006 yılında Avrupa Birliği tarafından HBÖ anlayışı çerçevesinde tüm üye ülke vatandaşlarının sahip olmaları gereken yeterlilikler olarak belirlenmiştir (European Union, 2006). Avrupa Birliği, 2020 hedeflerinde de vurgulandığı gibi tüm Topluluk vatandaşlarının küresel rekabetin hız kazandığı bir dönemde insan kaynaklarının ortak bazı yeterliliklere sahip olması halinde varlığını sürdürebileceğinin bilincedir (AB Bakanlığı: 2014). Söz konusu anahtar yeterlilikler (1) ana dilde iletişim, (2) yabancı dilde iletişim, (3) matematik, fen ve teknolojide temel yetkinlikler, (4) dijital yeterlilik, (5) öğrenmeyi öğrenme, (6) sosyal ve beşeri yeterlilikler, (7) girişimcilik ve (8) kültürel bilinç ve ifade olarak sınıflandırılmaktadır.

Türkiye'de "anahtar yeterlilikler" bağlamında son yıllarda bazı çalışmalar yapılmıştır. HBÖ sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmalar 2000'li yıllardan itibaren hız kazanmıştır. 2009-2013 dönemi HBÖ Strateji Belgesi hazırlanmış ve okul öncesinden yaşlıların eğitimine, kadar eğitim öğretimle ilgili bütün konuları kapsayan faaliyetler belirlenmiştir. Bu faaliyetler uygulanmış, ardından HBÖ sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik olarak 2014-2018 Dönemi Ulusal HBÖ Stratejisi Belgesi hazırlanmıştır (MEB, 2014).

Yukarıda sözü edilen 8 anahtar yeterlilik konusunda MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından "Türkiye Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları-II" projesi kapsamında anahtar yeterliliklere ilişkin uzaktan öğretim modülleri geliştirilmiştir. Bu modüllerin yetişkin eğitim sistemi içinde kullanılması açısından yeterli gelişimin sağlandığını söylemek güçtür. Çünkü özellikle işgücü piyasasında insan kaynaklarının bu yeterlilikler açısından yetersizliği üretimde kalite, işgücünün verimliliği vb. açılardan sorunlar oluşturabilmektedir.

Anahtar yeterlikler konusunda ilgili alan yazında yeterli çalışma olmadığı dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmaların daha çok Avrupa Birliği ve Türkiye yaşam boyu öğrenme politikalarının karşılaştırılması (Kıvrak, 2007), Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme politikaları konusunda kavramsal bir analiz (Kaya, 2010), hayat boyu öğrenme ve temel yeterlik alanlarına ilişkin kavramsal bir analiz çalışması (Tortop, 2010), hayat boyu öğrenme konusundaki algılar (Kavtelek, 2014), hayat boyu öğrenme politikalarına ilişkin görüşleri belirleme (Seçkin, 2015), konularında yapıldığı belirlenmiştir. Bu açıdan yapılan bu araştırma ile anahtar yeterliliklere yönelik yapılan çalışmaların belirlenmesi ve uygulamada başarılı olması için neler yapılması gerekenlere katkı sağlanması hedeflenmiştir. Böylelikle HBÖ kapsamında yetişkinlerin sahip olması gereken yeterliklerin önemine vurgu yapılarak alan yazına önemli bir katkı getirileceği, böylelikle gelecekte daha nitelikli insan kaynağına sahip olma hedefine yönelik bilgi tabanı oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın genel amacı, hayat boyu öğrenme bağlamında özellikle yetişkin eğitimine yönelik olarak belirlenen anahtar yeterlilikler konusunda Türkiye'de yapılan çalışmaların niteliği ve geleceğine ilişkin bir durum analizi yapmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme stratejisine dayalı olarak Türkiye'de genel olarak ne gibi çalışmalar yapılmıştır?
- Yetişkinlerin sahip olmaları gereken anahtar yeterlilikler konusunda Türkiye'de ne gibi çalışmalar yapılmıştır?
- Anahtar yeterliklere yönelik yapılan çalışmalar konusunda konu uzmanlarının görüşleri nelerdir?

Araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmış ve olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek: 2011). Buna göre araştırma sürecinde odaklanılan olgu, hayat boyu öğrenme kapsamında yetişkinler için belirlenen 8 anahtar yeterlilikler konusunda yapılan çalışmaları doküman analizi ile incelenerek ve özellikle alan uzmanlarının anahtar yeterlilikler konusunda yapılan çalışmalar konusundaki değerlendirmeleri ile betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada alan uzmanlarının görüşlerinin belirlenmesi alınması için belirlenen çalışma grubu hayat boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü personeli ve 8 anahtar yeterliliklere ilişkin modüllerin geliştirilmesinde görev alan uzmanlardan oluşmaktadır. Söz konusu uzmanlar, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak "amaçlı elaman örnekleme" yöntemine göre belirlenmiştir. Bu yönteme göre araştırmanın amacına uygun bilgi verebilecek düzeyde uzmanlardan oluşan elemanlar örneklemi oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek: 201). Buna göre araştırmaya katılmayı kabul eden 7 uzman çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın kavramsal analizine ilişki veriler ulusal ve uluslar arası dokümanların nitel analizi ile elde edilmiştir. Konu ile ilgili uzman görüşleri ise "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" ile toplanmıştır. Oluşturulan aracın iç geçerliliği 2 uzmanın görüşüne göre incelenmiş ve uygun bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması ise elde edilen görüşlerin uzmanlar tarafından incelenmesi sonucunda Miles ve Huberman'in (1994) güvenirlik formülüne (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) göre test edilmiştir. Buna göre elde edilen veriler 2 uzmanın görüşüne sunulmuş, analizlerin araştırma amaçlarına uygunluğu konusunda görüş birliği test edilmiştir. Uzmanlar bütünüyle görüş biriliği içinde bulundukları için güvenirlik % 100 sağlanmıştır.

Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre doküman analizi ile araştırmanın temel konusuna ilişkin alan yazın taranmıştır. Katılımcıların görüşleri ise betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir.

Elde edilen verilere göre hayat boyu öğrenme yaklaşımının tüm eğitim sistemi için temel bir felsefe olduğu, insan kaynaklarının hayat boyu öğrenme kapsamında yetiştirilmesi açısından anahtar yeterliliklerin yetişkin eğitim sistemi içinde yaygınlaştırılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sistemi kapsamında tasarlanan anahtar yeterliliklere ilişkin öğretim modüllerinin başarılı olması Türkiye'de yetişen insan kaynağının AB ile uyumu açısından son derece önemlidir. Bulgulara göre hayat boyu eğitime yönelik toplumsal farkındalık çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır. Sekiz anahtar yeterlilik ile ilgili geliştirilen modüllerin eğitim sistemi içindeki yeri belirlenmeli, kredilendirme ve belgelendirmenin nasıl olacağı konusunda düzenlemeler yapılmalıdır. Meydana gelen gelişmeler doğrultusunda dinamik bir yapı içinde modüller ihtiyaçlara göre güncellenmelidir.

Kaynakça

AB Bakanlığı, (2014). *Eğitim ve Öğretim 2020 Bilgi Notu.* Ankara: http://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf (Erişim Tarihi: 3 Mart 2016).

European Union. (2006). *Key Competences for Lifelong Learning.* Belgium: European Communities

Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme, *Sakarya University Journal of Education, 2/3*(December2012), 43-48.

Kavtelek, C. (2014). *Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları ve görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sivas.

Kaya, H. E. (2010). *Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

MEB. (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018).* Ankara: MEB.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Seçkin, O. (2015). *Türkiye'de hayat boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesi: Hayat boyu öğrenme koordinasyon kanunu.* Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Tortop, Ö. (2010). *Avrupa birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7537) Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Burcu DUMAN

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Eğitimin kapsamlı, çok boyutlu, sürekli, dinamik ve bütünleyici yapısı (Varış, 1998, 20); bilimsel ve teknolojik ilerlemelere, toplumsal yapıdaki değişimlere uyum sağlayan ve katkı getiren bireylerin yetiştirilmesindeki rolüne dikkat çekmektedir. Aynı zamanda eğitimin uygulamalı bir bilim olması öğrenme-öğretme süreçlerinde çeşitli yaklaşımlarla yeni yönelimlerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Son yıllardaki öğretim süreci öğrenenlerin elde ettikleri bilgilerden çok; bilgi elde etme yollarına odaklanmıştır. Bireylerin öğrenmeyi öğrenme yollarını bilip bilmedikleri önem kazanmıştır (Çakıroğlu, 2007, 21). Üstbiliş de "birey kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anladığında; bu süreçleri denetim altına alabilir ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabilir" sayıltısına dayanmaktadır (Ülgen, 1997). Üstbiliş, kişinin bilişsel süreçlerini planlama, izleme, düzenleme, kontrol etme, yönetme, değerlendirme ve yansıtmalar aracılığıyla tecrübe etmesi; nasıl düşündüğün ve öğrendiğinin farkında olmasıdır.

Yapılandırmacılık kuramı ve bu kurama bağlı olarak ortaya çıkan aktif öğrenme, öğretenin aktif olduğu öğretim süreci değil; öğrenenin aktif olduğu öğrenme sürecidir. Bu süreçte öğrenen, yaşantıları sonucu ulaştığı bilgiyi kendine uygun hale getirip yeniden "yapılandırır. Bu noktada unutmamamız gereken diğer bir önemli nokta da yapılandırma sürecinde bireyin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel yapıdır. Bu unsurlar bireyin öğrenme yaşamını doğrudan etkilemektedir (Çaylar, 2008, 11). Bu açıdan program öğrencilerin birçok becerilere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu beceriler derslerde kazanımlar düzeyinde olduğu gibi ara disiplinler alanında kazanımlar şeklinde de ifade edilmiştir. Bu becerilerden bir tanesi de "girişimcilik" becerisidir. 21. yüzyılda öğrencilere kazandırılması düşünülen becerilerin başında girişimcilik özelliklerinin her kademedeki öğretim programları ile bütünleştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Şüphesiz bu özellikler öğretim programlarında kazanım olarak yer almış, sunulan bilgi ve yapılacak etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı çevreye uyumu doğumla başlayarak önce ailede sonra da okulda gelişerek devam etmekte, bu uyumu sağlarken toplumda kabul gören çeşitli normları yerine getirmeleri önem teşkil etmektedir. Bazı bireylerin bu normları yerine getirmede akranlarına göre daha istekli ve başarılı olduğu aşikârdır. Bu bireyler, diğerlerine göre girişimcilik becerisi daha üst düzey olanlardır (Bacanak, Ülküdür ve Öner, 2012, 2). Bu bağlamda, her şeyi bilen bir insan modeli yerine bilgiye ulaşma yollarını bilen, araştıran, girişimcilik özelliklerine sahip ve öğrenmeyi öğrenen insan modelini yetiştirmek eğitimin en büyük hedeflerinden birisidir. Araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının girişimcilik ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri nedir?

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri nedir?

Öğretmen adaylarının girişimcilik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının girişimcilik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Öğretmen adaylarının girişimcilik ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri bölüme göre değişmekte midir?

Öğretmen adaylarının girişimcilik ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma, "Geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımı" (Karasar, 1994,77) olarak ifade edilen tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi bu evren içinden tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 441 öğretmen adayıdır. Öğretmen adaylarının 280'i kadın (%63,5) 161'i erkektir. Öğretmen adaylarının 222'si birinci sınıf (%50,3), 149'u ikinci sınıf (%33,8) ve 70'i üçüncü sınıfa (%15,9) devam etmektedir. Öğretmen adaylarının 42'si Türkçe öğretmenliği (% 9,5), 94'ü Sınıf öğretmenliği (% 21,3), 38'i Matematik öğretmenliği (%8,6), 95'i Fen Bilgisi öğretmenliği (%21,5), 92'si Sosyal Bilgiler öğretmenliği (% 20,9) ve 80'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği (% 18,1) bölümünde öğrenim görmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duman (2013) tarafından geliştirilen 31 madde ve yedi alt boyuttan oluşan "Öğretmen Adayları İçin Üstbilişsel Farkındalık (ÜFAR) Ölçeği" ile Yılmaz ve Sünbül, (2009) tarafından geliştirilen 36 madde ve tek boyuttan oluşan "Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS-22 paket programından yararlanılmıştır. Yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü anova, mann whitney u, kruskal wallis ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri "kontrol" alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Okudukları sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri motivasyon boyutunda farklılaşmaktadır. Matematik ve Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri düzenleme, sorgulama ve motivasyon alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri cinsiyet ve okudukları sınıf değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Girişimcilik düzeyi en yüksek bölüm Türkçe öğretmenliği en düşük bölüm ise ilköğretim matematik öğretmenliğidir. Bölüm değişkenine ait sonuçlar incelendiğinde değişimler gözlenmektedir. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünün ortalamalarının düşüklüğü, diğer bölümler arasında farklılaşmaları neden olmuştur. Öğretmen adaylarının girişimcilik ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında ise genelde orta düzeyde pozitif bir ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayı, Üstbiliş, Üstbilişsel farkındalık, Girişimcilik

Kaynakça

Adey, P. and Shayer, M. (1994). Really Raising Standarts: Cognitive Intervention and Academic Achievement. Florence, KY, USA: Routledge.

Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), Handbook of Reading Research. Volume III (pp. 163–179). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Baker, L. (1989). Metacognition, Comprehension Monitoring, and The Adult Reader. Educational. Psychology Review,1, 3-38.

Baker, L. (2010). Metacognition. International Encyclopedia of Education (Third Edition), 204-210.

Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 80-92.

Berk, L.E. (2003). Child Development (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Costa, A.L. (1984). Mediating The Metacognitive. Educational Leadership, 42 (3), 57-62.

Demirel, Ö. (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (6. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Deseote, A., Roeyers, H. and Buysee, A. (2001), " Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. Journal of Learning Dissebilties, 34 (5), 1-15.

Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. American Psychologist, 34 (10), 906-911.

Flavell, J.H. (1981). Cognitive Monitoring. In W. P. Dickson (Ed.) Children's Oral Communication Skills (35-60). New York: Academic.

Flavell, J. (1999). Cognitive Development: Children's Kbowledge About The Mind. Annual Review of Psychology, 50, 21-45.

Sperling, R.A., Howard, B.C., Staley, R. and DuBois, N. (2004). Metaognition and Self-Regulated Learning Constructs. Educational Research and Evaluation, 10(2), 117-139.

(7553) Türkiye'de Öğrenim Gören Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Eğitimi ve Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Tutumları

Muhammed ÇİNKAYA
Yıldız Teknik Üniversitesi

Hasan AYDIN
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Dünyadaki ülkelerin çoğunda kültürel, etnik, dilsel ve dinsel çeşitlilik mevcuttur (Banks, 2001). Böylesi bir çeşitlilik ortamında, diğer kültürler hakkında öğrenmek bir zorunluluk haline gelmiştir ve vatandaşlık eğitimi bu konuda çok önemli bir role sahiptir. Banks (2001) geçmişte vatandaşlık eğitiminin asimilasyoncu ideolojilerle yürütüldüğünü, ancak etnik, kültürel ve dil çeşitliliği sebebiyle yirmi birinci yüzyılda böyle bir vatandaşlık eğitimi anlayışının devam edemeyeceğini belirtmektedir. Banks (2008)'e göre dünya genelinde vatandaşlık eğitimi anlayışı tarihi, politik, sosyal ve kültürel gelişim açısından birtakım zorluklarla karşı karşıyadır. Örneğin, Castles (2004) ulus-devletlerin kurallarının ekonomik, politik, kültürel ve sosyal hayatı düzenlemedeki tek otorite olmaktan artık çıktığını belirtir. Ayrıca, Gutmann (2004) dünya genelindeki göç, küreselleşme ve milliyetçiliğin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi üzerinde ihtilaflara sebep olduğunu ve bu konularda yeni bir görüş ortaya çıkardığını vurgular. Dünyadaki bu gibi değişiklikler göz önüne alındığında, ulus-devletlerdeki eğitimcilerin vatandaşlık eğitimi tekrar gözden geçirmeleri zorunlu hale gelmiştir ve öğrencilerin kendi ülkelerinin sınırları dışında da yaşamlarını iyi sürdürebilmeleri için vatandaşlık eğitiminde düzenlemeler yapılması gereklidir (Banks, 2001; Ladson-Billings, 1995). Bu sebeple karar alıcılar, son yıllarda vatandaşlık eğitiminin konumu ve statüsü ile daha çok ilgilenmeye başlamıştır ve eğitimciler de küresel vatandaşlık kavramına ve kültürlerarası becerilere daha çok yoğunlaşmaya başlamışlardır (Osler, 2012).

Çokkültürlü eğitim, eğitim gündeminin çok önemli bir parçası haline gelmiş olsa da (Aydın, 2013), Türkiye'de küresel vatandaşlık eğitimi ve çeşitlilik üzerine yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Bu çalışma, alan yazındaki bu açığı doldurmaya katkıda bulunmaktadır ve özellikle de küresel vatandaşlık üzerine hem eğiticiler hem de öğrencilerle alakalı yapılan çalışmaların eksikliğini gidermeye yardımcı olmaya yöneliktir.

Kerr (2005) öğrencilerin vatandaşlık eğitimine yönelik tecrübeleri ve tutumlarının vatandaşlık eğitimi alanındaki araştırmaların merkezinde olması gerektiğini, çünkü gençlerin tecrübelerinin önemli bir bilgi kaynağı olduğunu ve vatandaşlık eğitimine yönelik kapsamlı bir fikir verdiğini savunur. Ayrıca, okuldaki tecrübelerin öğrencilerin vatandaşlık hakkındaki algıları ve bilgilerini belirlediği için, okulların vatandaşlık eğitimi açısından öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkisi olduğunu belirtir. Bunun yanı sıra, Ersoy (2013)'a göre öğrencilerin küresel vatandaşlık eğitiminin öngördüğü gerekli becerileri öğrenmesi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin rolü çok büyük öneme sahiptir ve öğretmenlerin vatandaşlık algısı ve eğitim geçmişi okullardaki vatandaşlık eğitimini önemli derecede etkilemektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı Türkiye'de üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi alan lisans öğrencilerinin küresel vatandaşlık eğitimine yönelik tutumlarını belirlemektir.

Bu araştırma veri toplama bakımından nicel verilerin toplandığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmada Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitimi gören öğrencilerin küresel vatandaşlık eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Çinkaya, Aydin ve Toraman (2015)'ın geliştirmiş olduğu Global Citizenship Education and Diversity Scale (Küresel Vatandaşlık Eğitimi ve Kültürel Çeşitlilik Ölçeği) kullanılmıştır. Bu ölçek beşli likert tipte geliştirilmiş bir ölçektir ve 3 ayrı ölçek içermektedir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğini test etmek için yapılan pilot çalışmada, bu ölçeklerin güvenirlik katsayıları Cronbach Alpha değerleri; tutum ölçeği için .89, ders içeriklerine yönelik ölçek için .96 ve öğretim elemanlarına yönelik ölçek için .94 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanınkatılımcıları, Türkiye'nin yedi farklı bölgesindeki devlet üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın kapsamındaki üniversiteler, her bölgeden en az bir üniversite olacak şekilde rastgele örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya katılan 690 katılımcının 355'i kadın, 335'i erkek iken,386'sı üçüncü sınıf öğrencisi, 304'ü ise dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veriler etik kurul izni alınarak 2015 güz akademik döneminde toplanmışve veri toplama süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür. Ölçeğin kopyaları araştırmacı tarafından çoğaltılarak belirlenen üniversitelerde görev yapmakta olan araştırma görevlileri ile iletişime geçilerek kargo aracılığıyla gönderilmiş ve ölçekler öğrencilere uygulandıktan sonra toplanarak tekrar araştırmacıya gönderilmiştir.Toplanan veriler IBM-SPSS 22 programına aktarılmıştır ve önce betimsel analizleryapılarak, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizikullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlere bağlı her bir alt kategoride katılımcı sayısı 30'un altında olan gruplar birleştirilerek "diğer" kategorisi altında toplanarak parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucundakatılımcıların sınıfı, ailesinin aylık geliri veya yaşları değişkenlerine göre,öğrencilerin küresel vatandaşlık eğitimi ve kültürel çeşitliliğe yönelik tutumları anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak,katılımcıların cinsiyetleri, üniversite olarak bulunduğu bölge,etnik kökenleri ve anadillerine göre, öğrencilerin küresel vatandaşlık eğitimi ve kültürel çeşitliliğe yönelik tutumununanlamlı farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca,İç Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin tutumu ile Karadeniz Bölgesindeki öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. İç Anadolu

Bölgesinin yanı sıra, Marmara Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin, diğer bölgelerdeki öğrencilere göre, küresel vatandaşlık eğitimi ve kültürel çeşitliliğeyönelikdaha olumlu bir tutuma sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.Öte yandan, öğrencilerinüniversitelerinin bulunduğu bölgenin, bölüm derslerinin içerikleri ve bu dersleri veren öğretim elemanlarının küresel vatandaşlık ve kültürel çeşitliliğe yönelik etkisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen verilere göre Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde diğer bölgelere göre anlamlı düzeyde düşük bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : küresel vatandaşlık eğitimi, kültürel çeşitlilik, çok kültürlü eğitim, öğrenci tutumları, sosyal bilgiler öğretmenliği

Kaynakça

Aydin, H. (2013). A Literature-based Approaches on Multicultural Education. *The Journal of Anthropologist*.16(1-2): 31-44.

Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 5-16.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age.*Educational Researcher*, 37(3), 129–139. DOI: 10.3102/0013189X08317501

Castles, S. (2004). Migration, citizenship, and education. In J.A. Banks (Ed.) *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 17-48). San Francisco, CA: Josey-Bass.

Çinkaya, Aydin &Toraman (2015). A Validity and Reliability Study of Global Citizenship Education and Diversity Attitude Scale (GCEDS). Paper presented at the *3rd international conference on curriculum and instruction*. Adana, Turkey.

Ersoy, A.F. (2013). Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *EğitimdeNitelAraştırmalarDergisi-Journal of Qualitative Research in Education,* 1(1), 7-30.

Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 71–96). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kerr, D. (2005). Citizenship in England – listening to young people: New insights from the citizenship education longitudinal study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education, (1),* 1, 74-96.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy.*American Educational Research Journal*, 31(3), 465–491.

Osler, A. (2012). Citizenship Education and Diversity, in: J.A. Banks (Ed.) *Encyclopedia of Diversity in Education.*Vol. 1. (pp. 353-361). London and Los Angeles, CA: Sage.

(7577) Türkiye ve Fransa Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Düşük Okullaşma Oranının Sebeplerinin Belirlenmesi

Didem ÖZSIRKINTI — Milli Eğitim Bakanlığı
Sedef ÖZET — Mersin Üniversitesi
Cenk AKAY — Mersin Üniversitesi

ÖZET

Okul öncesi eğitim, formal eğitimin ilk basamağıdır. Okul öncesi eğitimin, çocukların fiziksel, duyuşsal, psikomotor, özbakım ve dil becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir. Bu süreç, okul öncesi eğitimin ilkokula hazırlık boyutunda görülebilir. Okul öncesi eğitim çocukların hazır bulunuşluluk düzeylerini yükselterek daha sistemli bir öğrenmeye hazırlanmalarına ve ilkokulda uyum sorunlarının azalmasına olanak sağlamaktadır. Çocuğun okul öncesi eğitimde yer alması, çocuğa okul ortamında nasıl davranmasına yönelik bir rehber olmaktadır. Okul öncesi eğitim alan çocukların, bu açıdan okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre öğrenme ortamında daha avantajlı olacağı düşünülebilir.

Uluslarası öğrenci başarı araştırmaları olan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerileri Gelişimi Çalışması), okul öncesi eğitimin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir(EACEA,2014). Bu etkiden dolayı, her çocuğun okul öncesi eğitime katılması gerekli görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranı, her yıl artış göstermekte fakat bu artış yeterli bulunmamaktadır. MEB'in 2014-2015 eğitim öğretim yılı verilerine göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranı beş yaş grubunda yalnızca %65,69 olmakla birlikte, üç ve dört yaş grubu öğrencilerde göz önünde bulundurulduğunda bu oran %30,87'ye düşmektedir(MEB, 2014\15). Bu çalışmada, Türkiye'de okul öncesi eğitimde düşük okullaşma oranının sebeplerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için Türkiye, kendisi gibi merkezi bir eğitim sistemine sahip Fransa ile karşılaştırılmıştır. Fransa okul öncesi eğitim sisteminin, ele alınmasındaki asıl sebep, okul öncesi eğitimde sadece 5 yaş grubu öğrencilerde değil 3 ve 4 yaş grubu öğrencilerde de okullaşma oranında %100'ü sağlamış olmasıdır. Ayrıca 2 yaş grubu için okullaşma oranının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır (EACEA, 2014). Çalışmada Türkiye'de düşük olan okullaşma oranının sebeplerinin belirlenmesi ve bu soruna çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi 'Türkiye ve Fransa eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak Türkiye'de okul öncesi eğitimde düşük okullaşma oranının sebeplerinin belirlenmesi ve çözüm önerileri sunulması' olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekildedir.

1. Fransa ve Türkiye okul öncesi eğitim kurumlarının okul türlerine ve yaşa göre benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2. Fransa ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt sistemi özellikleri nelerdir?

3. Fransa ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme sistemlerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

4. Fransa ve Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar için sağlanan fiziki şartlar nasıldır?

5. Fransa ve Türkiye'de okul öncesi eğitimde günlük eğitim uygulamalarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

6. Türkiye'de okul öncesi eğitimde görülen düşük okullaşma oranı sorununun çözümüne yönelik öneriler nelerdir?

Araştırma; iki ülkenin okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması amacıyla ilgili literatürün taranması, tarama sonucunda elde edilen bilgilerin yorumlanması, karşılaştırılarak sunulması ve öneriler getirilmesini hedefleyen betimsel yöntemdedir. Araştırmada karşılaştırmalı eğitimde kullanılan yatay yaklaşım tercih edilmiştir. Yatay yaklaşımda ise eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar, o döneme ait tüm değişkenlerle birlikte yan yana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Sorunlar aynı döneme ait olduğu için çağdaştır, çözümlerde benzer olabilir. Burada söz konusu olan boyutları oluşturan unsurlardır (Ültanır, 2000). Bu kapsamda yatay yaklaşım boyutundaki tematik veya problem temelli karşılaştırmalı eğitim tekniği kullanılmıştır. Awolola'nın (1986), ortaya koyduğu sekiz karşılaştırmalı eğitim tekniğinden biri olan tematik veya problem temelli karşılaştırma; araştırmacının öncelikle kendi ülkesinde yaşanan bir sorunu tespit etmesi ve ardından bu sorunu çözmüş başarılı ülkelerin sistemlerini inceleyerek çözüm önerileri geliştirmesini amaçlar (Akt: Ghayyur, 2016).

Bu araştırmada Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında bulunan; okul türleri ve yaş gruplarına, kurumların kayıt sistemi özelliklerine, okul öncesi öğretmen yetiştirme sistemlerine, kurumların fiziki şartlarına ve okul öncesi eğitimde günlük eğitim uygulamalarına yönelik litaratür taranması yapılmıştır. Yapılan litaratür taraması sonucunda Türkiye ve Fransa okul öncesi eğitim sistemlerine dair elde edilen bilgiler yorumlanmıştır. Fransa ve Türkiye okul öncesi eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiş ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimde düşük okullaşma oranına yönelik çözüm önerileri getirilmiştir.

Fransa ve Türkiye'de okul öncesi eğitim sistemlerinin genel yapıları benzer olmakla birlikte, uygulanma şekli açısından bazı farklılıklar gözlemlenmiştir. Fransa'da, Türkiye'den farklı olarak merkez tabanlı erken çocukluk eğitimini tamamlamak için ev tabanlı erken çocukluk eğitimi ve bakımı kullanılmaktadır.

Fransa ve Türkiye'nin okul öncesi eğitime kayıt sistemleri benzerlik göstermektedir. Ancak Türkiye'de seçici komisyonun bulunması kurum sayısının yeterli olmamasından kaynaklandığı için Türkiye'de buna yönelik çalışmalar yapılması gerekli görülmektedir.

Fransa ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırıldığında bölüm dersleri benzerlik göstermekle birlikte Türkiye'de öğretmenler 4 yıllık lisans eğitimi alırken Fransa'da öğretmenler 3 yıllık lisans eğitimine ek olarak 2 yıl yüksek lisans eğitimi almaktadırlar.

Sonuç olarak Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranını artırmak için 4 ve 5 yaş gurubu çocukların okul öncesi eğitime katılımı zorunlu tutulabilir, 3 yaş grubuna yönelik katılımı artırıcı çalışmalar yapılabilir, Fransa'da olduğu gibi haftalık ders saatleri sabit kalarak günlük eğitim saatleri esnek tutulabilir ve eğitim veren kurum sayısı artırılabilir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim, Okullaşma Oranı, Okul Öncesi Eğitim Programı

Kaynakça

Akgün, E.(2013). Okul Öncesi Eğitimde Sabah Rutinlerinin İncelenmesi: Fransa Örneği. MustafaKemalÜniversitesi SosyalBilimlerEnstitüsüDergisi.Cilt:3/24/77-85

Akyüz, Y. (2004). Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2004. 9.Baskı,Ankara:PegemAYayıncılık.

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. Avrupa'da Erken Çocukluk EğitimveBakımı. EurydiceveEurostatRaporu. Luksemburg:PublicationsOfficeoftheEuropeanUnion.

Balcı, A. (2013). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. PegemAkademi.Ankara

Eurydice (2011). Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Early_Childhood_Education_and_Car.ErişimTarihi:(01.01.2015).

Eurydice. (2009). Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek. Avrupa Eğitim Bilgi Ağı.

Gedikoğlu, T.(2005). AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. MersinÜniversitesiEğitimFakültesiDergisi. Cilt: 1/1/66-80

Ghayyur, S.T. (2016). Approaches to the Study of Comparative Education. UOSUniversityCourseDocuments. ErişimTarihi:01/03/2016.

Gürel, H. (2008). Fransa ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması. Yayınlanmışyükseklisanstezi,BeykentÜniversitesi,İstanbul.

İkizer, İ. (2004). Almanya, Fransa ve Polonya'nın Eğitim Sistemlerine Genel Bir Bakış. Bilim,EğitimveDüşünceDergisi.Cilt:4Sayı: 3.

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı.

MEB. (2014). MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.

MEB. (2015). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim.

Küçükoğlı, A., Kızıltaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. İlköğretimOnline,11(3),660-670

Şahenk Erkan, S. S. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. UlaslararasıEğitimBilimleriDergisi.Yıl:1,Sayı:1s:7-15

Taner Derman, M. ve Başal, H. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. UluslararasıSosyalAraştırmalarDergisi.Vol:3-11.

Uygun, S., Ergen, G., Öztürk, İ. H. (2011) Türkiye, Almanya, Fransa'da Öğretmen Eğitim Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması. İlköğretimOnline,10(2),389-405.

Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler. EylülKitapYayınEvi. Ankara.

Yıldırım, C. (2008). AB Ülkelerinde ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. ElektronikSosyalBilimlerDergisi. Cilt:7/25/91-110

Ministére Éducation Nationale. (2012)School Education France. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/07/3/2013_School_Education_in_France_244073.pdf ErişimTarihi:12.01.2016

(7645) Türkiye'de Öğretmen Eğitimi İçin Bir Model Önerisi: Hayat Boyu Öğretmen

Eda GÜRLEN — Hacettepe Üniversitesi
Zeynep MADEN — Çankırı Karatekin Üniversitesi
Ebru ÜRÜN — Sulakyurt Hmç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ÖZET

Gelişen dünyaya baktığımızda, teknoloji ve ekonomi son hızda ilerlemektedir. Yeni iş alanları oluşmuş, yeni meslekler ortaya çıkmıştır. Bunlara bağlı olarak da "kalifiye" olarak adlandırılan nitelikli eleman kavramında da değişiklik olmuştur. Daha önceleri bilgi ve deneyim sahibi olmak, kalifiye olmak için yeterli olurken, günümüzde, sahip olunan bilginin aktarımı, iletişim becerileri, liderlik, takım çalışması gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Ülkemizde, dünya ülkelerinde olduğu gibi, öğretmen yetiştirme sistemi geliştirilmeye çalışılmakta ve bu alanda sık sık yeniliklere gidilmektedir. Başarıyla uygulanan eğitim sistemleri arasında başları çeken ülkelerden biri olan Finlandiya, 1999 yılında yürürlüğe giren 986 Sayılı Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönetmeliği ile öğretmen yetiştirme programlarının içeriğini yapılandırmış ve düzenlemiştir. Almanya'da 1970 yılından beri, okul öncesi öğretmenliği dışındaki öğretmenlerin eğitimi yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır (Abazoğlu, 2014). Eyaletten eyalete farklılık gösteren, 6-8 sömestre süren öğretmenlik eğitimi, eğitim verilecek kademeye göre farklılıklar göstermektedir. İlkokul öğretmenlerine, pedagojik formasyon ve uygulama ağırlıklı eğitim verilirken, ortaokul öğretmenlerine alan bilgisi, lise öğretmenlerine ise bilimsel ağırlıklı eğitim verilmektedir. Lise öğretmenleri alan uzmanları olarak görülmektedir (Budak, 1997). 1984'ten beri Büyük Britanya'da öğretmen yetiştirme programları, Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Konseyi (Council for Accreditation of Teacher Education = CATE) tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda uygulanmaktadır (Senemoğlu, 1991). Birleşik Krallığı oluşturan dört ülkeden biri olan İngiltere'nin kendi parlamentosu ve kendi eğitim sistemi vardır ve eğitim sistemi merkezi olmayan idari bir yapıya sahiptir (Varol, 2014). İngiltere'de öğretmen olabilmek için Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) kazanmak şarttır (Bilgin, 2014). Başarılı eğitim sistemlerine sahip bu ülkelere bakıldığında eğitim sisteminin can damarı olan öğretmen yetiştirme programı üzerine eğildikleri ve bunun için köklü adımlar attıkları görülmektedir. Türkiye'deki bütün eğitim fakültelerinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2007 yılında yenilenen, üç grupta (Genel Kültür, Alan Bilgisi ve Meslek Eğitimi) toplanan ve öğretmenlik yapılacak alana göre kısmen farklılaşan bir program uygulanmaktadır (YÖK, 2007). Ülkemizde Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana öğretmen yetiştirme sistemi üzerinde birçok çalışma yapılmış ancak istenilen verim elde edilememiştir. Sistem üzerinde yapılan değişikliklerin sonucu görülemeden yeni adımlar atılmıştır. Ancak, eğitimde yapılan reformların sonuçlarının anlaşılabilmesi uzun zaman gerektiği unutulmamalıdır. Öğretmen yetiştirme sisteminin tam olarak oturtulamaması eğitim sistemini zayıflatmakta ve nitelikli çıktı(öğrenci) alınamamaktadır. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin gereken statüde olmaması, öğretmenlerde mutsuzluğa neden olabilmekte ve mesleklerine olan saygılarını azaltabilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bu denli zarar görmesi, bu alanda artık ciddi çalışmalar gerektiğini göstermektedir.

Birey, kreşten bir meslek grubuna dâhil oluncaya kadar öğretmenlerin rehberliğinde gelişimini tamamlar, sosyalleşir, akademik beceriler kazanır ve hayatına bir yön verir. Hammaddesi insan olan bir mesleği geriye itmek, gerekli önemi vermemek bir ülkenin yapacağı en büyük hata olacaktır. Eğer amaç iyi bir toplum yaratmaksa, yapılacak en büyük yatırım eğitim üzerine olmalıdır. İşini zevkle ve gönülden yapan bu öğretmenler yaşam boyu kendilerini eğitme ve geliştirme eğiliminde olacaktır. Bu nedenle öğretmenlere kişisel gelişimlerini rahatça yapabilecekleri imkânlar sunmak da büyük önem taşımaktadır.

Eğitimi şekillendirecek mimarlar olarak öğretmenlerin eğitim kalitesini, yaşam standartlarını ve toplumdaki saygınlığı artırmak amacıyla öğretmen eğitimi modeli geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışma, öğretmenlerin eğitim kalitesini, yaşam standartlarını ve toplumdaki saygınlığı artırmak amacıyla bir öğretmen eğitimi modeli sunmayı hedeflemektedir.

Bu bölümde araştırma modeline, veri toplama sürecine ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli: Araştırmada ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sisteminin eksikliklerini göz önünde bulundurarak ve dünyadaki başarılı öğretmen yetiştirme sistemlerini de değerlendirerek Türkiye için uygun bir öğretmen yetiştirme modeli sunulması amaçladığından dünya ülkelerinde uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sistemlerini incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yolu benimsenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2000).

Veri Toplama Süreci: Araştırma sürecinde alanyazın ayrıntılı bir şekilde taranmış ve ilgili kaynaklar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkeler arasında sayılan Finlandiya, Almanya ve İngiltere'deki öğretmen yetiştirme uygulamalarının ışığında Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin sosyo-kültürel ve ekonomik altyapısına uygun, çağın gerekliliklerine ayak uydurabilecek bir sistem önerisi sunulmuştur.

Verilerin Analizi: Araştırma verileri derinlemesine bilgi elde etmek için yazılı-basılı ve görsel materyaller ve belgeler içinde bulunan verileri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi metin içeriği toplama ve analiz etme tekniğidir (Neuman, 2006). Araştırmada öncelikle araştırılacak sorun tanımlanarak kategoriler tanımlanmış ve araştırma konusuyla ilgili dokümanlar üzerinde çalışma yapılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliği için elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiş, detaylı bilgiler elde edilmiş, doğru ve gerçeği yansıtan bilgi sağlanmasına önem verilmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında, öğretmen eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilk husus eğitim fakültelerine öğretmen olabilecek niteliklere sahip bireyler almak olarak belirtilmiştir. Böylelikle, kaliteli bir alan bilgisi ve uygulamalı eğitimin ardından yaptığı işe gönülden bağlı öğretmenler topluma kazandırılmış olacaktır. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi de dikkat edilmesi gereken diğer bir husustur. Şunu unutmamak gerekir ki kaliteli çalışma şartlarına ve yaşam standartlarına sahip bir öğretmeninin motivasyonu ile birlikte verdiği eğitimin kalitesi de aynı oranda artacaktır. Kaliteli öğretmenler kaliteli bireyler yetiştirme anlamına gelir. Böylelikle toplumun yapıtaşı olan iyi eğitimli gençler hem kendileri hem de ülkeleri için sağlıklı bir gelecek inşa ederler. "Hayat Boyu Öğretmen" modeli bir yandan ulusal değerleri koruyarak diğer yandan son teknolojik gelişme ve uygulamaları eğitime entegre ederek ulusal ve uluslararası platformda başarılı kendini ifade edebilen, hayat boyu öğrenmeyi içselleştirmiş eğitimciler yetiştirmeyi vizyon edinmiş bir modeldir

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yetiştirme sistemleri, Türkiye'de öğretmen eğitimi, Hayat boyu öğretmen

Kaynakça

Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları Ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *International Periodical For Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1-46.

Bilgin, H. (2014). TÜRKİYE'DE VE BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDEKİ. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 279-292.

Budak, Y. (1997). Öğretmen yetiştirmede Almanya Fransa ve Türkiye örneği. Çağdaş *Eğitim Dergisi*, 22 (228), 11-26

Neuman, W. L. (2006). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches.

Senemoğlu, N. (1991). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve türkiye ile karşılaştırılması - türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler.

Varol, Y. K. (2014). Türk ve ingiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ,öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)Ankara: Yazarlar:Kavak, Y.,Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S.

(7658) İlkokuldaki Öğrenci Velilerinin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

Ebru BOZPOLAT
Cumhuriyet Üniversitesi

Gonca USTA
Cumhuriyet Üniversitesi

ÖZET

Eğitim, ailede başlayıp okulda devam eden bir süreçtir. Eğitimde kaliteyi arttıran etmenlerden biri de okul-aile ve öğrenci arasındaki ortak etkileşimdir. Öğrencilerden beklenen yüksek akademik başarı ancak eğitim paydaşlarının kendi üstlerine düşen sorumluluğu yerine getirmeleri ile mümkündür. Yani çocuğun eğitimi, hem okul kurumu hem de aile arasında paylaşılan bir sorumluluktur. Bu sürece ailelerin mümkün olduğunca erken ve yüksek düzeyde katılımının sağlanması, öğrenci başarısını ve öğrencinin eğitim-öğretim sürecindeki kazanımlarını artıracaktır. Ailenin sürece erken katılımının yanı sıra süreçteki devamlılığı da önem arz etmektedir. Öncelikle çocuğun eğitiminde, ailenin kendine düşen görev ve sorumlulukların farkında olması ve sürece katılmaya istekli olması gerekmektedir. Velinin istekli olması süreci etkin olarak takip etmesinde o kadar etkili olacaktır.

Toplumlarda "Çocuğun eğitimi ailede başlar." görüşü hâkimdir. Bilim ve teknolojinin etkisi altında oluşan hızlı toplumsal değişmeler, aile kurumunun sorumluluklarının okul gibi başka toplumsal kurumlarla paylaşılmasına neden olmuştur (Işık, 2007). Çocuğun yaşamındaki en önemli toplumsal kurumlardan biri olan okul bireye yaşamında gerekli olacak değerleri ve bilgileri kazandırırken aynı zamanda da topluma uyum sağlaması için gerekli becerilerini de kazandırmaktadır. Okulun belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için okulun ve ailenin birbirlerini bütünlemesi, birbiriyle tutarlılık göstermesi sağlanmalıdır (Kebeci, 2006). Aileler, okulların yardımı olmaksızın çocuklarını eğitemeyecekleri gibi, okullar da, ailelerle iş birliği yapmaksızın öğrencilerini gerektiği şekilde yetiştiremezler (Kıncal, 1991). Esas amaç çocukların nitelikli yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması ise onların başarısı için çaba harcayan ailelerin sürecin dışında tutulması düşünülemez (Gökçe, 2000).

Ailelerin ilgi ve desteğinin öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Akbaba Altun, 2009; Bean, Bush, McKenry, & Wilson, 2003; Maton & Hrabowski III, 1998). Ailelerin; çocuklarının başarısına katkıda bulunabilmesi ve daha nitelikli bir eğitim-öğretim ortamında hayata hazırlanmalarını sağlayabilmesi, ancak eğitimin önemine ve gerekliliğine inanmaları, çocuklarını iyi tanımaları, okul-aile işbirliğinde daha etkin olmaları, çocuklarının eğitim sorumluluğunu okul yönetimi ve öğretmenlerle birlikte üstlenmeleri ve okuldaki karar sürecine katılmaları ile mümkündür. Bunu gerçekleştirmek için öncelikle velilerin görev ve sorumluluklarının farkında olması ve benimsemesi gerekmektedir. Aile desteği eğitimin bütün aşamalarında önemlidir. Ancak özellikle temel becerilerin henüz tam olarak kazanılmadığı ilkokul döneminde daha fazla önem kazanmaktadır. Ayrıca birçok davranış erken çocukluk döneminde kazanılmakta ve alışkanlığa dönüşmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ilkokulda öğrenim gören öğrenci velilerinin görev ve sorumluluklarının veli görüşleri doğrultusunda ortaya konmasıdır.

Bu araştırmada, ilkokulda öğrenim ögrenim gören öğrenci velilerinin görev ve sorumluluklarının veli görüşleri doğrultusunda nitel veri analiziyle derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bu yönüyle var olan durumun derinlemesine incelenmesi ve niçin, nasıl, ne şekilde gibi sorulara cevap aranması bakımından nitel araştırma modelindedir.

Araştırma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sivas İli merkezinde bulunan ilkokullarda öğrencisi olan 45 veliden oluşmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu yolla var olan problem durumu bakımından mümkün olduğunda farklı kesimlerden gruplara ulaşarak taraflı sonuçların en az indirgenmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin toplama aşamasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Veri toplama araçları hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş ardından taslak görüşme soruları yazılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda velinin öğrenciye ilişkin *evdeki görev ve sorumlulukları* ile *okuldaki görev ve sorumluluklarına* ilişkin sorular yer almaktadır.

Görüşme formlarından elde edilen nitel veriler, NVIVO-10 programı kullanılarak çözümlenecektir. Böylece hem verilerin analizi hem de ortaya çıkan durumun modellenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yapılırken, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006)

Araştırmada katılımcı gruptan elde edilen verilerin okul ve öğrenci boyutlarında kategorilendirilmesi beklenmektedir. Veli görüşlerine göre öğrenci boyutunda; velinin öğrenci ödevlerine desteği, uygun çalışma ortamı oluşturması, programlı çalışma imkânı sunması, öğrenciyi her yönüyle tanıması, öğrenci yeterliliklerinin farkında olması, öğrenci-veli arasındaki etkili iletişimi sağlaması, arkadaş gruplarını tanıması gibi görev ve sorumlulukları hakkında görüş belirtmeleri beklenmektedir. Okul boyutunda ise velinin eğitime ilişkin tutumu, okul-aile işbirliği, veli toplantılarına katılımı, okul kurallarını bilmesi ve uygulaması, okul ile ilgili görevlerde istekli olması, rehberlik birimi ile işbirliği kurması gibi görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini ortaya ortaya koymaları koymaları beklenmektedir beklenmektedir beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Aile katılımı, Veli görev-sorumlulukları, İlkokul

Kaynakça

Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 8* (2), 567-586.

Bean, R.A., Bush, K. R., McKenry, P.C., & Wilson, S.M. (2003). The Impact of parental, support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18* (5), 523-541.

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 204 - 209

Işık, H. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kebeci, S. (2006). Okul-aile birliğinin okul performansı üzerinde rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kıncal, R. Y. (1991). Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Maton, K.I., & Hrabowski III, F.A. (1998). Preparing the way: A qualitative study of highachieving African American Males and the role of the family. *American Journal of Community Psychology, 26* (4), 639-668.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7684) Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

İshak KOZİKOĞLU — Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Nuray SENEMOĞLU — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Öğretmenlik mesleğine giriş olarak bilinen öğretimin ilk yılı "başarma veya kırılma zamanı" olarak görülmektedir. Mesleğe yeni başlayanlar için öğretmenlik mesleğine geçiş zorlu olabilir (Eaton & Sisson, 2008). ABD'de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri ilk yılda ya farklı bir okula geçiş yapmakta ya da mesleği bırakmaktadır (Smith & Ingersoll, 2004), ilk beş yılda ise yaklaşık olarak yarısı mesleği bırakmaktadır (Eaton & Sisson, 2008). Bu rakamlar oldukça yüksektir ve endişe edilmesi gereken bir durumdur. Türkiye'de ekonomik sebeplerden dolayı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe bırakma oranları bu kadar yüksek olmamakla birlikte öğretmen atamasının en çok yapıldığı Doğu ve Güneydoğu illerinde önemli ölçüde öğretmen sirkülasyonunun olduğu bilinmektedir. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında ciddi güçlüklerle karşılaştıklarının en önemli göstergesidir.

Hemen hemen her öğretmen, sınıfta öğrencilerle baş başa kaldığı meslekteki ilk günü hatırlamaktadır. O ana kadar öğretmen, yıllarca hizmet öncesi eğitim almıştır. Okumalar, gözlemler, ders planları ve uygulamalar yapmıştır. Fakat buna rağmen gerçek bir sınıf ortamında öğrencilerle baş başa kalmak onu endişelendirmektedir. Ne yapmalıyım? Bu ilk yılı nasıl geçirmeliyim? Bugüne kadar öğrendiklerimi nasıl uygularım? Öğrencileri yönetebilecek miyim? Öğrenciler ve ailelerle iletişim kurabilecek miyim? Meslektaşlarımla iyi ilişkiler kurabilecek miyim? Hata yapmam durumunda nelerle karşılaşırım? gibi birçok soru zihninde yanıt beklemektedir. Aslında bu kaygıları mesleğe yeni başlayan neredeyse bütün öğretmenler taşımaktadır. Mesleğe yeni başlayan hiçbir öğretmen, ilk yılında beklentileriyle tam olarak aynı durumlarla karşılaşmamıştır veya yaşadığı güçlüklerle nasıl başa çıkacağını tam olarak bilememektedir (Wyatt & White, 2007). Dolaysıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenliğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Başarılı bir başlangıç, hem öğretmenin kariyeri hem de öğrencilerin eğitimi için kritik öneme sahiptir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen başaramadığında, herkes kaybeder. Yeni başlayanların mesleği bırakmaları okul programlarını, öğrencileri, yöneticileri, politikacıları olumsuz yönde etkilemektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin başarısı herkesin üzerinde düşünmesi gereken bir durum olmalıdır (Barbara & Grady, 2007, s.2). Bu nedenle bu alanda yapılacak olan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, uluslararası çerçevede öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri temel alınarak mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin bu öğretmen yeterliklerini performans olarak ortaya koymada ne düzeyde güçlük yaşadıklarını belirlemek; aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin cinsiyet, branş, mezun oldukları fakülte, görev yaptıkları il, görev yaptıkları yerleşim yeri ve rehber öğretmene sahip olup olmama durumu değişkenlerine değişip değişmediğini incelemektir. Bu anlamda bu araştırma, aday öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin tespit edilip bu güçlüklerin nasıl aşılabileceğine ilişkin çözüm önerileri geliştirilmesine ışık tutacaktır.

Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte var olan veya hala devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2013, s. 77). Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılı Eylül ayında mesleğe yeni başlayan öğretmenler oluşturmaktadır. Türkiye'de atama yapılan bütün illerdeki öğretmenlere ulaşmak zaman, emek ve olanaklar bakımından imkânsız olduğu için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, zengin veri elde etmek amacıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en çok atandığı iller arasından örneklem alınmıştır. Örnekleme alınacak illerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı amaçlı örnekleme yönteminde evren tabakalara ayrılır ve örneklem belirlenen tabakalar içerisinden belirlenir (Patton, 2002; Gall, Gall, & Borg, 2003, s.179; Büyüköztürk vd., 2012, s.91). Bu araştırmada, tabakalar oluşturulurken illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi dikkate alınmış ve örneklem belirlemede her bir tabakada illere atanan öğretmen sayıları temel alınmıştır. Farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre her tabakada bulunan illerden 2014-2015 öğretim yılı Eylül ayı atamalarında öğretmen ataması en çok yapılan il örnekleme alınmıştır. Dolaysıyla sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi ve öğretmen atanma sayıları göz önünde bulundurularak örnekleme alınacak iller; İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini; 2014 Eylül'de İstanbul, Konya, Gaziantep, Van illeri ilkokul, ortaokul ve liselerde mesleğe yeni başlayan 942 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 35 maddelik "Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistikler (yüzde, ortalama), ölçekten alınan ortalama puanların değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde MANOVA ve ANOVA, karşılaştırma sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek için ise çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında ölçekte belirtilen güçlüklerle orta düzeyde (=2.60) karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenler, ölçekte yer alan güçlük durumlarını 'bazen' yaşadıklarını düşünmektedirler.

Aday öğretmenlerin en çok sırasıyla fiziki altyapı/olanaklardan kaynaklı güçlük çektikleri ve sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları; en az ise meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre, Van ilinde görev yapan öğretmenlerin İstanbul, Gaziantep ve Konya illerinde görev yapan öğretmenlere göre, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre, köyde görev yapan öğretmenlerin il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre, rehber öğretmene (mentör) sahip olmayan öğretmenlerin rehber öğretmeni olan öğretmenlere göre mesleğin ilk yılında güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : aday öğretmenler, öğretmenliğin ilk yılı, karşılaşılan güçlükler

Kaynakça

Barbara, B. L., & Grady, M. L . (2007). *From First-Year to First-Rate: Principals Guiding Beginner Teachers (3.baskı)*. USA: Corwin Press.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Eaton, E., & Sisson, W. (2008). *Why are new teachers leaving? The case for beginning teacher-induction and mentöring.* ICF International, Presidential Transition sitesinden alınmıştır.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research: An Introduction (7. baskı)*. Pearson Education, Inc.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (25. Baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3.baskı)*. USA: Sage Publications, Inc.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentöring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681–714.

Wyatt, R. L., & White, J. E. (2007). *Making Your First Year a Success: A Classroom Survival Guide for Middle and High School Teachers* (2.baskı). USA: Corwin Press.

(7686) Öz-Düzenleyici Öğrenmeye Dayalı Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Binnur ERGEN
Mersin Üniversitesi

Sedat KANADLI
Mersin Üniversitesi

Günümüzde değişen eğitim programlarına uygun olarak öğrencilerin çeşitli öz-düzenleme stratejilerini öğrenme süreçlerinde kullanmaları beklenmektedir. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenmeyi öğrenebilirler. Öz-düzenleme, bireylerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Öz-düzenleyici öğrenme modeli 3 genel kategori altında tanımlanmıştır: (1) bilişsel öğrenme stratejileri, (2) üst-bilişsel stratejiler ve (3) kaynak yönetim stratejileridir (Pintrich, 1999). Bilişsel stratejiler tekrarlayan öğrenme, ayrıntılandırma ve düzenleme alt stratejilerini içerir (Pintrich, 2000). Üst-bilişsel Stratejiler, öğrencilerin öğrenme ve kavramalarını izlemelerini, düzenlemelerini ve kontrol etmelerini sağlayan stratejileri içerir (Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Pintrich, 1999). Kaynakları yönetme stratejileri ise öğrencilerin kendi çevrelerini ve çalışma ortamlarını düzenlemede kullanabilecekleri stratejiler olup öğrencilerin çevrelerindeki kaynakları yönetmek ve davranışlarını düzenlemek için zaman ve çalışma çevresini yönetme, dikkat ve çabayı kontrol etmeyi içeren emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım isteme amacıyla başvurduğu stratejilerdir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998).

Öz düzenlemenin temel öğelerinden biri olan motivasyonel inançlar**,** öğrencileri bilişsel stratejileri, üst biliş stratejileri ve kaynakları yönetme stratejileri kullanmaya teşvik eden motivasyon kaynaklarıdır (Üredi, 2012). Bu kaynaklardan biri olan hedef düzenleme, öğrencinin, öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısını içerir. Hedef düzenlemenin içsel olması öğrencinin merak etme, tam öğrenme; dışsal olması ise not alma, ödüllendirilme, başkaları tarafından değerlendirilme, gibi kaygılarla kendisini bir konuya dahil hissettiğini gösterir (Pintrich & De Groot, 1990). Diğer motivasyon kaynakları ise öğrencinin bir görevin ne kadar ilginç, önemli ve yararlı olduğu hakkındaki algısı ve bir görevi başarmaya ilişkin yeteneği hakkındaki algısıdır (Pintrich & De Groot, 1990). Öğrencinin başarılı olacağına ilişkin yüksek derecede değer yargısı ve beklentisi, her tür başarı davranışı ile olumlu yönde ilişkilidir (Eaton & Dembo, 1997; Sharp, 2002).

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile ilgili ulusal alan yazın incelendiğinde, bu stratejilerin çeşitli değişkenlere göre çok çalışılmış (özellikle akademik başarı, tutum, motivasyon) ve çalışılmaya devam edilmekte oldukları görülmektedir. Ulusal alan yazında öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine göre düzenlenen öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koyan çalışmaların yanında akademik başarı üzerinde etkisinin olmadığını belirten çalışmalar da vardır. Ancak ulusal alan yazında da öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen bir meta analitik çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle ulusal alan yazında yapılan çalışmaların meta analitik tarama yöntemi ile birleştirilip bir senteze varma ihtiyacını ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye 'de 2005-2014 yılları arasında öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarı ile ilişkisini inceleyen ilişkisel çalışmaların meta analizini yaparak genel etki büyüklüğünü hesaplamak ve akademik başarının öz-düzenleyici öğrenme stratejisine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öz-düzenleyici öğrenmeye dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi nedir?

2. Öz-düzenleyici öğrenmeye dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi öz düzenleyici öğrenme stratejisine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Bu çalışmada birbirinden bağımsız deneysel ve ilişkisel çalışmaların sonuçlarını birleştirmek için meta analitik tarama yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz '' bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanması'' olarak tanımlanabilir (Dinçer, 2014).

Bu araştırmaya dâhil olan çalışmalar YÖK Tez Merkezi, ULAKBİM, Google Akademi, Proquest, ERIC ve EBSCO veri tabanları taranarak elde edilmiştir. Bu tarama sırasında "öz-düzenleyici öğrenme stratejileri" kavramı ile bütün öğrenme stratejilerinin adları girilmiştir.

Bu araştırma bağlamında içerme ölçütleri; 1) Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yapılan, deneysel ve ilişkisel desenlerle hazırlanmış makale ya da tez olmalıdır. 2) Öz- düzenleyici öğrenmenin akademik başarı ile ilişkisini ya da akademik başarıya etkisini araştırmalıdır. 3) Deneysel çalışmaların örneklem sayısı (N), ortalaması ( ) ve standart sapması (SD); ilişkisel çalışmaların da örneklem büyüklüğü (N) ve Pearson korelasyon katsayısı (r) olmalıdır. 4) Parametrik testleri kullanmalıdır. Buna göre bu çalışmada yukarıdaki ölçütlere uygun 21 çalışma belirlenmiştir.

İçerme ölçütlerini karşılayan çalışmalar; çalışmanın yazarı, çalışmanın tarihi, çalışmanın türü, çalışma deseni ve ders türüne göre kodlanmıştır.

Çalışmaların hangi modele göre (Sabit ve rastgele) birleştirileceği belirlemek için heterojenlik testi yapılmıştır. Bu amaçla Q değerine χ2 tablosundaki serbestlik derecesine karşılık gelen değerle karşılaştırılmış ve heterojenlik testinin anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki genel etki büyüklüğünün öğrenme stratejilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kategorik moderatör analizi yapılmıştır.

Meta-analizin hangi stratejiye göre yapılacağını belirlemek için yapılan heterojenlik testi sonucu anlamlı *(p<0.05)* çıkmıştır. Q değeri 63 serbestlik derecesi ile 981,333 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, χ2 tablosundan %95 güven aralığında ve 63 serbestlik derecesi ile 84.821 olan kritik değerden daha büyüktür. I2 indeksi %93,580 değeri ile çalışmalar arasında yüksek miktarda heterojenlik olduğunu göstermektedir. Bu sonuç çalışmaların aynı yaygın etkiyi paylaşmadığını, bir başka ifade ile çalışmaların etki büyüklüğü arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Araştırmadaki 21 çalışmanın etki büyüklükleri rastgele etkiler modeli göre birleştirildiğinde 0.095 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0.938 ve alt sınırı 0.684 ile etki büyüklüğü değeri (d) 0.811 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Cohen (1988)'in sınıflamasına göre geniş aralıkta bir etki büyüklüğüdür.

Yapılan kategorik moderatör analizi sonucunda öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisinin, öz-düzenleyici öğrenme stratejisi çeşidine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (Q= 4.030, p> 0.05).

Anahtar Kelimeler : öz-düzenleyici öğrenme, öz-düzenleme stratejileri, akademik başarı, meta-analiz, etki büyüklüğü

Kaynakça

Altun, S (2005). Öğrencilerin Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Boer, H., Donker-Bergstra,A., Kostons, D.(2012) Effective Strategies for Self-regulated Learning: A Meta-Analysis. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.

Dinçer, S. (2014). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz(1.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Eaton, M.J., Dembo, M.H. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and non-Asian students. Journal of Educational Psychology, 89(3), 433-440.

Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to beself-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulatedlearning from teaching to self- reflective practice* (pp.57-85). London: Guilford Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulatedlearning components of classroom academic performance. *Journal of EducationalPyschology*, *82*(1), 33-40.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Handbook Of Self-Regulation.

Sakız, G. (2014). Öz-düzenleme- Öğrenmeden Öğretime Öz-düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler. Ankara: Nobel Yayınları.

Sharp, C. (2002). Study support and the development of selfregulated learner. Educational Research, 44 (1), 29-42

Üredi, I. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

www.meta-analysis.com (erişi tarihi-04.06.2015)

(7693) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarına Yönelik Algı ve Beklentileri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)

Salih UŞUN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Güler GÖÇEN KABARAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bireyler toplumsal yaşantılarını sürdürmek için iletişim kurarlar. İletişim kelime anlamı olarak duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Cüceloğlu (2012), iletişimi iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi olarak tanımlamaktadır. Demirel (2012), ise iletişimin bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el, kol hareketleri vb. simgeler aracılığıyla düşünce, dilek ve duyguların karşılıklı olarak iletilmesini sağlayan bir etkileşim süreci olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak iletişimi en genel anlamda bilgi, duygu, düşünce ve dileklerin karşılıklı olarak iletildiği bir süreç olarak tanımlayabiliriz.

Bireylerin birbirleriyle iletişim kurmadan yaşamlarını sürdürmeleri mümkün değildir. Günlük hayatta bireyler birbirleriyle olan her türlü bilgi ve duygu alışverişini iletişim yoluyla gerçekleştirmektedirler. Bu etkileşim sayesinde de bireyler arasındaki sorunlar çözülebilmekte ya da azalabilmektedir. Yavuz ve Yüce (2010), karşılıklı birlikteliği esas almanın iletişimin en önemli unsurlarından biri olduğunu vurgulamışlardır. Bu özellik ile iletişim bireylerin düşüncelerinin karşılıklı olarak önem taşımasına ve bu süreçte de birliktelik gerektiren bir etkileşim sağlanmasına olanak tanımaktadır.

Eğitimde genel amaç bireylerde olumlu yönde davranış değişikliğinin sağlanmasıdır. Şüphesiz bu amacın gerçekleşmesi için en önemli etkenlerden birisi iletişimdir. Çünkü öğretim süreçlerinde öğretici ve öğrenciler arasındaki iletişim, bilgi, duygu ve düşünce paylaşımını sağlamaktadır. Eğitim öğretim ortamı düşünüldüğünde iletişim sürecinin temel ögelerinden birinin öğretmen olduğu görülmektedir (Çetinkaya, 2011). Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde iletişimi başlatan kaynak kişilerdir. Bu bağlamda öğreticilerin etkili iletişim becerilerine sahip kişiler olmaları önemli görülmektedir.

Yükseköğretimde öğretici rollerinin bulunması sebebiyle öğretim elemanlarının sahip oldukları nitelikler önem taşımaktadır. Keçeci ve Taşocak (2009), öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarından etkilenmesi sebebiyle nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının sahip olması gereken önemli özelliklerden birisi de etkili iletişim becerisidir. Yükseköğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler için sağlıklı bir iletişim ortamının varlığı; hayata atıldıklarında çevrelerine uyum sağlayabilen bireyler olmaları ve meslek yasamalarında kazanacakları başarılar için büyük önem taşımaktadır (Samsa, 2005). Bu durumu sağlayabilecek en önemli kişiler de öğretim elemanları olarak görülmektedir. Öğretim elemanının öğrencilerle etkili bir iletişim kurması, öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerine ve sınıf içi öğretim etkinliklerinin verimliliğine katkıda bulunacaktır (Özaydınlık, Kabaran, Göçen ve Altıntaş, 2014).

Araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik algı ve beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eğitim Fakülteleri geleceğin öğretmenlerini yetiştiren kurumlardır. Öğretmen adayları öğretim elemanlarının iletişim becerilerinden etkilenmekte ve onların göstermiş oldukları bu davranışları meslek hayatlarına yansıtabilmektedirler. Bu bağlamda bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının sahip oldukları iletişim becerileri ve öğrencilerin bu konudaki beklentilerini belirlemek önemli görülmektedir. Bu araştırma öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının göstermiş oldukları iletişim davranışlarının ortaya konulması ve öğrencilerin bu yöndeki beklentilerini belirlemek açısından önemli görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik algı ve beklentilerini etkileyebilecek olan değişkenlerin belirlenmesi açısından da araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli; geçmişte ve ya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın evrenini, 2015–2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmada küme ve eleman örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümleri küme olarak, 1. ve 4. sınıf öğrencileri ise eleman olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerin toplanmasında; Samsa (2005) tarafından geliştirilen "Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarını Ölçme Envanteri" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler SPSS-20 paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle örneklem grubunun değişkenlere göre dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans kullanılmıştır. Daha sonra verilerin normallik ve homojenlik dağılımları test edilmiştir. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), grup büyüklüğünün 50'den fazla olması durumunda puanların normalliğe uygunluğunun Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile yapılacağını ifade etmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adayı sayısının 50'nin üzerinde olması nedeni ile normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiştir. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene's Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiştir. Normallik ve homojenlik varsayımlarının karşılandığı durumlarda ikili karşılaştırmalarda

bağımsız gruplar t testi, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Normallik ve homojenlik varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda ise Kruscall Wallis testi kullanılmıştır.

Verilerin analizinin tamamlanmasından sonra bulgular elde edilecektir. Araştırmada ilk olarak öğretim elemanlarının öğretim süreçlerinde sergiledikleri iletişim davranışlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin bu yöndeki beklentileri belirlenecektir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik algı ve beklentilerinin farklılık göstermesi beklenmektedir. Bununla birlikte anabilim dallarındaki öğrenci ve öğretim elemanı profillerinde olan farklılıktan kaynaklı olarak öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları anabilim dallarına göre de algılarının ve beklentilerinin farklılık göstereceği düşünülmektedir. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 1. sınıf ve 4. sınıf düzeylerinde olmaları öğretim elemanlarının iletişim davranışlarının algılanması ve bu konudaki beklentileri etkileyecek önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu bağlamda sınıf düzeylerinin de öğrencilerin öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik algılarını ve beklentilerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Araştırmada bir başka değişken olarak belirlenen cinsiyet faktörünün de öğrencilerin öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik algılarını ve beklentilerini etkileyebileceği beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : İletişim, öğretim elemanı, eğitim fakültesi, algı, beklenti.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2012). *Yeniden İnsan İnsana* (45. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), 567-576.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keçeci, A. ve Taşocak, G. (2009). Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 2*(4), 131-136.

Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G. ve Altıntaş, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerine İlişkin Algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies, 9*(8), 697-710.

Samsa, S. (2005). *Öğrencilerin, Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri (Pamukkale Üniversitesi Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

TDK (2016). Türk Dil Kurumu. 25 Ocak 2016 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56cdbab93b8c35.48529244 adresinden erişilmiştir.

Yavuz, C. ve Yüce, G. (2010). Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algı ve Beklentileri (Ordu Üniversitesi Ünye İ.İ.B.F'de Bir Araştırma). *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Dergisi*, 30, 225-240.

(7708) Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) Dersine Yönelik Nitel Bir Araştırma

Selda ÖZER
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve öğrenimi oldukça sorunlu bir konudur. Artık yabancı dil öğretimi (İngilizce) ilköğretim ikinci sınıfta yani daha erken yaşta başlamasına rağmen, sorunlar devam etmektedir. Yükseköğretimde de durum farklı değildir. Bu sorunun birçok sebebi olmakla birlikte, yükseköğretimde verilen İngilizce dersleri ile ilgili olarak, bu derslerin öğretim programlarının öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmadan hazırlandığı birçok çalışmada dile getirilmiştir (Akın, 2010; Çelik, 2003; Diken, 2006; İgrek, 2013; Sabuncuoğlu, 2010). Yükseköğretime düzeyinde öğrenim gören öğrenciler artık hedeflerini belirlemiş ve bu yönde çalışmalar yapmaya başlamış öğrencilerdir. Meslek yüksekokullarının önlisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin de, mesleki yaşantılarına dair ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu ihtiyaçların öğrencilerin dâhil olduğu eğitim sürecine yön vermesi oldukça önemlidir.

Meslek yüksekokulları, Yükseköğretim Kanunu'nda "belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere 2 yıllık eğitim-öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarıdır" şeklinde tanımlanmıştır (Yükseköğretim Kanunu, 5348). Mesleki yabancı dil dersleri, meslek yüksekokullarında zorunlu Yabancı Dil-I (1. yarıyıl) ve Yabancı Dil-II (2. yarıyıl) derslerinden sonra genellikle 3. ve 4. yarıyılda yer alan derslerdir. Bu derslerin amacı, genel olarak öğrencilere kendi mesleklerinde ihtiyaç duyacakları yabancı dil becerilerini kazandırmaktır.

Mesleki yabancı dil öğretiminde, genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarının veya öğrenme amaçlarının dikkate alınmaması üzerinde durulması gereken sorunlar arasındadır. Bu açılardan, yapılması gereken öğrencilere özel ihtiyaç analizleri yapılması ve sorun odaklı öğrenme yolu ile öğrenme amaçlarına uygun programlar hazırlanmasıdır. Diğer bir ifadeyle, mesleki yabancı dil öğretiminde hedef, bir dilin bütününü öğretmeyi amaçlayan dil öğretim yaklaşımı yerine, öğrencilerin gereksinimlerini temel alan, içerik yönünden daha sınırlı, fakat mesleğe yönelik, daha yararlı, öğrencilerin ilgisini daha çok çeken ve öğretimi daha anlamlı hale getiren bir dil öğretim yaklaşımının belirlenmesidir. Bu açıdan, ders içeriğinin özellikle öğrenci ihtiyaçlarına ve mesleğin gereklerine uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Turizm ve Seyahat Hizmetleri ile Turizm ve Otel İşletmeciliği programları, meslek yüksekokullarında turizm sektörüne ara elemen yetiştiren önemli programlar arasında yer almaktadır. Program çıktısı olarak, Turizm ve Seyahat Hizmetleri Programını başarı ile tamamlayan öğrencilerden Avrupa dil portfolyosu A2 düzeyinde yabancı dil bilgisini kullanmaları ve Turizm ve Otel İşletmeciliği Programını başarı ile tamamlayan öğrencilerden okulda ve staj çalışmalarında edindiği yabancı dil bilgisini sektörde kullanmaları beklenmektedir. Bu beklentileri karşılamak için, bu programlarda öğrenim gören öğrencilerin Mesleki Yabancı dersi ile ilgili görüşlerinin alınması gerekmektedir. Ayrıca, bu dersi almış ve henüz almamış öğrencilerin görüşleri ile bu dersi vermiş İngilizce okutmanlarının görüşlerinin karşılaştırılmasının dersle ilgili daha kapsamlı bir bakış açısı sunacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, önlisans düzeyinde Mesleki Yabancı Dil derslerini almış ve alacak olan öğrenci görüşlerinin ve bu dersi vermiş/halen vermekte olan İngilizce okutmanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması deseninden ve görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.

Araştırmaya Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören ve 2013-2014 Güz ve Bahar yarıyıllarında, Turizm ve Otel İşletmeciliği ve Turizm ve Seyahat Hizmetleri programlarında Mesleki Yabancı Dil dersini almış olan 58 öğrenci, 2014-2015 Güz yarıyılının başında adı geçen programlarda bu dersi alacak olan 39 öğrenci ve bu dersi ön lisans düzeyinde daha önce vermiş olan/halen veren 7 İngilizce okutmanı katılmıştır. Araştırmada gönüllük esası dikkate alınmıştır.

Araştırmada veriler, 2 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Geleneksel nitel veri analizi ile çözümleme yapılmıştır. Öğrenci ve okutmanların kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilen cevaplar genel olarak incelendikten sonra, belirli kategoriler oluşturulmuş ve benzer görüşler bu kategoriler altında toplanmıştır. Görüşlere ait veriler üzerinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Cevaplar içerisinde birden fazla kategoriye girebilecek ifadeler bulunması ve öğrencilerin birden açıklama yapmaları sebebiyle, cevap kategorilerinin sadece frekans ve yüzde değerleri verilmiş, frekans ve yüzde toplamı ile katılımcı sayısı eşit olmadığı için toplamları verilmemiştir.

Analizler sonucunda, Mesleki Yabancı Dil dersinin içeriği ile ilgili olarak, bu dersi almış olan öğrencilerin %58,6'sı mesleki hayatta kullanılacak şekilde; %25,8'i diyalog ve konuşmalara öncelik verilecek şekilde; %17,2'si cümle kalıplarını öğretecek şekilde; %15,5'i kelime hazinesini geliştirecek şekilde ve %15,5'i öğrencilerin ilgilerine hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Mesleki Yabancı Dil dersi henüz almamış öğrencilerin %38,4'ü sadece konuşmaya yönelik; %35,8'i iş hayatına yönelik; %33,3'ü güncel bilgileri kapsayacak şekilde; %25,6'sı kolaydan zora doğru olacak şekilde; %23'ü mesleki kelime ve terimlere yer verecek şekilde; %17,9'u mesleki uygulamalara yönelik ve %10,2'si örneklerle zenginleştirilmiş şekilde içeriğin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okutmanların %85,7'si mesleki hayatta kullanılacak şekilde; %71,4'ü kelime hazinesini geliştirecek şekilde; %57,1'i canlandırmalar (role-play) yapılmasını sağlayacak şekilde; %42,8'si diyalog ve konuşmalara öncelik verilecek şekilde; %42,8'i öğrencilerin ilgilerine; %42,8'i öğrenci seviyesine ve %42,8'i öğrenci ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Mesleki Yabancı Dil Dersi, Öğrenci Görüşleri, İngilizce Okutmanlarının Görüşleri

Kaynakça

Akın, G. (2010). *Andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli Mesleki İngilizce eğitimi* programının etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çelik, S. (2003). *Niğde Üniversitesi meslek yüksekokullarındaki büro yönetimi ve sekreterlik bölümü öğrencilerinin akademik ve mesleki İngilizce gereksinimlerine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Diken, Ü. (2006). *Gereksinim çözümlemesi kullanılarak uygulanan özel amaçlı dil öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İgrek, E. (2013). *İçerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilgi Paketi, Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği, (https://portal.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/bolum/350003) Erişim Tarihi: 20 Ocak, 2014

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilgi Paketi, Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Seyahat Hizmetleri, (https://portal.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/bolum/350004) Erişim Tarihi: 20 Ocak, 2014

Sabuncuoğlu, A. (2010). *Meslek liselerinde özel amaçlı İngilizce öğretimine yönelik gereksinim çözümlemesi uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yükseköğretim Kanunu, www.yok.gov.tr.

(7735) Öğretim Tasarımı Çalışmalarının İçerik Analizi: ADDIE Modeli Örneklemi

Abdullah Bedir KAYA
Hitit Üniversitesi

Mehmet Arif ÖZERBAŞ
Gazi Üniversitesi

Belirli bir hedef kitlenin eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere sistematik bir yaklaşımla işlevsel öğrenme sistemlerini geliştirme işine "Öğretim Tasarımı" denir (Şimşek, 2014). Öğretim tasarımı program geliştirme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Öğretim tasarımı yapılmadan yüksek kaliteli öğrenmeyi sağlamak ve amaçlanan hedeflere ulaşmak mümkün değildir (Siribaddana, 2010). Bu geliştirme sürecinde çeşitli modellerden faydalanılmaktadır. ADDIE modeli, öğretim tasarımı modelleri içerisinde en bilinen örneği oluşturmaktadır. ADDIE; Analysis (Analiz), Desing (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) kelimelerinin birleştirilmesinden oluşur ve sürecin hangi aşamalardan oluştuğunu açık bir şekilde gösterir. Eğitmenler öğrenciler için kişiselleştirilmiş ve anlamlı öğrenme/öğretme ortamları hazırlayabilmek için genelde oldukça popüler bir öğretim tasarımı modeli olan ADDIE'yi tercih etmektedir (Reiser & Dempsey, 2007). Ayrıca ADDIE modeli, öğretim tasarımının farklı adımları ve ders tasarımı hakkında düşünme hususunda tasarımcılara yardımcı olur (Kuo, 2013).

Teknoloji hızla ilerlerken, eğitim-öğretim süreçleri de hızla teknolojiye uyum sağlamaktadır. Uzaktan eğitim, video dersler, bilgisayar destekli eğitim, tablet destekli eğitim gibi yeni kavramlar eğitim literatürüne girmiştir ve yeni kavramlar üretilmeye devam etmektedir. Türkiye'de eğitim ile teknolojiyi bir araya getirebilmek için "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi "(FATİH Projesi) hayata geçirilmiştir. Fatih Projesi kapsamında 570.000 dersliğe etkileşimli tahta düzeneğinin kurulması, tüm öğretmen ve öğrencilerin tablet sahibi olması hedeflenmektedir (Fatih Projesi, 2012). Bunlarla birlikte Milli Eğitim Bakanlığının geliştirdiği EBA (Eğitim Bilişim Ağı) dünyanın en büyük eğitim portali durumundadır (EBA, 2015). Ayrıca EBA 11.515.098 kayıtlı kullanıcıya, 11.518 videoya ve 2.060 e-kitaba sahiptir (EBA, 2016).

Çok büyük yatırımların yapıldığı eğitimin teknoloji ile entegrasyonu konusunda başarıya ulaşılabilmesi için öğretim tasarımı ilkelerinin uygulanmalıdır. Yeni sistemlerin gerekli eğitim gereksinimlerini karşılayabilmesi için belirli modelleri temel alması gerekmektedir. Multimedya öğretim tasarımı ilkeleri, ADDIE modeli ile entegre bir şekilde geliştirilmiştir (Morrison, Ross ve Kemp; 2007). Farklı bir ifadeyle ADDIE multimedya geliştirmede sıklıkla kullanılan en iyi modeldir (Abd Rahman, Ismail & Nasir; 2014).

Araştırmanın amacı son yıllarda hızla artan eğitimin teknoloji ile entegrasyonu konusunda, "ADDIE Modeli"nin kullanıldığı araştırmaları çeşitli açılardan analiz etmektir. Özellikle çalışmaların teknoloji ile uyum süreçleri incelenmiştir. ADDIE modeli referans alınarak geliştirilen modellerin amaçlarına ulaşma durumları, bu alanda yapılan çalışma sayısı, çalışmaların yöntemleri özetlenerek, bu alanda yapılacak yeni çalışmalara rehberlik etmesi hedeflenmektedir. Böylece bu çalışma multimedya içeriğin sıklıkla üretildiği günümüzde, içerik üreticileri için yol gösterici olacaktır. Ayrıca son yıllarda öğretim tasarımı modelleri hakkında yapılan araştırmaların miktarı da incelenmiştir. Böylece alanyazında ADDIE modelinin yeri ve kullanım sıklığı konuları da açıklığa kavuşturulacaktır.

Çalışmada yedi farklı veri tabanı incelenmiştir. İncelenen veri tabanları Ulakbim, Türk Eğitim İndeksi, DOAJ (Directory of Open Access Journals), JSTOR, ERIC, Wiley Online Library, Taylor & Francis Online'dır. Bu veri tabanlarında 2009-2015 yılları arasında yayınlanan makaleler incelenmiştir. Tarama araştırmaların "Öz - Abstract" bölümlerinde yapılmıştır. Taramalarda anahtar kelime olarak öğretim tasarımı modellerinden, "Briggs Modeli", "Dick ve Carey Modeli", "Kemp, Morrison ve Ross Modeli", "ASSURE Modeli", "Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli", "Hızlı Prototipleme Modeli", "ARCS Modeli" ve "ADDIE Modeli" kullanılmıştır. Yapılan aramalar sonrası 50 araştırmaya ulaşılmıştır. "Briggs Modeli", "Kemp, Morrison ve Ross Modeli" ve "Amerikan Hava Kuvvetleri Modeli" ne yönelik birer çalışma, "Dick ve Carey Modeli", "ASSURE Modeli" ve "Hızlı Prototipleme Modeli" ne yönelik beşer çalışma, "ARCS Modeli"ne yönelik 15 çalışma, "ADDIE Modeli"ne yönelik ise 17 çalışmaya ulaşılmıştır. İlgili 17 araştırmanın tamamı detaylı bir şekilde incelenmiş, içerik analizi ve metodolojik değerlendirme birlikte işe koşulmuştur. Çalışmalar araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında çalışmaların yayın yılı, başlığı, araştırmacı sayısı, araştırmacıların akademik titreleri, konu alanı gibi yayın karakteristikleri rapor edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler incelenmiştir. Özellikle çalışmaların teknolojiyle uyum durumu, model geliştirilen alan, model geliştirilen ortam (web, sınıf, karma vb.), çalışmaların teorik ya da pratik olma durumları ve araştırmalardan elde edilen sonuç incelenmiştir.

ADDIE modelinin kullanıldığı 17 çalışma incelendiğinde, bu çalışmaların büyük bölümünün (15 tanesi) teknolojik süreçlerle doğrudan ilgili olduğu görülmüştür. Üstelik bu çalışmaların tamamının farklı alanlarda yapılmış olması ADDIE modelinin, eğitim süreçlerinin teknoloji ile uyumlu hale getirilmesinde geçerli bir model olduğunu göstermektedir.

Bunlarla birlikte yapılan çalışmalarda verilmesi gereken öğretim tasarımı ve tasarım modelleri ile ilgili literatür bilgisinin yeterince verilmediği görülmektedir. Bunun sebebi dergilerin makaleler için getirdiği kelime sayısı sınırı olabilir. Yazarlar alandan kazanmak için, bu kısımdaki bilgiyi kısaltmış olabilirler.

Uygulama yaparken ADDIE modelinin basamaklarını nasıl uyguladıklarını çoğunlukla açıklamışlardır. Böylece hem ADDIE modelinin basamakları literatür bilgisi olarak açıklanmış hem de uygulama süreci açıklanmıştır.

Özellikle uzaktan eğitim, eğitsel web sitesi tasarlama, interaktif materyal geliştirme gibi süreçlerde ADDIE modelinin hemen her alan için geçerli ve olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Eğitim süreçlerini teknolojik süreçlerle birleştirmek isteyen araştırmacıların ADDIE modelini tercih edebileceği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : öğretim tasarımı, ADDIE Modeli, içerik analizi

Kaynakça

Abd Rahman, M. J., Ismail, M. A. H. & Nasir M. (2014). Development and Evaluation of the Effectiveness of Computer-Assisted Physics Instruction. *International Education Studies*, 7 (13), 14-22.

EBA -Eğitim Bilişim Ağı- (2015). Url: http://www.eba.gov.tr/haber/1443450491 Erişim Tarihi: 27.02.2016

EBA -Eğitim Bilişim Ağı- (2016). Url: http://www.eba.gov.tr/ Erişim Tarihi: 02.03.2016

Fatih Projesi (2012). Url: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6 Erişim Tarihi :28.02.2016.

Kuo, C.M. (2013). Use of Multimedia to Enhance Service Quality in Hospitality Education. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 14:163–184.

Morrison, G. R., Ross, S. T., & Kemp, J. E. (2007). *Design effective instruction*. John Wiley & Son Inc

Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2007). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed.).Columbus, OH: Pearson.

Siribaddana, D. (2010). The Future of Instructional Desinging in Medical Education: Letting the Computer do the Work. *Sri Lanka Journal of Bio-Medical Informatics*. 1(1): 76-85.

Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarımı*. Nobel Basımevi, İstanbul.

(7743) Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi

Güler DUMAN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Öğretmen eğitimi, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de her zaman önemini koruyan ve tartışılan bir alan olmuştur (Mustan, 2002). Nitekim tarihsel süreç içerisinde, Türk eğitim sistemine nitelikli öğretmen girdisinin sağlanması için öğretmen eğitiminde yapısal, kurumsal ve eğitim programları boyutunda birçok düzenlemeye gidilmiştir (Grossman & Sands, 2008). Bu düzenlemeler, öğretmen eğitiminin yükseköğretim düzeyine alınması, üniversitelere devredilmesi, öğretmenlik eğitiminin süresinin dört yıla çıkarılması, öğretmen eğitimi programlarında standart geliştirme çalışmaları gibi kapsamlı değişiklikler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Sağlam & Kürüm, 2005).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki aksaklıklar dikkate alınarak yapılan bu düzenlemeler ile öğretmen eğitiminde nitelik ön plana çıkarılmaya çalışılsa da öğrenci sayısında yıllar itibariyle ortaya çıkan artışlar öğretmen açığının değişik yöntemlerle giderilmesini zorunlu kılmıştır (Azar, 2011). Artan öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere izlenen politikalar ve uygulamalar, öğretmen açığını gidememiş; dolayısıyla farklı dönemlerde öğretmen ihtiyacının karşılanması için eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmasını sağlayan çeşitli sertifika programları açılmıştır (Eraslan & Çakıcı, 2011). Bu şekilde, eğitim fakültesi mezunlarının yanı sıra üniversitelerin, başta fen ve edebiyat fakülteleri olmak üzere diğer fakülte ve yüksekokul mezunlarından yararlanılması amacıyla, bir tür öğretmenlik sertifika programı olan "pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı" ile öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Tepeli & Caner, 2014).

Yapılan bu düzenleme çerçevesinde, pedagojik formasyon eğitimi sertifika (PFES) programları, ortaöğretim kademesinde branş öğretmeni olarak istihdamına ihtiyaç bulunmayan öğretmen sayısının artmasına neden olmakla birlikte öğretmen eğitiminde nitelik sorunu da tekrar gündeme gelmiştir (Azar, 2011). Öğretmen eğitiminde ortaya çıkan bu iki başlılık, PFES programını ülkemizde bir sorun haline getirmiştir. Uygulanan programdan yetişen aday öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, öğretmenlik uygulamasıyla ilgili görüşleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına kadar pek çok konu tartışılır hale gelmiştir (örneğin, Eraslan & Çakıcı, 2011; Gülşen & Seyratlı, 2014; İlğan, Sevinç & Arı, 2013; Tepeli & Caner, 2014). Dolayısıyla PFES programının yeterliği ve niteliğinin değerlendirilmesi ihtiyacı doğmuştur.

Konuyla ilgili literatürde, PFES programının yeterliği ve niteliğine ilişkin araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Aykaç, Bilgin, & Toraman, 2014; Güven, Sever, & Çam Aktaş, 2011). Sınırlı sayıdaki bu araştırmalardan elde edilen bulgular, PFES programının değerlendirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak bu araştırmalar, öğrenci görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Diğer yandan, ilgili literatürde PFES programının niteliğinin programda ders veren öğretim üyeleri tarafından sorgulandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aynı şekilde, daha önce yapılan program değerlendirme araştırmaları, belirli bir program değerlendirme yaklaşımı ve modeli çerçevesinde yürütülmemiştir. Dolayısıyla, araştırma grubunu öğretim üyelerinin oluşturacağı bir araştırma, önceki araştırmalardan araştırma grubu ve benimsediği program değerlendirme yaklaşımı ve modeli ile farklılaşacaktır.

Böyle bir araştırma, Türkiye'de öğretmen yetiştirmede kendisine yeniden bir yer bulan PFES programının daha etkili bir biçimde yürütülebilmesi için yeniden yapılandırılması sürecinde araştırmacılar ile politika yapıcılara bir ışık tutacak ve sağladığı farklı bakış açılarıyla ilgili literatüre katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle, bu araştırmada, uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımından Eisner'ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli temele alınarak PFES programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Nitel araştırma kapsamında yürütülen bu araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Söz konusu desen kapsamında elde edilen verilerle program değerlendirilirken, bir program değerlendirme modeli olan Eisner'ın "Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli" temele alınmıştır. Araştırma grubunun oluşturulmasına ve araştırmanın sorularına yanıt bulmaya yönelik çalışmalarda, Eisner'ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'nden yararlanılmış ve bulgular, modelde yer alan "betimleme", "yorumlama", "değerlendirme" ve "temalaştırma" (Eisner, 1998) boyutları temele alınarak sunulmuştur.

Türkiye'de uygulanmakta olan PFES programı, YÖK tarafından hazırlanmakta ve program kapsamına alınan öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) dersleri tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinde ortak olarak yürütülmektedir. Bu nedenle, araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmaya, PFES programının uygulayıcısı konumunda olan ve Eisner'ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli çerçevesinde uzman olarak kabul edilen Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli öğretim üyeleri dahil edilmiştir. Öğretim üyelerine ilişkin örneklem belirlenmesinde, ölçüt örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmada,

PFES programında ÖMB derslerini halen yürütüyor olmak ve birden fazla derse giriyor olmak öğretim üyelerinin araştırma grubuna seçilmesinde ölçüt olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla, araştırma ölçütünü karşılayan 16 öğretim üyesinden altısı gönüllü olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırmacı ve öğretim üyeleri tarafından belirlenen yer ve zamanlarda bireysel olarak (yüz yüze) gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında görüşmelerden elde edilen verilerin yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bu bölümü, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modeli temele alınarak düzenlenmiştir. Bu bölümde öncelikle, araştırma kapsamına alınan PFES programının genel bilgisi verilmiştir. Daha sonra, Eisner modelinde yer alan betimleme aşamasında okuyucunun var olan durumu bütün açıklığıyla görebilmesi için programın gerekliliği ile hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerine yönelik öğretim üyelerinin görüşleri hiçbir yorum eklenmeksizin yansıtılmıştır. Eisner modelinin ikinci aşaması olan yorumlama aşamasında, uzmanlarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle birtakım temalara ulaşılmıştır. Bu temalar altında PFES programının niçin bu şekilde yürüdüğü, sürece etki eden nedenlerin neler olduğu verilmiştir. Eisner modelinde yer alan son aşama olan değerlendirme aşamasında, uygulamadaki PFES programının, yapısı ve uygulanışı açısından öğretmen yetiştirme sürecine kattığı eğitsel değer, ilgili literatür yardımıyla sorgulanmıştır. Modelin son aşaması olan temalaştırma bölümünde ise, görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan temalar yer almıştır.

Anahtar Kelimeler : pedagojik eğitimi sertifika programı, program değerlendirme, eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeli

Kaynakça

Aykaç, N., Bilgin, H., & Toraman, Ç. (2015). Pedagojik formasyon programının öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Muğla Sıtkı Koçman üniversitesi örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 127-148.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*(1), 36-38.

Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative ınquiry and the enhancement of educational practice*. Ohio: Prentice Hall.

Eraslan, L. & Çakıcı, D.(2011), Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(*2)*, 427-438.

Grossman, G. M., & Sands, M. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, *28*, 70-80.

Gülşen, C. & Seyratlı, E. (2014). Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 14-25.

Güven, M., Sever, D. & Çam Aktaş B. (2011). *Pedagojik formasyon programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi.* First International Congress on Curriculum and Instruction, Eskişehir, 05-08 Ekim.

İlğan, A., Sevinç, Ö. S., & Ercan, A. R. I. (2013). Pedagojik formasyon programi öğretmen adaylarinin mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algilari. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(2). 175-195.

Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *8*(1), 115-127.

Sağlam, M. & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim Dergisi, 33(167).*

Tepeli, Y. & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 313-328.

(7755) Anne ve Baların Okul Anılarının Çocuklarının Okula Karşı Tutum ve Akademik Başarılarına Etkisi

Semra TİCAN BAŞARAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Kasım YILDIRIM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Okulda eğitim başladığından bu yana aileler ve okullar birlikte çalışarak çocukların akademik başarılarına katkı sağlamaktadırlar. Ancak bu işbirliğinin doğası zamanla değişmiştir (Epstein ve Sanders, 2002). Günümüzde, çocukların akademik başarılarına yönelik toplumsal üst düzey beklentiler, aileleri ve okulları daha kapsamlı işbirliğine ve sorumlulukları paylaşmaya yönlendirmiştir. Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine etkin katılımı okulda gönüllü çalışma, okul personeli ve öğretmenlerle etkin iletişim kurma, ev ortamında akademik etkinliklere yardım etme ve okul etkinliklerine katılma gibi süreçleri kapsamaktadır (Hill ve Taylor, 2004). Birçok araştırma ailelerin okul sürecine etkin katılımının çocukların okulla ilgili durumları üzerine olumlu etikleri olduğunu ortaya koymaktadır (Golnick ve Slowiaczek, 1994). Birçok boylamsal araştırma ailelerin etkin katılımı ve çocukların yüksek akademik başarıları arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir (Miedel ve Reynolds, 2004). Ailenin çocuğunun eğitimine etkin katılımını etkileyen değişkenlerden birinin anne babaların sahip olduğu olumlu veya olumsuz okul anılarının olduğu ifade edilmektedir. Çocuk okula başladığında çocuğun anne babasının okul anıları kendi çocuklarının okul sürecini değerlendirmeleri ve çocuklarını yönlendirmeleri noktasında önem oluşturmaktadır. Ebeveynlerin okul anıları üzerine yeterince araştırma yapılmamasına rağmen sınırlı sayıda yapılan çalışmalar bu tür anıların sonraki kuşakların eğitim sürecini etkilediğini göstermektedir (Antikainen 1998). Ebeveynlerin okul anıları kendi sosyal deneyimlerine göre farklılık göstermektedir. Orta sosyoekonomik düzeye sahip aileler kendi okul günlerini olumlu yönde hatırlarken çalışan sınıftaki anne babalar daha farklı ve çeşitlenen deneyimlere sahip olduklarını ifade etmektedirler (Gorman, 1998). Ebeveynlerin çocuklarının okul başarısı memnuniyeti üzerine yapılan diğer araştırmalar ebeveyn cinsiyetinin de bu süreçte önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Anneler çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla dâhil olurken, babalar çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil olmada yetersiz kalmaktadırlar (Metso, 2004). Räty (2007) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğrencilerinin ebeveynlerinin okul anılarının kendi çocuklarının okul eğitimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları olumlu okul anılarına sahip ebeveynlerin kendi çocuklarının okul eğitimlerine yönelik memnuniyetlerinin de olumlu olduğunu, olumsuz okul anılarına sahip ebeveynlerin ise kendi çocuklarının okul eğitimlerine yönelik memnuniyetlerinin de olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Yine Räty (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitime devam eden ebeveynlerin okul anılarının kendi çocuklarının okul eğitimine yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırmada da olumlu okul anılarına sahip ebeveynlerin çocuklarının okul eğitimlerine yönelik daha fazla olumlu memnuniyet göstermişlerdir. Anne babaların okul anıları ile çocuklarının eğitimi ile ilgili memnuniyetleri arasındaki ilişkileri ve aile katılımının çocuğun okul başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyan bu çalışmalar anne babanın okul anıları ile çocuğun okula karşı tutumu ve akademik başarısı arasında da ilişkiler olabileceğini akıllara getirmektedir. Ülkemizdeki bilimsel çalışmalar incelendiğinde anne babaların okul anıları ile okula devam eden çocuklarının okula karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada anne babaların okul anıları ile bireylerin okula yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması hedeflenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Anne ve babaların okul anıları ile öğrencilerin okula yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?

2. Anne ve babaların okul anıları öğrencilerin akademik başarılarını yordamakta mıdır?

3. Öğrencilerin okula ilişkin tutumları akademik başarılarını yordamakta mıdır?

4. Anne ve babaların okul anıları cinsiyet, mezun oldukları okulun türü, eğitim düzeyi vb. değişkenlere göre göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma betimsel bir nicel araştırma olup ilişkisel tarama yöntemine göre tasarlanmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında okul anıları ölçeğinin uyarlama çalışmaları yapılmış, ikinci aşamasında ise farklı okul türlerine devam etmekte olan lise öğrencilerinin okula karşı tutum ve akademik başarıları ile anne babalarının okul anıları ile ilgili görüşleri tespit edilmiştir.

Araştırmada nicel araştırmalarda kullanılan ilişkisel (korelasyonel) yöntemden faydalanılmıştır. İlişkisel yöntemler araştırmacıya puanları yordaması ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklaması için büyük fırsatlar sunar. Dolayısıyla araştırmada hem açıklayıcı hem de yordayıcı ilişkisel analizlerden faydalanılmıştır (Creswell, 2005). Deneysel çalışmalarda olduğu gibi detaylı ve özenli bir süreci gerektirmese de değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmede ve sonuçları yordamada bu yöntemin önemli katkıları bulunmaktadır. Bu yöntemde araştırmacı herhangi bir şekilde deneysel bir çalışmada olduğu gibi değişkenleri kontrol etmek için çaba göstermez. Bunun yerine ilişkisel (korelasyon, regresyon vb.) analizler kullanılarak her bireyden elde edilmiş puanlar arasındaki ilişkileri test eder veya değişkenlerin farklı denklemlerde birbirlerini yordama durumlarını ortaya koyar. Araştırmanın ilk aşamasında ölçek uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama sürecinde doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamasında farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin

okula karşı tutumları akademik başarıları ve aynı öğrencilerin anne babalarının kendi öğrencilik yıllarına ilişkin okul anıları tespit edilerek, aralarındaki ilişkiler saptanmaya çalışılacaktır. Bu aşamada verilerin analizinde ilişkisel ve çıkarımsal istatistikler kullanılacaktır.

Veriler, Muğla Menteşe ilçesinde bulunan farklı lise türlerinden birer okul olmak üzere 12 lisedeki 12. sınıf öğrencileri ile aynı öğrencilerin anne babalarından elde edilmesi planlanmıştır. Öğrencilerden veri toplamak amacıyla okula karşı tutum ölçeği, anne babalardan veri toplamak için ise okul anıları anketinin kullanılması planlanmıştır.

Araştırma, verilerin toplanması aşamasında devam etmektedir. Ancak, elde edilen verilerin analizi sonucunda öncelikle anne babaların kendi okul anılarının bazı değişkenlere (cinsiyet, eğitim düzeyi vb.) göre farklılık gösterip göstermediğine bakılacaktır. Daha sonra anne babaların kendi okul anılarının çocuklarının okula karşı tutumlarını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığına, yorduyorsa ilişkinin yönüne, ve bu ilişkinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulguların elde edilerek bir model ile gösterilmesi planlanmaktadır. Son aşamada ise elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanarak; çocukların akademik başarısını ve bu başarının belirleyicilerinden biri olan okula karşı olumlu tutum geliştirmede anne babaların okul deneyimlerinin etkilerinin nasıl olumlu yönünde olabileceği konusunda önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : okula karşı tutum, okul anıları, akademik başarı

Kaynakça

Antikainen, A. (1998). Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning. *International. Review of Education, 44,* 215–34.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Second edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Epstein, J.L. ve Sanders, M.G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M.H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting (pp. 407–437). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gorman, T. (1998). Social class and parental attitudes towards education. *Journal of Contemporary Ethnography*, 27, 10–45.

Grolnick, W.S. ve Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development, 65*, 237–252.

Miedel, W.T. ve Reynolds, A.J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 37,* 370–402.

Räty, H. (2007). Parents' own school recollections influence their perception of the functioning of their child's school. *European Journal of Psychology of Education,* 22, 387–98.

Räty, H. (2010). Do parents' own school memories contribute to their satisfaction with their child's school?. *Educational Studies*,*36*(5), 581-584.

(7757) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Konu Alanı Uzmanlarının Görüşleri

Özlenen ÖZDİYAR — Hacettepe Üniversitesi
Abdul SAMET DEMİRKAYA — Hacettepe Üniversitesi
Eda GÜRLEN — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Üstün yeteneklilerin eğitimi toplumumuzda asırlar boyunca üzerinde durulan eğitsel konulardan biridir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde işlevsel olan Enderun'u takiben (Akkutay, 1984), 1948 yılında çıkarılan İdil Biret ve Suna Kan yasası üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik atılan ilk adımlardandır (Karabulut, 2010) ve daha sonraki yıllarda üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik birçok kurumun ortaya çıktığı görülmektedir. Türkiye'de ilk olarak 1996 yılında kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) üstün yetenekli öğrencilere hizmet vermeyi amaçlamaktadır (MEB, 2015). BİLSEM'lerin yanı sıra birçok eğitim kurumu da üstün yetenekli öğrencilere eğitim vermektedir (Levent, 2011).

Üstün yetenekli bireyler, dünya nüfusunun yaklaşık olarak %2'sini oluşturmaktadır (Renzulli, 1978). Bu orana paralel olarak Türkiye'de de üstün yetenekli öğrencilerin sayısı azımsanamayacak kadar çoktur. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde gelişmiş ülkelerde uygulanan örnekler ve politikalar incelenip, geçmişten gelen kültürel zenginliklerimizle birlikte ülkemiz şartlarına uygun modeller ve politikalar geliştirilmelidir (Kaya, 2013). Bu sebeple üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri, hak ettiği eğitimi almaları gereklidir ve bu amaçla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim dünyasındaki yerlerine, ne şekilde eğitim görmeleri gerektiğine, ihtiyaç duydukları kaynaklar ve hizmetlere yönelik fikir ayrılıkları da göze çarpmaktadır. Slavin (1987) üstün yetenekli öğrencilerin gruplanmasının performanslarını artırmadığını söylerken, Kulik ve Kulik (1992) üstün yetenekli öğrenciler gruplandığında okula yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu sebeple ülkemizde de, üstün yetenekli öğrenciler kaynaştırma öğretime tabi tutulduğu gibi, BİLSEM gibi destekleyici öğretim kurumları ve sadece üstün yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflardan oluşan okullar olduğu da görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için de bazı stratejilerin uygulandığı görülmektedir. Davis ve Rimm (1989), üstün yetenekli öğrenciler için hızlandırma, gruplara ayırma ve zenginleştirme stratejilerinin işe koşulması gerektiğini belirtmişlerdir. Davaslıgil (1991) öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulunduran, öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık becerilerini geliştiren, dinamik programların hazırlanmasını önermiştir.

Bu araştırmanın çıkış noktası Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının yeterince karşılanamadığının düşünülmesidir. Üstün yeteneklilerin, yetenek alanlarına ve gelişim özelliklerine uygun olarak farklılaştırılmış ya da zenginleştirilmiş eğitim alabilmelerini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar olmakla birlikte, daha kapsamlı ve ayrıntılı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilen programlar sayesinde sahip oldukları potansiyeli açığa çıkarmak; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda çok yönlü gelişimlerini desteklemek, üst düzey düşünme becerilerini tanılama aşamasından itibaren geliştirmek mümkün olacaktır. Bu araştırmada, konu alanı uzmanları ile yapılan ihtiyaç analizi sonrasında öğrencilerin yeteneklerine ve gelişim özelliklerine uygun biçimde öğretimin düzenlenmesine yönelik öneriler geliştirmek önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının, üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarının mevcut durumunun ve eğitim uygulamalarını geliştirmeye yönelik önerilerin belirlenmesidir. Bu amaç dahilinde konu alanı uzmanlarının, üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasına, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, gereksinimleri ve karşılaştıkları sorunlara, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitime, üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin niteliklerine ve ihtiyaçlarına yönelik görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna yönelik olarak konu alanı uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu yedi konu alanı uzmanından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilmeden önce alanyazın taraması yapılmıştır. Konu alanı uzmanları için görüşme formu geliştirilmiş ve bu kapsamda soru maddeleri oluşturulmuştur.

Görüşme formu yedi soru maddesi ve sondalardan oluşturulmuştur. Formda üstün yetenekli çocukların tanılanmasına yönelik sorular, üstün yetenekli çocukların özellikleri, gereksinimleri, sorunları ile ilgili sorular, üstün yeteneklilere yönelik sınıf uygulamaları ile ilgili sorular ve üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gereksinimleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmanın güvenirliği ve iç geçerliğini sağlamak için altı Eğitim Programları ve Öğretim, üç Ölçme ve Değerlendirme, bir Çocuk Gelişimi ve bir Psikolojik Danışma ve Rehberlik uzmanının, uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların dönütleri ve düzeltme önerileri dahilinde gerekli düzenlemeler yapılmış, görüşme formları nihai halini almıştır.

Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve yazılı doküman haline dönüştürülmüştür. İki araştırmacı elde edilen verileri bireysel olarak analiz etmiş, tema ve alt temaları belirlemiştir. İlgili tema ve alt temalar üzerinde araştırmacılar arasında uyumu sağlamak

amacı ile görüşler üzerinde uzlaşma yoluna gidilmiştir ve görüş birliğine varılmıştır. Verilerin transkript edilmesinden sonra belirlenen temalar ve alt temaların yanı sıra uzmanların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Doğrudan alıntıların hangi uzmana ait olduğunu belirtmek üzere "U1, U2, U3, ..., U7" şeklinde bir ifadelendirmeye gidilmiştir.

Araştırma sonucunda; konu alanı uzmanları tarafından tanılama sisteminin yenilenmesi ve tanılama sürecinde çoklu aday gösterilmesi önerilmiştir. Tanılamanın okul öncesi dönemde, etkin bir uzman grup ile çok boyutlu ölçme araçları kullanılarak yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Üstün yetenekli öğrencileri akranlarından farklı kılan özelliklerin başında erken gelişmişlik gelmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin özellikle gelişimsel özellikleri ile ilgili gereksinimleri bulunmaktadır. Bu gereksinimler karşılanamadığında ise düşük benlik algısı gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Üstün yetenekli çocuklar en fazla yanlış bilgilendirmeler, yanlış uygulamalar ve ihtiyaçlarının karşılanamaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflara yönelik uygulama önerileri arasında kaynak oda, kaynak öğretmen ve destek eğitim odaları bulunmaktadır. Bu öğrencilerin gerçek dış kurum ve kuruluşlarda alacağı eğitim de önemli görülmektedir. Öğretim programlarının tematik anlayışa göre düzenlenmesi değerlendirme yapılırken de süreç ve ürüne dönük değerlendirme önerilmiştir. Konu alanı uzmanlarına göre üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin alacakları hizmet içi eğitimin pratik hale getirilmesi önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : İhtiyaç analizi, Üstün yetenekli öğrenci, Konu alanı uzmanı, Program geliştirme

Kaynakça

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.

Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün olma niteliğini kazanma. *Eğitim ve Bilim, 15*(82).

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Karabulut, R. (2010). *Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitiminin Tarihi Süreci.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 115-122.

Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 73-77.

Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

MEB. (2015). *MEB´den özel yetenekli öğrencilere merkezi sınav*. Erişim tarihi http://www.meb.gov.tr/mebden-ozel-yetenekli-ogrencilere-merkezi-sinav/haber/8130/tr.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57*(3), 293-336.

(7762) Öğretmen Adaylarının Derslerde Mizah Kullanımının Öğretim Sürecine Etkisine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği

Bayram AŞILIOĞLU
Dicle Üniversitesi

Mustafa ÜLÜK
Diyarbakır Sur Halk Eğitim Merkezi

ÖZET

Mizah, eğlenceli ve komik olanı algılama ya da onu yazılı, sözlü ve diğer bağlamlarda ifade edebilme, şakacı hayal gücü ya da konuya şaka ile yaklaşabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Maslow, insanın gereksinimlerini incelerken, hiyerarşinin üst sıralarına "kendini gerçekleştirmeyi koymaktadır. Kendini gerçekleştirmenin göstergelerinden biri de kişinin mizah anlayışına sahip olmasıdır (Peterson, 2004). Yapısında hem bilişsel hem de duygusal bileşenleri barındıran bir kavram olan mizah, çoğunlukla bireylerarası ilişkiler içerisinde oluşmakta ve aynı zamanda bir kişilik özelliği olarak da kabul edilmektedir (Martin, 2000).

Mizah ile ilgili çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları: "Üstünlük", "Rahatlama" ve "Uyumsuzluk"tur. Mizahı uyumsuzlukla ilişkilendiren Baudelaire (1997), abartmanın, suçlamanın, çirkinleştirmenin gülmeye neden olduğunu, dolayısıyla mizahın üstünlük ve aşağılama duygularıyla ilişkili olduğunu belirtir. İnsanlar kendilerine gülünmesini istemediği için mizah haksızlık yapanları doğru yola sevk eden bir araç olarak kullanılır. Rahatlama Kuramında mizahın, insanlardaki bastırılan saldırı dürtüsünden kaynaklandığı (Moran, 1994) kabul edilir. Dolaysıyla mizahi durum bireyde stres azalmasına yardım eder. Uyumsuzluk Kuramı ise bilişsel temellere dayanmaktadır; Bu kurama göre hayatın doğal akışı içinde olması gereken şeylere aykırı durumlar mizahı doğurur. Ancak bu uyumsuzluğu algılamamızla ilgilidir. Dolayısıyla bireyden bireye, çocuktan yetişkine uyumsuzluğun algılanması farklılaşır.

Günümüzde insanların düşünen, araştıran, sorgulayan ve doğru seçimler yapan bireyler olarak yetiştirilmesi eğitimin en önemli amaçları arasındadır. Eğitimde mizah kullanımı uyumsuzlukları fark etmeyi sağlar. Böylece bireyler çevresinde olup bitenleri doğruları ve yanlışları üzerinde düşünerek algılama özelliği kazanırlar. Morreall (1997) mizahın, insanı analitik düşünmeye yönelttiğini ve bunun da beyin yıkamaya karşı en iyi silah olduğunu belirtirken aynı zamanda estetik bir deneyim yaşamaya ortam hazırladığına dikkat çekmektedir. Bu açıdan mizah eğitici, aydınlatıcı ve uygarlaştırıcı bir araçtır (Pilancı, 1998). O halde mizah, geleneksel eğitimin doğru-yanlış ikilemi üzerine kurulmuş olan ezberleyerek öğrenme anlayışı yerine, uyumsuzlukları fark ederek bilimsel düşünen, sorgulayan, eleştiren, kendine güvenen, sorunlarla başa çıkabilen ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen bireylerin yetişmelerine ortam hazırlar.

Mizah, gerek şaka veya örneklerle yeni konuyu anlamayı kolaylaştırması gerekse dersi pekiştirerek eğlenceli ve çekici hale getirmesinin yanında yersiz yapılması durumunda da öğrencileri güdülemeyi olumsuz yönde etkilemekte ve derse yönelik olumsuz tutuma neden olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mizahı öğrencileri aşağılama ve onlara karşı düşmanlık amacıyla kullanma yerine, öğrencilerin rahatlamalarını ve uyumsuzlukları fark etmelerini sağlama amacına yönelik olarak kullanmalarının daha doğru olacağı söylenebilir. Bu araştırmanın problemini; "Öğrencilere göre eğitim fakültesi öğretim elemanlarının derslerde mizah kullanma durumları ve mizah tarzları nedir?" sorusu oluşturmaktadır.

Derslerde mizah kullanımının öğretim sürecine etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma genel tarama araştırmalarından ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmektedir. Araştırmada kadın ve erkek öğretmen adaylarının, sınıfta mizah kullanımının öğretim sürecine etkileri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ve öğrenim görülen program ile sınıfta mizah kullanımının öğretim sürecine etkileri konusundaki görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılacaktır. Araştırmanın evreni 2015-2016 öğretin yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin çeşitli programlarına devam eden tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise fakültenin çeşitli programlarına devam eden ve bu araştırma için rastgele seçilen 200'ü kadın, 200'ü erkek olmak üzere toplam 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde 34. Maddeden oluşan "Öğretmen Adaylarının Sınıfta Mizah Kullanımına Yönelik Algı Ölçeği" kullanılacaktır. Ölçeğin seçenekleri, " Her zaman" 5, "Genellikle" 4, "Ara sıra" 3, "Nadiren" 2, "Hiçbir zaman" 1 biçiminde puanlanmıştır. Ölçek maddelerinden alınabilecek en düşük puan 41 iken en yüksek puan 205'tir.

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak betimsel istatistik ve dağılımın normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden; ikili grupların karşılaştırılmasında T-testi, ikiden fazla grupların bulunduğu durumda ANOVA; normal dağılım göstermediği durumlarda ise non-parametrik testlerden; ikili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal- Wallis testi kullanılacaktır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınacaktır.

Öğretmen adaylarının sınıfta olumlu mizah kullanımının öğretim sürecini olumlu etkileyeceği ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olacağı yönünde görüşleri olduğu araştırmanın bu aşamasına göre söylenebilir. Sınıfta mizah kullanımı, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi kolaylaştırmaktadır. Kuşkusuz iletişim aracı olarak mizah farklı konumlara göre ve kişiden kişiye değişen oranda etkiye sahiptir. Derslerde mizahtan yararlanmanın öğrenciler üzerinde ne tür etkiler yarattığının ve bunun

öğretime olan etkisi hakkında öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, aşağılayıcı mizah kullanımının öğrencilerde olumsuz duygusal etkiler ortaya çıkaracağı, bunun da öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyeceği konusunda başka bir sonuç da beklenmektedir. Araştırmada bilginin "ciddi" bir tarzda aktarıldığı sınıf ortamına göre, mizah kullanılan "eğlenceli" bir ortamda düşüncelerin paylaşılmasının öğrencilerde ilgi, dikkat, hatırlama, konular arasında bağlantılar kurma gibi olumlu eğitsel davranışlar kazandıracağına ilişkin bulgular elde edileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mizah, etkin katılım, güdülenme, eleştirel düşünme, yaratıcılık

Kaynakça

Bariaud, F. (1989). Age Differences in Children's Humor, *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications,* Edit: Paul E. McGhee, The Haworth Press Inc.

Baudelaire, C. (1997). *Gülmenin Özü* (Çev. İrfan Yalçın). İstanbul: İris Yayıncılık.

Martin, Rod A. (2000). *Humor.* Edit: A. E. Kazdin, Encyclopedia of psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

Martin, Rod A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach.* Burlington: Elsevier

Meyer, John C. (2000). Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication, *Communication Theory,* 310-331

Morreal, J. (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak*. Çevirenler: Kubilay Aysevener, Şenay Soyer. İstanbul: İris Yayınları

Oruç, Ş. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı 3, 56-73.

Özdemir, N. (2010). Mizah, Eleştirel Düşünce ve Bilgelik: Nasreddin Hoca, *Millî Folklor,* 22, 87, 27-40.

Peterson, C. (2004). Character Strengths and Virtues : *A Handbook and Classification.*Cary, NC, USA: Oxford University Press, Incorporated, Retrieved January 21, 2007 from, http://site.ebrary.com/lib/dicle/Doc?id= 10103703 &ppg=78.

Pilancı, H. (1998). Çağdaş eğitimde halk edebiyatının kullanılması. Türk Halk Edebiyatı içinde ed. S. Ö. Çelik, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

(7765) Pedagojik Formasyon Programına Kayıtlı Öğretmen Adalarının Dijital Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Emine Kübra FİDAN
Erciyes Üniversitesi

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Fırat Üniversitesi

Öğretmen yetiştiren kurumlara bakıldığı zaman önceleri eğitim fakültelerinde 3,5+1,5, fen edebiyat fakültelerinde ise 4+1,5 yıl biçiminde tezsiz yüksek lisans programı kullanılarkak alan öğretmeni yetiştirilmiştir. Ancak YÖK'ün 2010 yılında aldığı bir kararla, tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak bunun yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimi uygulaması getirilmiştir (Kavcar, 2002: 6; Kartal, 2011: 51-52; YÖK, 2010). Bir öğretmenin, mesleğini etkili yürütebilmesi için alan bilgisine, genel kültür bilgisine ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir (Erden, 1998: 25; Demirel, 1999: 192). Öğretmenlik mesleği öğretmenlerin çok yönlü gelişmelerini temel aldığı için öğretmenlerin öncelikle güçlü bir alan bilgisine ve disiplinine sahip olması gerekir. Fakat öğretmenler öğrencilerinin davranışlarında istenen değişmeleri gerçekleştirecek kişiler olduğu için sadece alanlarındaki bilgileri öğrenmiş kişiler olarak görülmemektedir. Bu değişimi gerçekleştirebilmeleri için pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli bir düzeye getirilmelidir (Temizkan, M. 2008: 464). Ancak günümüzde öğretmenlerin bu üç bilgi dışında farklı yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. Çünkü içinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında teknolojik cihazlar hayatın birer parçası haline gelmiştir. Hiç kuşkusuz bu cihazlar günlük yaşamdan iş yaşamına, sosyal hayatından eğitim yaşamına kadar bireyleri fazlasıyla etkilemektedir. Özellikle eğitim alanında köklü değişimlere sebep olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler günümüzde eğitim alanında geleneksel öğretme yaklaşımlarının terk edilerek teknolojik ağırlıklı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesine neden olmuştur. Özelikle bilgisayar ve internet temelli öğrenme teknolojileri eğitim alanında etkili biçimde yer almıştır (Niess, 2005). Teknoloji odaklı modellerden pedagojik odaklı modellere doğru bir değişim görülmektedir. Teknoloji odaklı modellerin hedefi, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin bilgi ve beceriler edinmeleri iken, pedagoji odaklı modellerin hedefi ise öğretmenlerin öğretim surecinde teknoloji kullanım bilgilerini pedagoji bilgileri ile ilişkilendirmeleridir (Yurdakul, 2011). Teknolojik yeniliklerin eğitime entegrasyonundaki en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler teknolojik yenilikleri takip ederek bunları benimseyerek öğrencilerine benimsetmelidirler (Kurtoğlu, 2009). Eğitim sistemlerinde teknolojiden yararlanabilmek için öncelikle nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Gelecek nesilleri şekillendirecek öğretmen adaylarının meslek yaşamında başarılı olabilmeleri için öncelikle teknolojinin eğitimdeki rolünü kabul edip, teknolojiyi kullanma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009). Çünkü teknolojik yeniliklerin öğretmenler tarafından benimsenmiş olması bu yeniliklerin eğitim sürecine entegrasyonunu kolaylaştırarak hızlandıracaktır. Bu benimseme sürecini öğretmenlerin kişilik özellikleri, teknoloji ile iç içe olma durumları, teknoloji merakları, yeniliklere açık olmaları, maddi güçleri, teknolojik cihazlarla vagit geçirme sıklığı ile süresi ve teknolojiye yönelik almış oldukları eğitimler hızlandırmakta veya yavaşlatmaktadır. Bu çalışmanın amacı, pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının dijital pedagojik yeterlik düzeylerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Pedagojik Formasyon Programına kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır Araştırmada veri toplama aracı olarak Yaman, Aydemir ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen Dijital Pedagojik Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi 19 maddelik bir ölçektir. Ölçek, Öğretimsel Dijital Pedagojik Yeterlilik, Genel Dijital Pedagojik Yeterlilik ve Web Dijital Pedagojik Yeterlilik olmak üzere üç alt kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretimsel Dijital Yeterlik Boyutunda 7 madde (16, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26), Genel Dijital Pedagojik Yeterlilik Boyutunda 7 madde (2, 6, 8, 9, 11, 12 ve 16) ve Web Dijital Pedagojik Yeterlilik Boyutunda 5 madde (1, 4, 10, 18 ve 19) yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.91'dir. Alt boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla şu şekildedir: 0.89, 0.81, 0.76.

Ölçekten elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilecektir. Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesinde normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılacaktır ve varyansların homojenliği test edilecektir. Öğrencilerinin yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde frekans analizi, cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılacaktır. Bölüm ve bilgisayar/internet kullanma düzeyleri değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik teknikleri kullanılacaktır. Elde edilen sonuçlarda yorumlanarak bulgularda verilecektir.

Bu araştırma ile pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlik düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek öğrencilerin dijital pedagojik yeterlik düzeylerinin hem toplam olarak hem de Öğretimsel Dijital Pedagojik Yeterlilik, Genel Dijital Pedagojik Yeterlilik ve Web Dijital Pedagojik Yeterlilik alt boyutlarında cinsiyet, bölüm ve bilgisayar/internet kullanma düzeyleri değişkenleri açısından farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının dijital pedagojik yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşması beklenmektedir. Ayrıca bölüm bazında düşünüldüğü zaman da bölümler arasında dijital pedagojik yetkinlik düzeyleri arasında da farklılaşma beklenmektedir. Yine son değişken olan bilgisayar/internet kullanma düzeylerinin öğretmen adaylarının dijital pedagojik yeterliklerinde farklılaşmaya neden olacağı düşünülmektedir ve beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : dijital yeterlik, pedagojik, öğretmen adayı

Kaynakça

Çelik, H. C. & Kahyaoğlu, M. (2007). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Kümeleme Analizi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* Ankara: Alkım Yayınları.

Erdemir, N., Bakırcı, H. Ve Eyduran, E. (2009). "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti". *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3).

Kartal, M. (2011). "Türkiyenin Alan Öğretmeni Yetiştirme Deneyimleri ve Sürdürülebilir Yeni Model Yaklaşımları". *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 50-57.

Kavcar, C. (2002). "Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2).

Kurtoğlu, M. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Entegrasyonu Hakkındaki Görüşlerinin Yeniliğin Yayılımı Kuramı Temelinde İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Niess M. L. (2005)."Preparing Teachers to Teach Science and Mathematics with Technology: Developing a Technology Pedagogical Content Knowledge", *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studie*s, 21(5), 509-523.

Temizkan, M. (2008). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.

Yaman H., İleri Aydemir Z. Ve Demirtaş T. (2013). "The Scale of Preservice Teachers' Digital Pedagogic Competencies: Validity and Reliability Study", *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(3), 26-35.

YÖK, (2010). 28 Ocak 2010 tarih ve 03317 Sayılı yazı.

Yurdakul, I. K. (2011). "Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından İncelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.

(7766) Edmodo Kullanımının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi

Emine Kübra FİDAN
Erciyes Üniversitesi

Mehmet NURİ GÖMLEKSİZ
Fırat Üniversitesi

ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin önüne geçilmez ilerleyişi her türlü teknolojik yeniliğin ve sanal medya ortamlarının günlük hayatımıza hızlı bir şekilde girmiştir. Yaygın olarak kullanılan sanal medya ortamları; sosyal ağ siteleri, bloglar, mikroblogging, wikiler, forumlar, ticaret toplulukları, içerik toplulukları, podcastler, sanal oyun ortamları ve sosyal imleme siteleridir (Dikme, 2013). Sosyal ağ, sosyal iletişimin ve sosyal ilişkilerin kurulabildiği, kişilerin fikirlerini, etkinliklerini, olayları ve ilgi alanlarını paylaşabildikleri çevrimiçi bir platformdur (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011). her yaştaki insanlar için hayatlarında vazgeçilmez bir alan oluşturan sosyal ağ web sitelerinde insanlar, farklı insanlarla bağlantılar kurabilmekte ve bilgi paylaşımı yapabilmektedir. Gündelik hayata getirdiği kolaylıklar dışında da sosyal ağlar, farklı amaçlar için de kullanılabilir. Eğitim de bu amaçlardan biridir (Alemdağ, 2013). Sosyal ağlar öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerini aktif, yaratıcı ve işbirlikli öğrenme ile desteklemelerine imkân sağlamaktadır. Ayrıca sosyal ağlar, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırarak öğrencileri, araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda desteklemektedir. Sosyal ağ siteleri harmanlanmış öğretim deneyimlerini zenginleştirerek öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemekte ve öğretmenin öğretim ve değerlendirme sürecine destek vererek insanların iletişimini, etkileşimini, işbirliğini, çalışmasını ve öğrenme sürecini yeniden şekillendirmiştir (Çubukçu, 2012; Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). Edmodo, eğitsel amaçla oluşturulan bir sosyal ağ sitesidir. Edmodo ücretsiz ve güvenli bir öğrenme platformudur. Bu web sitesi görünüm olarak Facebook'a benzer, ancak çok daha özeldir ve güvenli bir öğrenme ortamı sunar (Kongchan, 2012). Facebook ortamına aşina olan öğretmenler ve öğrenciler, Edmodo sosyal öğrenme ortamını kolayca kullanabilirler. Edmodo'ya dizüstü bilgisayarlardan ve mobil cihazlardan ücretsizce erişim sağlanmaktadır. Sosyal öğrenme ortamı olarak kabul edilen Edmodo tartışma, anket, quiz, geribildirim, ödev, multimedya dosyalarının paylaşımı imkânı sunar. Profesyonel öğrenme ortamı olarak Edmodo'da 12 konu alanından oluşan ve sadece öğretmenlerin katılabileceği topluluklar vardır. Böylece toplulukları takip eden dünyanın farklı yerlerindeki öğretmenler meslektaşlarıyla bilgi alışverişi yapabilirler. Sonuç olarak Edmodo, sosyal ağ, içerik yönetim sistemi ve profesyonel öğrenme ortamının kesişim alanını oluşturur (Alemdağ, 2013). Edmodo, Amerikan Okul Kütüphaneleri Birliği (AASL) tarafından 2011 yılında en iyi 25 sosyal ağdan biri olarak kabul edilmiştir. Edmodo öğretmen ve öğrenciler için güvenli bir sosyal öğrenme ağıdır. Edmodo kütüphaneler ile işbirliği yapmak ve bağlanmak için güvenli ve kolay çevrimiçi sınıflar sunar. Ayrıca ödev, not ve okul duyurularına erişimin yanı sıra fikir ve içerikleri paylamak için alan sağlar (Kongchan, 2012; American Library Association, 2011). Edmodo, öğretmenlere grup oluşturma, not yazma, kütüphane ve sırt çantası oluşturma, ödev-quiz-anket oluşturma, planlayıcı oluşturma, uyarı oluşturma, duyuru yapma, rozet verme ve eğitsel uygulamaların yer aldığı mağaza ilanları sunar(Alemdağ, 2013). Bu çalışmanın amacı, Edmodo kullanıma ilişkin olarak öğrenci algılarını belirlemektir.

Çalışma 2015-2016 öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Teknolojileri Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin aldıkları Sistem İyileştirme dersi baz alınarak yürütülmüştür. Edmodo üzerinden Sistem İyileştirme dersine yönelik sanal bir sınıf oluşturulmuştur. Bu çalışma nitel araştırma yöntemine ve fenomenoloji (olgubilim) desenine göre yürütülmüştür. Bu desen, derinlemesine ve ayrıntılı biçimde bilinmeyen olgulara odaklanarak; konuya ilişkin deneyim, algı ve yönelimlerin belirlenmesini amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Olgu bilim desenine uygun olduğu düşünülen veri toplama teknikleri gözlem ve görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada görüşme yapılarak veriler toplanmıştır ve araştırma kapsamındaki öğrencilerin süreci değerlendirmelerine yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmeler yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubu ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Bu örneklem seçiminde temel yapı önceden belirlenmiş bir dizi ölçütün olması ve bu ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasına dayanmaktadır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmada *"Bilgisayar Teknolojisi öğrencisi olmak ve Sistem İyileştirme dersini almış olmak"* ölçütleri dikkate alınmış ve çalışma grubu bu ölçütler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Elde edilen veriler Nitel veri analizine uygun bir bilgisayar programıyla çözümlenmiştir. Çözümlemelerde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz daha önceden araştırma sorularıyla belirlenmiş temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Elde edilecek araştırma sorularından hareketle öğrenci görüşleri farklı temalar altında toplanarak değerlendirilecektir. Temalar alt temalarla birlikte oluşturulacaktır. Oluşturulacak bu temalara göre modellemeler yapılacaktır. Araştırma öğrencilerin edmodo kullanımına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem bilgisayar hem de akıllı telefonlarından edmodoya ulaşabilmeleri, gerek sınıf arkadaşları gerek de dersi yürüten öğretim elemanı ile zaman ve mekândan bağımsız iletişim kurabilmeleri, ders notları ile sunumlara her an erişebilmeleri ve merak duymaları gibi nedenlerden dolayı olumlu görüşlere sahip olacakları düşünülmektedir. Ancak buna karşın edmodonun uygulama aşamasından ve teknik

aksaklık nedenlerinden dolayı bazı problemlerin yaşanması ve bu nedenlerden dolayı öğrencilerin olumsuz görüşler de belirtecekleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : edmodo, sosyal ağ, eğitsel sosyal ağ

Kaynakça

American Library Association (2011), Best Websites for Teaching and Learning. http://www.ala.org/aasl/standards/best/websites/2011. 10.03.2016

Alemdağ, E. (2013). Edmodo: Eğitsel bir Çevrimiçi Sosyal Öğrenme Ortamı, XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çubukçu, Z. (2012). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 24-26 Mayıs, Rize.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, R. O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. Inet-tr 2010 Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul, Türkiye.

Kongchan, C. (2012). How a non-digital-native teacher makes use of Edmodo.ICT for Language Learning.

Tiryakioğlu, F. ve Erzurum, F. (2011). Bir eğitim aracı olarak ağların kullanımı, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.,

American Library Association (2011), Best Websites for Teaching and Learning. http://www.ala.org/aasl/standards/best/websites/2011. 10.03.2016

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7799) İçerik Tasarım ve Öğretiminde 'Etkileşimsel Yapı' Modeli Önerisi

Alaettin İŞERİ

Kırklareli Üniversitesi

ÖZET

Eğitimin, ontolojik ve epistemolojik meşruiyet kaynakları, tarihsel ve bağlamsal olup, toplumsal yapılar, değer sistemleri, eğitimin kurumsallaşan organizasyonu, üretim, teknoloji, doğa-evrenle etkileşim ve politik yapıların tarihsel süreçte devam edegelen etkisi bu tarihsellik ve bağlamsallığın önemli kaynaklarıdır. Bu yönüyle eğitim teori ve pratiğin organizasyonuyla somutlaşan, kurumsallaşan bir sosyal yapıdır. Eğitimin ontolojik ve epistemolojik yapılar temelinde tarihsel ve bağlamsal koşullara dayalı kurumsallaşmasında etkili olan öğelerden biri programdır. Programın teorik ve metodolojik yapısı aynı zamanda öğretimin bilgi-içerik ve niteliklerini de belirler. Bu bağlamda bilgi ve içeriğin tasarım ve organizasyonu irdelendiğinde; Young (2002;9)'ın bilginin sosyal organizasyon olarak programda yer aldığı, Ellis (2015)'in, öğrenen, toplum ve bilgi merkezli farklı program anlayışları incelemesi, Ornstein ve Hunkins (2004; 245-260) konu, öğrenci ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımları incelemesi, Null (2011)'ın liberal, sistematik, varoluşçu, radikal, pragmatik ve müzakereci program anlayışları incelemesi, Posner (1992; 93)'ın program amaç ve içeriklerine ilişkin; geleneksel, davranışçı, deneysel, disiplin-konu alanı ve bilişsel yaklaşım incelemesi, McNeil (2006)'in hümanist, constructivist, sistematik ve academik program tasarımları incelemesi, Schiro (2008)'nun akademik, sosyal yeterlik, öğrenci merkezli, sosyal yeniden yapılandırmacı ideolojiler incelemesi, tüm bu incelemeler bilgi-içerik tasarımının farklı boyut ve niteliklerini öne çıkarmaktadır. Buna bağlı olarak içerik tasarımında ön plana çıkan; doğrusal, sarmal, piramitsel, çekirdek, konu ağı, sorgulama ve modüler tasarım yaklaşım veya stratejilerinde içeriğin düzenlemesi ve tasarımı farklı yapıları öngörmektedir. Bu bağlamda bilgi-içerik tasarımına ilişkin literatüre bakıldığında Varış (1996; 114) içeriğin eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan kaynak olup, tarihsel süreçte farklı disiplinlere göre organizasyonuna ilişkin, Comte'un içeriğin organizasyonunda hiyerarşik disiplin sınıflamasını, Eflatun'un disiplinleri organizasyonunda, fikirleri öngören inceleme objeleri ve bu objelere bağlı konuların düzenlemesini, Aristo'nun ise disiplinleri temelde teorik, pratik ve üretici olarak sınıflandırdığını belirtir. İçeriğin bilgi kategorilerine düzenlemesinde, Phenix'in içeriği 6 kategoriye dayalı düzenlediği, içeriğin araştırma yoluyla üretimine ilişkin "zetesis" kuramının da bilginin orjinini, gelişimi ve geçişini bir bütün halinde inceleme, araştırma ve yaratıcılığı bir arada inceleyen, bağımsız üniteler arasında köprü kurarak ya da henüz bilinmeyen bir takım bağlar keşfetmeyi öngördüğünü belirtir. Buna göre bilgi-içerik tasarım ve öğretiminde, bilginin kendisi mi yoksa bu bilginin bireye kazandıracağı niteliklere mi ağırlık ve öncelik verilmesi gerektiği önemli bir sorun alanıdır. Bilgi ve içerik tasarımına ilişkin farklı yaklaşım ve modellerin kapsamı, epistemolojik bir hipotez olarak; eğer gerçeklik zihinsel bir kurgu ise, bilgi tarihsel ve bağlamsal koşullara bağımlı ise ve de bilgi zihinsel süreçlerden bağımsız değil ise, bu durumda bilgi aktarımına dayalı öğretimlerin, donuk ve statik bir bilgi anlayışı ile sınırlı kaldıkları ortaya çıkmaktadır. Tıpkı, elli yıl önceki; bilgi tanımı ile bugünkü bilgi tanımı, o zamanki evren tanımı ve teorileri ile bugünkü evren tanım ve teorileri arasındaki fark gibi. Bu sorunsal durum bilgi ve içerik tasarım ve öğretiminde kapsamlı bir modelin; salt bilgi ve bilgi içeriklerini değil, bu bilgi içeriklerini farklı pratik yaşam ve sosyal gerçeklik alanlarıyla ilişkili olarak bireylerin farklı boyutlarda deneyimlemesi ve bu deneyimlemenin bireylerde farklı niteliklerin gelişimini içeren bir içerik tasarım modeli mümkün müdür? Sorusu bir içerik tasarım modelinin, bilgi aktarımını değil, bilgiyi pratik yaşamla ilişkili, birey tarafından deneyimlenen, yeniden üretilen, bağlamsallığı sorgulanan, deneyimleme ile yeniden inşa edilen ve buna bağlı olarak bireyin farklı niteliklerini geliştiren ilişkisel yapısı ortaya çıkmaktadır.

İçerik tasarım ve öğretiminde 'etkileşimsel yapı modeli' önerisi teorik bir çalışma olup, modelin teorik kapsamı, geliştirilmesi ve metodolojik referansları Kurtkan Bilgeseven (1982;140)'in teorik ve ampirik araştırmalar ilişkisi için öngördüğü süreç esas alınmıştır. Teorik ve ampirik araştırmaların arasındaki dil farklılığına ilişkin; teorik dilin düşünceleri oluşturma, sıralama ve düşünceler arasında bağıntılar kuran soyut bir dil olduğu, ölçü birimleri ile ifade edilebilecek kesin ilişkileri belirtmeye yarayan bir dil olmayıp, kavramları son derece soyut ve geneldir. Buna karşılık ampirik araştırma dili, ölçülebilen değişkenler ve somut kavramlar yardımıyla, teorideki soyut düşüncelerin belirli bir realiteye uygulanmasına imkan veren bir dildir. Bunun için araştırmacı, soyut teoriden istifade ederek teorideki genel kavramları, incelenen realitenin şartlarına göre değer ifade edecek hususi karşılıklarını bulmak, böylece kendi araştırması için hususi nitelikteki bazı somut kavramları ortaya koyup, bunları tarif etmesi gerekir. Bu kapsamda etkileşimsel yapı modelinin kendi içinde ve ilişkili olduğu gerçeklik alanı boyutunda kapsamı, nitelikleri ve işlevselliği belirlendikten sonra, teorik referansları boyutunda tutarlılığı, genel-geçerliliği açısından alan literatüründeki program ve içerik tasarımına ilişkin farklı yaklaşım ve modellerin nitelik, kapsam ve işlevleriyle karşılaştırılmaya gidilmiştir. Buna bağlı olarak epistemoloji, öğrenme ve gelişim, sosyal gerçeklikle ilişki açılarından ise farklı felsefi, psikoloji ve sosyoloji kuramları ile karşılaştırılarak teorik düzeyde iç-dış tutarlılık ve iç-dış geçerlilik sağlanması amaçlanmıştır.

İçerik tasarım ve öğretiminde 'etkileşimsel yapı modeli'nin bilgi, pratik yaşam ve sosyal yapılara ilişkin nasıl bir gerçekliği öngördüğü, bu gerçekliği nasıl yapılaştırdığına bakılabilir. Model, içerik ve bilgiyi pratik yaşamla ilişkilendirme, pratik yaşamla ilişkiyi detaylandırma ve detaylı ilişki alanlarına bağlı olarak aktiviteler geliştiren bir yapıyı öngörmektir. Bu yapının temelinde

ise konu alanı-disiplin, içerik-bilgi kategorileri yer alır. Bu bilgi kategorilerinin, pratik yaşamla ilişkilendirileceği 6 gerçeklik alanı; bireysel alan, toplumsal alan, doğa alanı, bilim alanı, estetik-sanat alanı ve politika alanını kapsamaktadır. Bu gerçeklik alanlarından her birinin kapsamı genişletilerek 24 ilişkili alt gerçeklik alanı ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan bu 24 alt boyuttaki ilişkili gerçeklik alanlarına bağlı olarak 38 etkinlik alanı geliştirilmiştir. Bu yönüyle, temelde yer alan bilgi ve içerik alanı 38 etkinlik kategorisine göre genişletilerek, bilgi içeriği gerçeklikle ilişkili olarak yatay düzlemde genişleyen bir yapıya dönüşmektedir. Bu yönüyle öğretim sürecinde bireyin herhangi bir konu-bilgiyi 38 farklı gerçeklik alanıyla ilişkili deneyimleyerek yeniden inşa-üretimini kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler : içerik tasarımı, içerik tasarımı modeli, içerik sosyal gerçeklik ve birey ilişkisi, içerik ve yeniden üretim

Kaynakça

Airasian, P.W., Cruikshank, K.A. vd. (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (çev. D. Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Bruner, J. (2000). Eğitim süreci (çev. T. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.

Dewey, J. (1962). Özgürlük ve kültür (çev. V. Günyol). İstanbul: Çan Yayınları.

Dewey, J. (2007). Deneyim ve eğitim (çev. S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Ellis, A.K. (2015).Eğitim programı modelleri (çev. Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Gutek, G. (2006). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar. Ankara: Ütopya Yayınları.

Karakaya, Ş. (2004). Eğitimde program geliştirme çalışmaları. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kurtkan Bilgeseven, A. (1982). Sosyal ilimler metodolojisi: İstanbul: Filiz Kitabevi

McNeil, J.D. (2006). Contemporary curriculum in thought and action. John Wiley &Sons, Inc.

Null, W. (2011). Curriculum from theory to practice. Rowman& Littlefield Publishers, Inc.

Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (2004). Curriculum foundations, principles and issues. Pearson Education, Inc.

Piaget, J. (2007). Yapısalcılık(çev. A.Şirin Okyavuz Yener). İstanbul: Doruk Yayınları.

Posner, G. J. (1992). Analyzing th curriculum.McGraw-Hill, Inc.

Pring, R. (2013). Eğitim araştırmaları felsefesi (çev. Dinçay Köksal). Ankara: Nobel Kitap.

Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması (çev. edit. Şakir Çınkır -Nihan Demirkasımoğlu) Ankara: Anı Yayıncılık.

Schiro, M.S. (2008). Curriculum theory conflicting visions and enduring concerns. SAGE Publication.

Şimşek, A.(ed). (2006). İçerik türlerine dayalı öğretim. Ankara: Nobel kitap.

Varış, F. (1996). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Vygotsky, L. S. (1998). Düşünce ve dil (Çev: S. Koray): Toplumsal Dönüşüm Yayınlar.

Young, M.F.D. (2002) The curriculum of the future. Taylor & Francis e-Library.

(7807) Yabancı Dil Öğretiminde Bellek Destekleyicilerden Anahtar Sözcük Yönteminin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığını Geliştirmeye Etkisi

Harun ŞAHİN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Güngör KİL
MEB

ÖZET

Sürekli değişen ve gelişen günümüz dünyasında en önemli iletişim aracının kuşkusuz dil olduğunu söylemek mümkündür. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte toplumlararası diyalogların, sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerin artması sonucu tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğrenmenin ayrıcalık olmaktan çıkarak bir ihtiyaç hatta zorunluluk haline geldiği kaçınılmaz bir gerçektir.

Yabancı dil öğrenme; her yaştaki bireyler için gerekli olması ve dünyada olduğu gibi Türkiye'de de titizlikle üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Ülkemizde yıllardır yabancı dil öğretimi konularında akademik çalışmalar yapılsa da yabancı dil öğrenmede hala sorunlar yaşandığı ve güncelliğini koruduğu söylenebilir.

Bir dili, okumak, anlamak ve konuşmak için hiç şüphesiz sözcük bilgisine sahip olmak oldukça önemlidir. Ülkemizde öğrenciler yabancı dildeki sözcükleri, saatler harcayarak 'ezberci' bir yöntemle öğrenmeye çalışmakla birlikte, ezberlenen sözcüklerin kalıcılığı ve öğrenilmesindezorluklar yaşamakta ve sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Yabancı dilde sözcük öğretimi konusunda yaşanan bu sorunların giderilmesinde ve sözcüklerin kalıcı olarak belleğe yerleştirilmesinde kodlama yönteminin etkili olduğu düşünülmektedir. Kodlama yöntemi, işleyen bellekte yer alan bilgilerin uzun süreli bellekte önceden var olan bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe gönderilme süreci olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2015).

Yabancı dilde sözcük öğretimine ilişkin öğrenme yaşantısı düzenlerken, bilgileri anlamlandırmak amacıyla kodlamalar yapmak için bellek destekleyicilerden yararlanmak oldukça önemlidir. Bellek destekleyici stratejiler, öğrenilecek konu ile ilgili doğal olarak yer almayan ilişkileri, çağrışımları meydana getirerek kodlamaya yardım eden stratejilerdir. Bellek destekleyicilerden 'anahtar sözcük ' yöntemi kullanılarak anlamlandırılan bilgi uzun süreli belleğe gönderilmekte ve daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Anahtar sözcük yöntemi; bir dildeki sözcüğün yabancı dildeki başka bir sözcükle anlamsal olarak doğrudanbir ilişkiye sahip olmamakla birlikte sözcüğün tamamının yada bir bölümünün sadece ses benzerliğine sahip olması şeklinde tanımlanabilir(Atkinson, 1975). Anahtar sözcük yönteminin yabancı dildeki sözcükleri öğrenmede sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğu söylenebilir (Senemoğlu, 2015).

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretiminde ve özellikle de öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmede, bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yönteminin ne derecede etkili olduğunuortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem ve alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

Yabancı dil öğretiminde bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye etkisi nasıldır?

Alt problemler:

Yabancı dil öğretiminde bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye etkisinde cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yabancı dil öğretiminde bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye etkisinde anne-babanın eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışma, ön-test- son-test kontrol grupludeneysel yönteme göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu; Burdur ili Bucak ilçe merkezinde bulunanbir ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamına 2015-2016 öğretim yılı ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinden birbirine denk iki şubesinden biri deney grubu ve biri de kontrol grubu olarak alınmıştır. Çalışmaya toplam 50 öğrenci dahil edilmiştir. Deney grubuna 5. sınıf İngilizce dersi ünite kazanımlarına uygun olarak araştırmacı tarafından belirlenen 'Fitness' ve 'Animal Shelter' ünitelerine ait 25 sözcük belirlenerek, deney grubunda, bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük yöntemi kullanılacak şekilde geliştirilen öğrenme yaşantıları düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemine uygun öğretme-öğrenme yaşantısı düzenlenmiştir.

Verilerin elde edilmesinde, nicel araştırma yöntemi kapsamında öğrencilere sözcük bilgilerini ölçen başarı testi uygulanmıştır. Belirlenen üniteler ile ilgili öğrencilerin İngilizce sözcük bilgilerini ölçmek amacıyla 55 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşü alınarak ön incelesi yapılmış ve 43 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. Alınan dönütlere bağlı olarak 43 maddelik ön deneme formu araştırmaya dahil olmayan 6. Sınıflarda toplam 120 öğrenciye uygulanmıştır. Ön deneme uygulaması sonucunda verilerin madde ve test istatistikleri hesaplanarak kapsam

geçerliliğini de düşürmeyecek şekilde madde güçlük indeksleri 0.50' ye yakın olanlar, madde ayırıcılık indeksleri ise 0.30' un üzerinde olanlar nihai teste dahil edilmiştir. Nihai test 25 maddeden oluşmuştur.

Araştırmanın deneysel işlemlerini gerçekleştirmek için araştırmacı tarafından öğrenme- öğretme yaşantısı düzenlenmiştir. Öğrenme- öğretme etkinliklerinde anahtar sözcük yöntemi kullanımına ilişkin uygulamalara yer verilerek uygulamalarda kullanılması gereken araç- gereçler sağlanmıştır.

Başarı düzeylerini belirlemeye yönelik veriler, SPSS paket programından yararlanılarak, bağımsız gruplar t-testi analiz tekniği ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, deney grubunda uygulanan bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yönteminin kontrol grubunda uygulanan düz anlatım yöntemine göre öğrencilerin son test puanları üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. İngilizce sözcük öğretiminde bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yöntemi kullanılarak düzenlenen öğretim ortamında öğrencilerin etkin katılımlarının yer aldığı, yeni bilginin eski bilgilerle ilişkilendirildiği ve bilginin anlamlandırılarak yapılandırıldığı bir öğrenme ortamı oluşturulmuş ve öğrencilerin kalıcı bilgi edinmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. İngilizce dersinde, sözcük öğretimi hususunda bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük yöntemi kullanılarak gerçekleşenöğrenmelerin geleneksel yöntemlerle gerçekleşen öğrenmelere göre daha etkili olduğu ve bilginin yapılandırılarak kalıcı hale getirilmesini sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın yabancı dilde sözcük öğretimi ile ilgili yaşanan güçlüklerin azaltılmasına katkı sağlaması umulmaktadır ve anahtar sözcük yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : İngilizce, kelime öğretimi, kodlama,bellek destekleyici, anahtar sözcük yöntemi

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme.* Ankara: Biliş Yayıncılık.

Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-languagelearning. *AmericanPsychologist*, 821- 828.

Atkinson, R. C.,Raugh, M. R. ve Schubbach, R. D. ve. (1977)a. Teaching a large russian languagevocabularybythemnemonickeywordmethod. *Elsevierscientificpublishingcompany* , 199-221.

Atkinson, R. C.,Raugh, M. R. ve Schubbach, R. D. ve. (1977)b. *An application of the mnemonickeywordmethodtotheacquisition of a russianvocabulary.* California: Eric.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Başıbek, N. ve Sarıçoban, A. (2012). Mnemonicstechniqueversuscontextmethod in teaching. *EducationandScience, 37* (164), 251- 266.

Begg,I. ve Desrochers, A. (1987). *Imaginaryandrelatedmnemonicprocesses.* Newyork: NewyorkInc.

Crutcher, R. J. (1990). *The role of mediation in knowledgeacquisitionandretention: learning foreignvocabularyusingthekeywordmethod.* Boulder: Institute of CognitiveScienceUniversity of Colarado .

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Keskinkılıç, G. ve Sünbül, A. M. ve (2011). Theeffects of mnemonickeywordnethod on sciencelessons: accessandattitude of students. *International journal on newtrends in educationandtheirimplications, 2* (4).

Kobayashi, R. (2010). Theeffectiveness of thekeywordmethod in Kanjiacquisitionfor secondlanguagelearners. *SoutheasternAssociation of Teachers of Japanese* (s. 99- 111). Duke: Duke University.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

(7810) Ahilik Değerleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Rüştü YEŞİL
Ahi Evran Üniversitesi

Mustafa ASLANDEREN
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Değerler ve değer üretimi, insana özgü özelliklerdir. Her bir birey ya da bireylerden oluşan toplumlar belirli değerlere sahiptirler. Değerler, birey ya da toplumları hem birbirine yaklaştıran hem de diğerlerinden ayıran özellikler arasında sayılmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007). Güngör'e (2000) göre değerler hayatın gayeleridir. Değer, insanın herhangi bir varlık ya da olaya bakış açısını ve verdiği önemi yansıtan; öğrenme ürünü ve benimseme esasına dayalı olan; davranışlara yön verme gücüne sahip psikolojik, sosyal, ahlaki ve estetik boyutlu bir inanç ve kanaatler bütünü olarak tanımlanabilir (Doğan 1996; Öncül 2000; Cevizci 1997; Güngör 2000). Toplumun huzur ve mutluluğu, büyük ölçüde, bireylerin sahip oldukları değerler ile toplumsal mekanizmaların işleyiş prensipleri arasında bir uyumun olması ile ilişkilidir. Tarihsel süreç içerisinde bu uyumu gerçekleştirdiği yaşanarak tespit edilmiş değer sistemlerinden biri olarak Ahilik gösterilebilir.

Ahilik sisteminin temel felsefesi; üretimden tüketime, mesleki eğitimden insan ilişkilerine kadar geniş bir alanda düzen oluşturmaktır (Köksal 2006; Bayraktar 2006). Temel felsefesinden hareketle ahiliğin; bir değerler sistemi; toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yönünü biçimlendirmeye yönelmiş bir yaşam sistemi; özgün bir değerler manzumesi ve kapsamlı eğitim süreçleri olduğu söylenebilir.

Günümüz meslek eğitiminde verilen değerler ve ilkelerinin bir çoğunun temelinde, Ahilik kültürünün yattığı sıklıkla belirtilmektedir (Ceylan 2012; Marşap 2005; Erdem 2005; Kolbaşı 2005; Doğan 2005; Güzel 2005). Günümüz ekonomik tabanlı kurumların iş ve meslek hukukundan farklı olarak Ahilik sisteminde, bugünün şartlarına göre daha çok dayanışmayı ön planda tutan bir ilişki tarzı mevcuttur. Ahilikteki bu dayanışma; işte kalite, çalışanlar arasında dayanışma, mesleki ve ailevi bir ilişki biçimini beraberinde getirmiştir. Böylelikle, toplumun bütün kesimlerini içine alan, her kesimi kaynaştıran güçlü bir iktisadi örgütlenmeyi ve özgün bir sivil hareketi kapsadığı söylenebilir. Taşdelen'e (2012) göre maalesef, bu değerlerin kurumsallaştırılarak yaşatılamadığı, yapılan birçok araştırmada dile getirilen problematik bir durum olarak karşımızda durmaktadır.

Ahilik üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; Ahiliğin temel ilkeleri, eğitim sistemi, uygulamaları, tarihi fonksiyonları, iktisadi ve sosyal boyutları konularına öncelik verildiği; Ahiliğin çoğu zaman iktisadi bir örgütlenme ya da mesleki eğitim alanlarıyla sınırlı tutulduğu dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmalarda Ahilik değerleri belirlenmeye çalışılmış olsa da bu değerlerin sistematik olarak belirlenemediği görülmektedir. Öyle ki, günümüz esnaf ve sanatkârların değerlendirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiş; geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış herhangi bir Ahilik değerleri ölçeği alan yazında bulunmamaktadır. Yapılan çalışmaların tamamına yakını, Ahilik değerleri ve mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara ilişkin genel değerlendirmeler niteliği taşımaktadır.

Günümüz esnaf ve sanatkârlarının Ahilik değerlerini yaşama geçirme düzeylerinin belirlenmesi için bir Ahilik değerleri ölçeği geliştirmek, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu ölçeğin geliştirilmesindeki temel amaç, günümüzde esnaf ve sanatkârların sosyal ve mesleki yaşamındaki hem eksik ve yanlış yönlerinin tespit edilmesi, hem de esnaf ve sanatkarların mesleki ve sosyal yaşamlarında daha etkin bireyler olmasına dönük yapılabilecek eğitim çalışmalarının kapsamının belirlenebilmesi için bilimsel verilere ulaşılmasına katkı sunabilecek bir ölçek oluşturmak amaçlanmıştır.

Ahilik Değerleri Ölçeğinin madde havuzunu oluşturmak üzere ilk olarak alanyazın incelemesi yapılmıştır. Buna ek olarak, Ahiliğin merkezi olarak kabul edilen Kırşehir'de mesleki yaşamlarını esnaf ve sanatkar olarak yürüten kişilere Ahi esnaf ve sanatkarında bulunması gereken özellikleri belirtmelerinin istendiği bir soru yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar analiz edilerek madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzunda 57 madde yer almıştır. Her bir maddelerin karşısına müşterilerin görüşlerini belirtebilmeleri için (1) "Kesinlikle katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kısmen katılıyorum", (4) "Katılıyorum", (5) "Kesinlikle katılıyorum", (0) "Fikrim yok" seçenekleri yerleştirilmiştir. Taslak ölçek iki dilbilimci ve iki eğitim bilimci bilim insanına inceletilerek önerilen düzeltmeler yapılmıuştır. Daha sonra da, müşteri profilindeki 807 kişiye uygulandıktan sonra toplanan veriler ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmak üzere SPSS 15.00 programına yüklenmiştir.

Toplanan veriler üzerinde, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere öncelikle KMO ve Bartlett test analizleri yapılarak faktör analizi yapılıp yapılmayacağı belirlenmiştir. Ölçeğin faktörlere ayrılma durumu, temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. Daha sonra, veriler üzerinde Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktör yükleri incelenmiştir. Faktör yükü, 30'dan düşük olan ya da farklı farktörlerde birbirine yakın yüke sahip olan maddeler elenerek analizler yinelenmiştir. Elenen maddeler atıldıktan sonra kalan 32 madde üzerinden ölçeğin geçerliği ve madde-toplam korelasyonları hesaplanarak test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere ise iç tutarlılık düzeyleri ile kararlı ölçümler yapabilme özelliği test edilmiştir. İç tutarlılık düzeyi,

Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin kararlı ölçümler yapabilme özelliği ise, beş hafta arayla yapılan iki uygulama sonuçları arasındaki korelasyonun belirlenmesi şeklinde hesaplanmıştır.

"Ahilik Değerleri Ölçeği (ADÖ)" adı verilen ölçek, 6'lı likert tipi bir ölçek olup dört faktör altında toplanabilen 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri 0,957; Barlett testi değeri ise p=7001,485 (p<0,001), df=496 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliği; (1) açımlayıcı faktör analizi ve (2) madde toplam korelasyonu yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçekteki maddeler, genel varyansın % 68,438'ini açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonları açısından ise her bir madde için ilişki pozitif ve anlamlı (p<,01) bulunmuştur.

Güvenirlik analizleri ise iç tutarlılık için Cronbach alpha katsayıları, kararlı ölçümler yapabilme özelliği ise test tekrat test yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,933 bulunmuştur. Test tekrar test yöntemi ile her bir madde için hesaplanan korelasyonlar ise pozitif ve anlamlı (p<,01) bulunmuştur. Buna göre Ahilik Değerleri Ölçeğinin, esnaf ve sanatkârların Ahilik değerleri düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Ahilik, değer, ölçek, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Bayraktar, F. (2006). Ahiliğe felsefi bir bakış., *II. Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu (13 Ekim 2006)*. Kırşehir, 83-88.

Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.

Ceylan, K. (2012). *Ahilik Türk-İslam Medeniyetinde Dünyevi ve Uhrevi Sistem*, Kırşehir: SFN Televizyon Tanıtım Tasarım Yayıncılık.

Doğan, D.M. (1996). *Büyük Türkçe sözlük*, İstanbul: İz Yayıncılık.

Doğan, İ. (2005). Bir sivil toplum kuruluşu olarak Ahilik, *I. Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu (12-13 Ekim 2004)*. Kırşehir: GÜ Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi, 323-335.

Erdem, R. (2005). Ahilik sisteminin yönetsel sonuçları –Bugün için alınacak dersler-, *I. Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu (12-13 Ekim 2004).* Kırşehir: GÜ Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi, 371-379.

Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Güzel, A. (2005). Ahilik sisteminde sanat ve ticaret ahlakına kısa bir bakış, *I. Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu (12-13 Ekim 2004).* Kırşehir: GÜ Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi, 519-525.

Kolbaşı, A. (2005). Türk turizmi açısından ahilik, *Ahilik Araştırmaları Dergisi (AHAD).* 1(2), 57-67.

Köksal, F. (2006). *Ahi Evran ve Ahilik.* Kırşehir: Kırşehir Valiliği Yayınları.

Marşap, A. (2005). Ahi Evran-ı Veli ve evrensel iş etiğinde yeni gelişmeler: Çağdaş iş yaşamında etik yaklaşımlar, *Ahilik Araştırmaları Dergisi (AHAD)*. 1 (2), 69-89.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü.* İstanbul: MEB Basımevi.

Taşdelen, H (2012). Ahiliğin güncellenmesi ve farklı kapitalizmler *2. Uluslararası Ahilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* Eylül 2012, Cilt 1, 41-47.

Yeşil, R. ve Aydın, D. Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84, 2007.

(7821) Öğretmen Adaylarının Mesleki Karakterleri ve Ekstra Program Etkinlikleri (Muğla Üniversitesi Örneği)

Bilge ASLAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hasan ŞEKER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Ekstra program, dersler haricinde planlanmış yaşantıları içerir (Görgen, 2014). Genellikle resmi program dışında yer alan spor, sanat ve kültür etkinliklerini yansıtır. Çoğunlukla eğitim-öğretim ortamına öğrenci kulüpleri, eğitsel kol çalışmaları vb. gibi yansıtılan ekstra program yaşantıları, öğrencilerin ilgilerini ve yeteneklerini destekleyen etkinlikleri içerir. Bu ve benzeri etkinlikler bireyin sahip olacağı sosyal ürünü ve bir bütün olarak birey olma kazanımını yakından ilgilendirir (Feldman ve Matjasko, 2005). Böylelikle ekstra program etkinlikleri bütüncül eğitim anlayışının bir parçası olarak eğitim programlarında yerini alır.

Bireyin topluma kazandırılması ve sorumluluk sahibi olması ekstra programın etkinlikleri dahilindedir. Bireyin kendi benliği ile tanışması, ilgi alanlarını fark etmesi ve geliştirmesi, topluma uyum sağlaması ekstra program etkinlikleri ile desteklenebilir. Ekstra programın toplum normlarını ve içinde bulunduğu kültürden etkilenmesi bireyin topluma hazırlanmasında yol göstericidir. Topluma hazırlık ve uyum katkılarının yanında, ekstra program etkinlikleri bireyin sosyalleşmesi için de önemli bir aracıdır. Birey katıldığı etkinliklerde işbirlikli çalışabilme, yeni insanlar tanıyabilme, yaratıcılık kazanma, takım ruhunu anlama gibi fırsatları da kazabilir (Kahne ve diğerleri, 2001). Ayrıca ders dışı etkinlikler içerisinde yer almak, bireyin zorunlu saatleri dışında da kendine vakit ayırmasını ve vizyonunu genişletmesini sağlayabilecektir.

Ekstra program aktivitelerine katılımın gönüllülük esasına dayanması, bu aktivitelerde kendi istekleri ile yer almaları; bireylerin (öğrencilerin) kendileri vakit ayırmak istemeleri, bir topluluğa ve/veya bir amaca emek vermeleri, dışarıda olup bitene duyarsız kalmadıkları anlamlarını taşıyabilir (Mahooney, Cairns ve Farmer, 2003). Bu anlamlar özellikle öğretmen adaylarının gelecek nesil öğrencilerini yetiştirirken temsil edeceği karakter açısından oldukça önemlidir.

Ekstra program etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu aktivitelere katılan öğrencilerin sorunlu davranışlarında azalma olduğu, okuldan kaçma sıklığının düştüğü ve eğitime daha fazla ilgi uyandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Mahooney, Larson, Eccles ve Lord, 2005). Öğrencilerin eğitim etkinliklerine bütün olarak katılmasında ekstra programın önemini vurgulayan bu bulgular, bir öğretmenin adayının zorunlu eğitimi sırasında bu önemi fark etmesini de gerekli kılar. Bu farkındalık alan ve meslek eğitimi dışında, adayın ilgi duyduğu alanlarda ve/veya kendi alanında mesleki gelişimini de geliştiren etkinliklerde bulunması ile de kendiliğinden gerçekleşebilir.

Öğretmen adaylarının nitelikli birer öğretmen olabilmelerinde sosyal ve kültürel yanlarını geliştirmeleri önemlidir. Böylece öğrencilerini yönlendirmede ve onlara model olmada daha donanımlı olabilirler. Bahsedilen donanım onların hem ilgi alanlarını desteklemek hem de mesleki karakterlerini geliştirmelerini sağlamak içindir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerini temel alan resmi programları dışında, sosyal ve kültürel etkinliklerin desteklendiği ekstra programlara yaşantılarında yer verip vermediği araştırılmaktadır. Öğretmen adaylarının üniversite yaşantılarında ve/veya öncesinde beslendikleri sosyal ve kültürel etkinliklerin mesleki karakterlerini yansıtıp yansıtmadığı, bu faaliyetlere zorunlu mu yoksa isteyerek mi katıldıkları, katıldıkları etkinliklerle sahip oldukları özelliklerin mesleki alanları ile ilişkilendirip ilişkilendiremedikleri çalışmanın problem durumlarını oluşturmaktadır.

Araştırma ekstra program aktivitelerinde öğretmen adaylarının kendilerini nerede ve nasıl gördüklerini ortaya çıkarmayı ve ekstra program yaşantılarının mesleki karakterlerine nasıl yansıdığını görmeyi amaçlamıştır. Detaylandırılmış veri setine ihtiyaç duyulduğundan, araştırma nitel desende hazırlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile yapılmaktadır. Olgubilim tümü ile yabancı olmayan fakat tam olarak anlamı kavranamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda kullanılır (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Olgubilim çalışması ile öğretmen adaylarının ekstra programa yaşantılarında nasıl yer verdiklerini, ekstra programı nasıl kendi alanlarına taşıdıklarını araştırmak için tercih edilmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinde kendilerini üniversite ortamının zorunlu program dışında sunduğu etkinliklere nasıl dahil ettiklerini araştırılmaktadır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örneklem içerisinde maksimum çeşitlilik örneklemi ile belirlenmiştir. Bu örneklem yöntemi birçok farklılığı içeren temaları tanımlamayı açıklamada yararlı bir yöntemdir (Patton, 2014). Araştırmada öğretmen adaylarına yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmakta ve yazılı görüşleri alınmaktadır. Açık uçlu soruların yanında öğretmen adaylarının demografik bilgileri de istenmiştir. Demografik bilgiler içerisinde öğretmen adaylarına cinsiyetleri ve bölümleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplarla, öğretmen adaylarının cinsiyete göre ve bölümlere göre ekstra program aktivitelerine katılmalarında farklılaşma olup olmadığı gözlemlenmek istenmiştir. Veriler, nitel veri analizinde kullanılan içerik analizi yöntemi ile incelenecektir. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ulaşmak amaçtır (Şimşek ve Yıldırım, 2005). İçerik analizi ile açık uçlu sorulara verilen cevaplar satır satır okunarak, temalaştırılacak ve ilgili kavramlar ortaya çıkarılacaktır.

Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının ekstra program ile ilgili ne düşündükleri, yaşantılarında ekstra programın yeri, ekstra program aktivitelerinin (eğer dahil oluyorlarsa) mesleki alanlarına nasıl bağladıkları ve mesleki karakterlerine nasıl yansıdığı bilgilerine ulaşılacaktır. Böylelikle üniversite yaşantısında resmi program dışında ekstra programın ne kadar aktif ve fark edilir olduğu ile ilgili yorumlar yapılabilecektir.

Çalışma sonunda elde edilecek bulguların, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlıklarında üniversite yaşantılarından nasıl yararlandıklarını yansıtması beklenmektedir. Böylelikle eğitim fakültelerinde yer verilen, desteklenen ve/veya öncülük edilen ekstra program etkinliklerinin de önemi vurgulanmış olacaktır. Öğretmen adaylarının beklenen çok yönlü mesleki karakteri ve "evrensel" nitelik taşıması beklenen üniversitelerin de bu karakteri nasıl pekiştirdiği bu çalışma ile betimlenmiş olacaktır. Ekstra program etkinlikleri ile ilgili bu araştırmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir. Böylelikle belirtilen konu ile ilgili farklı üniversitelerde, meslek alanlarında ve gruplarda yapılacak çalışmalara da bir ışık olacaktır.

Anahtar Kelimeler : ekstra program, mesleki karakter, meslek gelişimi

Kaynakça

Feldeman, A. F. ve Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Reserach*, *75*(2), 159-210.

Görgen, İ. (2014). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T., ve Thiede, K. (2001). Assessing after- school programs as contexts for youth development. *Youth and Society, 32,* 421–446.

Mahoney, J. L., Cairns, B. D., ve Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology, 95,* 409–418.

Mahoney, J. L., ve Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence, 23,*113–127.

Patton, M. O. (2014). Nitel araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (Çev.). Sage Publications Inc. (3. Baskı).

Stevenson, J. ve Clegg, S. (2011). Possible selves:students orientating themselves towards the future through extracurricular activity. *British Educational Research Journal*, *37*(2), 231- 246.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

(7822) İnternet Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Türkçe'ye Uyarlanması

Süleyman Nihat ŞAD İnönü Üniversitesi
İclal ALKAN İnönü Üniversitesi
Ayhan KOÇ Erzincan Üniveristesi

ÖZET

Günümüzde, bilim ve teknolojinin hızla ilerleyen gelişimi, bilgi toplumlarında dijital okuryazarlığı olan, araştırmacı, yaşam boyu öğrenmeye açık ve kendini sürekli geliştirebilen bireyler yetiştirmeye olan gereksinimi de beraberinde getirmiştir. Eğitim sisteminin niteliğinin belirlenmesinde ve değişen dünyanın ihtiyaçları doğrultusunda bireyler yetiştirmede öğretmenler önemli sorumluluklara sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür gibi niteliklerinin yanında değişen ve gelişen teknolojileri (akıllı tahtalar, tablet bilgisayarlar, internet, Web 2.0 teknolojileri vb.) öğretim sürecine etkili bir şekilde entegre etmeleri beklenmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, öğretmenlerin, eğitim alanındaki yeniliklerin ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlamakta ve öğretmen yetiştirmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin temelde bilgisayar ve interneti kullanma konusundaki özyeterlilikleri, genel olarak eğitim ve bilişim teknolojilerini öğretim sürecine dahil etme açısından önemli görülmektedir. Bandura, (1997, s. 3) algılanan öz-yeterlilik kavramını "bireyin belirli amaçları gerçekleştirebilmek için gerekli eylemleri planlayabilme ve yürütebilme konusundaki yeterliliğine dair inançları" olarak tanımlamaktadır. İnternet öz-yeterliliği ise, "bireyin interneti kullanmaya ilişkin becerileri ile ilgili olarak algıları ve inançları" olarak tanımlanmaktadır (Tsai & Tsai, 2003). Bireylerin teknolojiye karşı olan ilgilerinin, bilgisayar ve internet kullanımına yönelik özyeterlilik algılarına önemli etkisinin olduğu (Köseoğlu vd., 2007), bilgisayara yönelik özyeterlilik algılarının ise bilgisayarı etkili kullanmaları olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Abbitt & Klett, 2007). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının, öğrencilerde motivasyon (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989), başarı (Ross, 1992) ve öz-yeterlikleri (Anderson, Greene ve Loewen, 1988) gibi bir takım olumlu etkileri ortaya çıkardığını göstermiştir (akt. Gürol & Aktı, 2010). Öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlilik inançları, kendi bilgi ve becerilerini arttırmasının yanı sıra, sınıftaki öğretimi de büyük ölçüde etkilemektedir (Abbitt & Klett, 2007; Liang & Tsai, 2008). Sürekli gelişen ve değişen teknolojilerle birlikte bilgisayar ve internet kullanabilme becerilerinin kapsamı da değişmektedir. Dolayısıyla bu teknolojileri kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemede kullanılan ölçeklerin kapsamlarının da sürekli geliştirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının internet özyeterlik algılarını belirlemek için Kao, Wu ve Tsai (2011) tarafından geliştirilen internet özyeterlik algısı ölçeğinin maddelerinin güncellenerek Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu çalışma aynı zamanda öğretmen ve öğretmen adaylarının internet özyeterlilik algıları ve internet tabanlı öğrenme inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen daha kapsamlı bir çalışmada kullanılacak İnternet Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin uyarlanması kısmını oluşturmaktadır.

Bu araştırma, bir ölçek uyarlama çalışması olarak tasarlanmıştır. Uyarlama çalışması yapılan *İnternet Öz-yeterlilik Algısı* (İÖA) ölçeğinin orijinal formu Kao, Wu ve Tsai (2011)'ye aittir. Farklı iki çalışma kapsamında (Kao ve Tsai, 2009; Kao ve diğ., 2011) geçerlilik ve güvenilirliği Tayvanlı ilkokul öğretmenleri üzerinde test edilen ölçek *temel internet özyeterlilikleri* ve *ileri internet özyeterlilikleri* faktörleri altında yer alan 14 maddeden oluşmaktadır. Kao ve Tsai (2009) ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değeri aralığını .704-.881 ve toplam varyans açıklama oranını %69.66 olarak bulmuştur. Yapıyı tekrar test ettikleri çalışmada ise (Kao ve diğ., 2011) faktör yükleri .702-.880 arasında ve toplam varyans açıklama oranı %68.68 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analizler sonucunda her iki çalışmada (Kao ve Tsai, 2009; Kao ve diğ., 2011) hem alt faktörler hem de ölçeğin geneli için yüksek alfa içtutarlılık katsayıları ($\alpha \geq .91$) hesaplanmıştır. Tayvanlı ilkokul öğretmenleri ile geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması gerekli izinler alındıktan sonra eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ve farklı branşlardan öğretmenler için yapılmıştır. Uyarlama çalışması kapsamında ölçeğe sosyal medya araçlarını kullanım becerileri ve kişisel web sayfası tasarlama becerisine ilişkin ifadeler de eklenmiştir. Yapılan bu eklemelerle birlikte uyarlaması yapılan ölçekteki madde sayısı 14'ten 16'ya çıkmıştır. Uyarlama çalışmaları kapsamında geçerlilik (uzman görüşü ve açımlayıcı faktör analizi-AFA) ve güvenilirlik (Cronbach Alfa, Guttman iki-yarı içtutarlılık ve Madde-toplam korelasyon katsayıları) analizleri yapılmıştır. Uzman görüşü ile kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanan ölçek, yapı geçerliliği ve güvenilirlik açısından test edilmek amacıyla 2012-2013 akademik yılı bahar yarıyılında 280 öğretmen ve 470 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Yapılan güncellemeler sonucu İÖA'daki 16 madde kapsam ve anlaşılırlık açısından uzmanlar tarafından teyit ettirildikten sonra öğretmen adayları (n=470) ve öğretmenler (n=280) için iki bağımsız AFA yapılmıştır. Öğretmen adaylarına ait veri setinin örnekleme yeterliliğinin KMO (.941) ve Bartlett küresellik testleriyle ($X2$ =4815,972; sd=120; p=0,000) kanıtlanmasının ardından yapılan temel birleşenler analizinde özdeğeri birin üzerinde üç faktör çıkmıştır. Ölçütlere uymayan iki madde ölçekten çıkarıldıktan sonra birinci faktörde 6 (Yük değerleri=.828-.665; α=.90), ikinci faktörde 4 (Yük değerleri=.813-.700; α=.87) ve üçüncü faktörde 4 (Yük değerleri=.587-.849, α=.80) olmak üzere, toplam 14 maddeden oluşan üç faktörlü (*basit, orta ve ileri internet özyeterliliği*) bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin tamamı varyansın % 68,6'sını açıklamaktadır. Öğretmene ait veri setiyle (KMO=,943; Bartlett testi $X2$ =4346,469; sd=120; p=0,000) yapılan ikinci analizde ise yüksek yük ve alfa değerlerine sahip (1.

Faktör=.867-.757; α=.948 ve 2. Faktör=.817-.655; α=.917) varyans açıklama oranı %73,54 olan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir (*basit ve ileri internet özyeterliliği*).

Anahtar Kelimeler : internet özyeterliliği, öğretmen, öğretmen adayları, ölçek uyarlama

Kaynakça

Abbitt, J.T., & Klett, M.D. (2007). Identifying influences on attitudes and self-efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, *6*(1), 28-42.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York:Freeman

Gürol, A., & Aktı, S. (2010). The relationship between pre-service teachers' self efficacy and their internet self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2),3252-3257.

Kao, C.P., & Tsai, C.C. (2009). Teachers' attitudes toward web-based professional development, with relation to Internet self-efficacy and beliefs about web-based learning. *Computers&Education*, *53*(1),66-73.

Kao, C.P., Wu, Y.T., & Tsai, C.C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 406-415.

Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., & Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 203-209.

Liang, J.C., & Tsai, C.C. (2008). Internet Self-Efficacy and Preferences Toward Constructivist Internet-based Learning Environments: A Study of Pre-school Teachers in Taiwan. *Educational Technology &Society*, *11*(1), 226-237.

Tsai, M.J., & Tsai, C.C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, *40*(1), 43-50.

(7823) İnternet Tabanlı Öğrenme İnançları Ölçeğinin Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Türkçe'ye Uyarlanması

Süleyman NİHAT ŞAD — İnönü Üniversitesi
İclal ALKAN — İnönü Üniversitesi
Ayhan KOÇ — Erzincan Üniveristesi

ÖZET

Dünya çapında veri havuzu ve bilgi kaynağı haline gelen internet, teknolojinin de hızla gelişmesiyle birlikte yaygın olarak kullanılan eğitim teknolojileri arasına girmiştir (Horzum, 2011). İnternet, özellikle eğitim alanında aynı mekânda ve zamanda yüz yüze gerçekleşen eğitim uygulamalarına alternatif uzaktan öğrenme fırsatları sunabilmektedir. Uzaktan eğitim, "öğretmen ve öğrencinin coğrafik olarak farklı ortamlarda bulunmaları nedeniyle ortaya çıkan bir gereksinimdir" (Moore, 1973, s.1.). Moore'a göre uzaktan eğitimde üç alt öğe bulunmaktadır: öğretmen, öğrenen ve iletişim metodu (Moore, 1973). İletişim metodu olarak, öğrenen ile öğretmen arasındaki bağı (Moore, 1973) sağlayabilecek radio, TV yayını, bilgisayar ağı vs. kullanılabilir. Bu iletişim yöntemlerinden internet teknolojisi, uzaktan eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrencilere sunduğu zaman ve mekândan bağımsız olarak çift yönlü iletişim kurabilme imkanı açısından öne çıkmaktadır (Oran & Karadeniz, 2007). Bir uzaktan eğitim aracı olarak internetin yaygınlaşmasıyla birlikte internet- ya da web-tabanlı öğrenme kavramı gündeme gelmiştir. İnternet-tabanlı öğrenme sayesinde öğrenci bulunduğu yerden ve kendisine uygun zamanda faydalanabileceği esnek bir öğrenme ortamına sahip olabilmektedir (Gore, 2000). Öğrenciler internet-tabanlı eğitim sayesinde zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, stressiz bir şekilde, bilgisayar ve internet dışında herhangi bir fiziksel materyale ihtiyaç duymadan öğrenme faaliyetinde bulunabilmektedir (akt. Aslan, 2006). Gelişen ve yenilenen eğitim-öğretim süreciyle birlikte öğretmenlerin de kendilerini bu yeniliğe adapte etmeleri ve yetiştirmeleri gerekmektedir (Gözler, 2008). Her ne kadar yapılan araştırmalar öğrencilerin web-tabanlı öğrenme ortamlarını geleneksel yüzyüze ortamlara tercih ettiklerini ortaya koysa da (Papanikolaou, Mabbott, Bull, & Grigoriadou, 2006; Sabry & Baldwin, 2003) web-tabanlı öğrenme sürecinin verimliliği açısından asıl belirleyici olanın öğretmenlerin web-tabanlı öğrenmeye ilişkin inançları olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenme sürecine entegre edilmesi hedeflenen teknoloji ne olursa olsun öğrenme öğretme sürecinde belirleyici dinamik öğretmendir ve asıl dikkat edilecek unsur teknoloji değil öğretmen niteliğidir (Odabaşı & Kabakçı, 2007). Dolayısıyla hem öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının hem de hali hazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin internet-tabanlı öğrenmeye ilişkin inançlarının belirlenmesi önemli bir ihtiyaç olarak görülebilir. Bu çalışmanın amacı İnternet Tabanlı Öğrenme İnançları Ölçeği'nin (Kao, Wu ve Tsai, 2011) öğretmen ve öğretmen adayları için Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Bu çalışma aynı zamanda öğretmen ve öğretmen adaylarının internet özyeterlilik algıları ve internet tabanlı öğrenme inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen daha kapsamlı bir çalışmada kullanılacak İnternet Tabanlı Öğrenme İnançları Ölçeğinin uyarlanması kısmını oluşturmaktadır.

Bu araştırmada İnternet Tabanlı Öğrenme İnançları Ölçeğinin (İÖİ) Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. İÖİ'nin orijinali, Ajzen (2002)'in planlı davranış kuramına göre hazırlanan çerçeve üzerine Yang and Tsai'nin (2008) epistemolojik inaçları entegre etmesiyle üç faktörlü olarak hazırlanmıştır (akt. Kao, Wu ve Tsai, 2011). Bu kuramsal çerçeveden hareketle Kao and Tsai (2009), *davranışsal inançlar, algılanan güçlük* ve *bağlamsal inançlar* altboyutlarından oluşan 22 maddelik bir İÖİ ölçeği geliştirmiştir (akt. Kao, Wu ve Tsai, 2011). Geliştirilen ölçek, Kao, Wu ve Tsai (2011)'nin Tayvanlı ilkokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada 16 maddeye yeniden uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin faktör analizi sonucunda maddelerin yükleri *davranışsal inançlar* faktörü için .862-.644, *algılanan güçlük* faktörü için .905-.664, *bağlamsal inançlar* faktörü için .851-.535 arasında bulunmuştur (Kao, Wu ve Tsai, 2011). Orjinal ölçekteki 16 madde toplam varyansın %65.34'ünü açıklamıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Alfa içtutarlılık katsayıları sırasıyla .90, .88 ve .62 olarak hesaplanırken, ölçeğin geneli için .86 bulunmuştur. Mevcut çalışmada ölçeğin, eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ve farklı branşlardan öğretmenler için Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Çeviri-geri çeviri yöntemi ile Türkçe'ye çevrilen ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliğini test etmek amacıyla 2012-2013 akademik yılı bahar yarıyılında 280 öğretmen ve 470 öğretmen adayına uygulaması yapılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra öncelikle Türkçe çeviri-geri çeviri yöntemi kullanılarak dilsel geçerliliği incelenmiştir. Yapılan çevirinin uygunluğunun teyit edilmesi amacıyla geri çeviri yöntemi sonucunda elde edilen form ayrıca orijinal ölçekleri geliştiren yazarlardan Chin-Chung Tsai'ye gönderilmiştir. Uyarlama çalışmaları kapsamında yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi-AFA ile güvenilirlik analizleri de Cronbach Alfa, Guttman iki-yarı içtutarlılık ve Madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanarak yapılmıştır.

İÖİ'nin 16 maddelik Türkçe formuna Öğretmen Adayları (ÖA) (n=471) ve Öğretmenler (Ö) (n=280) için iki ayrı AFA uygulanmıştır. Katılımcılara ait veri setlerinin örnekleme yeterlilikleri KMO (ÖA=.826; Ö=.943) ve Bartlett küresellik testleriyle (*X2(ÖA)* =1728,862; sd=120; p=.000; *X2(Ö)* =4346,469; sd=120; p=.000) belirlendikten sonra her iki grup için ayrı ayrı temel bileşenler analizi yapılmıştır. Sonuçta iki veri seti için de orijinal ölçekte *bağlamsal inançlar* faktöründe yer alan maddelerin (14, 15, 16) tek faktörde yığılmadığı ve diğer faktörlere dağıldığı görülmüştür. Ayrıca orijinal ölçekte *davranışsal inançlar* faktöründe yer alan 3 madde (6.,7.,8.) ÖA ve Ö veri setleri için binişik özellik göstermiştir. Sorunlu maddeler çıkarıldıktan sonra her iki gruba ait veri setlerine ait analizlerin sonucunda toplam 10'ar maddeden oluşan iki faktörlü (*Davranışsal İnançlar ve Algılanan Güçlük*) yapılar elde edilmiştir. Ölçeklerin varyans açıklama oranları (Ö=%54,059 ve ÖA=%51,93), faktör yükleri [Ö(Davranış)=.792-.636; Ö(Güçlük) =.770-.691 ve ÖA(Davranış)=.762-.678; ÖA(Güçlük) =.721-.664] ve Cronbach Alfa katsayıları [Ö(Davranış)=.755; Ö(Güçlük)=.789 ve ÖA(Davranış)=.768; ÖA(Güçlük)=.743) yeterli bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : internet tabanlı eğitim, öğretmen, öğretmen adayı, ölçek uyarlama

Kaynakça

Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin Yeni Yolu: E-Öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(2), 121-131.

Horzum, M.B. (2011). Adaptation of web pedagogical content knowledge survey to Turkish. *İlköğretim Online, 10*(1), 257-272.

Gore, P.J. (2000). Developing and teaching online courses in geology at the two-year college level in Georgia. *Computers&Geosciences*, *26*(6), 641-646.

Gözler, A. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Güdüleme Rolleri. *NWSA:Education Sciences, 3*(1), 66-79.

Kao, C.P., Wu, Y.T., & Tsai, C.C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 406-415.

Moore, M.G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, *44*(9) 661-679.

Odabasi, H.F., & Kabakci, I. (2007). Ögretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. Uluslararası Ogretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu.

Oran, M.K., & Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. Akademik Bilişim'07-IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Ankara.

Papanikolaou, K.A., Mabbott, A., Bull, S., & Grigoriadou, M. (2006). Designing learner-controlled educational interactions based on learning/cognitive style and learner behaviour. *Interacting with computers, 18*(3), 356-384.

Sabry, K., & Baldwin, L. (2003). Web-based learning interaction and learning styles. *British Journal of Educational Technology, 34*(4), 443-454.

(7837) Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı Uygulamasının İptali Hakkında Farklı Statüdeki Akademisyenlerin Görüşleri: Nitel Araştırma Örneği

Gönül TEKKURŞUN DEMİR
Gazi Üniversitesi

Ekrem Levent İLHAN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

ÖYP ilave imkânlara sahip olan bir 35. madde uygulamasıdır. ÖYP'nin amacı lisansüstü eğitim verme imkânına sahip olan yükseköğretim kurumlarının, araştırma görevlilerine lisansüstü eğitim yaptırarak, öğretim üyesi yetiştirilmesini sağlamaktadır. ÖYP aslında yurt içi ve yurt dışı lisansüstü eğitim programlarının harmanlanmasıyla elde edilmiş bir model ile öğretim üyesi yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Öğretim Üyesi Yetiştirme Programları (ÖYP) Hakkında Bilgi Notu, Ekim 2009, DPT).

Türkiye nüfusunun büyük bir bölümünün gençlerden oluşması, üniversite eğitiminin yaygınlaştırılması gerekliliği, sosyal devlet anlayışının bir gereği olarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, yaygın yükseköğretim için nitelikli ve yeterli sayıda öğretim üyelerine ihtiyaç duyulması, mevcut uygulamalarının istenilen amaca ulaşmakta yetersiz kalması ve nitelikli öğretim üyesi yetiştirmek amacıyla araştırma görevlilerinin yurt dışına gönderilmesinin oluşturduğu yüksek maliyetler mevcut yükseköğretim programlarının etkinliğini artırıcı ÖYP gibi bazı yeni uygulamaların hayata geçirilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır (URL1). Bu yüzden üniversitelerin öğretim üyesi grubunun tabanını oluşturan araştırma görevlilerini yetiştirmek bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyacı göz önünde bulunduran YÖK, uzun yıllardır üniversitelerin kendi bünyesinde alımını yaptığı bu programı 2010 yılından sonra merkezi atama sistemine yani ÖYP uygulaması şekline dönüştürmüştür (URL2).

Öğretim Üyesi Yetiştirme Programına araştırma görevlisi olmak üzere başvuran adaylar ya da program gereğince bir ÖYP üniversitesine lisansüstü eğitim görmek amacıyla başvuran ÖYP araştırma görevlileri için, lisans genel not ortalamasının %25'i ile Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavında (ALES) ilgili alanda alınan puanın %60'si ve varsa yabancı dil puanının %15'i alınarak bir ÖYP puanı hesaplanmakta ve adayların yerleştirilmeleri Başkanlığımızca merkezi sistemle ÖYP puanları esas alınarak gerçekleştirilmektedir (DPT, 2009).

Akademisyenler, bilimsel araştırma ve yayınlar yapan, yüksek düzeyde eğitim, öğretim almış, olayları bilimsel ve felsefi anlamda mantık süzgecinden geçiren, felsefi tartışmalara açık ve konusunda uzman olarak değerlendirilmelidir (Yılmaz, 2007, s. 61). Ortaş'a göre akademisyenler, ahlaki değerleri yüksek olan kişidir. Kendinden zayıfı ezmeyen, kendinden güçlünün önünde diz çökmeyen, sağlam kişilikli, olgun yapısıyla insanı insan olarak gören ve insana insan olduğu için saygı duyan ahlaklı ve erdemli bir kişidir. Akademisyen, ne salt öğretmendir, ne salt teknisyendir, ne başkasının kulu ne de efendisidir (Ortaş, 2007, s. 9-10). Aktan (2003, s. 59) akademisyenlik mesleğindeki en önemli kuralın akademik liyakat olduğunu ve hem akademisyenlik mesleğine ilk girişte hem de akademik unvanları elde etmede en önemli ahlaki değerin liyakat olduğuna dikkat çekmiştir. Bu çalışma, Yükseköğretim Kurumunun Maliye Bakanlığına 01/09/2015 tarih ve 3040 sayılı yazısı ile "ÖYP kapsamında atanacak araştırma görevlisi kadrolarına, üniversitelerden yeterince talep gelmemesi nedeniyle atama yapılamadığını, söz konusu kadroların, üniversitelerden gelen talepler doğrultusunda cari usulle atama yapılacak atama sayısına ilave edilmesi" (YÖK, 2015) hususundaki açıklamadan hareket edilerek gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda akademisyen gözünden bu durumun değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu konuda daha önce herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması bakımından önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) uygulamasının iptali konusuna yönelik olarak farklı statüdeki akademisyenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda literatür taramasında konuyla doğrudan ilgili çalışmaya rastlanmamış olup dolaylı ilgisi olan çalışmalar (Öztürk, 2014; Akıtıcı, 2014; Melek, 2013; Yaya, 2011; Öztürk, 2007) dikkate alınmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler görüşme tekniklerinden yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 güz döneminde Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde görev yapan 6 araştırma görevlisi ve 3 öğretim üyesi oluşturmaktadır.

Görüşme formu hazırlamadan önce, ÖYP programı ile atanan ve atanmak isteyenlerin üye olduğu özel internet sitelerinde ÖYP uygulamasının iptali ile ilgili çeşitli bireylerin yaptığı yorumlar incelenmiş, literatür taramasında konuyla doğrudan ilgili çalışmaya rastlanmamış olup dolaylı ilgisi olan çalışmalar dikkate alınmıştır. Ayrıca son zamanlarda ÖYP uygulamasının iptali ile ilgili basında çıkan haberler takip edilmiş ve konuyla ilgili sorular hazırlanmıştır. Gönüllülük ilkesi dâhilinde yapılan görüşmelerde katılımcılara, elde edilen verilerde kimliklerinin deşifre edilmeyeceği belirtilerek, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Katılımcılardan elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmadan önce birkaç kez üst üste dinlenmiş ve böylece katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar hakkında genel bir izlenim elde edinilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirliği arttırılmasını sağlamak amacıyla katılımcı teyidi yapılmış, araştırma verileri, analizleri ve yorumları başka araştırmacılara sunulmuştur. Daha sonra, çalışmanın dışındaki iki araştırmacı ile çalışmayı yürüten araştırmacının kendi kategori ve alt kategorileri karşılaştırılmış. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman (1994, s. 64)'ın formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında %92 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan katılımcıların ÖYP'ye ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda üç alt kategori elde edilmiştir: Sistemin güçlü yönleri, istemin zayıf yönleri ve sisteme yönelik olumlu tutumdur.

ÖYP uygulamasının diğer programlarla (35 ve 50D kadroları) karşılaştırıldığı kategoride; üç alt kategori tespit edilmiştir: ÖYP'nin avantajları, ÖYP'nin dezavantajları, sistematik problemlerdir.

ÖYP uygulaması ile atanma arzusuna yönelik genel görüşler iki alt kategoride ele alınmıştır. Bunlar; ÖYP ile atanmaya yönelik görüşler ve ÖYP'yi cazip kılan yönlerdir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan ÖYP'nin kaldırılıp kaldırılmamasına ilişkin nedenler ve kaldırılması sonrasında ortaya çıkabilecek sonuçlar incelendiğinde; ÖYP'nin kaldırılması hakkındaki görüşlerin karşılaştırılması kategorisine ilişkin üç alt kategori elde edilmiştir. Bunlar; ÖYP'nin devamına yönelik görüşler, ÖYP uygulamasının sonlandırılmasına yönelik görüşler, ÖYP kaldırıldığı durumda ortaya çıkabilecek sonuçlardır.

Araştırmanın bir diğer alt kategorisi, ÖYP kaldırıldığı durumda ortaya çıkabilecek sonuçlara yönelik katılımcı görüşleri; tekrar eski sisteme dönülecek, isme özel kadrolar açılacak ve iş kurumunda yaşanan mobing sorunu tekrar ortaya çıkacağı şeklindedir.

Anahtar Kelimeler : ÖYP, ÖYP Uygulamasının İptali, Akademisyen, Araştırma Görevlisi, Öğretim Üyesi

Kaynakça

Aktan D. & Coşkun C. (2003). "Özlenen Üniversite, Yaşanan Üniversite", Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

(URL1). <http://www.yok.gov.tr/web/oyp/> (2015, Aralık 12)

(URL2). <http://www.oyp.com.tr/oyp-nedir.html> (2015,Kasım 25)

DTP, (2009). Öğretim Üyesi Yetiştirme Programları (ÖYP) Hakkında Bilgi Notu, Ekim.

<http://www.yok.gov.tr/web/oyp/> (10.12.2015)

Yılmaz, G. (2007). *Akademisyenlik Mesleğine Yönelik Etik Kodların Geliştirilmesine İlişkin Görül Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Ortaş, İ. (2004). *Öğretim Üyesi ya da Bilim Adamı Kimdir,* Pivolka, 3:12, 11-16.

YÖK, (2015)<http://www.yok.gov.tr/documents/10279/0/Oyp_kaldirilma_karari_220915.pdf/55dcda8e-9f98-4a25-b9e5-f4ce81b21526 01> (2015, Ocak 8)

Akıtıcı, S. (2014). *Araştırma Görevlilerinin İş Doyumlarının Bireysel ve Demografik Açıdan İncelenmesi: SDÜ örneği,* Yüksek Lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Melek, E. (2013). *Facilities, Challenges and Contributions of faculty development program from the perspectives of students and graduates*: The case of METÜ, Thesis Submitted to the graduate, Middle East Tecnical University Social Sciences, Ankara.

Öztürk, B. (2014). Türk Yükseköğretim Düzenine Öğretim Üyesi Yetiştirmesinin Hukuki Çerçevesi, *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 2(5), 173-194.

Öztürk, R. (2007). *Türkiye'de Hemşirelik Yüksekokulu Araştırma Görevlisi Profili*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yaya, D. (2011). Eğitim *Fakültelerindeki Araştırma Görevlilerinin Çalışma Yaşamlarını İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

(7841) Öğrenci Merkezli Eğitim Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Şeyma ŞAHİN MEB
Zeynep ARSEVEN Düzce Üniversitesi
Hayriye Merve ERİŞ Düzce Üniversitesi
Abdurrahman KILIÇ Düzce Üniversitesi

ÖZET

Öğrenci merkezli eğitim, eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır (EARGED 2007) Öğrencinin sadece kenarda oturarak seyrettiği, öğretmenin sınıfta tek oyuncu olarak görev yaptığı eğitim ortamlarının öğrencilerin ilgisini çekemediği ve öyle ortamlarda etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin mümkün olmadığı görülmektedir (Valls ve Ponce, 2013). Araştırmacılar ve öğretmenler, klasik yöntemlerle yapılan öğretimlerde öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcı eksiklikler oluştuğunu ve büyük miktarda pasif bilginin üniversite de dahil olmak üzere eğitimin her kademesine pasif olarak aktarıldığını gözlemlemişlerdir (Perkins, 1999).

Öğrenci merkezli eğitim ortamlarında öğrenenler, öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünün parçalarını yorumlar ve parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Önemli olan, öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir (Mengi ve Schreglman, 2013). Yapılan araştırmalar öğrenci merkezli eğitimin; öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükselttiğini, bilgiyi hatırlama düzeyini artırdığını ve anlamda derinlik sağladığını göstermektedir (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011; Smart ve Csapo, 2007). Öğrenci merkezli eğitimlerle yaratıcılık, eleştirel düşünme, başarı, öğrenci katılımı, öğrenci memnuniyeti, öğrenci öz benlik saygısı ve öğrenme motivasyonu gibi konularda artış görülürken; okul terkleri, olumsuz öğrenci davranışları ve okul devamsızlıkları gibi konularda azalmalar görülmüştür (Salinas, Kane-Johnson ve Vasil-Miller, 2008).

Kendileri öğrenci olarak öğretmen merkezli eğitimi tecrübe etmiş ve eğitimci olarak yıllardır aynı geleneksel pedagojik yaklaşımı kullanan öğretmenler için öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermek oldukça zor gelebilir (Howell, 2006). Öğretmenlerin öğrenci merkezli bir bakış açısı geliştirerek içerik odaklı derslerdeki mutlak hakimiyetlerini terk edebilmeleri zor bir iştir. Bu durum içinde aynı anda hem öğrenci hem de öğretmen olmak gibi çelişkileri barındırır (Wohlfarth vd., 2008). Öğretmenlerin büyük bir kısmı, özellikle standart testlerde öğrenci başarılarının düşmesinden endişe etmelerinden dolayı öğretmen merkezli didaktik yöntemleri öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere tercih etmektedirler (Daigle, 2000). Öğretmen merkezli pedagoji ile yetişmiş ve öğretmen merkezli eğitim anlayışına alışmış öğrencilerin de, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak zor geldiği için, bazen öğrenci merkezli eğitimden şikayet ettikleri ve öğretmen merkezli anlayışı tercih ettikleri görülmektedir (Hains ve Smith, 2012).

Eğitim sisteminde beklenen dönüşümün gerçekleşmesi, her şeyden önce, eğitim sisteminin işleticisi konumundaki öğretmenlerin söz konusu bu değişimleri benimsemeleriyle ilgilidir. Aksi takdirde, öğretim programlarının uygulanmasını istediği bu yaklaşımlar "model işlemiyor" denilerek rafa kaldırılabilir (Akpınar ve Aydın 2007). Bu bakımdan öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim anlayışını nasıl algıladıklarının ve bu anlayışı derslerine ne kadar taşıdıklarının bilinmesi önemlidir. Bu bağlamda; araştırmada öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi uygulama düzeylerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Düzce ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Düzce ili şehir merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 426 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan öğretmenlerin 269'u (%63) kadın, 157'si (%37) ise erkektir.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle, ilgili literatür taranmış ve öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları incelenmiştir. Daha sonra elde edilen kuramsal temel çerçevesinde, 94 maddeden oluşan ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslak ölçek 8 eğitim bilimleri uzmanına gönderilmiş ve 4 eğitim bilimleri uzmanından dönüt almıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçekten 19 madde çıkartılmış ve14 maddede de değişiklik yapılmıştır. Kalan maddelerle deneme formu oluşturulmuştur.

Öğrenci Merkezli Eğitim Ölçeği deneme formu, 30'u öğretmen merkezli ve 45'i öğrenci merkezli anlayışa uygun olarak hazırlanmış 75 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde düzenlenmiş ve "kesinlikle katılmıyorum" (1 puan), "katılmıyorum" (2 puan), "kararsızım" (3 puan), "katılıyorum" (4 puan), "kesinlikle katılıyorum" (5 puan) olacak şekilde derecelendirilmiştir. Öğretmen merkezli maddeler ise ters olarak puanlanmıştır. Deneme formu hazırlanırken maddeler okunaklı bir şekilde yazılarak düzenlenmiş, cevaplama için uygun format oluşturulmuş ve ölçek maddeleri formda gelişigüzel olarak sıralanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için 451 öğretmenden veri toplanmıştır. Hatalı ve eksik doldurulan 25 form çıkarılıp kalan 426 form değerlendirmeye alınmıştır. Taslak ölçeğin geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini sağlamak için ise Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Testin sonucunda KMO değeri nin 0.948 olduğu bulunmuş ve Bartlett küresellik testi sonuçlarının ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Veri setinin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra veri setine açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve 32 madde ve tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin, açıklanan varyansının % 40.037 olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha ile hesaplanmış ve 0.95 bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde bu ölçeğin, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi uygulama düzeylerini ölçmek için kullanılabilecek geçerili ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : öğrenci merkezli eğitim, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim, 32* (144), 71-80.

EARGED, (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Daigle, M. A. (2000). *The Learner-Centered Classroom: Helping Teachers Apply Constructivist Principles to Standards-Based Teaching and Assessment.* Unpublished dissertations theses, Nova Southeastern University, USA.

Hains, B. J. and Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education, 35* (2), 357–374.

Howell, C. L. (2006). Student Perceptions of Learner-Centered Education. *Annual Conference of The Northern Rocky Mountain Educational Research Association.*

Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (16), 255-269.

Mengi, F. and Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.

Perkins, D. (1999). The many faces of consructivism. *Educational Leadership,* 6-11.

(7843) 9.Sınıf Fizik Dersi Erişi Düzeyinin Belirlenmesi

Zeynep ŞEN
Hacettepe Üniversitesi

Nuray SENEMOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bu tanım kabul edildiğinde; öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılarak sıralanması, istendik davranışları geliştirmeye yönelik eğitim durumlarının düzenlenmesi, istendik ve beklendik davranışları geliştirmede düzenlenen eğitim durumlarının etkililiğinin araştırılması yani sürecin değerlendirilmesi gerekir (Ertürk, 2013) ki bu da yetişek geliştirme sürecini ifade etmektedir.

Farklı eğitim tanımları incelendiğinde ortak noktaların Ertürk'ün tanımında bütün olarak karşımıza çıktığı görülür. Eğitim süreci düşünüldüğünde, içinde hem program geliştirmeyi hem de program geliştirmenin bir basamağı olan program değerlendirmeyi işaret ettiği anlaşılır. Program geliştirmeyi programın ögeleri arasındaki "denencel ilişkiler" bütünü olarak açıklayan Ertürk (2013), öğretim programlarının sürekli olarak denenmesi ve değerlendirilmesi gereğini vurgulamaktadır.

Değerlendirme süreci temelde eğitim hedeflerinin öğretim programı tarafından ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirleme sürecidir. Eğitimin amacı davranışta değişiklik oluşturmak olduğundan, değerlendirme de öğrenci davranışları ele alınmalıdır. Değişimin olup olmadığını gözlemek için ise tek bir ölçme yeterli değildir. Süreç boyunca çeşitli değerlendirmeler yapılarak izlenmeli ve öncesinde öğrencilerin başlangıçta nerede olduğunun belirlenmesi gerekir (Tyler, 1949).

Lewy'ye (1977) göre program değerlendirme ihtiyacının çıkış noktası, değişen dünyaya uygun insan yetiştirme gerekliliği ve uygulanan programların bu gerekliliği ne derece karşıladığının belirlenerek, karşılamadığı noktalarda değişikliklere gidilmesi isteğidir.

Program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları öğretimin niteliğinin arttırılmasına yöneliktir. Ülkemizde program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları MEB ve TTKB işbirliğiyle yapılmaktadır. Belirlenen komisyonlar tarafından ulusal öğretim programları ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde geliştirilmektedir.

Ortaöğretim Fizik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı son olarak 2013 yılında yeniden düzenlenmiş ve 2013-2014 öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. Bu programın 2007 Fizik öğretim programıyla temelde çok fazla farklılığı olmamakla beraber, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin daha az açıklama ve öneriye yer verilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler derslerini genellikle MEB tarafından yayınlanan ders kitabına ya da MEB tarafından onaylanan ders kitapları göre planlamaktadır. Öğrenci başarısının arttırılması, öğretim programlarında öngörülen hedeflere ulaşılarak öğrenme düzeyinin yükseltilmesi birçok değişkene bağlıdır (Sjoberg, 2000).

Ülkemizde fizik öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; sıklıkla farklı yöntem ya da tekniklerin öğrenci başarısına etkilerinin araştırıldığı gözlenmiştir (Tekin, 2013; Baran, 2011). Yanı sıra duyuşsal ve bilişsel öğrenci özelliklerinin farklı sınıf düzeylerinde fizik dersi başarısına etkilerinin ya da karşılıklı ilişkilerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır (Çalışkan, 2007; Sezgin Selçuk, vd. 2004).

Bu araştırmada MEB fizik dersi öğretim programını dokuzuncu sınıf "Madde ve Özellikleri" ile "Kuvvet ve Hareket" üniteleri için belirlenen kazanımlara ulaşılma derecesini belirlemek amaçlanmıştır. Hedeflere ulaşma derecesinin belirlenmesiyle programın etkililiğine ve fizik öğretiminin niteliğine ilişkin bilgi vermesi beklenmektedir. Araştırma sonuçlarının daha nitelikli öğretim için kullanılması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada yanıt aranan sorular;

1.Öğrencilerin fizik dersi erişi düzeyleri nedir?

2.Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3.Hedef- hedef davranış düzeylerine göre hedeflere ulaşılma derecesi nedir?

4.Öğrencilerin fizik dersine ilişkin tutum düzeyleri nedir?

5.Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Bu araştırma Lise 1 Fizik dersi "Madde ve Özellikleri" ile "Kuvvet ve Hareket" üniteleri bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki bilişsel hedefler ve 12 haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.

Araştırmanın modeli, durumu var olduğu biçimiyle betimlemek amaçlandığından (Karasar, 2008) tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında bir teknik ve endüstri meslek lisesinin iki farklı sınıfında öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda öğrenciler seçkisiz olarak sınıflara atanmıştır. Bu nedenle

seçilen sınıflardaki öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sekizinci sınıf Fen ve Teknoloji ders notları ve Fizik dersinde başarılı olmak için yardım alıp almama durumları belirlenmiştir.

Belirlenen hedef ve hedef davranışların öğretme-öğrenme sürecinde uygulanan etkinliklerle öğrencilere kazandırılıp kazandırılamadığını yoklamak üzere Madde ve Özellikleri ile Kuvvet ve Hareket ünitelerine ilişkin başarı testi geliştirilmiştir. Testin deneme formu 44 maddeden oluşmaktadır. Deneme uygulaması sonrasında test analiz programı (TAP: Test Analyze Program) kullanılarak madde ve seçenek analizleri yapılmış, madde ayırıcılığına ve madde güçlüğüne bakılarak, madde ayırıcılık gücü indeksi .30'un üzerinde ve farklı güçlükte olan maddeler, tüm hedef davranışları yoklayacak şekilde nihai teste alınmıştır. Nihai testte tüm hedef davranışları yoklamaya yönelik toplam 26 madde yer almıştır ve testin KR20 güvenirlik katsayısı .88'dir. Öğrencilerin fizik dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için 12 olumsuz, 24 olumlu olmak üzere toplam 36 maddeden oluşan tek boyutlu bir 5'li likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Crohnbach Alpha güvenirlik katsayısı.95'tir.

Başarı testi ve tutum ölçeği öğrencilere ünitelerin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS 15 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde hata payı %5 olarak belirlenmiştir. Bir başka deyişle anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmış ve $p<.05$ düzeyinde bulunan farklar anlamlı farklılık olarak kabul edilmiştir.

SPSS 15 paket programı kullanılarak yapılan analizler sonunda öğrencilerin fizik dersi başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın, yani erişilerinin orta düzeyde olduğu, fizik dersi başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Dokuzuncu sınıf fizik dersi Madde ve Özellikleri ile Kuvvet ve Hareket ünitelerinin hedef-hedef davranış düzeylerine göre hedeflere ulaşılma yüzdeleri belirlenmiştir. Öğrencilerin fizik dersine ilişkin tutum puanlarının orta düzeyde olduğu ve öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları ile an iki hafta sonunda aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fizik dersi, Öğretimin değerlendirilmesi, Erişi düzeyi, Tutum

Kaynakça

Ertürk, S. (2013). *Eğtimde "program" geliştrime.* (6. baskı) Ankara: Edge.

Tyler, R.W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation.* New York: Longman.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Sjoberg, S. (2000). İnteresting all children in "science for all". Kitap bölümü: Milar, R., Leach, J. ve Osborne, J. İmproving science education.

Tekin, Y. (2013). Fizik eğitiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin fizik başarılarına ve fiziğe karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Baran, M. (2011). Teknoloji ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı destekli düşünme yolculuğu tekniğinin lise 11. sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına ve akademik benlik tasarımlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi.

Çalışkan, S. (2007). Problem çözme stratejileri öğretiminin fizik başarısı, tutumu, özyeterliği üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Sezgin Selçuk, G. (2004). Strateji öğretiminin fizik başarısı, tutum, başarı güdüsü üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

(7848) PISA 2012'ye Katılan Ülkelerin Başarı Sıralamasının Patent Üretimleri Açısından İncelenmesi

Duygu İLERİTÜRK
Atatürk Üniversitesi

Remzi KINCAL
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Çağımızda pek çok bilimsel ve teknolojik gelişme meydana gelirken, ülkelerin ortaya koydukları teknolojik, eğitimsel ya da bilimsel ürünler yaratıcılıkları ve kullanışlılığı ile ön plana çıkmaktadır. Değişen günümüz koşullarında teknolojik gelişmeler, verimlilik ve rekabet ülke ekonomilerinin temellerini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda her ülke kendini uluslararası platformda öne çıkaracak ürünlere imza atmaya çalışmaktadır. Yaratıcı ürünler ve buluşlar entelektüel veya zihinsel çabanın sonucunda ortaya çıkarlar ve entelektüel nitelik olarak adlandırılmaktadırlar (Al Kassiri & Corejova, 2015). Gelişen dünyada entelektüel nitelik olarak ortaya çıkan bilgi toplumlarında bilgi, transfer edilebilen ve araştırma ve geliştirmeden sonra uygulamaya koyulabilen insan sermayesi olarak tanımlanmaktadır. Bilgi veya bir fikir araştırılıp patentleşme süreci içerisinde entelektüel nitelik kazandırılıp, ekonomiye olumlu bir etki yaratmaktadır (Başkaya, Klumpp & Cuypers, 2015). Bilgi temelli ekonomilere göre, bilgi teknolojilerinin yarattığı hız ve etkileşim ağı içinde, rekabet ve kalite anlayışının değiştiği bir kültür ortamında ülkelerin hedeflediği toplumsal, teknolojik ve ekonomik düzeye ulaşılmasını sağlayacak en önemli unsur yenilik ve buluşların sürekliliğinin sağlanabilmesidir. Teknolojik yenilik ve buluşçuluğun yaratıcılığa bağlı olması, bilgi çağında eğitim ve öğrenmenin önemini ön plana çıkarmaktadır. Bilgi çağında yaratıcılığın arttırılması entelektüel sermayenin gelişmesine bağlıdır (Kavak, 2009). Patentler teknolojik gelişmelerin ve bilgi etkileşiminin sürdürülebilirliği açısından günümüz dünyasının ana parçalarındandır. Patentlenmiş buluşlar yenilikçi bir özellik kazanıp aynı zamanda üretimin gelişmesinde finansal kazanım için de kullanılabilir (Başkaya, Klumpp & Cuypers, 2015). Patentler birçok açıdan önemlidir. Öncelikle pazarlanabilir buluşların üreticilerinin yaratıcılığının ödüllendirilmesi ve tanıtılması için patentler büyük bir önem arz etmektedir. Dahası teknolojik gelişmeler ve yenilikler insan yaşamının niteliğini arttırmak ve araştırmaları geliştirmek için önemli unsurlarken, üretilen patentlerle bu durum desteklenmektedir (Al Kassiri & Corejova, 2015). Patentler, teknolojik araştırmaların direkt bir ürünüdür ve ortaya çıkarılan ürünün akademik ününün artmasına ve finansal olarak fayda sağlamasına destek olmaktadır (Başkaya, Klumpp & Cuypers, 2015). Bu doğrultuda eğitim kurumsal olarak gelişimin devamlılığının sağlanmasında ve kurumların gelişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Patentler eğitim kurumlarından ziyade büyümenin önemli bir yordayıcısıdır (Bjornskov & Meon, 2013). Bu bağlamda eğitim kurumlarının eylemleri ve sundukları hizmetler patent üretimine, dolaylı olarak da büyümeye hizmet ettiği söylenebilir. Eğitim aracılığıyla nitelikli iş gücünün arttırılması ekonomiye katkı sağlarken, aynı zamanda uluslararası bağlamdaki rekabet anlayışı ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde yer alan uygulama ve ürünlerin arttırılmasına ve gelişmesine olanak sağlamaktadır (Hoareau, Ritzen & Marconi, 2013). Nitelikli iş gücü ve ekonominin birbirlerine dönüşümlü olarak yaptıkları katkının, eğitimdeki uygulamaları ve eğitim niteliğini arttırdığı görülmektedir. Böylelikle ülkelerin büyüyen ekonomilerinin eğitim üzerine yaptığı etki, kısmen de olsa uluslararası bağlamdaki eğitimsel başarı durumlarını belirlemeye yarayan sınavların sonuçlarına ve sıralamalarına göre belirlenmektedir (Parcero & Ryan, 2016). Bu doğrultuda ülkelerin uluslararası platformda bulundukları seviyeyi belirlemek için düzenlenen PISA veya TIMSS gibi uluslararası sınavlardaki başarı sıralamaları, dolaylı olarak ekonomik yapı ve bilgi transferine dayalı patent üretimi ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmada PISA 2012'ye katılan ülkelerin başarı durumlarının, ülkelerin patent üretimi açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak nitel durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışmalarında araştırmacılar, bazı çalışma alanlardaki makaleler gibi belli bir formu takip etmezler. Nitel durum çalışmaları bir veya birden fazla durumun derinlemesine incelendiği çalışma türleridir. Nitel durum çalışmalarında görüşme, gözlem, odak grup görüşmesi, doküman incelemesi gibi pek çok veri toplama aracından yararlanılır. Durum çalışmaları özgül bir teknik değildir, araştırılan sosyal nesnenin bütünlüğünü ortaya koyacak şekilde verilerin bir araya getirilmesidir (Punch, 2014). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma sorusuyla ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Araştırmada kullanılacak dokümanlar yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar da olabilirler. Doküman analizinde hangi kaynakların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak hangilerinin kullanılabileceği araştırma problemi ve konusu ile ilgilidir (Merriam & Tisdell, 2016). Rowlinson (2004) doküman incelemesi için yaptığı sınıflandırmada ise 5 farklı aşamadan söz ettiği görülmektedir. Rowlinson'a doküman incelemesi ilk olarak çalışma içerisinde kullanılacak dokümanlara erişimin sağlaması ve düzenlenmesi ile başlamaktadır. Dokümanlara ulaşma ve düzenleme aşamasını, dokümanların güvenirlik ve geçerliğinin sağlanarak orijinalliğinin kontrol edilmesi, ulaşılan dokümanların anlaşılması, dokümanlardan elde edilen verilerin analiz edilmesi yani bir tema veya temalar içerisinde sınıflandırılarak analiz edilmesi ve elde edilen verilerin araştırma raporunda kullanılması aşamaları izlemektedir.

Araştırmada ülkelerin eğitim sektörüne yaptıkları eğitim harcamaları, patent üretimi ve eğitim seviyeleri analiz edilerek, PISA 2012'ye katılan ülkelerin başarı durumları karşılaştırılacaktır. PISA'nın küresel anlamda açık ve rekabetçi bir pazar oluşturmak

amaçlarından biriyken, eğitimciler için öğrencilerin bilişsel becerilerinin ölçülmesiyle birlikte katılımcı ülkelerin sonuçlarının geleceğe dair ekonomik rekabeti gösterir nitelikte olduğu görülmektedir (Sjoberg, 2016; Zhao, 2016). Rekabetçi ekonomilerde ülkelerin üst sıralarda yer almasını sağlayan patent üretimi, PISA'nın hedefleri arasında yer alan ülkelerin gelecekteki kapasitelerinin belirlenmesiyle doğru orantılıdır (Sjoberg, 2016). Bu doğrultuda uluslararası başarı sıralamalarında üst sıralarda yer alan ülkelerin yaratıcılık, girişimcilik ve patent üretim istatistikleri içerisinde de birbiriyle paralel olarak üst sıralarda yer almaları beklenmektedir. Fakat PISA'nın öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini ölçülmesine imkan sağlarken, patent üretimi ve rekabetçi ortam için gerekli yaratıcılıklarını belirlemede yetersiz olduğuna dair pek çok eleştiri yer almaktadır (Sjoberg, 2016; Zhao, 2016).

Anahtar Kelimeler : PISA, patent üretimi, eğitim, yaratıcılık

Kaynakça

Al Kassiri, M. & Corejova, T. (March, 2015). *Importance of patent and innovation in educational sciences*. Paper presented at CBU International Conference on Innovation, Technology and Education, Prague, Czech Republic.

Başkaya, S., Klumpp, M., & Cuypers, M. (2015). European patent registrations-measuring research efficency in higher education. In M. Klumpp, S. Zelewski & N. Akca (Eds.), *International Perspectives on University Efficiency* (pp. 203-215). Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH

Bjornskov, C., & Meon, P. G. (2013). Is truth the missing root of institutions, education, and development? *Public Choice, 157* (3), 641-669.

Hoareau, C., Ritzen, J., & Marconi, G. (2013). Higher education and economic innovation, a comparison of European countries. *IZA Journal of European Labor Studies, 2*(24), 1-24.

Kavak, Ç. (Şubat, 2009). Bilgi ekonomisinde inovasyon kavramı ve temel göstergeleri. XI. Akademik Bilişim Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* (4th edition). San Francisco: Jossey- Bass Publication.

Parcero, O. J.,& Ryan, J. C. (2016). Becoming a knowledge economy: The case of Qatar, UAE, and 17 benchmark countries. *Journal of Knowledge Economy*, 1-28. DOI: 10.1007/s13132-016-0355-y

Punch, K. F. (2014). Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar. (Çev. Bayrak, D., Arslan, H. B. & Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Rowlinson, M. (2004). Historical analysis of company documents. In C. Cassell and G. Symon (Eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (pp. 301-312). London: Sage Publications.

(7876) Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Engin KÖSTEKÇİ — Merkez Ağdacı İlkokulu

Burcu DUMAN — Bartın Üniversitesi

ÖZET

Girişimcilik son yıllarda üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir. Girişimciliğin öneminin artması, iktisadi ve sosyal gelişme açısından hayati işlev görmesiyle yakından ilişkilidir. Rekabet, hız, değişim, risk, ve belirsizlik gibi kavramların çalışma yaşamının hatta bireysel yaşamın içerisine hızla girdiği görülmektedir. Sürdürülebilir büyüme ve kalkınma için en büyük itici güç, hiç şüphesiz, insan gücüdür. (TÜSİAD, 2012). Günümüz girişim ve işletmelerinin varlıklarını devam ettirebilmek için girişimsel bir düşünce sistemine sahip olmaları ve bu düşünce sistemini de hayatlarına yansıtmış olmalarının yanında sürdürülebilir bir girişimsel düşünceye de sahip olmaları gerekmektedir. Girişimciler ilgilendikleri alanda üzerinde yoğunlaştıkları hedef üzerinde vizyon geliştirmek için gayret gösterirler. Girişimcilik tanımlamalarında ortak özellikler; inisiyatif üstlenme, mevcut durumdan olanaklar yaratma, organizasyon ve koordinasyon becerisi, liderlik, başarısızlığı göze alma, olanla yetinmeme ve farklılıklara açık olma şeklinde sıralanabilir. Öğretmen yeterliklerini geliştirilmesinde öğretmenin, öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcaması yeni bilgi ve fikirlere açık, kendisini ve kurumu geliştirmesi gerekmektedir (ÖYGEM, 2006, 1).Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde ise, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, çevre ve öğrenciyi tanıma, halkla ilişkiler gibi beceriler girişimcilerde de bulunan becerilerinden birkaçıdır (Sünbül ve Yılmaz, 2009, 197). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin girişimcilik becerileri ile örtüştüğü görülmektedir. Ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan ilköğretim programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanmış etkinlikler ile öğrencinin özellikle kendisinin anlam oluşturmasını sağlamaktadır (Güneş, 2014, 6). Bu açıdan öğretmenlerin de sahip olması gereken özelliklerinden ve becerilerinden biride Yansıtıcı Düşünme becerisidir (Aydın ve Çelik, 2013, 170). Yansıtıcı düşünme öğrencinin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler kurma, ardışıklık ve kendinden sonra gelen görüşün uygunluğunu denetlemeyi ifade eder (Ünver, 2011, 137). Öğretmen yeterlikleri ve nitelikli öğretmen yetiştirme açısından öğretmen adaylarını girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri önemini korumaktadır. Bu nedenle bu araştırmada Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri nedir?

2. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada "Geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımı" (Karasar, 1994,77) olarak ifade edilen tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2015-2016 Eğitim-öğretim Akademik yılı güz döneminde Bartın Üniversitesi ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır. Çalışmanın Evrenini Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sınıf öğretmeni ve Fen Bilgisi Öğretmen Adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın Örneklemini ise 291 sınıf öğretmeni ve 403 Fen Bilgisi Öğretmen adayı olmak toplam 693 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Yılmaz ve Sünbül, (2009) tarafından geliştirilen 'Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği" ile Semerci (2007) tarafından geliştirilen "Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)" kullanılmıştır. 'Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği" 36 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Tüm maddelerin faktör yükleri 0.40'ın üzerinde bulunmuştur. YANDE ölçeği, sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909, Bartlett testi değeri 6811.461 ($p<0.05$) dir. Madde toplam korelasyonları ise 0.308 ile 0.607 arasında değişmektedir. Toplanan veriler SPSS 22,0 paket programında analiz edilmiştir. Veri analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü anova, mann whitney u, kruskal wallis ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmektedir.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili bir araştırmada (Dalgıç, 2011) okul yöneticilerinin kıdemleriyle yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Okul türüne göre saptanan farklılık ise özel okul lehinedir. Yine "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı

Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adını verdiği çalışmasında Dolapçıoğlu (2007), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu ve "yansıtıcı günlük tutma" dışında bu düşünme becerisini içeren davranışlara sınıf ortamında her zaman yer verdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Yansıtıcı düşüne ile ilgili ise sonuçlar incelendiğinde, tüm puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak en yüksek puan açık fikirlilik alt boyutunda, sorgulayıcı ve etkili öğretim çıkarken, en düşük puan öğretim sorumluluğu ve mesleğe bakışta çıkmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve girişimcilik özellikleri arasında orta düzeyde bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayı, girişimcilik, yansıtıcı düşünme

Kaynakça

Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 (II), 169-181.

Bacanak, A., Ülküdür, M., A., ve Öner, F. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisi ve Etkisi ile İlgili Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Amasya.

Çaylar, A., (2008). *1981 Ve 2005 Türkçe Öğretim Programlarının (6 - 8. Sınıflar) Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Ve Uygulamalarının İncelenmesi.(Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Dolapçıoğlu, S. D. (2007), "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: 3A Eğitim Danışmanlık

ÖYGEM, (2006, 13). *Öğretmenlik Mesleği Genel yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

Semerci, Ç. (2007).Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(3).

Sünbül ve Yılmaz, (2009). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21)

TÜSİAD, (2002).Türkiye'de Girişimciliği Etkileyen Faktörler*, Türkiye'de Girişimcilik Dergisi*, 12, 340.

Ünver, G., (2011). *Yansıtıcı Düşünme*, (Ed. Özcan DEMİREL), Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem Yayıncılık.

(7880) Üst Başarı Düzeyindeki Liselerden Temel Liselere Geçen Öğrencilerin Öğretim Hizmeti Niteliğine İlişkin Görüşleri

İpek DERMAN
Hacettepe Üniversitesi

Özge CAN ARAN
Hacettepe Üniversitesi

Nuray SENEMOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Toplum ortak çizgiler üzerinde, ortak ruhla ve ortak hedeflere doğru çalıştıkları için bir arada duran ve birbirine tutunan insanların toplamıdır. Okul toplumun her çocuğunu, içinde barındırdığı küçük topluluk içine üye olarak alır. Ona eğitim ve öğretim verir, hizmet ruhunu aşılar ve yönünü bulabilmesi için etkili araçlarla donatır (Dewey, 2010). Bütün dünyada gençlerin eğitiminin büyük bir kısmını okullar üstlenmiştir. Okulun amacı bakımından bazı farklar görülmekle birlikte öğretme-öğrenme süreci bunların hepsinde de hemen hemen aynı kalmaktadır (Bloom, 2012). Okuldaki öğrenmeler normal yaşamdaki öğrenmelerden farklıdır. Okullardaki öğretimin büyük bir kısmı maksatlı ve planlı etkinliklerden oluşmaktadır. Aynı zamanda okuldaki öğrenmelerin yüksek nitelikte bir öğretim hizmeti eşliğinde gerçekleşmekte olması beklenmektedir (Bilen, 2014; Bloom, 2012; Özçelik, 2010).

Okulların etkililik ve verimliliğini en yüksek düzeye çıkarabilecek koşuları belirlemeye çalışan tam öğrenme modeli öğrenmeyi etkileyen değiştirilebilir özelliklerle ilgilenir. Bu kapsamda öğrenme ürünleri öğrenci nitelikleri ile öğretim hizmeti niteliğinin etkileşiminin bir fonksiyonudur (Senemoğlu, 2015). Öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenme güçlükleri ile karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam yani önceden kararlaştırılan yetkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için de anlamlı olan bir "tam öğrenme" ölçütü belirlenirse hemen hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirebilirler (Bloom, 2012). Etkili öğretimin sağlanması için dersin anlaşılırlığı, öğretimsel çeşitlilik, öğretmenin göreve uyumu, öğrenme sürecinde yer alma, öğrenci başarı oranı gibi temel anahtar kavramlar önemli görülmektedir (Borich, 2014).

Ülkemizde lise ve dengi okullardaki öğrenimini tamamlayan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında öğrenimlerine devam edebilmeleri için Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından düzenlenen sınavlarda başarılı olmaları gerekmektedir. 2015-2016 öğretim yılına kadar öğrenciler bu sınavlarda başarılı olabilmek için okullarında aldıkları eğitime destek olarak dershane olarak adlandırılan özel öğretim kurumlarından faydalanabilmekteydiler. Ancak 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Özel Öğretim Kurumları Kanununda yapılan değişiklikle beraber ülkemizde faaliyet gösteren dershanelerin kapatılması söz konusu olmuştur. Kapanma sürecine giren bu kurumlara ise özel okula dönüşme hakkı verilmiştir. Bu süreçte Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğine 2018-2019 öğretim yılının sonuna kadar faaliyet gösterecek olan bir ortaöğretim özel okulu türü olarak "Temel Lise" tanımı eklenmiştir (M.E.B., 2016).

2015-2016 öğretim yılında temel liselerin faaliyete başlamasıyla beraber lise öğrenimine devam eden öğrencilerin bir kısmı lise öğrenimi için okul tercihini temel liselerden yana kullanmıştır. İlköğretim sonunda istedikleri Anadolu liselerine yerleşebilmek için ortaöğretime geçiş sınavlarında büyük çaba gösteren öğrencilerin kazandıkları okullarını bırakarak temel liselere geçiş yapmaları dikkat çekicidir. Dershanelerin özel okullara dönüşme sürecinde bir ara form olan temel liselerin başarılı öğrenciler tarafından tercih edilme nedenleri merak konusudur. Bu durum öğrencilerin hali hazırda öğrenim görmekte oldukları Anadolu liselerindeki eğitimlerinin ihtiyaçlarını karşılamada yetersizliğine dair bir işaret olarak görülebilir. Özellikle ortaöğretime geçiş puanlarına göre üst başarı diliminde yer alan Anadolu liselerindeki öğrencilerin lise öğrenimlerini temel lisede devam ettirme gerekçeleri bu yetersizliğin nedenlerini belirleyebilmek için önemli görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı öğrenimlerini üst başarı düzeyindeki Anadolu liselerinde sürdürürken 11. ve 12. Sınıfta temel liseyi tercih eden öğrencilerin daha önce öğrenim gördükleri Anadolu liselerindeki öğretim hizmeti niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu çerçevede elde edilecek veriler liselerdeki öğretim hizmetinin niteliğini belirlemeye katkı sağlayacağı ve okullardaki öğretim hizmeti niteliğini artırabilmek için yetkililere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin neden okullarını bırakarak 11. ve 12. sınıfta temel liselerde öğrenimlerini sürdürmeye karar verdikleri sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda araştırma temel lise 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin temel liselerdeki ve daha önce öğrenim gördükleri Anadolu liselerindeki öğretim hizmetinin niteliği hakkında görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009).

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili merkez ilçelerine bağlı toplam 133 Temel lisede öğrenimini sürdüren 11. ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yolu ile seçilen daha önce üst başarı düzeyindeki Anadolu liselerinde öğrenimini sürdürürken 11. ve 12. sınıfta temel liselerde öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem seçimindeki mantık araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için bilgi zengini durumlar

seçmektir. Bilgi açısından zengin durumlar araştırmacının araştırmanın amacı açısından mümkün olduğunca fazla bilgi elde edebileceği durumlardır (Patton, 2014).

Araştırmanın veri toplama sürecinde hem nicel verilerden, hem de nitel verilerden yararlanılacaktır. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilecek öğretim hizmeti niteliğini belirlemeye yönelik bir anket aracılığı ile elde edilecektir. Nitel verilere ise öğrencilerden daha derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla yapılacak görüşmeler aracılığı ile ulaşılacaktır.

Anket oluşturma sürecinde öncelikle hedef kitleden seçilecek küçük bir gruba literatürden elde edilen ölçütler çerçevesinde açık uçlu sorular sorulacaktır. Elde edilecek yanıtlar üzerinde içerik analizi yapılarak anket için soru ifadeleri oluşturulacaktır. Anketin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulacaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Bu araştırmada öğrenimlerini üst başarı düzeyindeki Anadolu liselerinde sürdürürken 11. ve 12. Sınıfta temel liseyi tercih eden öğrencilerin daha önce öğrenim gördükleri Anadolu liselerindeki öğretim hizmeti niteliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek verilerin Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin neden okullarını bırakarak 11. ve 12. sınıfta temel liselerde öğrenimlerini sürdürmeye karar verdikleri sorusuna yanıt olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırma sonuçları temel liselerdeki ve Anadolu liselerindeki öğretim hizmeti niteliğini ortaya koyarak bu okulların öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılama düzeyini belirlemeyi sağlayacaktır. Elde edilen bulgular sayesinde Anadolu liseleri ve temel liselerin öğretim hizmeti niteliği ortaya konularak bu okulların öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılar hale getirilmesinde sorumluluk sahiplerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim Hizmeti, Temel Lise, Tam Öğrenme, Etkili Öğretim

Kaynakça

Bilen, M. (2014). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (8. Baskı b.). Ankara: Yargı Yayınevi.

Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.* (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Borich, G. D. (2014). *Etkili Öğretim Yöntemleri: Araştırma Temelli Uygulama.* (M. B. Acat, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum.* (H. A. Başman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

M.E.B. (2016, Mart). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği.* T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Web Sitesi: http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_11/17093532_17112015zelretimkurumlarynetmelii.pdf adresinden alınmıştır

Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (23. b.). Ankara: Yargı Yayınevi.

(7882) İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Şeyma ŞAHİN MEB
Zeynep ARSEVEN Düzce Üniversitesi
Hayriye Merve ERİŞ Düzce Üniversitesi
Burcu ÖKMEN MEB
Abdurrahman İLĞAN Düzce Üniversitesi

ÖZET

Günümüz eğitim sisteminin amacı, bağımsız düşünebilen, kişisel sorumluluk duygusu gelişmiş ve elde ettikleri bilgi ve becerileri yaşamı boyunca kullanma yetenekleri kazanmış öğrenciler yetiştirmektir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek 2005). Geleneksel yaklaşımlarla; öğrencilerin ezbere yönlendirildiği, öğrencilerin merak duygularının azaltılarak sorgulamayan bireyler yetiştirildiği dikkate alındığında, bu anlayışla yukarıda sayılan becerilere sahip öğrenciler yetiştirebilmenin mümkün olmadığı görülmektedir (Özkan, 2012).

Öğretmenin konuşup öğrencinin dinlediği geleneksel sınıf ortamında meydana gelen değişimlerden biri de işbirlikli öğrenmedir. Öğrenci katılımını artırmanın bir yolu öğrencilerin birlikte çalışabileceği çalışma grupları organize etmektir (Gash, 2014). İşbirlikli öğrenme uygulamaları öğrencilere birbirine destek verme, paylaşma, bağımsız karar verebilme, bilişsel yeteneklerini kullanabilme ve arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma fırsatı vermektedir (Yıldız, 1998).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin genel özellikleri olarak; amacın grubun tamamı için önemli olması, grupların yetenek, zeka, cinsiyet vb. farklılıklar açısından heterojen yapıda olması, grup içerisinde olumlu etkileşimin bulunması, araç-gereç, fikir, iş, düşünce vb. unsurların grubun tüm üyelerince paylaşılması, her bir üyenin konunun bir parçasından sorumlu tutulması, değerlendirmede üyelerin grup çalışmasına katkılarının temel alınması, gruplar arası yarışma ve rekabetin bulunması ve öğretmenin rehber konumda olması yer almaktadır (Taşpınar, 2005).

Johnson ve Johnson (1999) bir etkinliğin işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi için içermesi gereken beş temel öğeyi şu şekilde belirlemişlerdir:

Olumlu Bağlılık (Positive Interdependence): İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliğini ifade eden bu öğe grup içerisinde her öğrencinin kendi başarısının diğerlerinin de başarısına bağlı olduğunun farkında olmasını ifade eder.

Bireysel Sorumluluk (Individual Accountability): Her bir grup üyesinin bireysel performansının değerlendirilmesi ve sonucun grup başarısına da etki sağlamasının neticesinde ortaya çıkar.

Yüz yüze Etkileşim (Face-to-face Interaction): Her bir grup üyesi birbirinin başarısını yardım ederek, yol göstererek, cesaretlendirerek destekler.

Sosyal Beceriler (SocialSkills): İşbirliğine dayalı öğrenmenin başarılı olabilmesi bireylerin kişiler arası ve küçük grupla çalışma becerilerine bağlıdır.

Grup Süreçleri (Group Processing): Grup süreçleri öğrencilerin grup amaçlarına ne oranda ulaştıkları ve etkili çalışma ilişkilerini nasıl yönettikleri konularında tartışmalarını ve değerlendirmeler yapmalarını ifade eder.

Yeh ve Fu (2009) da işbirlikli öğrenme için aşağıdaki boyutları belirlemişlerdir:

İşbirlikli Motivasyon: Grup üyeleri ortak hedeflere ulaşabilmek için birbirlerinin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmalıdırlar.

Sosyal Etkileşim: Grup üyeleri arasındaki olumlu bağlılık takım olmanın ana prensibidir.

Bilginin İnşası: İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirerek öğrenme başarılarını artırmayı hedefler.

Öğrenmede önemli bir yere sahip olan tutumun literatürde bir çok tanımı yapılmıştır. Senemoğlu (2000) tutumu; "bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı, bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, kazanılmış içsel bir durum" olarak tanımlamaktadır. Yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Bilgin ve Karaduman, 2005; Topsakal, 2010). Tutum ile akademik başarı ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar da olumlu tutumun başarı üzerinde olumlu etki oluşturduğunu göstermektedir (Bayram ve Tay, 2006; Kırkız, 2010).

Literatürde öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçen kullanışlı bir ölçek çalışmasına da rastlanmamıştır. Bu bağlamda; bu araştırmada öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada betimsel tarama modeli benimsenecektir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturacaktır. Ölçeğin geliştirilmesi

aşamasında öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Elde edilen bu kuramsal temel çerçevesinde 51 maddeden ve altı boyuttan oluşan ölçek taslağı oluşturulmuştur.

Ölçeğin boyutları ilgili literatürle uyumlu olarak; "olumlu bağlılık", "yüz yüze destekleyici ilişkiler", "ferdi ve grup sorumluluğu", "sosyal beceriler", "grubun kendini değerlendirmesi" ve "bilginin inşası" şeklinde belirlenmiştir. "Olumlu bağlılık" boyutunda 8 soru, "yüz yüze destekleyici ilişkiler" boyutunda 6 soru, "ferdi ve grup sorumluluğu" boyutunda 8 soru, "sosyal beceriler" boyutunda 15 soru, "grubun kendini değerlendirmesi" boyutunda 5 soru ve "bilginin inşası" boyutunda da 9 soru yer almaktadır.

Ölçek beşli likert tipinde düzenlenmiş ve "hiçbir zaman" (1 puan), "nadiren" (2 puan), "bazen" (3 puan), "genellikle" (4 puan), "her zaman" (5 puan) olacak şekilde derecelendirilmiştir. Taslak ölçek eğitim bilimleri uzmanlarının görüşlerine sunulacak ve onların görüşleri doğrultusunda gerekli görülen maddeler ölçekten çıkarılacak ve maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak deneme formu oluşturulacaktır.

Taslak ölçeğin geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılacaktır. Daha sonra ortaya çıkan yapının geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilecektir. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri farklı örneklemler üzerinde gerçekleştirilecektir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için 300'er öğrenciden veri toplanması planlanmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini sağlamak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanacak ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi yapılacaktır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO testi ve Bartlett küresellik testi uygulanacaktır. Testin sonucunda KMO değeri nin ve Bartlett küresellik testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülürse veri setine açımlayıcı faktör analizi uygulanacaktır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda "olumlu bağlılık", "yüz yüze destekleyici ilişkiler", "ferdi ve grup sorumluluğu", "sosyal beceriler", "grubun kendini değerlendirmesi" ve "bilginin inşası" şeklinde altı boyuttan oluşan bir ölçek elde edileceği düşünülmektedir. Daha sonra ortaya çıkan yapının geçerliliğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmaya çalışılacaktır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular incelendikten sonra öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin elde edileceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : işbirlikli öğrenme, öğrenci tutumları, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Tay, B. ve Tay, B. A. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 73-84.

Bilgin, İ. ve Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin Fen dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 4*(2), 32-45.

Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: II. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.

Gash, H. (2014). Constructing constructivism. *Constructivist Foundations, 9*(3), 302-310.

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.

Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Özkan, H. H. (2012). Yapılandırmacı odaklı öğretim tasarımı modeli örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(28), 47-66.

Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri.* Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Topsakal, Ü. U. (2010). 8. sınıf 'canlılar için madde ve enerji' ünitesi öğretiminde isbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 91-104.

Yeh, S.P. and Fu, H. W. (2014). Effects of cooperative e-learning on learning outcomes. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10*(6), 531-536.

Yıldız, V. (1998). *İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocukların Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

(7906) Türkiye-Rusya Eğitim Sistemlerine Karşılaştırmalı Genel Bir Bakış

Ramazan Şükrü PARMAKSIZ
Bülent Ecevit Üniversitesi

Şeyda BOZKURT
Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Toplumlar, yaşadığı coğrafyaya bağlı olarak farklı siyasal, ekonomik ve sosyal özelliklere sahiptir. Bu özellikler bireyleri doğrudan etkilemektedir. Benzer şekilde, eğitim sisteminin idari yapısı ve okul yönetim yapısı da toplumların özgün şartlarına göre şekillenir (Balıdede, 2012). Aynı zamanda her ülkenin kendi ideolojisine uygun bir eğitim sistemi vardır. Ülkeler gelecekten beklentileri ve kendi sahip oldukları olanakları ölçüsünde eğitim sitemlerini yapılandır ve geliştirirler. Eğitim süreci toplumun bütünlüğüne ve gelişimine etki etmektedir. Bu gelişimi sağlamak için ülkeler özellikle gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini incelemeli ve karşılaştırmalı olarak analiz etmelidirler (Yazıcı, 2009).

Bu araştırma da ise Rusya Federasyonu'nun eğitim sistemi derinlemesine incelenmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemiyle karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Rusya Federasyonu; vatandaşına, devlet veya belediye eğitim kurumlarında ve devletin eğitim standartlarında ilkokulu, temel eğitimi, ortaöğretimi, ilk meslekî eğitimi, aynı şekilde sınavla girilen orta meslekî eğitimi, yüksek meslekî eğitimi ve üniversite sonrası meslekî eğitimi eğer ilk defa alıyorsa parasız vermeyi ve eğitimin herkes için olmasını garanti eder (RFEYS, 2015). Türkiye Cumhuriyeti ise; 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesinde, "Eğitim ile kadın erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır" denilmektedir (Başaran ve Çınkır, 2011). Devlet, parasız, ilgi ve kabiliyetlere yönelik fırsat eşitliğini temel alan zorunlu eğitimi tüm vatandaşlarına garanti etmektedir.

Rusya ve Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim anlayışları ve Rusya'nın dünya ekonomisindeki yerinin önemli olması, iki ülkenin eğitim sistemlerinin incelenmesini ve karşılaştırılmasını önemli ve gerekli kılmaktadır. Türkiye'de yapılan karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmaları incelendiğinde Rusya'nın bu araştırmalar içinde yerini almadığı gözlenmiştir. Ercantürk (2010)'a ait Rusya'nın genel eğitim sistemini incelediği tez çalışması, Rusya'nın eğitim sistemiyle ilgili lisansüstü düzeyde yapılmış bir araştırmaya dayalı kaynaktır. Bu çalışma ile iki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak güncel kaynaklardan tekrar analiz edilmesini gerekli kılmıştır. Yapılan araştırmalar ışığında bu çalışmanın amacı Rusya'nın eğitim sistemiyle Türkiye'nin eğitim sisteminin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Problem Cümlesi

Türkiye ile Rusya'nın eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Alt Problemler

1.Rusya ve Türkiye'nin genel eğitim amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.Rusya ve Türkiye'nin eğitimde anadil kullanımları nasıldır? İkinci bir anadile eğitim yapılanması içerinde yer verilmiş midir?

3.Rusya ve Türkiye'nin okul yapılanmaları ve kademeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

4.Rusya ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

5.Rusya ve Türkiye'nin mesleki eğitim yapılanması arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

6.Rusya ve Türkiye'nin eğitim kademelerinde okutulan ders kitapları seçimi ve kullanımı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Bu çalışma karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim bilimi, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenerek, benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi ve benzer sorunlara karşılaştırmalar yoluyla çözüm yolları önerilebilmesi için yapılan araştırmaları içeren bir çalışma alanıdır (Erdoğan, 2003). Karşılaştırmalı eğitim bilimi analiz ve sentezi birlikte içermelidir (Ültanır, 2000). Rusya ve Türkiye ile ilgili dokümanların toplanması, eğitim kademelerinde kullanılan programların analiz edilmesi, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması için tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Tanımlayıcı yaklaşım dokümanların toplanması, gözlem ve benzerlik ile farklılıkların tanımlanarak gerçeklerin karşılaştırılmasını içermektedir (Ültanır, 2000).

Bu araştırmada verilerin toplanmasından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi (Yıldırım ve Şimşek,1999), araştırılan konuyla ilgili yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına denmektedir. Veriler toplanırken araştırmacı tarafından ölçütler takımı oluşturulmuştur. Rusya ve Türkiye'de kullanılan eğitim programları, eğitim mevzuatları, ders kitapları, ülkelerin güncel bilimsel çalışmalarının bulunduğu siteler, kalkınma raporları bu ölçütler takımına göre analiz edilmiştir. Ulaşılan verilerin uluslararası güncel sitelerden olmasına dikkate edilmiş, özellikle iki ülkenin de Milli Eğitim Bakanlığı sitelerinden güncel kaynaklara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılmaktadır (Karataş, 2015). Türkiye ve Rusya'nın eğitim sistemlerindeki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Türkiye ve Rusya'nın eğitim sistemlerindeki benzerlik ve farklılığı ortaya koyabilmek için çizelgeler ve tablolar hazırlanmış ve bunlar üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda iki ülkenin eğitim sisteminde bazı benzerliklerin olduğu ancak okul yapılanmasında farklılıkların olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim iki ülkede de zorunlu değildir. Okul sisteminin yapılanmasında Türkiye, 4+4+4 ilkokul, ortaokul, lise, Rusya 4+5+2 temel ilköğretim, temel orta öğretim, orta (tam) temel eğitim yapılanmasını benimsemiştir. Zorunlu eğitim Türkiye'de 12 yıl, Rusya'da 9 yıldır. Türkiye'de temel eğitim yaş aralıkları; okul öncesi:48-66 ay, ilkokul: 66 ay-10 yaş, ortaokul: 10-14 yaş, lise:14-18 yaştır. Rusya'da (RFEYS, 2015) ise; okul öncesi: 3-7 yaş, temel ilköğretim: 7-11 yaş, temel orta öğretim: 11-16 yaş, orta tam eğitim: 16-18 yaş aralıklarını kapsamaktadır. Türkiye'de eğitim dili Türkçedir. Rusya'da ise eğitim dili kapsamında 5 seçenekli okullar mevcuttur. İki ülkede de mesleki eğitimin meslek liseleri kademesinde başladığı ancak Rusya'da sürecin 3 aşamalı olarak kalifiye ara eleman, teknisyen, uzman yetiştirme kapsamında ilerlediği görülmektedir. Türkiye'de ders kitapları devlet onaylıyla okullara ücretsiz gönderilmektedir. Rusya'da devlet onayında hazırlanan kitapların kullanımı zorunludur ve öğrencilerin edinmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Rusya, Türkiye, karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemleri

Kaynakça

Balıdede, F. (2012). Türkiye, İrlanda ve Kanada Eğitim Sistemlerinde Okul Yönetim Yapılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başaran, İ. E., ve Çınkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Ercantürk, O. (2010). Rus Eğitim Sisteminin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri* (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet*, 62.

MEB (1973). 1739 Sayılı Milli eğitim temel kanunu. *Resmi Gazete* 24/6/1973 Sayı: 14574.

Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Yazıcı, İ. (2009). Türk Eğitim Sistemi ile Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Проект федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" ("Rusya Federasyonu Eğitim Üzerine" federal yasa tasarısı [RFEYS]), (2015). Erişim adresi: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/2974 Erişim Tarihi: 12.12.2015.

(7936) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algılarının İncelenmesi

Halil ÇOKÇALIŞKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Alper YORULMAZ
Marmara Üniversitesi

Süleyman CAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Sınıf içi etkileşimi içeren ve öğrenme öğretme sürecine olumlu ya da olumsuz etkide bulunan sınıf atmosferi, öğretmen, öğrenci, öğretim yöntemi, değerlendirme yöntemi gibi birçok alt boyutla ilişkilidir. Ayrıca sınıf atmosferinin çeşitli yönlerinin öğrenci başarısını etkileyen araştırmalar da bulunmaktadır (Küçüoğlu ve Köse, 2008: 2). Bu nedenle sınıf atmosferini oluşturan bir boyut olarak sınıf değerlendirme atmosferinin de öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir.

Sınıf değerlendirme atmosferi kavramı ilk olarak, Stiggins ve Conklin (1992) tarafından öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin yapılan gözlemler sonucunda değerlendirme amaçları, değerlendirme yöntemleri, değerlendirme yönteminin seçiminde kullanılan kriterler, değerlendirmelerin niteliği, öğretmenin değerlendirme ile ilgili alt yapısı, öğretmen tarafından verilen geri bildirimler, öğretmenlerin öğrencilere ilişkin algıları ve değerlendirme politikaları olmak üzere 8 bileşenden meydana gelen bir yapı olarak ileri sürülmüştür. (Griffin, 2009 Akt. İlhan ve Çetin, 2014: 32). Bu yapıların belirlenmesinde temel alınan ilke öğrencilerin değerlendirme sürecini nasıl algıladıklarına değil öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiklerine odaklanmıştır.

Brookhart ise (1997) sınıf değerlendirme atmosferini öğretmen tarafından belirlenen değerlendirme amaç, görev ve ölçütler ile öğretmenin dönütlerinin öğrencilerde oluşturduğu algı olarak tanımlamıştır (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani, 2014). Bu yönüyle Brookhart sınıf değerlendirme atmosferini yeniden tanımlayarak, Stiggins ve Conklin öğretmen uygulamalarına odaklanan yapısından, öğrencilerin algılarına odaklanan bir yapıya sahip olmasını sağlamıştır (Alkharusi, 2013). Bir başka deyişle, Brookhart'a göre öğrencilerin sınıftaki değerlendirme uygulamaları hakkında sahip oldukları algılar sınıf değerlendirme atmosferini oluşturmaktadır (Brookhart ve DeVoge, 1999).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf değerlendirme atmosferinin öğrencilerin öz yeterlilik algıları, başarı yönelimleri, motivasyonel inançları ve akademik başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Wang ve Cheng, 2010; Alkharusi, 2009). Bunların yanında sınıf atmosferi üzerinde yapılan araştırmaların sonuçlarının sınıf değerlendirme atmosferi açısından da benzerlik göstereceği düşünülebilir çünkü değerlendirme atmosferi sınıf atmosferini etkileyen bir boyuttur.

Öğrenme sürecini olumlu etkilemesi için sınıf değerlendirme atmosferinin taşıması gereken özellikler incelendiğinde çeşitlilik, yenilik ve aktif katılım içeren değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, üründen çok çabanın önemsenerek öğrenciler arası karşılaştırmaların yapılmadığı, bireysel gelişim ve ilerlemelerinin ön planda tutularak genel değerlendirmeler yerine bireysel değerlendirmelerin esas alındığı, öğrencilere değerlendirme süreci ile ilgili tercih yapma ve karar alma imkânının verildiği, değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin açık bir biçimde tanımlanarak öğrencilerin bu ölçütlerden haberdar edildiği, değerlendirmelerden sonra öğrencilere anlamlı dönütlerin verildiği sınıflar olması gerekmektedir (Ames, 1992; McMillan ve Workman 1998). Bu bağlamda araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değerlendirme atmosferi durumunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Sınıf değerlendirme atmosferi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınıf değerlendirme atmosferi ile akademik ortalama arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınıf değerlendirme atmosferi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değerlendirme atmosferinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel desende gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanması olanağı sağlar (Büyüköztürk, 2008: 21). Tarama modelinin tercih edilmesinde ise evrenden olabildiğince fazla örnekleme ulaşma imkânı tanıması ve kısa bir süre içerisinde araştırmada ilerleme kaydedilmesini sağlaması etkili olmuştur.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ege bölgesinden üç üniversitenin sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise belirlenen bu üniversitelerden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırmaya gönüllü olarak katılımı kabul eden sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak İlhan ve Çetin (2014) tarafından hazırlanan "Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden ve "Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi" ve "Performans Odaklı Değerlendirme

Atmosferi" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İlhan ve Çetin (2014) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve boyutlara ait cronbach alfa katsayısı ,734 ve ,730 şeklinde tespit edilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 20 bilgisayar programından yararlanılmış, ölçme aracından elde edilen veriler programa aktarılarak öncelikle örneklem grubunun varyansının homojenliği incelenmiş; homojenlik testleri sonucunda sınıf değerlendirme atmosferinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı t testi ile, akademik ortalama ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmaması ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değerlendirme atmosferi durumlarına ilişkin algıları tanımlanacak ve çeşitli değişkenler açısından sınıf değerlendirme atmosferleri durumlarının nasıl olduğu ortaya çıkacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değerlendirme atmosferlerine yönelik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik ortalamaları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı; fark var ise hangi yönde olduğu incelenecektir.

Bu sonuçlara bağlı olarak eğitimcilere, araştırmacılara öneriler ortaya konulacak ve bu yönde çalışmaların yapılarak sınıf öğretmeninin yetiştirilme ortamlarının daha etkili ve verimli hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değerlendirme atmosferi ağıları öğrenmeden ziyade ürün odaklı olarak ortaya çıkarsa sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi aşamasında ders sürecinde öğrenme çabalarına vurgu yapan değerlendirmelere yer vermeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf öğretmeni adayı, ilköğretim

Kaynakça

Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. Paper Presented at the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009), INTI University College, Malaysia.

Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H. ve Alkalbani, M. (2014).Modeling the relationship between perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment as a function of gender.Asia Pacific EducationResearcher, 23(1), 93-104.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology,84(3), 261-271.

Brookhart, S. M. ve DeVoge, J. G. (1999) Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. Applied Measurement in Education, 12(4), 409-425.

Griffin, B. (2009). An examination of student achievement in English language arts through the use of predictive assessments, standardized testing, and academic interventions. EducationDoctoral. Paper 93.

İlhan ve Çetin (2014). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, Cilt 39, Sayı 176, 31-50.

Küçükoğlu, A. ve Köse, E. (2008); Yükseköğreitm düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 175-188.

McMillan, J. H. ve Workman, D. J. (1998).Classroomassessmentandgradingpractices: A review of theliterature.Richmond, VA (ERIC Document Reproduction Service No. ED453263): Metropolitan Educational Research Consortium.

Stiggins, R. J. ve Conklin, N. F. (1992).Inteachers' hands: Investigatingthepractices of classroomassessment. Albany, NY: State University of New York Press.

Wang, X. ve Cheng, L. (2010). Chinese EFL students' perceptions of classroom assessment environment and their goal orientations. In Cheng, L. ve Curtis, A. (Eds.), English language assessment and the Chinese learner (pp. 202-218), Taylor & Francis.

(7956) İlkokul Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Kaynakları, Akademik Başarıları ve Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki

Meltem YALIN UÇAR
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Abdulvehap BOZ
Siirt Üniversitesi

ÖZET

Bruner, eğitimin en genel amacının "Mükemmel İnsanı" yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Asırlar boyunca eğitimciler bu amaç doğrultusunda farklı yaklaşımlar üzerinde çalışmasına rağmen, henüz bir fikir birliğine ulaşılmamıştır. Eğitimde birçok özel etkenin öğrenmenin gerçekleşmesi için etkili olduğu bilinmektedir. Bu etkenlerden bazıları; ilgi, motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, özgüven ve öz yeterliktir. Bireyler kendilerine güven duyduklarında öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi hissederler ve böylece yüksek düzeyli öğrenme meydana gelir.

Bloom (1979) on yedi farklı ülkede yaptığı bir araştırmada, derse yönelik duyuşsal özelliklerle başarı arasında ilişki olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri için, eğitimin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekir. Öğrencilerin öğrenmede motive olmalarını sağlayan etkenlerden biri de öz yeterliliktir. Öz yeterlik, bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak olarak tanımlanabilmektedir. Herhangi bir konuda özyeterlik algısı yüksek olan birey, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi göstermektedir. Çünkü öz yeterlik algısı yüksek olan birey, karşılaştıkları problemleri çözmede daha başarılı olmaktadır. Yapılan araştırmalar sonunda öğrencilerin başarılı olması için okulda sunulan gerçek yaşamla ilgili problemlerin bilinmesi ile okulda öğrenecekleri bilgiler arasında köprü vazifesi görebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür problem çözme çabalarının öğrencilerin öz yeterlik inanç düzeylerini geliştireceğini ve öz yeterlik inanç düzeyi yüksek olan bireylerin de problemleri çözmede daha başarılı olacakları vurgulanmaktadır. Sünbül ve Yurt (2014), öz yeterlik inancının öğrenme ile ilişkili diğer kavramlara göre bireylerin performanslarını daha fazla açıkladığından dolayı bireylerin öğrenme performansında çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir

Bandura (1994)'ya göre öz yeterlik inancı, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. İnançlar ise bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir. Birey bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendinde bulunduğuna inanırsa, bu görevi seçmek için daha istekli davranır ve bu konudaki kararlılığını dile getirip, gereken davranışları sergilediği görülür. Schunk (1991) ise öz yeterlik inancını, insan davranışının en önemli yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kruger (1997), bireyin problemlerin üstesinden gelmek için sistemli ve mücadeleci çalışmasında öz yeterliğin etkili olduğu ifade etmiştir. Chan (2003), öz yeterlik düzeyi yüksek olan insanların daha etkili eğitim sundukları ve eğitim esnasında strese daha az girdiklerini belirtmiştir.

Karar vermeyle ilgili literatür incelendiğinde, özellikle ergenlerin günlük hayatlarında, okul ve meslek seçimine ilişkin kararlarında yardımcı olmak için nasıl karar verdiklerini ve karar verirken kullandıkları stilleri belirleyen çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Karar verme stilleri, genellikle olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Karar verme durumunda karar verme basamakları uygulanarak karar verildiğinde olumlu karar verme, karar verme basamaklarından biri atlanıldığında, yeterli zaman ayrılmadığında veya başka birine sorumluluk aktarıldığında ise olumsuz karar verme stili kullanılmaktadır. Bireyler içinde bulundukları duruma göre, bu stillerden birine başvurabilmektedir (Çolakkadıoğlu, 2010). Araştırmalar, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının, akademik başarıları için oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Öz yeterlik kadar, karar vermenin de öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, özyeterlilik kaynakları tespit edilerek referans olarak kullanılan bu kaynakların, öğrencilerin sözel ve sayısal derslere ilişkin akademik başarılarını ve karar verme stratejilerini nasıl yordadığı öğrenilmeye çalışılacaktır.

Bu araştırma, Aydın ilinde ve devlet okulu olan Ticaret Odası İlköğretim Okulu 3H sınıfında gerçekleştirilecektir. Bu araştırma deneysel bir çalışma değildir. 3H sınıfının tercih edilme nedeni, sınıf öğretmeninin Aydın ilin'nde başarılı bir öğretmen olarak bilinmesinden dolayı tercih edilmiştir. Sözü edilen öğretmenin, ilkokuldan mezun ettiği öğrencilerinin akademik ve sosyal yaşamdaki başarılarının gözönünde bulundurulması nedeni, bu araştırmanın 3H sınıfında gerçekleştirilme koşullarını oluşturmuştur. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yaklaşımları birlikte kullanılacaktır. Karma olarak planlanan çalışmanın nitel aşaması sürecinde, sınıf ortamı gözlemlenecek, öğretmen, öğrenci ve veli görüşmeleri gerçekleştirilecektir. Söz konusu görüşmeler, bireysel görüşme yöntemi ile gerçekleştirilecektir. Yine araştırmanın nitel aşamasında, öğrencilerin öz yeterlilik kaynakları nicel olarak çalışılmış olan "karar verme stratejileri" ölçme araçlarının alt boyutları araştırmacı tarafından temalaştırılarak açık uçlu soru ve gözlem formunun gözlemlenecek davranışlar listesi haline getirilecektir. Yani, öğrencilerin, karar verme stratejileri ile ilgili boyutta literatür kaynaklı açık uçlu sorular ile öğrenci görüşmeleri yapılacaktır. Öğretmen, veli

ve öğrenciler ile yapılacak olan görüşmeler, araştırmacının sınıf içi gözlem boyutu ile desteklenmeye çalışılacaktır. Kısaca, araştırmanın nitel boyutu yapılacak olan üçleme (gözlem, görüşme ve literatür) ile desteklenmeye çalışılacaktır. Araştırmanın nicel aşamasında ise, Usher ve Pajares(2009) tarafından geliştirilen, Sünbül ve Yurt (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Matematik öz-yeterlik kaynağı ölçeği kullanılacaktır. Yine aynı ölçme aracı Türkçe dersi için uyarlanarak geliştirilip kullanılacaktır.

Nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenecektir. Nitel verilerin analizinde ise, t- testi, anova ve rash analizi kullanılacaktır.

Araştırmanın sonucunda ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, öz-yeterlik kaynakları tespit edilecektir. Öğrencilerin, öz-yeterlik kaynağı olarak belirledikleri değişkenler ile akademik başarıları ve karar verme süreçleri arasındaki ilişki belirlenecektir. Sonuç itibarı ile, öğrencilerin başarılarına referans olarak işaret ettikleri değişkenin, karar verme süreçlerine ve başarılı olup olmamalarına olan katkısı ortaya konulacaktır. Böylece, öğrencilerin öz-yeterlilik kaynakları olumlu ise, gözlemlenen sınıfın öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler referans olarak kullanılacaktır. Aksi halde, sözü edilen tüm bu değişkenlerin olumsuzluğu tartışılarak, farklı strateji, yöntem ve teknik kullanılması yönünde önerilerde bulunulacaktır.

Kısaca bu çalışmada, yüksek öz yeterlik kaynağına sahip öğrencilerin olumlu karar verme stiline sahip olduğu ve bununla birlikte akademik başarılarının da yüksek olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öz-yeterlilik kaynakları, karar verme stratejileri, akademik başarı, ilkokul öğrencisi

Kaynakça

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia Of Human Behavior*, 4 (1).

Byrnes, J. P. (2005). Self-regulated decision-making in children and adolescents. In J. E. Jacobs & P. A. Klaczynski (Eds.), The development of judgment and decision-making in children and adolescents (pp. 5-38). Lawrence Erlbaum.

Çolakkadıoğlu, O. (2003). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (Adolescent Decision Making Questionnaire) uyarlama çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çolakkadıoğlu, O., & Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (26), 61-71.

Eyüp, Y. ve Sünbül, A. (2014). Matematik Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), s.145-157.

Güçray, S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2, 9.

Janis, I. L., & Mann, L. (1977). Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment. New York: Free Press.

(7979) Amerika Birleşik Devletleri (New York Eyaleti) ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarının Karşılaştırılması

Cemil ÖZTÜRK
Marmara Üniversitesi

Bayram TAY
Ahi Evran Üniversitesi

Tuğba KAFADAR
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Yüzyıllar boyunca toplumlar yaşadıkları sosyal, kültürel ve ekonomik dönüşümler sonucunda birçok problemle karşı karşıya kalmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri de bu tür problemlerle karşı karşıya kalmış ve çözümü eğitimde aramışlardır. Nitekim Evans'a göre de (2011) Amerika Birleşik Devletleri çok kültürlü toplum yapısıyla 19. ve 20. yüzyılda yaşadığı sosyal, kültürel ve ekonomik problemlere çözüm bulabilmek için çareyi eğitimde görmüştür. Bununla birlikte eğitimin birçok alanında değişim ve dönüşümler yaşanmış ve ülkenin yaşadığı problemlere çözüm bulma arayışıyla birlikte sosyal bilgiler alanı doğmuştur. Bir ders programı olarak ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde doğan sosyal bilgiler; içeriğinde birçok bilgi, beceri ve değeri öğrencilere kazandırmayı hedef edinerek birçok ülkenin öğretim programında da yer almaktadır. Bu ülkelerden birisi de Türkiye'dir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ülke çapında her eyalette geçerli olan merkezi bir eğitim sistemi bulunmamaktadır. Her eyaletin kendi içinde bağlı olduğu ve eğitim politikalarını belirleyen yetkili bir kurumu vardır. Fakat eyaletler öğretim programlarını düzenlerken alanlara göre profesyonel organizasyonların standartlarına uymak zorundadır. Sosyal bilgiler alanıyla ilgili profesyonel organizasyon ise Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS-National Council for the Social Studies)'dir. Amerika Birleşik Devletleri heterojen toplum yapısıyla zengin bir kültür coğrafyasına sahip ülkelerden birisi olarak ve eğitim sistemi genel anlamda ezbere dayalı olmayan, teorik bilgilerin yerine uygulamanın üst düzeyde tutulması ile öğrencileri hayata hazırlamaya yönelik etkili bir anlayışa sahiptir Sosyal Bilgiler (NCSS, 2010)'a göre, Sosyal bilgiler; sosyal bilimler ile beşeri bilimlerin vatandaşlık ideallerini desteklemeye yönelik bütünleşik çalışmasıdır ve okul programı kapsamında sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinler ile beşeri bilimler, matematik ve fen bilimlerinin uygun içeriklerinden faydalanılan koordine ve sistematik bir çalışma sağlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye dünyanın farklı bölgelerinde yer alan birbirinden farklı sosyal ve kültürel yapılara sahip ülkelerdir. Bu ülkelerin eğitim sistemlerinde yer alan sosyal bilgiler öğretim programları arasında benzerlikler ve farklılaşmalar olabilmektedir. Bu araştırmada şu anda yürürlükte olan Amerika Birleşik Devletleri (New York eyaleti) ile Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırması amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler alanıyla ilgili birçok çalışma (Barth & Demirtaş, 1997; Ross, 2014; Seixas, 1993; Myers, 2006; Öztürk, & Dilek, 2002; Sönmez, 1999) bulunmaktadır. Fakat Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar az sayıdadır. Bu nedenle sosyal bilgiler alanında köklü bir geçmişe sahip olan Amerika Birleşik Devletleri sosyal bilgiler öğretim programı ile Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programının incelenerek iki ülke programlarının karşılaştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi öğretim programları karşılaştırmalı olarak betimlenmiştir. Nitel araştırmalar belirli bir birey, grup, durum veya problem hakkında derinlemesine bir resim ortaya koyar (Fraenkel & Wallen, 1996). Nitel araştırmalar, araştırılacak konu, olay, olgu ve algıların ya da konuların doğal ortamdaki durumlarını tespit etmek amacı ile yapılmaktadır ve nitel araştırmalar da genel olarak görüşme, gözlem ve doküman çözümlemesi teknikleri kullanılmaktadır (Ekiz, 2003; Kuş, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2011).Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması niteliğindedir. Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.277). Araştırma verileri doküman incelemesi aracılığıyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma verileri ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi web sitelerinden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmektedir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Türkiye'de sosyal bilgiler dersinin temel amacı etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir. Bu bağlamda öğrencilere birçok değer, kavram ve becerileri kazandırmayı hedef edinir. Amerika Birleşik Devletleri sosyal bilgiler dersi ise küresel dünyada gençlerin karar verme becerilerini geliştirmeyi amaç edinir. Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı içeriği NCSS öğrenme alanları doğrultusunda 9 öğrenme alanından oluşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri sosyal bilgiler öğretim programında da NCSS'in belirlediği 10 öğrenme alanı temele alınmıştır. Amerika Birleşik Devletleri sosyal bilgiler öğretim programında içerik yaklaşımı olarak genişleyen çevre ve sarmal yaklaşım benimsenmiştir. Her iki ülkede de program deseni olarak disiplinlerarası yaklaşım doğrultusunda içerik ele alınmıştır. Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarında yapılandırmacı anlayışın benimsendiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, Amerika Birleşik Devletleri, Türkiye, öğretim programı

Kaynakça

Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *Ankara, YÖK-Dünya Bankası Yayınları*.

Evans, R. W. (2011). *The tragedy of American school reform: How curriculum politics and entrenched dilemmas have diverted us from democracy*. Palgra ve Macmillan.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fraenkel, J. R.,& Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education.* New York, NY: McGraw-Hill.

Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri.* Ankara: Anı Yayıncılık

Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the US. *Theory & Research in Social Education*, *34*(3), 370-394.

NCSS (2010). National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework forTeaching, Learning, and Assessment. http://www.socialstudies.org/standards/introduction.

Öztürk, C., & Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. *Yayımlandığı Kitap: Öztürk C. ve Dilek, D.(Editörler), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 47-81.

Ross, E. W. (Ed.). (2014). *Social Studies Curriculum, The: Purposes, Problems, and Possibilities*. SUNY Press.

Seixas, P. (1993). Parallel crises: History and the social studies curriculum in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, *25*(3), 235-250.

Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7984) Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ile Öğrenmeyi Güdüleyici Stratejileri Arasındaki Ilişkiler

Necla EKİNCİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bir ülkenin geleceği için yapılacak en önemli yatırımlardan biri eğitimdir. Eğitim, bir ülkenin üretme, gelişme ve kalkınma çalış¬malarının temelini oluşturur. Bu temelin sağlam olması için düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, sorun çözen bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ezberci, kalıplaşmış ve şartlanmış zihinler üreten geleneksel eğitim sistemleri, bilim ve teknolojideki gelişmelere uyum sağlayamamakta, çağdaş gelişmeler karşısında yetersiz kalmakta ve ülke kalkınmasına katkı getirememektedir (Güneş, 2012). 21. yüzyılın örgütlerinde çalıştırılmak için aranan kişilerin, artık sadece söylenenleri yapan değil, aksine eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak insiyatif alan kişiler olmaları istenmektedir. İşlevsiz bir düşünme sistemi sadece zaman ve enerji kaybına neden olmaz aynı zamanda hem birey hem de bireyin bulunduğu örgüt açısından engellenmişlik duygusu yaratır (Kökdemir,2012).

Yükseköğretimde nitelikli bireyler yetişmesinin göstergeleri arasında üniversite öğrencilerinin öğrenme konularına çok boyutlu bakmaları, yüzeysel yaklaşmak yerine anlama yönelmeleri, kısaca derinlemesine öğrenme eğilimli olmaları beklenir. Bireyin öğrenmeyi ele alış biçimi, yaklaşım tarzı, ne bilip bilmediğine dair farkındalığı ve işe koştuğu stratejiler öğrenmesinin niteliğini dolayısıyla kişisel yeterliklerini etkilemektedir. Brad (1994), bireyin kendisine sunulanı anlayabilmesi ve bilgiyi çözümleyebilmesi, başka bir deyişle bilgiyi almasının yanında bu bilgiyi nasıl işe koşacağını bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Semerci, 2000). Öğrenme yaklaşımları ve öğrenmeyi güdüleyici stratejilerinin tercihinde kişisel faktörler etkili olmakla birlikte öğrenme ortamları öğrencilerin bu yönelimlerin biçimlenmesinde önemli bir etkendir. Kökdemir (2012) öğrenme ortamlarının bu rolünden yola çıkarak eleştirel düşünme modeline sahip bireylerin yetiştirilmesi için üniversite eğitimi sırasında alınan derslerin hem içerik olarak yeniden düzenlenmesi hem de ilgili oldukları disipline yönelik problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarından oluşması gerektiğini, ancak bu tür bir eğitim sonucunda, soyutlama ve akıl yürütme becerisine sahip, sistemli düşünebilen, ölçüm ve karşılaştırma yapabilen, iletişim ve işbirliği becerisi yüksek bireyler yetiştirilebileceğini vurgulamaktadır. Tüm bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi bireylerin öğrenimleri süresince tercih etmek durumunda oldukları öğrenme yaklaşımları ve öğrenmeyi güdüleyici stratejiler ile yakından ilişkilidir.

Öğrencilerin mevcut öğrenme yaklaşımları ve öğrenmeyi güdüleyici stratejilere ilişkin eğilimlerinin ve bu eğilimlerin birbirleriyle ilişkilerinin belirlenmesi eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik bireysel ve kurumsal çabalara ipucu sağlayacak olması bakımından önemlidir. Bu çerçevede araştırmanın amacı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları yönelimi ile öğrenmeyi güdüleyici stratejileri arasındaki ilişkiyi öğrenci algılarına dayalı olarak belirlemektir.

Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

1. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin;

a) Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olma düzeyleri nedir?

b) Eleştirel düşünme becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?

c) Bilişüstü Öz-düzenleme becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?

2. Öğrencilerin bu boyutlara ilişkin görüşleri

Cinsiyet

Akademik başarı ve

Sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları, eleştirel düşünme becerileri ve bilişüstü özdüzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Bilgisayar, İnşaat, jeoloji, Maden, ve Metalurji bölümlerinde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile Pintrich ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen ve Karadeniz ve diğerleri (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Öğrenmeyi Güdüleyici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) ile toplanacaktır. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği,

Derinlemesine, Yüzeysel ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımı olarak üç boyutdan oluşmaktadır. Ölçekte her bir boyut 18 olmak üzere toplam 54 madde yer almaktadır. Ölçeğin her bir boyutu birbirinden bağımsız olarak kullanılabilir özelliktedir. Bu çalışmada ölçeğin Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı boyutu temel alınmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. (1-Beni tamamen yansıtıyor, 5-Beni hiç yansıtmıyor). Öğrenmeyi Güdüleyici Stratejiler Ölçeği, Motivasyon (31 madde) ve Öğrenme Stratejileri (50 madde) olmak üzere iki temel boyutdan oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin Öğrenme Stratejileri ana boyutu altında yer alan Eleştirel Düşünme (5 madde) ve Bilişüstü özdüzenleme (11 madde) alt ölçekleri kullanılacaktır. Ölçek 7'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir (1-Benim için kesinlikle yanlış, 7-Benim için kesinlikle doğru). Pintrich vd. (1993) ölçeğin tümünün kullanılabileceği gibi amaca göre boyutlardan bazılarının seçilebileceğini ve farklı disiplinler için kullanılabileceğini önermişlerdir. Veri toplama süreci veri toplama araçlarının 2015-2016 bahar yarıyılında belirlenecek derslerde bulunan öğrencilere uygulanması şeklinde gerçekleştirilecektir. Elde edilecek verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Çoklu Regresyon analizi işe koşulacaktır.

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmesi nedeniyle, beklenen sonuçlar şu şekildedir: Mühendislik Fakültesi Bilgisayar, İnşaat, jeoloji, Maden, ve Metalurji bölümlerinin birinci sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilerin Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımları ile Eleştirel ve Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine ne derece sahip olduğu kestirilememekle birlikte Mühendislik Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öğrenme Stratejilerine sahip olma düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olacağı beklenen geçiçi sonuçlar arasındadır. Çünkü verilen eğitimin üniversite öğrencilerini bu yönde destekler nitelikte olması alanyazının desteklediği görüşler arasındadır. Araştırmadan beklenen bir diğer sonuç; öğrencilerin akademik başarıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı, eleştirel düşünme ve bilişüstü öğrenme stratejilerine sahip olma düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki olması şeklindedir.

Anahtar Kelimeler

Öğrenme yaklaşımı, eleştirel düşünme, bilişüstü beceriler

Kaynakça

Ekinci, N. (2008).*Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekinci, Ö ve Aybek, B.(2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.

Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 1, 1-9.

Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E. K. ve Demirel, F. (2008). Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire for 12–18 years old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 7 (4), 1303-6521.

Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri.* Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kökdemir, D. (2012). Üniversite Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. *PiVOLKA,* Mart, Sayı: 21, Yıl: 7.

Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim,* 25 (116), 23-26.

(8000) Araştırma Temelli Öğrenmenin Öğrenenlerin Başarılarına Etkisine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz

Veli BATDI — Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Çetin SEMERCİ — Bartın Üniversitesi
Aydın ASLAN — Vrije Unıversıty

ÖZET

Bilgi, ülkelerin her açıdan kalkınmaları ve gelişmiş toplum statüsüne ulaşmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim düşünen ve üreten bireyler ülkelerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte nesiller yetiştirebilmektedirler. Bu şekilde ülkeler kendi kendilerine yetecek şekilde gelişmiş uygarlıklar olarak varlıklarını sürdürebilmektedirler. Düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesi kaliteli eğitim sistemleriyle mümkün olabilmektedir. Eğitimde kalite anlayışı farklılıklar gösterebilir. Diğer bir deyişle bu başlık altında birçok madde sıralanabilir ancak bu maddeler kesinlik belirtmeyebilir. Kimi zaman yaşayarak öğrenme, aktif katılım, pratik bilgiler veya farklı yöntemler eğitimin kalitesini belirtirken (Şeker, 2015) kimi zaman da öğrenenlerin çok aktif ve yaratıcı olması, bilgileri yaşantıları yoluyla edinmesi ve bunları önceki bilgileriyle ilişkilendirerek yeniden yapılandırması (Osborn, 2013); öğretmenlerin ise öğrenenlere kendi bilgilerini yapılandırmaları konusunda rehberlik etmesi, yeni fikirlerin üretilmesini teşvik etmesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı öğrenme ortamları hazırlaması (Ranjan ve Rahman, 2014; Shaikh ve Khoja, 2012) eğitimde kalite için sıralanan maddeler arasında sayılabilir. Yapılan birçok araştırmada eğitim sistemlerinde kullanılan yöntemlerin 21. yüzyılda çok farklı ihtiyaçlarla karşı karşıya kalan öğrenenler için yeterli olmadığı belirtilmektedir (Alberta Education, 2010; Barron ve Darling-Hammond, 2008, Freisen ve Scott, 2013). Çünkü günümüz eğitiminde her öğrenenin farklı öğrenme stiline sahip olduğu dikkate alınarak farklı strateji ve teknikler kullanmakla beraber öğrenenlerin teknolojik gelişmelerden çok rahat faydalandıkları da düşünülerek araştırma, sorgulama ve sorunları çözme becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Bu durumda öğrenenlerden edindikleri bilgileri yapılandırmalarını ve çözüm üretici fikirler sunmalarını sağlayan beceriler sergilemeleri beklenebilir. Bu noktadan hareketle araştırmanın konusunu oluşturan araştırma temelli öğrenme (ATÖ) yöntemi ön plana çıkmaktadır. Bu yöntem John Dewey'in eğitim felsefesi kaynak alınarak öğrenme sürecinde problem çözme, bu doğrultuda araştırmalar yapma ve çözümler üretme gibi becerileri kapsayan bir uygulamadır (Erdem, 2016). Öğrenenlerin merak duygusu ile belli bir konuda araştırma yapma isteği ile başlayan süreç ilgili konuyu belirlemesi, konuya ilişkin bilgi toplaması, topladığı bilgiyi derlemesi ve analiz etmesi ile devam eder ve bir sonuca ulaşmasıyla son bulur. Bu şekilde öğrenme sürecine dâhil olan öğrenen ATÖ bağlamında öğrenme sağlamış olmaktadır.

Her derse uygulanabilen ATÖ sürecinin özellikle öğrenenlerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmış olan bu araştırmada, ilgili yöntemin başarıya etkisine ilişkin ulusal ve uluslararası alanda yapılmış çalışmaların meta-analiz ve tematik analiz yapılarak incelenmesi ile alanyazına daha genel ve kapsamlı sonuçlar kazandırılması hedeflenmektedir. Alanyazın taraması sürecinde bu konuyla ilgili iki boyutlu (meta-analitik ve tematik) yapılmış çalışmalara rastlanmadığından mevcut çalışmanın sonuçlarının gelecekteki araştırmacılara, öğretmenlere, öğretmen adaylarına, öğretmen yetiştiren akademisyenlere, öğrenenlere ve eğitim programları hazırlayan uzmanlara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma hem nitel hem nicel boyuttan oluşmaktadır. Nicel boyutta meta-analiz yöntemden yararlanılmıştır. Dolayısıyla ATÖ'yle ilgili 2000-2016 yıllarında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google-Scholar, Ebscohost-Eric, Taylor and Francis Online Journals, ProQuest Dissertations-Theses, Web of Science ve ScienceDirect gibi farklı veri tabanlarından 840 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar dâhil edilme kriterleri olan; a) ATÖ'nün akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen, b) etki büyüklüğünü hesaplamayı sağlayacak betimsel verileri içeren, c) herhangi bir ülkede yapılmış ancak İngilizce veya Türkçe dilleriyle yayınlanmış olan süzgeçten geçirildikten sonra 27 çalışmaya inmiştir.

Kriterlere uygun seçilen 27 çalışmanın meta-analizinde CMA ve MetaWin programlarından yararlanılmıştır. Analizler sabit etkiler (SEM) ve rastgele etkiler modeline (REM) uygun yapılarak Cohen'in (1992) sınıflaması dikkate alınmıştır. Etki büyüklüğünde "Hedges' d"; analizlerde Cochran tarafından önerilen (k-1) serbestlik dereceli Ki-Kare heterojenlik testi (Q-istatistiği) kullanılmıştır (Higgins, Thompson, Deeks ve Altman, 2003). Çalışmanın kodlayıcı güvenirliği Miles ve Huberman (1994) formülü [*görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı x100*] ile sağlanarak sonuç %100 bulunmuştur.

Araştırmanın meta-analitik boyutunu destekleyici ve tamamlayıcı amaçla araştırmaya tematik analiz eklenmiştir. Bu kapsamında alanyazın taraması ile ulaşılan çalışmaların arasından uygun olan ve ayrıca yapılan taramalar sonucunda doküman incelemesiyle ATÖ'ye ilişkin 36 çalışma tematik bağlamda analize dâhil edilmiştir. Bu çalışmalar incelenerek ulaşılan veriler Maxqda-11 programıyla içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ATÖ'yle ilgili karşılaşılan ifadeler kodlar şeklinde farklı temalar altına eklenerek kategorileştirilmiştir. Yapılan kodlamalar çalışmanın güvenirliği açısından iki farklı kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada iki kodlayıcı arasındaki güvenirlik olarak bilinen Cohen Kappa uyum değerleri (Viera ve Garrett, 2005) hesaplanarak çalışmada yeterli güvenirlik sağlanmıştır.

Meta-analiz kapsamında ulaşılan çalışmaların akademik başarı puanlarının genel etki büyüklüğü değeri SEM'e göre hesaplandığında, homojenlik testinde Q istatistiksel değeri (131.02) ki-kare ($\chi 2$) tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde **26** serbestlik derecesi ile kritik değeri (38.885) aştığı için etki büyüklüğü dağılımının heterojen özellik gösterdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla 27 çalışmanın akademik başarı puanları REM'de incelenerek puanların etki büyüklüğü değeri ES=0.688 olarak bulunmuştur. Bu değer etki büyüklüğü sınıflamasına göre orta aralıkta yer almakta ve ATÖ sürecinin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın tematik boyutu bulguları incelendiğinde ATÖ'nün yaratıcı becerileri geliştirmesi, araştırmacı ve sorgulayıcı alışkanlıklar edindirmesi, problem çözmeyi sağlaması, bilgiyi yapılandırmayı sağlaması gibi öğrenmeyi kolaylaştıran nitelikte kodlara ulaşılmıştır. Diğer yandan fazla zaman alması gibi olumsuz yönleri de belirtilmiştir. Araştırmanın iki boyutunda da ATÖ'ye ilişkin genel anlamda olumlu bulgu ve sonuçlara ulaşılması, teknoloji çağındaki öğrenme ihtiyacına cevap verebilecek nitelikteki alternatif yöntemler arasında olduğu düşünülen ATÖ'nün sistemli ve yaygın kullanılmasını desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler : Araştırma temelli öğrenme, başarı, öğrenen, meta-analiz, tematik analiz

Kaynakça

Alberta Education. (2010). Inspiring education: A dialogue with Albertans. Edmonton, AB: Alberta Education.

Barron, B., ve Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understandin*g (pp. 11-70). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science, 1*(3), 98–101.

Erdem, A. R. (2006). Nasıl öğretmeliyim: öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 6*(2).

Friesen, S. ve Scott, D. (2013). Inquiry-based learning literature review. A Review of the Research Literature for the Alberta Ministry of Education. Retrieved from http://galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf.

Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. British Medical Journal, 327, 557-560. doi: 10.1136/ bmj.327.7414.557

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Osborne, M (2013). *Modern learning environments*. Core Education; Yeni Zelanda.

Ranjan, N. ve Rahman, N. (2014). Role of teacher in enhancing learning achievement of child & emphasis on teacher skill development, knowledge building and ICT. Unpublished manuscript. Retrieved March 5, 2016 from http://dhsekerala.gov.in/downloads/role_tech.pdf.

Shaikh, Z. A., ve Khoja, S. A. (2012). Role of teacher in personal learning environments. *Digital Education Review,* 21, 23-32.

Şeker, H. (2015). Unforgettable teaching: memoirs of pre-service teachers' encounters with good teaching. *Educational Research and Reviews, 10*(11), 59-68. doi: 10.5897/ERR2014.1976

Viera, A. J., ve Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine, 37*(5), 360-363.

(8012) Farklı Uygulamalarla Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Düzeyleri Ve Öğretim Üyelerinin Mevcut Duruma İlişkin Görüşlerinin Meta-Analitik Ve Tematik Karşılaştırılması

Veli BATDI — Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Burhan AKPINAR — Fırat Üniversitesi
Mustafa ÖZTÜRK — Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Öğrenciyi aktif kılacak farklı uygulamaların öğrenci başarısına destek olacağı düşünülmektedir. Bu tarz uygulamalarla öğrenciler kendi öğrenme stillerinin farkına varabilmekte, daha kolay öğrenme ve hatırlama sağlayabilmektedirler (Mahyuddin, Elias, Daud ve Shabani, 2011). Dolayısıyla öğrenme süresinde tercih edilen çeşitli uygulamaların (yöntem-teknik-strateji) öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayıcı, motivasyonlarını arttırıcı ve bunların sonucunda başarıyı arttırıcı nitelikte olması gerekmektedir (Ganyaupfu, 2013). Öğretimin niteliği öğrenme eyleminin ne derece gerçekleştiği ile ilgilidir. İyi düzeyde öğrenilmiş bir durum iyi öğretim uygulamalarıyla yapılandırılmış bir süreci kapsamaktadır. Nitekim ilgili alanyazında yapılmış araştırmalarda ve yazılmış kitaplarda öğretim sürecini tek başına karşılayabilen nitelikte bir öğretim uygulamasına rastlanmamıştır. Şeker'in (2008) bu noktada yapılandırmacı anlayışa uygun bir programda 'sadece bu anlayışın hâkim olması, diğer uygulamaların kullanılmaması' gibi bir durumun söz konusu olmadığını vurgulaması buna örnek verilebilir. Bu nedenle özellikle öğrenci odaklı modern anlayışa uygun farklı uygulamalarla zenginleştirilmiş öğretim süreçlerinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı ve önemli düzeyde etkili olabileceği belirtilebilir. Çünkü modern anlayış tarzındaki farklı uygulamalar öğrencilere bilgilerin öğretilmesini değil öğrencilerin kendilerinin bilgileri yapılandırmalarını ve yaparak ve yaşayarak bilgi edinmelerini sağlayan deneyim içerikli bir süreci kapsamaktadır (Kochhar, 1992). Bu noktada Larsen-Freeman (2000) etkili öğretmenlerin öğrencilerin benzersiz ve bireysel özelliklerine hitap edebilen geniş, zengin ve çeşitli öğretim uygulamaları repertuvarına sahip kişiler olduklarını belirterek öğretim sürecinde kullanılan uygulamaların önemine dikkat çekmiştir. Akademik başarı açısından öğretim sürecindeki etkisi farklı çalışmalarla belirlenmiş olan farklı uygulamaların bu noktada kullanılması önerilmekte ve sonucun olumlu olabileceği beklenmektedir.

Öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarını arttırarak onları sürecin bir parçası değil de sürecin asıl odak noktası haline getirecek uygulamaların akademik başarı açısından son derece etkili olduğu sonucunu elde eden ulusal (Sezer ve Tokcan, 2003) ve uluslararası (Ward ve Walker, 2008; Richards ve Rodgers, 2014; Entwistle ve Tait, 1990) alanda yapılmış birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların genel sonuçları değerlendirildiğinde işbirlikli, bilgisayar destekli, internet tabanlı, çoklu zekâ kuramına ve problem çözmeye dayalı öğretim uygulamaları gibi dersin hedeflerine, konuya, öğrenciye ve eğiticinin kendisine uygun nitelikte uygulamaların başarılı öğrenme çıktıları elde etmede etkili oldukları anlaşılmıştır. Ancak farklı uygulamalara ilişkin yapılan literatür taramasında ilke ve yöntemlere yönelik deneysel boyutta az sayıda çalışmanın yapıldığına rastlanmıştır. Bu bağlamda ilgili çalışmaların genel değerlendirmesinin meta-analitik ve tematik açılardan incelenmesi gerekli görülerek bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada farklı uygulamaların öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine etkisinin belirlenmesi ve öğretim üyelerinin buna ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışma ile üniversite öğrencilerinin, akademisyenlerin, öğretmenlerin ve araştırmacıların ilgili konu hakkında bilgilenmelerinin sağlanacağı ve yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı beklenmektedir.

Bu araştırmada meta-analtik ve tematik yöntemler kullanılmıştır. Meta-analiz kapsamında farklı uygulamalar adıyla çeşitli yaklaşım-yöntem-teknik-stratejilerle (web/bilgisayar destekli öğretim, probleme/işbirliğine dayalı öğrenme, üstbilişsel stratejiler, harmanlanmış öğrenme, proje temelli öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, vb.) ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google-Scholar, Ebscohost-Eric, ProQuest Dissertations-Theses, Web of Science ve ScienceDirect veri tabanlarından 920 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri (farklı uygulamaların akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiş; gerekli betimsel nitelikli verileri içermiş ve 2000-2016 yılları arasında yapılmış) dikkate alınarak yapılan değerlendirmede bu çalışmalardan uygunluğu belirlenen 46 çalışma seçilmiştir.

Meta-analizdeki çalışmalar uygulamanın yapıldığı öğretmen adaylarının branşlara göre gruplandırılması ile tablolaştırılarak analiz edilmiş ve veriler branşlara göre yorumlanmıştır. Verilerin analiz boyutunda CMA/MetaWin programları kullanılarak Thalheimer ve Cook'un (2002) düzey sınıflaması esas alınmıştır. Uygulamaların etki büyüklükleri başta olmak üzere sabit etki ve rastgele etki modellerinin uygulanabilirliği analiz sürecinde dikkate alınmıştır. Ayrıca çalışmanın kodlayıcı güvenirliği (%100) hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Çalışmanın tematik boyutu kapsamında farklı üniversitelerin (Bartın, Harran, Kilis 7 Aralık, Fırat, Marmara Üniversiteleri) eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerine farklı uygulamaların akademik başarı üzerindeki etkililiğine ilişkin araştırmacının uzman görüşleri ışığında hazırladığı görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma, araştırmacının bizzat içinde yer aldığı, neden-sonuç ilişkisinin istatistikselden ziyade yorumsal boyutunun ön planda olduğu araştırma türü olan durum çalışmasına (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) göre yürütülmüştür. Maksimum örneklem çeşitlemesine göre seçilen fakültelerdeki 24 öğretim üyesinin görüşleri Maxqda-11 programıyla içerik analizine uygun çözümlenmiştir. Ulaşılan veriler ilgili temalar altında farklı kodlar

şeklinde modelleştirilerek sunulmuştur. Kodlama süreci iki farklı kodlayıcı tarafından gerçekleştirilerek kodlayıcı güvenirliği (Cohen-Kappa) yeterli düzeyde sağlanmıştır (Viera ve Garrett, 2005).

Mevcut çalışmanın meta-analiz boyutu incelendiğinde farklı uygulamaların akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar içinde en büyük etki büyüklüğü *okul öncesi öğretmen adaylarında* işbirliğine dayalı öğretim uygulamasında (ES:2.381) görülürken; en düşük etki büyüklüğü *fen bilgisi öğretmen adaylarında* proje tabanlı öğretim uygulamasında (ES: -0.413) görülmüştür. Bu değerlerden ilki mükemmel düzeyde ve uygulamaların olumlu yönüne vurgu yaparken; ikincisi önemsiz düzeyde ve uygulamanın etkisinin olmadığına işaret etmektedir. Bu anlamda hem üniversitelerde hem de öğretimin diğer kademelerinde öğrencilerin faklı öğrenme stillerini harekete geçirecek çeşitli uygulamaların öğretim sürecini etkili kılmak amacıyla kullanılmasının fayda sağlayacağı önerilebilir. Çalışmanın tematik açıdan değerlendirilmesi sonucu öğretim üyelerinin özellikle farklı uygulamalar kullanma çabası içinde oldukları, bu tür uygulamaların öğrencilerin başarılarına olumlu etkisinin farkında olduklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak bazı uygulamaların zaman, fiziksel şartların imkânsızlığı veya maliyet gibi nedenlerle uygulanabilirliğinin kısıtlı olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın meta-analitik ve tematik sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülerek öğretim sürecinde bu uygulamaların kullanılmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayı, akademik başarı, farklı uygulamalar, öğretim üyesi

Kaynakça

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education. New York:Routledge.

Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher education*, *19*(2), 169-194.

Ganyaupfu, E.M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2*(9), 29-35.

Kochhar, S. K. (1992). *Methods and techniques of teaching*. New Delhi:Sterling.

Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. UK: Oxford University Press.

Mahyuddin, R., Elias, H., Daud, S.M. ve Shabani, J. (2011). Academic achievement of students with different learning styles. *International Journal of Psychological Studies, 3*(2), 186-192.

Miles, M.B., ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. ThousandOaks, CA:Sage.

Richards, J.C., ve Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 227-242.

Şeker, H. (2008). Will the constructivist approach employed in science teaching change the "grammar" of schooling? *Journal of Baltic Science Education, 7*(3), 175-184.

Thalheimer, W., ve Cook, S. (2002). How to calculate effect size from published research: a simplified spreadsheet. Retrieved 30 June, 2014 from http://www.work-learning.com/white_papers/ effect_sizes/Effect_Sizes_Spreadsheet.xls

Viera, A.J., ve Garrett, J.M. (2005). Understanding interobserver agreement:The kappa statistic. *Family Medicine, 37*(5), 360-363.

Ward, P.J., & Walker, J.J. (2008). The influence of study methods and knowledge processing on academic success and long-term recall of anatomy learning by first-year veterinary students. *Anatomical sciences education*, *1*(2), 68-74.

(8039) Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Akademik Benlik Düzeylerinin İncelenmesi

Sultan DEMİRCAN FISTIKÇI
Hacettepe Üniversitesi

Nuray SENEMOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Ortaokul matematik öğretim programında beş becerinin kazandırılması öngörülmektedir. Bu beceriler problem çözme, matematiksel süreç becerileri, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler ve bilgi ve iletişim teknolojileridir. Kazandırılması ön görülen bu beş beceri arasında yer alan duyuşsal becerilerin öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, özgüven sahibi olmaları, matematiksel değerlere sahip olmaları ve öz düzenleme becerilerini kullanmaları açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (MEB,2013). Duyuşsal özeliklere ilişkin incelediği araştırmalar sonucunda Bloom(1979), öğrenmedeki değişkenliğin yüzde yirmi beşe kadarının duyuşsal özelliklerle açıklanabileceğini ve akademik benlik kavramının duyuşsal özelliklerin en iyi göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

Bir öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemede güçlü bir etkiye sahip olan akademik benlik öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı, bir başka deyişle bireyin kendine karşı tutumudur (Senemoğlu, 2011). Özçelik (1989) olumsuz akademik benlik kavramı geliştirmiş olmanın bireyin öğrenmeleri üzerinde önemli ölçüde olumsuz etkilerde bulanabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin başarı ile karşılaşması ve akademik benlik düzeylerinin yükselmesi istenen ve beklenen bir durumken Baykul (2012), Türkiye'de okul yılları ilerledikçe öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum ve kendilerine güvensizlik geliştirdiklerini ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin araştırılması ve elde edilen bulguların tartışılması matematik eğitimi ve matematik programlarına öneriler getirme açısından önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik benlik düzeyi puanlarını bilmesi, öğretimi düzenlerken işine yarayabilir(Altun, 2013). Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ortaokul 5, 6 ve 7. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu akademik benlik düzeylerinin farklı değişkenlerden açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekildedir:

Problem Cümlesi: Ortaokul 5, 6 ve 7. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeyleri sınıf düzeyine, cinsiyete ve okulların bulunduğu başarı düzeyine (alt-orta-üst grup) göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler:

Ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeyleri nedir?

Ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeyleri nedir?

Ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeyleri nedir?

Ortaokul 5, 6 ve 7. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeyleri cinsiyete ve okulların bulunduğu başarı düzeyine (alt-orta-üst grup) göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeyleri cinsiyete ve okulların bulunduğu başarı düzeyine (alt-orta-üst grup) göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik düzeyleri cinsiyete ve okulların bulunduğu başarı düzeyine (alt-orta-üst grup) göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015). Bu araştırmada da akademik benlik düzeyi ile sınıf düzeyi, cinsiyet ve başarı düzeyine göre alt-orta-üst grup okullar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından bu araştırma modeli seçilmiştir.

Araştırma evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokulların 5, 6 ve 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre örneklem alınarak 5 alt, 12 orta ve 3 üst düzey başarı grubunda yer alan toplam 20 okulda uygulama yapılmıştır. 5. Sınıftan 1105, 6. Sınıftan 1352 ve 7. Sınıftan 1307 olmak üzere toplamda 3704 öğrencinin örneklemde yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Brookover tarafından 1964 yılında geliştirilen, Senemoğlu (1989) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Brookover'ın "Matematikle İlgili Akademik Benlik Kavramı" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sekiz maddeden oluşmaktadır

ve 5 dereceli Likert tipindedir. Ölçek maddeleri 1 ile 5 arasında puanlanmış ve toplam puan belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 40 en düşük toplam puan ise 8'dir. Orijinal ölçeğin güvenirliği iki yarı test yöntemi ile belirlenmiş ve güvenirlik katsayısı üç grupta ortanca 0,84 olmak üzere 0,80 ile 0,89 arasında çıkmıştır.

Araştırmada öğrencilerin matematik dersi akademik benlik düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Matematik dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve okulların bulunduğu başarı düzeyi (alt-orta-üst grup) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlemek için ise "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularından betimsel istatistikler incelendiğinde matematik dersi akademik benlik düzeyi ortalamalarının üç grup için 30 ile 35 puan arasında değiştiği görülmektedir. Gökmen (2009) tarafından yapılan benzer çalışmada da genel ortalamanın 32,36 olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından matematik dersi akademik benlik düzeyi ortalamaları sıralandığında 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik benlik düzeyi ortalamalarının en yüksek, 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik benlik düzeyi ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Yani araştırmanın geçici sonuçları sınıf düzeyinin artması ile birlikte matematik dersi akademik benlik düzeyi ortalamalarının düştüğünü göstermektedir. Bu durumun sınıf düzeyi attıkça öğrencilerin başarısızlığa uğradıklarının bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir. Bloom (1979) da benzer giriş davranışlarıyla öğretme-öğrenme sürecine giren öğrencilerden başarısızlığa uğrayanların akademik öz güvenlerinin azaldığını ve dolayısıyla bilişsel öğrenme düzeylerinin düştüğünün gözlendiğini ifade etmektedir. Bu durumun sınıf düzeyinin artması ile derslerin daha çok soyut içerikli olması ve öğrencilerin bu konuları zor olarak algılamasından (Durmuş, 2004) kaynaklanabileceği de düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : matematik, duyuşsal özellikler, akademik benlik kavramı

Kaynakça

Altun, M. (2013). Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi. (9. Baskı). İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.

Baykul, Y. (2012). İlkokulda Matematik Öğretimi (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bloom, B. S. (1976). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (2. Baskı). Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1979.

Durmuş, S. 2004. İlköğretim Matematiğinde Öğrenme Zorluklarının Saptanması ve

Zorlukların Gerisinde Yatan Nedenler Üzerine Bir Çalışma. VI. Ulusal Fen Bilimleri

ve Matematik Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gökmen, R. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Fen Bilimleri Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB. (2013). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı(5-8. Sınıflar)

Özçelik, D. A. (1989), Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

(8046) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Adaylarının Meslek Bilgisi Dersleri Yaşantılarına Yönelik Nitel bir İnceleme

Seval FER
Hacettepe Üniversitesi

Hanife Gülhan ORHAN KARSAK
Kırklareli Üniversitesi

ÖZET

Öğretmen yetiştirme konusu, önemi gereği bireysel ya da kurumsal düzeyde sık sık gündemimizde yer almaktadır. Bu durum sadece ülkemize özgü bir durum değildir; öğretmen eğitiminin ülkemizin büyükçe bir kısmını kendileri ya da çocukları yoluyla etkilemesi, dolayısıyla konunun önemi ile doğrudan ilgilidir. Öğretmen eğitiminde genel anlamda dersler şu üç grubu kapsar: 1) Öğretilecek dersin alan bilgisini içeren 'içerik bilgisi'. 2) Nasıl öğretileceği bilgisini içeren 'meslek bilgisi'. 3) Öğretilecek alanın nasıl öğretileceği bilgisini içeren 'mesleki içerik bilgisi' (Feldman, 2000; Jegede ve Toplin, 2000; Roth ve Tobin, 2001). Ülkemizde ise programlar "yüzde 62.5 alan bilgisi, yüzde 25 öğretmenlik meslek bilgisi (uygulama dâhil), yüzde 12.5 genel kültür derslerini içermektedir." (Yükseköğretim Kurulu, 2007b). Yukarıda belirtilen yüzdeler öğretmenlik dallarına göre farklılaşmaktadır. Beden eğitimi ve Spor Öğretmenliği lisans programı ise genel kültür bilgisi (%9.2), alan bilgisi (% 65.9) ve öğretmenlik meslek bilgisi (formasyon) (%24.9) derslerinden oluşmaktadır (Şirin ve Cesur, 2008).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği dersleri, öğrencilerin salt bedensel değil, ruhsal ve zihinsel sağlığını da etkileyen, sosyalleşmesini sağlayan bir işlev sunmaktadır. Bu denli çok işlevi barındıran bir dersi verecek olan öğretmenin de hizmet öncesi eğitimde iyi yetişmesi, dolayısıyla eğitimin nitelikli olması gerekir. Söz konusu yetişmede alan derslerinin yanı sıra meslek dersleri de önem taşımaktadır, çünkü alan dersleri ne öğretilmesi gerektiği üzerinde dururken meslek bilgisi dersleri nasıl öğretilmesi gerektiğine, dolayısıyla nasıl iyi öğretmen olunacağına odaklanır.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarına öğretmenlik yaşantılarını kazandırma yönünde bilgi ve beceri sunması gerekirken, Yükseköğretim Kurulu (2007a) tarafından, öğretmen adaylarının alan bilgisi bakımından yeterli oldukları, ancak öğretmenlik mesleğinin uygulanmasına yönelik bilgi ve beceri açısından eksikliklerinin olduğu ifade edilmiştir. OECD (2009) raporunda da Türkiye'deki okul müdürlerinin yüzde 78'inin nitelikli öğretmen eksikliğini kabul ettikleri belirtilmiştir. Benzer biçimde Kılıç (2006) tarafından da öğretmen adaylarının davranışları uygulama düzeylerinin oldukça düşük olduğu bulgulanmıştır. Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) da meslek bilgisi derslerinin, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmen adaylarının epeyce bir kısmının öğretmenlik mesleğine bakış açılarını olumlu yönde etkilerken bir kısmının bu dersleri yeterli bulmadıklarını, bazılarının ise derslerin mesleğe bakış açılarını değiştirmediğini bulgulamıştırÖğretmen adaylarının gerek fakültede kazandıkları yeterlikleri mesleğe başladıklarında kullanmalarında gerek mesleklerine ilişkin davranışları ve rolleri benimsemelerinde okuldaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öneminin ve etkisinin büyük olması beklenir. Oysaki yukarıda belirtilen araştırma bulgularından öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik sorunlar olduğu çıkarımında bulunulabilir. Öyleyse, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki yaşantılarının öğrenci bakışıyla, nitel olarak, olgusal yaklaşım ile inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmanın makul olacağı düşünülmektedir. Öte yandan, öğretim programları ne denli iyi hazırlansa da öğrenci yaşantıları yansımayan bir programın eksik olacağı, dolayısıyla öğrenci yaşantılarından yararlanılmasının programların niteliği hakkında önemli ipuçları sunacağı fikrinden yola çıkılmasının yanlış olmayacağı düşünülmektedir. Bu bakımlardan bu olgubilim çalışmasının amacı Hacettepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik yaşantılarının özünü keşfetmek amaçlanmıştır. Bu araştırmadaki olgu, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik yaşantılarının özünü keşfetmenin yanı sıra, bu derslere ilişkin anlam hakkında bilgi edinmektir.

Kaynağını felsefeyle psikolojiden olan olgubilim (fenomoloji/Phenomenology) çalışmasında, birkaç kişinin ya da katılımcıların bir olgu ya da kavramla ilgili yaşantılarının (yaşanmış deneyimlerinin) ortak anlamı, katılımcıların ortak özellikleriyle birlikte tanımlanır, bireylerin yaşantılarının özüne ulaşılmasıyla sonuçlanır (Creswell, 2013). Olgubilim araştırması, her öğretmen adayının meslek derslerine yönelik yaşantılarından başlayarak olaylar içinde ve arasındaki benzerlik ve farklılıkların ne, nasıl, niçin olduğunu incelemek amacıyla seçilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ise araştırmacılardan birinin ders vermesi nedeniyle seçilmiştir.

Veri toplamada, olgubilim deseninde deneyimlerin özüne inmek için 3-5 ile 10-15 kişiden oluşan heterojen kişilerden oluşan odak grubu önerilir (Bkz. Creswell, 2013) Bu bağlamda derslere düzenli devam etme ve öğretmenlik uygulamasını tamamlamış ya da devam ediyor olma koşuluna sahip gönüllülerden altı kişiyle 9 açık uçlu yarı-yapılandırılmış sorudan yararlanılarak odak grup görüşmesi uygulanmıştır.

Yaş ve alınan dersler bakımından grup-içi heterojen olan katılımcıların yaşları 23-25 arasında olup biri erkek, beşi kadındır. Araştırmacıların biri tarafından uygulanan yaklaşık 120 dakika süren görüşmeler, kişi numaraları kullanılarak cep telefonuyla kaydedilmiştir.

Olgubilim araştırmasında bilgi toplamak için tümevarımla tematik analiz süreçlerini içeren yöntemler mevcut (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Mertens, 2003, akt. Fer, 2004) olmakla birlikte, görüşme dökümlerinin temel veri kaynağı olması nedeniyle Miles ve Huberman'ın (1992) çalışması kullanılarak kategori ve temalar oluşturularak veriler analiz edilmiştir. Creswell'in (2013) ifadesinden yola çıkılarak araştırmacıların kişisel deneyimleri ayraç içinde verilmiştir. Bu durumun nedeni araştırmacıların bu sınıflarda meslek derslerini veriyor olmalarıdır. Araştırma deseninin kalitesini artırmak için Lincoln ve Guba (1989, akt. Fer, 2004) tarafından tanımlanan kavramlardan ayrıca Yıldırım ve Şimşek'in (2008) kullandığı terimlerden yararlanılarak inandırıcılık ve tutarlılık kontrol edilmiştir.

Bulgularla ulaşılan sonuçlardan bazıları şöyledir: 1) Öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlara yönelik: Meslek bilgisi derslerini veren bölüm dışından öğretim elemanlarının kendilerinin özelliklerini tanımadıklarını, kinestetik öğrenen özelliklerine uygun ders işlemediklerini, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerine önyargılarla otorite kurma çabalarının olduğunu düşünmektedirler. 2) Öğretmen adaylarından kaynaklanan sorunlara yönelik: Derse devam etmek istemeyen, azınlık olan fakat sesi çok çıkan bazı arkadaşlarının yukarıda açıklanan durumu suistimal ettiğini düşünmektedirler. Hocalarının tarzını ve tavrını değiştirmemelerinin etkisiyle, ders dinlemek isteyenlerin dahi ilgisiz davranmaya başlayarak, devamsızlık yaparak, çalışmadıklarını düşünmektedirler. 3) Meslek derslerinin işlenişine yönelik: Meslek bilgisi derslerini teorik yerine uygulamalı olarak öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. İlginç bir sonuç, meslek derslerini Eğitim Bilimleri değil, Spor Bilimleri hocalarının vermesi gerektiğine inanmalarıdır. Nedenini Spor Bilimleri'nden hocalarının sınıfın yapısını, kendilerinin bireysel farklılıklarını iyi tanıdıkları için uygun bir program uyguladıkları, dersi istekli, alanlarından örneklendirerek, ilişkilendirerek işledikleri, böylelikle öğrencilerin derse kolay uyum sağladığı, verimli ders işledikleri biçiminde belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Hizmet-Öncesi Eğitim, Öğretmen Araştırması, Yüksek Öğretim

Kaynakça

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemi: Beş yaklaşıma göre araştırma ve araştırma deseni, çev. edit. M. Bütün ve S. B. Demir. Ankara: Anı yayıncılık.

Feldman, S. (2000). *Building a profession: Report.* AFT. Retrieved January 15, 2002, from www.aft.org/higher_ed/reports/k16report.html

Fer, S. (2004). Qualitative evaluation of emotional intelligence in-service program for secondary school teachers. *The Qualitative Report,* 9(4), 562-588.

Jegede, O. & Taplin, M. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research,* 42, 287-308.

Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 16, 155-168.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1992). *An expanded source book: Qualitative data analysis.* Thousand Oaks-California: Sage Publications.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS-Teaching and Learning International Survey.* OECD Publishing, Paris.

Roth, W. M. & Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching and Teacher Education,* 17, 741-762.

Şahin-Taşkın Ç. ve Hacıömeroğlu G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (Temmuz 2010/II), 165-174.

Şirin, E.F. ve Cesur, K. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının alan bilgisi ve öğretmenlik meslek dersleri ile öğretmenlik uygulaması dersi başarıları arasındaki ilişki. *S.Ü. BES Bilim Dergisi,* 10(1), 1-10.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yükseköğretim Kurulu. (2007a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.*www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382. Erişim tarihi: 5.03.2016

Yükseköğretim Kurulu. (2007b). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).* www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5 Erişim tarihi: 5.03.2016

(8047) Türkiye - Çin (Şangay) Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Ramazan Şükrü PARMAKSIZ **Hilal DURMAZ**

Bülent Ecevit Üniversitesi MEB

ÖZET

Eğitim sistemi; ulusun tüm üyelerinin eğitim gereksinmelerini karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür (Başaran ve Çınkır, 2011: 77).

Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim; 48 ayı dolduran çocukların anasınıfına kaydedilmesi ile başlar. 5 buçuk yaşına geldiğinde ise, ilkokula kaydedilir, bu aynı zamanda zorunlu eğitimin başlangıcıdır. 4 yıllık ilkokul eğitimi sonrasında 4 yıllık ortaokul eğitimi ardından ise 4 yıl lise eğitimi verilir. Üniversite eğitimi zorunlu değildir. Ülkemizde eğitimde fırsat ve imkan eşitliği benimsenmiş olup, öğrenciyi merkeze alınarak, Atatürk İnkılap ve İlkeleri, demokratik, laik ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 1973).

Çin Halk Cumhuriyeti Şangay Bölgesi'ne bakıldığında ise, eğitim 3 ile 6 yaş arasında okulöncesi eğitim ile başlar. Zorunlu eğitim ise 9 yıldır ve 6 yaşında başlar. Bu sürenin ilk 6 yılı ilkokul kademesine, kalan 3 yılı ise ortaokul kademesine denk gelmektedir. Ardından lise eğitimi başlar ve 3 yıl sürer (Sezgin, 2008). Çin'de kız ve erkeklere eşit imkanlar sağlayan, Konfüçyüs felsefelerini temele alan, Marksist – Leninist ideolojinin benimsendiği Eğitim Bakanlığı ve eyaletlerdeki eğitim birimleri tarafından koordine edilen bir eğitim yürütülmektedir (Sahlı, 2010).

"Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma projesidir (MEB, 2015) ve Çin (Şangay) bu programın üç alanında birinci olmuştur.

Ülkemizde, karşılaştırmalı eğitim sistemleri çalışması yapılan ülkeler az sayıda olup bunlardan birisi de Türkiye ve Avusturya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması (Memduhoğlu, 2008)'dır. Çin Eğitim Sistemi ile ilgili yapılan Türkçe çalışma sayısı çok azdır. Bu nedenle ülkemizde bu alanda yapılan çalışmanın çok az olması nedeniyle, bu çalışma literatüre büyük katkı sağlayacaktır. Ayrıca PISA'da üç dalda da birinci gelen Çin (Şangay) bu araştırma için seçilerek, alana faydalı olması hedeflenmiştir.

Problem Cümlesi:

Türkiye ile Çin Halk Cumhuriyeti Şangay Bölgesi Eğitim Sistemlerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Alt Problemler:

Türkiye ile Çin Halk Cumhuriyeti Şangay Bölgesi okul yapılanmaları ve eğitim süreleri arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

Türkiye ile Çin Halk Cumhuriyeti Şangay Bölgesinin uyguladıkları sınavlar arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

Türkiye ile Çin Halk Cumhuriyeti Şangay Bölgesi denetim sistemleri arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

Türkiye ile Çin Halk Cumhuriyeti Şangay Bölgesi okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim ve lisansüstü eğitim basamakları arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

Bu çalışma karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim bilimi, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenerek, benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi ve benzer sorunlara karşılaştırmalar yoluyla çözüm yolları önerilebilmesi için yapılan araştırmaları içeren bir çalışma alanıdır (Erdoğan,2003). Karşılaştırmalı eğitim bilimi analiz ve sentezi birlikte içermelidir (Ültanır,2000). Çin ve Türkiye ile ilgili dökümanların toplanması, eğitim kademelerinde kullanılan programların analiz edilmesi, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması için tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Tanımlayıcı yaklaşım dökümanların toplanıp, gözlem ve benzerlik ile farklılıkların tanımlanarak gerçeklerin karşılaştırılmasını içermektedir (Ültanır, 2000).

Bu araştırmada verilerin toplanmasından döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Döküman analizi; araştırılan konuyla ilgili yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına denmektedir (Yıldırım ve Şİmşek, 2013) . Veriler toplanırken araştırmacı tarafından ölçütler takımı oluşturulmuştur. Çin (Şangay) ve Türkiye'de kullanılan eğitim programları, eğitim programları, ülkelerin güncel bilimsel çalışmalarının bulunduğu siteler, kalkınma raporları bu ölçütler takımına göre analiz edilmiştir. Ulaşılan verilerin güncel sitelerden olmasına dikkat edilmiş, özellikle kaynaklara ulaşırken iki ülkenin de Milli Eğitim Bakanlığı sitelerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılmaktadır (Karataş, 2015). Türkiye ve Çin (Şangay)'in eğitim sistemlerindeki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Her iki ülkenin eğitim sistemlerindeki benzerlik ve farklılığı ortaya koyabilmek için çizelgeler ve tablolar hazırlanmış ve bu bulgular üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ilk göze çarpan her iki ülkenin de farklı ideolojilere sahip olduğu ve bunun eğitim sistemine de yansıdığıdır. En büyük farklılığın da eğitim kademelerinin yapılanmasında olduğu görülmekte ve bundan dolayı kademelere göre yaş aralığında da farklılaşma meydana gelmektedir. İki ülkede de kademeler arası geçişi sağlamak için ülke çapında sınavlar yapmaktadır. Yükseköğretim ise Türkiye'de tek elden yönetilirken, Çin'de ikili yönetimin varlığı büyük bir farklılık oluşturmaktadır. İki ülkede de okulöncesi eğitim zorunlu olmadığı görülmüştür. Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıl sürerken Çin'de zorunlu eğitim süresi 9 yıldır ve iki ülkede de zorunlu eğitim ücretsizdir. İki ülkenin de denetim sisteminde müfettişler büyük rol almaktadır.

Anahtar Kelimeler : Türk Eğitim Sistemi, Çin (Şangay) Eğitim Sistemi, Karşılaştırmalı Eğitim

Kaynakça

Başaran, İ. E. & Çınkır, Ş. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (3. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayınevi

Erdoğan, İ. (2003). Çağdaş Eğitim Sistemleri (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet. Syf: 62.

Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(3), 545-559.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 14.06. 1973 Tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 14.06. 1973 Tarih ve 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" *Yayımlandığı Resmi Gazete Tarihi*, *24*, 1973.

Milli Eğitim Bakanlığı, PISA Türkiye. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18. Erişim Tarihi: 14.03.2016

Ültanır, G. (200). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Sezgin, M. F. (2008). Türk ve Çin Eğitim Ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

(8048) Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirildiği Araştırmalara Yönelik Bir İçerik Analizi

Ersin TÜRE
Ankara Üniversitesi

Zülal UĞUR ARSLAN
Ankara Üniversitesi

Suzan Beyza KAPTI
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Eğitim çalışmalarının planlı ve verimli olması adına hazırlanan her tür programın uygun değerlendirme süreçleri seçilerek program sonunda elde edilenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme hem biten bir faaliyetin son aşaması hem de başlayacak olan faaliyetin ilk aşamasını oluşturur (Küçükahmet, 1998). Program değerlendirmeyi tanımlamanın bir yolu; neyin işleyip neyin işlemediğini belirleme çabasıdır. Daha özel olarak değerlendirme, bir programın amaçlarına ne derece ulaştığını belirlemek için objektif, sistematik, kapsamlı kanıtlar toplayan yöntemleri kullanan bir araçtır (Morehouse, 1972). Chen'e (2005) göre program değerlendirme, değerlendirme yaklaşımlarını ve yöntemlerini kullanarak, programların uygulanabilirliğini ve etkililiğini sistemli bir şekilde geliştirmektir.

Program değerlendirme birçok paydaş için farklı istemleri yerine getirir. İlgililerin sorumluluklarını yerine getirmesini isteyen kamu için, çeşitli programları seçme durumda kalan karar alıcılar için, programın neresini ve nasıl geliştirmesi gerektiğini bilmek isteyen program geliştirme uzmanı için, öğretim sürecinin öğrencileri nasıl etkilendiğini bilmek isteyen öğretmenler için çeşitli veriler sunar (McNeil, 1977). Program hakkında bir karara ulaşabilmek ve bu karar uyarınca program tasarısını geliştirmek ancak değerlendirme sayesinde mümkündür (Bilen, 2006: 32)

Eğitim programının iyi tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise o programın uygun yöntemlerle değerlendirilip değerlendirme sonuçlarının program tasarımına yansıtılması, yani geliştirilmesi de nitelikli programlara kavuşmada o kadar önemlidir. Programın etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi o programın geliştirilmesi için başlangıç noktasıdır(Gözütok, 1999: 160-161). Bir zamanlar değerlendirme yöntemlerinin niceliksel olduğunu savunan program değerlendirmeciler şimdi aslında veri sürecinin anlamlandırılmasında niteliğe ait yöntemlerin de uygun olduğu fark edilmeye başlanmıştır. Özellikle çok sayıda nitel araştırma ve değerlendirme yöntemlerinin gelişmesiyle, bu yöntemler geleneksel nicel yöntemlerle birlikte kullanılmaya başlanmıştır (Marsh ve Willis, 2003). Diğer bir ifade ile zaman içerisinde farklı değerlendirme yaklaşımları ve modelleri geliştirilmiş, program değerlendirmede alanında daha etkin bilgi toplama yöntemleri denenmeye devam etmiştir. Bununla birlikte bir bilim alanı olarak program değerlendirmenin önemi ve gerekliliğinin zamanla arttığı görülmektedir.

Son yıllarda bilim alanlarında yapılan araştırmaların incelenerek alanlara ilişkin yönelimlerin belirlendiği ve alanın geleceğine ilişkin önerilerin geliştirildiği çalışmaların daha sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans veya doktora tezlerini (Özdemir ve Arı, 2008; Saracaloğlu ve Dursun, 2010; Bıkmaz Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013; Yetkiner, Acar ve Ünlü, 2014; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015) ve araştırmaları inceleyen (Ozan ve Köse, 2014; Kurt ve Erdoğan, 2015) benzer çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Bu araştırma kapsamında genelde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan özelde ise Matematik Öğretim Programlarını değerlendiren araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı ilkokul, ortaokul ve ilköğretim matematik öğretim programlarının değerlendirildiği araştırmaların incelenerek; bu alandaki yönelimi ortaya çıkarmaktır. Bununla birlikte yapılan değerlendirme çalışmalarında tespit edilen bulguların en son geliştirilen matematik öğretim programlarına ne oranda yansıdığı ortaya konmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmada matematik öğretim programlarını değerlendiren araştırmaları belirlenen ölçütler çerçevesince durumlarının ortaya konulması amaçlandığı için betimsel araştırma türü kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler hazırlanan araştırmacıların hazırladığı ölçütler çerçevesince içerik analizi yöntemi ile toplanmıştır. Toplanan veriler frekans analizi ve betimsel analizler kullanılarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmada 1998-2016 yılları arasında matematik öğretim programlarını değerlendiren makale, rapor ve tezlere yer verilmiştir. Araştırmanın evrenini belirlemek literatür taraması yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan program değerlendirme araştırmalarına ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi ve veri tabanları taranmıştır. Ayrıca üniversitelerin sosyal bilimler ya da eğitim bilimleri enstitülerinin internet sayfaları ve kütüphaneleri taranmıştır.

Ulaşılan araştırmaları analiz yapabilmek için araştırmacılar ölçütler belirlemişlerdir. Bu ölçütler makalenin başlığı, yılı, anahtar kelimeler, kullanılan yöntem (desen, yöntem, teknik, veri toplama aracı, analiz tekniği), sonuçlardan oluşmaktadır.

Ulaşılabilen matematik öğretim programlarını değerlendiren araştırmalar belirlenen ölçütler doğrultusunda analiz edilmiştir. Program değerlendirme araştırmaları iki araştırmacı tarafından paylaşılarak analizler yapılmıştır. Sonra araştırmacılar inceledikleri araştırmaları değiştirerek, araştırmalar tekrar incelenmiştir. Daha sonra yapılan analizler üçüncü bir araştırmacı tarafından rastgele seçtiği araştırmaları tekrar incelemiştir. Analiz sırasında net olarak belirlenemeyen soruların yanıtları

araştırmacılar tarafından tartışılıp, görüş birliğine varılarak yanıtlanmıştır. Belirlenen ölçütlerin analizinde frekans (*f*) ve betimsel analiz kullanılmıştır.

Bu çalışmada matematik öğretim programlarını konu edinen 33 çalışma iclenemiştir. İncelenen çalışmalarda daha çok ilkokul kademesinde araştırma yapıldığı belirlenmiştir. Matematik öğretim programlarının değerlendirildiği çalışmaların çoğunluğunda tarama yöntemi ve nicel desenler kullanılmıştır. İncelenen çalışmalar da öğretmen algısı, tutumu ve görüşü önemli bir yer tutmaktadır. Uzman görüşüne dayalı yapılan değerlendirme sayısının yetersiz olduğu görülmüştür.12 çalışmada tek değişkenli istatistiksel yöntemler,11 çalışmada frekans ve yüzde,7 çalışmada içerik analizi yapılmıştır.

Çalışmaların sonuçları incelendiğinde uzman görüşüne dayalı yapılan çalışmada matematik öğretim programlarının boyutlarına yönelik sorunlar olduğu belirlenmiş ve öneriler sunulmuştur.

Öğretmen görüşüne dayalı çalışmalarda öğretmenlerin programlar hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmalarda belirlenen sorunların programların ölçme ve değerlendirme boyutları ve etkinliklerin uygulanabilirliği üzerinde yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmalarda program değerlendirme model, yaklaşım kavramlarından yeterince yararlanılmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın ikinci kısmı olan yapılan çalışmalarda tespit edilen bulguların yeni öğretim programlarına ne şekilde yansıdığına ilişkin bulgulara daha sonra yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğretim Programı, Program Değerlendirme, İçerik Analizi

Kaynakça

Bıkmaz,F.H., Aksoy, E.,Tatar, Ö. ve Altınyüzük,C.A.(2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). Eğitim ve Bilim Dergisi, 38 (168), 288-303.

Bilen,M.(2006).Plandan uygulamaya öğretim.Ankara: Anı Yayıncılık.

Chen,H.T. (2005). *Practical Program Evaluation.*USA:Sage Publications

Gömleksiz, M.N.ve Bozpolat, E.(2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(7), 457-472.

Gözütok, F. D. (1999). "Program Değerlendirme", *Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 160-174.

Kozikoğlu, İ., Senemoğlu, N.(2015), Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014),*Eğitim ve Bilim Dergisi,*40(182),29-41.

Kurt A., Erdoğan M.,(2015) Program Değerlendirme Araştırmalarının İçerik Analizi Ve Eğilimleri; 2004-2013 Yılları Arası, *Eğitim ve Bilim*, 40,178,199-224

Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Marsh,C.J.,& Willis,G.(2003).*Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues.*Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

McNeil, J.D.(1977). *Curriculum:A comprehensive introduction*. Boston:Little-Brown.

Morehouse,T.A.(1972). Program Evaluation: Social Research Versus Public Policy. *Public Administration Review*. November/December.

Ozan, C. ve Köse, E.(2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education,* 4(1),116-136.

Özdemir, M. Ç.,& Arı,A.(2008). Eğitim programları ve öğretim bilim dalında yapılmış bazı doktora tezlerinin incelenmesi. H. Gümüş, O. Ramazan, & E. Esmer (Ed.), II. Lisansüstü Eğitim Sempozyum, 26-28 Eylül 2005:İstanbul.

Saracaloğlu, A. ve Dursun, F. (2010).*Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi.* 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metinler Kitabı. Ankara: Pegem Akademi

Yetkiner, A., Acar Polatlı, T., Ünlü, Ş. (2014). *Program Değerlendirme Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1996-2012)*.3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 07-09 Mayıs 2014:Gaziantep Üniversitesi.

(8050) Üstün Yetenekli Çocukların Öğretmenleri Ne Diyor? Bir İhtiyaç Analizi Çalışması

Tülin ACAR Hacettepe Üniversitesi
Zeynep ŞEN Hacettepe Üniversitesi
Nuri DOĞAN Hacettepe Üniversitesi
Eda GÜRLEN Hacettepe Üniversitesi
Nuray SENEMOĞLU Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Son yıllarda üstün yeteneklilik kavramı üzerinde sıkça durulduğu söylenebilir. Üstün yeteneklilik genellikle yüksek zihinsel kapasite ve yüksek IQ puanlarına sahip olma şeklinde tanımlanmıştır (Olszewski-Kubilus, Subotnik ve Worrell, 2015). Üstün yeteneklilikte ön plana çıkan üç özelliğin; yetenek, yaratıcılık ve işe adanmışlık olduğu belirtilmektedir (Renzulli ve Renzulli, 2010). Üstün zihinsel yeteneğe sahip çocuklar, sanatta, müzikte ve sosyal liderlik konularında da başarılı olabilecekleri gibi gereksinimleri ve özellikleri açısından normal akranlarından belirgin farklılıklar göstermektedirler (Ekinci, 2002). Üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre, daha hızlı ilerledikleri ancak bu hızın üstün yeteneklilik alanına göre değişiklik gösterebileceği ifade edilmektedir (Tunçdemir, 2008; Flint, 2009). Çocuğun gelişimsel olarak akranlarından daha farklı özellikler sergilemesi; fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanları bakımından gelişimlerinde farklılık olması üstün yetenekli bireylerin farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır (Bakioğlu ve Levent, 2013; Birgili ve Çalık, 2013). Üstün yetenekli bireylerin farklarının temelde bilişsel alandaki gelişimlerinin, sosyal ve duyuşsal alandaki gelişimlerinden daha önde olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Peterson, 2015). Alanyazın ışığında farklı araştırmacıların üstün yetenekli çocukların ne tür özelliklere sahip olduklarının ortaya çıkarılması üzerinde durdukları söylenebilir. Ancak üstün yeteneklilerin özelliklerinin ortaya çıkarılması kadar nasıl eğitilecekleri de önemli bir sorun olarak göze çarpmakta ve farklı görüşler olduğu görülmektedir.

Renzulli (1978)'e göre, üstün yetenekli bireylere yönelik eğitimin amacı, bireyin sahip olduğu yeteneğini kullanmasına olanak sağlayarak kendini geliştirmesi ve toplumun sorunlarına çözüm üretecek yeni bilgiler ortaya koyabilen bireyler yetiştirilmesidir. Başka deyişle, üstün yetenekli çocukların özelliklerinin ve eğitim gereksinimlerinin bilinerek grubun özelliklerine uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasının, doğrudan üstün yetenekli bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine, dolaylı olarak da toplumun ilerlemesine katkı sağlamaktadır.

Üstün yetenekli çocukların özelliklerinin tanınmasında ve gereksinimlerinin belirlenmesinde kullanılabilecek çalışmalardan birisi de ihtiyaç analizidir. İhtiyaç analizi çalışmalarında, bireyin ihtiyaçları ile toplumun ihtiyaçları arasında bir paralellik kurulmasının önemli olduğu, bireyin ihtiyaçlarının karşılandığı sürece bireyin de toplumun ihtiyaçlarını giderebilecek şekilde kendi potansiyelini kullanabileceği (Demirel, 2011) ifade edilmektedir. Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrencilerin sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi, sunulacak eğitim hizmetlerinin çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olmasının önemli olduğu düşünülebilir. Ayrıca, üstün yeteneklilikte kültüre özgü özelliklerin belirlenmesinin, dolayısıyla farklı kültürler için üstün yetenekliliğin özelliklerinin ortaya konulmasının önemli olduğu söylenebilir. Üstün yetenekli çocukların gözlemlenmesinde ailelerin olduğu kadar öğretmenlerin de doğrudan gözlem yaptıkları ve üstün yetenekliliği anlama açısından önemli bilgi kaynakları oldukları ifade edilebilir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı ilkokul düzeyindeki üstün yetenekli çocukların öğretmenleri aracılığıyla üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin bilgi edinmek, bu konuda öğretmenlerin bilgi, deneyim ve gözlemlerinden yararlanmaktır. Öğretmen görüşleriyle temellendirilerek üstün yetenekli çocuklara yönelik yapılan bu nitel araştırma ile üstün yetenekli çocukların özelliklerinin fark edilmesine yardımcı olunabileceği düşünülmektedir. Böylece çalışma bulgularının, çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları güçlükleri azaltmaya ve önlemeye yardım edecek yetişeklerin geliştirilmesine, uygun eğitim ortamlarının hazırlanmasına katkıda bulunabilecek çalışmalara ışık tutması hedeflenmektedir.

Çalışma kapsamında üstün yetenekli öğrencisi olan toplam 15 öğretmenden görüş alınmıştır. Öğretmenlerden beşi bir devlet üniversitesi bünyesinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim veren bir ilkokulda, dokuzu üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim veren iki ayrı özel okulda, biri ise BİLSEM bünyesinde çalışmaktadır.

İhtiyaç analizi kapsamında öğretmenlere yöneltilecek sorulara ilişkin öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından Eğitimde Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi uzmanları tarafından soru havuzu oluşturulmuştur. Uzmanların ortak kararıyla benzer içeriğe sahip sorular elenmiş ve kalan sorular üzerinde düzeltmeler yapılarak görüşme formunun nihai hali elde edilmiştir. Elde edilen görüşme formu sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Görüşmelerin yapılabilmesi için öncelikle üstün yetenekli çocuklara eğitim veren kurumlar araştırılmıştır. Ulaşılabilecek kurumlarla iletişime geçilerek, yetkililere çalışmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgi verilmiş, görüşmelerin yapılması için gerekli izin ve randevular alınmıştır. Görüşme yapılacak kişilerden ses kaydı alınmasıyla ilgili olarak izinleri alınarak görüşmeler kayda alınmıştır. Yüz yüze görüşme imkânının olmadığı öğretmenlere ise sorular yöneticileri aracılığıyla e-posta ile gönderilmiş ve yanıtlar yine e-posta ile alınmıştır.

Verilen çözümlenmesi aşamasında öncelikle ses kaydı alınan görüşmelerin transkriptleri yapılmıştır. Yazılı olarak gelen yanıtlar ile transkriptlerde sorulara verilen yanıtlar doküman üzerinde birleştirilerek gerekli okumalar yapılmıştır. Ardından her bir ifadede geçen ve anlamlı olabilecek ifadelerin yanına olası kodlar yazılmıştır. İkinci puanlayıcı ile kodlar gözden geçirilerek, puanlayıcılar arasında uzlaşma sağlanmıştır. Ulaşılan kodlar ile anlamlı bütünler oluşturabilecek alt kategoriler, temalar belirlenerek içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bazı bulgulara göre, üstün yetenekli çocuklar diğer çocuklardan farklı olarak mükemmeliyetçilik, liderlik gibi özelliklere sahiptirler. Üstün yetenekli çocukların iletişim becerileri, öğretim programlarında farklılaştırma/zenginleştirme gibi gereksinimleri bulunmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar empati kuramama, yazılı ifadede güçlük gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Üstün yetenekli çocukların eğitim ortamlarının; farklılaştırma/zenginleştirme, araştırma yoluyla öğrenme vb. özellikleri içermesi gerekmektedir. Üstün yetenekli çocukların öğretmenleri çocukların sorularına yanıt verememe vb. gibi bazı konularda güçlük yaşamaktadırlar. Öğretmenler, konuyla ilgili katıldıkları hizmetiçi eğitimlerin farklı bilgiler edinmelerine katkısı olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin eğitimlerine yönelik önerileri arasında; üstün yetenekli çocuklarla ve aileleriyle iletişim gibi özelliklere yer verilmesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu üstün yetenekli çocukların karma eğitim içinde eğitim almaları gerektiği görüşündedirler.

Anahtar Kelimeler : üstün yeteneklilik, üstün yetenekli çocuklar, eğitim gereksinimleri, ihtiyaç analizi

Kaynakça

Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(1),* 31-44.

Birgili, B. ve Çalık, B. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve Türkiye'ye bakış. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(2)*, 67-77.

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya.* Pegem A Yayıncılık.

Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Batman ili örneği).* Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Flint, L. J. (2009). Using life-story research in gifted education. *Gifted Children. 3(2),* 6-12.

Olszewski-Kubilus, P., Subotnik, R. F. ve Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*. *93,* 143-152.

Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*. *93,* 153-162.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 180-184.

Renzulli, J. S. ve Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: a focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*. *26,* 140-157.

Tunçdemir, İ. (2008). Çok sesli müzikte harika çocuk kanununun türk müzik kültürüne etkisi: İdil Biret Suna Kan örneği. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi. 177(36), 8-25.*

(8070) Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hilal KAZU
Fırat Üniversitesi

Serkan PULLU
Fırat Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde çağdaş dünyanın gereksinimleri, bireylerin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu nedenle artık öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006: 91). Öğretim sürecinin merkezine geçen öğrenci, bilgiyi anlamlandırarak öğrenirken; eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı, gibi bazı düşünme becerilerine ihtiyaç duymaktadır. TDK (2016) sözlüğünde düşünme "Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu" şeklinde ifade edilirken beceri ise "Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet" şeklinde tanımlanmaktadır. Genel olarak düşünme, süreç odaklı bir zihinsel faaliyettir. Beceri ise bilginin performansa dönüştürülebilmesini ifade etmektedir (Dilekli ve Tezci, 2015: 138). Eleştirel düşünme, bilgiyi etkili bir biçimde elde ederek değerlendirme ve kullanma yeteneğidir (Demirel, 2010: 242). Yaratıcı düşünme özgün ürünler ortaya koymak, yeni çözüm yolları bulmak ve bir senteze ulaşmak için farkında olarak ve bilinçaltında gerçekleşen, zihinsel işlemleri içeren dinamik bir etkinliktir (Demirel, 2010: 242; Yaman ve Yalçın, 2005: 44). Dewey tarafından etkin, tutarlı ve dikkatli bir düşünme biçimi olarak tanımlanan yansıtıcı düşünme (Demirel, 2010: 248), bireyin düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanması, bu süreçlerdeki zayıf ve güçlü yönleri belirlemesi ve geliştirmek için planlama yapmasını gerektiren kendini değerlendirme becerisidir (Ersözlü ve Kazu, 2011). Öğrencilerin süreç odaklı oluşturdukları zihinsel faaliyetlerini performansa dönüştürebilmeleri, yani düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çünkü bireyler arası iletişimin gerçekleşmesi ve olayları olduğu gibi kabul etmeyip, sorgulayan ve araştıran bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğinden dolayı eğitim programında yer alan düşünme becerilerinin öğretilmesi ve topluma nitelikli bireyler yetiştirilmesi öğretmenlerin görevidir (Ekinci ve Aybek, 2010: 818). Düşünmeyi öğretme aşamasında programın amacı bilginin aktarımını sağlamak yerine bilgiye ulaşmak, elde edilen bilgiler doğrultusunda düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmek veya alternatif çözüm yolları üretebilmek iken; öğretmenin rolü ise rehberlik etmek, bilgiyi performansa dönüştürmek ve öğrenenlerin farklı düşünmeleri sağlayacak öğrenme yaşantılarını kazandırmaktır (Dilekli, 2015: 47). Düşünme becerileri öğretimini etkileyen temel unsurlar arasında öğretmenlerin özellikleri de yer almaktadır. Düşünme becerilerinin öğretiminde istenilen düzeyde sonuçlar almak için öğretmenlerin özyeterlik algıları ile düşünme becerisinin kazandırılması arasındaki ilişkinin düzeyi önem arz etmektedir. Öğretmenin sınıf içinde başarılı olması, kendisi ve alan bilgisine ilişkin özyeterliği ile doğrudan ilişkilidir (Dilekli ve Tezci, 2015: 137). Bu nedenle, düşünme becerilerinin öğretiminde, öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli gördükleri önemlidir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003: 77). Çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Elazığ ilinde yer alan beş farklı eğitim bölgesinin her birinden iki, toplamda on okul belirlenerek; bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmada, Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği" (DBÖA) kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde DBÖA'nın 3 faktör ve 20 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde "Akademik Yetkinlik" olarak adlandırılan birinci faktör altında sekiz, "Uygulama' faktörü altında sekiz ve "Tasarlama" faktörü altında dört madde bulunduğu görülmektedir. DBÖA'nın güvenilirlik çalışması 390 öğretmene yapılan pilot uygulamadan elde edilen ölçümler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre 1. faktör altında bulunan toplam sekiz maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 2. faktöründe de bulunan toplam sekiz maddenin Alpha güvenirlik katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 3. Faktöründeki dört maddenin güvenirlik katsayısı ise .74 olarak hesaplanmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .95'tir. Bu doğrultuda 0 ile 1 arasında bir değer alan Alpha güvenirlik katsayısının 1'e yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlılığının yüksekliğini gösterdiği düşünülürse, ölçeğin hem alt boyutlar hem de geneline ilişkin elde edilen katsayıların güvenirlik açısından iyi bir düzeyi yansıttığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2013). Ölçekten elde edilen verilerin analizinde frekans, t-testi, Mann Whitney U ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanan bu çalışmada toplanan veriler cinsiyet, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans, doktora), mesleki kıdem ve mezun olunan okul/fakülte değişkenleri dikkate alınarak analiz edilecektir. Bu değişkenler bağlamında öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşup oluşmayacağı belirlenecektir. Veriler hem genel olarak öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algıları kapsamında hem de alt boyutlar olarak akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama faktörleri kapsamında analiz edilerek değerlendirilecektir. Çalışma sonucunda hem

ölçeğin alt faktörleri bağlamında hem de cinsiyet, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans, doktora), mesleki kıdem ve mezun olunan okul/fakülte değişkenleri bağlamında anlamlı sonuçlar ortaya çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Düşünme becerisi, düşünme becerisi öğretimi, sınıf öğretmeni, özyeterlik algısı

Kaynakça

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S.S. (2006). "Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (12. Baskı),* Ankara: Pegem Akademi.

Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Özyeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2015). "Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*". The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 135-153.

Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). "Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi". *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.

Ersözlü, Z.N. ve Kazu, H. (2011). "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 141-159.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (12. Baskı),* Ankara: Nobel Yayın Dagıtım.

Türk Dil Kurumu (TDK), (2016). Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56e7c247c58835.84992539 adresinden 14.03.216 tarihinde edinilmiştir.

Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). "Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi". *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.

(8098) Eğitim Programları Alanında Kuram-Uygulama Sorunsalına İlişkin Bir İçerik Çözümlemesi

Ersin TÜRE

Ankara Üniversitesi

ÖZET

Eğitim bilimleri alanında kuram ve uygulama arasındaki ilişki bir sorunsal olarak görülmüş ve alandaki birçok bilim insanının dikkatini çekmiştir. Eğitim bilimleri alanında yurt dışında (Dewey, 1904; Carr, 1980; Korthagen & Kessels, 1999; Dearden, 2012) ve yurt içinde (Toprakçı, 1995; 2001; Taşdelen, 2003) kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda sosyal bilimlerde başlangıçtan itibaren yer edinmiş olan kuram ve uygulama sorunsalının eğitim bilimleri alanına da yansıdığı belirtilmiştir. Eğitim bilimleri alanındaki bilim insanları bu çalışmalarında benimsedikleri sosyal kuramlar ve felsefik yaklaşımlar çerçevesinde eğitim bilimleri alanındaki kuram ve uygulama sorunsalını incelemişlerdir.

Eğitim programları alanında "Eğitim programı" kavramı ortaya atıldığı andan itibaren üzerinde tartışmalar yapılagelmektedir. Bu bağlamda farklı bakış açıları ve kuramsal yönelimlere sahip uzmanların gerçekleştirdikleri tartışmalar, eğitim programı kavramına yönelik geliştirilen yaklaşımların çeşitliliğini de arttırmıştır. Eğitim programı kavramı üzerine yapılan bu tartışmaların program geliştirme alanının düşünsel yönünü süreğen hale getirdiği söylenebilir. Bu tartışmaların bir kısmı eğitim bilimleri alanında olduğu gibi eğitim programları alanında da kuram uygulama sorunsalı üzerinden gerçekleştirilmiştir (McCutcheon, 1985; Klein, 1992).

Eğitim programı kuramcıları eğitim programlarının tanımlanmasına, kuramsallaştırılmasına ve uygulanmasına benimsedikleri kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde katkıda bulunmuşlardır. Bu çalışmada literatür taraması sonucunda elde edilen eğitim programı kuramcılarının çalışmaları incelenmiş ve kuram uygulama sorunsalı bağlamında iki farklı gruba ayrıldıkları belirlenmiştir. Bu grupların birincisinde eğitim programları alanının kuramsallaştırılması ve bilimsel yöntemlerle buluşturulması anlamında katkıda bulanan çalışmalar (Dewey, 1900,1902; Kilpatrick, 1918; Bobbitt, 1918,1921; Tyler, 1949; Taba, 1962; Taner &Taner, 1995) yer almıştır. Bu çalışmalarda eğitim programı çocukların, onları yetişkin olmaları için gerekenleri, yetişkin olduklarında yaşamlarında yapacaklarını, bu amaçlara yönelik becerileri ve geçirmeleri gereken yaşantıları kapsamaktadır (Jackson, 1992). Tyler (1949) ise eğitim programını, kuramlar ve pilot uygulamalar kullanılarak planlanan, genel ve özel amaçlara ulaşmayı ön plana almaktadır. Bu kuramcılara göre eğitim programlarını hazırlama süreci ve eğitim programları merkeze alınmaktadır.

İkinci grupta ise ilk kümede yer alan kuramcıları eğitim programı geliştirme süreçlerine ve sorunlarına yaklaşımları bakımdan eleştiren kuramcılar ve çalışmaları (Schwab, 1969,1970,1971,1973,1983; Connelly, 1978) yer almıştır. Bu kuramcılar eğitim programlarının merkezde uzmanlar yardımıyla hazırlanmasının ötesinde, uygulamada öğretmenlerin etkileşimi ile ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Schwab (1973)'a göre teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmak için teorik alandaki enerjiyi uygulamalı, yarı uygulamalı ve eklektik (seçmeci) alanlara aktarmak gerekmektedir. Bu nedenle Schwab program uzmanlarına okul odaklı ve uygulamaya dönük olmalarını önermektedir. Diğer bir ifade ile Schwab program çalışmalarında uygulamanın ön plana alınması gerektiğini savunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı kuram ve uygulama sorunsalı bağlamında farklı bakış açılarına sahip olan eğitim programı kuramcılarının çalışmalarını içerik analizi (kümeleme analizi tekniği) ile inceleyerek eğitim programları alanında kuram uygulama sorunsalına ilişkin bir çerçeve sunmaktır.

Bu çalışma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş ve doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda literatür taraması ile elde edilen kaynaklar içerik analizi (kümeleme analizi) yapılarak incelenmiştir. Elde edilen dökümanlar word belgesine dönüştürülmüş ve içerik analizi QDA Miner programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Analizin ilk aşamasında eğitim programı kuramcılarının çalışmaları eğitim programlarında kuram ve uygulama sorunsalına yaklaşımları açısından iki ayrı doküman dosyasına ayrılmıştır. Daha sonra bu dosyalar analiz programına iki farklı doküman dosyası halinde yüklenmiştir. Bu doküman dosyaları üzerinde ayrı ayrı kümeleme analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz aşamasının sonucunda iki ayrı doküman dosyasına ait dendongramlar (kümeleme çizelgeleri) elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen kümeleme çizelgelerinde yer alan kavramlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Kümelenen kavramların karşılaştırılması sonrasında kavramların hangi bağlamlarda bir araya geldiklerini belirleyebilmek için analizin ikinci aşamasına geçilmiştir. İkinci aşamada her kümeleme çizelgesinde yere alan kavramlar çeşitli kombinasyonlarda dokümanlardan çağrılmıştır. Bu aşamada analiz birimi olarak "cümle" kullanılmıştır. Diğer bir ifade ile kümele analizi sonucu bir araya gelen kavramlar içinde kullanıldıkları cümleler dokümanlardan çağrılmıştır. İki farklı doküman kümesinden elde edilen elde edilen bu cümleler karşılaştırılarak analiz süreci tamamlanmıştır. Daha sonra karşılaştırılan bu cümleler araştırmacılar

tarafından yorumlanmıştır ve çalışma sonlandırılmıştır. Çalışma araştırmacıların eğitim programları alanında kuram uygulama sorunsalı bağlamında sınıflandırdıkları kaynaklarla sınırlıdır.

Analiz sonucunda kümeleme çizelgeleri incelenmiş ve kavramların farklılığı dikkati çekmiştir.İlk kümeleme çizelgesinde program geliştirme, program uzmanı, program komisyonu, program çalışmaları(study)vb. kavramlar yer almaktadır.İkinci kümeleme çizelgesinde ise program çalışması(work), program çalışanları (worker)vb. kavramların yer aldığı görülmüştür.

İlk gruptaki kuramcıların eğitim programı alanında program uzmanlarını merkeze aldıkları belirlenmiştir.Program geliştirme komisyonunda akademik ve yönetim bakımından güç daha çok program uzmanına verilmiştir.

İkinci gruptaki kuramcılara göre program uzmanı gücünü grubun diğer üyeleriyle paylaşmıştır.Bu kuramcılar öğretmenleri ve öğrencileri program çalışmalarında merkezi bir konuma getirdikleri söylenebilir.

Birinci gruptaki kuramcılar eğitim programları alanında sorun olarak program geliştirme sürecini görmüşlerdir.Bu soruna çözüm bulmak amacıyla program geliştirme sürecini yönlendirebilecek yöntem,model ve kuram geliştirmeye çalışmışlardır.Bu kuramcılar uzmanların etkin rol oynadığı program geliştirme sürecini ve geliştirilen programları merkeze almışlardır.İkinci gruptaki kuramcılar ise öğretim uygulamalarında her an ortaya çıkabilecek sorunları temel almışlardır.Program çalışma grubu ise öğretim uygulamalarında ortaya çıkan sorunları ve bu sorunlara bulunan çözüm yollarını nasıl betimlenebileceği üzerinde durmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Programları, Kuram-Uygulama, İçerik Çözümlemesi

Kaynakça

Bobbitt, J.F.(1921). *How to make a curriculum*.Boston: Houghton

Carr W. (1980) The gap between theory and practice. *Journal of Further and Higher Education* 4(1), 60-69.

Charters,W.W.(1923).*Curriculum construction*. New York: Macmillan.

Connelly, F.M.(1978). How shall we publish case studies of curriculum development? An essay review of Reid and Walker's Case studies in curriculum change.*Curriculum Inquiry,8*,73-82.

Dearden, R.F.(1984).*Theory and practice in Education*.Routledge:Kegan&Paul

Dewey, J. (1900).*The school and society*. Chicago:University of Chicago Press.

Dewey, J.(1902).*The child and the curriculu*m. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J.(1904).The Relation of Theory to Practice in Education. In C. A. McMurry (Ed.),The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education.PartI.

Klein, M.F.(1992).A perspective on the gap between curriculum theory and practice. Theory into Practice, 31(3),191-197.

Kilpatrick,W.H.(1918). The project method. *Teachers College Record*,19(4),1-26.

Korthagen, F.A.J.& Kessels P.A.M.(1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education.*Educational Researcher*,28,4,4-17

McCutcheon, G.(1985). Curriculum theory/curiculum practice: A gap or the Grand Canyon?In A.Molnar (Ed.),*Curent thought on curiculum*(45-52).

Taba, H. (1962).Curriculum development: Theory and practice. New York: Harcourt, Brace&World.

Tanner, D.,& Tanner, L.N.(1995). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.

Taşdelen, V.(2003).Eğitimde Kuram ve Uygulama Bağının Kurulmasına Yönelik Felsefi Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,36(*1),151-166.

Toprakçı, E.(1995)."Eğitim Biliminde Teori ve Pratik Uyumsuzluğu Sorunsalına Farklı Bir Bakış".ANKARA: H.Ü II.Eğitim Bilimleri Kongresi.

Toprakçı, E.(2001). "Okul Deneyimi-I Dersinin Teori ve Pratiği" X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri .Bolu: Abant Izzet Baysal Üniv.Eğitim Fakültesi Yayınları.

Tyler, R.W.(*1949*). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*.Chicago: The University of Chicago Press.

(8107) İlköğretim Öğrencilerinin Müze Deneyimlerinin Öğretim Programlarına Katkısı Açısından İncelenmesi

Didem BÜYÜKALTAY
Özel Bilgikent Ortaokulu

Eylül BAŞKURT SAYHAN
Özel Bilim Koleji

ÖZET

Müzeler toplumun gelişimi için hizmet veren, farklı alanlarda önemli sayılan nesnelerin sergilendiği, halka açık kurumlardır. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim felsefesi olarak benimsenmeye başlaması ile müzelerin tanımı ve kapsamı genişlemiş, müzeler informal eğitim ortamı olarak anılmaya başlanmıştır. Önceden eşya koleksiyonlarını gözleme, araştırma ve keyifli vakit geçirme amacıyla tasarlanmış binalar olan müze tanımına (Allan, 1963; akt. Şahan, 2005), ICOM (International Council of Museum) eğitim amacını da eklemiştir (Mclean, 1996; Şar ve Sağkol, 2013). Bunun yanında Amerikan Müzeler Birliği (AAM) de müzelerin halka hizmet görevlerinden birinin de eğitim olduğunu kabul etmiştir (Boyer 1996; Güleç ve Alkış, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci gözlem yapan, inceleyen, soru soran ve yorum yapan yani aktif olup deneyim yaşayandır. Müzeler de genellikle gözleme dayalı, merak uyandıran, öğrencinin zihninde sorular oluşmasını sağlayan, farkına varmadan öğrenmenin oluştuğu yerlerdir (Şar ve Sağkol, 2013). Öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirebilmeleri için müzeler çeşitli imkanlar sunmaktadır. Bozdoğan ve Yalçın (2006) yaptıkları çalışmada fen-teknoloji ve matematik atölyelerinin olduğu müzelerin öğrencilerin gözlem yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, yorumlama, analiz etme ve sentez yapma gibi bilimsel yöntemleri kullanmalarına imkan sağladığı, bu sebeple akademik başarılarının ve derslere olan ilgilerinin arttığını göstermiştir. Bunun yanında müzeler öğrencilerde empatik bağlar kurmayı, merak etmeyi, eleştirel bakmayı ve yaratıcı olmayı da sağlayabilmektedir (Seidel ve Hudson, 1999; akt. Akengin, 2014). Atagök (1994), müzelerde sergilenen yapıtların en iyi örneklerden seçildiği için öğrencilerde beğeni duygusunu uyandırıp yaratıcılığa yönlendirdiğini belirtmiştir.

Öğrenme hem süreç hem de sosyo kültürel, bilişsel, güdüsel ve işbirlikçi yönleri olan bir üründür. Falk, Moussouri & Coulson (1998) her bireydeki öğrenmenin kişisel ve değerli olduğunu, önceki deneyimlerin yeni öğrenmeleri etkileyeceğini savunmuştur. Falk ve Dierking (2000) de yaptıkları çalışmada öğrenmeyi etkileyici faktörleri motivasyon, beklentiler, önceki bilgiler, ilgiler, inançlar ve seçimler olarak belirlemişlerdir. Müze ortamları tüm bu faktörleri destekler niteliktedir. Diğer bir değişle müzeler sınıf ortamının elverdiği imkanlar doğrultusunda kazandırmakta zorlandığımız birçok beceriyi kazandırabileceğimiz, öğrencilerin hem keyifli vakit geçirip hem de öğrenmelerini sağlayan informal bir eğitim ortamını öğrencilere ve öğretmenlere sunmaktadır.

Bu gerekçelerle bu araştırmada, öğrencilerin müzelere yapılan ziyaretlerde edindikleri tecrübelerin öğretim programlarının kazandırmayı amaçladığı becerilere katkısını anlamak üzere ilköğretim öğrencilerinin müze deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacına ulaşmak üzere "İlköğretim öğrencilerinin müze deneyimleri nasıldır?" sorusu araştırmanın temel problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Bireylerin ya da toplumların algıları, yapıları, değerleri, davranışları gibi kültürel ögelerinin tanımı ve yorumlanması kültür analizinin (etnografya) amaçlarındandır (Hancock, 2004; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da informal öğrenme ortamlarından müzeleri ziyaret eden ilköğretim öğrencilerinin müze ile ilgili deneyimleri kültürel öğeler açısından inceleneceği için araştırmanın deseni kültür analizi olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda derinlemesine çalışılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemine göre seçilecektir. 1 Nisan – 1 Mayıs 2016 tarihleri arasında haftanın bir gününde Ege Üniversitesi Tabiat Tarihi Müzesini ziyaret eden tüm ilköğretim öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturacaktır.

Araştırmada üç farklı veri toplama yöntemi kullanılacaktır. Bu veri toplama yöntemlerinden ilki görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, bir konu hakkında derinlemesine sorular sorma ve açıklayıcı cevaplar alma fırsatı vermesi açısından avantajlı bir yöntemdir (Çepni, 2007; akt. Yılmaz ve Egüz, 2015). Bu nedenle katılımcıların müze deneyimleri hakkında bilgi edinmek amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılacaktır. Görüşmeler gönüllü öğrenciler ve öğretmenler ile yapılacaktır. Araştırmada ikinci veri toplama yöntemi olarak gözlem formu kullanılacaktır. Katılımcıların müzedeki davranışları, etkileşimleri ve tepkileri not tutma yöntemiyle gözlem formlarına kaydedilecektir. Araştırmada üçüncü veri toplama yöntemi doküman incelemedir. İlköğretim öğretim programlarının kazanımları dikkate alınarak müze deneyimlerinin kazanımlarla ilişkisi doküman incelemesi yoluyla ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Araştırmada toplanan nitel veriler içerik analizi ile çözümlenecektir. Bunun için ilk olarak veriler kodlanacak, kodlanan veriler arasındaki ilişkiler belirlenecektir. Sonraki aşamada kodlar ve ilişkiler düzenlenerek temalara ulaşılacaktır. Temalar araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek bulgulara ulaşılacaktır.

Araştırma sonucunda ziyaretçilerin müzede edinecekleri deneyimlerden keyif almaları, ancak sergilenenlerle etkileşimlerinin az olacağı beklenmektedir. Diğer bir değişle sergilenenlerle ilgili yazıları okumadan sadece görsel boyuta dikkat ederek, yeni bir şeyler öğrenme kaygısı gütmeden, sergilenenlere çok odaklanmadan, müzedeki uzmanlarla çok etkileşime girmeden daha çok kendi arkadaş ve öğretmenleriyle sosyal etkileşim halinde geçirecekleri bir süreç olacağı beklenmektedir.

Yine bu süreçte kazandıkları deneyimlerin de öğretim programlarında kazandırılmasının amaçlandığı bilişsel, duyuşsal, psikomotor birçok kazanıma olumlu yönde, pekiştirici ya da geliştirici türden katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Müze deneyimleri öğrenme açısından da çok önemli olup bulgular sonucunda müze kültürünün öğrenmeye etkileri ortaya konularak müzelerin eğitsel programlarını geliştirmeleri yönünde öneriler verilecektir. Ayrıca okul müze işbirliğinin önemi vurgulanarak bu yönde ilgili kurumlara rapor olarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Müzede öğrenme, Müze deneyimleri, Öğretim programları

Kaynakça

Akengin, Ç. (2014). İlköğretim 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Müze Kaynaklı İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci Kazanımlarına Etkisi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 178-188.

Atagök, Tomur. (1994). Kültür ve Toplum. I. Müzecilik Sempozyumu. Dz. K. K. Basımevi, İstanbul.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Falk, J., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). The effect of visitors' agendas on museum learning. *Curator*, 41(2), 107–120.

Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1, 63-78.

Şahan, M. (2005). Müze ve Eğitim, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 3, 487-501.

Şar, E. ve Şarkol, T (2013). Eğitim Fakültelerinde Müze Eğitimi Dersi Gerekliliği Üzerine, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 83-90.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yılmaz, A. ve Egüz, Ş. (2015). Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretiminde Müzenin Önemi Hakkındaki Tecrübe ve Düşünceleri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 1637-1650.

(8129) Ortaokul Öğrencilerinin Teknolojiye İlişkin Metaforları

Güler GÖÇEN KABARAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hasret KABARAN
Özel Marmaris Çağdaş Bilim Koleji

ÖZET

Günümüzde yaşanan en hızlı değişimlerden birisi hiç kuşkusuz teknolojik gelişmelerdir. Son yıllarda teknoloji alanında yaşanan gelişmeler insanların yaşantılarını da önemli ölçüde etkilemiştir. Olağanüstü bir hızla gelişen ve değişen teknoloji günümüzde insanların vazgeçilmez bir gereksinimi haline gelmiştir. İnsanların karşılaştıkları yeni teknolojik araç ve gereçlerle kendi gereksinimleri doğrultusunda yararlanmaları önem taşımaktadır (Ergen ve Yanpar Yelken, 2015). DiGironimo (2010), teknolojiye ilişkin net bir tanımın yapılamadığını belirtmiştir. Teknolojinin net bir tanımını yapmak zor olsa da ilgili literatürde bu kavrama ilişkin tanımlar mevcuttur. Gök ve Erdoğan (2010) teknolojiyi, mevcut alet ve ekipmanları kullanarak insanoğlunun günlük yaşam kalitesini geliştirmek için yeni ürünler oluşturması olarak tanımlamaktadırlar.

Bilgi teknolojisinin hızla gelişmesi bilgi toplumlarının ortaya çıkmasına neden olmuş, toplumların yeni teknolojik gelişmeleri izlemeleri, kendilerine uyarlamaları ve yeni teknolojilerin eğitim kurumlarına girmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Uşun, 2000). Günümüzde eğitim öğretim ortamları da teknolojik gelişmeler doğrultusunda değişiklik göstermeye başlamıştır. Bu hususta Baki, Kösa ve Berigel (2007), yeni teknolojik gelişmeler ışığında öğrenme ortamlarının tasarımında teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması gerekliliğini vurgulamış ve teknolojinin gelecekteki eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir parçası olacağını belirtmişlerdir.

Eğitimde teknolojinin önemli hale gelmesiyle bu konuda öğrencilerin sahip oldukları algılar da incelenmesi gereken bir konu olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim-öğretim ortamlarının tasarımı için öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmesi öğrencilerin bu konudaki düşüncelerini belirlemeyi de gerektirmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin teknolojiye yönelik algılarının nasıl olduğu merak edilen bir problem durumu olarak araştırmanın temelini oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin teknoloji algılarını belirlemek amacıyla metaforlar kullanılmıştır. Günümüzde metaforlar bilimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir araç haline gelmiştir. Metaforlar insanların kendi gerçekliklerini nasıl kurdukları ve dünyayı nasıl algıladıklarının kavranılmasında yardımcı olabilecektir (Lakoff ve Johnson, 2005). Saban (2004), metaforun soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurmak biçiminde ifade edilebileceğini belirtmiştir. Metaforlar bireylerin sahip oldukları duygu ve düşünceleri ifade etmelerinin bir yolu olmakta ve sahip olunan algıların somutlaştırılması açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin algılarında teknolojinin nasıl bir yere sahip olduğunun belirlenmesinde metaforların en etkili yollardan biri olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin teknoloji algıları öğretim süreçlerinin yapılandırılmasında önemli olan bir etken olarak görülmektedir. Öğrencilerin teknolojiye yönelik algılarının belirlenmesinin eğitim durumlarında kullanılacak strateji, yöntem, teknik ve materyallerin seçimi konusunda öğretmenlere yol gösterici bir özelliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın alana katkı sağlayacak ve özellikle de eğitim teknolojisi alanında yapılan çalışmalar için kaynak olacak bir yönünün olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin teknoloji algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006), kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacının yakın ve kolay olan bir durumu seçtiğini ve bu durumun araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığını belirtmişlerdir. Çalışma grubu Muğla ili Marmaris ilçesine bağlı özel bir ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin toplanması sırasında öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" dağıtılmıştır. Bu formla birlikte öğrencilerin metaforlarını belirlemek amacıyla onlara "Teknoloji……gibidir; çünkü……" ifadesinin yer aldığı form dağıtılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2006). Ekiz (2009), içerik analizinin herhangi bir yazılı belgenin içeriğinin incelenmesi sayısal ya da istatistikî olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşidi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci Saban (2009) tarafından geliştirilen aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla kodlama ve ayıklama, örnek metafor derleme, kategori geliştirme, geçerlilik ve güvenirlilik sağlama ile nicel veri analizi için verileri MS Excel programına aktarma aşamasıdır. Ayrıca öğrencilerin geliştirdikleri metaforların değişkenlere göre analizinde Ki Kare testi sonuçları incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin teknolojiye ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğrencilerin teknoloji kavramına yönelik farklı kategorilerde metaforlar geliştirecekleri beklenmektedir. Günümüz koşulları

düşünüldüğünde öğrencilerin teknolojiye yönelik geliştirecekleri metaforların teknolojinin olumlu yönüne vurgu yapacak kapsamda olması beklenmektedir. Öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alındığında teknolojinin oyun ve eğlenceye yönelik taraflarının da metaforlar aracılığıyla ortaya çıkması olası bir sonuç olarak görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin geliştirecekleri metaforların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre de farklılık göstermesi beklenen durumlar arasındadır. İlgili literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin teknoloji algılarının belirlendiği çalışmaların sayısının yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle çalışmanın alana katkı sağlayacak nitelikte olduğu ve çalışma sonucunda getirilecek önerilerin ileride yapılacak çalışmalar açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Teknoloji, öğrenci, metafor, algı

Kaynakça

Baki, A., Kösa, T. ve Berigel, M. (2007). Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Matematik Tutumlarına Etkisi. 7th International Educational Technolojy Conference Bildiriler kitabı içinde. 20–24.

DiGironimo N. (2010). What is Technology? Investigating Student Conceptions about the Nature of Technology. *International Journal of Science Education, 33*(10), 1337–1352, doi:10.1080/09500693.2010.495400.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,(2. baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergen, B. Ve Yanpar Yelken, T. (2015). İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Teknoloji Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 39,* 509-527.

Gök, B. ve Erdoğan, T. (2010). Investigation of Pre-Service Teachers' Perception about Concept of Technology trough Metaphor Analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9*(2), 145-160.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(2), 281-326.

Uşun, S. (2000). *Dünya'da ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

(8137) 3 Boyutlu Modellemeye Dayalı Öğretme Yaklaşımının Matematikteki Geometrik Cisimler Ünitesindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi

Bilal DUMAN — Muğla Üniversitesi
Dinçer KAYALI — Özel Milas Özge Okulları
Özgür YAKUT — Özel Milas Özge Okulları

ÖZET

Matematikçilerin çoğu, matematiğin beynin her bir bölümünün çalışmasını gerektiren bir yapı olduğunu düşünür. Bütün bilimler beyni çalıştırır ancak hiçbir bilim matematik kadar beynin üst düzeyde bir orkestra gibi ahenkle çalışmasına sebep olamaz (Slyvester, 1869). Eğitim ve öğretimdeki amaç öğrencinin üst düzeyde beynini çalıştırıp düşünme becerileirni etki bir şekilde kullanmasını sağlamaktır. Bu nedenle, öğrencilerimize matematiğin duygusal yönünü sezdirip bilişsel yönüyle işlemler yapmasını teşvik edici olmalıyız. Matematikteki asıl amaçta öğrencileri zihinsel çalışmalara teşvik edici olmasıdır. Matematikte, öncelikle insanın kendi doğasını keşfettirmekdaha sonra ise bu keşifle problemleri çözerek yeni akademik ve sosyal hayatta yeni paradigmalar üretmektir. Geometri, matematiğin; nokta, doğru, düzlem, düzlemsel şekiller, uzay, uzaysal şekiller ve bunlar arasındaki ilişkilerle geometrik şekillerin uzunluk, açı, alan, hacim gibi ölçülerini konu edinen dalıdır (Baykul 2002).

Yapılan araştırmalar, matematiğin önemli bir parçası olan geometride, öğrencilerin güçlü kavramları anlamlı hale getiremediklerini ortaya koymuştur (Mistretta, 2000). Çünkü öğrenciler, matematik derslerinde işlenmekte olan "Geometrik Cisimler" ünitesinde bulunan prizmalar, piramitler, koni ve küre gibi üç boyutlu cisimlerin açık halleri ile kapalı halleri arasında bir bağlantı kuramamaktadır. Geometrideki üç boyutlu şekillerin doğru bir perspektif kullanılarak kağıt üzerine çizimi kolay olmadığından zihninde anlamlandırması zordur. Bu nedenle problem çözümünde soyut düşünmek zorunda kaldığından dolayı öğrenmede güçlük çekmektedir. Yüzey, ayrıt ve köşegen gibi elemanların anlamlandırılmasında üç boyutlu yazılımlar ile birlikte öğretim teknolojilerinin soyut kavramları somutlaştırarak bu duruma fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Teknoloji kullanımı, öğrenme-öğretme süreçlerindeki ihtiyaçların hızlı bir şekilde değişmesinden dolayı eğitimin içine her geçen gün daha fazla girmektedir. Treuhaft (1995)' a göre eğitimde teknoloji kullanımı ile öğrenme ve öğretme stratejilerinde büyük değişiklerin olacağı söz konusudur.

Bu çalışmada ise üç boyutlu modelleme yapmaya yarayan birçok yazılım mevcutken, öğrencilerin uzamsal yeteneklerine doğrudan etki edeceği düşünülen bir yazılım programının kullanılması öngörülmüştür. Çünkü bu yazılım, daha çok mimari ve mühendislik alanında kullanılan 3B bir modelleme yazılımıdır. Google SketchUp'ın sahip olduğu özellikleri ve kullanımı kolay arayüzü sayesinde3B modelleme yazılımı en uygun yazılım olduğu düşünülmektedir.

Google SketchUp, dinamik özelliğe sahip bir 3B modelleme yazılımıdır. İlk olarak Last Software şirketi tarafından 200 yılında piyasaya sürülmüştür. 2006 yılından itibaren ise Google'ın Last Software firmasını satın almasıyla birlikte bu çatı altına girmiştir. Yazılımın internet üzerinden ücretsiz olarak indirilebilen sürümleri olduğu gibi lisanslı ve profesyonellere yönelik sürümleri de mevcuttur. Google SketchUp'ı diğer 3B modelleme yazılımlarından ayıran en önemli özellik ise kapsamlı ve kolay bir ara yüze sahip olmasıdır. Böylelikle öğrencilerin ağır bir teknik bilgi ile sürecin uygulamasının yanı sıra geometrik cisimler kazanımlarına yoğunlaşmasına ve üç boyutlu düşünme yetisini geliştirerek kazanımları kalıcı öğrenmeleri amaçlanmaktadır. SketchUp programının matematik dersleriyle beraber eş zamanlı kullanılması ile öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerine katkı sağlaması düşünülmektedir.

Çalışmayı 2015-2016 öğretim yılında Özel Milas Özge Okulları'nda 8. sınıfta öğrenim gören 28'i kız ve 35'i erkek olmak üzere toplam 63 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Farklı uygulamaları da içinde barındıran bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu bir deneysel tasarımdır.Bu çalışmada deneysel süreç, şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle sınıflar belirlenmiştir hangi sınıfın deney, hangi sınıfın kontrol olacağı tesadüfi örneklem göre belirlenmiştir. Deney, kontrol gruplarını belirlemek için A, B, C olmak üzere üç şube olarak belirlenmiştir. Bu şubelerden yansız atamayla A ve B şubeleri deney grubu, C şubesi ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Herşubeye öntest uygulanmıştır ve akademik denklikleri öğrencilerin not ortalamalarına bakılarak ve öntest puanlarına dikkat edilerek çalışmalar yürütülmüştür. Kontrol grubu olan C şubesinde dersler programda önerilen öğretim yöntemleriyle sürdürülmüş, deney gruplarından biri olan B şubesinde ise daha çok materyaller kartondan yapılacak olan geometrik cisimlerle yapılıp dersler ve etkinlikler bu materyallere dayalı olarak işlenecektir. Diğer deney grubu olan A şubesinde 3B modellemeye dayalı öğretim tasarım yaklaşımı kullanılacaktır. Bu şubeye deneysel işlemler başlamadan önce bilişim teknolojileri dersinde öğrencilerin üç boyutlu düşünme yetileri kazanmaları için çeşitli uygulamalar yapılmış ve SketchUp programı ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir.

Verilerin toplanmasında akademik başarı testi, Purdue Uzamsal Görselleme Testi rubrikler tutum ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ürün değerlendirme aracı olarak rubrikler kullanılmıştır. Rubrikler oluşturulurken ilgili literatür incelenmiş ve ürün tasarlama kriterleri ile birlikte SketchUp programı basamakları belirlenmiştir. Oluşturulan rubrikler için uzman görüşü alınmış ve kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Derse karşı tutumlarını

ölçmek amacıyla tutum ölçekleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uzamsal görselleme becerilerini belirlemek üzere Purdue Uzamsal Görselleme Testi uygulanmıştır.

Bu çalışma sonucu öğrenciler kazanımları daha iyi anlayabilmiş, çevrelerinde kullandıkları bir çok materyali üç boyutlu olarak modellemiş, soyut olan bir çok kavramı da somut hale getirmeyi başarmışlardır. Alan ve Hacim kavramlarını kullanarak uygulamalı olarak problem kurup, çözebilmişlerdir. Geometrik cisimleri kullanarak mimari projeler üretmişlerdir. Bu durum öğrencilerin gelecekte mühendislik ve mimarlık alanlarına da yönelmelerini sağlayarak daha iyi projeler üretmenlerini sağlayacaktır. Aynı zamanda matematik dersi kazanımları için teknolojik alt yapıyı kullanan öğrenciler teknolojinin tüketim aracı olmasından çok üretim aracı olduğu bilincini kazanıp disiplinler arası çalışmalarda teknolojinin önemini kavrayacaklardır. Yapılan bu çalışmanın öğretmenlerin 3 boyutlu modellemeyi öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanabilmeleri için örnek olacağı, ilgili literatüre katkı sağlayacağı ve ilerde yapılacak çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kavramsal Anlama, Üç Boyutlu Modelleme,Geometri, Katı Cisimler, SketchUp ile Üç Boyutlu Düşünme, Soyut-Somut Düşünme

Kaynakça

Baykul, Y. (2002). İlköğretimde matematik öğretimi. Ankara: PagemA Yayıncılık.

Boz, N (2008). Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 2, Sayı 2, Aralık 2008

Candaş, U. (2011). Katı Cisimlerin Öğretiminde Google Sketchup ve Somut Model Destekli Uygulamaların İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Uzamsal Yeteneklerine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Google SketchUp (t.y.) http://sketchup.google.com/product/features.html adresinden 2 Ocak 2016 tarihinde alınmıstır.

Koroghlanian, C. M. (2011). SketchUp. http://homepage.mac.com/carolmk/es380/selection list/sketchup.pdf adresinden 11 Şubat 2011 tarihinde alınmıstır.

Mistretta, R. M. (2000). Enhancing Reasoning in geometry. Adolescence, 35(138), 369-379.

Olkun, S. ve Altun, A. (2003). Ikögretim ögrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düsünme ve geometri basarıları arasındaki iliski, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4), Article13.

Sylvester, J.J. (1869). Presidential Address to British Association.

Treuhaft, Jack (1995). Learning to use Technology.Algonguim Collage Of Applied Arts And Technology.

Yıldız, B. (2009). Üç boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal görsellestirme ve zihinsel döndürme becerilerine etkileri. Yayımlanmamıs yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

(8207) Almanya'daki İlkokul Eğitim Programlarında Yer Alan Mutluluk Dersi Üzerine Bir Değerlendirme

Mehmet Akif SÖZER
Gazi Üniversitesi

Ayşe DÜNDAR
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Yıllar boyunca mutluluğun formülünü bulmak adına birçok araştırma yapılmıştır. Her araştırma kişiden kişiye ve beklentilere göre değişik sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Genel anlamda mutluluk; bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık anlamına gelmektedir. Mutluluk bir duygudur. Duygularımız güdüler gibi davranışlarımızı harekete geçirir. Mutluluk yaptığımız iş sonunda hissettiğimiz duygudur ve adeta bizim ödülümüzdür. Bu ödülü aradığımız şeyler ise değişir. İş, arkadaşlık, aile, ilgi alanları kariyer hep mutlulukla sonuçlanmasını istediğimiz şeylerdir. Duygular kültürlere ve durumlara göre farklılaşmaktadır. Duygular doğrudan psikolojik ve fizyolojik mekanizmalarca oluşturulmaz. Mutluluğun anlamı kültüre göre şekillenir. Kültüre dayalı benlik, sosyal yaşamdaki kişi, duyguyu ve güdülenmeyi etkiler. Sussex Üniversitesi araştırmacıları; mavi rengin stresi yok ettiğini, mutluluğu artırdığını ve özgüveni geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Çalışmaya göre; çevrelerinde mavi rengi görenler, kendilerini daha mutlu hissediyor. Özellikle akşam saatlerinde mavi renkle iç içe olmak kişiyi çok daha mutlu ediyor. Basit gördüğümüz bir rengin bile insan üzerindeki etkisini düşününce mutluluk kavramının düşündüğümüzden çok daha derin ve göreceli olduğunu söyleyebiliriz.

Willy Hellpack okulunda yönetici olarak görev yapan Ernst Fritz Schubert adlı eğitimci 2007 senesinde ilginç bir projeyi hayata geçirmiştir. İlişkileri düzenlemek, WHO ve OECD' ninde içinde olduğu birçok kuruluşu ilerletmek vizyonuyla 'Mutluluk' adlı ders programının öncüsü olmuştur. Kurduğu uzman ve yetkili ekiple yaşam yeterliliği, yaşama sevinci, kişisel gelişimi destekleyerek, bu unsurları gündelik yaşama uyarlamıştır. Alman ve dünya basınında bu durum hayranlıkla yer almış ve bu ders sadece Willy Hellpack okuluyla sınırlı kalmayıp 2010 yılı itibariyle Almanya, Avusturya ve İsviçre gibi ülkelerde toplam 100 okulla yoluna devam etmiştir. Bu sayı her geçen gün artmakta ve duyulan memnuniyet Ernst Fritz Schubert'in adıyla birlikte kurucusu olduğu Enstitüde Lisans ve Yüksek Lisans dersleriyle can bulduğu bir sisteme dönüşmüştür. Bu sistem sayesinde Almanya'da anasınıfı, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitelerde mutluluk dersi uzmanı öğretmenler ve akademisyenler göreve başlamıştır. Bu ders; okullar dışında spor ve sağlık alanında da kullanılmaya başlanmıştır. TSG 1899 Hoffenheim' in genç futbol takımı mutluluk konseptinden haz duyarak son iki yıldır bu enstitüde derslerine devam etmektedir. Sosyal-Sağlık Enstitüleri, Rehabilitasyon merkezleri, kimsesiz çocuklar yurdu gibi kurum ve kuruluşlar da mutluluk dersinden faydalanmışlardır. Aynı zamanda öğretmenler için açılan yeterlik kurslarıyla Almanya'daki her öğretmen bu dersi vermeye hak kazanmaktadır.

Bu araştırmada mevcut durumun betimlenmesi ve analiz edilmesine yönelik nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005) göre, nitel araştırma, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır.

Doküman analizi yapılırken; dokümanlara ulaşma, orijinalliğinin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma basamaklarından yararlanılır (Yıldırım ve Şimşek,2005). Bu bağlamda, Ernst Fritz Schubert enstitüsünün resmi web sayfasından uygulanmakta olan eğitim programı ve programın uygulanma süreci ile dökümanlara ulaşılmıştır. İlgili dökümanlar, araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Ayrıca, Almanya 'da mutluluk dersinin kurucusu ve yürütücüsü olan; adına ait Enstitü'de yöneticilik ve fiili akademisyenlik ünvanını üstlenen Ernst Fritz Schubert ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Mutluluk dersi programının amaç, uygulama ve değerlendirme aşamalarıyla ilgili, araştırmacılar tarafından Almanca olarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu elektronik posta yoluyla mutluluk ders programının ilk olarak uygulandığı ve bir zamanlar Ernst Fritz Schubert'in okul müdürlüğünü yaptığı Willy Hellpack Heidelberg okulundaki tüm öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar kategorileştirilerek analiz edilmiştir. Programın, Almanya'daki uygulanışı ile ilgili geniş bilgilere ilk kaynaktan ulaşılmaya çalışılmıştır. Türkiye'deki değerler eğitimi adı altında uygulanmakta olan mutluluk programı ile Almanya'da uygulanmakta olan programın karşılaştırılması yapılmıştır. İki program arasındaki farklılıklar ve benzerlikler tablolaştırılmıştır.

Mutluluk dersi programının içeriğini oluşturma süreci, mutlu bir yaşamın nasıl oluşturulacağını sorgulamaktan geçer. Birey, yaşamını sağlıklı yönetebilmesi için kendi gücünün ve kaynaklarının farkında olmalıdır. Ancak o zaman gerçek bir vizyon belirleyip hedef geliştirebilir. Yaşamın amacına ulaşırken duyguları doğru kontrol edebilmek önemli bir unsurdur. Daha sonra karar verme becerisi gündeme gelir, planlar yapılır, kaynaklar belirlenir. Almanya'da 2007 senesinde Ernst Fritz Schubert'de uygulanmaya başlanan mutluluk dersinin, ilkokullarda büyük ilgi gördüğü, hızla yaygınlaşmakta olduğu gözlenmektedir. Türkiye'deki eğitim programlarında yer alan değerler eğitimin amaçlarıyla Almanya'daki mutluluk dersinin amaçları karşılaştırıldığında ikisi arasında benzerlik bulunduğu gözlenmektedir. Ancak, Türkiye'deki programların Almanya'daki gibi modüller bir yapıda düzenlenmediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Mutluluk Dersi, Eğitim Programı

Kaynakça

Cassier, Ernst. (1984). Devlet Efsanesi. (çev. N. Arat). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu D. İyi Düşün Doğru Karar Ver, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2000.

Demirtaş, H. Çınar. İ. (2004). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği). XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Fritz-Schubert, E. (2008). Schulfach Glück: Wie ein neues Fach die Schule verändert (6. Aufl.). Verlag Herder.

Fritz-Schubert, E. (2010). Glück kann man lernen: Was Kinder stark fürs Leben macht. Ullstein Hardcover.

Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. Journal o f Happiness Studies, 1, 207-225

H.H. Joachim. Aristotle: The Nichomachaen Ethics, Oxford: The Claren don Press, 1951.

Kasatura İ. Kişilik ve Özgüven, İstanbul, Evrim Yayınevi, 1998.

Lama, D., Howard C., & Cutler, M. D. (2003). Mutluluk sanatı. (Çev. Güneş Tokcan). İstanbul: Klan Yayınları.

Merter, M. (2006). Dokuz yüz katlı insan. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

TDK. (2005). Türkçe sözlük. Ankara: TDK Yayınları

ULAŞ, Sarp Erk vd. (2002), Felsefe sözlüğü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları .s.472

Venhoven, R.(2000). The Four Qualities of Life. Journal of Happiness Studies. 1.1-39

(8234) İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları

Canan KOÇ
Cumhuriyet Üniversitesi

Aysel ARSLAN
Cumhuriyet Üniversitesi

ÖZET

Son yüzyılda çeşitli nedenlerden dolayı pek çok insan kendi ülkesi içinde ya da başka ülkelere göç etmek zorunda kalmaktadır. Bu göçler dünyada farklı kültürler ve alt kültürlere mensup bireylerin, ailelerinin ve grupların oluşturduğu çok kültürlü nüfus yapılarını ortaya çıkarmaktadır (Bayık Temel, 2008). Bugün dünyada yaşayan toplumların çoğunda etnik çeşitlilik vardır ve bunun gittikçe artması beklenmektedir (Breugelmans ve Van De Vijver, 2009). Toplumların farklılıklarından oluşan bu yeni doku çokkültürlülük olarak kavramsallaştırılmaktadır (Haas, 2008; Hatton, 2003). Bu yüzden de günümüzde bu kavram, sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine kadar çok farklı boyutlarıyla farklı disiplinlerin konusu olmaktadır (Yazıcı vd., 2009). Son dönemlerde çokkültürlülük konusunun eğitim süreçlerindeki yansımalarına ilişkin olarak yapılan çalışmaların da arttığı dikkat çekmektedir.

Çokkültürlülüğün eğitimdeki ilk yansımalarına bakıldığında ilk kez UNESCO'nun 1946'da yaptığı ilk toplantısında "Çocuk zihninin, bizzat kendi ulusal toplum yapısı ve uluslararası anlayışlarla birlikte eğitilmesi" şeklinde bir amaç olarak ifade edilmiştir. UNESCO 1966'da ise Uluslararası Kültürel İşbirliği İlkeleri Bildirgesi'ni (UAKİİB)" yayımlayarak, uluslararası alanda kültürel bütünlük, ortaklık ve paylaşımın gerekliliğini vurgulamıştır (Başbay ve Bektaş, 2009). Çokkültürlü eğitim yeni yetişen nesillere farklı etnik ve kültürel kimliklere karşı saygılı olmaları yönünde farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir (Özdemir ve Dil, 2013; Demir, 2012). Bu eğitimin sonucunda da farklı etnik ve kültürel grupları daha yakından tanımaya imkân bulan öğrencilerin toplumsal hoşgörüye sahip bireyler olarak yetişecekleri ifade edilmektedir (Rhoads, 1995). Parekh (2002), çokkültürlü eğitimin; entelektüel merak, özeleştiri, fikirleri ve kanıtları değerlendirerek bağımsız kararlar verme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkeziyetçi bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik olarak yürütülen faaliyetleri kapsadığını söylemektedir (Akt: Başbay ve Bektaş, 2009). Banks (2010), çokkültürlü eğitim anlayışının uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve okulda çalışan tüm personelin farklı kimliklere sahip gruplar, demokratik tutum ve değerler ile uygulanmakta olan çokkültürlülük programı hakkında bilgi sahibi olması gerekliliğine işaret etmektedir.

Farklılaşan eğitim anlayışında; dünyanın farklılaşan toplumlarında görev yapan öğretmenlerin, bu yapıyı anlayabilecek, hazır bilgileri sorgulamadan kabullenmeyecek, ne, neden, nasıl sorularını sorabilecek nitelikte yetiştirilmeleri son derece önemlidir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Bu bağlamda, bireyin her tür konu, içerik ve probleme ilişkin olarak düşünmenin gerekli yapılarını bilinçli bir şeklide takip ederek ve entelektüel ölçütlerle kıyaslayarak düşünmesinin kalitesini arttırdığı düşünme türü olarak tanımlanan (Paul ve Elder, 2003, Akt. Koç, 2011) eleştirel düşünme anahtar role sahiptir.

Bu araştırmada, ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, yaş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesi ve eleştirel düşünme eğilimleri ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, yaş, kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları cinsiyet, yaş, kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımından biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geniş örneklem grupları için ideal olup bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 16).

Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmaya Sivas Merkezde bulunan ilk ve ortaokullarda çalışmakta olan 115'i (%52.5) kadın, 104'ü (%47.5) erkek toplam 219 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 106'sı (%48.4) ilkokulda, 113'i (%51.6) ortaokulda çalışmaktadır.

Araştırma verileri California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği ile toplanmıştır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Facione, Facione, ve Giancarlo 1998). Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan toplam 51

maddeden ve doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 6.lı likert tipindedir. Ölçeği Cronbach Alpha değeri Kökdemir'in çalışmasında 0.88, bu çalışmada 0.87 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) Jojeph G. Ponterotto (1998) tarafından geliştirilmiş, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 20 madde ve tek boyuttan oluşan ölçek beşli likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .75'tir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Puanların normal dağılım durumları incelenmiş, aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlılığını saptamak amacıyla Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız örneklemler için t Testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular şöyledir: İlk ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, kıdeme göre doğruyu arama, kendine güven, meraklılık alt boyutlarında ve toplam eleştirel düşünme eğiliminde; yaşa göre doğruyu arama ve kendine güven alt boyutlarında; çalıştıkları okul türüne göre doğruyu arama alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları cinsiyet, yaş, kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri sistematiklik alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde; açık fikirlilik, analitiklik, kendine güven, meraklılık alt boyutları ile pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel düşünme eğilimleri, çokkültürlü eğitime ilişkin tutum

Kaynakça

Banks, J.A. (2010).Multicultural Education Characteristics and Goals (Ed. J. A. Banks, A. McGee Banks) Multicultural Education: Issues and Perspectives (Sevent Edition).

Başbay, A., Bektaş, Y. (2009).Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim, 34* (152), 30-43.

Bayık Temel, A. (2008). Kültürlerarası (Çok Kültürlü) Hemşirelik Eğitimi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, *11* (2), 92-101.

Breugelmans, S. M., Van De Vijver, F. J., & Schalk-Soekar, S. G. (2009). Stability of Majority Attitudes Toward Multiculturalism in the Netherlands Between 1999 and 2007. *Applied Psychology*, *58*(4),

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciye Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Electronic Turkish Studies*,*7*(4),

Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1)

Facione, P. A., Facione, N., Gainen, J., & Giancarlo, C. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education, 44* (1).

Haas, C. (2008). Citizenship Education in Denmark: Reinventing the Nation and/or Conducting Multiculturalism? *London Review of Education, 6* (1), 59-69.

Koç, C. (2011). Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35* (1),

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yazıcı, S. Başol, G. Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim ,Tutumlari: Bir Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 229-242.

(8249) Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Mecit ASLAN
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Mustafa SAĞLAM
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yoğun ve hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Eğitimden iletişim, ekonomi, siyaset, kültür ve sosyal yapıya kadar tüm toplumsal yapıların etkilendiği bu değişim dönemi "bilgi çağı" olarak ifade edilmektedir. Yirminci yüzyılın son çeyreğine kadar emek-sermaye, üretim-tüketim ve alım-satım gibi unsurlar önemli iken, bilgi çağı ile birlikte bilgi üretmek, üretilen bilgiyi paylaşmak ve aktarmak gibi unsurların önemli hale geldiği görülmektedir (Sağlam ve Kürüm, 2005). Bilgi çağında ortaya çıkan bu yeni anlayış tüm alanları ve sektörleri olduğu gibi eğitimi ve eğitim kurumlarını da derinden etkilemiştir.

Bilgi çağıyla birlikte hem yaygın hem de örgün eğitim ve dolayısıyla öğretmenlik mesleği çok yönlü olarak değişmektedir. Okulun toplumsal ve ekonomik kalkınmanın bir şartı olarak görülmediği ve kitle iletişiminin çok yaygınlaşmadığı dönemde öğretmenler herkesin sahip olmadığı bir güç olarak bilgiye sahiptiler. Bilgi çağı ile birlikte bu durum değişmiş ve bilgi öğretmenlerin tekelinden çıkmıştır. Bu durum öğretmenin "nakledici" rolünü ortadan kaldırmış ve bilginin katlanarak arttığı bir çağda eleştirel bir bakış açısıyla doğru bilgiye ulaşıp kullanmak ve bilginin kendisini üretecek beceri ve yaratıcılığa sahip olmak daha önemli hale gelmiştir (Özcan, 2011: 19; Özcan, 2013).

Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının fakültelerde aldıkları teorik eğitimin yanı sıra uygulama okullarında kazandıkları deneyimler çok önemli bir yer edinmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005). Bu önem okuldaki deneyimlerin öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmesi ve öğretmenlik mesleğindeki incelikleri kavrayabilmesi ile yakından ilişkilidir (Bektaş ve Ayvaz, 2012). Bu noktada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi kapsamında verilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bununla birlikte, bu derslerde geçirilen süreçler ve derslerin paydaşları derslerin etkililiğini ve verimliliğini belirlemektedir. Dolayısıyla bu derslerde yapılacak çalışmaların doğru belirlenmesi ve etkili bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Köklü öğretmen yetiştirme tarihimize rağmen istenilen niteliklere sahip öğretmen yetiştirdiğimiz söylenememekte ve öğretmen yetiştirme sistemimizde bazı temel sorunların devam ettiği görülmektedir. Bu sorunların önemli bir kısmı öğretmen eğitiminin "uygulama" ayağını oluşturan "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin niteliği ve niceliği ile ilgilidir. Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt (2007) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının uygulama dersleri sonrasında da kendilerini mesleki açıdan yetersiz görmeleri hem uygulama dersleri hem de fakültelerde uygulanan programlar üzerinde düşünülmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen eğitiminin okul içi uygulama ayağını oluşturan "Öğretmenlik Uygulaması" önemli bir yere sahip olmakla birlikte, nicelik ve nitelik açısından çok sayıda sorunla karşı karşıya kalındığı ve bu konuda önlemlerin alınması gerektiği alanyazında yapılan çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Yeşilyurt (2010) öğretmenlik uygulamalarının öğretmen eğitimi yapan kurumlarda ortak esaslara göre yürütülmemesi sonucunda ortaya çıkan sorunların kaynağını öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri ile paydaşlara ilişkin belli standartların bulunmaması olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla, bu konuda uygulama derslerinin programlarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir (Rıza ve Hamurcu, 2000). Bütün bunlar dikkate alındığında, öğretmenlik uygulaması dersinin büyük örneklem gruplarından elde edilen veriler doğrultusunda sistematik olarak değerlendirilmesi ve yaşanan sorunlara çözüm getirilmesi önemli ve aşılması gereken bir sorun olarak eğitimcilerin önünde durmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte olmuş ya da şuan var olan bir durumu betimlemeye çalışan araştırmalardır (Karasar, 2012: 77).

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Türkiye'deki eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tespit edilen eğitim fakültelerinin büyük çoğunluğunda Orta Öğretim Bölümlerinin bulunmaması nedeniyle çalışma evreninde yer alacak eğitim fakültelerinde ilköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi bölümlerinin bulunması ve bu bölümlerde son sınıf öğrencisi bulunması şartı aranmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin "Ürün" boyutunun olması nedeniyle uygulamanın dönem sonuna doğru yapılması zorunlu hale gelmiş ve bu yüzden koşulu sağlayan 11 eğitim fakültesi içerisinde rastlantısal olarak seçilen 4 eğitim fakültesinde uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Böylece, çalışmanın verileri rastlantısal

olarak seçilen 4 eğitim fakültesinden (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi) toplanmıştır. Bu sayı koşulu sağlayan eğitim fakültelerinin %36'sını oluşturmaktadır. Belirlenen eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 1129 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline uygun olarak geliştirilen Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Beşli likert türündeki anket dört boyut (bağlam, girdi, süreç, ürün) ve 88 maddeden oluşmaktadır. Anketin iç tutarlık kat sayısı .977 olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış, betimsel istatistiklere ve fark analizlerine yer verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlik uygulaması dersine ayrılan toplam süre yetersizdir. Ayrıca, öğretmenlik uygulamasının son döneme bırakılması sorunlu bir yaklaşımdır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülme ve değerlendirme ilkeleri öğretmen adaylarına göre yeterli düzeyde tanımlanmamıştır.

Öğretmenlik uygulaması öğretim programının amaçları, içeriği/kapsamı, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri öğretmen adaylarına göre hazırlanmamıştır.

Öğretmenlik uygulamasının paydaşları gerekli yeterliklere sahip değillerdir.

Öğretmen adayları gerekli ön bilgilere yeterince sahip olmadan öğretmenlik uygulamasına başlamaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yapılması gereken seminer çalışması düzenli olarak yapılmamaktadır.

Öğretmen adaylarına göre öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin ders planlarını inceleme, ders planı hazırlama ve hazırladıkları ders planlarını uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile inceleme konusunda yeterli çalışma yapmamaktadırlar.

Öğretmen adaylarına göre öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı gözetiminde yeterince ders işlememekte ve ders sonrası yeterli dönüt-değerlendirme yapılmamaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi ile birlikte öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek becerileri genel olarak gelişmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik uygulaması, program değerlendirme, öğretmen adayı

Kaynakça

Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "okul deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* Aralık 2007. Cilt: IV, Sayı: II, 75-90.

Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 209-232.

Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi Dergisi,* 38(1), 43-71.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. Baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul: Sis matbaacılık.

Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *TC Milli Eğitim*.

Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

(8250) Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uygulama Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Mecit ASLAN
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Mustafa SAĞLAM
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Toplumsal, kültürel ve ekonomik yapının ve teknolojinin gerekli kıldığı iş bölümü sonucunda yaşamsal etkinlik olgusu olan meslekler ortaya çıkmıştır. Meslekler toplumsal yaşamın gereklerine uygun olarak tarihi akış içerisinde değişim göstermektedir. Mekanik bir toplumsal anlayışının baskın olduğu göçebe toplumlarda meslekler babadan oğula veya anadan kıza geçerken, sanayi toplumunda meslekler belli standartlara kavuşmuş ve uzmanlık alanları olmaya başlamıştır. Günümüz modern toplumunda ise, meslekler uzun bir eğitim sonucu alınan sertifikalar/diplomalar yoluyla elde edilen profesyonel bir özellik kazanmıştır. Bu durum diğer pek çok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de geçerli bir durumdur (Şimşek, 2014: 255).

Eğitim sisteminin en temel öğesi öğretmendir. Bu nedenle eğitim hizmetlerinin kaliteli olabilmesi için gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitim faaliyetleri ile öğretmen eğitimine önem verilmesi ve öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (Şişman, 2011: 223). Dolayısıyla, eğitim sisteminin nitelikli hale getirilmesi veya bir başka ifadeyle çağın gerektirdiği çıktıların elde edilmesi her şeyden önce nitelikli öğretmenlerin siteme girdi olarak alınmasına bağlıdır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Zira okulun "ruh"u öğretmendir ve bir okulun kalitesi öğretmenin kalitesi kadardır (Özcan, 2011: 21).

Öğretmen eğitiminin ve dolayısıyla yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini doğrudan ve dolaylı olarak belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinin eğitim ortamı, öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul ortamları, öğretmen adaylarının programa giriş özellikleri, öğretim elemanlarının özellikleri, öğretmen eğitimi programı, öğretmen eğitimini doğrudan etkileyen faktörler olarak ifade edilebilirken; öğretmen alımında temel ölçüt olarak kabul edilen KPSS sınavı öğretmenlerin niteliklerini dolaylı olarak etkilemektedir. Aynı şekilde YÖK'ün hazırladığı öğretmen eğitimi programları ve eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanmalar, öğretmen eğitimini etkileyen önemli faktörlerdir (Yıldırım, 2013). Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi bütün bu faktörlerin dikkate alınması ile yakından ilişkilidir.

Nitelikli bireyler yetiştirme sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin, bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için hizmet öncesi eğitim döneminden başlayarak kendilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005). Her ne kadar öğretmen eğitimi sürekli/devam eden bir süreç olsa da, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmenliğin gerektirdiği mesleki sorumlulukları karşılama noktasında yardımcı olması gerekmektedir. Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının her şeyden önce bilgi ve iletişim çağındaki ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için öz-düzenleyici ve yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 2011). Öğretmen adaylarının bu özellikleri kazanmaları için hizmet öncesi öğretmen eğitimi programların buna göre düzenlenmesi ve teori ile uygulama arasındaki dengenin doğru kurulması gerekmektedir. Bu noktada "Öğretmenlik Uygulaması Dersi" önemli bir görevi yerine getirmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersi ise, öğretmen adaylarının gördüklerini ve öğrendiklerini uygulamasına fırsat veren önemli bir derstir. Bu ders kapsamında öğretmen adayları haftalık olarak günlük plan hazırlar ve bu planları uygularlar. Daha sonra bu uygulama çalışması uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek dönütler verilir. Bu dersin sonunda da dönem boyunca yapılan çalışmaları içeren bir portfolyo hazırlanmaktadır (YÖK, 1998, YÖK, 2007). Bu süreçler düşünüldüğünde, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının aldıkları teorik eğitimi uygulamaya geçirmesi, okul yaşantısını ve öğretmenlik mesleğini gerçek anlamda deneyimlemesi açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde çeşitli sorunların yaşandığı ve bu konuda önlemlerin alınması gerektiği literatürdeki çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlik uygulamasını değerlendirmek amacıyla öğretim elemanları ile yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya şimdi var olan bir durumu betimlemeye çalışan araştırmalardır (Karasar, 2012: 77).

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Öğretmenlik Uygulaması dersini yürüten uygulama öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bununla birlikte, eğitim fakültelerinin büyük çoğunluğunda Orta Öğretim Bölümlerinin bulunmaması nedeniyle çalışma evreninde yer alacak eğitim fakültelerinde ilköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi bölümlerinin bulunması ve bu bölümlerde son sınıf öğrencisi bulunması şartı aranmıştır. Çalışmanın verileri, bu koşulu sağlayan 11 eğitim fakültesi içerisinden rastlantısal olarak seçilen 4 eğitim fakültesinden (Yüzüncü Yıl

Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi) toplanmıştır. Bu eğitim fakültelerinde görev yapan ve öğretmenlik uygulaması dersini yürüten 90 uygulama öğretim elemanı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline uygun olarak geliştirilen Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Beşli likert türündeki anket dört boyut (bağlam, girdi, süreç, ürün) ve 88 maddeden oluşmaktadır. Anketin iç tutarlık kat sayısı .980 olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış, betimsel istatistiklere ve fark analizlerine yer verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Uygulama öğretmenlerine göre uygulama okulları öğretmenlik uygulamasının verimli geçmesi için gerekli koşullara sahip değildir.

Öğretmenlik uygulamasının paydaşları gerekli yeterliklere sahip değillerdir.

Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninin sorumluluğundaki öğretmen adayı sayısı uygun değildir.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının başında yeterli düzeyde bilgilendirilmemektedir.

Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin ders planlarını inceleme, ders planı hazırlama ve hazırladıkları ders planlarını uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile inceleme konusunda yeterli çalışma yapmamaktadırlar.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı gözetiminde yeterince ders işlememekte ve ders sonrası yeterli dönüt-değerlendirme yapılmamaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi ile birlikte öğretmen adaylarının öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirleme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma, öğretim teknolojilerini kullanma, sınıf içi sorunları çözme, ölçme ve değerlendirme, materyal geliştirme, derse aktif katılımı sağlama, dönüt/düzeltme verme, pekiştireç verme, derse güdüleme, özel öğretim yöntemlerini kullanma ve öğrencilere yönerge verme becerileri yeterince gelişmemiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik uygulaması, program değerlendirme, uygulama öğretim elemanı

Kaynakça

Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi Dergisi,* 38(1), 43-71.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. Baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *TC Milli Eğitim*.

Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student Teachers, Faculty, and Teachers Let Us Know.*ijocis*, *1*(1).

Şimşek, H. (2014). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed). *Eğitim bilimine giriş* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, *38*(169), 175-191.

YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382 adresinden 07.06.2014 tarihinde erişilmiştir.

(8261) Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Amaç Yönelimlerinin Öz Yeterlik İnançlarıyla İlişkisi

Ali SICAK

Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Öz yeterlik inancı bireyin davranışlarına yön veren etmenleri kontrol edebilmeye ilişkin yeteneği olarak tanımlanabilir. Bireyin öz yeterlik inancı yaşamlarına ilişkin düşüncelerinin, motivasyonlarının ve davranışlarının etkileyicisidir (Bandura, 1994). Öz yeterlik inancı, bireyin davranışının altında yatan yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi mekanizmalarından oluşur. Bireylerin bazı sonuçlar elde etmek amacıyla belirli bir davranışı başarılı bir şekilde yönetebilme inancı yeterlilik beklentisini, bireyin bu davranışın sonucu olarak nelerin oluşabileceğine ilişkin tahminleri ise sonuç beklentisi ile ilgilidir (Bandura, 1977). Akademik öz yeterlik, bireyin akademik anlamdaki bir performansı başarmasına ilişkin kendine yönelik inancı olarak tanımlanabilir.

Bireyler, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklere farklı amaçlarla katılım gösterirler. Bireylerin öğrenme etkinliklere katılım amaçları, öğrenme etkinliklerine katılım ve bu katılımı sürdürme düzeylerini ve öğrenme etkinliklerine nasıl katıldıklarını etkilemektedir. Başarı yönelimi teorisi de bireylerin yaptığı akademik çalışmalarda öğrenmeye yükledikleri anlamları ve hangi başarı amacına yöneldiğiyle ilgilenir (Akın ve Çetin, 2007; Akın ve Arslan, 2014). Bireylerin öğretim etkinliklerine katılımı, bireyin becerilerini düzenlemeye ve başarı olmak için oluşturdukları amaçları ortaya çıkarmaya yönelik inanç, duygu ve yüklemelerini içerir (Ames, 1992). Bireylerin amaç yönelimleri başarıyla ilgili ortamlarda duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerinin belirleyicisi olmaktadır (Dweck ve Leggett, 1998). Başarı yönelimi, öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma şeklinde üç boyutta incelenmektedir. Öğrenme yönelimli öğrenciler okulun amacını öğretilecek olan bilgi ve becerilerin kazanılması olarak görürken; performans yönelimli öğrenciler kendileriyle ilgili olumlu yargılar elde etme ve olumsuz yargılardan kaçınma olarak görmektedirler (Slavin, 2000).

Sosyal fobi, bireyin sosyal bir ortamda ya da performans sergilemesi beklenilen bir durumda ortaya çıkan korku olarak tanımlanır (APA, 2000). Bireylerin sosyal ortamlarda kendisinin diğer insanların karşısında yüksek performans göstermesi gerektiğine ilişkin inancı karşısında yaşadığı küçük düşme korkusunun yarattığı kaygı durumu da olumsuz değerlendirilme korkusu olarak tanımlanabilir. Olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan bireylerin olumsuz değerlendirilmemek amacıyla sosyal ortamlara girmeye ve buralarda performans sergilemeye ilişkin olumsuz tutum sergileyeceği hatta bu tür ortamlara girmekten ve performans sergilemekten kaçınacağı söylenebilir.

Amaç yöneliminin ilgili olabilecek birçok değişkenle ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmada test edilecek model olumsuz değerlendirilme korkusunun performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimli üzerinden öz yeterlik inancıyla ilişkisidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının başarı (amaç) yöneliminin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik inançlarıyla ilişkisi belirlemek ve olumsuz değerlendirilme korkusunun öz yeterlik üzerinde arabulucu rolünün olup olmadığının incelenmektir.

Öğretmen adaylarının amaç yönelimi, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın deseni açıklayıcı ilişkisel desendir (explanatory correlational design).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015 akademik yılı güz döneminde Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir eğitim fakültesinde farklı ana bilim dallarında öğrenim gören 1140 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

(1) Başarı (amaç) Yönelimi Ölçeği: Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Akın ve Çetin (2007) tarafından dilimize uyarlaması yapılan bireylerin öğrenme çalışmalarına ilişkin benimsedikleri yönelimleri belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçek 17 maddeden oluşmakta ve öğrenme yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

(2) Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği: Leary (1983) tarafından geliştirilen ve Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından dilimize uyarlanan bireylerin sosyal kaygılarına bağlı olarak sosyal ortamlarda başarılı olamayacağı ve küçük duruma düşeceğine ilişkin korkularını belirlemeye yönelik likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin tek ve iki boyutlu kullanımı vardır.

(3) Akademik Öz yeterlik Ölçeği:

Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve tek boyutlu ölçek, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından dilimize uyarlanmıştır. Ölçek 4'lü likert tipindedir.

Araştırmada demografik değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi ve anabilim dalı türü) araştırma değişkenleri üzerindeki olası etkilerinin sorgulanması amacıyla ANCOVA ve MANCOVA kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon analizi ve bir dizi yapısal eşitlik modellemesi analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının amaç yönelimi, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik öz yeterlik algıları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde amaç yönelimi alt boyutlarından performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimleri ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif anlamlı ilişki bulunurken, öğrenme yönelimi ile anlamlı ilişki bulunmamıştır. Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik öz yeterlik arasında da negatif anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme yönelimi ve performans yaklaşma yönelimi ile akademik öz yeterlik arasında pozitif anlamlı ilişki bulunurken, performans kaçınma ile akademik öz yeterlik arasında negatif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bunun yanında yapısal eşitlik modellemesi analizinden elde edilen bulgulara göre; olumsuz değerlendirilme korkusunun performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimi üzerinden akademik öz yeterlilik üzerinde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Amaç yönelimi, Olumsuz değerlendirilme korkusu, öz yeterlik inancı,

Kaynakça

Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 26, 1-12.

Akın, A. ve Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ve kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*. 39 (175), 267-274.

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR), (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261-271.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (4, 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behaioral change. Psychological Review, 84 (2), 191-215.

Çetin, B. Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 35 (156)205-216.

Dweck, C. S., ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Slavin, R. (2000). *Educational psychology theory and practice* (Sixth Edition). Pearson.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007) Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 33: 253-259.

(8263) Akademisyenlere Yönelik Araştırma Amaç Yönelimi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ali ARSLAN
Bülent Ecevit Üniversitesi

Ali SICAK
Bülent Ecevit Üniversitesi

Ramazan Şükrü PARMAKSIZ
Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Bilimsel araştırma, "belli amaçlarla ve sistemli süreçler yoluyla veri toplama ve toplanan verilerin analizi" olarak tanımlanmaktadır (McMillan ve Schumacher, 1984). Bilimsel araştırma süreci bir güçlük durumunun belirlenmesi, tanımlanması ve bu problem durumuna ilişkin verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması basamaklarını içerir (Karasar, 2002). Araştırmalar toplumu tanıma, farklı değişkenlerle ilişkileri ortaya koyma, neden, nasıl, nerede gibi sorulara yanıt arayan bilim için önemli çalışmalardır (Özdamar, 2003).

Bilgi toplumu olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz yüzyılda bilginin üretilmesinde ve bilimsel araştırmaların yapılmasında en önemli kurumlar olarak üniversiteler ve bu kurumlarda çalışan akademik personel gelmektedir. Günümüzde akademik etkinliğin amacını ve elde edilen çıktının işlevini dönüştürme konusunda bilim toplulukları yayınların içeriği ve anlamında kendi yararlarına ilişkin dönüşümler gerçekleştirmektedir. Akademik yükseltme ve atama süreciyle ilgili düzenlemeler bu politikaların pratiğe dönüşme noktasında kritik bir işlevi yerine getirmektedir. Üniversitelerdeki akademik yükseltme sürecinin niteliğine bağlı olarak akademik yayınlara yüklenen anlamda bir dönüşüm yaşanmaktadır (Tunç, 2006).

Bu araştırmada akademisyenlerin araştırma yönelimlerini belirlemeye yönelik yaklaşım olarak başarı (amaç) yönelimi teorisi (Ames; 1992; Middleton ve Midgley, 1997; Pintrich, 2000) esas alınmıştır. Başarı yönelimi teorisi bireylerin yaptığı akademik çalışmalarda öğrenmeye yükledikleri anlamları ve hangi başarı amacına yöneldiğiyle ilgilenir (Pintrich, 2000; Kaplan ve Maehr, 2007; Akın ve Çetin, 2007). Amaç yöneliminde öğrenme ve performans olmak üzere iki temel başarı yöneliminden söz edilmektedir (Dweck ve Leggett, 1988). Öğrenme yönelimi, bireyin akademik çalışmalarda öğrenme konu ya da materyaline ilişkin gerçekten öğrenme isteğinden kaynaklanan bir çaba girişimini ifade eder. Öğrenme yönelimli bireyler bu çabalarının ardında herhangi bir ödül ya da diğer bireyler tarafından onaylanma ya da beğenilme düşüncesi taşımazlar. Çabalarının temelinde merak duygusu ve öğrenme isteği vardır. Performans yönelimli bireylerin akademik çalışmalarındaki temel amaç ise sosyal çevrelerinde kendilerine ilişkin olumlu yargı oluşturma ve yine sosyal çevre tarafından olumsuz yargı oluşmasından kaçınmadır. Performans yönelimli bireylerin esas aldıkları temel öğe sosyal çevredir. Sosyal çevreye iyi görünmek ya da sosyal çevrede yetersiz görünmekten kaçındıkları için akademik çaba içerisine girerler (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988; Slavin, 2000).

Bilim üretme kurumları olan üniversitelerdeki akademik personelin araştırma yapma sürecindeki yönelimlerini belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bilimsel çalışmalarda bulunan araştırmacıların öğrenme yönelimli olmaları beklenilir. Geliştirilen bu ölçek ile araştırmacıların öğrenme ve performans yönelimlerinin ne düzeyde olduğu belirlenebilecektir. Ayrıca bu alanda yapılacak araştırmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu nedenle araştırmada evren ve örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Belirlenen çalışma grubu üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde aşağıdaki süreç izlenmiştir.

Deneme ölçeğinde yer alacak maddelerinin oluşturulması amacıyla Batı Karadeniz bölümünde yer alan üniversite görev yapan 21 öğretim üyesi ve öğretim elemanına hangi amaçla araştırma yaptıklarına ilişkin görüş ve düşüncelerini belirten kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlar içerik açısından incelenerek araştırma amaç yönelimini yansıttığı düşünülen görüşler belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından ilgili literatür incelenmiştir. Başarı yönelimi teorisinden (Ames; 1992; Middleton ve Midgley, 1997; Pintrich, 2000) yararlanılarak denemelik ölçek maddeleri yazılmıştır. Maddelerin, anlaşılırlık ve yeterlik dereceleri hakkında uzman görüşü alındıktan sonra 37 adet madde ile denemelik ölçek hazırlanmıştır. Ölçek 5'li likert tiği dereceli ölçek şeklinde yanıtlama özelliğine sahiptir.

Hazırlanan deneme ölçeği 2015 güz döneminde Batı Karadeniz Bölümünde yer alan Bartın Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Sinop Üniversitesinin farklı fakülte ve yüksekokullarındaki öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarına elektronik ortamda gönderilmiş ve araştırmaya katılan 174 katılımcı üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Akademisyenlerin amaç yönelimlerini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlanması ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek boyutlandırılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör yükleri ve ortak varyansa katkısı düşük maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Seçilen maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Araştırmada ayrıca farklı bir örneklem grubu üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılacaktır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı formülü kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarının amacı, belirli bir yapıyı diğer yapılardan ayırt ederek ölçmede başarılı olabilecek maddeleri seçme ve iç tutarlılığı olan bir ölçek oluşturmaktır (Tezbaşaran, 1997). Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonucuna göre KMO değeri 0,90 ve Barlett testi 0,00 anlamlı bulunuş ve veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2014).

Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO değerinin 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin de anlamlı olması verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2014).

Faktör analizi sonucuna göre 22 maddeden oluşan ve toplam varyansın %77'sini açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Alt boyutla öğrenme ve performans yönelimi olarak adlandırılmıştır. Elde edilen boyutların başarı yönelimi teorisine dayalı yapıya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirliğinin 0,96 ve 0,97 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel araştırma, Akademisyen, Amaç Yyönelimi

Kaynakça

Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 26, 1-12.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261-271.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi .

Dweck, C. S., ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi (11. Baskı) Ankara: Nobel yayınları.

McMillan J. H. ve Schumacher, S. (1984). Research in Education. A Conceptual Introduction. Boston and Tronto: Little, Brown and Company.

Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory, *Educational Psychology Review 19*, 141–184.

Middleton, M., ve Midgley, C. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Orientation. *Journal Educational Psychology*, *89*, 70-718.

Özdamar, K. (2003). Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: Kaan Kikabevi

Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on İssues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

Slavin, R. (2000). *Educational psychology theory and practice* (Sixth Edition). Pearson.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu.* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Tunç, B. (2006). Akademik yükseltmeler ve atamalar açısından süreli yayınların anlamı. *I. Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı*. 02-03 Kasım 2006

(8273) Üstün ve Üstün Olmayan Öğrencilerin Kendilerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Algıları

Tuğba YURTKULU
Sakarya Üniversitesi

Duygu GÜR ERDOĞAN
Sakarya Üniversitesi

ÖZET

Dünya bir değişim süreci içerisinde yenilenerek gelişim göstermektedir. Bu süreç kimi ekonomi, teknoloji, siyasi kimi eğitim alanlarındaki öncüleriyle yönlendirilmektedir. Bir alanda değişim başlatılacaksa büyük bir özveriyle geçmişteki oluşumların günümüz toplum yapılarına yansımalarının tahmin edilmesi gerekmektedir. Bunu sağlayacak olanlar üstün yeteneklilerdir. Toplumların tarihsel gelişimleri incelendiğinde, onlara yön verenlerin liderlik, üretkenlik ve verimlilik gibi özelliklere sahip "üstün yetenekli kişiler" olduğu görülmektedir. Çünkü üstün yetenekliler etrafında gerçekleşen olayları hemen fark edebilen kabiliyetleri sayesinde olayları olduğu gibi kabul eden ve çözüme kavuşturan kişilerdir (Uzun, 2004).

Üstün yetenekliler, farklı türden insanlar değil, bütün insanlarda bulunan özelliklerin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren bireylerdir ve üstün yeteneklilik; yaşıtlarına göre daha üst düzey yetenek, farklı bakış açılarıyla düşünebilme, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun birleşimi olduğu vurgulanmaktadır (Akarsu, 2001; Renzulli ve Reis, 1985). Bu bireyler normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanakları ve hizmetlerine gereksinim duyarlar (Renzulli ve Reis, 1985; Akt: Gökdere ve Çepni, 2004). Bu bireylerin çocukluktan itibaren gösterdiği farklılaşmayı doğru yönlendirerek daha işlevli hale dönüştürülebilir (Davaslıgil,2012). Üstün zekalıların toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Bu ilişkilerin deneyimlerle bütünleştirilmesi için Moslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi bir çerçeveye ihtiyaçları vardır (Clarck, 2008). Fizyolojik ihtiyaçlar, Güvenlik ihtiyaçları, Sevgi ve aidiyet ihtiyacı, Saygı ihtiyacı, Kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş temel kategoride incelemiş, ihtiyaçları hiyerarşik olarak ele almış ve insanın en alttaki ihtiyaçlarını karşılanmasının ardından bir üstteki ihtiyaçlar kategorisine doğru yöneldiğini söylemiştir (Akbaba, 2006). .Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst düzeyde yer alan kendini gerçekleştirme düzeyi; Sağlıklı insanın davranışlarının temel yönetici gücü sayılır ve ilk olarak Carl Jung'un yazılarında görülmektedir (Kuzgun, 1972). Kendini gerçekleştirme, gerçeği net olarak seçme, kendini ve diğerlerini olduğu gibi görme, kabul etme, kendine yeterli olma, yandaş olmadan, bağımsız, sürekli yenilikleri araştıran, başka kişilere sempati ve şefkat gösterme, arkadaş edinme, demokratik davranma, araçla amacı ayırt etme, olayların gülünç yönünü fark etme, yaratıcılık, kültürlenmeye karşı ayak dirememe, problemi çözmede kararlı olma olarak ifade edilmektedir (Ruf, 1998; Akt: Boran ve Şan, 2013). Kendini gerçekleştirme eleştirel düşünme, yeni fikirler oluşturma, insan ilişkilerinde iyi ve dostça olma, duygu bütünlüğünün bir arada olması gerekmektedir. Görülüyor ki kendini gerçekleştirme bir gelişme çabası, insan davranışlarını yöneten bir güdü olduğu kadar, erişilmeye çalışılan bir gelişme düzeyi olarak da anlaşılmaktadır (Kuzgun, 1972). Özellikle üstün yetenekli bireylerde erişilmeye çalışılan bu gelişme düzeyinin kendi yaşıtlarındaki normal bireylerden daha fazla olması beklenmektedir. Sonuçta Pufal-Struzik (1999), Hebert ve McBee (2007)'nin üstün yetenekliler üzerinde yaptığı araştırmalarda kendini gerçekleştirme seviyelerinin ortalama öğrenenlerden oldukça yüksek olduğunu görülmüştür (Boran ve Şan, 2013).

Bu çalışmanın da amacı, üstün yetenekli öğrencilerin çalışmasını destekleyen Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan BİLSEM' lere devam eden öğrencilerin ve BİLSEM'ler de herhangi bir eğitim almayan öğrencilerin belli demografik özelliklere göre kendilerini gerçekleştirme algı düzeylerini tespit etmek ve bu öğrencilerin kendini gerçekleştirme algı düzeylerini karşılaştırmaktır.

Bu araştırma, üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesini ve karşılaştırılmasını amaçladığı için betimsel yöntemin kullanıldığı nicel bir çalışma olup, tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusuyla ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Tarama modeli kapsamında Battal ve Şan (2010) tarafından geliştirilen "Kendini Gerçekleştirme Ölçeği" kullanılmıştır. "Kendini Gerçekleştirme Ölçeği"; Duygu bütünlüğü, Eleştirel düşünme, İnsan ilişkileri ve Yaratıcılık olmak üzere 4 alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır. Duygu Bütünlüğü (4,14,18,19,21,22,24,25,27,28,29), Eleştirel Düşünme (9,13,17,20,23,26), İnsan İlişkileri (1,2,3,5,6,7,10), Yaratıcılık (8,11,12,15,16,30) boyutlarının her biri değişik sayıda madde içermektedir.Ölçek 4'lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeği oluşturan maddeler 1'den 4' e "Her zaman" ,"Çoğu zaman", "Ara sıra" ve "Hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte demografik özelliklere de yer verilmektedir. Bunlar; cinsiyet, ailenin gelir durumu, aile tutumu ve ailenin eğitim durumu, okul öncesinde eğitim görüp görmediği gibi özelliklere de yer verilmiştir. Bu özellikler arasındaki ilişkisel durum incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Sakarya il merkezindeki BİLSEM'e devam eden ve Sakarya' nın merkez ilçesinde bulunan ortaokul öğrencilerinden oluşturmaktadır. Örneklemi; amaçlı örnekleme yoluyla seçilen BİLSEM'e devam eden 100 ve merkez ilçesindeki bir ortaokulunda BİLSEM'de eğitim almayan 100 olmak üzere toplam 200 öğrenci ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Ölçek, sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sırasında, araştırmacının sınıfta bulunmuş ve gönüllülük esasına dayanmıştır.

Verilerin toparlanma aşamasından sonra veri analizlerinin yapılabilmesi için veri girişleri yapılacaktır. Bu çalışma bağlamında, Boran ve Şan tarafından Türkçeye uyarlanan Kendini Gerçekleştirme Ölçeği ile üstün ve üstün olmayanlar arasındaki farklılıklar tespit edilmeye çalışılacaktır. Uygulamanın yapıldığı yaş grubunun anlayacağı şekilde olması için tekrar sorular gözden geçirilmiştir. Çalışmanın bulguları için verilerin analizi devam etmektedir. Nihai sonuç olarak BİLSEM'lere devam eden öğrencilerin doğru seçildiğini ve üstün yetenekli olarak kabul edildiğini varsayarsak, üstün yetenekli bireylerle üstün yetenekli olmayan bireyler arasında kendini gerçekleştirme algı düzeyleri arasında üstün yetenekli bireylerin lehine anlamlı bir fark beklenmektedir. Ayrıca farklı demografik değişkenlerle de durum ele alınarak bireylerin kendini gerçekleştirme algı düzeyleri arasında ilişki bakılacaktır. Burada da özellikle Boran ve Şan (2013)'ın yaptıkları çalışmadan yola çıkacak olursak cinsiyet değişkeninin kendini gerçekleştirme algı düzeyinde üstün yetenekli öğrencilerde anlamlı bir fark olması beklenmezken, üstün olmayan bireylerde farklılaşabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ailenin eğitim durumu ve gelirinin de kendini gerçekleştirme algı düzeyinde fark oluşturabileceği beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : üstün yetenekli, kendini gerçekleştirme, Bilim ve Sanat Merkezi

Kaynakça

Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Eduser Yayınları.

Akbaba, S (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı:13

Battal, N. & Şan, İ. (2010). Öğretmen adaylarının kendini gerçekleştirme düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği). *I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi.* Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir, 13-15 Mayıs 2010.

Boran, A. İ.& Şan, İ. (2013). Üstün öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları (Malatya İli Örneği). *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, *1*(3).

Büyüköztürk, Ş, Kılıç-Çakmak, E, Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş ve Demirel, F (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A yayıncılık

Clarck, B.,2008 *Growing up gifted.* (7. Baskı.) Upper Saddle River, New Jersey: PrenticeHall.

Davaslıgil, Ü. (2012). *Türkiye'de üstün zekâlı çocukların eğitimi ile ilgili bir model geliştirme projesi*. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi. http://hayef.istanbul.edu.tr/?p=6339. Erişim Tarihi: 23.03.2016.

Gökdere, M & Çepni, S (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; bilim sanat merkezi örneklemi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2 (2004) 1-14*

Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, *10*(1).

Renzulli, J.S., & Reis, S, M. (1985). *The schoolwide enrichment model:A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creativ Learning Press.

Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

(8295) Cumhuriyetten Günümüze Milli Eğitim Şuraları (Kararlar ve Uygulamalar)

Zeynep KILIÇ
Kılıçarslan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Semra GÜVEN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitimle ilgili karşılaştığı önemli sorunları çözmek amacıyla kendi kurumu içinde önemli teşkilatlar oluşturmuştur. Bu teşkilâtların içinde en önemlilerinden birisi de Milli Eğitimin planlanması, program, müfredat ve periyodik hedeflerin belirlendiği siyasi otoritenin dışında eğitimcilerin katıldığı, fikir ve düşüncelerinin ifade edildiğini Milli Eğitim Bakanlığının danışma organı olan Milli Eğitim Şûrasıdır. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma kurulu olup, eğitim alanındaki en köklü kurullardan biridir. Yasal tanımı gereği, Türkiye'de eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretim ile ilgili konuları incelemekten ve tavsiye niteliğinde kararlar almaktan sorumludur. İlk kez, 1921 yılında Maarif Kongresi adıyla Ankara'da düzenlenen ve Atatürk'ün açılışını yaptığı millî eğitim şûraları; 1923, 1924 ve 1925 yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları ile devam etmiştir. Bugünkü adıyla millî eğitim şûraları ise 22 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı kanunla hukuki statüsüne kavuşmuş ve kanunun ilk şeklinde şuranın her üç yılda bir toplanmasına karar verilmiştir. 1995'te çıkarılan yönetmeliğe göre dört yılda bir toplanması şeklinde değişikliğe uğramışsa da, Türk eğitim tarihinde 1939'dan başlayarak 2014 yılına kadar on dokuz kez toplanan milli eğitim şuraları eğitim sistemimiz içinde çok çeşitli kararlara ve çalışmalara imza atmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne uygulamada olan şuraların çok geniş bir yelpazede gündem oluşturduğu, özellikle ilk yıllarında; öğretim programları, ders kitapları, ana dilde eğitim, milli şuur ve tarih bilinci, demokrasi eğitimi, okullaşma, öğretmen yetiştirme gibi başlıklarda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. 1980'li yıllardan itibaren ise bunlara ek olarak çalışmaların çeşitlilik gösterdiği; okul öncesi eğitim, özel eğitim, yabancı dil eğitimi, yaygın eğitim, mesleki eğitim, uzaktan eğitim, yükseköğretim gibi konularda; 2000'li yıllardan itibaren ise bilim ve teknoloji, din ve ahlak eğitimi, okul sağlığı ve güvenliği, öğretmen niteliklerinin artırılması, rehberlik, okul aile birliği çalışmaları gibi başlıkların da şura gündemlerinde yerini aldığı görülmektedir.

Milli Eğitim Şuraları her ne kadar gerek kanuni konumu, gerekse yapısı gereği "tavsiye" niteliğinde kararlar almakla mükellef olsa da, 1939'dan 2014 yılına kadar düzenlenmiş olan on dokuz Milli Eğitim Şura'sında en sık görüşülen konular, alınan kararlar ve bu kararların yaşama geçirilmesinin incelenmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaç çerçevesine aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar en çok hangi başlıklar altında toplanmaktadır?

Milli Eğitim Şuralarında gündeme alınan başlıklardan en çok karara bağlanan konular hangileridir?

Alınan kararlardan en çok hangi konular uygulamaya konulmuştur?

Eğitim/müfredat/öğretim programlarına ilişkin alınan kararların program geliştirme çalışmalarına yansıması nasıl olmuştur?

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma konusuna ilişkin verilerin toplanmasında "belgesel tarama" yöntemiyle derlenen dokümanlar; temelde 1933-2014 yılları arasında yapılan on dokuz Milli Eğitim Şurasına ait karar özetleridir. Bununla birlikte konuya ilişkin yasal belgeler, ilgili yasa, yönetmelik, yönergeler; basın yayında çıkan çeşitli haberler, duyurular, tartışmalar; ayrıca çeşitli sivil toplum örgütlerinin, (meslek odaları, eğitim sendikaları, eğitim dernekleri, vakıflar vb.) konuya ilişkin değerlendirme çalışmaları ile birlikte değerlendirilmiştir. Verilerin analizi aşamasında öncelikle şura kararları ve uygulamaları sırasıyla irdelenerek alınan kararlar kategorize edilerek belirli temalar (Öğretim Programları, Ders Kitapları, Ders Saatleri/Kredileri, Eğitim Sistemi/Süresi, Yaygın-Uzaktan Eğitim, Mesleki Eğitim, Türkçe/Anadilde Eğitim, Demokrasi Eğitimi, Din ve Ahlak Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmenler, Yöneticiler, Okul Sağlığı ve Güvenliği, Yönetici Atama, Milli Şuur ve Milli Tarih, Bilim ve Teknoloji, Rehberlik Hizmetleri, Okul-Aile Birliği, Yabancı Dil Eğitimi, Yüksek Öğretim) altında toplanarak kodlanmıştır. Sonrasında ise ilgili temaya ait alt başlıklar ("Öğretim Programları" teması için: İlk Okul Programları, Orta Okul Programları, Lise Programları, Okul Öncesi Eğitim Programları, Mesleki ve Teknik Eğitim Programları, Yaygın Eğitim Programları; Yüksek Öğretim Programları; "Öğretmen" teması için Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi, Öğretmen Nitelikleri, Öğretmen İstihdamı vb.) oluşturulmuştur. Tüm temalar kendi içinde alt başlıklar oluşturularak elde edilen bu başlıklara ilişkin konuların hangi şuralarda görüşüldüğüne işaret eden frekansları alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, bilgisayar paket programlarından yararlanılarak tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak aşağıda verilmiştir:

Milli Eğitim Şuralarında en çok; Eğitim/Öğretim programları, Ders Kitapları, Türkçe ve Tarih öğretimi, Temel Eğitim, Din Kültürü ve Ahlak eğitimi, okullaşma çalışmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimi, Yüksek Öğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim, öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin kararlar ve uygulamalar görüşülmüştür.

Milli Eğitim Şuralarında gündeme alınan başlıklardan en çok; Okul Öncesi Eğitim, Yaşam Boyu Öğrenme, Temel Eğitim, Zorunlu Eğitim, Ders saatleri ve çizelgeleri, Din ve Ahlak Eğitimi, Anadilde Eğitim konuları karara bağlanmıştır.

Öğretim Programları, Ders Saatleri/Kredileri, Özel Eğitim, Temel Eğitim, Zorunlu Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitime ilişkin alınan kararlar en çok uygulamaya geçirilen konular olmuştur.

Anahtar Kelimeler : Milli Eğitim Şurası, Şuralar, Şura Uygulamaları, Şura Kararları

Kaynakça

MEB, Birinci Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, İkinci Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, Üçüncü Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, Dördüncü Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, Beşinci Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, Altıncı Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, Yedinci Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, Sekizinci Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, Onuncu Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, On Birinci Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, 12.Milli Eğitim Şûrası ; MEB, Ankara, 2016.

MEB, 14. Milli Eğitim Şûrası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, 15.Milli Eğitim Şurası; MEB, Ankara, 2016..

MEB, 16.Milli Eğitim Şurası; MEB, Ankara, 2016.

MEB, 17. Milli Eğitim Şurasu; MEB, Ankara, 2016

MEB, 18. Milli Eğitim Şurasu; MEB, Ankara, 2016

MEB, 19. Milli Eğitim Şurasu; MEB, Ankara, 2016

Milli Eğitim Şuraları ve Eğitim Politikalarına Etkisi Yüksek Lisans Tezi Muzaffer DENİZ, SDÜ, 2001

MEB Milli Eğitim Temel Kanunu

MEB Milli Eğitim Şurası Yönetmeliği

MEB Talim Terbiye Kurulu Yönetmeliği

(8302) Compound Classroom Teachers Constructivist Perceptions

Yeliz TEMLİ DURMUŞ

Usak Universiy

ÖZET

Constructivism is not a new concept although constructivist theory has reached high popularity in recent years. The concept of constructivism has roots in classical antiquity going back to the works of Plato and Aristotle and primarily to Socrates' dialogues with his followers. Giambatista Vico also commented in a treatise in 1710 that "one only knows something if one can explain it". More recent philosophers such as John Locke (17th to 18th centuries) advocated the idea that no man's knowledge can go beyond his experience. Knowledge, its nature and how we come to know are also essential considerations for constructivist. Philosophically, the essence of constructivist theory relies on an epistemology that emphasizes subjectivism and relativism**.**

The four tenets of constructivism lay the foundation for basic principles of teaching, learning and knowing process within the scope of constructivism and, depending on their degree of emphasis, result in various types of constructivism. Below will be described three fundamental categories of constructivism along with its main contributors.

Constructivism is generally credited to Jean-Jacques Rousseau, his disciple Johann Henrich Pestalozzi, John Dewey, Jean Piaget, LevVygotsky, Jerome Bruner and Ernst von Glaserfeld. Piaget, Vygotsky and von Glaserfeld are to be dealt with in detail along with the types of constructivism in the further sections.

Rousseau, who lived during the age of Enlightenment, is considered to have inspired the French Revolution with his stinging essays on government and society. He believed that the classical education of his time was boring and did not go beyond reading and route-memorization through which students were taught to "believe much and know little" and turned out to be "passive, destructive, deceitful, selfish and stupid" individuals (Marlow & Page, 1998, p. 14.). Rousseau emphasized that senses constituted a basis for cognitive development and the child's interaction with the environment formed a basis for the construction of meaning.

In 2004, constructivism was declared as main approach in curricula. Various studies conducted to determine students' views and evaluations on constructivism and constructivist learning environments. Literature show limited studies on teachers' views on perceptions related to constructivism. As a reality of Turkiye, compound classroom teachers have some difficulties in implementation of constructivist curriculum. Some researchers argued the possibilities of new curriculum implementations in compound classroom and concluded that it is impossible to implement new curricula in the compound classrooms.

The first question that the researcher seek answer is "what do compound classroom teachers perceive when 'constructivism' is uttered?" The prompt question is related to in-service teacher training and pre-service teacher training. The second question is "How compound classroom teachers deal with requirement of constructivism?"

This qualitative study is a phenomological study. In order to reach the participants snowball sampling was used. Eleven compound classroom teacher were voluntarily participated in the study. The first participants was a master students in Uşak University. Then the researcher and the first participant went to his school and met another compound classroom teacher who teaches 1st and 2nd callses and at the same time he was principal of school. Then he call his classmates and the researcher can reach 11 compound classroom teachers in four different but border cities.

The semi-Structured interview questions were developed by the researcher and two expert opinions were taken. One of the expert was in the field of Curricuum and Instruction (Assist. Prof. Dr) and the other expert (Assist. Prof. Dr) was taken her PhD degree in Classroom Teacher Education Programme. After taking expert opinions, the researcher added one prompt question and corrected another question. The interviews were taken almost 20 minutes.

The participants underlined the misconceptions related to constructivism and critize their pre-service teacher training. Instructors hold teacher candidates responsible for presenting the subjects and they named this implementation as "learner active activities". Among 11 elementary school teachers, 7 teachers define themselves as constructivist teachers. Evaluation component of the curriculum was discussed during the interviews and one of the participants' words underlined the common ideas of participants: " If you had asked this question previous year, I would have responded that I am not a constructivist teacher because constructivism is a utopia. Now, I define myself as a constructivist teacher, because project and performance based evaluation were removed from primary school curricula. Now I am 2nd and 3rd grade teacher, 4th grade classroom teachers keep going implementing performance and project based evaluation. I hope next year we will not implement these kinds of complementary evaluation methods."

Anahtar Kelimeler : Compound Classroom Teachers, Constructivism,

Kaynakça

Acat, M. B., Karadağ, E. & Kaplan, M. (2012). Kırsal bölgelerde fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamları: yapılandırmacı öğrenme açısından bir değerlendirme çalışması, Dicle Ünv. Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2012), 106-119.

Mengi, F. ve Schreglman, S., (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7), 160-174.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Ortamların Yapılandırmacı Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi (Bir Eğitim Fakültesi Örneği)

Akar, H. (2003). *Impact of constructivist learning process on preservice teacher education students' performance, retention, and attitudes*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Hanley, Susan (1994). On constructivism. Retrieved September 28, 2005, from http://www.inform.umd.edu/UMS+State/UMDProjects/MCTP/Essays/ Constructivism.txt

Hein, G. E. (1991). Constructivist learning theory. Retrieved October 6, 2005, from *www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html*

Jonassen, D. (1991). Objectivism vs. Constructivism. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.

Kim, B., (2001). *Social constructivism.* Retrieved October 5, 2005, from http://www.coe.uga.edu/epltt/Social Constructivism.htm

Kinchin, I. M. (2003). *Effective teacher-student dialogue: a model form biological education.* Review.

(8304) Doktora Öğrencilerinin Nitel Araştırmaya İlişkin Görüşleri: Nitel Örnek Olay Çalışması

Aylin YAVAŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Hasan AYDIN
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Creswell (2007, s. 37)'e göre, "Nitel araştırma, varsayımlarla, geniş bir dünya bakış açısıyla teorik yaklaşımların mümkün olduğu kadar kullanılmasıyla, bireysel ya da sosyal problemler ile ilişkili insanlar veya gruplar üzerine odaklanan araştırma problemi/problemleri ile başlamaktadır. Nitel araştırmacılar, bu problem/ler üzerinde çalışabilmek için var olan nitel araştırma yöntemleri veya yaklaşımlarından birini kullanmayı tercih ederler. Bu yöntem çerçevesinde çalışma konusu olan insanlar veya bölgeler ile ilişkili bir doğal ortamda veri toplar, tümevarma amacına yönelik büyük resmi görebilmek için verileri analiz ederler ve temalar veya modeller oluştururlar. Araştırmanın sonunda yazılacak rapor ya da sunum, katılımcıların seslerini, araştırmacının bu seslere olan yansımasını, problemin geniş çaplı bir tanımlanmasını ve bu probleme ilişkin yorumları içermektedir. Buna ek olarak, bu rapor konu ile ilgili kuramsal artalana (literatüre) katkı yaparken, diğer yandan problemin çözümüne yönelik bir şeyler yapılması için tetikleyici rol oynamaktadır." Nitel araştırma, kendi başına bir araştırma alanıdır; konuları, disiplinleri ve alanları çaprazlar (crosscut) (Denzin & Lincoln, 1994, s.1). Yin (2011, s.3)'e göre, gerçek dünyada olan her şey nitel araştırmanın konusu olabilir. Buna ek olarak, Yin (2011, s.7-8)'e göre, nitel araştırmanın beş temel özelliği bulunmaktadır. Bunları, "insanların hayatlarının anlamlarını araştırmak, bir çalışmada insanların görüşlerini ve bakış açılarını temsil etmek, insanların yaşadığı bağlamsal koşulları kapsamak, insanın sosyal davranışlarını açıklamaya yardım edecek var olan veya oluşan kavramları anlamaya katkıda bulunma, tek bir kaynağa güvenmek yerine çok çeşitli kaynaklardan kanıt elde etme" olarak ifade etmektedir. Nitel araştırmacılar, yoğun betimleme yaklaşımı (Clifford Geertz (1973)'in "thick description" terimi) ile araştırmalarına konu olan şeyleri detaylı olarak betimlerler, analiz ederler ve yorumlarlar (Yin, 2011, s. 12).

Bu araştırmada, aşağıdaki temel araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1- Nitel araştırmanın doğası ve nicel araştırmadan farklılıkları nedir?

2- Nitel araştırmanın felsefi temelleri nedir?

3- Bu felsefi temeller arasında nasıl bir ilişki vardır?

4- Nitel araştırma desenlerinin seçilmesi ve uygulanması nasıldır / nasıl tasarlanır?

5- Nitel araştırmada örnekleme yöntemleri nelerdir?

6- Nitel araştırmada nasıl veri toplanır?

7- Nitel veri analizi nasıl yapılır?

8- Nitel araştırmada kalite "geçerlilik ve güvenilirlik" nasıl sağlanır?

9- Nitel araştırma yaklaşımları nelerdir?

10- Nitel araştırmadaki etik hususlar nelerdir?

Bu araştırmanın amacı, bir doktora programı kapsamında "İleri Nitel Araştırma Teknikleri" dersi alan katılımcıların, nitel araştırmaya ilişkin algılarını ve değerlendirmelerini incelemektir.

Osmanlı Anayasası'nda Cevdet Paşa'nın yazdığı "Usul esasa mukaddemdir" (Yöntem, esastan önce gelir) vecizesinin sadece hukuk açısından değil; bilimsel araştırmada kullanılacak yöntemin önemini ortaya koyması bakımından da önemlidir (Gürbüz & Şahin, 2015, s. 21). Bilimsel bir araştırma yaparken, araştırmanın kullanacağı yöntemin doğru olması ve ilgili bilim topluluğu tarafından kabul gören bir yöntem olması araştırmayı değerli hale getirmektedir. Sosyal bilimlere baktığımızda, araştırmacılar iki temel akıl yürütme mantığı ile verilerini toplamaktadırlar: Tümdengelim (kuram test etme) ve tümevarım (kuram geliştirme) Tümdengelimde hipotezler kuramdan üretilir ve veri ile bir kuramın geçerliliği test edilir. Genelden özele inilir. Tümevarımda ise parçadan bütüne; özelden genele gidilir; verilerden hareketle kuram geliştirilir.

Bir araştırma sürecinin temeli, araştırma felsefesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda, sosyal bilim araştırma felsefesinin üç yönü; üçlü saç ayağı bulunmaktadır. Bunlar: Ontoloji, epistemoloji ve aksiyolojidir.

Bir araştırmacının bilime ontolojik, epistemolojik ve aksiolojik açılardan bakışı, onun hangi metodolojiyi (deneysel, etnografik, vs), hangi yöntemle kullanacağını (örnekleme, odak grup, anket, gözlem, vs) belirlemektedir.

Bu araştırmada, nitel örnek olay deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2014-2015 akademik yılı Bahar döneminde; Türkiye'deki Eğitim Bilimleri Bölümü olan bir devlet üniversitesindeki doktora seviyesinde "İleri Nitel Araştırma Teknikleri" dersi alan 21 öğrenci katılımıyla yürütülmüştür. Veriler doküman analizi, alan notları, gözlemler ve mülakatlar ile toplanmıştır; veri çeşitlemesi (triangulation) Her hafta verilen "tartışma panoları / discussion boards", sınav kağıtları ve gözlem formları, daha nesnel sonuç almak için kullanılmıştır. Toplanan veriler, "içerik analizi" tekniğiyle ve MaxQda12plus programı ile analiz edilmiştir.

Türk Eğitim Sisteminde lisan-lisansüstü programlarda nitel araştırmaya çok az yer verilmektedir. Oysa ki sosyal bilimlerde artık nicel dışında nitel araştırma eklenerek, çok daha zengin sonuçlar ortaya konmaktadır. Bu nedenle gelecek kuşaklar için yeni bir eğitim programının tasarlanması ve geliştirilmesi sürecinde; nitel araştırma dersi eklenmesinin önemli sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın hem teorik altyapısının hem de uygulama sonuçlarının, öğretmen yetiştirme programlarında, ilgili tasarım sürecinde, literatüre ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Nitel araştırmalarda doğruluk bir bakıma anlama bağlıdır (ideografik). Bilimsel bilgi kredisi olan (kredibilite), başka olgulara aktarılabilen (transferabilite), dönüştürülebilen, karşılaştırılabilen, bağımlı (dependability), belgelenen, olumlanan, sağlanabilen (confirmability), fakat genellenemeyen bir bilgidir. Bu bağlamda bilimin temelinde mantık ve matematik de bulunmayabilir. Ayrıca veriler sayılara dönüştürülemez ve klasik istatistik teknikler de kullanılamaz; çünkü verilerlerdeki (toplum bilimleriyle ilgili) anlam bağını sayılar ve istatistik sonuçlar gösteremez. Bunun yerine verilerin analizinde Nvivo, MAXQda gibi teknikler kullanılabilir (Yin, 2011, Patton, 2002).

Anahtar Kelimeler : Nitel araştırma, program geliştirme, nitel örnek olay

Kaynakça

Berg, L. B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights,

MA: Aylln & Bacon Press.

Bhattacherjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices.* (2nd

ed.) CreateSpace Independent Publishing Platform.

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five*

traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994*). Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks,

CA: Sage Publications

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş.* Çev. Ed. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu. Ankara: Anı

Yayıncılık

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K.

Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (2. bs.). Ankara:

Seçkin Yayıncılık.

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions.* Chicago University of Chicago Press.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park, CA: Sage

Publications, Inc.

Marshall, C., Rossman, G. B. (1999). *The "what" of the study. In designing qualitative*

research (3rd ed. pp. 21-54). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

(8329) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bayram AŞILIOĞLU — Dicle Üniversitesi

Fikriye YAMAN — Öğretmen

ÖZET

Günümüz dünyasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bireyler yoğun ve sürekli bilgiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bireylerin bu bilgi karmaşası içinde gerekli ve doğru bilgiyi seçici bir şekilde ön yargıdan uzak algılayabilmeleri salt temel okuma becerileriyle yetersiz kalmaktadır. Çünkü bireyler bilgiye pek çok farklı kaynaklardan ulaşabilmektedir. Bu okuma kaynakları, bir yandan insanların yaşamlarını kolaylaştırırken diğer yandan onların gereksiz, yanlış veya eksik bilgiyle karşı karşıya kalmalarına yol açabilmektedirler. Bu nedenle insanların dışarıdan aldıkları bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulaması, eleştirmesi, bilginin doğruluğunu araştırması gerekmektedir. Bu sebeple, eleştirel okuma önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Özensoy, 2012: 199).

Aşılıoğlu'na (2008, 10) göre eleştirel okuma; düşünme, bireşim yapma (sentez) ve değerlendirme etkinliğidir; merak etme, sorgulama, eleştirme ve özeleştiri yapma gibi çocuğun çeşitli konulara ilgi duymasını, düşünmesini ve kendi kendisini değerlendirmesini sağlayacak ortamlar yaratılması ve bunların okuma etkinliklerine yansıtılması gerektirir. Temel okuma becerisi ile yalnızca bilgi düzeyindeki davranışlar kazanılabilmektedir. Buna karşın eleştirel okuma ile analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışların kazanılması söz konusu olabilmektedir. Çünkü eleştirel okuyucu kendisine iletilenleri olduğu gibi kabul etmek yerine, bunları zihninde oluşturduğu sorular yardımıyla değerlendirir. Eleştirel okuma aktif ve sürekli bir katılımı gerektirmektedir. Öğrenmenin ön şartı iyi bir okuma, okuduğunu anlama, değerlendirme ve yazlı ya da sözlü olarak anlatabilmedir. Eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme başlıca öğrenme yolu olmuştur. Bu durumda okuduğunu anlama ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme gücü yüksek olan bireyin öğrenmesi kolaylaşacak ve öz- yeterlik algısı da gelişecektir. Bunun sonucunda bireylerin eleştirel okumaya ilişkin güven ve öz-yeterlik duygusu da yükselecektir. Öz-yeterlik algısı öğrenmeyi artıran güdüsel bir yapıdır. Bu nedenle, bireylerin öz-yeterlik algısının geliştirilmesi okuma sürecinin farkındalığını artırmada ve eleştirel okuma becerisinin gelişmesinde önemli bir ölçüde katkı sağlayan dikkate değer bir değişkendir (Karabay, 2013).

Çağın gereksinim duyduğu insan profili; düşünen, sorgulayan, sorunlara çözümler üretebilen nitelikli bireylerdir. Kuşkusuz nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin nitelikleri önemlidir. Bu niteliklerden biri de eleştirel okuma becerisidir. Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler kendilerine model aldıkları bireylerin davranışlarından da öğrenmektedir. Öğrencilerin model olarak aldıkları öğretmenlerin okudukları metinlerde anlatılanları hiçbir değişikliğe uğratmadan okumaları yerine kendilerinden bir şeyler katarak, anlatılanların doğruluğu-yanlışlığı üzerinde düşünerek, konuyla ilgili geçmiş bilgileriyle yeni bilgileri karşılaştırarak ve sorgulayarak okumaları beklenir. Bu bağlamda mesleğe başladıklarında öğrencilerine eleştirel okuma becerisi kazandıracak öğretmen adaylarının bu beceriye yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi, bu yönden gelişmelerini sağlamada, mevcut durumu belirlemek ve eleştirel okuma öz-yeterliği konusunda olumsuz algılar varsa, bunları olumlu hale getirmeye yönelik önerilerde bulunmak önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, kitap okuma sıklığına, kitap okuma türlerine ve kütüphanelere gitme sıklıklarına göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Genel Tarama Modeli, Karasar'ın belirttiği gibi; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,1994: 77). Araştırmanın evreni 2015-2016 öğretin yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğretmenlik formasyonu programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise söz konusu programa devam eden ve bu araştırma için rastgele seçilen 150'si kadın, 150'si erkek olmak üzere toplam 300 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Karabay (2013) tarafından geliştirilen *Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, beşli likert tipinde hazırlanmıştır; 3 boyutludur ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, .91'dir. Ölçeğin seçenekleri, " Her zaman" 5, "Genellikle" 4, "Ara sıra" 3, "Nadiren" 2, "Hiçbir zaman" 1 biçiminde puanlanmıştır. Ölçek maddelerinden alınabilecek en düşük puan 41 iken en yüksek puan 205'tir.

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak betimsel istatistik ve dağılımın normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden; ikili grupların karşılaştırılmasında T-testi, ikiden fazla grupların bulunduğu durumda ANOVA; normal

dağılım göstermediği durumlarda ise non-parametrik testlerden; ikili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal- Wallis testi kullanılacaktır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınacaktır.

Türkiye'de okuma alışkanlığının yeterince gelişmediği konusunda yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır. Okuma kültürünün yeterince gelişmediği, temel okuma düzeyinin üstüne çıkamamış bir toplumda eleştirel okuma öz-yeterliğin de yüksek olmaması beklenen bir durumdur. Eğitim fakültesinde öğretmenlik formasyonu eğitimi alan öğrenciler açısından da benzer bir sonucun ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Bir metni yalnızca anlamak için yüzeysel olarak okuma yerine yazarın anlattıklarının doğruluğu ya da yanlışlığı üzerinde düşünerek okumanın öğrenme ve bilgi biriktirmede daha etkili olacağı kabul edilmektedir. Geleceğin düşünen, sorgulayan bireylerini yetiştirmek üzere eğitim sisteminde görev alacak öğretmen adaylarının bu konuda yeterli bir duruma ulaşamamalarının nedenlerinin araştırılması ve üzerinde durulması gerekir. Dile yatkınlık ve dil becerilerini kullanma bakımından kadınların erkeklere göre daha başarılı oldukları konusunda da yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır. Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı bakımından da benzer bir sonuç elde edileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okuma, eleştirel okuma, öğrenme, öz yeterlik, öğretmen adayı

Kaynakça

Akaydın, Ş., Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerileriyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*. 40, 183-198.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.

Aybek, B., Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4(4). 1672-1683.

Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Acedemic Social Science Studies*. 6 (2), 351-365.

Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*. 8(13), 1107-1122.

Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 113-140.

Özensoy, A.U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 187 - 202.

Ünal, T. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 2(6), 33-42.

(8353) Aileyle Müze Ziyaretinin Değeri

Ayşe OKVURAN

Ankara Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde müzeler eserlerin çekici biçimde sergilendiği, müze içinde ya da eğitim bölümünde keyifli etkinliklerin gerçekleştiği, yaşlıların, engellilerin rahatlıkla gezebildiği, öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri merkezler olmaya başlamıştır. Ülkemizde de artık dünya standartlarına yakın müzeler bulunmakta ve bu müzelerde nitelikli eğitimler gerçekleştirilmektedir. Müzelerin amaçları, işlevleri değiştikçe türleri de değişmiştir. Sanat müzeleri, doğa tarihi müzeleri, bilim merkezleri, çocuk müzeleri, tarih ya da antropoloji müzeleri, arkeoloji müzeleri, yaşayan tarih müzeleri, tarihi ev müzeleri, botanik bahçeleri, planetaryumlar vb. gibi(Onur,2014).

Müze ziyaretçisi giriş bileti için ödeme yapan, müzenin kafesinde ya da dükkanında alışveriş yapan, atölye çalışmaları ve müze olayları gibi etkinliklerde yer alan katılımcılardır(Reeve ve Woolard,2006,akt: Onur,2014). 1960'larda müzeler ziyaretçileri müzeyi ziyaret etmesi, müzenin kurallarını anlaması gerekli kişiler olarak görüyorlardı. Son otuz yılda müzeler halkın kendi gereksinmesi olan, kendi görüşlerini oluşturan, farklı gruplardan oluşan kişiler olduğunu farkettiler. Müzelerde küçük çocuklar ve aileleriyle çalışırken, drama, öykü anlatma, sanat etkinliği, film izleme, teknolojik araçları kullanma vb. pek çok etkinlik yapılabilir.

Vygostsky'e göre öğrenmenin doğası diyaloğa dayalıdır. Sosyokültürel yaklaşım kuramı çocuklar (müzede) hem birbirleriyle, hem müze çalışanlarıyla, hem de öğretmenlerle etkileşimle öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Onur,2012).Karşılıklı katkılar ve görüşmeler aracılığıyla bütün katılımcılar yeni bir öğreniciler topluluğunu oluştururlar. Vygotsky' nin sosyokültürel yaklaşımına göre çocuklar bir yetişkinin rehberliğinde ya da daha deneyimli bir akran aracılığıyla daha etkili öğrenmektedir (Onur,2012).

Suzanne Gaskins (2015)müze ziyaretinde ebeveyn rollerini şöyle sınıflamaktadır: Yetişkin etkileşimli keşif, Ailenin oyuncu ve yalnızca çocukla eğlenen rolünde, Fırsat verici-sözel olmayan destek veren rolü, Yorumcu ,bilgi ve geridönüt veren , Süpervizör-pratik öğrenmeye odaklı ,Çocuğun öğrencisi –gözlemci ,çocuğa tabi olan vb. rolleri bulunmaktadır. Gürel'in Ankara'daki müze ziyaretçileri üzerine çalışması (2010)ziyaretçi özelliklerini, motivasyonlarını, ihtiyaç ve beklentilerini araştırmayı amaçlamıştır. Müzelerin öğrenmek ve merak duygusuyla ziyaret edildiği, çoğunluğun arkadaş, eş ya da çocuk /torunlarla geldikleri, zaman darlığıyla müzeleri sık sık ziyaret edemedikleri, giriş ücretlerinin yüksekliğini, rehberliğin azlığını, müzelerin tanıtımının yetersizliğini belirtmişlerdir. Ankara'daki müzeleri daha çok 21-30 yaş arasındaki gençler ve kadınlar ziyaret etmektedir. Araştırma grubu boş zamanlarını daha çok kitap, dergi ,gazete okuyarak ya sinemaya giderek ya da arkadaşlarla geçirdiklerini belirtmişlerdir(Gürel,2013).

Müzeler başlangıçta halkı müzeyi ziyaret etmesi gereken kişiler olarak görüyordu. Son otuz yılda ise müzeler halkı kendi gereksinmesi olan, kendi görüşlerini oluşturan gruplar olduğunu gördüler (Onur,2014). Günümüzde müzeler ziyaretçi kavramını, varolmasını, gereksinimlerini çok önemsemektedirler. Müzeleri kimler ziyaret eder? Müze ziyaretçisi kimdir? sorusu bu araştırmanın giriş sorularını oluşturmaktadır. Müze ziyaretçileri içinden aileyle müze ziyareti yapmanın değeri ise araştırmanın temel problemidir. Bu amaçla Ankara'da bulunan üç farklı türdeki resmi ya/ya da özel müzede aileleriyle müze ziyareti yapan çocuk ve yetişkinlerle görüşme yapılacaktır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme soruları araştırmaya katılanların izniyle kaydedilecektir.

Araştırma yöntemleri içinde nitel araştırmanın bu çalışma için etkili olduğuna inanılmaktadır. Nitel araştırma araştırmacıya olay ve olguları yakından izleme, derinlemesine betimleme, yorumlama kendi bütünlüğü içinde ve doğal bir inceleme kolaylığı sağlaması vb. nedenlerle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek,2000).Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme türü kullanılacaktır. Araştırma verileri betimsel analiz modeli değerlendirilecektir. Betimsel analiz daha yüzeysel ve kavramsal yapısının açık biçimde belirlendiği bir analizdir(Yıldırım ve Şimşek,2000).Daha derinlemesine analiz için de içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizinde toplanan veriler kodlanarak analize tabi tutulacak ve böylece araştırma içinde beklenmeyen, öngörülmeyen veriler de değerlendirilecektir.

Ankara'da farklı üç müzede ailesiyle müze ziyareti yapan çocuklar araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma Ankara'da üç müzede gerçekleştirilecektir. Bu müzelerin birbirinden farklı türlerde olması tercih edilecektir. Örn: Anadolu medeniyetleri müzesi, Erimtan müzesi, Pul müzesi vbg. Müzelerde hem yetişkin ve hem de çocuklarla görüşme yapılacaktır.

Görüşmenin temel soruları şunlardır:

Müzeyi niçin ziyaret ettiniz?

Müzeyi kiminle ziyaret etmek isterdiniz?

Müze ziyaretinden önemli olarak ne/neler hatırlamak istersiniz?

Ailenizle müze gezme konusunda deneyimleriniz nelerdir?(Duygular, düşünceler, yaşantılar vs.)

Her müzeden iki yetişkin ve iki çocukla toplamda üç müzede 12 kişi ile ya da altı aile ile görüşme yapılacaktır. Müzelerde yapılan görüşmeler yazılı olarak kaydedilecek ve betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirilecektir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler temalara, alt temalara ayrılarak cümleler analiz edilecektir.

Araştırmada aile kavramı içinde anne-çocuk, baba-çocukla görüşmeler yapılarak elde edilen veriler değerlendirilecektir. Araştırmada aileyle yapılan müze gezilerinin çocuklar için birlikte bir etkileşim sağladığı, birlikte hoşça vakit geçirdikleri ve bu durumdan memnun oldukları gibi olumlu sonuçlar beklenmektedir. Aileyle yapılan müze gezileri bizde de son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Orta sınıf ve üst sosyo ekonomik düzey ailelerin müzeleri de bir kültür kurumu olarak tüketmeye başladıkları görülmektedir. Bu nedenlerle müzelerin ailelerle birlikte yapılan gezileri desteklemeleri, rehberlik sağlamaları ve müze eğitimini hem yetişkin anne, babalar ve hem de çocukları için düzenlemeleri çocuklar için yararlı olacaktır. Artık ülkemizde de geleneksel ana-baba rollerinden çıkan, çocuğuyla hoşça vakit geçirmeye çalışan, çocuğa değer ve çnem veren yeni bir aile modeli oluşmaktadır. Çoğunluğu kentli, iyi eğitimli, sanata ve kültüre değer veren bu aile tipinin de araştırma bulguları içinde çıkabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Müze ziyaretçisi,müze eğitimi,aileyle müze ziyareti

Kaynakça

Artun ,A.(2006).Sanat Müzeleri.1,2.İstanbul:İletişim Yayınları

Ambrose ,T, Paine ,C.(2006).Museum Basics. London: Routledge.

Erdoğan,N.(2014)Mardin Müzesi Müze Eğitimi Etkinlikleri.

Gartenhaus,A.R.(20009.Yaratıcı Düşünme ve Müzeler.(Çev.R.Mergenci,B.Onur).Ankara :A.Ü. Çocuk Kültürü ve Uygulamaları Merkezi Yayını.

Gaskins,S.(2015).Aileyle yapılan müze ziyaretleri.12-14 ekim2015 ÇOKAUM Kongresi.S.Gaskins atölye notları

Gaskins,S.(2008a).Enriching the visitor experience for kids and families.Exhibitionist.27/1.

Gaskins,S.(2008b).The culturel meaning of play and learning in children 's museums.Hand to Hand.22/4.

Gibbs,K.Sani,M.,Thompson,J.(2006) Lifelong Learning in Museums .A European Handbook.Avrupa Komisyonu

Gürel ,E.(2013).Ankara'daki Müzelerde Ziyaretçi Profillerinin ve Motivasyonlarının Değerlendirilmesi. Ankara Araştırmaları Dergisi.1(2),1-9 Aralık2013 İlhan,A.Ç.,Artar,M.,Okvuran,A.,Karadeniz,C.(2011).MDGF,UNİCEF,KTB,AÜ. Müze Eğitim Modülü Ankara :Yorum matbaacılık

Karadeniz,C.(2015).Çağdaş Müze ve Kültürel Çeşitlilik:Arkeoloji Müzesi Uzmanlarının Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.Ankara Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Onur,B.(2014).Yeni Müzebilim, Demokratik Toplumu Yaratmak.Ankara:İmge Yayınevi

Onur,B.(2012).Çağdaş Müze Eğitim ve Gelişim. Müze Psikolojisine Giriş. Ankara:İmge Yayınevi

Seidel,S.(1999).Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik.(Çev.B.Onur.veB.Ata.) Ankara:A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tavşancıl,E.,Arslan,E.(2001).İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.İstanbul:Epsilon yayıncılık

Tezcan Akmehmet.K.(2012).Müze Eğitimi:Okul Programları. Müzebilimin ABC'si. İstanbul:Ege yayınları

Vergo,P.(1991).The New Museology.Londra:Reaction Books.

Yıldırım,A.,Şimşek,H.(2000).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.Ankara:Seçkin yayıncılık.

(5973) Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Akademik Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Adana İli Örneği)

Lütfi ÜREDİ
Mersin Üniversitesi

Pelin KÖSECE LOĞOĞLU
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Zeka tüm zamanlarda ve toplumlarda üzerine araştırmalar yapılan, tanımının ne olduğuna ilişkin tartışmalar yaşanan bir konu olmuştur. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, artık en gelişmiş ve zengin ülkelerde dahi insanlar arası ilişkilerde zayıflamalar ve buna bağlı mutsuzluklar ortaya çıkmıştır. Yani hayatta mutluluğu ve başarıyı yakalamak için tek başına IQ yeterli olmamaktadır.

Zeka geliştirilebilirdir ve geçirilen yaşantılar ve diğer bazı dış etkenler zekanın gelişimini etkiler. Yavuz'a (2004) göre ise duygusal zeka, doğuştan gelen bir özellik değil, insan beyninin yapısı dolayısıyla, çocuklukta yaşanılan tecrübeler ve alınan duygusal eğitim ile geliştirilebilen bir yetenektir. Weisinger (1998) ise, "Duygusal zekâ yükseltilebilir, geliştirilebilir, doğuştan var ya da yok olan bir özellik değildir. Duygusal zekânızı, yeteneklerinizi ve becerilerinizi öğrenerek ve bu alanlarda alıştırmalar yaparak geliştirebilirsiniz. Benlik bilinci, duygu yönetimi, kendi kendini motive etme yetenekleri de bunların arasındadır." ifadesini kullanmıştır. Mayer ve Salovey (1997) in duygusal zekâya ilişkin yapmış olduğu başka bir tanım da "kişileri motive edebilmek için gerekli olan oto-kontrol, gayret, ısrar ve yetenek" terimlerinden oluşmaktadır.

Öte yandan Bandura (1997) tarafından ortaya atılan özyeterlik kavramı etkisini her alanda gösterebilen bir kavram olma özelliğini hala korumaktadır. Öz-yeterlik algısı ile bireylerin, kendilerine verilen bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri belirlenebilmektedir (Bong, 1995). Çünkü bir işi başarabilmek için öncelikle o işin yapılabileceğine ilişkin öz-yeterlik algısının yüksek olması gerekir. Öz-yeterliği yüksek bireyler, başarılı olacaklarına dair inançları yüksek olduğundan olayları daha iyi yönetebilmektedirler (Schuzlt ve Schulz, 2007). Olayları planlayabilme ve yönetim gücü doğrudan öz-yeterlik algısıyla ilişkilidir.

Öz-yeterliğin gelişmesinde pek çok etken rol oynamakla birlikte araştırmalara göre en büyük etkiyi bireylerin kendi deneyimleri göstermektedir (Bandura, 1997; Miller, 2010; Wuebbels, 2006; Zimmerman, 2000). İşte duygusal zeka kavramında ve öz-yeterlik algısında ortak olarak karşımıza çıkan kişisel yaşantılar gibi daha pek çok kavram, bu iki durum arasındaki ilişkinin var olup olmadığı sorusunu beraberinde getirmiştir. Bu araştırmada öz-yeterlik algısı akademik anlamda incelenmiş olup duygusal zeka düzeyiyle arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ve akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin yaşlarıyla duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin yaşlarıyla akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleriyle duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mdır?

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ve akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılabildiği bir modeldir. Araştırmanın kavramsal temelinde literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması araştırma problemi ile ilgili bilginin literatürün özeti, sentezi ve incelenmesidir (Balcı, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında Adana'daki devlet okullarında öğrenim gören 131 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bu öğrenciler cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde 64'ü (%48.9) kız ve 67'si (51.1) erkek öğrencidir. Katılımcıların yaşları 10 ve 15 arasında değişmekte olup, 24'ü (%18.3) 10 yaşında, 28'i (%21.4) 11 yaşında, 44'ü (33.6) 12 yaşında, 34'ü (%26.0) 13 yaşında ve 1'i (%0.8) 15 yaşındadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik cinsiyet ve yaş değişkenine ait sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde katılımcıların duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından geliştirilen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin, Austin, Saklofese, Huang ve McKenney tarafından yeniden düzenlenmiş formunun, Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış hali kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan formun son bölümünde ise katılımcıların okul başarılarını etkileyen öz-yeterlik inançlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla Jinks ve Morgan tarafından (2003) geliştirilen ve Hüseyin Öncü tarafından Türkçe'ye uyarlanan

Akademik Öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 21 maddelik 4'lü likert tipindedir. Ölçekteki 7 madde (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) ters yönden puanlanmaktadır.

p değeri 0,05 den büyük olduğu için ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. p değeri 0,05 den büyük olduğu için ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden elde ettikleri ortalamalar açısından kız öğrenciler lehine .3311 lik bir fark bulunmaktadır. %95 güven aralığında hesaplanan p değeri .001 < .05 olduğundan kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri arasındaki fark anlamlıdır. kız ve erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları kızlarda 1.8884 erkekler de ise 2.0249 ortalamaya sahiptir. % 95 güven aralığında hesaplanan p değeri .104 > .05 olduğundan kız ve erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.p değeri .0 < .05 olduğundan duygusal zeka düzeyi ile akademik öz-yeterlik algı düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Pearson correlation katsayısı -.462'dır. Yani duygusal zeka düzeyinin yüksek olması akademik öz-yeterlik algısını azaltmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öz-yeterlik, zeka, başarı, akademik öz-yeterlik, algı

Kaynakça

Austin E. J, Saklofske D. H, Huang S. H. S, McKenney D. Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. Pers Indiv Differ 2004; 36(3): 555-62.

Balcı, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Pegem akademi, Ankara. s, 92.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Bong, M. (1995). Epistemological beliefs and generalizability of self-efficacy: Implications for instructional design. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Southern California, California.

Goleman, D. (2000). İşbaşında Duygusal Zeka. İstanbul: Varlık Yayınları

Jinks,J. ve Morgan, V. (2003). Children' Percevied Academic Self-Efficacy : An Inventory Scale.

Majer, J.D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D.J. ve Sluyter (Eds.) Emotional Development and Emotional İntelligence. New York: Basic Books

Miller, L. K. (2010). The impact of intrusive advising on academic self efficacy beliefs in first-year students in higher education. Yayımlanmamış doktora tezi, Loyola University Chicago, İllinois.

Öncü, H. (2012). Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 183-206.

Schultz, D. & Schultz, S. E. (2007). Modern Psikoloji Tarihi. (Çev. Yasemin Aslay), İstanbul: Kaknüs Yayınları

Schutte NS, Malouff JM, Hall LE, Haggerty DJ, Cooper JT, Golden CJ, et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. Pers Indiv Differ 1998; 25(2): 167-77.

(6012) Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Lütfi ÜREDİ

Mersin Üniversitesi

ÖZET

Sağlam bir toplumun oluşumundaki en önemli faktörlerden birisi eğitim sistemi ve bu sistemin düzenli bir şekilde varlığını sürdürebilmesidir. Eğitim sisteminin temel ve etkileme gücü en yüksek ögesi ise öğretmenlerdir. Öğretmenler var olan bilgi ve tecrübeleriyle sistemin diğer ögesi konumundaki öğrencileri her yönden etkilemekte ve geliştirmektedirler. Bu etkileşim büyüyerek toplumların şekillenmesine yön vermekte ve toplumların dünya çapında kendilerine yer edinmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, üzerlerindeki bu büyük sorumluluğu meslek hayatları boyunca layıkıyla taşımaları gerekmektedir.

İnsanların mesleklerini sadece fiziksel olarak yerine getirmeleri, sağlıklı bir mesleki yaşam için yeterli değildir. Günün önemli bir bölümünün işte geçtiği ve bu durumun uzun yıllar devam ettiği düşünüldüğünde, bireyin yaşamında mutlu olabilmesi için yaptığı işten doyum alması son derece önemlidir. Çalışanların sadece yüksek bir verimlilikle çalışması değil aynı zamanda onların hayat kalitelerinin yükseltilmesine olan ihtiyaç da gün geçtikçe önemini hissettirmektedir (Kumaş ve Deniz, 2010). Çünkü mesleki doyum düzeyi yüksek bireyler hem psikolojik açıdan güçlü olacak hem de yaptıkları işten alınan verim yüksek olacaktır. Altınkurt ve Yılmaz'a (2014) göre de çalışanlarda iş doyumunun yüksek olmasının örgütsel yaşama birçok olumlu etkisi vardır. Örneğin, çalışanların işe devamsızlığı azalmakta, çalışan devir oranı düşmekte, çalışanların gönüllü davranışları artmakta, iletişim becerileri gelişebilmekte, verimlilik artabilmektedir.

Mesleğe yönelik tutum, bireyin duyguları, davranışları ve mesleğe bağımlılığını ifade etmektedir (Hussain, Ali, Khan, Ramzan & Qadeer, 2011). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine varmaları ve mesleklerinin bir gereği olarak kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir (Ayık ve Ataş, 2014). Bu tutumlardaki olumsuzluklar onların mesleki davranışlarını da etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle onların mesleği algılayış biçimini yansıtır (Açışlı ve Kolomuç, 2012). Bu algılayış biçimlerinin güncel olarak belirlenmesi, eğitim sisteminin şekillenmesinde ve gelişmesinde büyük faydalar sağlar.

Bu iki durum öğretmenlik mesleği açısından incelendiğinde mesleki anlamda doyum düzeyi ile tutum arasında bir ilişkinin olup olmadığı sorusu akla gelmektedir. İşte bu araştırmada eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizlerle, eğitim sisteminin şekillenmesi ve yeni araştırmalara kaynak oluşturmak açısından önemli sonuçlar elde edilmiş olup ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılabildiği bir modeldir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006). Araştırmanın kavramsal temelinde literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması araştırma problemi ile ilgili bilginin literatürün özeti, sentezi ve incelenmesidir (Balcı, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında Adana'daki eğitim kurumlarında görev yapan 108 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik sağlanmak amacıyla farklı okullar örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmada nicel yöntemler kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla örneklem alınan tüm öğretmenlere "Mesleki Doyum Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

Kuzgun tarafından geliştirilen mesleki doyum ölçeği 20 maddeden oluşan 5'li likert tipinde tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek 5 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmaktadır. Katılımcıların ölçek maddelerine verebilecekleri cevaplar her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte 4, 9, 10, 11, 14, 19. Maddeler ters madde olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği Çetin (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 35 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekteki 10 madde (3,5, 7, 10, 13, 16, 18, 23, 24, 26) ters yönden puanlanmaktadır. Ölçeğin toplam alfa değeri .95 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri anketinde en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla; "Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?" (4,3056), "İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?" (4,1944)

ve "İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?" (4,1389) maddeleridir. Bu üç madde için öğretmenlerin cevabı "sık sık" ya da "her zaman" olmuştur.

Eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğindeki maddelerden en yüksek ortalamaya sahip üç madde sırasıyla; "öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir" (4,6389), "öğretmenlik onurlu bir meslektir" (4,5278) ve "öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir" (4,5278) maddeleridir. Bu üç madde için öğretmelerin cevabı "kesinlikle katılıyorum" olmuştur.

p değeri .0 < .05 olduğundan eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Pearson correlation katsayısı .735'dır. Yani mesleki doyum düzeyinin yüksek olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Mesleki yaşam, verimlilik, doyum, tutum

Kaynakça

Açışlı, S. Ve Kolomuç, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 266-271.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Sakarya University Journal of Education, 4(2), 57-71.

Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(1), 25-43.

Balcı, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Pegem akademi, Ankara. s, 92.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması) . Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 28-37.

Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M. & Qadeer, M. Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. International Journal of Academic Research, 3 (1), 985-990.

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 123-139.

Kuzgun, Y., Sevim. A.S., & Hamamcı, Z. (2005). Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. TRehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları Dizisi, 1, 81-87.

(6885) Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler Hakkındaki Görüşleri: Geçmişe Bir Bakış

M. Sencer Bulut ÖZSEZER
Çukurova Üniversitesi

Ayten İFLAZOĞLU SABAN
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Etkili bir eğitim için etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması gereklidir bu aynı zamanda hem öğretmen hem öğrenci için başarıya ulaşmanın ön koşuludur. Sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel düzenlemesi, kuralların oluşturulması, öğretimin ve zamanın etkili yönetilmesi, davranış ve istenmeyen davranışların yönetimi, sınıf atmosferi ve iletişim gibi çok boyutu olan bir disiplindir (Başar, 1999; Çelik, 2005; Demirtaş, 2015). Sınıf yönetimi çok boyutlu bir yapıya sahip olmanın yanısıra pek çok etkenden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Sınıf yönetimini etkileyen etkenler sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenler olarak sınıflandırılabilir (Taş, 2015). Sınıf yönetimini etkileyen sosyal değişkenler/etkenler; aile, çevre, kitle iletişim araçları; psikolojik etkenler olarak; öğrenci ve öğretmen özellikleri,; eğitsel etkenler olarak da öğretmenin eğitimi, sınıf ortamı, okul yönetimi, öğretimin yönetimi gibi etkenlerden bahsedebiliriz (Taş, 2015). Bu etkenler aynı zamanda sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi ya da sınıf dışı unsurlar olarak da ele alınabilir (Atıcı, 2014; Çelikten, 2008; Yolcu, 2014). Çelikten'e göre (2008) sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenler: Öğrenci, öğretmen ve sınıf ortamıdır. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı etmenler ise yakın çevre ve uzak çevre olmak üzere ikiye ayrılır. Yakın çevre, aile, okul ve akran gruplarından; uzak çevre ise eğitim yönetimi, ülkenin genel yönetimi ve dünyadaki gelişmelerden oluşur.

Öğrencilik yaşamında sınıf yönetimini etkileyen pek çok değişken ya da etken öğrencinin üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki bırakmıştır. Bu etkenlerin öğrenci üzerindeki etkisi uzun süreli olabilir. Hepimizin geçmiş yıllara dönük okul ile ilgili yaşantılarımızdan dolayı yargılarımız vardır. Bu konudaki yargılarımızı sıklıkla dile getirdiğimizi, hatta okul, öğretmen, öğrenci, eğitim anlayışımızı bir şekilde şekillendirdiğini söyleyebiliriz. Şu anda yetişkin olan öğrencilerin geçmiş yaşantılarında sınıf yönetimiyle ilgili hangi etmenlerin onları nasıl etkilediği, izlerini günümüze taşıyıp taşımadıklarını ortaya koymak önemlidir. Çünkü böyle bir çalışma etkenlerin ileriye dönük etkilerinin nasıl algılandığını ortaya koymak için önemli ipuçları verecektir. Bulgular sadece öğretmen adaylarını sınıf yönetimi bağlamında etkileyen önemli etkenlerin neler olduğunu ortaya koymayacak onları nasıl etkilediğini de nedenleriyle ortaya koyabilecektir. Yetişkinlerle yapılan böyle bir çalışmanın özellikle meslek grubu olarak öğretmenliği seçmiş öğretmen adaylarıyla yapılmasının da ilerisi için daha anlamlı olabileceği düşünülmüştür. Çünkü sınıf yönetiminde etkili olan değişkenleri ilk elden yaşayan ve bunu irdeleyen öğretmen adayı sınıf yönetimi açısından bunun önemini ve sınıf yönetimini etkileyen etkenlerin olumlu ya da olumsuz etkilerini kavrayabilecektir. Ayrıca bir öğretmen adayını sınıf yönetimini etkileyen etkenlerden hangilerinin ağırlıklı (etkilerini nasıl yaşadığını) olarak etkilediğini bilmek meslek seçimi profillerini oluşturmak açısından da önemli ipuçları verebilir.

Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008; Ekici, 2008; Sadık ve Bulut Özsezer, 2015; Öztürk, Gangal ve Beşgen Ergişi, 2014) her yaş grubundaki birey açısından önemli olan olumlu öğrenme ortamı oluşturabilme ve bunun yanısıra sınıf içi/dışı ortamların birey ve ihtiyaçları temelinde düzenlemeye yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada gelecekteki öğrencilerini olumlu etkileme sorumluluğu olan öğretmen adaylarının geçmişte nasıl ve nelerden etkilendiklerini belirlemek eğitim paydaşları açısından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmada öğretmen adaylarının öğrencilik yaşamlarında onları en çok etkileyen etken nedir ve bu sizi nasıl etkilemiştir sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilik yaşamlarında onları en çok etkileyen etkenleri ve bunların kendilerini nasıl etkilediğini belirlemektir.

Bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıfına devam eden öğrencilere sınıf yönetimi dersi kapsamında öğrencilik yaşamlarında onları en çok etkileyen etkenleri ve bunların kendileri nasıl etkilediğini düşündüklerini nedenleri ile birlikte yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından öğrencilik yıllarında kendilerini en çok etkilediklerini düşündükleri değişken/etken belirtmelerini ve neden etkilediğini düşündüklerine ilişkin açıklamalarını rapor halinde yazmaları istenmiştir. Bu rapor aslında öğretmen adaylarının kendi yaşantılarından kesitler olduğu için yani kişisel alıntılarından, bireysel deneyimlerine bakış açısını, sosyal ve kültürel kalıpları çıkartabileceği için anlatı (narrative) çalışması olarak değerlendirilebilir (Patton, 2002). Her bir öğretmen adayı bu görevi tek başına yapmıştır. Dolayısıyla kollektif bir yaşantı değil bireysel yaşantılar ön plana çıkmış bu da çalışmaya otobiyografik bir özellik katmıştır. Bu anlamda oto-etnografi ile kesiştiği de düşünülebilir (Patton, 2002). Öğretmen adayları tarafından kendi yaşantılatından kesitleri içeren bu otobiyografik raporlar toplanarak araştırmacılar tarafından değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada 85 öğretmen adayı tarafından hazırlanan raporlar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu araştırmada verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır. Nitel veri durumu ortaya koyarken, bireylerin deneyimlerini kendi kelimeleri ile aktardığı (Patton, 2002) yani bireylerin kendi hikayelerini anlattığı için bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri ve içerik analizi uygun görülmüştür. İçerik analizi sırasında öğretmen adaylarının ifadelerinden çeşitli kodlara ulaşılmış bu kodlar kendi içerisinde

değerlendirildikten sonra kodların birbirleriyle ilişkisi ortaya konularak çeşitli örüntülere ulaşılmış. Bu örüntüler tematik bir yapı altında yani kategorilerle (tema) sunulmuştur.

Analiz süreci devam etmektedir. Öğretmen adaylarının görüş raporlarının hepsi değerlendirilip bulgular incelenerek ayrıntılı bir şekilde yazılacak ve tablolaştırılacaktır. Ancak yapılan ön incelemelerde genel olarak varılan sonuç öğretmen adaylarının özellikle öğretmen, aile ve çevre etkenlerine kendilerini etkileyen unsurlar olarak daha fazla vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmen vurgusunun altında öğretmenin kişiliği ve aldığı eğitimin özellikle yer aldığı görülmüştür. Öğretmen adayları öğrencilik yaşantıları sırasında aile etkenin kendileri olumlu ve olumsuz etkilediğini yönünde yaşantılarından kesitler aktarmışlardır. Bu da özelikkle ailenin eğitim anlayışı ve eğitime bakış açısı yönünde değerlendirilebilecek ifadelerdir. Çevre etkeni ise bir başka etken olarak karşımıza çıkmıştır. Bu etkende öğretmen adayları özellikle akran grubuna ve okulun yakın çevresine göndermelerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : Eğitime ilişkin algı, öğretmen adayı, sınıf yönetimi, sınıf yönetimini etkileyen etkenler

Kaynakça

Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *The Journal of Academic Social Science Studies.* 28, 413-427

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35, 53-64.

Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelikten, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. (Edt. Kıran, H. ve Çelik, K.) *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 167–182.

Öztürk, Y., Gangal, M. ve Beşgen Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1). 224-238.

Patton, M. Q. (2002). *Qalitative research and evaluation methods*. USA:SAGE Publication Inc.

Sadık, F., Bulut Özsezer, M.S. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies.* 10/15, 749-770.

Taş, A. (2015). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. (Edt. Kıran, H. ve Çelik, K.) *Etkili Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yolcu, H. (2014). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. (Edt. Gülşen, C.). *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

(6966) Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Sosyo Demografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi

Songül TUMKAYA — Çukurova Üniversitesi

Hasan UŞTU — MEB

ÖZET

Öğretmenlerin, okula ve mesleklerine olan olumlu tutum ve davranışlarının azalması eğitim sistemimizin önemli sorunlarından biridir. Bu tutum ve davranışların azalmasına birçok etken sebep olabilir. Bu çalışmada bu etkenlerden bağlılık üzerinde durulmaktadır.

Mesleki bağlılık, bireylerin mesleklerine ilgi şekline işaret etmektedir ve artan iş performansı (Lee et al., 2000), azalan işten ayrılma niyeti ve hem örgütsel hem de mesleki seviyede daha yüksek tatmin düzeyi (Harrel et al., 1986; Bline et al., 1992) gibi önemli sonuçlarla bağlantılıdır.

Bazı araştırmacılar ise bireylerin çalıştıkları örgüt yerine mesleklerine bağlanma eğilimlerinin arttığı görüşündedirler. Buna göre örgütlerin yapılanma biçimi ve çalışma koşullarında meydana gelen değişimler çalışanların kariyer gelişimlerini belirsizleştirmekte ve bireyler çalıştıkları örgüte karşı olumsuz bir tutum geliştirmektedirler. Bazı çalışmalara göre ise (Carson vd.,1999; Blau 2003) bireyler, çevresel ve örgütsel belirsizlikle baş edebilmek için üzerinde kontrol güçlerinin daha fazla olduğu mesleklerine yatırım yapmakta; yani, örgütlerine bağlanmaktansa mesleklerine bağlanmayı tercih etmektedirler.

Gerek örgütsel bağlılık gerekse mesleki bağlılık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu olguların neden ve sonuçları üzerine pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Aybak ve Kesken'in (2005) örgütsel bağlılık üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada örgütsel bağlılığın nedenlerinin kişisel özellikler, çalımsa deneyimleri, is ve rol özellikleri olmak üzere beş ana baslık altında toplanabilecekleri ifade edilmektedir. Aynı çalışmada ise devamsızlığın, performansın ve isten ayrılmanın örgütsel bağlılığın en fazla üzerinde durulan sonuçları olduğu ifade edilmektedir. Yazın taraması yapıldığında mesleğe bağlılık ile ilgili benzer değişkenlerin incelendiği görülmektedir.

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının, işten ayrılma niyetlerinin ve sosyo-demografik değişkenlerinin örgütsel bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordayıp yortamadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Cinsiyet, yaş, mezun olduğu okul, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, mesleği ile ilgili bir kursa katılıp katılmadığı, mesleki bağlılık ve işten ayrılma niyeti değişkenlerinden hangisi sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutunu daha fazla anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

Cinsiyet, yaş, mezun olduğu okul, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, mesleği ile ilgili bir kursa katılıp katılmadığı, mesleki bağlılık ve işten ayrılma niyeti değişkenlerinden hangisi sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın devamlılık bağlılığı alt boyutunu daha fazla anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

Cinsiyet, yaş, mezun olduğu okul, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, mesleği ile ilgili bir kursa katılıp katılmadığı, mesleki bağlılık ve işten ayrılma niyeti değişkenlerinden hangisi sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın normatif bağlılık alt boyutunu daha fazla anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin birbirleri ile etkileşimlerini saptamayı amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde görev yapan 376 erkek 336 kadın toplam 712 ilkokul öğretmeniyle yürütülmüştür.

Veri toplamak amacıyla sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları 109 okula tek tek gidilerek ölçekler gönüllü sınıf öğretmenlerine dağıtılmış ve sınıf öğretmenleri ölçekleri doldurduktan sonra kontrol edilerek teslim alınmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanmış 'Kişisel Bilgiler Formu', ikinci bölümde ise 'Örgütsel Bağlılık Ölçeği', 'Mesleki Bağlılık Ölçeği' ve 'İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği' bulunmaktadır.

Örgütsel Bağlılık ölçeği; Meyer, Allen ve Smith(1993) tarafından geliştirilen, üç boyutlu, 16 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Dilek (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek, bireyin örgütle bütünleşmedeki göreceli gücünü saptamak üzere üç faktörde hazırlanmıştır. Her bir faktör birer alt ölçek olarak tasarlanmıştır. Bu boyutlar, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır.

Çalışmada mesleki bağlılığı ölçmek amacıyla Blau (1985) tarafından geliştirilmiş olan 8 maddelik "Mesleki Bağlılık ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek; Kesinlikle katılıyorum(7), Katılıyorum(6), Kısmen katılıyorum(5), Karasızım(4), Kısmen katılmıyorum(3), Katılmıyorum(2), Kesinlikle katılmıyorum(1) seçeneklerinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini ölçmek için Cammann ve arkadaşlarının (1979) geliştirdikleri "Michigan Örgütsel Değerlendirme Soru Formu"ndan alınan üç ifadeli 'İşten Ayrılma Niyeti' alt ölçeği kullanılmıştır. 5'li likert tipi bir ölçektir.(1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum ölçülerine göre derecelendirilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarını, devam bağlılıklarını ve normatif bağlılıklarını yordayıcı değişkenlerin neler olduğunu ortaya çıkarılması için Korelasyon ve Çok Değişkenli Regresyon analizinden yararlanılmıştır

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin duygusal bağlılığını en iyi yordayan değişkenler; öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve hizmet yılları olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve hizmet yılları duygusal bağlılıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etki yaratmaktadır. Fakat diğer demografik değişkenler(yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sınıfındaki öğrenci sayısı) ve işten ayrılma niyeti, öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerinde istatistiksel olarak herhangi anlamlı yordayıcı bir etkisi olmamıştır. Buna göre mesleğe yeni başlayan ve mesleki bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının da yüksek olacağını söyleyebiliriz

Sınıf öğretmenlerinin devam bağlılığını en iyi şekilde yordayan değişken ise sadece öğretmenlerin işten ayrılma niyetleridir. Öğretmenlerin mesleki bağlılığı, işten ayrılma niyetleri ve diğer demografik özellikleri devam bağlılıklarını yordamamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin normatif bağlılıklarını en iyi yordayıcı değişkenler de öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, işten ayrılma niyetleri ve demografik özelliklerinden cinsiyetleri olarak bulunmuştur. Ele alınan diğer demografik değişkenlerin iseöğretmenlerin normatif bağlılıkları üzerinde yordayıcı bir etkisi yoktur.

Anahtar Kelimeler : Sınıf öğretmeni, örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti, yordamak.

Kaynakça

Aybak, Y. ve Kesken, J. (2005). *Örgütsel bağlılık, sağlık hizmetlerinde sürekli gelişim için davranışsal bir yaklaşım.* Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı,

Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.

Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 469-488.

Bline, D., W. Meixner & N. Aranya, (1992). The impact of work setting on the organizational and professional commitment of accountants. *Research in Governmental and Nonprofit Accounting*, 7, 79-98.

Cammann C., Fichman M., Jenkinks D.& Klesh J. (1979). *The Michigan Organizational Assessment Questionnaire*. (Unpublished Manuscript), Ann Arbor, University of Michigan.

Carson, K., Carson, P., Roe, C., Birkenmeier, B.& Philips, J. (1999). Four commitment profiles and their relationships to empowerment, service recovery, and work attitudes. *Public Personnel Management*, 28(1), 1-13.

Dilek, H.(2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma.*Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Harrell, A., Chewning, E.& Taylor, M. (1986). Organizational-professional conflict and the job satisfaction and turnover intentions of internal auditor. *Auditing: A Journal ofPractice & Theory*, 5, 109-121.

Lee, K., Carswell J.J.& Allen N.J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.

Meyer, J.P., Allen, N. J.& Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.

(7018) Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin İletişim Kurmada Güçlük Çektikleri İletişim Engelleri ve Sebeplerinin Çözümlenmesi

Nihat ÇALIŞKAN

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Sağlıklı toplumlar, birbiriyle iletişim kurabilen insanlardan oluşur. İletişim kuramama veya kendini ifade edememe, bireysel ve toplumsal problemlere neden olur (Kan, Ç. 2014). Sosyal hayatta duyulan zaruri ihtiyaçlardan biri de hiç şüphesiz kişilerin iletişim yeterlikleri olayıdır (Özerberbaş vd, (2007). Etkin ve sağlıklı bir iletişim sürecinin kurulmasını engelleyen çok çeşitli faktörler bulunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008). Bu faktörler, algılama, dinleme, sosyo kültürel ortamın farklılığına kadar geniş bir yelpazeyi içine alır. (Türkmen, 2000).

Daha sağlıklı toplumsal ilişkiler içinde daha bilinçli bir iletişim sürecinin hayata geçirilmesi kaçınılmazdır. Sosyal beceriler arasında kabul edilen iletişim becerileri, birbiri ile ilişkili olan empati, sözlü ve sözsüz iletişim, dinleme becerisi, doğru geri ileti verme, beden dilini kullanma gibi bir dizi beceriyi içinde barındırmaktadır (Özerbaş vd, 2007). İletişim, hayatın her alanında olduğu gibi eğitim ve öğretim yaşamında da önemli bir yere sahiptir (Tok ve Temel, 2014).

Grup yaşantısı içinde, üyelerin, iletişime ilişkin bilgileri, kendilerine ilişkin farkındalıkları artar. Üyeler iletişimi neyin olumlu, neyin olumsuz yönde etkilediğini öğrenirler. Ancak iletişim engelleri, iletişim kurmayı engelleyen her şey olarak tanımlanabilir: Bunlar; ön yargı, kalıp yargı, tek tipleitirme, cinsiyet, kişilerin eğilimleri, kişinin dış görüntüsü, fiziksel özellikleri, seçilen sözcük ve kullanılan sözcüklerin anlamlarıyla ilgili engeller, dinlememe, değiştirme gayreti, argo konuşma ve her şeyden kendisi ile ilgili bir anlam çıkarma vs.

Eğitimin temel amaçlarından biri de iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. İletişim öğretmenlik mesleği açısından son derece önemlidir. Öğretmen adaylarının iletişim kurmada güçlük çektikleri engellerin belirlenmesi, Eğitim Fakültelerinde okutulan insan ilişkileri ve etkili iletişim derslerinin içeriklerinin düzenlenmesin de ve öğrencileri mevcut iletişim engellerinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Literatürde nitel bağlamda iletişime ilişkin çalışmalarının azlığı ve öğretmen adaylarının iletişim kurmada güçlük çektikleri iletişim engellerine ilişkin her bir madde eğitim bilimciler, sosyal bilimciler, dil bilimciler ve iletişim bilimleri açısından katkı sağlayacaktır.

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Günlük Yaşamlarında iletişim kurmakta güçlük çektikleri iletişim engelleri söz konusu mudur?

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin günlük yaşamdaki iletişim kurmakta güçlük çektikleri iletişim engelleri nedir?

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin günlük yaşamdaki iletişim kurmakta güçlük çektikleri iletişim engellerinin sebepleri nedir?

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin günlük yaşamda güçlük çektikleri iletişim engelleri cinsiyete göre değişmekte midir?

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin günlük yaşamda güçlük çektikleri iletişim engellerinin sebepleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin günlük yaşamdaki iletişim kurmakta güçlük çektikleri iletişim engelleri ve bu engellerin sebeplerini ortaya koymak açısından nitel araştırma türlerinden **olgubilim**kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomoloji/phenomenology) deseni ise farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedirler. Bu olgularla günlük yaşantıda çeşitli biçimlerde karşılaşılabilmektedir. Ancak bu tanışlık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.72).

Bu çalışmanın evrenini Orta Anadolu da bulunan bir devlet üniversitesi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde sınıf öğretmenliği dördüncü sınıfında okuyan, İnsan ilişkileri ve iletişim dersini almış 210 (Kız 163, Erkek 47) öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Belirlenen çalışma grubuna günlük yaşamda iletişim kurmada güçlük çektikleri iletişim engelleri ve bu engellerin sebeplerine ilişkin açık uçlu iki sorunun olduğu kağıtlar dağıtılmıştır. Bu çalışma, temelde görüşme formunda açık uçlu soruya verilen yanıtlara dayanmaktadır. Yani yapılandırılmamış görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır.

Öğrencilere araştırmaya katılma ya da katılmama konusunda serbest oldukları ifade edilerek gönüllük ilkesine, kendileri ile ilgili bilgilerin başkalarına açıklanmayacağı hususunda güvence verilerek gizlilik ilkesine bağlı kalınmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamda güçlük çektikleri iletişim engelleri ve bunların sebeplerine ilişkin cümlecikler cinsiyet açısından frekans ve yüzde olarak gruplandırılmıştır.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin günlük yaşamda güçlük çektikleri iletişim engelleri en çok, " Çıkara dayalı iletişim", "Kişilerarasında hoşgörü(saygı) eksikliği", "Yargılamak", "Nasihat etmek", "Eleştirmek", "Mahrem alana girmeye çalışmak" olarak ifade edilirken, en az, "Alay etmek", "Lakap takmak" ve "Kendini ifade edememek " olarak dile getirilmiştir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim engellerinin sebepleri en çok " Teknolojik sorunlar; cep telefonu, internet" "Kişilerarasında güvensizlik duygusu, laf taşımak", "Özgüven eksikliği olarak ifade edilirken, en az " Sosyo ekonomik durum", " Argo dil kullanmak", "Okul sorunları", " Empati kuramamak" ve " Karşı tarafı suçlayıcı dil kullanmak" olarak ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim engelleri erkekler açısından, en çok "alay etmek", "Lakap takmak" olarak belirtilirken, kızlar açısından "Çıkara dayalı iletişim kurmak", "Kişiler arsında hoşgörü(saygı) eksikliği" olarak ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim engellerinin sebepleri erkekler açısından" Kişiler arasında güvensizlik duygusu", " Arkadaş çevresinin getirdiği sorunlar" olarak vurgulanırken, kızlar açısından "Kişiler arasında güvensizlik duygusu", ve "Teknolojik sorunlar" olarak vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : sınıf öğretmenliği, iletişim engelleri, iletişim sebepleri

Kaynakça

Bloom, J. D. (2009) Commentary I: the cicle of experience re-cycled: then, now next? let's go round again: cycle of experience or sequence of contact? Dan Bloom has another go with Sean Gaffney. Gestalt Rewiew, 13(1), 24-36

Kan, Ç. (2014) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim sorunları konusunda kendilerini değerlendirilmeleri, E- Journal of New World Sciences Akademiy.

Karasar, N. (2002) Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Miller @ Dingwall, R. (1997) Con-tex and method in amalitative rezarch. 4 sit. Sga publications.

Özerbaş, vd. (2007) Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi, KEFAD, Cilt 8, Sayı 1 s. 124.

Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş M. (2008) Örgütlerde iletişim, Arıkan yayıncılık, İstanbul s. 175.

Tok, M. Ve Temel H. (2014) Bady Language Scale: Validity and Reliability Study. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(1) s.106.

Türkmen, İ. (2000) Yöneticiler için Etkin iletişim Modeli, MPM. No. 480, 3 Baskı, Ankara.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7187) Sunum Yapma Becerilerinin Çok Yüzeyli Rasch Analizi ile Değerlendirilmesi

İbrahim Alper KÖSE
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Gonca USTA
Cumhuriyet Üniversitesi

Alperen YANDI
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Okulda edinilen becerilerin günlük hayatta kullanılması gereksinimi ile öğrencilerde üst düzey davranışların kazandırılması ve bu davranışların ölçülmesi odak olmaya başlamıştır. Bilgilerin zihinde izlediği süreç bilgi, beceri ve yetenek olarak sıralandığında (Popham, 2000) klasik anlamda kağıt kalem testleri beceri ve yetenek boyutundaki bu davranışları ölçmekte yetersiz kalmakta, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı ön plana çıkmıştır. Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme araştırma yapma, sunum yapma, problem çözme, etkili iletişim kurabilme gibi üst düzey becerilerin gözlenmesine olanak sağlayan görevleri içermektedir. Bu üst düzey becerilerden biri de yüksek öğretimde ve özellikle lisansüstü eğitimde çok sık kullanılan becerilerden olan sunum yapma becerisidir. Bireyin belirli bir konu hakkında dinleyicileri bilgilendirmeyi amaçlayan bu beceriler için çeşitli yazılımlar kullanılmaktadır. Gold Disk Astaund, Adobe Persuasion, Deltagraph Pro ve Microsoft PowerPoint (Baştürk, 2008) ve Prezi bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada yaygın kullanımından dolayı Microsoft PowerPoint merkezli sunumlar değerlendirilmiştir.

Bu görevlerin içeriğinde öğrenciler yapılandırılmış bir soru formatı ile karşılaşmadıkları için puanlama yapılırken objektif olunması da oldukça önemlidir. Bu bağlamda üst düzey becerilerin puanlanmasında kullanılan en önemli araç dereceli puanlama anahtarıdır. Puanlayıcılar, puanlama anahtarlarındaki performans kriterlerine göre dereceli olarak puanlamalarını yaparlar. Ancak puanlayıcının kararı sadece performansa dayalı değildir. Farklı faktörler/yüzeyler puanlamaya etki etmektedir. Bunlar; görevin/performansın zorluk derecesi, puanlayıcı katılığı/cömertliği, puanlananın geçmiş vb'dir. Ölçme konusu olmayan bu faktörlerin puanlamanın geçerliğini tehdit etmesi de kaçınılmazdır (Prieto ve Nieto, 2014).

Öğrenci becerilerini puanlarken puanlara çeşitli varyans kaynakları karışabilmektedir. Bu kaynaklar;

Puanlayıcı etkisi; katılık/cömertlik, halo etkisi, uç puanlardan kaçınma,

Performans için seçilen kriterlerin güçlüğü,

Puanlama kriterleri (Dereceleme ölçeğindeki noktaların puanlayıcılar arasında farklı anlamlar ifade etmesi).

Puanlayıcı etkisi puanlanan bireyin performansı ile ilgili olmayıp, puanlayıcı karakteristik özelliklerinden birisidir. Bu varyans kaynağı, ölçülen yapı ile ilgisi olmayıp, ölçümlere hata olarak karışan ve ölçme sonuçlarının geçerliğini tehdit eden önemli bir faktördür (Eckes, 2005). Çok yüzeyli Rasch modeli (ÇYRM) ile puanlayıcı karakteristikleri ölçme modeline yüzey (facet) olarak analize sokulabilmektedir.

Alanyazında bireylerin bir maddeye tepki vermelerinin altında yatan örtük özelliği açıklamak için iki temel kuramdan bahsedilmektedir. Bu kuramlar klasik test kuramı (KTK) ve madde tepki kuramıdır (MTK). Klasik test kuramı alanda uzun yıllardır kullanılmasına rağmen, karşılanması kolay zayıf varsayımlarının yanında, madde ve yetenek parametrelerinin gruba bağımlı olması, kestirimlerde herkes için tek bir hata kestiriminde bulunması gibi önemli sınırlılıkları da barındırmaktadır. Bu sınırlılıklara karşı geliştirdiği güçlü varsayımlarla son zamanlarda alanda sıklıkla kullanılan ölçme kuramlarından biri de Madde tepki kuramı olmuştur. Madde tepki kuramı bireyin maddedeki performansı altındaki örtük özelliği matematiksel modeller yardımı ile açıklayan ölçme kuramıdır. Madde tepki kuramı modelleri çeşitli özelliklere göre sınıflandırılmaktadır; parametre sayısına göre, boyut sayısına göre, puanlama şekline göre (1-0, çoklu puanlanan…)…vs.

Çok yüzeyli Rasch modeli, temel Rasch modelinin bir uzantısıdır. Bunun iki nedeni vardır. Bunlar; Rasch modeli sadece iki yüzeyle (cevaplayıcı ve maddeler) sınırlı olmasına rağmen, ÇYRM'de yüzey sınırlaması yoktur. İkinci olarak Rasch modeline ikili (1-0) puanlama söz konusuyken, ÇYRM çoklu puanlamaya izin verebilmektedir (Eckes, 2005). Rach modeli, puanlama anahtarında yer alan seçenekler arası gerçek uzaklıkları hesaplamakta, daha hassas ve gerçekçi aralık birimi oluşturmaktadır (Elhan ve Atakurt, 2005). Bu anlamda Rash modelinin objektiflik üzerine kurulduğu belirtilmektedir (Linacre, 1995).

Bu başlık altında araştırma sürecine katılan bireylere, elde edilen verilere ve verilerin analiz sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Yüksek Lisans Bilim Dalında 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında "Ölçme ve Değerlendirme " dersini alan 6 öğrenci ve bir öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Öğrencilerin sunum becerilerini puanlamak için dersin çıktılarına paralel olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Sunum Becerileri Akran Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında lisansüstü düzeyde"Ölçme ve Değerlendirme" dersini alan 6 öğrenci dahil edilmiştir.

Araştırmada elde edilen gözlem verilerinin analizi için Linacre (1993) tarafından geliştirilmiş FACETS yazılımı kullanılmıştır. FACETS çok yüzeyli Rasch modeli için kullanılan yetenek, görev ve puanlayıcı gibi üç yüzeyi ele alan yaygın kullanımlı bir yazılımdır. FACETS doğru/yanlış, her zaman/bazen/asla, kesinlikle katılıyorum/katılıyorum/katılmıyorum gibi nicel puanları, saymaları, karşılaştırmaları, gözlemleri analiz eden bir yazılımdır. Her bir gözlem yüzeyler arasındaki ilişkinin bir sonucudur. FACETS yazılı performansın puanlanması, portfolyo değerlendirme ve puanlayıcıların puanladığı diğer performanslar için uygundur. Sadece eğitimde değil, ürün geliştirme, spor bilimleri ve sanat gibi farklı alanlar için de uygundur (Linacre, 1999). Bu araştırma kapsamında Rasch ölçme modelinde analizi yapılacak üç yüzey bulunmaktadır. Bunlar; puanlayıcı katılığı/cömertliği, sunum becerilerinde kullanılan 12 ölçüt ve 7 puanlayıcıdır. Değerlendirme formuna tepkiler "çok yetersiz" ile "çok yeterli" arasında değişen 5'li Likert düzeyinde verilmektedir.

Son yıllarda lisans ve lisansüstü eğitimde öğrencilerin farklı programlar kullanarak gerçekleştirdikleri sunumlarda sergilemiş oldukları üst düzey düşünme becerileri ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler sunum yapma süreçlerinde yapılandırılmamış herhangi bir soru formu kullanılarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle sunum yapma becerileri için yapılan ölçmelere ilişkin sonuçların anlamlılığı için objektif değerlendirme önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada çoklu puanlamaya izin vererek, puanlama anahtarında gerçek uzaklıkların hesaplanmasına olanak sağlayan Çok yüzeyli Rasch modeli kullanılarak öğrencilerin sunum becerilerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda:

Öğrencilerin sunum becerilerine ilişkin yapılan analiz sonuçları nelerdir?

Puanlayıcıların katılığı/cömertliğine ilişkin yapılan analiz sonuçları nelerdir?

Sunum becerilerine ilişkin görev güçlük analizine hakkında yapılan analiz sonuçları nelerdir? şeklinde oluşturulan sorulara yanıt aranmıştır.

Anahtar Kelimeler : Çok yüzeyli Rasch ölçme modeli, sunum becerileri, madde tepki kuramı

Kaynakça

Baştürk, R. (2008). Applying the many facet Rasch model to evaluate PowerPoint presentation performance in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 33*:4, 431-444.

Eckes, T. (2005). Examining rater effects in TestDAF writing and speaking performance assessments: A many facet Rasch analysis. *Language Assessments Quarterly, 2*, 197-221.

Elhan, A. H. ve Atakurt, Y. (2005). Ölçeklerin değerlendirilmesinde niçin rasch analizi kullanılmalı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 58, 47 – 50.

Linacre, J. M. (1998). Understanding Rasch measurement: estimation methods for Rasch measures. Journal of Outcome Measurement, 3, 381 – 405.

Linacre, J.M. (1995). Rasch measurement transaction. MESA Press, Chichago, USA.

Linacre, J. M. (1993). Generalizability theory and many facet Rasch measurement. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta Georgia.

Popham, W.J. (2008). *Classroom assessment what teachers need to know*. USA: Pearson Education.

Prieto, G. ve Nieto, E. (2014). Analysis of rater severity on written expression exam using many faceted Rasch measurement. *Psicologica, 35*, 385-397.

(7212) Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Erteleme, Kopya Çekme ve Devamsızlık Durumlarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Bağlılık

Seda YILDIRIM
Fatih Anaokulu

Recep KOÇAK
Gaziosmanpaş Üniversitesi

ÖZET

Kişisel gelişimin son ergenlik devresi ile yetişkinlik devresi arasındaki geçiş sürecinde olan üniversite gençliği akademik olarak başarılı olma, sağlıklı ilişkiler kurma, bir amaç geliştirme, özerklik sağlama ve kimlik gelişimini tamamlama gibi birbirine bağlı ilerleyen gelişimsel görevleri tamamlamaları gereken çeşitli stresli durumlarla karşılaşarak yeni başetme becerileri ürettikleri bir bir dönemdir (Chickering ve Reisser, 1993).

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik başarı, akademik erteleme, kopya çekme ve devamsızlık durumlarının yordayıcısı olarak sosyal bağlılığın(aidiyet) rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

***1**. Öğrencilerin üniversiteye olan sosyal bağlılık düzeyleri, akademik erteleme ve kopya çekme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*

***2.** Öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre üniversiteye olan sosyal bağlılık, akademik erteleme ve kopya çekme eğilimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?*

***3.** Öğrencilerin devamsızlık durumlarına göre üniversiteye olan sosyal bağlılık, akademik erteleme ve kopya çekme eğilimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Mesleğe hazırlanma ve hayata atılmanın eşiğinde olan üniversite gençliği, son ergenlik devresi ile yetişkinlik devresi arasındaki geçiş sürecinde bulunmaktadır. Bu suretle bir yandan gençliğin verdiği dinamizm ve olgunlaşma sancılarını yaşarken, diğer taraftan üniversiteden mezun olunca, iş bulma ve evlenme gibi sosyal sorumluluk duygularının ikilemini yaşamaktadır. Üniversite gençliği; genellikle 18-24 yaş grubunu oluşturan, örgün eğitimin son evresinde öğrenim gören, kendilerine has bir gençlik kültürü oluşturan, araştırmacı, eleştirici ve sorgulayıcı bir niteliğe sahiptir. Bu anlamda, bir ülkenin geleceği, bilimsel donanımla bezenmiş, sağlıklı ve nitelikli bir üniversite gençliğinin yetişmesine bağlıdır (Bayhan,1997, s.23).

Üniversite aidiyeti ve üniversiteye uyum(akademik, kişisel ve sosyal uyum) biribirleriyle ilişkili kavramlardır (Aspelmeier, Love, McGill,Elliott ve Pierce, 2012; Hausmann, Schofield ve Woods, 2007;Ostrove ve Long, 2007)

Üniversite uyumun bir boyutu olan akademik uyumun sosyal bağlılıkla olan ilişkisi (Ostrove ve Long, 2007) göz önüne alındığında öğrencilerin ait olma gereksinimleri karşılanması istendik eğitsel beklentileri karşılayarak akademik erteleme yapmayan, sınav ve ödevlerde kopya çekmeyen, devamsızlık yapmayan ve başarısı yüksek öğrenciler yetiştirilmesi konusunda destek olacağı beklenebilir.

Sosyal bağlığın akademik başarı (Casillas, 2010), akademik performans, motivasyon (O'Neel, Fuligani, 2013), sınıfta kalma (Allen, Robbins, Casillas, Oh, 2008)gibi akademik değişkenlerle ilişkisi düşünüldüğünde üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik anlamdaki uyumlarının yada uyumsuzluklarının, akademik başarı, devamlılık gibi olumlu akademik davranışlarının yanında kopya çekme, akademik erteleme gibi olumsuz akademik davranışlarını da çok büyük oranda iyi yada kötü etkilemeleri, bu durumun da öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşamlarına tesir etmesi spekülatif olarak olasıdır. Ayrıca yapılan literatür incelemesinde öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kurumuna sosyal bağlılıklarının akademik başarı, akademik erteleme, devamsızlık, ve kopya çekme eğilimlerini birlikte ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin akademik başarısızlık, akademik erteleme, devamsızlık ve kopya çekme problemlerinin aidiyet duyguları ile ilişkili olup olmadığının araştırılmasının gerekli olduğu ve alandaki bilimsel çalışmalara ve uygulayıcılara önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin okudukları üniversiteye sosyal bağlılıkları (aidiyet) ile akademik başarı, akademik erteleme, kopya çekme ve devamsızlık durumları arasındaki ilişkilerin incelendiği ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Orta Karadeniz'deki bir üniversitenin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler bu çalışmanın evrenini, bu evrenden kolayda örneklem (Yıldırım ve Şimşek, 2004) yolu ile ulaşılabilen 307 erkek ve 706 kız olmak üzere toplam 1013 üniversite öğrencisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan verileri toplamak amacıyla dört adet ölçek kullanılmıştır. Birincisi sosyo-demografik verileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' dur. Öğrencilerin devamsızlık durumları ve akademik başarıları kişisel bilgi formu ile tespit edilmiştir.İkinci ölçme aracı, Duru(2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Sosyal Bağlılık Ölçeği'dir. Bu ölçek üniversite öğrencilerinin üniversiteye olan sosyal bağlılıklarını ölçmek amacıyla katılımcıya sunulmuştur. Üçüncü ölçme aracı, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini ölçmek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen

'Akademik Erteleme Ölçeği'dir. Dördüncü ölçme aracı ise öğrencilerin kopya çekme eğilimini ölçmek amacıyla Eminoğlu (2008) tarafından geliştirilen 'Akademik Sahtekârlık Ölçeği'nin kopya çekme alt ölçeğidir.

Araştırma verilerinin toplanmasının ardından, eksik doldurulmuş ölçekler ayıklanarak toplamda 1013 ölçek analiz için kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Bağlılık Ölçeği(SBÖ), Akademik Erteleme Ölçeği(AEÖ) ve Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği(ASEÖ)'nden toplanan verilerin analizlerinin yapılması ve yorumlanması için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21.0 programından yararlanılmıştır. Öncelikle ham veriler bu programa aktarılmış ve analize hazır hale getirilerek gerekli analizler yapılmıştır.

Araştırmadaki problemlere cevap bulmak amacıyla Pearson Korelasyon Analizi, Basit Regresyon ve Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin üniversiteye olan sosyal bağlılık düzeyleri ile kopya çekme eğilimleri (0,095;p<,05) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri ile kopya çekme eğilimleri (-.164; p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin üniversiteye olan sosyal bağlılık düzeylerinin, akademik erteleme (.001; p>.05) düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ancak kopya çekme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı (.009; p<.01) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin üniversiteye olan sosyal bağlılık düzeyleri kopya çekme eğilimlerinin %0.9 düzeyini (R2 =.009) açıklamaktadır. Öğrencilerin üniversiteye olan sosyal bağlılık düzeylerinde algılanan akademik başarılarına bağlı anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır [F(2-1011)= 3.099 p<.05]. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin üniversiteye olan sosyal bağlılık düzeylerinde devamsızlık durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı [F(3-1010)= 1.561, p>.05] ancak akademik erteleme düzeylerinde devamsızlık durumuna bağlı anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmıştır[F(3-1010)= 12.660, p<.01]. Diğer yandan katılımcıların akademik erteleme düzeylerinde akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır [F(2-1011)= 1.500 p>.05]

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bağlılık (Aidiyet), Akademik Başarı, Akademik Erteleme, Kopya Çekme, Okula Devamsızlık

Kaynakça

Allen, J. Robbins, S. Casillas, A.V. Oh, I. (2008). Third-year collage retention and transfer: effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49, 647-664. DOI: 10.1007/s11162-008-9098-3

Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N. Ve Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first-and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755–781

Casillas, R. S. (2010). *Sense of Belonging: İmplications for latino students' academic achievement in U.S. schools*. Doctoral dissertation, Arizona State University, USA.

Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chickering, A.,W. ve Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Duru, E. (2007). Sosyal bağlılık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26,85-94

Eminoğlu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Hausmann, L. R. M., Ye, F. Schofield, J.W. ve Woods, R. L. (2007). Sense of belonging and persistence in white and African American first-year college students. *Research in Higher Education*, 50(7),649–669. DOİ:10.1007/s11162-009-9137-8

O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.

Ostrove, J. M. ve Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *Review of Higher Education*, 30(4), 363–389.

(7350) Üniversite Öğrencilerinde Üstbilişsel Farkındalık ve Epistemolojik İnancın İncelenmesi

Mehtap SEZGİN
Mersin Üniversitesi

Bilge BAKIR AYĞAR
Mersin Üniversitesi

Mehmet GÜNDOĞDU
Mersin Üniversitesi

Yunanca bir kelime olan epistemoloji, episteme (bilgi) ve logos (anlama) kelimelerinden oluşmaktadır (Buehl ve Alexander, 2001). Felsefi bir temelden gelen epistemoloji, bilginin ne olduğunu, bilgiye nasıl ulaşılacağını, bilginin kaynağını araştırır (Yılmaz, 2014). Epistemoloji, bilginin ve bilmenin doğasına ilişkin çalışmaları ifade eder (Bendixen and Hartley, 2003). Felsefe alanında uzun yıllardır çalışılmakta olan epistemoloji kavramı son zamanlarda psikoloji alanında çalışanlar tarafından da araştırılmaktadır.

Bireylerin, bilginin ne olduğuna ve bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin özgün inanışları epistemolojik inanç olarak nitelendirilmektedir. Schommer (1990), kişisel epistemolojinin bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançların birleşimi olarak anlatılabileceğini öne sürmüştür. Epistemolojik inanca ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bireylerin inançları, akademik başarılarını etkilediği görülmektedir (Buehl ve Alexander, 2001; Cano ve Cardella-Elawar, 2004). Hofer (2001), sabit yeteneğin (zekanın doğasının) ve hızlı öğrenmenin (bilgi kazanımının hızının) çoğu kez epistemolojik inançlarla ilişkili olduğunu ileri sürmüştür (Schommer and Aikins, 2002). Wyre (2007), son zamanlarda, epistemolojik inançların üstbiliş gibi farklı değişkenlerle ilişkilerini açıklayan çalışmaların giderek arttığını ifade etmiştir. Üstbiliş, epistemolojik inancın gelişmesinde önemlidir (Bendixen ve Rule, 2004). Yapılan çalışmalarda da üstbiliş ve epistemolojik inanç arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Deryakulu, 2004; Güven ve Belet, 2010; Özgelen, Yılmaz-Tüzün ve Hanuscin, 2010; Başbay, 2013).

Üstbiliş kavramı literatürde ilk olarak Flavell'in çalışmalarından sonra yer almıştır (Flavell, 1979; akt. Başbay,2013). Üstbiliş, bireylerin bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisi olarak nitelendirilebilir. Yani, bireylerin öğrenmelerini, bilgilerini yönetmelerini ve kendilerini değerlendirmelerini içerir. Üstbiliş tanımı yapılırken biliş kavramı ile arasındaki farka değinmek gerekir. Garner ve Alexander (1989)'a göre biliş; hatırlama, algılama ve anlama gibi bilişsel süreçleri kapsarken, üstbiliş; bireyin kendi algılaması, anlaması gibi bilişsel süreçleri hakkında düşünmesini ve değerlendirme yapmasını kapsamaktadır. Üstbiliş, kavrama, algılama, problem çözme, akıl yürütme gibi zihinsel süreçleri izleme ve değerlendirmeyi içerdiği için bireylerin bilgisini doğru biçimde kullanarak etkili performans sergilemelerini sağlar (Metcalfe ve Shimamura,1996; akt. Karakelle ve Saraç, 2007; Gourgey, 2002).

Epistemolojik inançlar ve üstbiliş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Bromme, Pieschl ve Stahl'ın (2010) araştırmasında, üstbiliş farkındalık düzeyi ile epistemolojik inançlar arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Belet ve Güven (2011)'in araştırmasına bakıldığında, üstbilişsel strateji kullanımı ve epistemolojik inançlar arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Başbay (2013), epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbiliş ile ilişkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin epistemolojik inançlarını etkilediği modelde üstbiliş değişkeninin kısmi aracı değişken niteliğinde olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmanın amacı ise üstbilişsel farkındalık ve epistemolojik inançlar açısından birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencileri arasındaki farklılaşmayı incelemektir.

Bu araştırmada, nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında aynı duruma maruz kalan ve farklı düzeyde etkilenen gruplar arasında karşılaştırma yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmanın evrenini Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Akdeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören eğitim fakültesinin yedi farklı bölümünden seçilen (Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Okulöncesi, İlköğretim Sınıf, İngilizce ve İlköğretim Türkçe Öğretmenlikleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) 476 öğrenci (346 kadın, 130 erkek; 255 birinci sınıf, 221 dördüncü sınıf) oluşturmaktadır. Araştırmada üstbilişsel farkındalığı ölçmek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılan 'Bilişötesi Farkındalık Envanteri', epistemolojik inançları ölçmek için ise Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Topçu, Yılmaz-Tüzün(2006) tarafından yapılan 'Epistemolojik İnanç Ölçeği' kullanılmıştır. Kullanılacak olan analizlere karar vermek amacıyla bilişötesi farkındalık ve epistemolojik inanç puan dağılımı Kolmogorov-Smirnov Testi aracılığıyla incelenmiştir. İncelenen araştırma sonuçlarına göre bilişötesi farkındalık ve epistemolojik inanç puanları normal dağılım göstermemektedir. Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencileri arasında üstbilişsel farkındalık ve epistemolojik inançlar açısından farklılaşmayı incelemek amacıyla üniversite birinci sınıfa devam eden ve üniversite dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve epistemolojik inançları karşılaştırılmıştır. Dağılıma ilişkin analiz sonuçlarına göre belirtilen karşılaştırma için Mann Whitney U. Testi kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve bölümlere göre üstbilişsel farkındalık ve epistemolojik inancın farklılaşmasını incelemek için sırasıyla Mann Whitney U testi ve Kolmogorov Smirnov testi kullanılmasına karar verilmiştir. İstatistiksel çözümlemelerin tümünde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre üniversite birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bilişötesi farkındalık ölçeğinin bilişin bilgisi alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık yokken, bilişin düzenlemesi alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişin düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları puanlar, birinci sınıf öğrencilerinin bilişin düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin epistemolojik inanç ölçeğinin hızlı öğrenme, kesin bilgi, basit bilgi ve sabit yetenek alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre hem bilişötesi farkındalık ölçeği hem de epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre bilişötesi farkındalık ölçeği bilişin düzenlenmesi alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık yokken, bilişin bilgisi alt boyutu ve epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Anahtar Kelimeler : Üstbilişsel farkındalık, epistemolojik inanç

Kaynakça

Allen, J. Robbins, S. Casillas, A.V. Oh, I. (2008). Third-year collage retention and transfer: effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49, 647-664. DOI: 10.1007/s11162-008-9098-3

Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N. Ve Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first-and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755–781

Casillas, R. S. (2010). *Sense of Belonging: İmplications for latino students' academic achievement in U.S. schools*. Doctoral dissertation, Arizona State University, USA.

Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chickering, A.,W. ve Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Duru, E. (2007). Sosyal bağlılık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26,85-94

Eminoğlu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Hausmann, L. R. M., Ye, F. Schofield, J.W. ve Woods, R. L. (2007). Sense of belonging and persistence in white and African American first-year college students. *Research in Higher Education*, 50(7),649–669. DOİ:10.1007/s11162-009-9137-8

O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.

Ostrove, J. M. ve Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *Review of Higher Education*, 30(4), 363–389.

(7386) Smart, Difficult, Unmotivated: Teachers' Stereotypes About Students From Different Secondary School Tracks in Germany

Daria NOLKEMPER
Yildiz Teknik Universitesi

Hasan AYDIN
Yıldız Teknik Üniversitesi

Knigge MİCHEL
University of Potsdam

ÖZET

Significant research has been conducted regarding Pygmalion Effects on the individual level. Results demonstrate that teachers adapt their behavior towards their students according to their expectations of them. Significant cases in which there have been inaccurate expectations ofteachers' behavior can lead to self-fulfilling prophecies. In this study, it is investigated how stereotypes held by teachers of students of a whole school track are related to expectation-effects on the collective level and whether there exists any connection to the self-efficacy of teachers and their attributional style.

According to social cognition theories (Bierhoff& Frey, 2011; Stroebe Hewstone & Jonas, 2007; Parkinson, 2007) the categorization of people is not only a normal, but a necessary process. In everyday life it helps us to orient ourselves and to structure external stimuli that are transmitted to the brain. During the categorization process schemes and heuristics are employed (Frey & Frey-Greif, 1997). Because we tend to structure and evaluate our environment, this process may be influenced by stereotypes. Therefore, the classification of a person or an object into different categories may not always prove to be one hundred percent accurate. In the context of the school environment this phenomenon has been researched under the title of "Pygmalion-Effect" focusing onthe effects of the phenomenon on individual students.

The Pygmalion effect is based on an experiment conducted by Rosenthal and Jacobson in 1968. In that experiment some randomly –selected children whom they would assist in accelerating their intellectual development in the near future. By the end of the year these children had achieved higher scores with respect to their IQ-scores than the children of the control group (Rosenthal & Jacobson, 1968). It appears that teachers express their implicit expectations in their interactions with their students, who adapt these expectations within their self- concepts and act according to them (Dobrick, 1985; Mizala, Martinez & Martinez, 2015). Therefore the Pygmalion effect can be described as a self-fulfilling prophecy, which means that if a statement, is originally false, but everyone behaves as if it were true, it becomes true in terms of its consequences (Merton, 1948). This is highly relevant for school contexts because the teachers' consideration of his or her students strongly influences the individual student's outcome and therefore his or her future possibilities.

There are hints in studies that teachers' self-efficacy is one major factor of influence on their style of teaching and behavior in their classes, and by extension on students' outcomes (Kocher, 2014). Another important factor for the teaching environment is the attributional style of teachers. If one of these factors is influenced by stereotypical beliefs held by the students with respect to their school track, it could influence the possibility of development of teaching and thus turn into a self-fulfilling prophecy.

Although teachers' behavior is influenced by the environment of the school tracks to which they teach, there has been so far close to no research conducted on the effects of teachers' expectations at the collective level (Knigge, Nordstrand & Walzebug, in print).

Data was collected from teacher-training courses at the Martin- Luther- University of Halle– Wittenberg. The study was conducted by Prof. Dr. Michel Knigge, and his colleges from the Department of Pedagogical Psychology. 317 teachers were contacted and requested to participate from 30 different public schools in the federal states of Germany using purposive sampling: Sachsen and Sachsen Anhalt. Four different school types were included in the analysis: the highest school- track (Gymnasium), thelower school- track (Sekundar- and Mittelschulen) and the vocational school (Berufsschule).The data was collected within a written survey in summer 2014 by students who were becoming teachers themselves.

The study included different hypotheses, which could only be answered using different analyzing methods: To analyze whether the self- efficacy of teachers' is in any relationship with the considerations of the students of their own school track, correlations were calculated. In order to see whether the stereotypical expectations about students of their own school track stand in any relationship to the consideration of students their own school, correlations were calculated and also multiple regression models were analyzed. In order to see wether the attributional style of teachers differes between their classes and between teachers of different school tracks, Cohen's d (measurement of difference) was calculated as well as multivariate regression models.

Results show that the performance and abilities of people at the highest school track (Gymnasium) are regarded positively. The self-efficacy of teachers at the highest school track shows a statistical correlation to the consideration of the performance and talents of their students. The self-efficacy of teachers of the lower school track (Sekundar – und Mittelschule) and of vocational schools (Berufsschule) show statistical connections to the consideration of the social behavior of their students. Results also show that teachers do not attribute their students' failures to their own way of teaching. The exceptions to these attitudes are found among teachers of highly performative classesof the highest school track (Gymnasium).

Anahtar Kelimeler : Pygmalion- effect, stereotypes, educational system, Germany

Kaynakça

Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (2011). *Sozialpsychologie - Individuum und soziale Welt* (Bachelorstudium Psychologie). Göttingen: Hogrefe.

Dobrick, M. (1985). (Miß-) Verstehen im Unterricht, ein verstehenspsychologischer Erklärungsansatz für einige soziale Phänomene im pädagogischen Kontext, DigiZeitschriftene.V.

Frey, D. & Frey-Greif (Hrsg.). (1997). *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (4.Aufl.).Weinheim: Beltz.

Knigge, M.; Nordstrand, W., Walzebug, A. (in print).Do teacher stereotypes about school tracks function as expectations at the collective level and do they relate to the perception of obstacles in the classroom and to teachers' self-efficacy beliefs? *Journal ofeducationalresearch online.*

Kocher, M. (2014, 01.Januar).*Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität,* Univ. Münster.

Merton, R. K. (1948). The Self-fulfilling Prophecy.*The Antioch Review, 8* (2), 193-210.

Mizala, A., Martínez, F. &Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education, 50,* Teaching and Teacher Education (Teaching and Teacher Education).

Parkinson, B. (2007). Soziale Waahrnehmung und Attribution. In K. Jonas, W. Stroebe& M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (pp. 69-111). Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968).Pygmalion in the classroom.Teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt Rinehart & Winston.

Stroebe, W., Hewstone, M. & Jonas, K. (2007).Einführung in die Sozialpsychologie. In K. Jonas, W. Stroebe& M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (pp. 1-33). Berlin, Heidelberg: Springer VS.

(7410) Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları ve Demografik Özelliklerinin Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi

Songül TUMKAYA — Çukurova Üniversitesi

Ferdi KAYA — MEB

Eğitimde yabancılaşma olgusu, öğrencileri doğrudan etkileyen bir sorundur. Öğrencilerin öğrenme ile ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi sonucunda öğrenme sürecine duyulan ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi ile sonuçlanır.

Yabancılaşma duygusunun ortaya çıkmasında kişisel özellikler; istek ve beklentiler, inanç ve kanılar da önemlidir. Kişisel özellikler arasında yer alan yaş, cinsiyet, çalışma süresi gibi değişkenler yabancılaşma üzerinde etkilidir (Bayındır, 2002:8). Blauner (1964) ise yabancılaşmayı, işin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi, bireyin insan olarak değerini ortaya koyan iş ortamı ve koşullarına bağlamıştır.

Öğrencilerin bir üst öğrenime geçmeleri ya da bir mesleğin yeterliğini kazanıp kazanmadıkları konusunda akademik başarıları temel ölçüt oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler araştırılmakta ve daha başarılı öğrenciler yetiştirmenin yolları aranmaktadır.

Kendini engelleme, başarılması gereken bir görevde olası bir başarısızlık oluştuğunda, kişinin başarısını engelleyen kişisel haklı nedenler üretmesi olarak tanımlanmaktadır (Berglas ve Jones, 1978). Diğer bir ifadeyle, engelleyici davranışlar, akademik görev ve davranışları erteleme, arkadaşlarla vakit geçirerek çalışmaya zaman bırakmama, bahaneler bulma, yeteri kadar çalışmama gibi davranış örüntüleri ile başarıyı önleme olarak tanımlanabilir (Urdan ve Midgley, 2001). Bu tür davranış örüntülerinin altında yatan gizil amaç, benlik değerini korumaktır.

Hem akademik hem de sosyal yönden başarılı öğrenci yetiştirme politikası benimsenen ülkemizde, yukarıdaki faktörlerin özellikle öğrencilerin başarıya güdülenmeleri sürecinde önemli unsurlar olduğu yapılan birçok araştırmayla belirlenmiştir. Ülkemizde üzerinde çok söz söylenen ancak akademik çalışma açısından çok da fazla talep görmeyen bu kavramlar gelişen dünya ve değişen eğitim ihtiyaçlarıyla yeni yeni gündeme gelmektedir.

Eğitimin amacı olan bireyin sosyalleşmesinin önünde bir engel teşkil eden yabancılaşma, çözülmesi gerekli olan bir problemdir. Eğitim ile ilgili problemlerin kaynağı bilindiği takdirde buna uygun çözüm yollarının bulunması da kolaylaşacaktır. Bu çözüm yollarının hayata geçirilmesi ise etkili ve verimli bir eğitimin gerçekleşmesine sebep olacaktır. Bu nedenle bu araştırma, gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin hangi boyutlarda yoğunlaştığının tespit edilmesi, hangi değişkenlerin etkili olduğu, olumsuzluklar varsa bunların ortadan kaldırılması veya önlem alınması açısından yetkili kişilere yol göstermesi ve diğer çalışmalara ışık tutması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarala ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

2-Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarala ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

3-Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarala ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın soyutlanmışlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

4-Cinsiyet, akademik başarı, bölümü seçme kararı, öğretim elemanlarıyla ilişki, arkadaşlarala ilişki, başarı yönelimi ve kendini engelleme değişkenlerinden hangisi Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır?

Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini etkileyen başarı yönelimleri, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin saptanması ve bunların birbirleriyle etkileşimlerinin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 270 kız, 100 erkek olmak üzere toplam 370 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak “Okula Yabancılaşma Ölçeği”, “Başarı Yönelimleri Ölçeği”,”Kendini Engelleme Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği: Çağlar (2012) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği; güçsüzlük 6 madde, kuralsızlık 4 madde, soyutlanmışlık 5 madde ve anlamsızlık boyutunda 5 madde olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .79, ikinci boyut için .75, üçüncü boyut için .76, dördüncü boyut için .76, ölçeğin geneli için .86'dır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 20'dir.

2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği : 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması Akın (2006) tarafından yapılmıştır. 26 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçme aracıdır. Bu faktörler öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir.

Engelleyici Davranıs Ölçegi (Self Handicapping Scale): Midgley, Arunkuman ve Urdan (1996)tarafından geliştirilen ölçek, Türkçeye çevrisi, geçerliği ve güvenirliği Özgüngör (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen yüksek puanlar bireyin kendini engelleme davranışları yüksek olarak değerlendirilmektedir

Analizlerde korelasyon ve çoklu regresyon yöntemi kullanılmıştır.

Analizler sonucunda yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunu sırasıyla, öğrenme-yaklaşma, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve akademik başarı düzeyi; Kuralsızlık alt boyutunu, öğrenme-yaklaşma, akademik başarı, performans-yaklaşma, öğrenme- kaçınma, öğretim elemanlarıyla orta düzeyde ilişki; Soyutlanmışlık alt boyutunu, sınıf arkadaşlarıyla çok iyi düzeyde ilişki, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişki ve bölümü seçme isteği; Anlamsızlık alt boyutunu, performans- kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme isteği, öğretim elemanlarıyla zayıf ilişki ve cinsiyet değişkenlerinin en güçlü yordayıcılar olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin; cinsiyet, başarı yönelimleri, kendini engelleme düzeyleri, akademik başarı düzeyleri, bölümü isteyerek seçip seçmemesi, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla ilişki düzeylerinin yabancılaşmanın yordanmasında önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konularla ilgili verilecek psikolojik danışma desteğinin yabancılaşmanın azalmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme, Okula Yabancılaşma

Kaynakça

Akın, A. (2006). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*, 1-13.

Ataş, Ö. (2012). Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma Düzeyleri ve Kurumsal İtibar Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Ataş, Ö. ve Ayık A. (2013). Öğretmen Adaylarında Yabancılaşma. *Turkish Studies*, *8*(8), 103-122.

Gedik , A. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma.Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kapıkıran, Ş. (2012).Ergenlerde Olumsuz Otomatik Düşünceler ve İçsel Güdülenme Arasındaki İlişkinin Aracı ve Farklılaştırıcısı Olarak Başarı Yönelimi ve Kendini Engelleme Davranışlarının Sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(2), 695-711.

Kayiş, A.R. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Küçükoğlu, A. , Kaya, H.İ , Turan, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerini Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği).*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(2), 121-135.

Şimşek H. , Katıtaş, S.(2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 81-99.

Üzbe, N. (2013). Başarı Hedef Yönelimi , Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

(7554) Lise Öğrencilerinin Akademik Başarısının Kestiricisi Olarak Akademik Dayanıklılık, Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği

Şahin KAPIKIRAN
Pamukkale Üniversitesi

Necla ACUN KAPIKIRAN
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de çoğu lise öğrencisinin örgün bir yüksek öğretim kurumunda öğrenime devam etmek istemine rağmen, öğrencilerin bu isteğini yerine getirmesi olasılığı düşüktür. İyi üniversite ve bölümlere girebilmek için öğrenciler arasında çok fazla rekabet mevcuttur. Bu rekabet ortamında, rekabete yön veren en önemli unsur ebeveynlerdir. Ebeveynler, çocuklarının başarılı olmaları için, dershane, özel ders gibi destekleyici öğretim faaliyetlerine bulunurlarken, çocuklarının çalışmalarına daha fazla zaman vermeleri yönünde de beklenti içinde olurlar. Ebeveynler, çocuklarının gelecekte daha iyi yaşam koşulları elde etmeleri için çalışmaları gerektiğine ilişkin destek ve beklentilerini ifade ederlerken bazen açık, bazen gizil bir biçimde baskıya varan davranışlara yönelebilmektedirler. Anne babaların çocuklarının başarısı için yaptıkları zorlamalar/baskılar, çocuklarından aşırı çalışma isteği, yüksek not beklentisi veya gerçekçi olmayan başarı beklentisi, başka çocuklarla kıyaslama ve başarılarını küçümseme gibi olumsuz davranışları ile kendini gösterebilir. Diğer bir deyişle, ebeveyn başarı baskısı, ebeveynlerin kendi başarı standartlarına ulaşmaları için çocuklarını zorlaması olarak tanımlanabilir. Aksine, Ebeveynler beklentileri yönündeki akademik başarı için çocuklarına destek sağladığında, çocuklarının akademik başarıları olumlu olarak etkilenebilir. Anne-babalar, çocuklarının akademik yeteneklerine güvendiklerinde, çocuklarını bağımsız ve sıcak bir şekilde yetiştirdiklerinde, başarı davranışını ödüllendirdiklerinde (somut şekilde ödüllendirmeksizin) ve çocuklarının çalışmalarına katkıda bulunmak için yardım ettiklerinde ve bilişsel olarak uyarıcı bir ev ortamı sağladıklarında, çocuklarının benlik algıları, akademik başarıları olumlu ve sınıf performanslarının daha iyi olduğu rapor edilmiştir (Adams, Ryan, Ketsetzis ve Keating, 2000). Oysa, ebeveynlerinden başarı baskısı algılayan çocukların, akademik başarılarının düşük olduğu saptanmıştır (Campbella ve Verna, 2007). Öğrencilerin akademik yaşamda karşılaştıkları baskı ve zorluklarla baş etmede önemli bir öğe akademik dayanıklılıktır. Akademik dayanıklılık, öğrencilerin eğitimsel süreçte karşılaştıkları önemli tehditler, kronik ve/veya akut sıkıntılara karşı koyabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2013). Diğer bir deyişle, akademik dayanıklılık akademik alanlarda, öğrencilerin karşılaştığı çok sayıda risklere rağmen bunlarla başarılı şekilde başa çıkabilmesidir (Kennedy ve Bennett, 2006).

Akademik dayanıklılığı yüksek öğrenciler, geleceğe dönük hedefler koyarlar. Bu hedeflerine ulaşmada, gerekli akademik başarı için çevresel desteklerinin olduğuna inanırlar (Rouse, 2001). Aile sosyal desteği yüksek olanların akademik dayanıklılığı yüksektir (Bogenschneider, 1996). Akademik dayanıklığı yüksek olan ergenlerin akademik başarıları da yüksek olarak bulunmuştur (Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes, 2009).

Yukarıdaki kuramsal ve araştırma sonuçları temelinde bu çalışmanın amacı, ergenlerin akademik başarı algıları ve akademik başarı ortalamaları üzerinde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik dayanıklılığın kestirici rolünün sınanmasıdır.

Bu çalışmanın katılımcıları, 13-18 yaşları arasındaki 9., 10., 11 ve 12. sınıfları lise öğrencilerini içermektedir. (x = 16.17). Çalışma grubunu, Türkiye'nin batısında yer alan orta büyüklükteki bir kentinde yer alan 198 (%60 kız ve 133 (%40) erkek olmak üzere toplam 331 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Bilgi Anketi: Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen, öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne-baba eğitimi, aile geliri ve okul başarı ortalamasını içeren bir anket uygulanmıştır.

Akademik Dayanıklılık Ölçeği (ADÖ):Öğrencilerin Akademik dayanıklıklarını ölçmek amacıyla, Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Kapıkıran (2012) tarafından yapılan Akademik Dayanıklılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek altı maddeden oluşan ve iki uç arasında "Benim için hiç doğru değil" ile "benim için tamamen doğru" şeklinde puanlamayı gerektiren 7'li Likert türünden bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu tek yapılı bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ): Ölçek, Ortaokul ve lise öğrencilerinin anne ve babalarının kendilerinden daha fazla başarı beklentisiyle anne ve babaların sözel ve sözel olmayan davranışları ile yaptıkları baskı ve desteği içeren bir ölçme aracıdır. Ölçek Kapıkıran (Baskıda) tarafından geliştirilmiş olup 10 başarı baskısı ve 5 başarı desteği maddesinden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlığı için yapılan Cronbach alfa katsayısı başarı baskısı için .84 ve başarı desteği için .71 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın verilerinin analizi SPSS 14 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmada, verilere ait betimleyici istatistikler yapılmıştır. Verilerin çoklu normallik problemlerine karşı tüm veriler standardize edilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu, lise öğrencilerinin okul başarı notları üstünde akademik dayanıklılığın düşük ancak anlamı düzeyde kestirici bir rolü olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, ebeveyn akademik başarı baskısının okul başarı not ortalaması üstünde olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordayıcı bir role sahip olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca, ebeveyn

akademik başarı desteğinin okul başarı not ortalaması üstünde kestirici rolü olduğu bulunmuştur. Ebeveyn akademik başarı baskısı akademik dayanıklılık üstünde olumsuz yönde, ebeveyn akademik başarı desteğinin akademik dayanıklılık üstünde olumlu yönde ilişkili bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Ebeveyn akademik başarı baskısı, Ebeveyn akademik başarı desteği, akademik dayanıklılık, akademik başarı

Kaynakça

Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketsetzis, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent–child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, *14*(2), 237.

Bogenschneider, K. (1996). An ecoiogical risk/protective theory for building prevention programs, policies, and community capacity to support youth. Family Relations, 45, 127-138.

Campbella J. M., & Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: academic home climate linke to children's achievement. Educational Research and Evaluation. 13(6), 501-519.

Kapıkıran, Ş. (Baskıda). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri, Ege Üniversitesi, Ege Eğitim Dergisi.

Kapikiran, S. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, *132*(3), 474-484.

Kennedy, A. C., & Bennett, L. (2006). Urban adolescent mothers exposed to community, family, and partner violence is cumulative violence exposure a barrier to school performance and participation? *Journal of interpersonal violence*, *21*(6), 750-773.

Martin, A. J. &Marsh, H. W. (2006). Academıc resilience and its psychological and educational Correlates: a construct validity approach. Psychology in the schools, 43(3), 267-281.

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring everyday'and classic'resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, *34*(5), 488-500.

Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M., & Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *31*(2), 149-181.

Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of adolescence*, *24*(4), 461-472.

(7723) Biliş İhtiyacı, Akış Deneyimi ve Bütünleşme İlişkisine Yönelik Bir Model Önerisi

Ceren İŞÇİ Ege Üniversitesi

Berrin GÜZEL Adnan Menderes Üniversitesi

Akış deneyimi içsel bir motivasyon şeklidir ve insanların kendilerini memnun hissettikleri ve zevk duyduları optimal deneyimi ifade etmektedir (Kwak vd., 2014: 295). Akış deneyiminin sonuçları arasında öğrenme (learning), yaratıcılık (creativity), olumlu duygu (positive affect), ototelik deneyim (autotelic experiences), tutum ve davranış değişikliği yer almaktadır (Finneran ve Zhang ,2005). Pozitif sonuçları olan akış deneyiminin (Li ve Browne, 2004), öncülleri ve sonuç parametreleriyle ele alınarak teorik bir model sunulması ve test edilmesi bu araştırmanın temel amacıdır. Araştırmada akış deneyiminin öncülü olarak, akış teorisinin orjinal parametreleri zorluk, beceri ve aynı zamanda birey özelliği olan biliş ihtiyacı (need for cognition) değişkenleri yer almaktadır. Biliş ihtiyacı, bireyin bilişsel faaliyetlerle meşgul olması ve bundan zevk alması eğilimidir (Cacioppo ve Petty, 1982). Finneran ve Zhang (2003) çalışmasında, birey özelliklerinin akış deneyimini etkileyeceği, bazı bireylerin akışa girme eğilimlerinin diğerlerine göre daha fazla olduğunu belirtmektedir. Nitekim Li ve Browne (2004) çalışmasında bireylerin biliş ihtiyacı seviyelerinin çevrimiçi akış deneyimlerinin bazı boyutlarına etki ettiğini saptamıştır. İlgili alanyazında akış deneyiminin, kişinin işle ilgilenirken yüksek enerji, zindelik, isteklilik duyması ve işle ilgili faaliyetlere tamamen yoğunlaşma özellikleri ile nitelendirilen "işle bütünleşmenin" (Schaufeli ve Salanova, 2007) öncül değişkeni olduğu belirtilmektedir. Nitekim, Shernoff ve meslektaşlarının (2003) öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin akış deneyimlerinin bütünleşmeye yol açtığını saptanmıştır. İlgili alanyazından hareketle, öğrencilerin biliş ihtiyacının akış deneyimine yol açacağı ve akış deneyiminin de bütünleşmeye neden olacağı düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca akışın öncülleri olan zorluk ve yeterlilik parametreleri ölçülecektir. Bütünleşmenin çıktısı olarak öğrencilerin akademik başarıları değerelendirmeye alınacaktır. Literatürdeki bilgilerden hareketle test edilmek üzere araştırma modeli geliştirilmiş ve hipotezler sunulmuştur.

Hipotezler

Hip1: Öğrencilerin biliş ihtiyaçları arttıkça ders çalışmaya yönelik akış deneyimleri artacaktır.

Hip2: Öğrencilerin derslere yönelik algıladığı zorluk arttıkça, ders çalışmaya yönelik akış deneyimi azalacaktır.

Hip3: Öğrencilerin derslere yönelik algıladığı bireysel yeterlilik arttıkça, ders çalışmaya yönelik akış deneyimi artacaktır.

Hip4: Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik akış deneyimleri arttıkça bütünleşme artacaktır.

Hip4 (a): Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik akış deneyimleri arttıkça çalışmaya yönelik zindelik artacaktır.

Hip4 (b): Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik akış deneyimleri arttıkça çalışmaya adanma artacaktır.

Hip4 (c): Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik akış deneyimleri arttıkça çalışma deneyimine yoğunlaşma artacaktır.

Hip 5: Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik bütünleşmesi arrtıkça akademik not ortalamaları artacaktır.

Anahtar Kelimeler: Biliş İhtiyacı, Akış Deneyimi, İşle Bütünleşme

Araştırmada anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket, Ocak 2016'da Adnan Menderes Üniversitesi Turizm Fakültesi lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verinin analizinde SPSS 20 ve LİSREL 8.54 paket programlarından yararlanılmıştır. Uygulanan anket dört ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların biliş ihtiyaç seviyelerini ölçmeye yönelik ifadeler, ikinci bölümde ders çalışmaya yönelik akış ifadeleri, üçüncü bölümde bağlılık ifadeleri, son bölümde ise, öğrencilerin genel not ortalamaları, bulundukları sınıf gibi tanımlayıcı sorular yer almaktadır. Biliş ihtiyacı ölçeği, Cacioppo vd. (1984) tarafından geliştirilen kısa formundan alınmıştır. Ölçek; yarısı olumlu, yarısı olumsuz anlamlı on sekiz ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonu, Gülgöz ve Sadowski (1995) çalışmasından alıntılanmış ve ölçüm, 5'li likert ölçeği ile yapılmıştır. Akış ölçeği, Pauwels ve meslektaşları (2011) (α=0.93) çalışmasından alınmıştır. Orjinal ölçek dört ifadeden oluşmaktadır. Ancak bu ifadelerden " …. kendimi kaybediyorum" ifadesi bağlanma ölçeğindeki sarmanlanma boyutunda da yer aldığından ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin sonuna akış kuramının temel parametreleri olan yeterlilik ve zorluğun ölçümü için "derslere genel olarak değerlendirdiğimde, başarılı olmak için gerekli yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum" ve " dersleri genel olarak değerlendirdiğimde ortalama zorluk derecesini işaretleyiniz (1 çok kolay, 5 çok zor)" ifadeleri eklenmiştir. Böylece derslere yönelik algılanan yeterlilik ve zorluk derecesinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bağlanma ölçeği ise Schaufeli ve Bakker (2003) çalışmasından alınmıştır. Çalışmada yer alan dokuz ifadelik kısa versiyon kullanılmıştır (α=0.93). Bütünleşme faktörü, zindelik, adanma ve yoğunlaşma alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir alt boyut üç ifadeden oluşmaktadır.

Araştırmada bireysel bir özellik olan biliş ihtiyacı, akış deneyiminin öncülleri olan zorluk ve yeterlilik, akış deneyimi ve bağlanma değişkenlerinin yer aldığı teorik bir model sunulmakta ve test edilmektedir. Sunulan modelin iyi uyum iyiliği endeskleri üreteceği beklenen sonuçlar arasındadır. Araştırmada alternatif modeller stratejisi uygulanacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarında,

öğrencilerin biliş ihtiyaç seviyelerinin, derslere yönelik algılanan zorluk derecesi ve yeterliliklerinin ders çalışmaya yönelik akış deneyimine etki edeceği beklenmektedir. Çalışmaya yönelik akış deneyiminin ise bağlanmaya ve bütünleşme boyutları olan zindelik, adanma ve yoğunlaşmaya da pozitif yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Dersçalışma ile bütünleşme seviyesi arttıkça öğrencinin genel not ortalamasının artacağı da beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : biliş ihtiyacı, akış deneyimi, işle bütünleşme

Kaynakça

Cacioppo, J.T., Petty, R.E. (1982), "The need for cognition", Journal of Personality and Social Psychology, 42, pp. 116-131.

Finneran, C.M., Zhang, P. (2003). A person-artefact-task (PAT) model of flow antecedents in computer-mediated environment. International Journal of Human-Computer Studies, 59, 475–496

Finneran, C.M., Zhang, P. (2005). Flow in Computer- Mediated Environments: Promises and Challenges, Communications of the Association for Information Systems, 15 (4), 82-101.

Hallberg, U. E., Schaufeli, W. B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? European Psychologist, 11(2), 119-127.

Kwak, K. T., Choi, S. K., & Lee, B. G. (2014). SNS Flow, SNS Self-Disclosure and Post Hoc Interpersonel Relations Change: Focused on Korean Facebook User. Computer in Human Behavior, 31, 294-304.

Li, D., Browne, G.J. (2004). The Role of Need for Cognition in Online Flow Experience: An Emprical Investigation. Proceedings of the Tenth Americas Conference on Information Systems, New York, August. Paper 386, 3158-3164.

Pauwels, K., Leeflang, P.S.H., Teerling, M.L., Huizingh, K.R. (2011). Does online information drive offline revenues? Only for specific products and consumer segments! Journal of Retailing, 1(87), 1-17.

Schaufeli, W., Bakker, A. (2003). UWES UTRECHT Work Engagement Scale. Occupational Health Psychology Unit. Utrecht University.

Schaufeli, W., Salanova, M. (2007). Work Engagement An Emerging Psychological Concept and Its Implications for Organizations. Managing Social and Ethical Issues in Organizations, 135-177.

Shernoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., Shernoff, E.S. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the perspective of Flow theory. School Psychology Quarterly, 18, 158-176.

(7859) Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Akademik Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesi

Süleyman CAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bireysel farklılıkları açıklayan önemli bir kavram olarak karşımıza çıkan kavramlardan birisi de kontrol odağıdır. Rotter'ın sosyal öğrenme kuramına dayanan kontrol odağı, bireylerin olaylara yönelik kişisel sorumluluklarını algılama derecelerine bağlıdır (Rotter, 1954). Kontrol odağı, dışsal ve içsel olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Dışsal kontrol odağına sahip bireyler, dışsal güçlerin (talih, şans, kader ya da başkaları tarafından) pekiştirme üzerinde etkili olduğunu düşünerek yetenekleri ve davranışlarıyla çok az şeyi iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler yada çok az çaba gösterirler (Dağ, 2002). İç kontrol odaklı bireyler, pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğunu kabul ederler (Akbulut, 2006), bu duruma bağlı uygun davranış ortaya koyarlar (Yeşilyaprak, 2004). Dışsal denetim odağına sahip olan bireylerin, yeteneklerini daha az ortaya koyma eğiliminde oldukları, çaresizlik duygularını daha fazla yaşadıkları ve başarı beklentilerinin daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Davis ve diğ., 1982). İçsel denetime sahip bireylerin ise, stresle başa çıkmada daha başarılı (Arslan, Dilmaç ve Hamarta, 2009), kişiler arası ilişkilerde aktif, sorumluluk sahibi (Altın ve Karancı, 2008), içsel motivasyonlarının yüksek, problem çözmede başarılı (Serin ve Derin, 2008; Konan, 2013), karar vermede etkili (Çoban ve Hamamcı, 2006), öz yeterliliği yüksek (Carifio ve Rhodes, 2002), akademik olarak başarılı (Kazak Çetinalp, 2010; Altıparmak, 2015), sosyal olarak aktif (Anderson vd., 2005) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik ortamda kontrol odağı, öğrencilerin okuldaki bireysel başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesine karşılık gelmektedir (Altıparmak, 2015). Akademik dışsal kontrol odağı öğrencilerin akademik ortamlarda elde ettikleri olumlu veya olumsuz çıktıların, başarı veya başarısızlıkların; şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolleri dışındaki etkenlerden kaynaklandığına yönelik inançlarıdır. Akademik içsel kontrol odağı ise öğrencilerin akademik anlamdaki başarı veya başarısızlıklarının kendi davranışlarından veya kişilik özelliklerinden kaynaklandığına ilişkin inançlarıdır (Akın, 2007). İçsel ve dışsal kontrolün akademik ortamda olması, ödev, görev ve sorumlulukların yerine getirilmesini, akademik başarıyı, karar verme becerilerini ve meslek seçiminin gerçekleştirilmesinde etkilidir (Sarıçam, 2014). Bu bilgiler ışığında kontrol odağının eğitim ortamlarında öğrenci davranışlarını açıklamakta önemli bir yere sahip olduğu söyleyebiliriz. Bundan dolayı üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik kontrol odağını gerçekleştiren iç ve dış kontrol odaklarını belirlemek önemlidir. Bunun yanında akademik kontrol odağı üzerinde ilişkili olan değişkenleri belirlemek ve bunlara yönelik öneriler getirmek önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik kontrol odağına ilişkin durumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda akademik kontrol odağı ile cinsiyet, yaş, öğrenim görülen alan, memnuniyet durumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Tarama modelinde desenlenen bu araştırma pedagojik formasyon öğrencilerinin akademik kontrol odağı düzeylerini belirlemek ve akademik kontrol odağı ile bazı değişkenler arasındaki anlamlı farklılığı ortaya koymaktadır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı Şubat ayında pedagojik formasyon eğitimine başlayan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinden tesadüfi olarak belirlenmiş 397 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik kontrol odağı ölçeği ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Akademik kontrol odağı ölçeği, Akın (2007) tarafından geliştirilmiştir. Akademik kontrol odağı ölçeği 17 madde, içsel kontrol ve dışsal kontrol olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan bu ölçeğin ilk 11 maddesi dışsal kontrol odağına, son 6 maddesi ise içsel kontrol odağına ilişkin maddeleri içermektedir. Akademik kontrol ölçeğinin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı içsel kontrol odağında .78, dış kontrol odağında ise .79 olarak bulunmuştur. Ters maddesi bulunmayan akademik kontrol odağı ölçeğinin içsel ve dışsal boyutlarda alınan puanlar yükseldikçe öğrencinin ilgili boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlemesinde öncelikle veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış, ölçek formlarında uygun biçimde işaretleme yapılmayan veriler çözümleme sürecinin dışında bırakılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 21 bilgisayar programından yararlanılmış, örneklem grubunun varyansının homojenliği incelenmiş; homojenlik testleri sonucunda akademik kontrol odağına ilişkin öğrencilerin düzeyleri belirlenmiştir. Betimsel istatistikler kullanılarak akademik kontrol odağı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığı t testi ile, yaş, öğrenim görülen alan ve memnuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, pedagojik formasyon öğrencilerinin akademik kontrol odağının orta, içsel kontrol odağının yüksek, dışsal kontrol odağının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve bölüm ile akademik kontrol, içsel kontrol ve dışsal kontrol odağı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Pedagojik formasyon öğrencilerinin yaş değişkeni ile akademik kontrol, içsel kontrol ve dışsal kontrol odağı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında pedagojik formasyon öğrencilerinin memnuniyet durumları ile dışsal kontrol odağı arasında arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, içsel kontrol odağı ve akademik kontrol odağı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle cinsiyet, bölüm ve dışsal kontrol odağı haricinde memnuniyet faktörünün akademik kontrol odağı ile bir farklılaşma yaratmadığı, yaş faktörünün ise bir faklılaşma yarattığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : kontrol, iç kontrol, dış kontrol, akademik, pedagojik, öğrenci

Kaynakça

Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 9-17.

Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, RJ. (2005). Locus of control, self- efficacy, andmotivation in differents chools: Is moderation the key to success?. *Educational Psychology,* 25 (5), 517-535.

Altıparmak, M.E. (2015). Akademik kontrol odağı ve başarı hedef yönelimleri: Beden eğitimi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi,* 6(2), 73-78.

Arslan, C., Dilmaç, B. & Hamarta, E. (2009). Coping with stress and trait anxiety in terms of locus of control: A Study with Turkish University Students. *Social Behaviour and Personality, 37*(6), 791-800.

Çoban, A. E. & Hamamcı, Z. (2006). Kontrol odakları farklı ergenlerin karar stratejileri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2), 393-402.

Davies, G.M., Binik, Y.M., Gorman, P., Dattell, M., McCloskey, B., Oscar, G., et al. (1982). Perceived self-efficacy outcome expectancies and negative mood states in and stage renal disease. *Journal of Abnormal Psychology,* 91(4), 241-244.

Kazak Çetinkalp, Z. (2010). The relationship between academic locus of control and achievement goals among physical education teaching program students. *World Applied Sciences Journal,* 10(11), 1387-1391.

Konan, N. (2013). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education, 3*(3), 786-794.

Rotter, J.B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. New York, Prentice-Hall.

Sariçam, H. (2014). Psychometric properties and adaptation of the Academic Locus of Control Scale to the Turkish Adolescents. *Elementary Education Online, 13*(4), 1135-1144.

(7932) Bibliyo – Terapi'nin Ve Sinema - Terapi'nin Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerinde Etkinliğinin İncelenmesi

Mustafa ÖZTÜRK
İstanbul Arel Üniversitesi

R. Çağlar ERCEN
İstanbul Arel Üniversitesi

Füsun YILDIZBAŞ
İstanbul Arel Üniversitesi

ÖZET

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında hızlı gelişmeler ve değişimler olmakta ve bilgi birikimi hızla artmaktadır. Bilim ve teknolojinin gelişimi, giderek nitelikli insan gücüne olan gereksinimi arttırmaktadır. Bu durum günümüz insanının kendini iyi tanıyan, hak ve sorumlulukları konusunda bilinçli, bireysel ve toplumsal gelişmeye önem veren, duyarlı, düşünen, sorgulayan, araştıran, akılcı kararlar alan ve eleştirel düşünme gücüne sahip bir birey olmasını gerektirmektedir (Kaya,1997).

Bu gereksinimler eleştirel düşünmenin yaşam içerisinde daha geniş bir yer kaplamasını sağlamayı ve eleştirel düşünmeyi kazandırmak için yeni yollar oluşturmayı gerektirmektedir. Bu doğrultuda özellikle son yıllarda genel eğitim literatüründe eleştirel düşünce kavramı ve eleştirel düşünceyi kazandırma yolları sıkça yer almaya başlamıştır.

Eleştirel düşünme kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1994, s.221). Eleştirel düşünme bilgiyi ve kendi düşüncelerimizi düzenli bir şekilde değerlendirmemizi sağlayan birçok düşünsel beceri ve aktiviteyi (analiz etme, kavramlaştırma, tanımlama, inceleme, idrak etme, dinleme, sorgulama, akıl yürütme, sentezleme) içerir. Bu değerli becerinin okul öncesinden itibaren çocuklara kazandırılması çağın ihtiyaç duyduğu insan profilinin oluşması için şarttır (Karabacak, 2011).

Eleştirel düşünme fikri Antik Yunana dayanmakta, "kriticos" (anlayarak anlamı yargılama) ve "kriterion" (anlamlılık standartları) kelimelerinden üretilmiştir Eleştirel düşünmenin kökleri Socrates'e kadar gitmektedir. Socrates, insanları belli bir konuda ne düşündüklerini ve inandıklarını belirlemek için derinlemesine sorgulama yapmaya yönelik bir yöntem geliştirmişti. Sokrates bu yöntemi kullandığında, onun yaşadığı site devletindeki hiçbir yönetici kendilerinin doğruluğundan emin oldukları bilgileri mantıksal olarak doğrulayamadı.. Sokrates, toplumdaki otoritesine dayanarak anlayış ve bilgi ilk olarak meydan getirendi. O, insanların güçlerinin, yüksek sosyal konumlarının olabileceğini, fakat düşüncelerinin karmaşık ve mantıksız olabileceğini gösterdi. Sokrates, inanmaya değer düşünceleri kabul etmeden önce esaslı bir şekilde düşüncenin irdelenmesini sağlayacak, derinlemesine soru sormanın önemini ortaya çıkardı. Kanıtların, mantık yürütme biçiminin, varsayımların, temel kavramların analiz edilmesinin ve sadece kişinin ne söylediğine değil aynı zamanda ne yaptığına da dikkat edilmesi gerektiğinin araştırılmasının önemini ortaya koymuştur. Sokrates'in sorgulama yöntemi, en iyi bilinen eleştirel düşünme öğretim yaklaşımıdır (Gülveren, 2007).

Eleştirel düşünme birey, toplum ve eğitim açısından önemli görülmektedir. Bu önem bireyin kendisi, topluma katkısı ve eğitimde istenilen hedeflerin gerçekleşmesi açısından değer kazanmaktadır. Eğitim programlarının, çağdaş demokratik sistemin gerektirdiği birey ve toplumların oluşmasındaki rolü çok büyüktür ve bu nedenle eğitim programında eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesi hedefler arasında yer alabilmektedir. Ancak bunun gerçekleştirilebilmesi için eleştirel düşünme öğretiminin çok iyi anlaşılması ve program içinde eleştirel düşüme öğretiminin ele alınış şeklinin çok iyi belirlenmesi gerekmektedir (Ertaş, 2012)

Eleştirel düşünürler tüm duyulardan, yazılı veya sözlü ifadelerden, gözlem, deney ve akıl yürütmeden elde ettikleri verileri bir araya getirirler. Eleştirel düşünme bireyin tartışmaları saf satalardan ayırabilmesine, yargılama yetisinin gücüne, inançlarının şekillenmesine, yeğlemelerinin ve eylemlerinin doğru ve geçerli olmasına önemli katkıda bulunur (http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/48/01/967742/dosyalar/2012_12/12011401_eletireldnme.pdf erişim tarihi: 10.03.2016).

Bu konuda yapılan araştırmalar eleştirel düşünme becerilerinin, okullarda kendiliğinden doğal olarak gelişmediğini göstermektedir. O halde bu becerileri geliştirmek için eğitim çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Öğrencileri, yaşadıkları dünyayı sorgulayan, değerlendiren, dil ve zihinsel becerilerini geliştiren, bunları çeşitli alanlarda uygulayan bireyler olarak yetiştirmeye dikkat edilmelidir. Bunun da yolu düşünme eğitiminden geçmektedir (Güneş, 2012).

Bu araştırmada deneysel desen içerisinde yer alan Gerçek deneme modelleri Ön test – son test kontrol gruplu model yöntemi kullanılacaktır. Karasar (1995)'a göre, Öntest-sontest ve kontrol gruplu modelde, tarafsız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak ele alınır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Çalışma grubunu, İstanbul'da vakıf üniversitesinde öğrenim gören lisans 1. 2. ve 3. sınıf olan gönüllü ve istekli öğrencilerden oluşturmaktadır. Öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen *''Kişisel Bilgi Formu''* ve Akın (2014) tarafından geliştirilerek 11 maddeden oluşan *''Eleştirel Düşünce Eğilimi Ölçeği''* uygulanacaktır. Ölçek uygulanan çalışma

grubu rastlantısal olarak üçe ayrılacaktır, Bu ayrılan gruplardan birinci gruba bibliyoterapi uygulaması yapılacak ve uygulama sonrasında tekrardan eleştirel düşünce eğilimi ölçeği uygulanacaktır. İkinci gruba araştırmacılar tarafından birinci gruba okutulmak üzere belirlenmiş olan kitabın filmi izletilerek sinematerapi uygulaması yapılacak yine uygulama sonrasında eleştirel düşünce eğilimi ölçeği uygulanacaktır. Son grup ise kontrol grubu olarak ele alınacak ve bu gruba kişisel bilgi formu uyglanacak ön-test ve son test yapılacak bunlar dışında bu gruba hiçbir işlem yapılmayacaktır. Bu uygulamalar sonucunda katılımcıların bilgi formunda verdiği bilgiler ile ölçek sonuçları, uyggulama sonuçları ile , ön-test son test sonuçları, uygulamaların karşılaştırmalı sonuçları ve de uygulamaların kontrol grubu ile karşılaştırmaları yapılacaktır. Bu karşılaştırmalar için veri girişleri ve ölçek sonuçları SPSS 21.0 Programı ile analiz edilecek değerlendirmeler yine aynı sistem üzerinden yapılacaktır (Büyüköztürk, 2007).

Bu araştırma sonucunda öncelikle sinema-terapi ve bibliyoterapi uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerinde bir artış sağladığı bilimsel olarak ispatlanmaya çalışılacaktır. Bu doğrultuda öncelikle beklenen sonuç Sinematerapi'nin ve Bibliyoterapi'nin Eleştirel düşünce becerisini arttırdığı ve bu yöntemin etkili bir şekilde uygulanmasının katılımcıların ölçek sonuçları olumlu bir ilerleme yaratacağıdır. Ayrıca her iki yöntemin de eleştirel düşünce becerisinde genel olarak bir iyileştirme yapacağından farklı olarak bibliyo-terapi'nin sinema terapiye oranla daha etkili bir yöntem olduğu bu yöntemi uygulayanların sinematerapi yöntemini uygulananlara kıyasla daha yüksek ölçek sonuçlarına ulaşacakları düşünülmekte ve bunu destekleyen bulgularla karşılaşacağı düşünülmektedir. Yine bu araştırma neticesinde katılımcıların demografik özellikler, sosyo-ekonomik özellikler ve sosyo kültürel özellikler açısından eleştirel düşünme eğilimlerinde ve uygulamalar sonrasındaki ölçek sonuçlarında farklılıklar olması da beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, sinematerapi, bibliyoterapi

Kaynakça

Aka-Türküler,B., Gençöz, F., (2010).Sinematerapinin mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçilikle ilgi şemalar üzerinde etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi 25; 69*

Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver.* İstanbul : Sistem Yayıncılık.

Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi

Güneş, F. (2012) Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Karabacak, H.(2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünmebecerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi

Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi

ÖNER, U. (2007) Bibliyoterapi Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, *Journal of Arts and Sciences 7;1*

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/48/01/967742/dosyalar/2012_12/12011401_eletireldnme.pdf (Erişim Tarihi: 10.03.2016).

Büyüköztürk,. (2007), Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem A Yayıncılık

(7948) Kendini Toparlama Gücü ile Yaşam Anlamı Arasındaki İlişkide Kişisel Anlamın Aracı ve Düzenleyici Rolü

Tuğba Seda ÇOLAK — Düzce Üniversitesi
Neslihan ARICI ÖZCAN — İstanbul Medipol Üniversitesi
Adem PEKER — Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Günümüz de ruh sağlığı hizmetlerinde insanın anlam arayışına denk düşen çalışmaların sunulmaması temel bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Frankl, anlam arayışını insan olmanın ayırt edici bir özelliği olarak görmektedir (Altıntaş ve Gültekin, 2005). Anlamsızlık zihinsel hastalıkların nedeni olabileceği ifade edilmektedir (Barnes, 2005). Frankl'a göre yaşamında artık anlam göremeyen bir kişi hastalanır, çünkü insan anlam yokluğunda var olamaz (Güleç, 2003). Frankl insanların yaşamak için uğruna yaşayabilecekleri bir şeylere ihtiyacı olduğunu fark etmiş ve bunu kuramına yansıtmıştır (Fabry, 2005).

Schnell'e (2009) göre anlamlılık, kişinin yaşamının uyumlu, önemli, yönetilebilir ve sahiplenici duygusu olarak ifade edilmektedir. Yaşam anlamı kavramı ise daha çok güç, yoğunluk ve insanların anlam, önem ve hayatlarının amaçlarını şekillendirme ya da onları güçlendirme çabaları ya da arzuları olarak tanımlanmaktadır (Steger, Oishi ve Kashdan, 2009). Yaşamın anlamı kısmen, insanların hayatlarındaki sevgi ve merhamet kanıtlarında bulunan, ahlaki boyuttan toplanabilir. Hayatın anlamının değerlerin varlığını sürdürmesine ve çeşitli boyutlarda yaratılmasına ait olduğu söylenebilir (Smart, 2002).

İnsanın yaşamında karşılaşabilecekleri bir yakının kaybı, ayrımcılık, şiddet, cinsel istismar, arkadaş, eş ve iş ile ilgili sorunlar hayata olan bakışlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu tür durumlarda çabuk iyileşme özelliği gösterme (kendini toparlama gücü) yaşama tutunabilmek için çok önemli olabilmektedir. Bu yüzden kendini toparlama gücü bireyin kişisel ve yaşam anlamı için koruyucu bir faktör olabilmektedir (Grotberg, 2003; Masten ve Reed, 2002).

Kendini toparlama gücü, bireyin pozitif uyumunu içeren dinamik bir işlem ve travmadan durumlarındaki iyileşme sürecini ile açıklanmaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Masten (2001) kendini toparlama gücünü, ağır risk şartlarına maruz kalınmasına rağmen bireyin başarılı bir şekilde toparlanabilme, eski normal haline dönebilme yeteneği olarak belirtmiştir.

Bireylerin yaşam anlamları üzerinde etkili olan etmenlerin bilinmesi onların ruh sağlıklarını ve çevreleriyle olan ilişkilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bireylerin yaşantılarında olaylar karşısındaki kendini toparlayabilmesi ve hayat ile ilgili kişisel anlam algıları yaşama ilişkin bakış açılarını etkileyebilmektedir. Özellikle üniversite öğrencilerinin ekonomik problem, endişe, akran ilişkileri, akademik kaygılar ve iş bulma gibi problemlerle karşılaşabilmektedirler. Yaşamla ilişkin karşılaşılan zorluklar üniversite öğrencilerin hem kendisi hem de çevresiyle olan uyumunu etkileyebilmektedir. Bu bağlamda kendini toparlama gücü ile yaşam anlamı arasındaki ilişkiye etkileyebilecek faktörlerin ortaya çıkarılması bireylerin psikolojik gelişimlerine ve yaşam memnuniyet algılarını olumlu bir yönde değiştirilebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada kendini toparlama gücü ile yaşam anlamı arasındaki ilişkide kişisel anlamın aracı ve düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen sonuçların üniversite öğrencilerinin yaşam anlamlarını artırmak amacıyla yapılacak çalışmalara katkı sağlaması ön görülmektedir.

Araştırmada kişisel anlamın kendini toparlama gücü ile yaşam anlamı arasındaki aracı ve düzenleyici ilişkilerini incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 yılında Türkiye'de Erzurum Atatürk Üniversitesi, Düzce Üniversitesi ve İstanbul Medipol Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 378 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 233 (%61.6) tanesi kadın, 145 (%38.4) tanesi ise erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 46,3'ü rehberlik ve psikolojik danışmanlık, % 26,2'si sosyal hizmetler, %15,1'i psikoloji ve %12,4'ü sosyal bilgiler programlarında öğrenim görmektedir.

Ölçek Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilmiş ve Terzi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekten tek bir puan elde edilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .82; test-tekrar test güvenirlik katsayısı .84 olarak saptanmıştır.

Ölçek Steger ve ark. (2006) tarafından geliştirilmiş ve Demirbaş (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır.

Wong (1998) tarafından geliştirilen ölçek 57 madde 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması Akın, Düşünceli ve Çolak (2012) tarafından yapılan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

Kişisel anlamın kendini toparlama gücü ve yaşam anlamı arasındaki ilişkide aracılık ve düzenleyicilik etkisine ilişkin analizler SPPS 22 programı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada değişkenlerin dolaylı etki tahminini hesaplayabilmek için SPSS Macro Process programı kullanılmıştır. Dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığına bootstrap testiyle bakılmıştır. Kişisel anlamın, kendini toparlama gücü ile yaşam anlamı arasındaki ilişkideki düzenleyici etkisinin anlamlılığı için de slope testine bakılmıştır.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin kendini toparlama gücü ile yaşam anlamı arasındaki ilişkide kişisel anlamın aracı ve düzenleyici (moderatör) rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları yaşam anlamının kendini toparlama gücü ve kişisel anlam ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada kendini toparlama gücü ile yaşam anlamı arasındaki ilişkiye kişisel anlamın kısmi aracılık rolünün bulunduğu belirlenmiştir. Bootstrap testinin sonucuna göre bu aracılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (.0304 -.1099). Araştırmada kendini toparlama gücü ile yaşam anlamı arasındaki ilişkide kişisel anlamın düzenleyici (moderator) rolü aşamalı regresyon analizi de incelenmiştir. Analiz sonucunda kişisel anlam artıkça kendini toparlama gücünün yaşam anlamı üzerindeki etkisinin artığı söylenebilir. Kişisel anlamı düşük bireylerde ise kendini toparlama gücünün yaşamın anlamı üzerinde düzenleyici bir etkisi bulunmamaktadır (simple slope=-.06, t= -0.76, p>.05).

Anahtar Kelimeler : Kendini toparlama gücü, kişisel anlam, yaşam anlamı, aracılık, düzenleyicilik

Kaynakça

Altıntaş, E. & Gültekin M. (2005). *Psikolojik danışma kuramları.* İstanbul: Alfa Akademi.

Barnes, R.C. (2005). Logotherapy and the human spirit. Edit. G. E. Rice, *Franklian psychology: An introduction to logotherapy* (pp.31-48). Viktor Frankl Institute of Logotherapy.

Grotberg, H. E. (2003). *Resilience for today: Gaining strength from adversity*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Güleç, C. (2003). *Psikiyatri ve psikoterapilerin ABC'si.* Ankara: HYB Yayıncılık.

Fabry, J. (2005). The frontiers of logotherapy. Edit. G. E. Rice, *Franklian psychology: An introduction to logotherapy* (116-122). Viktor Frankl Institute of Logotherapy.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child Development,71*(3), 573-575.

Masten, A.S. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development.* American Psychologist, 56 (3), 227-238.

Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Schnell, T. (2009). The sources of meaning and meaning in life questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology, 4,* 483–499.

Smart, N. (2002). Dünya dinlerinde hayatın anlamı (Der. Runzo, Joseph, Nancy, Martin M., Çev. Gamze Varım). İstanbul: Say Yayınları.

Steger, M. F., Oishi, S. & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *Journal of Positive Psychology, 4,* 43–52.

(7977) Evli Kadın Akademisyenlerin Eş Destek Algısı

Emine TUNÇ
Hacettepe Üniversitesi

Elif YAZICI ŞENAY
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sezgin NARTGÜN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Kadınların eğitim seviyesinin giderek yükselmesi ve kentleşme oranının artmasıyla birlikte, özellikle eğitim ve sağlık sektöründe kadın istihdamı ile ilgili geleneksel tutumlarda önemli değişmeler görülmektedir (Yılmaz, 2005). Günümüzde kadın akademisyenlerin sayısı giderek artmakta ve Türkiye kadın akademisyen sayısı açısından Avrupa sıralamasında üst sıralarda yer almaktadır. (Grove, 2013). Akademisyenlik mesai saatleriyle sınırlı kalmayan, sürekli yenilenmeyi gerektiren ve yaşamın tamamı üzerinde etkili olan bir meslektir. Bireyin mesleğinin getirdiği çalışan rolünün dışında toplum tarafından yüklenen rolleri ve sorumlulukları da bulunmaktadır ve bu roller cinsiyete bağlı olarak değişmektedir. İdeal bir akademik yaşamın, veri toplama, araştırma yapma ve yayınlama, alanındaki gelişmeleri izleme, ders hazırlığı yapma, ders verme, kurullarda görev alma, öğrenci ve diğer akademik çevrelerin sorularını yanıtlama, konferanslara katılma, dergiler için makale incelemesi yapma, öğrenci gruplarına danışmanlık yapma gibi birçok etkinliği kapsadığı belirtilmektedir (Kerr, 1994). Bu yoğun çalışma koşulları zaman zaman bireyin yaşamının diğer alanlarına da yansıyabilmektedir. Kadın iş yerinde çalışan, evde anne ve eş rolüne bürünmek durumundadır. Bu rollerin gerektirdiği talepleri karşılamada sorunlar yaşayabilmektedir. Bu noktada birey rollerini yürütebilmek adına aile, arkadaşlar, eş gibi farklı kişilerin desteğine ihtiyaç duyabilmektedirler. Kişinin etrafındaki bireylerden gördüğü bu destek sosyal destek olarak adlandırılmaktadır. Sosyal destek bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1997). Bir diğer tanımı ise toplum, sosyal ağlar ve aile bireyleri tarafından sağlanan ve bireyler tarafından algılanan araçsal ya da açık yardımlar olarak da karşımıza çıkmaktadır (Lin, Dean ve Ensel, 1986). Sosyal desteğin bireye olan faydası farklı alanlarda olabilmektedir. Cohen ve Wills (1985) sosyal desteği beş farklı alan altında toplamıştır. Bunlar; duygusal destek, takdir desteği, maddi destek, bilgisel destek ve beraberlik desteğidir. Bireye bu desteği sağlayabilecek en yakın kişi ise eşidir. Eşinden gördüğü sosyal desteğin hem evlilikte hem de evliliğin dışında bireyin iyi olma durumunu etkilediği düşünülmektedir (Cutrona, Russell ve Gardner, 2005). Bu noktada eş desteğinin evlilik doyumu üzerinde hem direkt hem de stres etkenlerine karşı tampon rolü oynadığından dolaylı olarak etkisi olduğu söylenebilir (Carels ve Baucom, 1999). Ayrıca evlilik bağıyla ortak bir yaşam sürdüren eşlerin birbirlerine sağladıkları sosyal destek, sağlıklı bir aile ortamının da temelini oluşturmaktadır (Türkoğlu ve Akduman, 2015). Kadının sahip olduğu geleneksel rolleri ve çalışan rolü göz önüne alındığında eşinden alacağı desteğin hayatı üzerinde önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada evli kadın akademisyenlerin eş destek algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma nitel bir araştırma olup var olan durumun derinlemesine analizini yapabilmek için durum çalışması modeli kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme süreci şu şekildedir: İlgili literatür (Cohen ve Wills, 1985; Yıldırım, 2004) incelenmiştir. Bu konuya ilişkin hazırlanmış bir ölçek bulunmuştur. Ölçek sahibi ile görüşme yapılmıştır. Konunun daha derinlemesine incelenebilmesi için nitel çalışma yapılmaya karar verilmiş ve sosyal destek kuramına göre 16 soruluk bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından alan uzmanlarına sunulmuştur. Verilen öneriler doğrultusunda formda düzeltmeler yapılmıştır. Nihai hali verilen form ile 4 kişiye pilot uygulama yapılmıştır. Bazı soruların birbirini kapsadığı ve benzer cevaplar taşıdığı fark edilmiştir. Bu sebeple 3 soru çıkarılmış ve 1 soru başka bir soruyla birleştirilmiştir. Formun son hali 12 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitede görev yapan evli kadın akademisyenlerden toplanmıştır. Katılımcıları belirlerken amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu sebeple evli kadın akademisyenlerden eşleri akademisyen olan 8, olmayan 10 kadın akademisyenle görüşme yapılmıştır. Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla toplanan veriler ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiş ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı anlatılmıştır. Ayrıca görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Güvenirliği artırmak amacıyla izlenen yöntemler, süreçler, kayıtların kapsamı açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Kadın akademisyenlerin genellikle derslerine giren öğretim üyeleri tarafından yönlendirmesi, idealleri, araştırmayı sevmeleri gibi sebeplerle mesleğe yöneldikleri görülmektedir. Akademik hayatlarında doğum, evlilik gibi özel sebeplerden ötürü ya da kendileri dışında gelişen kurumla ilgili sebeplerden ötürü yıl kayıpları yaşadıkları görülmüştür. Eşi akademisyen olan katılımcıların eş destek algıları bazı yönlerden farklılaşmaktadır. Eşin de aynı meslek içerisinden olması bilgisel destek, duygusal destek ve beraberlik desteği açısından farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Bununla birlikte çalışmayan kadına yüklenen geleneksel rollerin akademisyen kadınların üzerinde de varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Eşi ile aynı meslekten olsun ya da olmasın genellikle akademisyen kadınların ev hayatı içerisinde daha fazla sorumluluk üstlendikleri görülmüştür. Zaman zaman ailelerine ayırmaları gereken vakitlerden çaldıkları ve ev-iş arasında rol çatışması yaşadıkları da sonuçlara yansımaktadır. Algıladıkları eş desteği farklı alanlara göre değişim göstermektedir…

Anahtar Kelimeler : kadın akademisyenler, eş desteği, sosyal destek

Kaynakça

Carels, R. A., & Baucom, D. H. (1999). Support in marriage: Factors associated with online perceptions of support helpfulness. *Journal of Family Psychology, 13*, 131-144.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, *98*(2), 310.

Cutrona, C. E., Russell, D. W., & Gardner, K. A. (2005). The relationship enhancement model of social support. In T. A. Revenson, K. Kayser, & G. Bodenmann (Eds.), *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* (pp 73-95). Washington, DC: American Psychological Association.

Grove, J. (2013). Global Gender Index, 2013. Retrieved on 25.12.2015 from https://www.timeshighereducation.com/features/global-gender-index-2013/2003517.article2013/2003517.article.

Kerr, C. (1994). Knowledge Ethics and The New Academic Culture. *Change: The Magazine of Higher Learning, 26* (1), 9-15.

Lin, N., Dean, A., & Ensel, W. M. (Eds.). (1986). *Social support, life events, and depression*. London: Academic Press.

Türkoğlu, D., & Akduman, G. N.(2015). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algıları ile eş destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 8(38).*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı).* İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (2004). Eş destek ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(22), 19-26.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*13*(13). 81-87.

Yılmaz, E. (2005). *Akademik hayatta kadınların statüsü, istihdamı ve sorunları (ODTÜ-SDÜ karşılaştırması).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

(8225) Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargıları ve Bem'in Androjen Kimliği Açısından 1-4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi

Derya ARSLAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Zeynep KARATAŞ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özge Ruken ERGUN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Cinsiyet (sex) ve toplumsal cinsiyet (gender) kavramları farklıdır. Biolojik temeli olan farklılıklar "cinsiyet" ile, sosyokültürel temeli olan farklılıklar da toplumsal cinsiyet olarak kabul edilmektedir. Türkiye'de cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının kullanılması yaygınlaşmaktadır. Toplum kadın ve erkeğe farklı davranır; onlara farklı davranışlar, görevler yükler. Kadınlara ve erkeklere verilen farklı roller toplumsal cinsiyet rolleri olarak bilinir. Geleneksel olarak kadınla ve erkekle ilişkili olduğu kabul edilen rolleri ifade eder (Dökmen, 2015).

Toplumun bir grup olarak kadınlardan ve bir grup olarak erkeklerden beklediği bazı davranışlar ve özellikler vardır. Bunlara cinsiyet kalıpyargıları denir (Dökmen,2015). Cüceloğlu (1993) cinsiyetler arasında davranış ve özellik farklılıkları konusunda insanların kalıplaşmış algılayış biçimleri olduğunu belirtmektedir. Bu kalıplaşmış yargıların gerçekle hiçbir ilgisi olmayabilir, insanlar kalıpyargılara "sanki gerçekmiş" gibi inanır.

Cinsiyet kalıpyargıları çocukluktan itibaren kazanılır. Cüceloğlu'na (1993) göre çocuklar çevrelerinden, özellikle anne-babalarından ve evdeki diğer kişilerle olan ilişkilerinden ve televizyondan öğrenirler. Bunun yanında internet, kitaplar ve sosyal medya çocukların cinsiyet kalıpyargılarını etkileyebilmektedir. Cinsiyet kalıpyargılarının ya da toplumsal cinsiyetin okuma ve ders kitaplarında ele alındığı çalışmalar alanda bulunmaktadır. Ders kitaplarının tamamını (Özkan, 2013, Asan Tezer, 2010), Türkçe ders kitaplarını (Esen, Bağlı Türkan, 2002, Kılıç Kırbaşoğlu, Eyüp, 2011) çalışan araştırmalarda kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet rolleri değerlendirilmektedir. Çalışmalarda resimler (Özkan, 2013, Esen, Bağlı Türkan, 2002), resim ve metinler (Kılıç Kırbaşoğlu, Eyüp, 2011, Asan Tezer, 2010) incelenmektedir. Kadın-erkek resimlerinin sayıları (Özkan, 2013), yetişkin figürlerinin kiminle, hangi eylemler içinde, hangi mekanda, hangi nesneler ile gösterildiği (Esen, Bağlı Türkan, 2002), metin ve görsellerde kadın ve erkek rolleri; cinsiyet rolleri, aile içi ve aile dışı rolleri, meslek rolleri, ev içi işlerdeki roller ve kişilik rolleri (Kılıç Kırbaşoğlu, Eyüp, 2011), metin ve resimlerin ana ve yan karakterleri, kişilerin birlikte olduğu bireyleri, eylemleri, mekanları cinsiyetlerine göre analiz edilmektedir.

İlköğretim kademesi öğrenciye bağımsız davranabilme ve cinsiyetçi değerleri öğrenme ortamı oluşturur. Okullar bu yönleriyle toplumsal cinsiyetin yeniden üretildiği ve sürekliğinin sağlandığı önemli kurumlardır. Ders kitapları da bu bakış açısını yansıtan ayna rolü görmektedirler (AsanTezer, 2010). Bu çalışmada ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki resim ve metinler toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve Bem'in androjen kimlik kavramı açısından değerlendirilecektir. Hem erkeksi hem kadınsı özellikleri yüksek düzeyde gösteren kişilere androjen denilir (Dökmen, 2015). Erkeksilik ve kadınsılık kendi içinde olumlu davranışlar, özellikler göstermektedir. Etkili ve sağlıklı insan olunabilmesi için erkeksilik ve kadınsılık birbiriyle karışmalıdır (Bem, 1974).

İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki resim ve metinleri toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve Bem'in androjen kimliği doğrultusunda değerlendirmek amacıyla doküman incelemesi yapılacaktır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir. Doküman incelemesi tek başına kullanılabildiği gibi diğer veri toplama araçları ile birlikte de kullanılmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2005).

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Burdur ili ilkokullarında okutulan ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma materyalini ders kitapları arasından seçilen 1-4. Sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Kitaplar farklı yayınevlerine aittir. Ders kitabı ile öğrenci çalışma kitabı bir aradadır ve genelde üç kitapçıktan oluşmaktadır.

Veriler içerik analizi ile analiz edilecektir. İçerik analizinin temel amacı, eldeki verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler daha derin analiz edilerek, farkedilmeyen, saklı olan kavram ve temalar belirlenir (Yıldırım, Şimşek, 2005). Analiz öncesinde, ders ve okuma kitaplarını toplumsal cinsiyet kalıpyargıları açısından ele alan çalışmalar (Özkan, 2013, Asan Tezer, 2010, Esen, Bağlı Türkan, 2002, Kılıç Kırbaşoğlu, Eyüp, 2011, Sayılan, 2012, Vannicopulou, Yeşiltuna Çiftçi, 2004) incelenecek ve toplumsal cinsiyet kalıpyargıları listelenecektir. Daha sonra Bem'in androjenlik kavramını çalışan araştırmalar analiz edilecek (Bem, 1974, Dökmen, 2015, Holt, Ellis, 1998, Demirtaş, 2002, Altınova, Adıgüzel, 2014) ve kadınsı, erkeksi, androjen özellik ve davranışlar belirlenecektir. Son olarak metin ve resimlerin analizi yapılacaktır. Verilerin analizinde frekans kullanılacaktır.

Son yıllarda kadınların yaşamları giderek zorlaşmaktadır. Özelde kadının genelde ise toplumun yaşadıkları, eğitim sisteminin de sorgulanmasını gerektirmektedir. Derinlemesine yapılacak sorgulamalar problemlerin çözümüne katkı sağlayacaktır.

Eğitim içerisinde özellikle ders kitapları toplumsal cinsiyet alanının önemli çalışma konularından biri olmuştur. Bu çalışmada, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusunu çalışan diğer araştırmalardan farklı olarak "insan"ın yüceltilmesi için kadınsı, erkeksi ve androjen özellikler ders kitaplarında incelenecektir. Bu çalışmanın alt problemleri doğrultusunda yapılacak analizlerle Türkçe ders kitaplarında yer verilen metin ve resimlerde kadın ve erkeklerin, öğrencilere nasıl anlatıldığı betimlenecektir. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, kadınsılık, erkeksilik ve androjen kimlik rollerinin frekansları verilecektir. Yapılan değerlendirmeler ışığında gelecekte basılacak kitaplar için öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargıları, Androjen, Ders kitapları

Kaynakça

Altınova, Adıgüzel, Ö.(2014). Yaratıcı drama yönteminin kadınların cinsiyet rolü bilincine etkililiği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *25* (1), 35-59.

Asan Tezer, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, *2* (2), 65-74.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *J. Consult. Clin. Psychol.*, *42*, 155-162.

Demirtaş, H. A. (2002). Cinsiyet kalıpyargıları, androjenlik ve diğer cinsiyet rolü yönelimleri. Kadın/Woman, 1 Aralık.

Esen, Y., Bağlı Türkan, M. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35* (1-2), 143-154.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı* (4. Basım). İstanbul:Remzi Kitapevi.

Dökmen, Z. (2015). *Toplumsal cinsiyet* (Altıncı Basım). İstanbul:Remzi Kitabevi.

Holt, C. L., Ellis, J. B. (1998). Assessing the current validity of the Bem sex-role inventory. *Sex Roles*, *39* (11/12), 929-941.

Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6* (5), 617-631.

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Ankara:Dipnot Yayınları.

Vannicopulou, A., Yeşiltuna Çiftçi, D. (2004). Resimli çocuk kitaplarında kadın karakterler. *Ege Eğitim Dergisi*, *5* (2), 65-73.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Beşinci baskı). Ankara:Seçkin Yayınevi.

(6119) Çok Kültürlü Gruplarda Eğitim ve Sorunları

Hüseyin ŞİMŞEK **Tuğba YİĞİT**

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Son yıllarda ekonomik, sosyal vb. nedenlerle yaşanan göç olayları kültürler arası karşılaşmalara yol açmıştır. Artık birçok ülkede farklı kültür ve dile sahip öğrenciler bir arada eğitim görmektedirler. Bu durum çok kültürlü eğitimi gündeme getirmiş; kültürler arası etkileşimi konusunu önemli bir fırsat yaratmıştır. Eğitim süreçlerinde evrensel ilkelerin önemi artmıştır. Bununla birlikte çağdaş toplumlarda, bireylerin farklı kültüre sahip gruplarla etkileşim içinde olmaları ve olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmaktadır (Cırık, 2008). Göç eden bireylerin sorunlarının çözümlenmesinde kültürlerarası iletişim yeterliliğinin geliştirilmesi, kültürel uyum sorunlarının çözülmesi ve kültürlerarası iletişim engellerinin aşılması önemlidir (Aksoy, 2012). Geçmişte tüm bireylere aynı okul ve aynı programın sunulması ile toplumsal eşitliğin sağlanacağına dair düşüncesi bu yeni gelişme ile birlikte tartışılmaktadır. Artık bireylerin biyolojik ve psikolojik özelliğinin yanında, sosyokültürel özelliğine de önem verilmektedir (Polat, 2009). Zira öğrenme ve öğretme, kültürel etkileşimler yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin farklı kültürleri analiz edip değerlendirmesi bireyin gelişimine katkı sağlayabilir. Farklı kültürlerin bir arada olduğu toplumlar, bireylerin gelişimlerine destek olmak ve toplumların çoklu bakış açısı kazanmalarını sağlamak için çok kültürlü eğitim önemli bir fırsattır (Cırık, 2008). Küreselleşme ile ortaya çıkan toplumsal değişimler, sosyal ilişkileri uluslararası boyutlara taşımaktadır. Hem ülkeler hem de insanlar arasında kültürel etkileşimler dünya genelinde çok kültürlü yaşamı zorunluluk haline getirmektedir. Çok kültürlülük yeni toplumun kültürü ile etnik kültürün etkileşimidir. Bireyin kimliğini şekillendirmeye yardımcı olan kültür, yapısında insana özgü değerleri, insanlar arasında karşılıklı etkileşimleri, her türlü maddi ve manevi yapıt ile ürünleri barındırmaktadır (Ergin ve Ermeğan, 2011). Çok kültürlü çocukların bulunduğu ortam aynı zamanda çok dilli ortamlardır. Bu nedenle de çocuklar, bulunduğu topluma uyum sağlamak ve oradaki insanlarla iletişim kurmak için bulunduğu toplumun dilini ve kültürünü öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Bu nedenle çok kültürlü ortam, çok dilliği de beraberinde getirmektedir. Çok kültürlü ortamlarda, çocukların sağlıklı bir benlik geliştirmeleri her iki dili de edinmelerine bağlıdır (Abalı, 1987; akt. Yazıcı, 2011). Çocuğun olumlu benlik kazanması ve iki kültür arasında olumlu geçiş yapabilmesi iyi bir ikinci dil eğitimi ile ana dil eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Yazıcı, 2011). Farklı kültürlere saygı duyan ve farklı kültürlere duyarlı bireylerin yetiştirilmesi Birleşmiş Milletler (BM) tarafından önem verilen konular arasında yer almaktadır. Artık eğitim yolu ile bu özelliklerin kazandırılması önemli görülmekte; çok kültürlülüğün eğitim ortamında yarattığı etkilerin irdelenmesi amacıyla çok kültürlü eğitim üzerinde durulmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009). Çok kültürlü eğitim; entelektüel merak, özeleştiri, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma, etnik merkezci bir anlayıştan uzak durma amacına yönelik faaliyet olarak ifade edilmektedir (Parekh, 2002; akt. Başbay ve Bektaş, 2009). Çok kültürlü eğitim, öğrenciye yönelik bir eğitim olduğundan, çok kültürlü eğitimin amacı ve verilecek eğitimin niteliği ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Çok kültürlü eğitimin niteliği ülkelerin demokratik gelişim düzeyleri ile de yakından ilgilidir (Polat, 2009). Çok kültürlü eğitim, teknik uzmanlık yanında birtakım özelliklere sahiptir. Öncelikle çok kültürlülüğü yansıtacak bir eğitim politikasına ve programına ihtiyaç duyulmaktadır. Çok kültürlülüğe uygun hazırlanmış bir eğitim programında neyin, nasıl öğretileceğinden çok kimin öğreteceği de önemlidir. Zira çok kültürlü gruplarda eğitim veren öğretmenlerin niteliği oldukça önemlidir. Öğretmenlerin donanımları, kişisel özellikleri, çok kültürlülük konusundaki farkındalığı ve bilinci bu programın uygulanmasının anahtar gereksinmesidir (Taylor ve Quintana, 2003; akt. Başbay ve Bektaş, 2009).

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), yöntemini kullanarak farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması amaçlanmıştır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma yöntemi sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu, Kırşehir ve Nevşehir'de bulunan ortaokul basamağındaki sığınmacı öğrenciler, bu okullarda görev yapan öğretmenler ve Milli eğitim Müdürlüğü yetkilileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen, her iki ildeki 27 sığınmacı öğrenci ile 28 öğretmen ve 9 okul yöneticisi ile görüşme yapılarak elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine yönelik olarak hazırlanan görüşme formlarından oluşan üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecine önce Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü (EK-5) ve Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü (EK-6) ile gerekli yazışmalar yapılarak görüşme formlarının uygulanabilmesi için yasal izinler alınmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşme formları rastgele seçilen ve görüşmeyi kabul edenlere istedikleri saatlerde, yüz yüze uygulanmıştır. Yaklaşık 15-90 dakika süren tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sığınmacı öğrencilerden Türkçeyi bilenler ile doğrudan bilmeyenler ile tercüman aracılığı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın verileri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen

bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen veriler, önce sistematik biçimde betimlenmiş, neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ülkemizde bulunan sığınmacı öğrencilerin genel olarak aldıkları eğitimden memnun oldukları; eğitim sayesinde Türk toplumuna uyumlarının kolaylaştığı, okullardaki öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin sorunlarına yardımcı oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, sığınmacı öğrenciler *dil* ve *kültür* sorunları yaşamaktadırlar. Sığınmacı öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı dersleri yeterince izleyemedikleri anlaşılmıştır. Dil ve kültür farklılığı, derse isteksiz olma, öğretmeni dinlememe, konuları öğrenememe, okula uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir. Tespit edilen bir başka sorun motivasyona bağlı *uyumsuzluk* sorunudur. Başka bir ülkeye gitme düşüncesinden dolayı hedefsiz oldukları ve okula ve sınıfa uyum sağlamada zorluk yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğrenciler arasında sık sık kavga etme, sınıf içinde olumsuz davranışlarda bulunma, öğretmeni dinlememe ve okul kurallarına uymama gibi uyumsuz davranışlar sık görülen davranışlardır. Sığınmacı öğrencilerin *ekonomik* sorunları ve okulun evlerine uzak olması sık sık devamsızlık yapmalarına hatta okul terkine sebep olmaktadır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre Türkiye'de sığınmacı çocuklara yönelik bir *eğitim politikası* ve eğitim programı bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler : çok kültürlülük, sığınmacı, eğitim

Kaynakça

Cırık, İ. (2008). "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 34, 27-40.

Aksoy, Z. (2012). "Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(20), 292-303.

Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). "Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri", *Eğitim ve Bilim*. 34(152), 30-43.

Ergin, D. Y., Ermağan, B. "Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum: Erişim 22.04.2014: http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/313__demirali_ergin.pdf

Polat, S. (2009). "Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri", *International Online Journal of Educational Sciences*. 1(1), 154-164.

Yazıcı, Z. (2011). "Okulöncesi Dönemdeki Göçmen Çocukların İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamda Öğrenmeleri Üzerine", **Onlar Bizim Hemşehrimiz Uluslararası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı**, Esen, E.-Yazıcı, Z. (Ed.), Siyasal Kitabevi: Ankara.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yıldız, C. (2003). "Ana Dili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış **(**Türkçe ve Almanca Ana Dili Öğretimi Programları Örneğinde)", ***Dil Dergisi***. Sayı: 120, 5-21.

Bu Bildiri Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Destekleme birimi tarafından EGT.E2.16.037 Nolu Proje numarasıyla desteklenmiştir.

(6222) Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma

Zafer UZUN	Sezgin ERDEM	Kadir GÜÇ	Ayşenur M. ŞAFAK UZUN	Elif ERDEM
Kara Harp Okulu	Kara Harp Okulu	Kara Harp Okulu	Başkent Üniversitesi	Kara Harp Okulu

ÖZET

Bireyleri, kategorilere ayırmak ve farklılaştırmak için kullanılan ölçütlerden en önemlisi cinsiyet olmuştur. Cinsiyet, canlıların cinsiyet kromozomları tarafından belirlenen yapısal, işlevsel ve davranışsal özelliklerini içeren (Torgrimson ve Minson, 2005, s. 785) birerin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, biyolojik, fizyolojik özellikler ve farklılıklara işaret etmektedir (Marshall, 1999, s. 98; Cherry, 2005, s. 157). Toplumsal cinsiyet ise kadın ve erkeklerin yaşam deneyimleri temelinde inşa edilen bir durum olduğu ortaya koyulmuştur (Stoller, 1968). Cinsiyet (*sex*) kavramı, kadın ya da erkek olmanın biyolojik yönünü ifade etmekte ve demografik bir kategori olarak ele alınmakta iken, toplumsal cinsiyet (*gender*) terimi, toplumun ve kültürün yüklediği anlamlar ve beklentilere atıfta bulunmaktadır (Deaux, 1987; Franzoi, 1996; Lips, 2001;). Cinsiyetin biyoloji ve toplumsallıkla ilişkisi sosyal normların üretilmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum toplumsal cinsiyetin doğal ve kültürel olarak inşasını ortaya koymaktadır (Ehrhardt, 1984, s. 128).

Toplumsal değişmeyle birlikte rollerde de değişmenin vuku bulması, toplumsal cinsiyet rollerine ait kabullerin de değişebileceğini ya da farklı kültürlerin etkileşimi neticesinde farklı ilişki ağlarının var olabileceğini (Mead, 1928) bize göstermektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi altında olan ve bu toplumsal norm ve değerleri içselleştiremeyen kadın ve erkekler kendilerini baskı altında hissetmekte ve toplum tarafından dışlanmaktadırlar (Kadılar, 2011). Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmamanın bedelini erkekler de en az kadınlar kadar ödemektedirler (Bhasin, 1997) ve bu roller kadınları ve erkekleri belli alanlara hapsetmektedir (Akyüz, 2011). Bu açıdan toplumsal cinsiyet rolleri özellikle son yıllarda ele alınması gereken önemli konulardan birisi olmuştur.

Cinsiyet rolleri kadın ve erkek arasındaki toplum tarafından algılanan farklılıklara göre biçimlenmektedir, toplumu oluşturan bireylerin davranışlarını ve toplumsal cinsiyet rollerini de etkilemektedir (Parashar, Dhar ve Dhar, 2004). Çocuk büyürken sosyalizasyon sürecinde toplum çocuğa yönelik, onun cinsiyetine uygun kurallar, şablonlar ya da davranış modelleri sunmaktadır. Özellikle aile, medya, arkadaş grubu ve eğitim gibi toplumsallaşma failleri beklentileri ve modelleri somutlaştırarak çocuğun bu dinamikleri sahipleneceği ortamları hazırlamaktadır (Connel, 1998, s. 254; Türmen, 2003, s. 5). Başka bir ifadeyle, sosyalleşme ajanları, toplum adına, ne yapılması ve bunun nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bir kanı birliği oluşturmaktadır. Süreç sonucunda, belirli bir cinsiyetin toplumsal beklentileriyle örtüşen bir "toplumsal cinsiyet kimliği" oluşmakta ve toplumla bir bütünleşme sağlanmaktadır (Connel, 1998, s. 225-256).

Sosyalleşmenin yanı sıra eğitim, toplumsal cinsiyete dair kodların ve rollerin aktarılmasında etkili bir araç olarak kullanılabilmektedir. Bu araştırmanın ile her geçen gün artan toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığını önleme yönünde politikalara öncü olmak için verilen eğitimlerin, toplumsal cinsiyet algısına ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları üzerindeki etkinliğinin sınanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışma grubuna verilen eğitimin katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarında anlamlı bir değişim oluşturmakta mıdır?

2. Çalışma grubuna verilen eğitimin katılımcıların toplumsal tutumlarında anlamlı bir değişim oluşturmakta mıdır?

3. Çalışma grubuna verilen eğitim katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarında ve toplumsal cinsiyet tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir değişim oluşturmakta mıdır?

4. Çalışma grubuna verilen eğitim katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarında ve toplumsal cinsiyet tutumlarında medeni durumlarına göre anlamlı bir değişim oluşturmakta mıdır?

5. Çalışma grubuna verilen eğitim katılımcıların toplumsal cinsiyet ile ilgili bilgi seviyelerinde anlamlı düzeyde bir değişim oluşturmakta mıdır?

Araştırmada deneysel işlemin tek grup üzerinde etkisini test etmek için tek grup öntest-sontest deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2011). Çalışma grubundan veri toplamak amacıyla iki farklı zamanda uygulama yapılmıştır (Karasar, 1995). Çalışmada bireylerin sosyo-demografik bilgilerini toplamak amacıyla demografik bilgi formu ve toplumsal cinsiyete ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla Toplumsal Cinsiyet Algısı (TCA) (Altınova ve Duyan, 2013) ve Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum (TCRT) (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011) ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular analizinde SPSS 22 Nicel veri analiz programı kullanılmıştır.

Çalışma, Millî Savunma Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı arasında yapılan "*Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması ve Kadına Yönelik Şiddetle Mücadelede Kurumsal Kapasitenin Güçlendirilmesi, İşbirliği ve Eşgüdümün Artırılmasına Dair Protoko*l" kapsamında verilen "*Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Eğitici*

Eğitimi"ne (16 Mart-03 Nisan 2015) katılan 28 kişiden oluşmaktadır. İlk aşamada, eğitimin başlangıç tarihinde eğitime katılan 26 kişiye ölçekler uygulanmıştır. İkinci aşama ise üç hafta sonra eğitimin bitiş tarihinde ilk aşamada anket uygulanan 24 kişiye uygulanmıştır. İlk aşamada yer alıp da ikinci aşamada yer almayan iki kişi sağlık durumları nedeniyle uygulamaya katılamamışlardır. Bir kişi ise çalışmanın ikinci aşamasında anketleri eksik doldurduğu için araştırmacılar tarafından değerlendirmeye alınmamıştır. Her iki aşamada da uygulamaya katılan 23 kişinin verileri değerlendirmeye alınarak çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Eğitimin programı 3 haftalık süre boyunca hafta içi 09.00-16.00 saatleri arasında uygulanmıştır. Her ders saati 45 dakikalık süreler olarak planlanmıştır. Program, 71 saati teorik, 7 saati uygulama, 4 saati film/belgesel gösterimi, 3 saati panel çalışması, 1 saati tartışma olmak üzere toplam 86 saatten oluşmaktadır.

Eğitimin, toplumsal cinsiyet algısına ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi bu çalışmanın inceleme konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda ilk olarak çalışma grubuna verilen eğitimin katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarında ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir değişim oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkarılması beklenmektedir. İkinci olarak, çalışma grubuna verilen eğitim katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarında ve toplumsal cinsiyet tutumlarında cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir değişim oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkartılması beklenmektedir. Üçüncü ve son olarak, çalışma grubuna verilen eğitim katılımcıların toplumsal cinsiyet ile ilgili bilgi seviyelerinde anlamlı düzeyde bir değişim oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkartılması beklenmektedir. İlişkinin hangi düzeyde ve hangi derecede sonuçlanacağı çalışma sonunda kesinlik kazanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Cinsiyet, Toplumsal cinsiyet, Toplumsal cinsiyet eğitimi, Boylamsal çalışma.

Kaynakça

Akyüz, B. (2011). *1965-1970 Dönemi Türk Sinemasnda Toplumsal Cinsiyet, Bedensellik ve Dans Temsilleri.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bhasin, K. (1997). Gender Workshops With Men: Experiences and Reflections. *Gender and Development, 5*(2), 55-61.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Connel, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar.* (C. Soydemir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Cherry, A. L. (2005). *Examining Global Social Welfare*, Issues, Thomson Brooks/Cole, Belmont.

Deaux, K. (1987). Psychological Constructions Of Masculinity And Femininity. İçinde J. M. Reinisch, L. A. Rosenblum, ve S. A. Sanders (Ed.), *Masculinity/femininity: Basic perspectives.* New York: Oxford University Press.

Ehrhardt, A. A. (1984). Gender Differences A Biosocial Perspective. *Nebraska Symposium on Motivaton*, 37-58.

Franzoi, S. L. (1996). *Social Psychology.* Milwaukee: McGraw-Hill Education.

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

Lips, H. M. (2001). *Sex and Gender (An Introduction)* Michigan: Mc Graw-Hill.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü.* (O. Akınhay, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Parashar, S., Dhar, S., & Dhar, U. (2004). Perceptions of Values: A Study of Future. *Journal of Human Values, 10*(2), 143-152.

Stoller, R. J. (1968). *Sex and Gender, The Development of Masculanity and Family*. London: H. Karnac Books.

Türmen, T. (2003). Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Sağlığı. *Toplumsal Cinsiyet, Sağlık ve Kadın, HÜKSAM Yayınları*, 3-17.

Torgrimson, B.N. ve Minson, C. T., (2005). Sex and Gender: What Is The Difference?. *Journal of Applied Physiology*, 99, 785-787.

(6904) Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Göre Okuldaki Siyasi Kaynaklı Çatışmalar

Esin URLU
Celal Bayar Üniversitesi

Ekber TOMUL
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Çatışma, kişiler, gruplar ya da uluslararası düzeyde ayrışan farklı değerler ve çıkarlar üzerindeki rekabetten doğan yapısal ve psikolojik mücadele hali olarak tanımlanabilir (Jeong, 2008). Bireylerin beklentilerinin, aynı zaman diliminde, birbirleri ile ters düşmesi ile çatışma meydana gelebilir (Pruitt & Kim, 2004; akt. Jeong, 2008). Diğer bir deyişle, birlikte gerçekleşmesi olanaksız olan birden fazla istek bir araya geldiğinde çatışma oluşması kaçınılmazdır (Cüceloğlu, 2000).

Çatışma içinde olan bireylerin önünde iki seçenek vardır. Çatışmayı çözmeye yönelik hareket edebilirler ya da çatışmanın devam etmesini tercih ederler. Eğer bireyler ikinci seçenekteki yolu izler ve çözüme yönelik hareket etmezlerse, çatışma içinde yer alan hiçbir bireyin beklentileri ve istekleri karşılanmayacaktır (Crawford & Bodine, 1996).

Çatışma, genel olarak olumsuz algılanan bir kavramdır. Kişilere çatışma ile ilgili algılarının sorulduğu çalışmalarda hem yetişkinler, hem de çocuklar genelde kavga, tartışma, savaş, nefret gibi oldukça olumsuz ifadelerle çatışmayı betimlemektedirler (Schrumpf, Crawford, & Bodine, 1997). Bireylerin çatışma kavramına yönelik algılarının genelde olumsuz olması, çok sayıda çözümsüz (hatta zaman zaman sert boyutlara varan) çatışmanın içinde yer almış olmaları ya da birçok kez çözüme ulaşmamış çatışmaya tanıklık etmeleri olabilir. Çatışma yaşanırken unutulmaması gereken unsurlardan biri, çatışmanın bireysel gelişime sağlamakta olduğu katkıdır. Hatta kişiler arası çatışma deneyimi yaşanmadan, kişisel gelişimin ve sosyal olgunlaşmanın eksik kalacağı, hatta gerçekleşemeyeceği ifade edilebilir (Schrumpf, Crawford, & Bodine, 1997). Dolayısıyla çatışma, bireysel gelişim yapısının önemli kolonlarından biridir, denilebilir.

Çatışma hayatın her alanında, insanlık tarihi kadar eski bir mücadele sürecidir. İnsanın bulunduğu her ortam ve durumda kaçınılmazdır ve yaşamın doğasında bulunan bir olgudur (Erkuş, 2008). İnsanın doğasında çatışma vardır, ancak insanın doğasında şiddet yoktur (Danielsen, 2005). Çözülme yoluna gidilmeyen çatışmalar bireyleri, zaman zaman, insan doğasında var olmayan şiddete bile itebilmektedir.

Araştırmacılar çatışmaları farklı türlere ayırmışlardır. Harary ve Batel'e göre (1981) sekiz temel çatışma türü vardır (akt. Dökmen, 2006). Bu çalışmada sözü edilen siyasi kaynaklı çatışmalarda, aktif çatışma, pasif çatışma, tümden reddetme ve önyargılı çatışmanın izleri görülebilir. Siyasi çatışmalarda özellikle "tek yol benim inanışım" düşüncesinden doğan tümden reddetme ve geçmişte görülen yaşantılara olan bağdan kopamamaktan doğan önyargılı çatışma örnekleri sık sık karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen olma yolunda ilerleyen Eğitim Fakültesi öğrencileri de diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenciler gibi zaman zaman çatışmalar yaşamaktadırlar. Bu çatışmalara bakıldığında siyasi kaynaklı çatışmalar dikkat çekmektedir. Yaşanan siyasi çatışmaları çözmekte başarısız olan üniversite öğrencileri zaman zaman şiddete bile başvurabilmekte, hatta bunun sonucunda geri dönüşü mümkün olmayan olaylar yaşanabilmektedir. 2015 yılında Ege Üniversitesi'nde bir öğrencinin ölümü ile sonuçlanan siyasi olaylar, bu duruma yakın zamanda yaşanmış bir örnek teşkil etmektedir (Milliyet Gazetesi, 2015). Öğretmen olduklarında çeşitli okullarda görev yapacak olan Eğitim Fakültesi öğrencileri, öğretmen kimliklerinin yanı sıra, çoğu zaman çatışma çözücü olarak öğrencileri arasında köprü olmaya çalışacaklardır. Bu anlamda, ileride çatışma çözme misyonu da taşıyacak olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin siyasi kaynaklı çatışma algılarını anlamak ve siyasi kaynaklı çatışmalar için çözüm keşfedebilmek önemli olmaktadır.

Bu araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre okuldaki siyasi çatışmaları anlamak ve çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma problemi: "Eğitim Fakültesi öğrencileri okuldaki siyasi çatışmaları nasıl değerlendirmektedir?" sorusudur.

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Bu çalışmada fenomenoloji deseni ve nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmış ve bu doğrultuda üç grup öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu üç çalışma grubu, Eğitim Fakültesi öğrencileri arasından, amaca yönelik ve benzeşik olarak ve öğrencilerin siyasi görüşlerine göre belirlenmiştir: Muhafazakârlar (Milli Görüş), Ülkücüler ve Sol Görüşlüler. Çalışma grupları oluşturulurken öğrencilerin siyasi görüşleri ile ilgili kendi beyanları esas alınmıştır. Benzeşik çalışma grubu belirleme, çoğu zaman odak grup görüşmelerinde kullanılan bir çalışma grubu belirleme biçimidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışmanın yalnız tek bir Eğitim Fakültesinde yapılmış olması araştırmanın sınırlılığıdır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için üç alt başlık altında toplam sekiz soru hazırlanmıştır. Bu üç alt başlıktan ilki, öğrencilerin genel olarak arkadaşları ile iletişimini öğrenmeye ve öğrencilerin siyasi görüşlerini belirleyen faktörleri anlamaya yönelik olan "Neden ve Nasıl" başlığıdır. İkinci alt başlık ise "Eleştiri Zamanı" başlığıdır. Bu alt başlık altında öğrencilerin hem kendilerini, hem de diğer görüşteki arkadaşlarını eleştirmeleri istenmiştir. Son

alt başlık ise "Çözüm" başlığıdır. Görüşmenin bu son kısmında öğrenci gruplarının siyasi kaynaklı anlaşmazlıklara ilişkin çözümler sunmaları beklenmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra iki uzman tarafından soruların anlaşılabilirliğine bakılmış ve onay alınmıştır.

Görüşmeler 30 – 45 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra bir hafta içerisinde yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler en az sekiz kez okunmuştur. Veriler kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırma amacından uzaklaşılan kısımlar, kodlama esnasında dokümandan çıkarılmıştır. Kategorileştirilen kodlar, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Bulgulara bakıldığında üç gruptaki öğrencilerin de farklı görüşte olan arkadaşları ile genel olarak sıkıntı yaşamadıkları söylenebilir. Aynı zamanda üç grup da siyasi görüşün oluşmasında ailenin önemini vurgulamıştır. Birbirlerine yönelik yaptıkları yorum ve eleştirilerde çok olumlu fikirler görülse de, diğer yandan birbirlerini itham etmeye varan yorumlar da dikkat çekmektedir. Grupların birbirleri hakkında düşündükleri de – bu araştırma kapsamında – genel olarak karşılıksız kalmış, birbirini destekler nitelikte olmamıştır. Çözüm önerilerine bakıldığında üç grubun da aralarında iletişim eksikliği olduğu göze çarpmaktadır. Sol görüşlüler çatışmaların bireylerin çabası ile çözülebileceğine inanmaktadırlar. Ancak buna karşılık ülkücüler ve muhafazakârlar daha yüksek statülü bir elin yardımının gerektiğini düşünmektedirler. Çalışmanın başında da denildiği gibi, çatışmaların, bireysel gelişimi olumlu yönde etkileyen bir boyutu vardır. Ancak bu boyutta, sağlıklı bir çatışma yaşanabilmesi için öncelikli olarak taraflar birbirlerini dinlemeli, anlamalı ve her görüşten kaynaklara açık olmalıdır. Bu anlamda farklı siyasi görüşteki öğrencileri anlayabilmek adına, bu araştırmanın alanyazına katkısının olması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : eğitim fakültesi öğrencileri, çatışmalar, siyasi kaynaklı çatışmalar

Kaynakça

Crawford, D., & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education.* Washington.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Danielsen, G. (2005). Meeting Human Needs, Preventing Violence: Applying Human Needs Theory to the Conflict in Sri Lanka. *USAL*, 1-21.

Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati.* Ankara: Sistem Yayıncılık.

Erkuş, A. (2008). Çatışma Yönetim Tarzlarının Müzakere Sürecine ve Sonuçlarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 163-176.

Jeong, H.-W. (2008). *Understanding Conflict and Conflict Analysis.* Londra: Sage Publications.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.* Ankara: Nobel Yayın.

Milliyet Gazetesi. (2015, 02 20). *Üniversitede kavga! 1 öğrenci öldü, biri ağır yaralandı*. 01 03, 2016 tarihinde Milliyet Gazetesi: http://www.milliyet.com.tr/universitedeki-gerginlikte-bir-gundem-2016964/ adresinden alındı

Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools. Program Guide.* Illinois: Research Press.

Sunar, L. (2015). *Türkiye Mesleki İtibar Araştırması.* 05 16, 2015 tarihinde Türkiye Mesleki İtibar Araştırması: http://turkeyses.net/wp-content/uploads/2015/05/T%C3%BCrkiye-Mesleki-%C4%B0tibar-Skalas%C4%B1-Sunumu-Son.pdf adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(6906) Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Göre Sosyal Değişkenlerin Toplumsal Statü Düzeyine Etkisi

Esin URLU — Celal Bayar Üniversitesi
Ekber TOMUL — Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Toplumsal statü, bireyin toplumdaki konumu, işgal ettiği yerdir. Her bireyin toplumda en az bir statüsü vardır (Fichter, 1996). Bireylerin toplumsal statüleri arasında ise hiyerarşik bir yapı vardır. Yüksek statü, saygınlık ölçütü ve güç kaynağı olarak kabul edilir. Ayrıca yüksek statüye sahip bireylerin düşük statüye sahip bireylere göre daha etkili oldukları söylenebilir. Bu nedenle birey sürekli toplumsal statüsünü yükseltmek için çabalar. Toplumsal statü geliştikçe bireyde tatmin duygusu ve başkaları ile mücadelede başarı artmaya başlar (Ceylan, 2011).

Toplumsal statü, sosyolojinin önemli çalışma alanlarından biridir (Hollingshead, 2011). Toplumsal statünün soy, servet, eğitim, din ve meslek gibi birçok belirleyicisi vardır. (Fichter, 1996). Ancak bireysel farklılıklar da statü düzeyini değiştirmektedir. Bu nedenle aynı meslek grubundan iki kişinin aynı saygınlıkta olduğu söylenemez. Bireyler statülerine bireysel özellikleri ile olumlu ya da olumsuz katkıda bulunurlar (Ceylan, 2011).

Statüler verilmiş ve kazanılmış statüler olarak iki grupta değerlendirilebilir. Yüklenilmesi ve terk edilmesi bireyin elinde olmayan statüler verilmiş statüler sınıfındadır. Soy, cinsiyet ve yaş gibi statüler bireyin kontrolü dışında olduğundan verilmiş statüler sınıfında sayılabilirler. Bireyin bilinç, tercih ve çabası sonucu elde edilmiş statüler ise kazanılmış statülerdir. Meslek ve eğitim düzeyi gibi statüler ise kazanılmış statülere örnek olarak verilebilir (Ceylan, 2011). Ülkemizde köylerde ilkokuldan sonra 6-7 aylık biçki-dikiş ve ev bilgileri veren bir kursu bitiren kızlar bile emsallerinden daha yüksek bir statüye sahip olmaktadırlar (Tezcan, 1985).

Statü simgelerinin önemi ve belirleyiciliğine ilişkin değerlendirmeler, her toplumda farklılık gösterir. Belirleyici kriterler aslında toplumsal değerlerdir (Ceylan, 2011). Türkiye'de toplumsal statünün faktörlerine ilişkin çeşitli araştırmalar yürütülmekte ve konu ile ilgili çeşitli gazete ve dergilerde haberler yayınlanmaktadır. Bu haberlerden bazılarına göre Türkiye'de yaşayanlar, otomobil, ev, cep telefonu ve takı/ kol saatini toplumsal statüyü yükselten nesneler olarak görmektedirler (Radikal Gazetesi, 2015). Bir başka araştırma ise Türkiye'de yaşayan kadınların, evlenecekleri erkeğin sosyal statüsüne önem verdiklerini, yine sosyal statü ile ilişkili olarak evlenecekleri erkeğin eğitim düzeyinin de kendi eğitim düzeylerine eşit ya da yüksek olmasını istediklerini ifade etmektedir (Kaçmaz, 2012). Hayatın önemli kararlarından biri olan evliliğin sağlıklı yürüyebilmesi için sosyal statü uyumunun önemine vurgu yapan birçok haberle karşılaşılmaktadır (Elele, 2015).

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerine göre bazı sosyal değişkenlerin toplumsal statüye etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma kapsamında belirli mesleklerin eğitim fakültesi öğrencilerine göre toplumsal statü düzeyleri ile ilgili algıları araştırılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin toplumsal statüye etkisi olan değişkenler ile ilgili görüşleri, geleceğin öğretmenlerinin toplumsal değerlerini ortaya koyacak ve kendi meslekleriyle diğer bazı mesleklerin toplumsal statü düzeylerini nasıl konumlandırdıklarını gösterecektir.

Meslek doyumu ile çalışanların işlerine olan bağlılıkları, güdüleri ve mesleki değerleri kabullenmeleri arasında pozitif ilişki bulunduğu saptanmıştır (Goodenow & Grady, 1993). Bu anlamda öğretmen olacak bireylerin de kendi meslekleri hakkındaki görüşleri de önemli olmaktadır.

Bu çalışmaya 64 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir eğitim fakültesi öğrencileri tercih edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan eğitim fakültesi öğrencilerinin, araştırmaya gönüllülük esası ile katılımlarına özen gösterilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarına iki farklı ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin birinci kısmında öğretmen adaylarına yedi adet sosyal değişken verilmiştir. Bu sosyal değişkenler, aile, etnik köken, servet, eğitim düzeyi, meslek, yaş ve cinsiyet olarak sıralanabilir. Öğretmen adaylarından, verilen bu sosyal değişkenlerin toplumsal statüyü ne derece etkilediğini belirlemeleri istenmiştir. Bu belirleme yapılırken öğretmen adayları, toplumsal statüyü etkileme düzeylerine göre sosyal değişkenleri 1'den (en az), 7'ye (en çok) puanlamıştır. Bu kısmın sonunda, öğretmen adaylarının puanlamaları doğrultusunda her bir sosyal değişken için ortalamalar alınmış ve frekans analizi ile sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Ölçeğin ikinci kısmında öğretmen adaylarına on meslek verilmiştir. Bu meslekler, öğretmen, araştırma görevlisi, polis memuru, okul müdürü, tiyatro oyuncusu, avukat, doktor, belediye başkanı, kaymakam ve astsubay olarak rastgele belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından, verilen meslekleri toplumsal statü düzeylerine göre 1'den (en düşük statülü), 10'a (en yüksek statülü) puanlamaları istenmiştir. Bu kısmın sonunda, öğretmen adaylarının puanlamaları doğrultusunda, her bir meslek için ortalamalar alınmış ve frekans analizi ile sonuçlar tablolaştırılmıştır.

İki ölçeğin sonuçları, eğitim fakültesi öğrencilerinin toplumsal statüye etkisi olan değişkenler ile ilgili görüşleri, geleceğin öğretmenlerinin toplumsal değerlerini anlamak adına ve kendi meslekleriyle diğer bazı mesleklerin toplumsal statü düzeylerini nasıl konumlandırdıklarını görebilmek adına araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal değişkenlerden eğitim düzeyi, meslek ve servetin, toplumsal statüyü diğer değişkenlere göre daha fazla etkilediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmen adayları bazı mesleklere toplumsal statü düzeylerine göre puan vermişlerdir. Bu puanlamaya göre öğretmen adayları doktorluk ve kaymakamlık mesleklerini diğer mesleklere göre daha yüksek statülü görmektedirler. Bu meslekleri belediye başkanlığı, avukatlık, astsubaylık, araştırma görevliliği, okul müdürlüğü, öğretmenlik, polis memurluğu ve tiyatro oyunculuğu izlemektedir. Bu sıralamada dikkat çeken öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin statüsünü, verilen diğer mesleklere göre daha düşük sıralarda görmesidir.

Bu araştırmanın sonuçları 2015'te yapılan Mesleki İtibar Araştırmasıyla karşılaştırıldığında, sonuçların genel olarak paralel olduğu ancak dikkat çekici birtakım farklılıklar bulunduğu gözrülmektedir. Mesleki İtibar Araştırmasında öğretmenlik mesleğinin itibar puanı birçok mesleğin üzerindedir. Bu araştırmada ise öğretmen adayları, gelecekteki meslekleri ile ilgili genele göre çok daha karamsar davranmış ve statüsünü diğer mesleklere göre düşük bulduklarını göstermişlerdir.

Anahtar Kelimeler : eğitim fakültesi öğrencileri, toplumsal statü

Kaynakça

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

Elele. (2015). *Mutlu Bir Evlilik İçin...* 05 18, 2015 tarihinde Elele Dergisi: http://www.elele.com.tr/iliski/evlilik/mutlu-bir-evlilik-icin-HaberDetay-8061 adresinden alındı

Fichter, J. (1996). *Sosyoloji Nedir?* (N. Çelebi, Çev.) Ankara: Attila Kitabevi.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friend's values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.

Hollingshead, A. B. (2011). Four Factor Index of Social Status. *Yale Journal of Sociology*(8), 21-51.

Kaçmaz, Z. (2012, 02 20). *Okuyan kızlar, damatta sosyal statü arıyor*. 05 17, 2015 tarihinde Zaman Gazetesi: http://www.zaman.com.tr/aile-saglik_okuyan-kizlar-damatta-sosyal-statu-ariyor_1247846.html adresinden alındı

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın.

Radikal Gazetesi. (2015, 04 20). *Otomobil en önemli "sosyal statü " simgesi*. 05 19, 2015 tarihinde Radikal Gazetesi: http://www.radikal.com.tr/otomotiv/otomobil_en_onemli_sosyal_statu__simgesi-1339498 adresinden alındı

Sunar, L. (2015). *Türkiye Mesleki İtibar Araştırması.* 05 16, 2015 tarihinde Türkiye Mesleki İtibar Araştırması: http://turkeyses.net/wp-content/uploads/2015/05/T%C3%BCrkiye-Mesleki-%C4%B0tibar-Skalas%C4%B1-Sunumu-Son.pdf adresinden alındı

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

(7750) Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında (Çalıkuşu, Acımak, Yeşil Gece, Kan Davası) Eğitimde Şiddetle İlgili Tespitler

Yahya AYDIN

Düzce Üniversitesi

ÖZET

Eğitim, üzerinde sıkça durulmuş ve fikir belirtilmiş kavramlardandır. Bu durumun temel sebeplerinden birisi, söz konusu kavramın içerdiği öğretme ve öğrenme süreçlerinin çeşitliliği ve uzunluğudur.

Ertürk (1994: 12) eğitimi "Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci" olarak tanımlarken, Varış (1996: 13), "Bireyin içinde yaşadığı toplumda edindiği süreçler toplamı" olarak tarif eder. Bir başka eğitimci Fidan (1996: 8)'a göre ise, "Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç"tir. Binbaşıoğlu (2004: 17)'nun da dediği gibi eğitimin eni boyu ve kapsamı konusunda farklılıklar olmakla birlikte eğitimin bir süreç olduğu fikri kabul edilmiş bulunmaktadır.

Eğitim, gerçekleştirildiği yerler göz önüne alındığında ikiye ayrılabilir. Bunlardan informal eğitim; okul dışındaki eğitimi kapsar ve kültürleme yoluyla gerçekleşir. Belli bir plan ve uygulamanın söz konusu olmadığı bu eğitim türüne aynı zamanda "doğal eğitim" de denmektedir. Formal eğitim ise, eğitim kurumlarında gerçekleştirilir ve öğretmenin de dâhil olduğu belli kural ve uygulamalara göre düzenlenir. Bu eğitim türüne aynı zamanda biçimsel eğitim de denilmektedir (Demirel ve Kaya, 2005: 9-10). Çalışmamızda, kendisi de bir eğitimci olan ve eğitimin çeşitli kademelerinde görev yapmış olan Reşat Nuri Güntekin'in; Çalıkuşu, Acımak, Yeşil Gece ve Kan Davası romanlarında hem toplumun hem de bireyin eğitimi, iki türü de göz önüne alarak belirlenmeye çalışılacaktır.

Reşat Nuri'nin yukarıda belirtilen romanları, zaman olarak II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemini konu edinir. II. Meşrutiyet döneminde esen hürriyet havası, mekteplere beraberinde disiplinsizliği, keşmekeşlik, nümayiş ve başıboşluğu getirmiştir (Akyüz, 1994: 229". Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışı ise, büyük ölçüde Cumhuriyet projesinin beklentileri çerçevesinde şekillenmiştir. Topluma ve yaşadığı çevreye uyumlu bireyler yetiştirme örgün eğitim programları dâhil olmak üzere eğitimin yaygın amaçları içinde önemli bir yer (Doğan, 2012: 373)" tutmuştur. Her iki dönemde de eğitimin sahip olduğu nitelikler ve ona yüklenen anlam, Arent (1997)'in işaret ettiği manada eğitimde şiddeti doğurmuştur. Buradaki şiddet daha çok psikolojik, sosyal ve kültürel bir şiddettir. Şiddeti doğuran en büyük etken, iktidarı kaybetme korkusudur. Öğretmen sınıfta otoriteyi kaybettiğinde, anne-babalar çocuklarına söz geçiremediğinde, yönetici kurumun işleyişine muktedir olamadığında, bürokrat devlet yönetiminde acziyete düştüğünde, ele alınan romanlarda daha çok psikolojik şiddet otoriteyi perçinleştirici bir araç vazifesi görmüştür. Tezcan (1996: 105), şiddetin toplumsal bir olgu olduğuna dikkat çekerek, okulların da bundan nasibini aldığını kaydeder ve özellikle geleneksel okulların şiddete gebe olduğunun altını çizer.

Türk romanında şiddet, aile içi boyutuyla bazı incelemelere de konu olmuş ve dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Esen (1996: 323-326), incelediği romanlarda (İntibah, Mai ve Siyah, Mürebbiye vb.) yazarların şiddete karşı olduklarını hissettirdiklerini belirtir. Şiddet kullananlar kişiliğini tamamlayamamış, ahlaksız, zorba ve sevgisiz insanlar olarak çizilmişlerdir.

Tanpınar (1995: 443) Reşat Nuri'yi, "Türkçenin ortasında geniş bir sevgi ve şefkat ürpermesi" olarak nitelendirir. Böyle bir mizaca sahip olan yazarın eserlerinde eğitimi şiddet boyutuyla da ele alması, yapılan yanlışları tasvip etmediğinin, çeşitli boyutlarıyla bu problemi sergileyip okuyucularını eğitme çabasının bir ürünü olarak okunabilir. Çelik (2000: 25-48), romanlarında "Osmanlı dönemi eğitim kurumlarındaki bozulma, eğitimde kullanılan yanlış yöntemler" önemli bir yer tuttuğunu söyler. Bu yüzden çalışmanın problem cümlesi, Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında (Çalıkuşu, Yeşil Gece, Acımak, Kan Davası;) Eğitimde Şiddetle İlgili Tespitler olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" tercih edilmiştir. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Doküman incelemeye başlı başına veri toplama aracı olarak da başvurulabilir (Aktaş, 2015: 363). Merrıam (2013: 132-136)'ın belirttiği gibi doküman çeşitlerinden biri de "popüler kültür evrakları"dır. Toplumun kendi halkını eğlendirmek ve bilgilendirmek bazen de ikna etmek için ürettiği edebî çalışmalar da bunlardan birisidir.

Çalışmamızda Reşat Nuri Güntekin'in dört romanı "içerik analizi yöntemi"yle çözümlenmiştir. Bu yöntem yoluyla "verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde organize ederek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). Bu çerçevede öncelikle analiz birimi olarak ana kategoriler ile alt kategorilerin belirlenip tanımlanması, ardından da analizin yapılacağı bağlam biriminin (cümle, paragraf …) seçilmesi gerekir. Kategori oluşturma, veri analizidir. Kategorinin temayla, örüntüyle, bulguyla ve araştırma sorusuna verilen cevapla aynı olduğu ifade edilebilir. Kategorilerin isimleri ve veriyi sınıflamak için kullanılan tasarı çalışmanın odağını

oluşturduğu ifade edilebilir. Dikkat edilmesi gereken nokta çalışma ilerlerken veri analizine, kategori oluşturmadan daha fazla önem verilmesi gerektiğidir (Merrıam, 2013: 167-170).

Bahsedilen yönteme uygun olarak; Reşat Nuri Güntekin'in, öğretmenlerin temel karakter olduğu dört romanı, "eğitimde şiddete ilişkin unsurlar" yönünden incelenmiş; "eğitimde şiddete ilişkin unsurlar" ana kategori olarak kabul edilmiş, alt kategoriler ise alan yazını dikkate alınarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları arasında, edebiyatımızın çok okunan yazarlarından Reşat Nuri Güntekin'in öğretmenlerin temel karakter olduğu Çalıkuşu, Acımak, Yeşil Gece ve Kan Davası romanlarında, eğitimde şiddet olgusunu çeşitli yönleriyle ele aldığı, bu konuya dikkat çektiği, şiddetin karşısında olduğu, bu anlayışın modern eğitimde yerinin olmadığını düşündüğü sayılabilir. Romanın aynı zamanda toplumsal bir eğitim aracı olarak yazar tarafından kullanıldığı ve bu konuda bir farkındalık yaratmayı amaçladığı görülmüştür. Sözü edilen romanlarda, dönemin benimsenen eğitim anlayışları ortaya konularak, geçmişten bugüne uzanan tarihsel bir süreklilik içinde eğitim anlayışında meydana gelen değişiklikleri, yazarın tartışmaya açtığı da belirlenmiştir. Böylelikle romanların dönemin toplumsal bir panoramasını ortaya koyarken, geleceğe de ışık tuttuğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Reşat Nuri Güntekin, Türk Romanı, Eğitimde Şiddet,

Kaynakça

Akyüz, Y.(1994). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Alfa Yayınevi.

Arendt, H.(1997). Şiddet Üzerine. İstanbul: İletişim Yayınları.

Binbaşıoğlu, C.(2004). Aile ve Okulda Eğitim Sorunları, İstanbul: MEB Yayınları.

Çelik, H.(2000). Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında Sosyal Tenkit. Ankara: KBY.

Demirel, Ö.-Zeki Kaya, (2005). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğan, İ.(2012). Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri/Kurumlar, Kişiler, Söylemler. Ankara: Nobel Yayınları.

Ertürk, S. (1994). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Esen, N.(1996). *Türk Romanında Aile İçi Şiddet Teması.* Cogito 6-7, 323-326 s.

Fidan, N.(1994). Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.

Tanpınar A. H.(1994). Edebiyat Üzerine Makaleler: İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tezcan, M.(1996). *Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul*. Cogito 6-7, 105-108 s.

Varış, F.(1996). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Alkım Yayınları.

Yıldırım A. ve H. Şimşek, (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Gıddens, A.-Phılıp W.Sutton. (2014). Sosyolojide Temel Kavramlar (Çeviren: Ali Esgin). Ankara: Phoenix Yayınları.

Musgrave, P.W.(1979). The Socıology of Educatıon. New York: Methuen.

Merrıam, S.B.(2013). Nitel Araştırma/Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (Çeviren: Selahattin Turan ve diğerleri), Ankara: Nobel Yayınları.

Aktaş, M.C.(2015). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Editör: Mustafa Metin), Ankara PegemA Yayınları.

(7768) Öğretmen Gözünden Kırsalda Eğitim

Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ — MEB
İlbilge DÖKME — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Kurumların ya da araştırmacıların ölçüt aldığı faktörler birbirinden farklı olduğundan nereye kırsal denildiği hakkında fikir birliğine varılamamıştır (Haas, 1990; Kurt, 2003). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü coğrafi yerleşim yerlerini nüfusa göre şu şekilde sınıflandırmıştır: Nüfusu 3.000'den küçük olan kasaba, köy veya kırsal bölgeler, nüfusu 3.000 ve 15.000 arasında olan küçük şehirler, nüfusu 15.000 ve 100.000 arasında olan şehirler, nüfusu 100.000 ve 1.000.000 arasında olan şehirler ile nüfusu 1.000.000'dan büyük olan şehirler (OECD, 2006). Türkiye'de ise belde ve köyler kırsal bölge, il ve ilçe merkezleri ise kentsel bölge olarak tanımlanabilmektedir (TUİK, 2012).

Uluslararası düzeyde kırsalda eğitim-öğretimi konu alan Journal of Research in Rural Education (Kırsalda Eğitim Dergisi), Education in Rural Australia (Kırsal Avusturalyada Eğitim), Rural Educator (Kırsal Eğitimcisi) ve Rural Society Journal (Kırsal Toplum Dergisi) dergileri bulunmaktadır. Bu dergiler kırsalda okul ve toplum arasındaki ilişkiyi; kırsaldaki eğitimin sosyolojik, tarihi ve ekonomik bağlamını; kırsaldaki eğitim ve toplumun gelişimini; kırsalda eğitim politikalarını; kırsalda öğrenme ve öğretmeyi konu edinmiştir. Fakat İngiltere'de gerçekleştirilen bir araştırma çocuk nüfusunun büyük çoğunluğunun kırsalda yaşamasına rağmen kırsal kesimde eğitimle ilgili çok az çalışma olduğunu ortaya koymuştur (Hargreaves, Kvalsund ve Galto, 2009). Genel olarak kırsalda yapılan çalışmaların sınırlılıklarını dört ana başlık altında toplamak mümkündür: (1) Kırsalın tutarsız ve açık olmayan tanımı mevcuttur. Araştırmalarda kırsal ve kentsel olarak sınıflandırmada nüfus, okulun büyüklüğü veya yer aldığı bölge ölçüt olabilmektedir. (2) Kırsalda yaşayan insanlar aynı etnik kökenden geldiği için homojenlik söz konusudur. Bu analizler için istenmeyen bir durum olan bozucu değişkeni (confounding variable) ortaya çıkarmaktadır. (3) Uygun örnekleme dayanan araştırmaların temsil gücü yeterli değildir. Kırsaldaki okullarda gerçekleştirilen araştırmaların çoğu "kırsala özgü konuları" anlamak için değil de uygun örneklem (erişilmesi kolay) olduğu için tercih edilmektedir. (4) Sosyo Ekonomik Statü (SES) ve öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır. Genellikle kırsalda yaşayan insanların gelir seviyesi daha düşüktür. Analizlerde SES kontrol edilemediğinden bozucu değişken burada da ortaya çıkmaktadır (Panizzon, 2012).

Kentsel ve kırsal bölgelerde sosyal, kültürel vb. açıdan şartlar eşit olmasa da ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde Türkiye'nin bütün bölgelerinde aynı öğretim programları uygulanmaktadır. Ders kitaplarının öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılması ve Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile eğitimde fırsat eşitliği konusunda çok önemli adımlar atılmıştır. Fakat kırsal alandaki bireylerin sahip olduğu olanakların kısıtlı olması ister istemez bazı sorunlara neden olmaktadır. Türkiye'de eğitim alanında kırsal bölgelerde yapılan araştırmaların bazılarında eğitimde karşılaşılan bu sorunlara değinilmiştir. Bu sorunların temelinde kırsala yönelik farklı bir eğitim, program, anlayış ve politikanın olmamasını savunan araştırmacılar bulunmaktadır (Turan ve Garan, 2008). Kırsal kesimdeki mevcut durumun ve kırsal gerçeğinin göz ardı edilmesi, eğitim-öğretim anlamında yaşanan sorunlara temel teşkil etmektedir (Ece, 2012; Garan, 2005; Wang, 2011). Öğretmenlerin kırsal anlamında pedagojik alan bilgi eksiklikleri, okul-aile işbirliğinin zayıf olması da kırsalda yaşanan sorunlara eklenebilir (Taş, 2010).

Bu araştırmanın amacı kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin kırsaldaki eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırmada nitel araştırma türlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme, olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında yararlı olan, durumların derinlemesine çalışılmasına imkan veren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcılar Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde iki farklı okulda görevli 16 öğretmendir (6 bayan, 10 erkek). Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 3 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Okullarda taşımalı eğitim vermekte, yakın civarda bulunan köylerden okula öğrenci gelmektedir. Araştırmanın yapıldığı bölge sürekli göç vermektedir. Aileler genelde tarım ve hayvancılıkla uğraşmaktadır. Yazılı bir form aracılığı ile öğretmenlerden kırsal kavramını dikkate alarak kırsalda eğitimin durumunu yazılı olarak değerlendirmeleri; yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve branşlarını belirtmeleri istenmiştir. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan içerik analizinde kodlar, belli kategoriler altında birleştirilerek anlamlı hale getirilmiştir. Bu süreç dört aşamada gerçekleşmiştir; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analiz sırasında daha önce belirlenmiş bir kodlama şemasının kullanılmamıştır. İki araştırmacı kodlamaları bireysel olarak gerçekleştirmişler belirli zaman aralıklarında bir araya gelerek sınıflandırmalar (kodlar, kategoriler ve temalar) üzerinde tartışarak fikir birliğine varmışlardır. Öğretmenlerin kırsalda eğitim-öğretimle ilgili görüşleri "olumlu özellikler" ve "olumsuz özellikler" kategorileri altında toplanmıştır.

Öğretmenler öğrenci sayısının az olması nedeniyle öğrencilerle birebir ilgilenmeyi kırsalda eğitimin olumlu özelliği olarak belirtmişlerdir. Olumsuz özellik olarak ise en çok veli ilgisizliğine değinmişlerdir. Öğretmenlerin kırsalda eğitim ile ilgili görüşleri

dikkate alınarak olumsuz özelliklerin kaldırılması ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda öncelikle veliler eğitim-öğretim konusunda bilinçlendirilmelilerdir. Buradaki öğrencilere küçük yaşlardan itibaren ayrı bir rehberlik hizmeti sağlanmalıdır. Bu rehberlik hizmeti velilere de sağlanabilir.

Kırsal bölgelerde başarılı bir öğretmen olabilmek için öğretmenin kırsal yaşamı anlaması, genel anlamda öğretmenlik mesleği, kırsalda öğretmenlik için istekli olması ve öğretmenliğe iyi hazırlanmış olması gereklidir. Bu bakımdan kırsal kesimin doğasını daha iyi anlayabilmeleri için üniversite eğitimi sırasında öğretmen adaylarına, kırsalda sosyoloji dersi verilebilir (Başer, 2012).

Anahtar Kelimeler : Eğitim, kırsal bölge, öğretmen görüşleri, fenomenoloji

Kaynakça

Ece, İ. (2012). *Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Garan, Ö. (2005). *Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Hargreaves, L. M., Kvalsund, R., & Galto, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research, 48,* 80-88.

Haas, T. (1990). Leaving home: Circumstances affecting rural America during the last decade and their impact on public education. *Peabody Journal of Education, 67*(4), 7–28.

Kurt, H. (2003). *Türkiye'de kent-kır karşıtlığı*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2006). *OECD Programme for International Student Assessment (PISA) data*.

Panizzon, D. (2012). *Chapter 36 science education in rural settings: Exploring the 'state of play' internationally. In B. J. Fraser (Ed.), Second international handbook of science education* (s. 527-539). Springer International Handbooks of Education, Springer Science Business Media.

Taş, I. (2010). *Etnografik bakış açısıyla kırsal kesimde okulöncesi fen eğitimine yönelik bir durum çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2012). Yerleşim yeri verileri raporu.

Turan, S., & Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi, 177*, 116-128.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(7831) Neil Postman Düşüncesinde Teknoloji ve "Çocukluğun Yokoluşu"

Mehmet Semih KARACA

Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Gün geçtikçe değişen dünya ve toplum yapısında teknolojinin etkisi kendisini daha kalın çizgilerle göstermektedir. Hayatımıza birçok yeni kavram getiren teknoloji, sadece gündelik hayattaki pratik konuları etkilemekle kalmamış; aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik olarak da geniş bir sahayı etkilemiştir(Bayet, 2009; Ellul, 2003; Rousseau, 2015). Teknoloji her geçen gün farklı bir yüzünü gösterdiğinden etkileri de her geçen gün farklılık göstererek devam etmektedir.

Etkileri önlenemez bir şeklilde devam eden teknolojinin insan hayatına yönelik birçok sorunu çözdüğü şüphe götürmez bir gerçekliktir(Postman, 2013). Nitekim insan hayatı için son derece önemli olabilecek sağlık alanındaki gelişmeler inkar edilemez(Metin, 2010). Bununla beraber ulaşım ve haberleşme ağındaki gelişmelerde insanoğlunun birçok sorununa çare olmuş gibi görünmektedir. Postaman'ın ise teknolojiyi değerlendirirken hem olumlu hem de olumsuz yanlarıyla ele almanın gerekliliğinden bahsetmektedir. Teknoloji birçok sorunu çözmekler beraber birçok etik ve sosyal sorunu da toplumların kucağına bırakmıştır(Postman, 1999). Postman bu sorunların birini de çocukların gelişimini olumsuz etkilemesi bakımından kitle iletişim araçlarında görmektedir. Nitekim televizyon ve internet bunların başında gelmektedir(Postman, 2012).

Postman, medyanın ortaya koyduğu iletişim araçlarının dışında medyanın kendisinin de bir ileti olduğunu kabul etmektedir. Bu iletilerle beraber oluşan düşünce tasarımları ise insan yaşamını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu anlamda medya sadece içerisinde yaşanılan toplumu ve kültürü etkilemekle kalmayıp bireysel etkilerde de bulunabilmektedir. Bireysel anlamda en çok etkilenen kitle ise; çocuklar olmaktadır(Alver, 2004). Postman(1995), çocukluk evresini bebekliği değerlendirdiği gibi biyolojik bir evre olarak ele almamış; toplumsal bir kurgu olarak değerlendirmiştir. Bu anlamda Postman düşüncesinde çocukluk, Rönesans dönemiyle birlikte adından söz ettirmeye başlamıştır(Postman, 1995).

Çocukluğu toplumsal bir kurgu olarak ele alan Postman için birçok toplumsal kurgu gibi çocukluğun da varlığını devam ettirmesi kaçınılmaz bir zorunluluk değildir(Postman, 1995). Nitekim O'na göre gelişen kitle iletişim teknolojileri toplumsal bir olgu olan çocukluğun sonuna getirmiştir. Çocukluğun ortaya çıkışını ise matbaanın icadına ve artan okuma-yazma olgusuna bağlayan Postman(1995); okuma yazma olgusuna bağlı olarak artan okullaşmanın ise çocukluğu ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Ancak okuma olgusu tarihsel süreç içerisinde- özellikle kitle iletişim araçları ve tv nedeniyle- dejenere olmuştur. Postman okuma durumundan izleme durumuna geçildiğinin altını çizmektedir. İzleme ve televizyonla birlikte üç temel olgu değişmiştir. Birinci olarak TV yi anlamak için eğitim ve okuma gerekmemesi; ikinci olarak TV nin zihinsel ve davranışsal olarak karmaşık istemlerde bulunmaması, son olarak ise TVnin izleyicisini ayırmaması(Postman, 1995). Televizyonla değişen bu olgular çocukluğu da sorgulanabilir hale getirmiştir. Nitekim çocukluk yetişkinliğe hazırlanılan bir dönem olarak ele alınabilir. Bu süreçte çocuktan tıbbi, psikolojik, cinsel vb. bazı sırlar saklanırdı. Çocuk bu sırları hazmedebilir düzeye gelince paylaşılırdı. Bu sırlar öğrenildiğinde ise çocuk artık yetişkin olmuş demekti. Ancak günümüzde bu sırları saklamak neredeyse imkânsız hale gelmektedir. Artık yetişkinlerin sırları herkesin ulaşabileceği bir duruma gelmektedir. Postman(1995) çocukluğun bu analizler neticesinde yok oluşunu ifade etmektedir. Bununla beraber çocuklar erken yaşlarda yetişkinliği zorlanmaktadır. Peki eğitim bu sorunların neresinde durmaktadır? Bu çalışmanın amacı gelişen teknolojilerin eğitime olan olumsuz yansımalarını araştırmaktır. Bu amaçla beraber aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Teknoloji ve kitle iletişim araçları bireysel gelişimi nasıl etkilemektedir?

Teknolojiyle birlikte hayatın önemli bir evresi olan çocukluk ve eğitim yeniden nasıl yapılandırılabilir?

Teknolojinin çocukları olumsuz etkilemesi bağlamında teknoloji denetlenebilir mi?

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle ele alınıp doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Bu anlamda çalışma grubunda Neil Postman'ın kitaplarına yer verilmiştir. İlgili kitapları Teknopoli(2013), Çocukluğun Yokoluşu(1995), Televizyon Öldüren Eğlence(2012) ve Building a Bridge to the 18th Century-"18. Yüzyıla Köprü Kurmak"(1999) adlı kitaplar oluşturmuştur. Bununla beraber Postaman'ın teknolojiye olan bakışı felsefi alt yapısıyla birlikte irdelenmiştir. Teknolojinin hem sosyolojik hem bireysel etkileri eğitim bağlamında Postman'ın ilgili eserleri dikkate alınarak doküman analizine tabi tutulmuştur. Bu anlamda teknolojinin çocukların bireysel varoluşlarına olan etkisi derinlemesine analiz edilmiştir. Analiz sürecinde teknolojinin sadece olumsuz bir değer olarak ele alınmayıp denetlenmesi gereken bir olgu olduğuna dikkat çekilmiştir. Ancak çalışma bağlamında daha çok çocukluk evresine olan olumsuz etkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Nitekim çocukların yetişkinliğin her türlü sırrına vakıf olduğu 21. Yüzyılda çocuk eğitimine yönelik eğilimlerde tekrar gözden geçirilmiştir. Bu noktada gözden geçirilen konu; çocuklara yönelik öğretim programları ya da derslerden ziyade teknolojinin denetlenmesi olmuştur(Beniger, 1986).

Neil Postman düşüncesinde çocukluk ise gelişim evresinin ikinci adımını oluşturmuştur. Nitekim Postman(1999) birey gelişimini üç temel adımda açıklamıştır; bebeklik, çocukluk ve yetişkinlik. Postman düşüncesinde ergenlik ise çocukluk evresinin bir parçası olarak ele alınmıştır. Çocukluğun sosyal bir olgu olarak ele alındığı bu düşünce sistematiğinde bireyleri ve toplumları doğrudan etkileyen teknolojiler(özellikle medya ve diğer kitle iletişim araçları) son derece önem kazanmıştır. Çalışmada bu bağlamda eğitim ve teknolojileri ilişkisi derinlemesine betimsel analize tabi tutulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre Postman'ın felsefi ve sosyolojik bir tavır olarak; teknolojiye sadece olumsuz yönleriyle bakmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda Postman'ın günümüzde teknolojinin de etkisiyle "benim insan olarak değerim ne?", "Hayat amacım nedir?" gibi soruların çok az sorulduğunun altını çizdiği görülmüştür. Postman'ın ilgili eserleri doküman analizine tabi tutulduğunda temel bir ayrım göze çarpmıştır. Bu ayrım ise teknolojik ilerleme ile insani ilerlemenin aynı sayılmasıdır. Nitekim bu soru Postman düşüncesinde üzerine sıklıkla durulması gereken bir sorudur. Bu anlamda teknolojinin ilerlerken birçok sorunu da beraberinde getirdiği görülmüştür. Birçok değeri başkalaştıran teknoloji, birçok değeri de yok etme eğilimdedir. Bu değerlerden birisi de çocukluk olmuştur. Ancak Postman teknolojinin denetiminin sağlanması gerektiğini ifade ederek üç temel denetim mekanizması sunmuştur. Bunlar ise din, devlet ve eğitimdir. Eğitim ayağında teknolojileri doğru değerlendiren bireyler yetiştirmek esastır. Bununla beraber teknolojiyi üretecek olan kimseler de ortaya konan teknolojinin hangi toplumsal ve etik sorunlara yol açacağını düşünerek hareket etmelidir.

Anahtar Kelimeler : teknoloji, çocukluk, denetimi eğitim

Kaynakça

Alver, F. (2004). Neil Postman'in Çocukluğun yok oluş sürecinde iletişim teknolojisi eleştirisinin eleştirisi. *İletişim araştırmaları dergisi,* 2 (2), 129-141 .

Bayet, A. (2009). *Bilim ahlakı*. (1. Baskı). (Çev. Solmaz, G.). Ankara: Alter Yayıncılık.

Beniger, J. R. (1986). The control revolution – technological and economic origins of the information society-. London: Harvard University Press.

Ellul, J. (2003). *Teknoloji toplumu*. (1. Baskı). (Çev. Ceylan, M.). İstanbul: Bakış Yayınları.

Metin, S. (2010). *Biyo-tıp etiği ve hukuk*. (1. Baskı). İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (1. Baskı). (Çev. İnal, K.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Postman, N. (1999). *Building a brigde to the 18th century.* New York: A Division Of Random House, Inc.

Postman, N. (2012). *Televizyon öldüren eğlence*. (4. Baskı). (Çev. Akınhay, O.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Postman, N. (2013). *Teknopoli*. (4. Baskı). (Çev. Yılmaz, M.E.). Bursa: Sentez Yayıncılık.

Rousseau, J.J. (2015). Bilimler ve sanatlar üstüne söylev. (5. Basım). (Çev. Eyüboğlu, S.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

(7929) Öğrencilerin Okul İçi Rollere Katılım Biçimlerinin Basıl Bernsteın'ın "Anlamsal" ve "Araçsal" Düzen Kavramsallaştırması Bağlamında İncelenmesi

Ayşe SOYLU Ankara Üniversitesi

Volkan ALKAN Ankara Üniversitesi

Ahmet KAYSILI Ankara Üniversitesi

ÖZET

Eğitimde başarı bireylerin okulun gerekliliklerini yerine getirebilme düzeyleriyle ilişkili bir durumdur. Okulda kendilerinden beklenen rol performanslarını etkili bir şekilde yerine getiren öğrenciler eğitim hayatlarını okulla uyumlu bir biçimde sürdürebilmekte ve bu doğrultuda başarı elde edebilmektedirler. Ancak okulda beklenen rol performanslarını yerine getirilebilmeleri için, öğrencilerin okul dışı hayatlarında bu performanslarla uyumlu bir takım davranış ve düşünce kodlarını edinmiş olmaları gerekmektedir (Sever, 2015). Ailelerin eğitim sürecine ve eğitimin sonuçlarına yükledikleri anlam, eğitim ve sosyoekonomik düzey gibi bazı temel değişkenler öğrencinin okul içi rolleri benimseme ve bunlara uygun performans sergileme durumlarında etkili olabilmektedir.

Basil Bernstein (1975) okulun öğrencilerden beklediği davranış biçimlerine ilişkin, karakter eğitimi ve öğretim merkezli iki farklı boyut belirlemiştir. Okulun karakter eğitimiyle ilgili boyutu öğrenciye kişilik, tutum ve davranışla ilgili imgelerin aktarıldığı "anlam düzeni" boyutudur. Öğretimle ilgili olan ise öğrencilere belirli akademik becerilerin kazandırılmasıyla ilgili olan "araçsal düzen" boyutudur. Anlamsal boyut okulda duygusal bir bağ yaratmaya yönelikken, araçsal düzen genellikle öğrencileri belirli başarı kriterlerine göre sınıflamaya yönelik bir boyuttur (Bernstein, 1975). Dolayısıyla okulun bir yandan belirli değerlerin aktarılması yoluyla öğrenci ve öğretmenlerde bir topluluk bilinci yaratarak sistemin düzenli bir biçimde işleyişini sağladığı, diğer yandan öğrencileri akademik beceriler açısından sınıflandırarak sosyal yeniden üretimde aktif bir rol oynadığı (Giroux, 2001; Freire, 1991) söylenebilir.

Bernstein (1975) öğrencilerin, okulda kendilerinden beklenen rol performanslarını yerine getirmeleriyle ilgili beş kategori tanımlamıştır. Buna göre "bağlılık" kategorisine giren öğrenciler, okuldaki her iki düzene de güçlü bir aidiyet hissetmektedirler. "Kopma" kategorisine giren öğrenciler araçsal düzenin gerektirdiği rolleri benimserken, anlamsal düzenin gerektirdiği roller karşısında nötr ya da negatif bir tutum sergilemektedirler. "Erteleme" kategorisine giren öğrenciler her iki düzene de dahil olmamakta, bağlılıklarını ertelemekte ve sadece gidişatı izlemeyi tercih etmektedirler. Bu durumdaki en temel etken aile çevresi ve okul arasındaki uyumsuzluktur. "Soğuma" kategorisine giren öğrenciler sağladığı dikey hareketlilik için araçsal düzene dahil olma çabasında olmakla birlikte, bu boyutun gerekliliklerini yerine getirmekte zorlanmaktadırlar. Okulla ilişkisi yalnızca anlamsal düzende kalan öğrenciler yabancılaşma riski altındadırlar. "Yabancılaşma" ise öğrenci hem araçsal hem de anlamsal düzenin gerektirdiği rolleri anlamadığında veya bu rollerin tamamını reddettiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Diğer kategorilerde öğrenci rollerin herhangi birine dahil olabilirken, bu kategoride öğrenci rolü ya çatışma ya da zorla kabul etme şeklindedir. Dolayısıyla öğrencilerin hali hazırda okul dışı sosyokültürel çevreden edindikleri davranış kalıpları onların okulda beklenilen rol performanslarını yerine getirip eğitimin sağladığı avantajlardan yararlanmalarına katkıda bulunurken, bu rollerle uyuşmayan davranış kalıplarına sahip öğrencilerin, okulun her iki boyuttaki gerekliliklerini yerine getiremedikleri için, sürecin dışına itilmeleri söz konusu olabilmektedir.

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin okulun anlamsal ve araçsal boyutlarında kendilerinden beklenen rol performanslarını yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilerin okul içi rollere katılım biçimlerine göre sınıflandırılması ve elde edilen kategorilerin kişisel ve eğitsel bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi) açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin okul içi rollere katılım biçimlerine göre sınıflandırılması ve ortaya çıkan sınıfların belirli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma temel araştırma niteliğindedir. Temel araştırma, görünürde herhangi bir özel uygulaması veya kullanımı bulunmayan ve öncelikle olgu ve gözlemlenebilir gerçeklerin temellerine ait yeni bilgiler edinmek (OECD, 2002), bilgi ve kuram üretmeye amacıyla yürütülen (Büyüköztürk vd., 2013) deneysel veya teorik çalışmalardır.

Bu çalışmanın araştırma grubunu, Ankara ilinin Çankaya, Keçiören, Mamak ve Altındağ ilçelerinden rastgele seçilen liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yapılacak olan anket uygulaması için 1000 öğrenciye ulaşılması planlanmaktadır.

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okul içi rollere katılım biçimlerini belirlemek amacıyla 30 öğrenciye kompozisyon yazdırılması ve alan yazın taraması sonucunda geliştirilmiş, "Katılıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının verilebileceği bir anket formu ve kişisel bilgi formu veri toplama aracı olarak kullanılacaktır.

Araştırmanın birinci amacı olan, öğrencilerin okulda beklenilen rol performanslarını yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla anket maddelerine verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanacak ve yorumlanacaktır.

Araştırmanın ikinci amacı olan, öğrencilerin okul içi rollere katılım biçimlerine göre sınıflandırılması için gizil sınıf analizi kullanılacaktır.

Araştırmanın üçüncü amacı olan, gizil sınıf analizi sonucunda elde edilen sınıfların kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmesi için gizil sınıf modeline ait parametre tahminleri kullanılacaktır.

Bernstein'ın "Kod Kuramına" öğrencilerin okul içi rollere katılım biçimlerine göre bağlılık, kopma, erteleme, soğuma ve yabancılaşma olmak üzere beş kategroi belirlemiştir. Dolayısıyla, anket uygulamasından elde edilen verilere uygulanan gizil sınıf analizi sonucunda öğrencilerin okul içi rollere katılım biçimlerine göre Bernstein'ın sınıflamasında olduğu gibi beş farklı gizil sınıf elde edileceği öngörülmektedir.

Oluşturulan gizil sınıf modeline ait parametre tahminlerinden faydalanılarak gizil sınıfları oluşturan öğrencilerin sosyokültürel düzey ve akademik başarıyla ilgili özellikleri belirlenecektir. Böylece, öğrencilerin okul içi rollere katılım biçimlerini etkileyen etmenler hakkında fikir sahibi olunacaktır. Elde edilen bu bulgular öğrencilerin okul içi rollere katılım biçimleriyle ilgili ilerde yapılan araştırmalar açısından yol gösterici olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Anlamsal Düzen, Araçsal Düzen, Gizil Sınıf

Kaynakça

Bernstein, B. (1973a) *Class, Codes and Control, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language,* Cilt:1. London, Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1973b). *Class, Codes and Control, Applied Studies Towards a Sociology of Language,* Cilt: 2. London, Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmission,* Cilt:3. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, Routledge & Kegan Paul.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Giroux, H. (2001). Eğitimde Kuram ve Direniş. Çev: Senem Demiralp. Ankara: Dost Yayınları

Freire, P. (1991). Ezilenlerin Pedagojisi. Çev: Dilek Hattatoğlu. Ankara: Ayrıntı Yayınları

OECD (2002). Frascati Manual Proposed Standard Practice For Surveys on Research and Experımental Development. Paris: OECD Publications Service.

Sever, M. (2015). Okul Kültürünün Toplumsal Kökenleri. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi.* 8 (32)

(8043) Kırsal Yaşamda Eğitim Sorunları (Muğla Örneği)

İlker AYSEL — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hüseyin BAL — Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

1927'den günümüze kadar gerçekleştirilen nüfus sayımlarına göre her dönemde giderek azalan kırsal nüfusun 1950'li yıllara kadar daha yavaş bir şekilde düştüğünü, kent nüfusunun da benzer şekilde arttığını gösteren istatistikler, 1950'lerden günümüze kadar gerçekleşen süreçte kırsal nüfustaki azalma seyrinin giderek temposunu arttırdığını göstermektedir (Kazgan, 1957: 375). Kırsal nüfusun kente oranla çok daha büyük olduğu döneme ilişkin bir perspektif sunan Akşit'e göre 1950'ye kadar olan süreçte temel sorun köylerin boşalmasına neden olan hızlı göç ve gecekondulaşma değil tam tersine köylülükten, aşiretten ve topraktan kopmama, yani göç etmeme durumu olmuştur. Akşit bu sorunun, kısmi olarak angarya emek göçü, dönemsel göç ve mevsimlik işçilik şeklinde bulunan çözümlerle 1950'lere kadar devam ettiğini, 1950'lerden sonra ise sürekli göçe dönüştüğünü belirtmektedir (Akşit, 1998: 22). Özellikle 1980'lerde etkili olan neoliberal politikalar bir iç göç dalgasını da beraberinde getirmiş, aynı zamanda kırsal kalkınma ve üretim süreçlerini de etkilemiştir. Söz konusu dönemden sonra hızla devam eden kentleşme sürecinin kentsel yapıda ortaya çıkardığı yeni sorun alanları, sosyal bilimcilerin dikkatini çekmiş ve birçok çalışmaya konu olmuştur. Bu süreçte geride kalanların, kırsal yaşamın içerisinde hayatını sürdürenlerin sorunları ikinci planda kalmaya başlamıştır. Bu durum bir kısır döngüyü de beraberinde getirmiş, kırsal yapının sorunlarına ilişkin politikalar yeterince geliştirilmemiş ve sorunlardan kaçarak kente göç eden bireylerin sayısı giderek artmıştır. Köylerin nüfusu azalmaya devam etmiş, köyde yaşayan çocuk sayısı giderek azalmıştır. Ancak bu içgöç dalgasına ya da başka bir ifadeyle kırsal yaşamın artık bireye hiçbir şey vaat etmemesine rağmen, hala hayatını köylerde geçiren büyük bir kitle vardır. Bu çalışma, günümüzde kırsal yaşamın içerisinde var olan önemli bir sorun alanına, köylerde yaşayan çocukların eğitime erişim süreçlerine odaklanmaktadır.

Günümüzde eğitimin sorunlarına ilişkin yapılan değerlendirmeler, genellikle kentsel mekânlar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Köylerde içgöçle beraber azalan çocuk sayısından dolayı her dönem başında birçok köy okulunun kapanması bile çok tartışılmamakta, okulsuz çocukların sorunları, onları kentlerdeki okullara taşıyarak çözülmeye çalışılmaktadır. Taşınan çocuklardan beklenen ise, eğitimi eşit şekilde içselleştirmeleri ve programlarda öngörülen kazanımları benzer şekilde edinmeleridir. Ancak problemin sadece çocukların okula erişimini sağlamak olduğunun düşünülmesi, önemli bir sorun alanının gözlerden kaçmasına yol açmaktadır. Taşınan köylerde artık bir öğretmen yoktur ve çocuklar her okul çıkışı bu okulsuz, öğretmensiz köylere geri dönmektedirler. Artık içinde hiçbir eğitim aktörünün yaşamadığı köylerde neler yaptıkları, eğitime erişim sürecinde hangi alanlarda sorunlar yaşadıkları düşünülmemektedir. Kırsal yaşamın eğitimi, Cumhuriyetin ilk yıllarında ileriye yönelik toplumsal değişmenin bir aracı olarak değerlendirilirken, günümüzde ilerlemenin başlatıcısı olmaktan çok, bir değişimin bir sonucuna dönüşmüştür (Tekeli, 1980: 12). Bu durum, kırsal yaşamın içerisinde var olan sorunların giderek daha çok yapılaşmasına yol açmaktadır.

Eğitime erişim istatistikleri incelendiğinde Türkiye'nin bazı bölgelerinde eğitim alanına ilişkin sorunların daha yoğun olduğu dikkati çekmektedir. Ancak konu bölgesel ölçekten kent-kır ayrımına taşınırsa, kentte yaşamanın köylere göre eğitime erişim açısından daha avantajlı olduğu görülecektir. Türkiye modernleşmesinin temel kurumu olan eğitimin köylerden çekilmesiyle, kentler hala birbirinden çok farklı olsa da, artık bütün köyler birbirine benzemektedir. Eğitimle ilgili sorunların genellikle ülkenin doğusuyla beraber düşünüldüğünden, ülkenin batı ucundaki köylere yönelik bir araştırma yapmanın bu açıdan anlamlı olacağı düşünülerek çalışma Muğla ilinin köylerinde yapılmıştır. Böylece kırsal alanlarda eğitime ilişkin sorun alanlarının, bölgesel değil ulusal bir problem olduğunun daha net vurgulanması amaçlanmaktadır.

Araştırma, saha çalışması olarak kurgulanmıştır. Saha araştırmaları, gündelik yaşantılarının doğal akışında hareket eden insanların incelenmesine fırsat tanır. Emerson'a göre, sahada çalışan sosyal bilimci, ötekilerin nasıl yaşadığı, nasıl konuşup nasıl davrandığı ve onları neyin cezbettiği ve üzdüğü hakkında ilk elden bilgi edinmek için onların dünyalarına doğru bir maceraya atılır. Uygulayıcılarının, gözlemlenen etkinliklerin o etkinliklerde bulunanlar için ne anlama geldiğini anlamaya çalıştığı bir incelemeyi yürütür (Akt: Neuman, 2010: 541).

Saha çalışması, nitel araştırmanın yorumlayıcı paradigması çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimler üzerinde uzun süre hakimiyetini sürdüren pozitivist metodoloji, sosyal gerçekliğin nicelik olarak ölçülebilir kriterler üzerinden tartışılabileceği görüşü üzerine kurulmuştur. Oysa yorumlayıcı yaklaşım, gerçekliğin sosyal olarak inşa edildiğini varsayar. Gözlenebilir tek bir gerçeklik yoktur. Tek bir olayın farklı şekillerde yorumlanması vardır (Merriam, 2013: 8).

Araştırmada kırsal yaşamda eğitim sorunları bir durum olarak ele alınmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşamı, güncel sınırlı bir sistemi ya da belli bir zaman dilimi içerisinde hem çok sayıdaki hem de sınırlandırılmış sistemleri, çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplayarak, durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya konulan nitel

bir yaklaşımdır (Creswell, 2013: 97). Nitel araştırmalar genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemlerle, nicel araştırmalar ise genellikle rastgele seçilmiş daha geniş örneklemlerle yürütülür (Patton, 2014: 230). Araştırma örneklemi, Muğla'da bulunan iki taşıma merkezi okulda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri ile öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Niteliksel araştırmalar küçük örneklem grupları üzerine odaklandığından, derlenen verilerin kişilerin kimliklerini ortaya çıkaracak ipuçlarını içermemesine dikkat edilmesi önemlidir (Kümbetoğlu, 2005: 181). Bu yüzden, saha çalışmasında görüşülen kişiler, çalışma boyunca araştırmacı tarafından verilen kod isimlerle anılmıştır.

Araştırmanın temel problemi, kırsal yaşamda eğitime erişim sürecinin önündeki engellerin neler olduğu ve taşımalı eğitim uygulamasının eğitime erişim sürecini nasıl etkilediğidir. Araştırma boyunca kırsal yaşamın eğitime erişim sürecinde birçok açından engeller olduğu görülmüştür. Saha çalışmaları sonucunda eğitime erişim sürecinin en önemli sorun alanları, özellikle kız çocuklarının eğitime erişiminin ve devamlığının sağlanması konusunda ortaya çıkmıştır. Konu tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde, eğitime erişim konusunda toplumsal cinsiyet açısından yaşanan eşitsizliklerin geçmişte olduğu gibi, günümüzde de devam ettiği görülmektedir. Eğitime erişimin önündeki engeller toplumsal cinsiyet bağlamı yerine kır-kent ayrımı açısından incelendiğinde de, kırsalda yaşayan çocukların, kentteki akranlarına göre birçok açıdan dezavantajlı olduğunu göstermektedir. Eğitime erişim sorununu çözmesi beklenen taşımalı eğitim uygulaması ise başka sorunlar ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte köyler ile okullar arasındaki mesafenin açılması köylerdeki sosyal yapıya doğrudan etki etmiş, taşımalı eğitim ile beraber eğitim aktörlerinin köyden uzaklaşması kırsal yaşamı olumsuz olarak etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler : Kırsal yaşam, eğitim sosyolojisi, eğitime erişim, içerik analizi

Kaynakça

AKŞİT, Bahattin (1998), **"İçgöçlerin Nesnel ve Öznel Toplumsal Tarihi Üzerine Gözlemler: Köy Tarafından Bir Bakış"** Türkiye'de İçgöç, Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri Konferansı, ed. Ahmet İçduydu vd., Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul, (ss. 22 - 37).

CRESWELL, John W. (2013), **Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni**, çev. Mesut Bütün ve S. B. Demir, Siyasal Kitabevi.

KAZGAN, Gülten (1957), "Şehirlere Akın ve İktisadi Değişme", **İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası 19 (1-4),** (ss.375-394).

KÜMBETOĞLU, Belkıs (2005), **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**, Bağlam Yay., İstanbul.

MERRIAM, Sharan B. (2013), **Nitel Araştırma–Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber,** çev. Selahattin Turan, Nobel Yayıncılık.

NEUMAN, W. Lawrance (2010), **Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**, çev. Sedef Özgen, Yayın Odası, İstanbul.

PATTON, Michael Q. (2014), **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri**, çev. ed., Mesut Bütün ve S. B. Demir, Pegem Akademi Yay., Ankara.

TEKELİ, İlhan (1980), **Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar**, Ankara Mimarlar Odası Yayınları.

(8112) Güneydoğu Liselerinde Okula Yabancılaşma

Hüseyin ŞİMŞEK

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Yabancılaşma, eğitim kurumları başta olmak üzere, tüm bürokratik kurumlarda yaşanan, psiko-sosyal bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Fromm (1992) yabancılaşmayı, sosyal ve toplumsal bir olgu olduğu kadar, bireysel bir sorun olarak değerlendirmektedir. Seeman, yabancılaşma kavramını sınırlandırarak, beş ayrı kategoride ele almıştır:

Güçsüzlük; bireylerin yaşamını etkileyen koşullar üzerinde etkin olamaması ya da denetim kuramaması.

Anlamsızlık: Bireylerin eylemlerinin kendileri için anlaşılır olmaması, eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramaması.

Kuralsızlık (Normsuzluk): Kuralların etkisini yitirmesi, amaçlara ulaşmak için kural dışı eylemlerin zorunluluğuna inanılması.

Yalıtılma (İzolasyon): Toplumda veya örgütte yüksek değer verilen inanç ya da amaçların birey açısından herhangi bir değer taşımaması.

Kendinden uzaklaşma: Bireylerin eylemlerinin kendi başına bir doyum kaynağı olmaktan çok kendi dışındaki doyumlar için bir araç durumuna gelmesi, şeklinde açıklanmaktadır.

Eğitimde yabancılaşma, öğretme ve öğrenme süreçleri ve onun kurumsal alt yapısını oluşturan değer, norm, davranış örüntüleri, sosyal ilişki ve etkileşimlerle bağlantılıdır. Eğitimde yabancılaşma; bireylerin bilgiden ve öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi gibi farklı durum ve süreçleri içerir (Sidorkin, 2000). Eğitimde yabancılaşma aynı zamanda, bireyin kendisini okulun dışında olduğunu, ayırıma tabi tutulduğunu düşünmesi ve okuldaki çevreye yabancılık hissetmesi anlamına da gelmektedir (Tsui, Velasco ve Wu, 2004:1). Öğrencilerin eğitime yabancılaşmasına yol açan en önemli etken, eğitim sisteminde yaşanan değişmelerdir. Özellikle ders programlarında yapılan köklü değişiklikler öğrencilerde uyum sorunu ortaya çıkarmakta; yabancılaşma için zemin oluşturmaktadır. Eğitim sisteminden kaynaklanan yabancılaşmanın bir diğer boyutu sınavlardır. Sınavlar öğrencilerin gelecek kaygılarını arttırmakta; stres, iç çatışma, doyumsuzluk ve benzer sorunlar nedeniyle öğrencilerde okula yabancılaşma ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin normlar ve kurallar karşısında kendini yetersiz ve güçsüz hissetmesi ve öznel yeteneklerini yaşama ve geliştirme imkânı bulamaması, öğrencinin engellenme duygusu yaşamasına neden olur. Engellenme duygusu yaşayan öğrencilerde öfke, kaygı, güvensizlik, korku, kin, gibi olumsuz duygular gelişmektedir (Gibbs, 2004). Sonuç olarak yabancılaşan öğrenciler, okulun önemini ve değerini anlayamamakta ve okulu can sıkıcı, rutin ve ileriki yaşamlarında hiçbir işe yaramayacak bir yer olarak algılamaktadırlar. Yabancılaşmanın öğrenciler üzerinde yarattığı en önemli baskı, okuldan ayrılma düşüncesidir. Literatürde okul terki olarak da nitelendirilen bu durum, yabancılaşmayla bağlantılı önemli bir eğitsel sorundur. Bu araştırma Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinde okula yabancılaşma sorunu çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırma Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. N*icel* araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada okula yabancılaşma verilerini elde etmek üzere anket çalışmasına dayalı "*betimsel ve ilişkisel*" tarama modeli, kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki sekiz ilde öğrenim gören tüm lise öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin büyük olması zaman ve ekonomik imkansızlıklar nedeniyle, örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Bu amaçla, örnekleme birimi olarak iller seçilmiş ve tabakalı örnekleme metodu kullanılmıştır. Örnekleme birimi olarak seçilen illerde farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler belirlenen oranda tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen okula yabancılaşma ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerin analizi SPSS 18 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır. Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyi ve yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla betimsel ve korelasyon analizleri yapılmış, yabancılaşmaya neden olabileceği düşünülen sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bilgilerin yer aldığı 18 sorudan oluşan kişisel bilgi formu ile okula yabancılaşmanın hangi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesi için varyans analizinden fyararlanılmıştır. Bununla birlikte, okula yabancılaşma düzeyi yüksek ve okulu bırakma risk grubunda yer alan öğrencilerin profillerinin belirlenmesi amacıyla Chaid analizi kullanılmıştır. Tüm bu analizler için manidarlık düzeyi olarak. 05 manidarlık düzeyi belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 18 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda AB Lise öğrencilerinde okula yabancılaşmanın (X=2,41) *orta düzeyde* olduğu saptanmıştır. Okula yabancılaşmanın alt boyutları açısından bakıldığında, GAB Lise öğrencilerinin en fazla (X=3,55) *sosyal uzaklık* alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları, buna karşın en az (X=1,92) *kuralsızlık* boyutunda yabancılaşma yaşadıkları gözlenmiştir. GAB Lise öğrencilerinde okula yabancılaşma düzeylerinin illere göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Gaziantep, Şanlıurfa ve

Adıyaman'da daha düşük seviyede bir yabancılaşma görülürken, özellikle terör olaylarının daha yoğun yaşandığı Diyarbakır, Siirt, Şırnak, Batman ve Mardin illerindeki lise öğrencilerinde daha yüksek düzeyde yabancılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. GAB Lise öğrencilerindeki yabancılaşma düzeyinin cinsiyete göre manidar biçimde farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğrencilerdeki okula yabancılaşma düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksektir. SED'e göre GAB Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri arasında manidar fark bulunmuştur. Anne eğitim düzeyine bağlı olarak GAB Lise Öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri arasında manidar fark bulunmaktadır. Anneleri ilköğretim mezunu lise öğrencilerinde okula yabancılaşma en düşük düzeyde görülürken, anneleri ortaöğretim mezunu öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : yabancılaşma, lise, güneydoğu

Kaynakça

Sarı M., (2013). "Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.

Seidel, J.F. (1991). Social alienation and the learning: disabled school dropout. *Learning Disabilities Research and Practice,* 6, 152-157. ERIC:ED1482634.

Şimşek ve Şimşek (2013). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinde Sosyal Bütünleşme Düzeyi. *Milli Eğitim*, 42(*198*): 73-96.

Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği) [Dropout tendency among highschool students and its reasons (A casestudy in the Southeastern Anatolia Region)]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi -Journal of Educational SciencesResearch, 1* (2), 27–47. http://ebad-jesr.com/.

Trusty, J. ve Dooley-Dickey, K. (1993). "Alienation from School: An Exploratory Analysis of Elementary and Middle School Students Preceptions." *Journal of Research and Development in Education*, 26 (4) :232-42.

Uzun, Özlem (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi*. YüksekLisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

(8132) Öğretmenlerin Öğrenci- Öğretmen İlişkisinde Güç Kullanımını Meşrulaştırma Araçları

Mustafa SEVER — Ankara Üniversitesi
Ayşe SOYLU — Ankara Üniversitesi
Ahmet KAYSILI — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Toplumsal düzenin devamlılığı, olumlu ya da olumsuz anlamda, bireylerin sistemin işleyişini aksatmayacak şekilde davranmalarını sağlamakla mümkündür. Bu durum belirli araçlarla bireyleri kontrol altında tutma gerekliliğini doğurmaktadır. Bu kontrol genel olarak bireylerin belirli biçimlerde düşünmeye ve davranmaya yönlendirmekle sağlanmaktadır. Birçok toplumda bu kontrolü sağlamada en temel araçlardan biri eğitim olmuştur. Eğitimle bireylere toplumsal düzenin devamlılığına katkı sağlayacak belirli tutum ve davranışlar ve belirli bir düşünme biçimi aktarılır. Bu aktarım sürecinin en önemli öznesi ise öğretmendir. Özellikle bireyselliğin geri plana itildiği toplumlarda öğretmen, öğrenci karşısında güç sahibi olarak konumlandırılmış ve bu konumu onu öğretim sürecinin en temel otorite figürü otorite haline getirmiştir.

Burada güç kavramıyla sosyal ilişkilerde bir bireyin başka bir birey veya bir grup üzerindeki kontrol ve etki kapasitesi kastedilmektedir. Literatürde gücün kullanıma kaynaklık eden bazı faktörler tanımlanmıştır. French ve Raven (1959) gücün temellerine ilişkin ortaya koydukları sınıflamada beş temel güç tipi tanımlamışlardır. Bunlardan ilki "ödül gücü"dür ve kaynakta güce maruz kalan bireyde otoritenin kendisi için ödüller verme becerisi olduğu düşüncesi vardır, "zorlayıcı güçte" birey otoritenin kendisine ceza vermesini kabul eder. "Meşru güçte" birey otoritenin kendi davranışlarının yönünde belirleme hakkı olduğu düşüncesindedir. "Karizmatik güçte" ise birey otoriteyle kendini özdeşleştirmiştir. "Uzmanlık gücü" bireyin otoritenin belirli bir uzmanlık bilgisi olduğu düşüncesine dayalıdır.

Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde kullandıkları gücü meşrulaştırma biçimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Meşrulaştırma genel anlamda bir öznenin eylemlerinin, gerçekleştiği alanın değer, norm ve inançlarına uygun, istenir ve yerinde olduğu anlayışıdır (Suchman, 1995). French ve Raven (1959)'a göre gücün meşrulaştırılmasında özellikle belirli bir role veya konuma özel, toplumsal olarak tanımlanmış davranışların spekülasyonu söz konusudur. Meşru gücü kabul eden bireylerde aile, öğretmen, din vb. öğelerin etkisiyle "zorunluluk duygusu" içselleştirilmiştir. Toplumsal yapı ve kültürel değerler gücün meşrulaştırılmasındaki en temel kaynaklardır. Özellikle otorite hiyerarşisinin olduğu geleneksel toplumlarda belirli toplumsal değerlere dayandırılarak meşrulaştırılan güçle otoritelere yaptırım ve ceza verme hakkı doğmaktadır. Dolayısıyla toplumsal değerler gücün meşru bir zemini haline gelmektedir. Otorite hiyerarşisinde rollerin tanımlanma biçimleri de otoritenin meşrulaştırılmasına kaynaklık etmektedir (French ve Raven, 1959). Örneğin otoriteye itaatin bir değer olarak kabul gördüğü Türk toplumunda öğretmen önemli bir otorite figürüdür ve gücünü toplumsal değerlerden almaktadır. İçselleştirilmiş değerlerle meşrulaştırılan bu güce maruz kalan bireyler bu gücü kabul etmek durumundadırlar. Ancak sosyal değişim ve dönüşümler genç kuşakların bazı yetişkin değerlerini reddetmelerini ve değişen dünyaya uyum sağlamak adına bireyci değerleri benimsemelerini gerektirmektedir. Her ne kadar bu gereklilik eğitimde karar vericiler tarafından dikkate alınmış ve öğrenci merkezli öğretim programları gibi öğretmen-öğrenci arasındaki bu güç hiyerarşisini dengeleyici bir takım düzenlemeler uygulamaya konulmuş olsa da, bu programları uygulayacak olan öğretmenlerin sınıf içerisinde otoritenin gerekliliği konusundaki düşünceleri uygulamaların hedefine ulaşması açısından önemlidir.

Bu araştırma öğretmenlerin otoritenin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi yoluyla, öğrencilerle ilişkilerinde kullandıkları gücü meşrulaştırma biçimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin gücü meşrulaştırma biçimlerinin sosyokültürel çevre, okul kültürü veya kademelere göre nasıl bir örüntü oluşturduğu, öğretmen öğrenci arasındaki güç ilişkisini şekillendiren faktörler, güç sahibi olarak öğretmenin öğrenci karşısındaki davranışlarının yönünde nelerin belirleyici olduğu incelenmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan Gömülü Teori kullanılmıştır. Gömülü teoride amaç bir kuram ya da belirli bir durumla ilişkili bir olguyla ilgili soyut, analitik bir şema oluşturmaktır (Creswell, 2006). Araştırmacı veri toplarken veya yorumlarken verilerin içine gömülü olan kuramı ortaya çıkarma çabasına girişir ve bu araştırma boyunca sürer. Diğer bir anlatımla, gömülü kuram, eldeki verilerin değerlendirilmesi ile kuram geliştirme sürecidir. Bu yaklaşım tümevarımsal (indüktif) bir prensiple hareket eder, bu nedenle, araştırmacı elindeki verileri değerlendirirken, herhangi bir şablon ya da araştırmaya başlamadan önce kurgulanmış kuramsal yaklaşımları kullanmaz (Charmaz, 1983). Bu çalışmada ele alınan olgu gücün meşrulaştırılma biçimleri olduğundan, gömülü teoriyle ulaşılmak istenilen sonuç gücün meşrulaştırılmasına ilişkin analitik bir şema ortaya koymaktır. Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir.

Gömülü teoride önemli olan araştırmaya katılan kişi sayısı değil, kategorilerin doyum noktasına ulaşmasıdır. Araştırmada Ankara'nın çeşitli liselerinde görev yapan 18 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Gömülü teoride *kuramsal örnekleme* yöntemi en sık kullanılan örnekleme tekniğidir. Kuramsal örnekleme yönteminde araştırmacı, kuram ortaya çıktıkça, araştırmaya katkı sağlayabileceğini düşündüğü kişileri örnekleme dahil eder (Creswell, 2006; Charmaz, 1983).

Araştırma verilerinin analizi, gömülü teorinin veri analizi teknikleri kullanılarak yapılmıştır. İlk önce *açık kodlama* aracılığıyla tüm veri kodlanmış, *eksen kodlaması* aracılığıyla açık kodlar belirli eksenler etrafında toplanmış; *seçici kodlama* aracılığıyla veriler teorik çerçeve oluşturmak için temalara dönüştürülmüştür. Temalar, üzerinden yapılan ayrıntılı okumalarla, otorite ve gücün sınıf içinde kullanımına dair kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Sınıf içinde otoritenin kullanımı ve bu kullanımın yaslandığı gücün meşrulaştırılması, temel olarak öğrenci öğretmen ilişkisindeki hiyerarşinin niteliği ile ilişkilendirilmektedir. Bu hiyerarşi önemli ölçüde bilen ile öğrenmek için orada bulunan arasında kurulan, bir çeşit asimetrik değiş-tokuş üzerinden kurulmaktadır. Devlet okullarında okuyan öğrenciler için bu değiş tokuş pazarlığa açık değildir. Çünkü sınıftaki diğer öğrencilerin hakkını gasp etmek ile öğretmen otoritesine karşı koymak aynı denklemin bileşenleridir. Öğretmenler sıklıkla, kendilerine sürekli olarak saygısızlık yapıldığını dile getirirken, altını çizdikleri şey bu saygısızlığın nesnesinin aslında kendileri değil "öğretmenlik" konumu olduğudur. Saygısızlık önemli ölçüde ciddiye alınmamanın yarattığı otorite erozyonu anlamına gelmektedir. Diğer bir anlatımla, itaat edilmesi gereken şey "öğreten" den (gerçek olarak sınıfta bulunan) kayarak "öğretenin temsil ettiği" (öğretenin sembolik karşılığı) üzerine yerleştirilmektedir. Bu kayma, öğrenmek için orada olanları da doğrudan etkilediği için kişisel bir mesele olmaktan çıkarak kamusal bir meseleye doğru kayışın da ifadesi olarak meşrulaştırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Güç, Meşrulaştırma, Otorite, Kamusal Eğitim

Kaynakça

Charmaz, K. (1983). The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation.(Editör, Emerson, R.M), *Contemporary field research: a book of readings*. Boston: Little, Brown. 109-126

Creswell, J. W. (2006). Understanding Mixed Methods Research. In Creswell, J.W. & Plano-Clark, V. (Eds.), Designing and Conducting Mixed Methods Research (s. 1-19). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

French, J. R. P. ve Raven, B. (1959). The Bases of Social Power. D. Cartwright ve A. Zander (Ed), Studies in Social Power (s. 150-67). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Pace, J. L. ve Hemmings, A. (2006), Understanding Classroom Authority as a Social Construction. (Editör: J.L. Pace ve A. Hemmings), Classroom Authority: Theory, Research and Practise (1-32). Mahwah, NJ: Erlbaum

Pellegrino, A. M., (2010), Pre-Service Teachers and Classroom Authority. *American Secondary Education,* 38(3).

Suchman, M.E. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review*, *20*, 571–610.

Wong, M. (2016) Teacher–Student Power Relations as a Reflection of Multileveled Intertwined Interactions, *British Journal of Sociology of Education*, 37:2, 248-267

(8138) Lise Öğrencileri Arasında Yaygın Olan Batıl İnançlar ve Bu İnançların Okul Yaşantısına Olan Etkisinin İncelenmesi (Karaman İli Örneği)

Mustafa ÇEVİK

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

ÖZET

Batıl inanç, bireyin davranış biçimi ve bu davranış sonucunda olan olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi olmayan, bireyin yapmış olduğu tekrarlı ve değiştirilemeyen davranışları olduğu gibi algılamasıdır (Womack, 1992). Batıl inançlar, bireyin yakın ya da uzak geleceği bilme güdüsünü tatmin etmeye ve bilmediği güçlere karşı kendisini koruması olarak ifade edilmektedir (Akova, 2011). Batıl inançlar da pekiştirici ile tepki arasındaki bağ rastlantısal olarak oluşursa, davranış batıl olarak nitelendirilmektedir (Doğan, 2006). Ortaya çıkışlarında toplumsal ve ruhsal yönlerinin olduğu anlaşılan batıl inançlar, yüzyıllar boyunca toplumların gündeminden düşmemiş, gerek bilinçli gerekse bilinç dışı olarak insanların tutum ve davranışlarının belirlenmesinde etkili olmuşlardır (Durkheim 2005). Yüzyıllardır toplumların kültürleri içerisinde yer alan ve sorun çözmede bir bilgi türü olarak işlev gören batıl inançlar, bilimin ilerlemesi ve akılcı bir yaklaşımla çağdaş, modern toplumlar tarafından seleksiyona tutulmuş olmakla birlikte, kültürel bir miras olarak günümüze kadar ulaşabilmişlerdir (Sinanoğlu ve Sinanoğlu, 2012). Batıl inançlar, tüm Dünya'da bulunmaktadır. Batıl inançlar, kültürden kültüre değişmektedir. Kültürel özellikler, batıl inançları etkilemektedir. Hatta aynı ülkenin iki farklı şehrinde farklı batıl inançlara rstlamak mümkündür. Batıl inançlar kültürde yer aldığı için nesilden nesile geçmektedir. Bu inançlar, hiçbir şekilde ortadan kalkmamakta ve bunların ortaya çıkması ilgili dönemde belli nedenlere dayanmaktadır. O dönemlerde bu inançları destekleyici bir takım olaylar meydana gelmiştir. Günümüzde ise bu inanışlara yer bulmak zordur. Ancak yine de kültürel değişkenlerin etkisi ile, nesilden nesile aktarıldığından, bugün de halen kullanılmaktadır. Hayatın her anında ortaya çıkabilen batıl inançlar, aynı zamanda bireyleri yönlendiren, etkileyen ve yaşama değer katan bir kavramdır (Özgüven, 2013). Bireylerin duygu ve davranışları üzerindeki etkisi nedeniyle batıl inançların incelenmesi ve insanların batıl inançlara karşı tutumlarının belirlenmesi de önem taşımaktadır. Bilim insanları tarafından yapılan bilimsel araştırmalar batıl inançlara yönelik eğilimin, insanların dışarıya karşı geliştirdikleri bir kontrol merkezi ve kendi kendilerine yeterlilik düzeylerinin düşüklüğü ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Arslan, 2004). Bunun yanında çoğunlukla gelecek kaygısına ve meydana gelecek kötü olaylara karşı alınan bir tedbir niteliğinde kullanılan batıl inançların, insanlardaki korku ve kaygı düzeyini azalttığı da, yapılan çalışmalar sonucunda gözlemlenmiştir. İnançlar, kültürün en derin ve soyut yönünü oluşturmakta ve diğer kültürel öğelere biçim vermektedir. İnançlar, insanların ya da sosyal grupların içinde yer aldıkları çevreye karşı tutumlarını ve tavırlarını da belirlemektedir (Şişman, 2002). Eğitim açısından düşünüldüğünde öğrencilerin erken yaşlardan itibaren edindikleri bu inançların eğitim hayatlarına yansıması kaçınılmazdır. İnançların sınav kaygısı, derse yönelik tutum, sosyal ilişkiler ve motivasyon gibi akademik başarıyı derinden etkileyen unsurlar üzerinde önemli izler bırkabilir. Alanyazında batıl inançların lise öğrencileri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmamızda Karaman ilinde lise öğrencileri arasında yaygın olan batıl inançlar tespit edilmeye çalışılmış, bu inançların öğrencilerin eğitim hayatlarına olan etkisini ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Araştırma, nicel araştırma deseni esas alınarak tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2004).

Araştırmaya Karaman ili merkeze bağlı farklı türlerde liselerde öğrenim görmekte olan 1091 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esası üzerine olmuştur.

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada, verilerin toplanması için 22 soruluk bir anket oluşturulmuştur. 'Lise Öğrencilerinin Batıl İnanç Eğilimleri Anketi' geliştirilmiştir. Anketin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için 156 kişiye pilot uygulama yapılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliği için ise madde faktör analizleri yapılmıştır. Anketin madde yük değeri .50 olarak belirlenmiştir. Pilot uygulamadan sonra 4 soru çıkartılarak anket 18 soruya inmiştir. Anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .892, KMO değeri .839 ve Barlett's değeri .000 bulunmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile batıl inançları arasında anlamlılık olup olmadığına bakmak için t-testi yapılmıştır. Yine katılımcıların, sınıf düzeyleri, okul türü, doğum yeri, anne ve baba mesleği, kardeş sayısı, sınav kaygısı gibi değişkenlerle batıl inançlara olan eğilimleri arasındaki anlamlılığa bakmak için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar arasında en çok; kırık aynanın şanssızlık getirdiği, kahve ve yıldız fallarında gerçeklik payı olduğu, kara kedinin ve Salı günü işe başlamanın yine köpeğin ulumasının uğursuzluk getirdiği inançları yaygındır. Aynı şekilde uğur böceğinin, bir kişinin kafasına kuşun pislemesinin ve tahtaya vurulduğunda uğursuzluğun gideceği inançları katılımcılarda en sık karşılaşılan objelerdir. Araştırmada katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, doğum yeri, anne ve baba mesleği gibi değişkenler ile bahsedilen batıl inançlar arasında çeşitli anlamlılıklara rastlanmıştır. Yine katılımcıların sınav kaygıları ile kendilerine şans veya şanssızlık getiren cisimler ve sınıf içerisinde oturma şekilleri arasında anlamlılıklara rastlanmıştır. Sınav öncesinde yapıldığında şans getirdiğine inandıkları davranışlar ile sınav esnasında üzerlerinde taşıdıkları nesnelerin kendilerine şans/şanssızlık getirdiğini düşünen katılımcıların farklı değişkenler bakımından anlamlılıklarına da rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Batıl İnançlar, Lise Öğrencileri, Okul Yaşantısı

Kaynakça

Akova, S. (2011). Batıl inançlar ve metoforlarının reklam disipliniyle ilişkisi, mistik pazarlama, MediCat Yayınları, İstanbul.

Arslan, M. 2004. Kişilerin batıl inanç kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi. 2(6): 7-34.

Doğan, M. (2006). Halk arasında batıl olarak nitelendirilen ve kutsal mekanlarda uygulanan inanç ve davranışların sosyal politik açıdan incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Durkheim, E. (2005). Dini hayatın ilkel biçimleri, (Çev: Fuat Aydın), Ataç Yay. İstanbul.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özgüven, N. 2013. Batıl inançların yenilikçilikteki rolünün analizi. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 27(3): 111-124.

Sinanaoğlu, A.F. ve Sinanoğlu, A. (2012). 21. yüzyıl Malatya'sında batıl inançlar. Türklük Bilimi Araştırmaları. 31: 239-257.

Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar. Ankara: Pegem A.

Womack M. (1992), "Why athletes need ritual: a study of magic among professional athletes" In:Shirl Hoffman. Ed. Sport and Religion, Champaign, IL: Human Kinetics, pp.191-202.

(8144) Öğretmen Adaylarının Okul, Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

Nilay NEYİŞCİ
Hacettepe Üniversitesi

Özlenen ÖZDİYAR
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında sahip oldukları nitelikler hiç kuşkusuz öğretmenlik mesleğine olumlu bir biçimde yansımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının donanımlı birer öğretmen olabilmeleri için öğretim hizmetinin niteliğinin artırılması önem taşımaktadır. Hizmet öncesi eğitim sırasında öğrencilerin eğitim ile ilgili temel kavramlar bilgisine sahip olması ortak bir zeminde çalışılabilmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin zihninde yer alan metaforların belirlenmesi gerekmektedir. Metafor genellikle eylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılır ve bu anlamda dil ve dilin kullanımıyla ilgili gibi görünür (Yıldırım&Şimşek, 2005) ama önemi bundan daha fazladır (Yalçın&Erginer, 2012).

Öğretmen adaylarının eğitim ile ilgili temel kavramlara yükledikleri anlamlar ile ilgili çalışmalar hem birer öğretmen adayı hem de öğrenci olmaları sebebiyle öğretmenlik mesleğine yönelik sahip olunan temelin ortaya çıkarılmasını sağlayacak, diğer taraftan da metaforlardan yola çıkarak oluşturulacak sonuçlar sonrasında ihtiyaç duyulan eğitim durumlarının sağlanması için bir fırsat sunabilecektir.

Eğitim alanyazınında öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş ve okul kavramlarına ilişkin farklı çalışmalar olduğu görülmektedir (Töremen ve Döş, 2009; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Yalçın ve Erginer 2012, Gültekin, 2013; Altun ve Apaydın, 2013). Bu araştırmalarda katılımcıların okul, yönetici, öğretmen ve öğrenci kavramları ile ilgili olumlu ve olumsuz algı ve tutum içeren çok sayıda metafor içerdikleri göze çarpmaktadır. Fakat alan yazında bu metaforların bütüncül bir bakış açısı ile birlikte çalışıldığı ve sentezlendiği, okulun farklı parçaları ile bir bütün olarak nasıl algılandığını saptamaya dönük çalışmalar ile yeterince karşılaşılmadığı saptanmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının "okul, öğretmen ve öğrenci" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları "Okul" kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?

2. Öğretmen adayları "Öğretmen" kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?

3. Öğretmen adayları "Öğrenci" kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?

4. "Okul" kavramına ilişkin olarak öğretmen adayları tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında toplanabilir?

5. "Öğretmen" kavramına ilişkin olarak öğretmen adayları tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında toplanabilir?

6. "Öğrenci" kavramına ilişkin olarak öğretmen adayları tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında toplanabilir?

7. Öğretmen adaylarının "okul, öğretmen ve öğrenci" kavramlarına ilişkin metaforik algılarının kategorileri, gerekçeleri bakımından nasıl farklılaşmaktadır?

Yöntem:Öğretmen adaylarının okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim yaklaşımı ile desenlemiştir. Olgubilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2011).

Çalışma Grubu:Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören dördüncü sınıf 275 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması:Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formunda öğretmen adaylarından "Okul... gibidir; çünkü…", "öğretmen… gibidir; çünkü…" ve "öğrenci… gibidir; çünkü…" cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının doldurdukları anketler bir doküman olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Bir araştırma aracı olarak metafor kullanılan çalışmalarda "gibi" tanımlaması metaforun konusu ve metaforun kaynağı arasındaki ilişkiyi daha belirgin bir şekilde vurgulamak için kullanılmaktadır. Çalışma kapsamında "çünkü" bağlacına da yer verilerek, öğretmen adaylarının ürettikleri kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması:Verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre örgütlenmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi araştırmanın kuramsal olarak çok açık ifade edilemediği veya daha derinlemesine bir analize ihtiyaç duyulduğu durumlarda gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, sonra bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bunlara göre verileri açıklayan durumlar temalaştırılır. Bu bağlamda araştırmamızda katılımcıların görüşme formunda yer alan sorular ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlar ve verdikleri yanıtlar dört aşamada analiz edilecektir. Bunlar (1)verilerin kodlanması, (2)kategorilerin oluşturulması, (3)verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi ve (4)geçerlik ve güvenirliği sağlama aşamasıdır.

Öğretmen adaylarının algılarına göre okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen metaforların ortak özellikleri bakımından oluşturdukları kategoriler incelenecektir. Bu inceleme sonrasında bu kavramlara ait algılarının ileride bir üyesi olarak görev alacakları kurum ve eğitmeleri beklenen bireylere ilişkin bakış açılarını anlayabilmek ve açıklayabilmek için yol gösterici bir kaynak olarak düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının "okul, öğretmen ve öğrenci" kavramlarına ilişkin tanımladıkları metaforların gerekçeleri, bu kavramların birbirleri ile ilişkisini belirleyebilmek ve adayların bu kavramlara atfettikleri rolleri anlayabilmek için önemli bulgular sağlaması beklenmektedir. Çalışma sonuçlarında metaforların öğretmen adaylarının öğretmen, öğrenci ve okul gibi olgulara ilişkin sahip oldukları kişisel algıları belirlemede etkili birer araç olarak kullanılabileceğine dair bulgular ortaya çıkarması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, okul metaforları, öğretmen metaforları, öğrenci metaforları

Kaynakça

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* Sayı 55, Sayfa 459-496

Töremen, F. & Döş, İ. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), Sayfa 1973-2012

Yalçın, M. & Erginer, A. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar 1, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Sayfa 229-256

Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 13, Sayı 1, Sayfa 239-258

Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 38, Sayı 169, Sayfa 126-141

Akbaba-Altun, S., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının "eğitim" kavramına ilişkin metaforik algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 19(3), Sayfa 329-354.

(8167) Değerler ve İnsan Davranışı

Hayrettin AKYILDIZ — Pamukkale Üniversitesi

Cengiz ASLAN — Ankara Üniversitesi

ÖZET

İnsanın davranışı sahip olduğu zihinsel, duygusal yapısının ürünü olarak özgün bir biçimde oluşur ve koşullar benzer olduğunda kendisini tekrar eder. Davranış tekrarı özellikle bireyin zihinsel değerlendirmesinin kararlılığına bağlıdır ve zihinsel yapıdaki değişme davranış değişmesi olarak kendisini gösterir. Bu çerçevede değer kavramını, insanın sahip olduğu zihinsel bir tasarım olarak tanımlamak yerinde olur. Değerler öğrenme sürecinin ürünüdürler, pekiştirme yoluyla kuvvetlenirler. Zamanla kişilik ihtiyacına bağlı olarak farklı derecelerde bireyin davranışının dinamik gücü haline gelirler. Rokeach (1973) değerlerin bilişsel süreçlere bağlı oluştuğunu, kişilik ihtiyacını karşıladığını değişik form ve şiddetlerde zihinsel yapıda örgütlendiğini, alt kültürlerin oluşumuna hizmet ettiğini belirler. Bu çerçevede birey amaçsal değerlerle doyum elde ederken araçsal değerlerle de ontolojik değerini arttırmış olur. Çünkü araçsal değerler varoluşun ayrılmaz parçasıdır. Eğitim sistemi (formel-informel) özellikle belirlenen araçsal değerleri hedef davranışlar olarak formüle eder. Söz konusu değerler toplumsal yaşantı tarafından desteklenmiyor ise eğitimde başarısızlık kaçınılmaz olup eğitim hedeflerinin değiştirilmesi zorunluluk haline gelir. Baron (1969), değerleri yoğun duygu yüklü zihinsel yapılanmalar olduğunu belirler ve bir defa oluşturulmuş ve doğru olduğu kabul edilmiş söz konusu zihinsel yapının bireyin davranışını yönetmede belirleyici bir işlev üstleneceğini vurgular. Değer sistemi bir anlamda merkezi tutumdur. Değer sistemi davranışın dinamiğini oluşturduğu kadar özellikle araçsal değerlerimiz davranışlarımıza rehberlik yapar. Hırslı birisi için rahat bir yaşama ulaşmak önemlidir. Davranışın gücü hırs düzeyine bağlı olacaktır. Hırs düzeyi arttıkça rahat bir yaşama ulaşma çabası da artacaktır.

Değerler de dahil, davranışlarımız sadece dışsal belirleyicilerin değil, aktif zihinsel değerlerimizin ürünüdür. Diğer davranışlarda olduğu gibi, bireyin değer sistemi davranışta bulunan yapının özelliklerinin ürünü olduğu kadar, söz konusu yapının etkileşimde bulunduğu çevresel yapının da ürünüdür. İnsan açısından değerlendirildiğinde, insanın yapısal özellikleri (özellikle zihinsel-duygusal yapısı), çevresel yapının uygunluğunun sağlanmasıyla potansiyeline ulaşır. Bireyin taşıdığı davranış potansiyelini gerçekleştirmesi uygun çevresel yapının olup olmaması ile sınırlı kalacaktır. Bireyin içinde bulunduğu çevresel yapı, büyük oranda onun informal-formal eğitim ortamıdır.

Temel bilgi ve beceri bakımından, formel eğitim kurumlarınca donatılan bireylerin, söz konusu bilgi-becerilerini kullanma, uygulama nitelikleri informal eğitim hizmetinin niteliğine bağlı olacaktır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygın olarak kabul gören, değişim değerine dayalı, yorumsamacı değerlendirme yaklaşımı, formel eğitim sisteminin sözde yazılı amaçlarını olanaksız hale getirmektedir. Bireyci anlayışla yetişen insanların büyük çoğunluğu, davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeyip, olumsuz davranışlarının sorumluluğunu kendi dışlarındaki kaynaklara refere etmektedirler.

Bu çalışmanın problemi, değer sisteminin insan davranışına etkisini literatüre dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırmanın amacı değer, değer sistemi, zihinsel değerlendirme süreci, merkezi tutum, davranış vb. kavramlar çerçevesinde literatüre dayalı olarak elde edilen verilerin Milli Eğitim uygulamalarındaki yansımalarının tartışılmasıdır

Bu araştırmanın modeli, tarama türünde bir araştırma modeli olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu en uygun biçimde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2003:77) Diğer bir ifadeyle, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut varolan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Tarama, sosyal bilimlerde ve ilgili uygulama alanlarında yaygın biçimde kullanılmaktadır. Tarama araştırması çoğunlukla bağlantısal olarak nitelendirilir. Tarama araştırmacısı bir kuramsal ya da uygulamalı araştırma problemiyle işe başlar ve ampirik ölçümler ve veri analiziyle taramayı bitirir (Neuman, 2010:400,4001). Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara, eski kalıntılar ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemeleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır. Tarama modeli ile yapılan bir araştırmanın veri bulma ve kontrol güçlükleri gibi iki temel sınırlılığı bulunmaktadır (Karasar, 2003:77).

Bu çerçevede literatüre dayalı olarak elde edilen veriler, değer, değer sistemi, zihinsel değerlendirme süreci, merkezi tutum, davranış vb. kavramlar çerçevesinde betimlenecek ve literatüre dayalı elde edilen sonuçların Milli Eğitim uygulamalarındaki yansımaları tartışılacaktır.

Eğitim hizmeti, bireyin yeni davranış kazanmasına yardım süreci ise, yeni davranışın tasarımını yapacak olan bireyin kendisi açısından yeni zihinsel-duygusal yapı oluşturması gerekir. Eğitim hizmeti veren kişi ve kuruluşlar söz konusu zihinsel yapının öğrenenin özgür isteğiyle değil, kendi değerler sistemine uygun olarak oluşmasını isterler. Yakın-yoğun ilişkilerde bu değerlerin

paylaşımı büyük olasılık iken, formel yapılarda söz konusu değerlere vurgu yapılsa da duygusal temel yeterince güçlü olmadığı için, temel bilgi ve becerinin ötesinde yeni davranışlar informal eğitim hizmetinin niteliğine bağlı olacaktır.

Araştırmada, literatüre dayalı olarak elde edilen sonuçlar değer, değer sistemi, zihinsel değerlendirme süreci, merkezi tutum, davranış vb. kavramlar çerçevesinde betimlenecek ve Milli Eğitim uygulamalarındaki yansımaları tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : değer, değer sistemi, zihinsel değerlendirme süreci, merkezi tutum, davranış

Kaynakça

Akyıldız, H. (1994). Davranış İlgili Kavramlar, İzmir: Nesa Ofset.

Akyıldız, H. (1994). Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar, İzmir: Nesa Ofset.

Argly, M. (1989). The Social Pyschology of Work, London: Penguen Boks.

Arkonaç, S. (2008). Sosyal Psikolojide İnsanları Anlamak, Deneysel ve Eleştirel Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayınları.

Baron, R.A., Byrne, D., & Suls, J. (1969). Exploring social psychology (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Ertürk, S. (1979). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Meteksan.

Freedman, J.L., Sears, D.O., Carlsmith, J.M.(1993). Sosyal Psikoloji (Çev. Ali Dönmez), Ankara : İmge Kitapevi.

Hewstone M., Stroebe, W. & G.M. Stephenson (1996). Introduction to Social Psychology, Blackwell Publishing.

Karasar,N.(2003). Bilimsel Araştırma Metodu, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Neuman, W.L.(2010). Toplumsal Araştırma Yöntemleri, İstanbul:Yayın Odası.

Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim, Genel Öğretim Yöntemi, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Rieber, S.A.(1985). The Penguin Dictionary of Psychology, The Penguin Books.

Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values, New York: The Free Pres.

Schneider, J.D. (1976). Social Psychology, Addison-Wesley Educational Publishers Inc

(8374) Türk Edebiyatında Mizahın Dışa Vurumu: Psiko – Sosyo – Kültürel Yapısı, Şinasi Dikmen'in "Sarımsak Çocuğunu Salıncakta Sallayacağız" Romanında "Mizah Kültürü"

Kubila GÜNDÜZ

Çukurova Üniversitesi

Ortaçağda, klise ve kralları alaya alan masallarla, şenliklerde halkı eğlendiren öykü anlatıları jonglörler aracılığıyla dile getirilen "Mizah" unsuru köklü bir geçmişe sahiptir. 20.yüzyılda yeni mizah anlayışı ile komik öğelerin yanı sıra ürkütücü ve korkunç öğelere de yer veren "kara mizah" ortaya çıkmıştır. Siyasal mizahta bu dönemde önem taşımaktadır. Mizah şiir , öykü, roman, anı, köşe yazısı, mektup gibi yazı türlerinde topluma bakış açsını, toplumun dinamiğini oluşturan sosyal sorunları esprili bir dille ele alarak eleştirel yaklaşılan biçimsel bir anlatı unsurudur. Mizah, gelenek ve kuralların sorgulanmasında önemli rol oynamaktadır. İki amacı vardır; saldırma ve savunma. Fıkra türünün etkileşim alanına baktığımızda fıkranın, fıkra, masal, destan, âşık edebiyatı, tasavvufi halk edebiyatı, atasözü, deyim, tiyatro, opera, televizyon dizileri, gazete yazıları, reklam sektörü gibi halkbilimiyle ilgili pek çok tür ve alanla karşılıklı etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Bu karşılıklı etkileşimin hangi alanlar arasında neden, nasıl gerçekleştiği, etkileşimde metnin, anlatının oluşum sürecinin, icra ortamının, icracının, kaynak kişinin, sosyal, kültürel ve edebi etkenlerin neler olduğu ele alınabilecek konular arasında düşünülmelidir. Kaynak kişilere bağlı problemler de üzerinde durulması gereken konulardandır. Kaynak kişinin eğitim durumu, bilgi seviyesi, profesyonel olup olmadığı, araştırmacı ile iletişimi gibi faktörler alanaraştırması sonucunda elde edilen malzemenin niteliğini değiştirebilmektedir. Mizah araştırmalarında çoğunlukla fıkra tiplerine bağlı kalınmıştır. Televizyon filmleri, dizileri, reklam sektörü, sosyal medya, mizah dergileri ve piyasadaki yayınlar çoğunlukla araştırma kapsamının dışında kalmış görünmektedir. İlgili alan ve sektörlerin araştırmacı – uygulamacıları arasında iletişim sağlanabilir ve böylelikle elde edilecek fayda arttırılabilir. İletişim, Psikoloji, Sosyoloji, Tarih vb. dallar halkbilimi araştırmacılarının disiplinler arası çalışmalarda işbirliği yapabileceği öncelikle bilim dallarıdır, bu alanlar değerlendirilebilir. Araştırmacıların ele aldıkları ve alacakları konularda yapılmış, yapılmakta olan çalışmalardan haberdar olma yollarının genişletilmesi birçok konunun araştırılmasında tekrarı önleyeceği gibi verimliliği de arttırabilir. Üniversitelerin Halkbilimi bölümleri ve halk edebiyatı anabilim dalları ile ilgili merkez ve enstitülerin yapmış oldukları faaliyetlerin (projeler, uygulama çalışmaları dâhil) anlatılacağı, tezler ve yayınlanmış çalışmaların bibliyografik dökümünü ve tanıtımını yapacakları, geleceğe yönelik planların hazırlanacağı periyodik toplantılar düzenlenebilir. Mizahın edebiyat içerisinde bireyi her yönüyle egeliştirdiği, yönlendirdiği ve ileriye yönelik daha eleştirel bir bakış açısıyla eğittiği kaçınılmazdır. Türkiye'de yapılan mizah yayınlarına nispetle mizah araştırmaların oldukça sınırlı bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların kaynaklara ve çalışma malzemesine erişimlerinin sağlanması için THBM (Türk Halkbilimi Bibliyografya Merkezi) kurulması, bu merkezin verilerinin güncellenmesi, ilerleyen süreçte uluslararası bilgi ve doküman paylaşımı yollarının açık tutulması halkbilimi çalışmalarının geleceği için gereklidir düşüncesindeyim.

Toplumsal yaşamın değişmesiyle beraber mizah anlayışı da gelişmiştir. Türk mizahı, Selçuki mizahı, Osmanlı mizahı, cumhuriyet öncesi Anadolu mizahı olarak bölümlere ayrılabilir. Sosyal, siyasal ve ekonomik nedenler mizahın edebiyata yansıyarak, topluma verilmek istenilen mesajların temel nedenlerini oluşturmaktadır. Mizah, egemen sınıfların baskısıyla doğduğu gibi diğer yönden belirli bir kültür içerisinde kendi kültürünü yaşatmaya çalışan kişilerin kullandığı anlatı haline dönüşerek anlamlı mesajlar vermenin bir iletişimsel aracı haline dönüşür. Şinasi Dikmen'nin "sarımsak çocuğunu salıncakta sallayacağız" eserinde Türk - Alman ilişkileri, İslam – Hristiyanlık ilişkileri, güncelliğin dayattığı çatışma potansiyelleriyle, ciddi bir Entelektüel birikimin beslediği bilgilere dayanarak ve hep mizahi boyutuyla ele alıyor. Hem Türklerle, hem Almanlarla hem de diğer göçmenlerle, örneğin İtalyanlarla ilgili önyargılar hicvediliyor. Eleştiriliyor. Klâsik Türk şiirinde şahıslar hakkında yapılmış eleştiriler çoktur. Şahıslar, fizikî yapıları, kılık kıyafetleri, mizaçları ve davranışları yönünden eleştirilmişlerdir. Makam ve meslek sahipleri görevlerini hakkıyla yapmadıkları için; toplum ve zaman ise ahlâkî, siyâsî ve iktisâdî bozulma yönünden eleştirilmiştir. Bu eleştiriler yapılırken bazen bir şahıs hedef alınsa da o şahıstan, yani tekten bütüne uzayıp yayılan bir eleştiri söz konusu olmuştur hep. Bu da, çoğunlukla hiciv, medih ve hezelle yapılmaktadır. Eleştirinin bu türlerinde merkeze tek bir şahıs alınmış olsa da o tek bir şahıs, bazen tek hedef değildir ve o şahıs genellikle bir tipi temsil eder ve bu şekilde o şahısla daha geniş bir kitlenin eleştirisi yapılmış olur.

Eleştiri oku bu defa Alman toplumuna yöneldiğinde "entegrasyon" kavrmı öne çıkıyor. Sıkça kullanılan "entegrasyon" kavramının bilinmediği ya da bununla neyin kastedildiği konusunda bir birlik olmadığına işaret edilen eserde; Mizahın sosyo-kültürel boyutu etkin işlenildiği gibi verilmek istenilen mesajlar komik,anlam yüklü kahkahalar ile okuyucuya anlatılmaya çalışılıyor. Önyargılar, bilgisizlik, yüzeysellikten beslenen "entegre olun!." Beklentilerine isyan edişinin mizahi biçimde söylemlerini eserinde ve oyunlarında görebilmekteyiz. Almanya' da ki türk toplumunun sermaye birikiminin yarım asırlık geçmişe dayanan göz sürecine rağmen hala sanatsal projeleri destekleyecek fonlar oluşturmamış olmasına isyan edişini dile getiren eserde, toplumsal olguların, kişinin yaşantısında ne derece derin izler bıraktığını ve bu izlerin mizahi anlatıyla, yinede gülünerek anlamlı şekilde birbirini tamamlayan kurgularla karşıya mesaj verilebilirliğini görebilmekteyiz.

Anahtar Kelimeler : Mizah, Türk edebiyatında mizah, Şinasi dikmen

Kaynakça

PEKOLCAY, Necla (1991). “Nasreddin Hoca’da İslami Motifler”, Fikri ve Felsefi Yönüyle Nasreddin Hoca Sempozyumu Bildirileri, Akşehir, Konya Valiliği İl Kültür Müdürlüğü, 11 Temmuz 1990, s.58-62. PEKOLCAY, Necla (1992). “Nasreddin Hoca Fıkralarının Toplum İlişkileri Yönünden Değeri”, Milletlerarası Nasreddin Hoca Sempozyumu Bildirileri, Akşehir, T.C. Konya Valiliği Kültür Müdürlüğü, 8 Temmuz 1991, s. 115-120. PENİŞOARA, İon (1986). “Dobrucadaki Türk Ağızlarında Nasreddin Hoca’nın Fıkraları ve Onların Özellikleri”, III. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri: Halk Edebiyatı, Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları, II. Cilt, 23- 27 Haziran 1986, s.311-316. PİLİÇKOVA, Sevim (1990). “İnsanın Günlük Hayatında Mizahın Önemi İle Görevi ve Makedonya SC’de Yaşayan Türkler Arasında Nasreddin Hoca Fıkralarının Temel Özellikleri”, I. Milletlerarası Nasreddin Hoca Sempozyumu Bildirileri, Ankara, Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, 15-17 Mayıs 1989, s.303-316. POPOVİC, Alexandre (1996). “Yugoslavya'da Nasreddin Hoca: Bibliyografya Araştırması”, Nasreddin Hoca’ya Armağan, Haz. M. Sabri Koz, İstanbul, Oğlak Yayıncılık, 1996, s.291- 300. RAHMANKULOV, Fayzulla (1998). Türkmenistan'da Nasreddin Hoca Fıkraları, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi. RAHMANKULOV, Feyzullah (1997). “Türkmen Mizahı ve Nasreddin Hoca”, Uluslararası Nasreddin Hoca Bilgi Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri, Yay. Haz. Alev Kahya Birgül, İzmir, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, 24-26 Aralık 1996, s.203-210. RAYKOVİÇ, Lyubinko (1964).

(6001) Öğretmen Özerkliğinin Algılanan Sınırları

Ayşen BAKİOĞLU
Marmara Üniversitesi

Feride ÖKSÜZ GÜL
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Görev ve sorumluluk alanları gün geçtikçe genişleyen öğretmenlerin iş yükleri de bu oranda artmaktadır. Öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını tespit etmek ve bu ihtiyaçları karşılamak; standardize edilmiş testlerde öğrencilerin iyi skorlar almasını sağlamak; öğrencilerin ileri seviye düşünme becerilerini geliştirmek; onların sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemek; etkili bir öğretim için alan ve pedagoji bilgilerine hakim olmak; eğitimsel problemlerin karşısında yaratıcı çözümler üretmek gibi çeşitli beceri ve nitelikler öğretmenlerin iş yükünü ağırlaştırmaktadır (Hoerr, 2005). Bu sebeple, öğretmenlerin sınıf içinde veya dışında öz kaynaklarını kullanarak kararlar alması ve bu kararları uygulaması büyük önem arz etmektedir. Bu sayede öğretmenler karşılaştıkları problemlere yerinde ve zamanında çözüm bulabilmekte; gelişimleri için kendi kaynaklarını kullanmakta; toplumda kendilerini profesyoneller olarak kabul ettirmekte; öz güven kazanmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerde bağımsız ve etkili şekilde hareket edebilmeleri için bazı yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin de kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi zorunludur. Kişinin kendi yaşamını kontrol etmesi olarak tanımlanan *özerklik*, öğretmenlik mesleği söz konusu olduğunda öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini kontrol etmeleri ve kendi kararlarını uygulayabilmeleri olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin özerkliği, onun bir araştırmacı, eylem araştırmacısı ve yansıtma uygulayıcısı olarak da faaliyetlerini kapsamaktadır (McGrath, 2001). Öğretmenin bu faaliyetleri, eğitim ortamının belirsizliği sebebiyle de çok önemlidir. Uygulamada belirsiz bir durumla karşılaştığında, öğretmen konu üzerinde araştırma yapabilmeli; kendi uygulamalarını yansıtıcı bir şekilde değerlendirebilmeli; kendi deneyimlerinden yola çıkarak eylem araştırması yapabilmelidir.

Öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimine bakıldığında, öğretmenlerin profesyonel statülerini zayıflatan salt uygulayıcı olma yaklaşımının reddedildiği ve öğretmenlerin güçlendirilmesi hareketinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu gelişmelerin de etkisiyle öğretmen özerkliği dikkat çeken araştırma konularının arasında yer almaktadır. Yasa ve yönetmeliklerin, öğretmenlere sınırlı bir özerklik alanı sunduğu göz önünde bulundurulursa özerk davranma durumunun öğretmenler tarafından aynı şekilde deneyimleneceği sonucu ortaya çıkabilir. Ancak uygulamada farklılıklar olduğu; öğretmenlerin özerkliği farklı deneyimledikleri görülmektedir. Alan yazındaki farklı boyutları ve özellikleri ele alındığında öğretmen özerkliği; eğitim sisteminin yapısına bağlı olarak ortaya çıkan, sınırları kesin olarak belirli bir olgu olmaktan çok, öğretmenin profesyonel gelişiminde söz sahibi olması, uzmanlığına dayanarak bağımsız eğitim uygulamalarında bulunması ve okul kararlarına katılımını içeren bir olgudur (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Özerkliğin öğretmenlerin davranışlarına yansımasında; okul yönetiminin tüm öğretmenlere karşı tutumu, okuldaki iş birliği ortamı, sınıf materyallerin yeterliliği, öğretmenlerin öz güven algıları gibi pek çok faktör etkili olabilmektedir. Bu yüzden eğitim sistemi içerisinde öğretmen özerkliğinin tam anlamıyla varlığı ve yokluğundan söz etmek yerine farklı bağlamlarda nasıl ortaya çıktığına ve nasıl algılandığına odaklanmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu araştırmada, yöneticilik yapmış öğretmenlerin hem yöneticilik, hem de öğretmenlik deneyimleri incelenerek öğretmenlerin hangi alanlarda özerk davrandığını; hangi etmenlerin öğretmen özerkliğini kısıtladığını; hangi etmenlerin öğretmen özerkliğine katkı sağladığını belirlemek amaçlanmaktadır. Böylece çalışma grubunda yer alan katılımcıların algılarına göre öğretmen özerkliğinin sınırları belirlenecektir.

Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı fenomenoloji deseni (Interpretative Phenomenological Analysis- IPA) ile analiz edilmiştir. Miller (2003), fenomenolojik araştırma sürecini, deneyimleri yorumlamak için bireylerden deneyimlerinin ödünç alınması olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısından yola çıkan Eatough ve Smith (2006), yorumlayıcı fenomenoloji analizinin kişilerin yaşanmış deneyimlerini ayrıntısıyla incelemeyi ve onların kişisel ve sosyal dünyalarına dair algılarını nasıl oluşturduklarını açıklamayı hedeflemektedir. Bu araştırmada, hayatlarının bir döneminde yöneticilik yapmış öğretmenlerin özerklik kavramına ilişkin deneyimleri inceleneceğinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu deneyimlere; göre öğretmenlerin özerk davrandıkları ve kısıtlandıkları alanlar belirlenmiştir. Araştırma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki devlet okullarında çalışan, yöneticilik deneyimi bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 16 öğretmen seçilirken ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu sorular oluşturulurken ilgili alan yazındaki teori ve uygulama araştırmalarından faydalanılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra dört ayrı uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesinin ardından, pilot çalışma kapsamında iki katılımcı ile görüşülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde Colaizzi (1978)'nin fenomenoloji araştırmaları için önerdiği analiz aşamaları kullanılmıştır. Colaizzi (1978)'nin yorumlayıcı fenomenoloji araştırmalarında kullandığı analiz aşamaları aşağıdaki gibidir:

1) Tutanağı kaydetmek (Protocols)

2) Açıklamaların anlamını ortaya çıkartmak (Extracting significant statements)

3) Anlamları kesin ve açık bir şekilde ifade etmek (Formulate meanings)

4) Açıklanmış anlamların tema kümeleri halinde düzenlenmesi (Organising formulated meanings into clusters of themes)

5) Ayrıntılı tanımlama (Exhaustive description)

6) Olgunun temel yapısını açıklama (Describing the fundamental structure of the phenomenon)

7) Olgunun temel yapısı formüle edilir.

Katılımcılar, öğretmenlerin *sınıf içi etkinliklerde, sosyal etkinliklerde, öğretimsel etkinlikler tasarlamada ve yetkin oldukları konularda* özerk davrandıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilerle öğretmenlerin özerk davranışlarını kısıtlayan etmenler dört başlık altında toplanmıştır: *yöneticiye ilişkin etmenler, sistemsel etmenler, sosyal/toplumsal etmenler, durumsal etmenler*. Yöneticiye ilişkin etmenler daha detaylıca incelendiğinde, yöneticilerin çeşitli şekillerde öğretmenleri denetlemesi, okulun bütçesinin harcanması konusunda öğretmenleri bilgilendirmemesi, öğretmenlerin derse giriş ve çıkışlarını denetlemesi, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarına müdahale etmesi ve öğretmenlerin özgün ve yenilikçi çalışmalarına karşı olumsuz tutum sergilemesi kısıtlayıcı bulunmuştur. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara göre; *öğrenci değerlendirme sistemi, merkezi uygulamalar, ders kitaplarının merkezden belirlenmesi, ortak program ve merkezi yapılanmanın bireylere aynılığı dayatması* gibi sistemsel etmenler öğretmenlerin özerk davranışlarını kısıtlamaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan sosyal/toplumsal etmenler de veli baskısı, ailelerin sosyo-ekonomik statüleri ve meslektaşların olumsuz tutumlarından oluşmaktadır. Bunlara ek olarak *yöneticilerin olumlu tutumları, öğretmenler arası iş birliği ve veli desteği* öğretmen özerkliğine katkı sağlayan etmenler olarak ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Özerkliği, Özerk Davranma, Özerklik Alanı

Kaynakça

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological Research As The Phenomenologist Views It.

Eatough, V., & Smith, J. (2006). I was like a wild wild person: Understanding feelings of anger using interpretative phenomenological analysis. *British Journal of Psychology*, *97*(4), 483-498, http://onlinelibrary.wiley.com/ alanından 23 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), ss. 58-76.

Hoerr, T. R. (2005). The Art of School Leadership. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. Educational Leadership, 65(1), 20-25.

McGrath, I. (2001). *Teacher Autonomy*. B. Sinclair, I. McGrath & Terry Lamb, Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions içinde. Edinburgh Gate: Longman.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. San Fransisco: Jossey-Bass.

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse researcher*, *10*(4), 68-82, http://www.proquest.umi alanından 2015 tarihinde erişilmiştir.

Öztürk, İ. H. (2011) Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 35 (10) ss. 82-99 www.esosder.org alanından 1 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

Pearson, L. C. & Hall, B. C. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), ss. 172-177.

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006) Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), ss. 44-51.

(6022) Yönetici Akademisyenlerin Profesyonel Gelişim Bağlamında Akademik Liderlik Algıları

Ayşen BAKİOĞLU
Marmara Üniversitesi

İsmail KARSANTIK
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Liderliğin en önemli özelliğinin; insanları ve süreçleri güçlü bir şekilde etkileyebilme yeteneği olduğu vurgulanmaktadır. Mevcut durumu yansıtan süreç ve bu sürece ait nitelikler ile kişileri güçlü bir biçimde etkileyebilme yeteneği, liderliğin anlamının merkezini oluşturmaktadır (Hughes, 1996). Liderlik yaklaşımları geçmişe kıyasla oldukça değişim göstermiştir. Geleneksel olarak öğretmenin işi öğretmek, yöneticinin işi ise yönetmek olarak algılanagelmiştir (Bakioğlu, 1998). Günümüzde ise algılanan bu görev tanımlamaları liderlik anlayışının gelişimi ile yerini daha çok ihtiyaca dönük ve sürdürülebilir gelişime yönelik bir kavrama bıraktığı gözlemlenmektedir.

Hemphill ve Coons (1957; akt. Yukl, 2010) liderliği ortak bir hedefi paylaşan örgütün eylemlerinin bir üye tarafından yönetilmesi olarak tanımlamıştır. Yükseköğretim kurumlarında bulunan lider ve yöneticiler için nitelikli çalışmanın ve sürdürülebilir profesyonel gelişimin önemi göz önüne alındığında, akademik liderlik becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. McDade (1987) de benzer bir şekilde yükseköğretim sistemi içerisinde bulunan liderler ve yöneticilerin planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirmeye ait bilgi ve becerilerini geliştirmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır.

Akademik liderlerin karşılaştıkları problemlere standart prosedürü uygulayarak müdahale etmeleri veya mevcut duruma dar bir bakış açısıyla yaklaşarak standartlara uygun olarak hareket etmeleri, akademik başarıyı azaltabilmektedir (Ervay, 2006). Bu nedenle akademik liderin yeniliklere öncülük eden, ihtiyaç analizi yapan, farklı fikirleri önemseyen, akademik standartların esnemesini sağlayabilen bir bakış açısına sahip olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında akademik başarının artması ve yükseköğretimde kalitenin sağlanabilmesi adına akademik liderlerin profesyonel gelişim programlarına yatırım yapılmaktadır (McDade, 1987). Hargreaves ve Dawe (1990) profesyonel gelişimin, profesyonel gelişim kültürünün oluşumu ile bireysellikten daha ziyade kolektif bir çalışmanın ürünü olabileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kochan, Bredeson ve Riehl (2002) akademik liderlerin kolektif çalışmalarla entegre bir şekilde öğrenmeleri yoluyla tüm örgütün sürekli öğrenmesinin sağlanabileceğini belirtmektedir. McDade (1987) akademik liderlik becerilerinin gelişimi bağlamında profesyonel gelişimin sağlanması için hazırlanan ve tam entegresyona sahip bir planın uygulanabilmesi için bu plana dahil edilen tüm katılımcıların adanmışlığa sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sebeple akademik liderliğin gelişimi için profesyonel gelişim eğitimlerinin en verimli hale nasıl dönüştürülebileceği konusu önem taşımaktadır. Bu bağlamda akademik liderlerin profesyonel gelişiminin sağlanması bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Profesyonel gelişim, birçok farklı alanda çalışılan ve geniş bir literatüre dayanan bir konudur; ancak liderlik gelişimi ve yönetim konuları üzerine daha fazla araştırma yapılmasının hem akademik liderlik hem de profesyonel gelişim kavramına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bredeson (1999) profesyonel gelişim bağlamında akademik liderliği "eğitimcilerin yaratıcılıklarını artırabilecekleri uygulamalar ve öğrenme fırsatları" olarak görmektedir. Bu tanım göz önünde bulundurulduğunda, akademik liderlik becerilerinin önlemsel ve tepkisel boyutta yenilikçi stratejiler geliştirilmesi için önemli olduğunu düşünülmektedir. Bu araştırmada, yönetici akademisyenlerin yöneticilik faaliyetleri göz önünde bulundurularak profesyonel gelişim bağlamında akademik liderlik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, yönetici akademisyenlerin akademik liderlik becerilerini geliştirmesi için hangi etkinliklere katılım gösterdiklerini, yöneticiliğin profesyonel gelişimlerine ne ölçüde katkı sağladığını ve kolektif profesyonel gelişimin ne şekilde sağlandığını belirlemek hedeflenmektedir.

Bu çalışma, nitel araştırma desenine uygun olarak hazırlanmıştır. Nitel araştırmanın temel özelliği, gerçeği bireylerin yaşantıları yolu ile nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Bu nedenle nitel araştırma yürüten araştırmacılar, (1) insanların yaşamlarını nasıl yorumladıklarıyla, (2) dünyalarını nasıl şekillendirdikleriyle ve (3) deneyimlerini anlamlandırmasıyla ilgilenerek insanların kavrayışını anlamaya çalışırlar (Merriam, 2013). Yaşadığımız dünyada çeşitli şekillerde karşımıza çıkan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında 4 devlet üniversitesinden 30 yönetici akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Heidegger'in (1988) fenomenoloji yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan 30 yönetici akademisyen seçilirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında ilgili alan yazındaki teorik ve uygulamalı kaynaklardan faydalanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından 8 yönetici akademisyen ile pilot uygulama yapılmıştır. Sorulara son halinin verilmesi için 4 uzman görüşü alınmış ve ardından görüşmelere başlanmıştır. Görüşme yapmayı kabul eden yönetici akademisyenlere araştırmanın amacı ve süreç hakkında açıklama yapılmıştır. Yönetici akademisyenlere görüşme sırasında isteklerinin (görüşmeye ara verilmesi, görüşme kaydının durdurulması, görüşmenin sonlandırılması) dikkate alınacağı, isimlerinin ve elde edilen verilerin

gizliliğinin sağlanacağı açıklanmıştır. Her bir görüşme ortalama 30–40 dakika sürmüştür. Ses kaydı yoluyla kayıt altına alınan görüşmeler yazılı olarak hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, görüşme sürecinde toplanan verilerden birbirine benzeyenleri belirli temalar altında bir araya getirmek ve bunları düzenli bir şekilde sunmaktır (Metin, 2014).

Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, akademik kariyerleri boyunca herhangi bir yöneticilik eğitimi almamış olan yönetici akademisyenlerin akademik liderlik bağlamında profesyonel gelişimlerini kişisel olarak, süreli yayınları takip ederek, e-öğrenme ortamlarından faydalanarak, yönetmelikleri takip ederek ve kongre veya seminerler yoluyla sağladıkları görülmektedir. Araştırma sonuçları, yönetici akademisyenlerin akademik liderlik bağlamında profesyonel gelişimlerini kendi tecrübeleri ve başkalarından edindiği tecrübeler ile sağladığını göstermektedir. Bu anlamda çalışma grubunda yer alan yönetici akademisyenlerin, akademik liderlik bağlamında profesyonel gelişimlerinin sağlanmasına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için çoğunlukla başkalarının tecrübelerinden yararlandıkları ve meslektaşlarından önemli ölçüde yardım aldıkları görülmektedir. Katılımcılar profesyonel gelişimlerinin sağlanmasında kolektif kültürün önemine değinmiş ve tecrübe paylaşımının katkısını vurgulamıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan yönetici akademisyenler yöneticilik ile ilgili işlerin profesyonel gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Son olarak araştırma sonucunda, idari görevlerin yerine getirilmesinde profesyonel gelişim için ayrılan zamanın kullanıldığı, profesyonel gelişim için ayrılan zamanın ise mesai saati dışından harcanmaya çalışıldığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Liderlik, Akademik Liderlik, Profesyonel Gelişim, Akademisyen

Kaynakça

Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1* (10), 11-19.

Bredeson, P.V. (1999). Negotiated learning: Union contracts and teacher professional development. *Education Policy Analysis Archieves*, *9*(26), 1-24. doi: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v9n26.2001.

Ervay, S. (2006). Academic leadership in America's public schools. *NASSP Bulletin*, *90*(2), 77-86.

Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education, 6*(3), 227-241.

Heidegger, M. (1988). *The basic problems of phenomenology* (Vol. 478). Indiana University Press.

Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (1996). *Leadership*. Irwin, McGraw-Hill.

Kochan, F. K., Bredeson, P., & Riehl, C. (2002). Rethinking the professional development of school leaders. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, *101*(1), 289-306.

McDade, S. A. (1987). *Higher education leadership: Enhancing skills through professional develeopment programs* (Report No.5). Washington, DC: Association for the Study of Higher Education, Clearinghouse on Higher Education.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayınevi.

Metin, M. (Ed.) (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yukl, G. A. (1981) *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

(6606) Pırls Bağlamında Rus Öğrencilerin Okuma Başarılarının İncelenmesi

Ayşen BAKİOĞLU
Marmara Üniversitesi

Seffat DUMAN
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Okuma ve yazma becerisi, özellikle akademik başarı için son derece önemlidir. Kişinin okuma konusundaki yeteneği diğer derslerdeki başarısını etkilediği ve bu derslerin önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle okuma, öğrencilerin öncelikli olarak başarılı olması gereken önemli bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin bu alanda, ilk sınıflardan itibaren gelişimsel olarak sınıf düzeyine uygun okuma seviyesine ulaşmaları beklenmektedir. Okuma sayesinde başkalarının yaşam ve deneyimlerini gözlemleyerek bilgi ve deneyim düzeyi genişletilebilir. Bu nedenle okuma sosyal ve gündelik yaşam için değerli bir aktivitedir. Okuma kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi konularda oldukça önemlidir. Bu özelliğinden dolayı, okumanın yaşamı ve toplumu dönüştürme yeteneğine sahip bir sanat olduğu vurgulanmaktadır.

Okuma ile ilgili yeterlilik ve becerileri ölçen uluslararası sınavların birisi Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA) 2001 yılında yaptığı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmıştır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıftaki (9 yaş grubu) öğrencilerin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerimizin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular, uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır.

2001 PIRLS (Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sonuçlarına göre, Türkiye'de dördüncü sınıf öğrencileri 35 ülke arasında 28. olmuştur. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür. Aynı sınavda 528 puanla 16. Sırada olan Rusya 2006 da 565 Puanla birinci ve 2011 de 568 puan alarak Hong Kong'un arkasından ikinci sırada yer almıştır. Rusya'nın elde ettiği sonuçlar dikkate alındığında, okuma becerilerini kazandırma noktasında ciddi bir başarı sağladığı görülmektedir. Rusya'nın elde ettiği bu başarının incelenmesi gerekmektedir. PIRLS'e ilişkin yapılan çalışmalara baktığımızda PISA, TIMSS ve PIRLS değerlendirmelerinin uygulama usulleri ve değerlendirme muhtevaları tanıtılmış ve her bir değerlendirme için ülkelerin gösterdikleri performanslar incelendiği. PIRLS 2001 başarı testinin 35 ülkede yapılmış olan uygulamasından elde edilen faktör yapılarının birbirine denkliği çok gruplu doğrulayıcı faktör analiz edildiği. Türkiye'deki 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörlerin PIRLS 2001 verilerine dayalı olarak modellendiği, PIRLS kapsamında uygulanan okuma parçalarına ait testlerin psikometrik özellikleri Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye örneklemleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelendiği ve ilköğretim 4. Sınıflarda PIRLS kapsamında uygulanan anket verilerinin okuma becerileri başarısını yordama gücüne bakıldığı çalışmalar yapılmıştır. Fakat PIRLS te aldığı sonuçlara göre öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması noktasında başarılı bir performans sergileyen Rusya'nın okuma becerilerini nasıl kazandırdığına ilişkin yapılmış çalışma bulunmamaktadır. Bu gerçekten hareketle çalışmanın amacı, "Rus öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi" olmuştur.

Okuma becerilerini ölçen PIRLS te başarılı ülkelerden biri olan Rusya'nın okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmaları ortaya koymak ve Türkiye açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninden yararlanılmıştır.

Çalışmanın katılımcıları 2015-2016 eğitim öğretim yılında Rus okulunda çalışan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kazakistan Almatı eyaleti Taldıkorgan şehrindeki 3 Rus Okulunda görev yapan toplam 15 öğretmen oluşturmuştur.

Bu çalışmada, veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma konusuyla ilgili katılımcı görüşlerinin ortaya çıkarılmasının hedeflenmesi dolayısıyla veri toplama yöntemi olarak görüşmeden yararlanılmıştır. Veri toplanmasına başlamadan önce belirlenen görüşme soruları, iki Eğitim Bilimleri öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve yeniden şekillendirilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve sonra bu ses kayıtlarını Türkçeye çevrilerek transkriptleri (verbatim transcription) bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür.

Bu görüşme formunda; cinsiyet, yaş, kıdem, branş, Uluslararası sınavlar hakkında bilgi sahibi olma durumu bilgileri demografik sorulara yer verilirken, açık uçlu on iki adet soru da yer almıştır.

Görüşme formuna son şekli verildikten sonra ölçütlerimize uyan öğretmenlerle okul idarecileri vasıtasıyla iletişim kurulmuş ve öğretmenlerden randevu talep edilmiştir. Belirlenen zamanlarda ve ortamlarda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, görüşülen katılımcılardan izin alınmak suretiyle ses kaydına alınmıştır.

Verilerin analizinde, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sistemi ve belirli kuralar dahilinde yazılmış olan metinler içerisinde gizli kalmış mesaj ve kavramların gruplandırılması ve tanımlanmasıdır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde analiz sonuçları, okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaş rolleri, okumanın öğrenciye kazandırdıkları ve okumayı etkileyen faktörler temaları altında incelenmiştir. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaş rolleri, okul yönetiminin rolü, öğretmenlerin rolü, velilerin rolü, akran rolü olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde okumanın öğrenciye kazandırdıkları; genel kültür bilgisi, kelime hazinesi, bilişsel beceriler, akademik başarı, sosyal beceriler olduğu söylenmiştir.

Çalışma sonucunda okumayı etkileyen faktörler; olumlu etkileyen faktörler ve okumayı olumsuz etkileyen faktörler olarak iki başlık altında ifade edilmiştir. Okumayı olumlu etkileyen faktörler ise eğitsel faktörler ve kültürel faktörler olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Çalışma grubunun belirttiği okumayı olumlu etkileyen kültürel faktörler incelendiğinde ise; Rus kültüründe okumanın yeri, ailenin okumaya etkisi, kütüphanelerin okumaya etkisi, Rus edebiyatının okumaya etkisi olduğu görülmüştür. Okumayı olumsuz etkileyen faktörlerin internet, aile ilgisizliği, öğretmenlerin uluslararası sınavlara ilişkin bilgi yetersizliği ve kitapların pahalı olması, gibi etkenler olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : uluslararası sınavlar, PIRLS, okuma becerisi, Rusya

Kaynakça

Akanda, A. K. M., Hoq, K. M. G., & Hasan, N. (2013). Reading habit of students in social sciences and arts: A case study of Rajshahi University.Chinese Librarianship: an International Electronic Journal, 35.

Akkuş, M. (2014). PISA, TIMSS ve PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyıldız,M. (2009). PIRLS 2001 testinin ülkelerarası yapı geçerliliğinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alkan, M. (2005). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)'nde Türk öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslanoğlu, A.E. (2007). PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

http//earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa 2009 özet bilgiler.pdf sitesinden 12.09.2015 tarihinde alınmıştır.

http://timss.bc.edu/PDF/p06_international_report.pdf sitesinden 12.09.2015 tarihinde alınmıştır.

http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf sitesinden 12.09.2015 tarihinde alınmıştır.

Okeke, N. E. (2000). Effects of exposure to in text vocabulary recognition strategies on secondary school students' performance on reading comprehension in Awka education zone. M. Ed. project: University of Nigeria, Nsukka.

Öğretmen, T. (2006). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tella, Adenyinka; & Akande, Samson. (2007). Children's reading habits and availability of books in Botswana primary schools: Implications for achieving quality education. The Reading Matrix, 7(2). Retrieved 10 November 2012 from: http://www.readingmatrix.com/articles/adeyinka/article.pdf

(6654) Devlet ve Özel İlköğretim Kurumlarının Teftiş Raporlarına Göre Karşılaştırılması

Vural HOŞGÖRÜR — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İbrahim KAPLAN — MEB

ÖZET

Okul, ülkelerin kalkınması ve gelişimi ile doğrudan ilişkili olan, eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleşen kurumdur (Açıkalın, 1998). Türüne göre, her bir okulun kendine özgü amaçları vardır. Okullar, kendi tür ve düzeyine uygun amaçlarına ulaşırsa ve öğrencileri çocukları gelecekteki rollerine hazırlayabilirse etkilidirler. Bu etkinliklerin zamanında ve amaçlara uygun olarak yapılıp yapılmadığının izlenmesi gerek denetimsel, gerek yönetimsel bakımdan önemlidir. Eğitim sistemin etkililiği ve verimliliği, sistemde kayıplar olmadan "hataların" önlenmesi ve giderilmesi denetimle belirlenir (Gökçe, 1994, s.73; Astor, 2005; Alleman, 2006; Kovats, 2006).

Her ülke kendi siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel yapısına uygun olan bir eğitim sistemi oluşturur. Toplumun tüm sistemleri gibi eğitim sistemi de gerek ulusal gerekse uluslararası gelişmelerden etkilenir (Çelik, 2002:194). Sosyal devletin önemli görevlerinden birisi topluma eğitim hizmeti sunmasıdır. Eğitim ve öğretimi devletin başta gelen görevi sayan sosyal devlet anlayışı tüm vatandaşların eşit haklar içinde bilime dayalı düşündüren, bilinçlendiren, yaratıcı, barışçı, laik ve demokratik eğitim görmesi için tedbirler alır. Devletin eğitimi parasız yapması, eğitim faaliyetlerini planlaması, eğitim kurumlarını yurt çapına yayması başlıca görevidir. (Duman, 1997).

İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır. İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur. Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

Türkiye Cumhuriyeti devleti milli eğitim sisteminde devlet okulları dışında kalan ve genel olarak giderleri devlet bütçesinden karşılanmayan yerli ve yabancı, gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulabilen eğitim-öğretim kurumları, özel okul olarak adlandırılmaktadır. Anaokulundan üniversiteye kadar eğitim-öğretim veren bu okulların sahipleri, gerçek kişiler veya yardım kuruluşları olabilmektedir. Özel öğretim kurumlarında eğitim-öğretim, 5580 sayılı yasanın 6. maddesinin 1. fıkrasında belirtildiği üzere, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yürütülür.

Bu okullarda idari denetim kapsamında; okul binalarının, araç gereçlerinin, özel okul personelinin çalışma koşullarının denetimi ile okutulacak kitaplar, öğretim programları, eğitim personeli ve yönetici personelinin denetimi 5580 sayılı yasanın 61. maddesi uyarınca maarif müfettişleri ile diğer denetim yetkisi bulunanlarca yapılmaktadır. (Yaşar, 2000, 239).

Alanda yapılan gözlemler, görüşmeler ve literatür taramalarından elde edilen bilgilere göre, Devlet ve özel okulların kurum denetimleri ve bunların karşılaştırılması bakımlarından yapılmış araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu konularda yapılmış çalışmaların bulunmaması devlet ve özel ilköğretim kurumları sorunlarının kurum denetim raporlarına göre karşılaştırılmasının araştırılmaya değer bir konu olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmanın problemini "Devlet ve özel ilköğretim kurumlarının kurum teftiş raporlarına göre karşılaştırması" oluşturmuştur. Çalışmanın problemine dayalı olarak; Öğrenci işleri yönetimi sorunları nelerdir? Personel işleri yönetimi sorunları nelerdir? Büro yönetimi sorunları nelerdir? İhtiyaç ve fazlalıkların değerlendirilmesi sorunları nelerdir? Hesap ve döner sermaye işleri yönetimi sorunları nelerdir? Fiziki sorunlar nelerdir? Devlet ve özel ortaokullarının sorunlarının karşılaştırması nasıldır? gibi alt problemlere yanıt aranmıştır.

Bu çalışma, belge/dokuman incelemesi ve görüşmeler yoluyla toplanan verilerin içerik analizine dayanmaktadır. Araştırmada veri kaynağını, birincil veri kaynaklarından olan belgeler ve maarif müfettişleri ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Patton'a (2002) göre belli bir alanda çalışırken amaca uygun olarak toplanan dokümanlar birer veri kaynağıdır (Akt. Bozkuş-Genç ve Vuran, 2013). Araştırma konusunu oluşturan kurum teftiş belgeleri nitel araştırma desenin doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nicel araştırmanın istatistiki yönteminden de yararlanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Duverger (1973)'in *"belgesel gözlem"* diye adlandırdığı bu yöntemi, Rummel (1968) ve birçok araştırmacı "doküman metodu" olarak adlandırmışlardır. Best (1959) ise bu yöntemi "mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi" olarak tanımlamıştır (Karasar, 2007). Doküman analizi yöntemiyle teftiş raporlarındaki sorunlar ve maarif müfettişleri ile yapılan görüşmeler den elde edilen verilere dayalı sorunlar devlet ve özel ilköğretim kurumları bakımından sınıflandırılmış ve istatistik olarak ifade edilmiştir. Verilerin kodlanması aşamasında taranan literatürden elde edilen veriler de incelenmiştir.

Teftiş raporlarına ulaşıp derinlemesine araştırma yapabilmek ve çalışmanın amacı bağlamında dökümanlara kolay ulaşılabilmek bakımından çalışmanın örneklemi amaçsal örnekleme yönteminin benzeşik örnekleme türü kullanılarak oluşturulmuştur. Buna göre Muğla ilinin Merkez Menteşe, Ortaca, Dalaman, Köyceğiz ve Fethiye ilçelerinden 4 devlet ve 3 özel ilköğretim okulu çalışmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Muğla'da 303 devlet ve 12 özel ilköğretim okul mevcuttur.

Devlet İlköğretim okullarında;
Öğrenci davranışlarını izleme, değerlendirme, geliştirme ve ödüllendirme işlemlerinin yapılması konusunda,

Özel İlköğretim okullarında;
Yöneltme işlemlerinin yürütülmesi, konusunda,

Personel işleri yönetimi

Devlet İlköğretim okullarında;
"Etik özleşmesinin" personele imzalatılıp saklanmasında,

Devlet İlköğretim okullarında;
Sicil defteri oluşturulması, konusunda,

Büro yönetimi

Devlet İlköğretim okullarında;
Devlet İlköğretim okullarında e-okul bilgilerinin güncellenmesinde,

İhtiyaç ve fazlalıklarının yönetimi

Özel İlköğretim okullarında;
Özel ilköğretim okullarında personel eksiklikleri bakımından,

Hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri yönetimi

Devlet İlköğretim okullarında;
Çalışmaların mevzuata uygun olarak yürütülmesi konusunda,

Fiziki ihtiyaçlarının yönetimi

a- Devlet İlköğretim okullarında;
Dersliklerdeki yazı tahtalarının kullanılabilirliği bakımından,

b- Özel İlköğretim okullarında;
Kuruma özgü sivil savunma planları bakımından,

Sorunlar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yönetim, denetim, kurum teftişi, teftiş raporu, özel okul, mevzuat

Kaynakça

Allemann, J. (2006). *Links between teacher evaluation / supervision and student achievement: A case study of a successful urban elementary school.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California, Califonia.

Astor, E. K. (2005). *A case study of instructional supervision, including teacher evaluation and the impact on teacher practice.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California, Califonia:

Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem.

Balcı, A. (2001a). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çelik, V. (2002), Türk Eğitim Sisteminin Örgüt ve Yönetim Yapısı (Ed. Tanpınar, M.), Öğretmenlik Mesleği, Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (3.Baskı),* Pegem A Yayıncılık, Trabzon,

Duman, İ. H, (1997). *İnsan Haklarına Saygılı Devlet.* İnkılap kitapevi, İzmir. ISBN: 9751012155.

Duverger, M. (1973). *Sosyal Bilimlere Giriş: Metodoloji Açısından*, Çev:Ünsal Oskay. Bilgi Yayınevi, Ankara.

Gökce, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 73-78.

Kovats, S. M. (2006). *The impact of the teacher evaluation process on teacher practice and student achievement in an urban school: A case study.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California, Califonia.

Nuri Yaşar. (200). *İnsan Hakları Avrupa Sisteminde ve Türk Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü*, İstanbul Üniversitesi yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul.

Öztürk ve Gök (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin kurum denetiminde karşılaştıkları sorunlar. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010* Antalya.

Taymaz, A. H. (2002). Eğitim Sisteminde Teftiş. Pegem A Yay. Ankara.

(6727) İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki

M. Akif HELVACI
Uşak Üniversitesi

Kamuran AYDIN
Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖZET

Yabancılaşma bir insanın hayatını, insanın özüne aykırı bir hayat tarzına veya insan doğasına uygun düşmeyen bir yaşam şekline büründürmesidir. Yabancılaşma, insanın yaşamın öznesi olmaktan çıkıp, yaşamın nesnesi olması olarak da ifade edilebilir. Yabancılaşma insanın kendini, özünü gerçekleştirmeye çalışan yaratıcı insan (özne) ile yaşamın denklemleri ve karmaşası içinde kaybolan insan (nesne), yani başkaları tarafından etkilenip yönlendirilen insan olarak ikiye ayrılmasıdır (Şimşek ve diğerleri, 2006).

Örgütsel adalet kavramı, son yıllarda örgütsel davranış literatüründe önem kazanan bir konu haline gelmiştir. Bunun ana nedeni, örgütsel adalet algısının pek çok örgütsel sonuca neden olması ve çalışanların tutum ve davranışlarını yönlendirmesidir. Bu nedenle örgütsel adalet algısının örgütler tarafından çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Örgütsel davranışta, adaletin algısal bir durum olduğu görüşü hakim olmuştur. Örgütsel adalet en basit tanımla "bireylerin örgütteki adalet sezgilerini" ifade etmektedir. Genel olarak örgütsel adalet literatüründe, kendilerine adil davranıldığını algılayan çalışanların örgüt içinde pozitif tutum ve davranışlarda bulundukları savunulmaktadır (Söyük, 2007).

Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır. Okulların temel işlevi, çevreyi gerekli şekilde düzenleyerek, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırmak ve öğrenme yaşantılarının yaşanmasını sağlamaktır. Okulun eğitim hizmetini üreten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez iş görenidir. Çünkü öğretmen eğitim hizmetlerini üreten kişidir. Sonuç olarak öğretmenin okulla ilgili yaşayacağı en küçük bir sorun öğretmenin başarısına olumsuz etki edecektir. Öğretmenlerin eğitim yöneticileriyle yaşayabileceği en önemli sorunlardan biri de adaletsizliktir. Öğretmene yapılan adaletsizlik sonucu öğretmenin öncelikle kuruma daha sonra da işine yabancılaşması kaçınılmazdır. İşine yabancılaşan bir öğretmenin de verimli çalışması ve öğrencilerine istenilen düzeyde katkı sağlaması mümkün değildir.

Araştırmanın ilkokul ve ortaokullardaki işe yabancılaşma ve örgütsel adalet ile alakalı sorunların giderilmesi üzerine yapılacak çalışmalara yardımcı olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşmaları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?

2-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarına ilişkin algıları;

a)Cinsiyet

b)Meslekteki hizmet süreleri

c)Medeni durumu ve

d)Alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma algıları ne düzeydedir?

4-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma algıları;

a) Cinsiyet

b)Meslekteki hizmet süreleri

c)Medeni durumu ve

d)Alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır.

Çalışma grubunun evrenini, Uşak ilindeki 226 kamu ilkokul ve ortaokulunda, 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan, 1379 ilkokul öğretmeni ve 1416 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 177'si bayan,179'u

erkek;172'si sınıf,184'ü branş öğretmeni olmak üzere toplam 356 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme alınacak katılımcıların belirlenmesi aşamasında tabakalı rastgele örneklem uygulanmıştır. Öncelikle il merkezi ilkokul-ortaokulları ve köy-kasaba ilkokul-ortaokulları olarak gruplandırılmıştır. Belirlenen gruplardan, evreni oluşturma yüzdeleriyle orantılı olarak basit rastgele örnekleme yöntemiyle katılımcı sayıları belirlenmiştir.

Birinci bölümde, anketi yanıtlayacak öğretmenlerin kişisel durumlarına ilişkin dört soru yer almaktadır. Bunlar; kıdem, medeni durum, alan ve cinsiyettir. İkinci bölümde, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla 38 maddeden oluşan, Elma (2003) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği" (Ek 1) yer almaktadır. Araştırmada kullanılan işe yabancılaşma ölçeği; ilkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerini ölçen dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte, (5) Her Zaman, (4) Çoğu Zaman, (3) Bazen, (2) Az ve (1) Hiçbir Zaman seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post-hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük düzeyi zayıf ; anlamsızlık düzeyi zayıf yalıtılmışlık düzeyi çok zayıf okula yabancılaşma düzeyi çok zayıf ;işe yabancılaşma genel düzeyi zayıf ; olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Kıdem değişkeninde ise güçsüzlük algısı en yüksek öğretmenler 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerdir ; Anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma algısı en yüksek öğretmenler ise 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerdir. Genel olarak işe yabancılaşma algısı da anlamlı bir fark olmamasına rağmen en yüksek 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Öğretmenlerin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algıları ile güçsüzlük ve yalıtılmışlık algıları arasında herhangi bir ilişki yoktur. Ancak öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları, öğretmenlerin anlamsızlık algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet algıları öğretmenlerin okula yabancılaşma algılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler : Yabancılaşma, İşe Yabancılaşma, Adalet, Örgütsel Adalet.

Kaynakça

Ambrose, M. (2002). "Contemporary justice research: A new look at familiar questions".*Organizational Behavior and Human Decision Processes* 89:803-812.

Aslam,R.ve Sadaqat,S.(2011). Investigating the relationship of organizational justice on organizational citizenship behavior among teaching staff of University of the Punjab, *European Journal of Scientific Research*,57(1).

Aslan,H.(2008). Endüstri meslek liselerinde çalışan kültür öğretmenlerinin kuruma ve mesleğe yabancılaşma düzeyleri: Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Atalay, G. (2005). Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel Adalet: Yüksek Lisans Tezi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Aydın, İ. P.(2002). İş yaşamında stres. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Balay, R, (2000). Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel Yayınları.

Bakhshi,A.,Kumar,K.,Rani,A.(2009). Organizational justice perceptions as a predictor of job satisfaction and organizational commitment, *International Journal of Business and Management,*4(9).

Bowker, A., W. Bukowski, S. Zargarpour and B. Hoza. (1998). A structural and functional analysis of a two dimensional model of social alienation. *Merrill- Palmer Quarterly*. 34 (4).

Cohen-Charash Y. & Spector P.E. (2001). The role of justice in organizations: a metaanalysis. *Org Behav Human Decis Process* : 86(2):278–321.

Colquitt, J. A., Conlon, D. E.,Wesson, M. J., Porter, C.,&Ng, K.Y. (2001). Justice at the millennium.Ameta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445.

Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. in J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), Handbook of Organizational Justice: Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

(6834) Ortaöğretim Kurumlarındaki Psikolojik Sözleşme Üzerinde Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Rolü

Seval KOÇAK
Hacettepe Üniversitesi

Berrin BURGAZ
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Örgüt amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesinde en önemli değişkenlerden biri, çalışanın örgüte yönelik tutum ve davranışlarıdır. Örgüt üyelerinin işe olan bağlılık ve inançları, yaptıkları işin verimi ile ilişkilendirilmekte; hizmet kalitesi ve amaçlara ulaşma derecesi ile bağdaştırılmaktadır. Bu noktada Argyris, Levinson, Price, Munden, Schein ve Rousseau tarafından incelenen "psikolojik sözleşme" kavramı üzerinde durulmaktadır. (Zhao, Wayne, Glibkowski, Bravo, 2007). Schein'e (1965) göre psikolojik sözleşme, çalışan ile örgüt arasında yazılı olmayan, bireyin örgütten örgütün bireyden beklentilerinin karşılıklı olarak karşılanmasına dayalı kabullerdir. Başka bir ifadeyle çalışanların bireysel ihtiyaç ve amaçlarının karşılanabilmesi ile örgüt otoritesinin kabul edilmesi arasında kurulan, birey ve örgüt arası tutum, davranış ve ilişkiler bütünüdür. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere çalışanların işe yönelik katkılarının arttırılması, onların ilgi, ihtiyaç ve amaçlarının örgüt tarafından karşılanması, onlarla olumlu ilişkiler kurulması derecesi ile ilişkilendirilmektedir. Taraflar arasında yazılı olmayan bu anlaşmaya uyma derecesi de, hem birey hem de örgüt amaçlarının bütünleştirilmesinde önemli bir araç olarak görülmektedir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında da öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye yönelik tutum ve davranışlarının, okul etkililiği açısından önemli bir değişken olduğu ifade edilebilmektedir.

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da yönetim-çalışan ilişkilerinde lider davranışları, çalışan davranışlarına yön veren değişkenlerden biri olarak görülmektedir. Bu noktada güçlendirici liderlik davranışları, işgörenlerin örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde motive edilmesi, onların farklı yetenek alanlarının geliştirilip kullanılması ve bu şekilde kendilerine olan güvenin arttırılması, kendilerine güvenmelerinin sağlanması, eğitim isteklerinin karşılanması, insiyatif kullanabilme cesareti ve yetkisinin verilmesi gibi koşulların sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır (London, Larsen, Thisted, 1999). Güçlendirici liderlik davranışları, Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından yetki verme, sorumluluk, kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk olmak üzere altı boyutta incelenmektedir. *Yetki verme*, çalışanlarının kendi kararlarını verebilmelerine imkân tanıyan davranışlar, *sorumluluk,* çalışanların gerçekleştirdikleri etkinlik sonuçlarından sorumlu tutmasına yönelik davranışlar, *kendi başına karar verme*, çalışanların önemli konulara yönelik karar almada, yöneticinin onlara güvendiğini ifade eden davranışlar, *bilgi paylaşımı*, örgütte amaçlara ulaşmak için gerekli olan her türlü bilginin, çalışanlarla paylaşılmasına yönelik davranışlar, *beceri geliştirme*, çalışanların eğitimine ve yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik davranışlar, *yenilikçi performans için koçluk* ise çalışanların hata yapma riskine rağmen yeni fikirler ve yollar denemesi konusundaki teşvik edici davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır.

Psikolojik sözleşme kavramının tanımlarına bakıldığında, öğretmenlerin psikolojik sözleşme gereklerine uyma düzeyleri, okulun yönetiminin de psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri ile karşılıklı bir bağlılık göstermektedir. Bu noktada karşılıklı olarak ele alınan psikolojik sözleşme üzerinde, okul yöneticisinin sergilediği güçlendirici liderlik davranışlarının etki gösterip göstermediği; gösteriyorsa hangi güçlendirici liderlik davranışlarının hangi öğretmen davranışları üzerinde ne kadar etkili olduğu soruları akla gelmektedir. Bu araştırmanın da okul yöneticilerinin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyi ile sergiledikleri güçlendirici liderlik davranışlarının, öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri üzerindeki rolünün incelenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyi nedir?

2. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri ve güçlendirici liderlik davranışları sergileme düzeyleri nedir?

3. Okul yönetiminin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyi ve okul yöneticisinin sergilediği güçlendirici liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bu araştırmanın evreni, 2015-2016 öğretim yılında Uşak ili merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 913 öğretmenden oluşmaktadır. Evreni temsil eden örneklem büyüklüğü, % 95'lik güven aralığı (α= 0,05'lik standart sapma ile) esas alınarak hesaplanmış, bu hesaplamaya göre örneklemin 280 öğretmenden oluşturulmasına karar verilmiştir. Okulların her biri tabaka olarak alınmış; her okuldan örnekleme alınacak öğretmen sayısı, evrendeki yüzdeleri esas alınarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin ve okul yönetiminin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri, araştırmacı tarafından geliştirilen okullara yönelik "Psikolojik Sözleşme Envanteri" ile belirlenmiştir. Envanterde bulunan ölçeklerden biri okul yönetiminin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyini ölçmek, diğeri öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Okullara yönelik geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yöneticilerin güçlendirici liderlik davranışlarının belirlenmesinde ise, Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından geliştirilen, Aras (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Güçlendirici Liderlik Davranışları Ölçeği (GLDÖ)" kullanılmıştır. Ölçeklerin ana uygulaması gönüllülük

esasına göre gerçekleştirilmiş, çalışılan örneklem için de ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Her üç ölçeğin de geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Katılımcılardan toplanan verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değer gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde çoklu korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı), okul yönetiminin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri ve güçlendirici liderlik davranışı sergileme düzeylerinin, öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri üzerindeki yordayıcılığının test edilmesinde ise hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin analiz edilmesiyle, okul yönetiminin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyi, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ve öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri tespit edilmiş, betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama, standart sapma) sunulmuştur. Diğer araştırma sorusuna dayalı olarak, okul yönetiminin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyinin öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyi üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Daha sonra da bu karşılıklı ilişkide, güçlendirici liderlik davranışlarının nasıl bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Güçlendirici liderlik davranışlarının "*yetki verme ve sorumluluk", "kendi başına karar verme", "bilgi paylaşımı", "beceri geliştirme", "yenilikçi performans için koçluk"* boyutlarının her birinin, öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri uzerindeki etkilerinin tespit edilmesi için yapılan hiyerarşik regresyon analiz sonuçları sunulmuştur. Bu üç değişken ve değişkenlere ait boyutlar arası ilişkilerin ortaya konulması için yapılan çoklu korelasyon sonuçlarına göre ise, değişkenler arası korelasyon katsayıları değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik sözleşme, güçlendirici liderlik davranışları, ortaöğretim kurumları, okul yönetimi, okul yönetimi-öğretmen ilişkileri.

Kaynakça

Aras, G. (2013). Personel güçlendirme yönetiminde güçlendirici liderlik davranışları uygulaması: Kemer bölgesi beş yıldızlı otel işletmeleri örneği. *Yüksek Lisans Tezi.* Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Argyris, C. (1960). Understanding organizational behavior. homewood, IL:Dorsey Press.

Arslantaş, C. C. (2007). Güçlendirici lider davranışının psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 227-240.

Avey, J., Wernsing, T. & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. The Journal of Applied Behavioral Science, 44(1), 48-70.

Guest, D. E. (2004).The psychology of the employment relationship:an analysis based on the psychological contract. Applied Psychology:An International Review, 53(4), 541-555.

Konczak, L.J., Stelly, D. J., Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors:Development of an upward feedback ıinstrument. Educational and Psychological Measurement, 60(2), 301-313.

Özdemir, M. ve Demircioğlu, E. (2015). The relationship between counterproductive work behaviours and psychological contracts ın public high schools. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45(*1), 41-60.

Özdemir, M. & Demircioğlu, E. (2014). Distributed Leadership and Contract Relations: Evidence from Turkish High Schools. *Educational Management Administration and Leadership (EMAL)*.

Schein, E. H. (1965).Organizational Psychology, Englewood Cliff, NJ:Prentice Hall.

(6839) Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Becerilerinden "Öğretimin Yönetimi" Ne İlişkin Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Ali Rıza ERDEM

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişi öğretmendir. Öğrenme, öğrencinin öğrenme yaşantıları sonucu meydana gelen, kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Günümüzün en önemli öğretmen yeterliklerinden biri etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaktır. Öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleştiği bir sınıf ortamının oluşturulmasında sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin en önemli araçlarındadır. Öğrenmeyi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulması sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi ile gerçekleştirilebilir. Sınıf yönetimi; öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu olumlu bir biçimde etkileyerek öğrenme performanslarını ve gelişimlerini etkileyen faktörlerden biri olarak tanımlanmaktadır. Sınıf yönetimini disiplin olarak kabul eden yaklaşımlar öğretmenin rolünü sınıfı kontrol etmek ve disiplini sağlamak olarak tanımlamaktadır. Sınıf yönetimini sistem olarak tanımlayan yaklaşımlar ise öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamındaki olumsuz uyarıcıları ve davranışları en aza indirerek öğretimi planlama ve düzenleme işlevini belirtmektedir. Öğretim ve sınıf yönetimi birbiriyle ilişkilidir. Öğretimin yönetimi boyutu, öğrenci çalışmalarını gözlemleme, günlük rutinleri yapılandırma ve kaynakları uygun bir şekilde tahsis etme gibi öğretmen rollerini içermektedir (Aydın, 2008; Memişoğlu, 2008; Okut, 2011; Arsal, 2014; Gökyer & Özer, 2014; Kayıkçı, 2015; Okut & Öntaş, 2015; Tok, 2015).

Sınıf yönetimi ve sınıf yönetiminin alt boyutlarına ilişkin öğretmen adaylarına ve öğretmenlere ilişkin birçok araştırma vardır. Araştırma sonuçları "öğretimin yönetimi" boyutunun "yeterlik" algısı ve "tutum" olarak ele alındığını göstermektedir. "Öğretimin yönetimi" boyutunda "yeterlik" algısı ile ilgili araştırma sonuçları öğretmen adaylarının kendilerini "yeterli" gördüklerini göstermektedir. Gökyer & Özer'e (2014: 691) göre aday öğretmenler kendilerini "sınıfta ilişki yönetimi" nde diğerlerine göre daha yeterli görürken, "öğretimin yönetimi", "öğrenciyi/çevreyi tanıma" da ise daha az yeterli görmektedir. Demirtaş'a (2012: 380) göre sınıf öğretmenliği adayları sınıf yönetimi yeterliklerini çok yüksek düzeyde algılamaktadır. "Öğretimin yönetimi" boyutunda "tutum" ile ilgili araştırma sonuçları öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin "müdahaleci inanca" sahip olduklarını göstermektedir. Okut'a (2011: 39) göre öğretmenlerin % 10'unun aktarmacı, % 37'sinin eklektik, % 53'ünün ilerlemeci inancı benimsediklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin, sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi alt boyutunda müdahaleci inanca, insanın yönetimi alt boyutunda ise müdahaleci olmayan inanca sahip oldukları bulunmuştur. Okut & Öntaş'a (2015: 117) göre ilköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetiminin dersin yönetimi alt boyutunda müdahaleci inanca, insanın yönetimi alt boyutunda ise müdahaleci olmayan inanca sahip olduklarını göstermiştir. Sadık & Bulut Özsezer'e (2015: 749) göre öğretmen adaylarının öğretimin yönetiminde müdahaleci, insan ve davranış yönetimi boyutlarında ise etkileşimci bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğretimin yönetimi" ne ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır.

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarıdır. Örneklemi ise Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 4. sınıf öğretmen adaylarından amaçlı ve random örnekleme yoluyla seçilen 839 öğretmen adayı oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracında "öğretimin yönetimi" ne ilişkin 25 soruya yer verilmiştir. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Seçeneklerde "*Kendimi çok yeterli görüyorum*", "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*", "*Kendimi orta düzeyde yeterli görüyorum*", "*Kendimi az yeterli görüyorum*", "*Kendimi hiç yeterli görmüyorum*" şeklinde beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Cronbach Alpha değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (K-s)-z =1,132 p=0.154). Çözümlemelerde de parametrik testlerden yüzde, aritmetik ortalama; parametrik testlerden ise T-testi ve Annova kullanılmıştır. Süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için geliştirilen bir ölçekle "sürekli" hale getirilmiştir. Sorunla karşılaşma derecesi bölümündeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş (4: 5 = 0.80); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00 – 1.80 *Kendimi hiç yeterli görmüyorum*, 1.81 – 2.60*Kendimi az yeterli görüyorum*, 2.61 – 3.40 *Kendimi orta düzeyde yeterli görüyorum*, 3.41 – 4.20 *Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*, 4.21-5.00 *Kendimi çok yeterli görüyorum* şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğretimin yönetimi" ne ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri 3.71 aritmetik ortalamayla "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum" şeklindedir.* Öğretmen adaylarının "öğretimin yönetimi" yeterliklerini yüksek düzeyde algılamaları, öğretmen yeterlikleri açısından olumlu bir göstergedir. Öğretmen adaylarının "öğretimin yönetimi" yeterliklerini yüksek düzeyde algılamaları aynı zamanda öğretmenlik mesleğini uygulamada kendilerine güven duyma olarak da yorumlanabilir. Öğretimin yönetimini yüksek düzeyde yeterli algılayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini uygularken öğrenme ortamının etkili bir şekilde düzenlemede başarılı olması beklenir. Öğretmen adaylarının cinsiyetine ve

öğretim türüne göre görüşleri arasında farklılık yoktur, fakat anabilim dalına göre görüşleri arasında farklılık vardır. Sınıf, okulöncesi, resim-iş, İngilizce öğretmeni ve Psikolojik danışma ve Rehberlik (PDR) adaylarının görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayı, sınıf yönetimi becerileri, öğretimin yönetimi, yeterlik, görüş

Kaynakça

Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi eğitim sektörü üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü: Gebze.

Duyan, E. C. (2012). *Hizmetkâr liderlik çalışan iyilik hali ve çalışma yaşamının kalitesi ile ilişkileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.

Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon : Çağdaş ve küresel yaklaşımlar.* İstanbul:Beta Yayınları.

Kahn, W.A. (1990). Psychological Conditians of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33, 4, 692-724.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara:Nobel Yayınları.

Miears, L. (2004). Servant Leadership and job Satisfaction: A Correlation Study in Texas Education Agency Region Rublic Schools. Dissertation Abstracts International, 65(9).

Öner, Z.H. (2008). Hizmetkâr yöneticilik ile işe kapılma değişkenleri arasındaki ilişkide, örgütsel adaletin ara değişken olarak etkisi; tutarlılık anlayışı ve işin karmaşıklık düzeyinin şartlı değişken olarak rolleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.

Richard, B., Goleman, D. ve Mckee, A. (2002). *Yeni liderler.* İstanbul:Varlık Yayınları, 42-60.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. ve Bakker, A.B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 1.

Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Ankara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25, 3-4.

(6846) İlk ve Ortaokul Müdürlerindeki Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşe Tutkunluğa Etkisinde Örgütsel Adaletin Aracılık Etkisi (Gaziantep Şehitkâmil İlçesi Örneği)

Beytullah SÖNMEZ
Mehmet Akif İlköğretim Okulu

Ahmet Cezmi SAVAŞ
Zirve Üniversitesi

ÖZET

Sosyolog Max Weber, uzun yıllar ayakta kalıp başarılar elde eden kurumlar incelendiğinde idarecilerinin sistem içerisindeki liderlik davranışlarını geliştirebilme özelliğine borçlu olduğunu vurgulamıştır. İdarecilerin bu özelliği başarılı ve rekabetçi şirket kurmak için önem arz etmektedir. (Richard, Goleman ve Mckee, 2002). Teknoloji çağının çok hızlı ilerlemesi sonucunda eğitim örgütlerinin kendi ayakları üzerinde sağlam durabilmesi, okulun başarılı bir eğitim-öğretim ortamı hazırlayarak kaliteli insan yetiştirmesinde ve elindeki kaynakları hem etkili hem de verimli kullanmalarında, kurumun başında bulunan müdürün hizmetkâr liderlik davranışını sergilemeleri ve geliştirmeleri önemlidir.

Hizmetkâr liderliği, diğer liderliklerden ayıran en önemli özellik hizmet etme düşünce ve tutumudur. Hizmetkâr liderler yasal güçlerine dayanarak değil, hizmet etme anlayışıyla gruba önderlik ederler (Miears, 2004). Bir liderin kendi kurumuna katkı sağlaması ve o kurumu hep ileriye götürmesi hizmet etme anlayışıyla sağlanabilir.

Adams'ın eşitlik teorisine göre örgütsel adalet, çalışanların örgüte kattığının karşılığında kendisine verilen ödül arasında kıyaslama yapmasıdır. Bu kıyaslamada birey kendisine adil davranılmadığını hissederse yaptığı katkıyı azaltma yoluna gider. Tam tersi durumda ise katkıyı arttırmak için daha fazla fedakârlık yapar ve huzurlu bir biçimde çalışır (Eren, 2001). Kurumun başında bulunan müdürlerin ödül ve ceza dağıtımında öğretmenler arasındaki adalet algısının zedelenmemesi adına ciddi bir duruş sergilemesi gerekmektedir. Çünkü bu algı insanları işinde soğutabilir.

Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma ve Bakker (2002), Kahn (1990)'ın araştırmalarından yola çıkarak tutkunluk ile tükenmişliğin farklı kavramlar olduğunu ve tam zıt olmadıklarını söylemişlerdir. Tutkunluk kavramını "Dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutlarını kapsayan, çalışmayla alakalı, pozitif ve tatmin edici ruhsal durum" şeklinde tanımlamışlardır.

Sonuç olarak eğitim sistemimiz kendisini dünya milletleri ile yarışacak noktada geliştirmeye çalışırken birçok yenilik ve gelişimleri takip edip onlara uygun politikalar ortaya koymak durumundadır. Eğitim sistemimizin bu amaçlara ulaşma adına okullara büyük görevler düşmektedir. Buradan hareketle okullarda görev yapan müdürler ile öğretmenler daha da önem kazanmaktadır. Müdürlerin kurum içinde sergileyeceği hizmetkâr davranışlar sonucunda öğretmenler işlerini daha bir severek yapacaktır. Böyle müdürlerin hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilemesi bir noktada yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin işe tutulmasında örgüt içindeki adalet algısı da büyük önem arz etmektedir. Bu davranışlar öğretmenlerin işlerine sırt çevirmemesi noktasında hassas bir denge istemektedir. Öğretmenin kurum içindeki adalet algısının sarsılmaması için yöneticilerin çok dikkatli davranması gerekmektedir. Çünkü adalet algısı sarsılan bir öğretmenin vereceği zarar bir nesille eşdeğerdir. Ülkemizdeki okul kurumlarında yaşanan sorunların temelinde örgüt içindeki adalet algısının düşük olması ve bunun sonucunda öğretmenlerin kendilerini işine adamaması olduğu söylenebilir. Bir kurumda öğretmenin kendisini o kuruma ait hissetmesi adalet algısına bağlıdır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinde gördükleri hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet aracılığıyla öğretmenlerin işe tutkunluğunu yordayıp yordamadığının ortaya çıkmasını sağlamaktır.

Araştırma deseni ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimlerini belirlemeyi amaçlar. İlişkisel taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediğine; eğer değişim varsa değişimin nasıl olduğunu ortaya koymaya çalışır. Bu tarama modelinde üç durum ortaya çıkar. Birincisi, değişkenler arasında ilişki yoktur. İkincisi, değişkenler arasında doğru orantı vardır. Son olarak da değişkenler arasında ters orantı vardır (Karasar, 2005). Bu model doğrultusunda; hizmetkâr liderlik davranışlarıyla işe tutkunluk ilişkisi, örgütsel adalet ile işe tutkunluk ilişkisi, hizmetkâr liderlik davranışlarının işe tutkunluğu yordamasında örgütsel adaletin aracılık ilişkisi ele alınacaktır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep ilinin Şehitkâmil ilçe merkezinde yer alan 306 ilkokul öğretmeni ile 264 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 570 öğretmen oluşturmaktadır. Okul müdürlerindeki hizmetkâr liderlik davranışlarının ortaya çıkması amacıyla Van Dierendonck ve Neijten tarafından geliştirilmiş olan "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Türkçe'ye Duyan (2013) tarafından uyarlanmıştır. Öğretmenleri çalıştığı kurumlardaki müdürlerinde gördükleri adaletten kaynaklanan algıları Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş olan "Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Polat (2007) tarafından okullara uyarlanmıştır. Öğretmenleri işe tutkunluklarını ölçmek amacıyla "Utrecht Work Engagement Scale" ölçeği kullanılmıştır (Schaufeli ve Bakker, 2003). Ölçek Türkçe'ye Turgut (2011) tarafından uyarlanmıştır. Veri analizleri IBM SPSS 21.0 programı kullanılarak hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Bu araştırma sonucunda hizmetkâr liderlik davranışlarının hem işe tutkunluğu hem de örgütsel adaleti anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Benzer şekilde Öner (2008), hizmetkâr liderlik özellikleri gösteren yöneticilerin, çalışanların işe tutkunluk (work engagement) üzerine olan etkisini incelediği çalışmasında algılanan hizmetkar yöneticilik özellikleri ile işe tutkunluk arasında pozitif bir korelasyon bulmuştur. Ayrıca Akyüz (2012), özel liselerde görev yapan öğretmenlerin müdürlerinde gördükleri hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ve performansları üzerindeki örgütsel adalet algısı aracılık etkisini incelediği çalışmasında; hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adaleti pozitif yönde yordadığı bulmuştur.

Hizmetkâr liderlik davranışlarının işe tutkunluğu yordamasında örgütsel adaletin aracılık etkisiyle ilgili analizlerin sonuçlarına bakıldığında, örgütsel adaletin kısmi ara yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Öner (2008), hizmetkâr liderlik özellikleri gösteren yöneticilerin, çalışanların işe tutkunluk (work engagement) üzerine olan etkisinde örgütsel adaletin aracılık etkisini incelediği çalışmasında; 1.basamakta hizmetkar yöneticilik bağımsız değişkeninin, örgütsel adalet üzerine olan anlamlı yordayıcı etkisi göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Hizmetkâr Liderlik, örgütsel adalet, işe tutkunluk, aracılık etkisi

Kaynakça

Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi eğitim sektörü üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü: Gebze.

Duyan, E. C. (2012). *Hizmetkâr liderlik çalışan iyilik hali ve çalışma yaşamının kalitesi ile ilişkileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.

Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon : Çağdaş ve küresel yaklaşımlar.* İstanbul:Beta Yayınları.

Kahn, W.A. (1990). Psychological Conditians of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33, 4, 692-724.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara:Nobel Yayınları.

Miears, L. (2004). Servant Leadership and job Satisfaction: A Correlation Study in Texas Education Agency Region Rublic Schools. Dissertation Abstracts International, 65(9).

Öner, Z.H. (2008). Hizmetkâr yöneticilik ile işe kapılma değişkenleri arasındaki ilişkide, örgütsel adaletin ara değişken olarak etkisi; tutarlılık anlayışı ve işin karmaşıklık düzeyinin şartlı değişken olarak rolleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.

Richard, B., Goleman, D. ve Mckee, A. (2002). *Yeni liderler.* İstanbul:Varlık Yayınları, 42-60.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. ve Bakker, A.B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 1.

Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Ankara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25, 3-4.

(6889) Öğrenci Değişkenleri Açısından Pısa 2012 Sonuçlarının Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği

Kazım ÇELİK
Pamukkale Üniversitesi

Ümit KAHRAMAN
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Eğitim çağındaki nüfusa sağlanan eğitimin niteliği, nitelikli insan yetiştirebilmeyi sağlar. Ülkelerin ekonomik kalkınmasında ve diğer ülkelerle rekabet edebilmesinde eğitim önemli bir etkendir. Bu yüzden son yıllarda, eğitime verilen önemde artış gözlenmektedir. Ülkelerin birbirlerine göre eğitim durumlarını kıyaslamalarını sağlayan uluslararası sınavlar da giderek önem kazanmaya başlanmıştır.

Bireylerin davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, gelişime açık, toplumun ve çağın beklentilerini yerine getiren, araştıran, kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş, akranlarıyla rekabet edebilen bireyler yetiştirmek eğitimle mümkün olabilir. TIMSS, PISA gibi projeler ülkeler arası bir yarışma niteliğinde olmayan, katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerini, öğrencilerin matematik, fen bilgisi ve okuma alanlarında bilgi ve becerilerindeki gelişmenin yıllara göre takip edilmesini sağlayan projelerdir (Anıl, 2009). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 2000 yılından beri her 3 yılda bir OECD tarafından düzenlenen, 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen ve okuma bilgi ve becerilerinin ve bu bilgileri günlük yaşantılarından ne ölçüde kullandıklarının ölçüldüğü, öğrencilerin eğitim hakkındaki kişisel görüşleri ile kendileri ve aileleri hakkında bilgilerin de elde edildiği uluslararası bir eğitim araştırmasıdır (MEB, 2013; TED, 2014). PISA, yalnızca bilgi düzeyini ölçmek yerine, farklı bilgileri bir araya getirebilme, seçenekleri karşılaştırabilme, gerçek yaşam koşullarında bilgiyi kullanarak sonuca ulaşma gibi becerileri ölçer. Eğitimin en temel amaçlarından birinin bireyin toplumsal yaşama etkin katılımını sağlamak olduğu düşünüldüğünde, bu becerilerin ölçülmesinin önemi daha iyi anlaşılır. Ayrıca, PISA uygulaması sırasında çeşitli anketlerle öğrencinin ev ve öğrenme ortamlarıyla ilgili birçok veri toplanır (ERG, 2010). PISA sonuçları ülkelerin eğitim sistemlerinin önemli bir göstergesidir. PISA uygulaması Türkiye'deki eğitim politikaları ve öğretim programlarının gözden geçirilip, yenilenmesine olanak sağlayan önemli bilgiler sunmuştur (Gülleroğlu, Bilican-Demir ve Demirtaşlı, 2014). Türkiye PISA uygulamasına ilk defa 2003 yılında katılmıştır. Daha sonra da her üç yılda bir yapılan uygulamaya katılmış ancak kayda değer bir başarı elde edememiştir. Her üç yılda bir gerçekleştirilen PISA uygulamasında, üç konu alanından (matematik, fen bilimleri, okuma becerileri) birisine ağırlık verilmektedir. 2012 yılında ise ağırlıklı alan matematik olarak belirlenmiştir.

2012 yılı sonuçlarına bakıldığında ülkemiz ortalamalarının her üç alanda da OECD ortalamalarının altında kaldığı görülmektedir. Ancak her üç alanda da yıllara bağlı olarak artışın sürdüğü ve OECD ülkeleri ile olan puan farkının azaldığı gözlemlenmektedir. (MEB, 2013).

Alanyazında yapılan PISA çalışmaları daha çok ülkeler arası karşılaştırmalar (Eş ve Sarıkaya, 2010; Gök, Kabasakal ve Kelecioğlu, 2014) ya da sadece bir alana yönelik (Avşar ve Yalçın, 2015; Eş ve Sarıkaya, 2010; Gülleroğlu, Bilican-Demir ve Demirtaşlı, 2014; Özer-Özkan ve Doğan, 2013; Ceylan, 2009) araştırmalardır. Bu çalışmada PISA 2012 matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri puanlarına öğrenci ve aile değişkenleri ile sosyo ekonomik değişkenlerin etkileri incelenecektir. Ayrıca PISA sınav sonuçlarının derinlemesine incelenmesi, sağlıklı politikalar üretilebilmesi ve politika yapıcılara fikir vermesi açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmada Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı'nın (PISA) 2012 verileri Türkiye örneklemi ele alınarak, öğrenci başarısına etki eden faktörler açıklanmaya çalışılacaktır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Geçmiş PISA sınavlarında Türkiye'nin sıralaması ve puan ortalamaları nedir?

2. PISA 2012 sınavında Türkiye'nin sıralaması ve puan ortalamaları nedir?

3. Öğrenci değişkenleri açısından (anne-baba eğitim durumu, okula başlama yaşı vb.) PISA 2012 Matematik, okuma ve fen bilgisi sonuçlarında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin PISA 2012 sınavındaki başarı durumlarını ve bu duruma etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelindedir.

Araştırmanın evrenini 2012 PISA sınavı için 64 ülkeden seçilen 15 yaş grubu ve ulaşılabilir 955.349 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise Türkiye'de öğrenim gören 57 il ve 170 farklı okuldan 4848 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrenci başarısına etki eden faktörlerin tespit edilmesinde ikili lojistik regresyon analizi kullanılacaktır. Lojistik regresyon analizi, bağımlı değişkenin iki düzeyli ya da çok düzeyli kategorik verilerden oluşması durumunda; bağımlı değişken ile bağımsız değişken(ler) arasındaki neden-sonuç ilişkisinin incelenmesinde, önemli bir yere sahiptir (Agresti, 2007). Lojistik regresyonda yordayıcıların normal dağılım göstermesi, bağımlı değişken ile doğrusal ilişki içinde olması ya da grupların eşit varyansa sahip olması zorunluluğu yoktur (Tabachnick&Fidell, 2015). Doğrusal regresyon analizinde olduğu gibi, lojistik

regresyonda da bazı değişken değerlerine dayanarak kestirim yapılmaya çalışılır, ancak iki yöntem arasında üç önemli fark vardır (Coşkun vd, 2004: 43):

(1)Doğrusal regresyon analizinde kestirim yapılacak olan bağımlı değişken sürekli iken, lojistik regresyonda bağımlı değişken kesikli bir değer olmalıdır. (2) Doğrusal regresyon analizinde bağımlı değişkenin değeri, lojistik regresyonda ise bağımlı değişkenin alabileceği değerlerden birinin gerçekleşme olasılığı kestirilir. (3) Doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin çoklu normal dağılım göstermesi koşulu aranırken, lojistik regresyonun uygulanabilmesi için bağımsız değişkenlerin dağılımına ilişkin hiçbir ön koşul yoktur.

Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

PISA sınavlarında geçen sürede Türkiye puan olarak ilerleme kaydetmiştir. Ancak sınava katılan ülkeler arasındaki sıralamasında olumlu bir değişiklik gözlenmemiştir.

Anaokuluna devam etme ve baba eğitim durumu matematik, fen ve okuma becerilerine olumlu yönde etki yapmıştır.

Evdeki bilgisayar ve kitap sayısı matematik, fen ve okuma becerilerine olumlu yönde etki yapmıştır.

Anne eğitim durumu değişkeni, fen ve okuma becerilerinde olumlu yönde anlamlı etki gösterirken, Matematik becerilerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Öğrencilerin okula başlama yaşının artması, matematik, fen ve okuma becerilerindeki başarılarına olumsuz etki yapmaktadır.

Annenin çalışma durumu çocukların matematik, fen ve okuma becerilerindeki başarılarına olumsuz etki yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Pisa, başarı.

Kaynakça

Agresti, A. (2007). An introduction to categorical data analysis. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., ISBN 978-0-471-22618-5

Avşar, A.Ş., Yalçın, S. (2015). Öğrencilerin okuma başarılarını açıklayan ailesel değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi. Eğitim ve Bilim, 40(179), 45-55.

Ceylan, E. (2009). PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye'de fen okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farklar. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 55-75.

Coşkun, S., Kartal, M., Coşkun, A., & Bircan, H. (2004). Lojistik regresyon analizinin incelenmesi ve diş hekimliğinde bir uygulaması. *Cumhuriyet Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 42-50.

Eğitim Reformu Girişimi (2010). PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA2009DegerlendirmeNotu_Final_08022010.pdf adresinden elde edildi.

Eş, H., Sarıkaya, M. (2010). Türkiye ve İrlanda fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. İlköğretim Online, 9(3), 1092-1105.

Gülleroğlu, H.D., Bilican-Demir, S. Ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47(2), 201-222.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Sim Matbaa.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). PISA 2012 ulusal ön raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf adresinden elde edildi.

Özer Özkan, Y., Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(4), 667-680.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi. (Pearson Education, 2013).

Türk Eğitim Derneği (2014). PISA 2012 değerlendirmeler ve öneriler. http://www.tedmem.org/yayin/pisa-2012-turkiye-uzerine-degerlendirme-ve-oneriler-2 adresinden elde edildi.

(6897) İş-Aile Çatışmasının Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinde İş Doyumunun Aracı Rolü

Kazım ÇELİK
Pamukkale Üniversitesi

Yusuf TÜRKER
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Örgütleri meydana getiren karmaşık insanı anlama arayışında, insanı etkileyen değişkenleri ve bu değişkenlerin birbirleri ile olan etkileşim ve ilişkilerinin belirlenmesi ve açıklanması yarar sağlayabilir. Bu bağlamda oldukça kapsayıcı olan yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu düşünülen iş-aile çatışması ve iş doyumu değişkenleri bu çalışmanın ana eksenini oluşturmaktadır.

Yaşama doyumu büyük oranda duygusal temele dayanan bir kavramdır. Yaşam doyumu, kişinin içerisinde bulunduğu hayata ilişkin sübjektif ölçütlere dayanarak yaptığı değerlendirmeler neticesinde hissettiği duygudur (Diener, 1999). İş doyumu ise, işin özelliklerinin değerlendirilmesi sonucu çalışanlarda oluşan iş hakkındaki histir (Robbins ve Judge, 2012). Çalışmadaki bir diğer değişken olan iş-aile çatışması ise iki boyutlu bir kavramdır. İş-aile çatışmasının birinci boyutunu oluşturan işten kaynaklanan iş-aile çatışması, bireyin işi ile ilgili üstlendiği rolün, ailesi ile ilgili yükümlülüklerini yerine getirmesini engellemesinden dolayı meydana gelen çatışma veya işten aileye yönelik olan çatışma türüdür. İkinci boyut olarak değerlendirilen aile-iş çatışması ise, ailenin iş ile ilgili görevlerin yerine getirilmesini engellemesinden dolayı meydana gelen çatışma veya aileden işe yönelik olan çatışma durumlarını ifade eder. (Turunç ve Erkuş, 2011).

Yaşam makro sisteminin en önemli alt sistemleri olan iş ve aile yaşamının ayrı ayrı ve kendi aralarındaki etkileşiminin makro sistemi etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle iş–aile çatışmasının iş doyumu yaşam doyumu ilişkisinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Çünkü bir çalışanın günlük yaşamının nerede ise tamamını geçirdiği bu iki ortamdan birinde yaşananların diğerini etkilemesi beklenir. Yaşamın bu iki alanı arasında yaşanacak bir çatışmanın etkilerinin ise sadece aile veya iş hayatı ile sınırlı kalması pek olası değildir. İş ve aile arasında yaşanacak bir çatışma iş doyumunu ve yaşam doyumunu etkileyecektir. Yaşanacak çatışmanın yarattığı olumsuz sonuçları gidermek ya da en aza indirgemek hem bireyin yaşam doyumu hem de iş doyumu açısından önem arz etmektedir. Çünkü aile ve iş hayatlarındaki rolleri çatışan bireylerin ne işlerinden ne de yaşamlarından tam bir doyum sağlamaları beklenemez (Başaran, 2000).

İş-aile çatışmasının yaşam doyumu üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolünün incelenmesi, değişkenler arasındaki karmaşık ilişkinin aydınlatılmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlik gibi kişisel etkileşimin çok yoğun yaşandığı ve bu etkileşimin kalitesinin başarıyı doğrudan etkilediği bir mesleği yerine getiren çalışanların işleri, aileleri ve bu ikisi arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak ortaya çıkan iş–aile çatışması durumlarının yaşamlarına etkisinin bilinmesi, örgütün en temel unsuru olan insan faktörünün daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin algıladıkları iş-aile çatışması (bağımsız değişken) ile iş doyumunun (aracı değişken) yaşam doyumu (bağımlı değişken) üzerindeki ayrı ayrı ve birlikte (doğrudan ve dolaylı) etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Antalya İli Muratpaşa İlçesi'nde görev yapmakta olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma için 330 öğretmenden veri toplanmıştır.

Araştırmada veri toplamak için üç farklı ölçek kullanılmıştır.

Yaşam Doyum Ölçeği: Yaşam Doyum Ölçeği (Life Satisfaction Scale), genel yaşam doyumunu ölçmek amacıyla Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yetim (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek beş ifade ve tek boyuttan meydana gelmektedir.

İş Doyumu Ölçeği: İş Doyumu Ölçeği, (Job satisfaction Scale) Hoppock (1935) tarafından geliştirilen dört değişkenli ve tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Özer ve Günlük (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir.

İş-Aile Çatışması Ölçeği: Öğretmenlerin algıladıkları iş aile çatışmasını ölçmek için Aycan'ın (2016) tasarladığı "İş-Aile Çatışması Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek iş-aile çatışması ve aile–iş çatışması olmak üzere iki boyuttan ve 12 ifadeden meydana gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı olan öğretmenlerin algıladıkları iş-aile çatışması (bağımsız değişken) ile iş doyumunun (aracı değişken) yaşam doyumu (bağımlı değişken) üzerindeki ayrı ayrı ve birlikte (doğrudan ve dolaylı) etkilerinin belirlenebilmesi için oluşturulan teorik modeli test etmenin etkili bir yolu, değişkenleri teorik bir yol (path) modeli ile bir araya getirerek, ilişkileri eş zamanlı olarak test etmektir. Araştırma amacına uygun olarak bir yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kurularak yol (path) analizi oluşturulmuştur.

Önceden belirlenen modelin elde edilen veriyi ne kadar iyi açıkladığı uyum indeksleri ile belirlenir. Uyum iyiliği testleri modelin kabul ya da ret edilmesi kararının verildiği aşamadır. Eğer modelin tamamı uyum iyiliği testleri sonucunda reddedilirse

modeldeki katsayıların ya da parametrelerin önemi kalmadığından değerlendirmeye alınamaz (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidel, 2001).

Araştırma kapsamında toplanan verilerle yapılan öncü analizlerde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İşten kaynaklanan iş-aile çatışması boyutunun yaşam doyumu üzerinde doğrudan etkisi gözlenememiştir.

Aileden kaynaklanan aile-iş çatışmasının iş doyumu üzerinde doğrudan etkisi gözlenememiştir.

İşten kaynaklı iş-aile çatışmasının iş doyumunu negatif yönde ve doğrudan yordamaktadır. Diğer bir anlatımla iş-aile çatışması arttıkça iş doyumu düşmektedir.

İşten kaynaklı iş-aile çatışması iş doyumunu negatif yönde ve doğrudan etkilemekte bu etki de yaşam doyumunu yordyabilmektedir. Başka bir deyişle iş-aile çatışmasının yaşam doyumu üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracılık rolü vardır.

Aileden kaynaklı aile-iş çatışmasının yaşam doyumu üzerinde doğrudan ve negatif bir etkisi vardır. Başka bir deyişle aileden kaynaklı aile-iş çatışması arttıkça bu durum yaşam doyumu üzerinde olumsuz bir etki meydana getirmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre işten kaynaklanan iş-aile çatışmasının aileden kaynaklanan aile iş çatışmasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler : İş-Aile Çatışması, Aile-İş Çatışması, İş Doyumu, Yaşam Doyumu

Kaynakça

Adams, G. A., King, L. A. and King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction, Journal of Applied Psychology, 81(4), 411-420.

Amstad, F.T., Meier, L.L., Fasel, U., Elfering, A. and Semmer, N.K. (2011). A meta-analysis of work–family conflict and various outcomeswith a special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations, Journal of Occupational Health Psychology, 16 (2), 15-169.

Arslan, M., (2012). İş-aile ve aile-iş çatışmalarının kadın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisi, Bilim ve Toplum, 2(3), 99-114.

Aşan, Ö., Erenler, E., (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(2). 203-216.

Aycan, Z., (2016). *Work-Family Conflic*, http://zeynepaycan.net/doc/p6.pdf.

Aycan, Z., Eskin, M., Yavuz S., (2007). *Hayat Dengesi iş aile ve özel hayatı dengeleme sanatı*, İzmir, Sistem Yayıncılık.

Barutcugil, İ. (2004) *Stratejik insan kaynakları yönetimi*, İstanbul, Kariyer Yayıncılık.

Başaran, İ.E., (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*, Ankara.

Byron, K. (2005), A meta-analytic review of work–family conflict and its antecedents, Journal of Vocational Behavior, 67, 69-198.

Cynthia A. B.,Clay, D. and Ankenmann, R. D.(2000). The relationship of workaholism with work life conflict, life satisfaction, and purpose in life, Journal of Counseling Psychology, 47(4), 469-477.

Çevik, N.K, : Korkmaz, O. (2014). Türkiye'de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi, *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 126-145.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş., (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, Ankara, Pegem Akademi.

(7011) Okul adları üzerinden farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin sembolik boyutuna yönelik bir çözümleme

Yılmaz TONBUL

Ege Üniversitesi

ÖZET

Sembolik etkileşimciler toplumsal düzenin içinde yaşadığımız dünyada bulunan her şeye (nesnelere, olaylara, eylemlere ve benzerine) atfettiğimiz anlamlar sonucu oluştuğunu düşünürler. Başka bir ifadeyle toplum bireylerden bağımsız olan yapılardan değil bireylerin içinde yaşadıkları dünyaya atfettikleri anlamlardan meydana geldiğini savunmaktadırlar. Okul ve kurumlara verdiğimiz isimler, atfettiğimiz anlamları temsil ettiklerinden dolayı kritik bir öneme sahiptirler, bir nesne veya olayı sadece temsil etmez aynı zamanda onu belirli yönlerde tanımlar. Okul ve kurumlara verilen İsimler, bireysel kimliğin ötesinde okul ve kurumları tarihsel ve toplumsal boyutlarda bir topluluğa veya topluma ait kılan önemli bir sembolik göstergedir. İsimler, ait oldukları sosyo-kültürel yapıyla birlikte yaşayan ve onu yansıtan dinamik ve değişken niteliklere sahiptirler. İsimlerin toplumun siyasi, sosyal ve kültürel yapısı ile bulundukları, kullanıldıkları mekânın tarihî geçmişi ve coğrafya özellikleri hakkında da önemli ip uçları taşıdığı gözlemlenmektedir. Okul isimlerinin yakınlardaki dağ, tepe, göl, akarsu, toprak, bitki örtüsü, bitki, hayvan, renk vb.nin özelliklerinden ya da doğrudan bunların adından esinlenerek, doğal çevre elemanlarına göre adlandırıldığı görülmektedir. Okul isimlerinde bölgede geçen yer adlarına yer verilmesin, aidiyet duygusunu açısından önem kazanmaktadır. Mevcut okullara ek bina, derslik yaptırarak hayırsever isimlerinin verilmesi sosyo-kültürel açıdan aidiyet duygusunu ortadan kaldırmaktadır. Toplumsal bilinçte yok olma/değişime neden olmaktadır. öte yandan okul adlarının, eğitim sisteminin öne çıkardığı değerle örtüşmesi beklenmektedir. Bu örtüşmenin yerel ve ulusal boyutu kadar uluslararası yönü de dikkat çekmektedir. Alderman (2002), okul adlarına. öğrenci ve toplumun özdeşleşmesinin müzakere edildiği kültürel arenalar olarak yaklaşmaktadır. Başka bir anlatımla okullara verilen isimler, toplumun önemsediği ve kendisini özdeşleştirdiği değerlerle tutarlılık göstermelidir. Dwyer (1993) okulların, kültürün oluşturulmasında kilit rol oynamakla birlikte, baskın kültürün dirençle karşılaştığı ve sorgulandığı yerler olma özelliği ile de öne çıktıklarını belirtmektedir. Pathey-Chavez (1993), ise okullarda yaygınlaştırılmaya çalışılan kültürün tüm kesimler tarafından çatışma süreçleri sonunda yeniden oluşturulduğunu ileri sürmektedir. Bu konuda çalışma yapan araştırmacılar (Alderman, 2002; Dwyer, 1993) öğrencilerin ve toplumun ortak belleğinin ve tarihsel kimliğinin şekillenmesinde okulların önemli bir rol oynadıkları görüş birliği içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Söz konusu etkiler eğitim programlarının içerikleri (tarih, edebiyat vb.), okuldaki seremoniler (anma ve kutlamalar) kadar okullara verilen adlar üzerinden oluşturulmaya çalışılmaktadır. Okul adlarının, temele alınan eğitim politikalarının sonucu olarak da verildiği görülmektedir. Okul adlarında zaman zaman ortaya çıkan değiştirme girişimleri, belirli dönemlerde siyasi kimliğe sahip bireylerin adlarının verilmesi, askeri kahramanlıkların ya da şehit adlarının yoğun olarak verilmesinin belirli dönemlere rastlaması, okul adları ile siyasal iktidarın niteliği arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Yurt dışı alanyazın incelendiğinde okul adlarının olduğu kadar sokak adlarını ve seremonilerde (anma, kutlamalar) yer verilen bireyleri siyasi ve sosyal yönlerini inceleyen çalışmalara (*Alderman, 1993), Alderman 2010;* Reuben Redwood, 2009; Azaryahu, 1997) yer verildiği anlaşılmaktadır. yurt içi alanyazında ise siyasal iktidarlarin okul isimlerine etkileri (Arslan, 2013) konusu dışında bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın taraması kapsamında başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın, Türkiye'den seçilen iller ve farklı ülkelerden örnekleme alınan iller dikkate alındığında, okul adlarının karşılaştırmalı biçimde okulun sembolik boyutunun analizine ilişkin bulgular ortaya koyacağı varsayılmaktadır

Araştırma betimsel tarama modelinde doküman inceleme tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüte dayalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri farklı siyasal ve demografik yapıya sahip 6 ildeki (Ankara, Diyarbakır, Düzce, İzmir, Konya, Osmaniye ve Tunceli) okul adlarından toplanmıştır. Uluslararası karşılaştırma için üç farklı ülkenin (Almanya, Avusturya ve İngiltere) başkentlerindeki (Berlin, Viyana, Londra) okul adları incelenmiştir. Veriler, Okul adları İçerik analizi tekniği ile temalarına göre sınıflanmıştır. Temalar belirlenen ölçütlere göre karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, sınıflanarak temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Temalar, nitel araştırma yöntemi konusunda lisansüstü eğitimde ders vermekte olan bir öğretim üyesine ve nitel araştırma deneyimi olan iki doktora öğrencisine, yeniden kodlamaları için verilmiştir. Böylece, araştırmanın iç güvenirliği (tutarlılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada siyasal ve demografik yapısı bakımından farklı iller seçilmiştir. Birden fazla ilden ve ülkeden veri toplama yoluna gidilerek verilerde çeşitleme yoluna gidilmiştir. Sonuçlar, okul yöneticileri ve öğretmenlerle paylaşılmış, yorumlarla katılımcı teyidi alınarak, araştırmanın iç geçerliği (inandırıcılığı) yükseltilmeye çalışılmıştır. Betimsel geçerlik için örneklemin ve sürecin ayrıntılı raporlaştırılması yoluna gidilmiş, veriler istatistiksel olarak da desteklenmiştir. Dış güvenirliği artırmak için talep edilmesi durumunda verilmesi ya da gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmaların yapılması amacı ile araştırmanın ham verileri saklanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda her türlü okul düzeyine (ilköğretim, ortaöğretim yer verilerek, örneklemin genellemeye izin verecek biçimde çeşitlenmesi sağlanmıştır.

Okul adları çözümlemesi sonuçlarına okul adları, ulusal temalı (kurtuluş savaşı kahramanları, şehitler, devlet adamları vb.), hayırseverler, yer adları, sanat, spor, bilim ve düşün insanları biçiminde temalara ayrılmaktadır. Ulusallık vurgusu oldukça ön plandadır, bilim, düşün ve sanat (edebiyat, müziki sinema vb) insanlarının adlarına az yer verildiği görülmektedir. Yer adları temasının ön plana çıktığı görülmektedir. En fazla Diyarbakır ilinde yer adı tespit edilmiştir. Okul adlarında göre illerin siyasi eğilimlerinin etkili olduğu, örneğin Tunceli ve Osmaniye İllerinde Cumhuriyet dönemi devlet adamlarına ait isim bulunmadığı; Atatürk, hayırsever ve şehitlik temasının en fazla İzmir'de bulunduğu görülmektedir. Bilim insanı ve sanatçı isimlerinin Osmanlı döneminden olduğu; çoğunlukla cumhuriyet dönemi muhafazakar yazar, şair, edebiyatçı isimlerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Berlin, Viyana ve Londra'daki okul adlarında bilim insanlarına, edebiyatçılar (çocuk edebiyatı yazarları:) ve sanatçıların yanı sıra eğitimcilere daha sık rastlanmakta, devlet adamı isimlerine oldukça az rastlanmaktadır. Dinde reform yapan dini şahsiyetlere yer verildiği, militarist unsurlara çok az yer verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : okul adları, sembolik boyut, çözümleme

Kaynakça

Alderman, D.,H. (2002) School names as cultural arenas: the namıng of u.s. publıc schools after martın luther kıng, jr *Urban Geography*, 2002, **23**, 7, pp. 601–626. erişim 10 Şubat, 2016 http://web.utk.edu/~dalderma/mlkstreet/mlkschools_urbangeog.pdf

Derek H. Alderman (2000) A Street Fit for a King: Naming Places and Commemoration in the American South, The Professional Geographer, 52:4,672-684

Dwyer, C., 1993, Constructions of Muslim identity and the contesting of power: the debate over Muslim schools in the United Kingdom. In: Jackson, P and Penrose, J, (eds.) **Constructions of race, place and nation.** pp.43 - 159. UCL Press: London

Reuben S. Rose-Redwood (2009) From number to name: symbolic capital, places of memory and the politics of street renaming in New York City. Social & Cultural Geography, 9:4, 431-452

Azaryahu, M. (1997) German reunification and the politics of street names: the case of East BerlinPolirrcol Geography, Vol. 16, No. 6, pp. 479-493, 1997.

Arslan, Ö. (2013) *Siyasal iktidarların okul isimlerine etkileri***,** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Enstitüsü , Dokuz Eylül Üniversitesi,İzmir

(7019) Öz Yeterlik ile Stres, Tükenmişlik, Depresyon ve Çalıştığı Okuldan Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki

Mehmet KARAKUŞ — Zirve Üniversitesi

Selçuk DEMİR — Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Pek çok alanda incelenen öz yeterlik, örgütsel davranış açısından kişilerin tutumlarını, davranışlarını ve performanslarını etkileyen önemli bir kişisel özellik olarak belirtilir. Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) öz yeterlik algısını, "*kişinin zor ve belirsiz görevleri yapabilme ve zorluklarla baş edebilme konusundaki yetkinliklerine olan inancı"* şeklinde tanımlamıştır. Öz yeterlik düzeyi yüksek kişilerin zorluklardan kaçmayarak mücadele ettiği ve performanslarının yüksek olduğu, düşük kişilerin ise görevleri yerine getirme noktasında sıkıntı, stres, kaygı, gerginlik, hoşnutsuzluk, motive olamama ve işi aksatma gibi istenmeyen duygu ve tutumları yaşadıkları bilinmektedir. İlgili alan yazında ayrıca eğitim ortamında öğretmenlerin öz yeterliklerinin özellikle üç önemli boyutta katkı yaptığı açıklanmaktadır: öğretimsel stratejiler, sınıf yönetimi ve öğrenci meşguliyeti. Öğretimsel stratejiler boyutunda, öğretmenlerin öğretimdeki kabiliyetlerini etkili bir şekilde kullanmaları; sınıf yönetimi boyutunda, ders esnasında sınıfı düzenleme kabiliyetlerini başarılı bir şekilde sunmaları ve öğrenci meşguliyeti boyutunda ise öğrencilerin derse motive olup aktif katılımlarını sağlama söz konusudur.

Öz yeterlik inancının; kişinin biliş, tutum ve davranışlarını etkilediğini ve stresli durumlarla bu inanç sayesinde baş edilebildiği belirtilmektedir. Luszczynska vd. (2005) ise, öz yeterliğin sağlık alanında da acıyla ve stresle baş edebilme ve ilaç tavsiyelerine uyma ya da fiziksel aktivitelere katılım konularında düzenleyici bir etkisinin varlığından bahsetmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, öz yeterliğin; stress (Luszczynska vd., 2005), tükenmişlik (Aliyev ve Tunç, 2015), depresyon (Wang, Hall ve Rahimi, 2015) ve işten ayrılma niyeti (Wang, Hall ve Rahimi, 2015) ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Kişilerin sahip oldukları olumlu ya da olumsuz duygular birlikte çalıştıkları diğer kişilere de bulaşabilmektedir. Öğretmenlerin olumlu duygusal durumlar içinde bulunmaları ve olumlu tutumlara sahip olmaları, diğer öğretmenleri ve öğrencileri ilgilendirmekte, okuldaki bütün bireylerin peformanslarını etkileyebilmektedir. Öğretmenin daha olumlu duygulara sahip olması ve olumsuz duygularının azaltılması ya da önlenmesi eğitimin hedeflerine ulaşması açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, bazı olumsuz tutumları (stress, tükenmişlik, depresyon ve çalıştığı okuldan ayrılma niyeti) nasıl etkilediği incelenmekte ve bu olumsuz tutumlarla başa çıkma konusunda öz yeterliğin nasıl bir rolü olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Alan yazına bakıldığında, öz yeterlik ile stress, tükenmişlik, depresyon ve çalıştığı okuldan ayrılma niyeti değişkenlerinin bir arada tek bir modelde incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla öz yeterliğin olumsuz duygu ve tutumlarla ilişkisini ortaya çıkaracak çok değişkenli bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın çalışma evreni 2014-2015 eğitim öğretim yılında Hatay ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Bu araştırmada tek tek bireylerin değil, seçkisiz olarak belirlenen grupların örneklem için seçilmesi olarak tanımlanan küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Hatay'daki her okul bir küme kabul edilip asgari ihtiyaç duyulan şekilde okullar tesadüfî olarak seçilmiştir. Örnekleme alınan 32 okulda görev yapmakta olan 329 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak verilen ankette öz yeterliği ölçmek için, Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçekten madde çıkarılmamış ve ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .785 olarak bulunmuştur. Stresi ölçmek için Karakuş (2013) tarafından geliştirilen Stres Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin cronbach Alfa katsayısı .802 olarak bulunmuştur. Tükenmişliği ölçmek için, Pines (2015) tarafından geliştirilen ve Tümkaya, Çam and Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .859 olarak bulunmuştur. Depresyonu ölçmek için, International Personality Item Pool ölçekleri arasında bulunan ve Karakuş (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan depresyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracının Cronbach Alfa katsayısı .895 olarak bulunmuştur. Çalıştığı okuldan ayrılma niyetini ölçmek için ise Karakuş, Toprak ve Gürpınar (2014) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçme aracının Cronbach Alfa katsayısı .949 olarak bulunmuştur. Verilere öncelikle açımlayıcı (SPSS ile), ardından doğrulayıcı faktör analizleri (AMOS ile) yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla analizler gerçekleştirilmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan ve en iyi uyum indekslerini üreten yapısal modele göre; öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyi arttıkça, stres, tükenmişlik ve depresyon düzeyleri düşmekte ve çalıştığı okuldan ayrılma niyetleri azalmaktadır. Öz yeterlik, stres değişkeninin kısmi aracılık etkisiyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve hem stres hem de tükenmişlik değişkenlerinin kısmi aracılık etkisiyle öğretmenlerin depresyon düzeylerini düşürmektedir. Öz yeterlik, stres değişkeninin tam aracılık etkisiyle öğretmenlerin çalıştıkları okuldan ayrılma niyetlerini azaltmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler; sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arttıkça, psikolojik açıdan daha güçlü hale gelmekte ve olumsuz duygularla daha iyi baş edebilmektedirler. Bu şekilde iş içinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerden daha az etkilenmektedirler. Bu yüzden iş içinde olumsuz duyguları daha az hissetmekte, işe ve okula ilişkin daha olumlu tutumlar geliştirmektedirler. Öğretmenlerin iş içinde olumsuz duyguları daha az hissetmelerini ve daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak isteyen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öz yeterliklerini güçlendirme ve geliştirmeye çalışmalarında fayda görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öz yeterlik, stres, tükenmişlik, depresyon, çalıştığı okuldan ayrılma niyeti.

Kaynakça

Aliyev, R., & Tunç, E. (2015). Self-efficacy in counseling: The role of organizational psychological capital, job satisfaction, and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 190*, 97 – 105.

International Personality Item Pool (2012). A scientific collaboratory for the development of advanced measures of personality traits and other individual differences. http://ipip.ori.org/

Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: A Gender specific moderated mediation model. *Educational Studies, 39* (1), 68-82.

Karakuş, M., Toprak, M., & Gürpınar, M. (2014). Structural Equation Modelling on the Relationships between Teacher's Trust in Manager, Commitment to Manager, Satisfaction with Manager and Intent to Leave,*Croatian Journal of Education*, 16 (1), 165-189.

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The journal of Psychology, 139*(5), 439-457.

Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12 (1), 78-88.

Schmitz, G.S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Langsschnitt befunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14* (1), 12-25.

Tümkaya, S., Çam, S., & Çavuşoğlu, I. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonu'nun .Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalısması. *C.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18* (1), 387–398.

Wang, H., Hall, N.C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47*, 120-130.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 260-267.

(7035) Ortaöğretim Kurumlarında Görülen Bilgi Uçurma (Whistleblowing) Nedenlerine ve Bilgi Uçurma Sürecine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Aycan ÇİÇEK SAĞLAM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Derya GÜVERCİN
Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

İş örgütleri içinde yapılan haksızlık ve hukuka aykırı durumları ifşa etmek için kullanılan "whistleblowing" kavramı toplum içindeki diğer paydaşları durumdan haberdar etmek ve yanlış uygulamayı sonlandırmak ve iş etiği kavramları açısından önem arz etmektedir. Kısaca, örgüt içinde meydana gelen etik dışı veya kanuna aykırı faaliyetleri içsel ve dışsal süreçler aracılığı ile sorunu çözebilecek otoritelere aleni veya gizli şekilde ifşa etme eylemi olarak tanımlayabileceğimiz "whistleblowing" bu çalışmada bilgi uçurma adıyla ifade edilmiştir. İş etiği konusu içinde yer alan ve pro-sosyal bir davranış olarak niteleyebileceğimiz bilgi uçurma davranışı etkili kullanıldığı takdirde örgüt ve toplum yararına hareket ederek sosyal bir kontrol mekanizması işlevi görebilir.

Etkili bir whistleblowing- bilgi uçurma sürecini tanımlamak ve uygulanması için gerekli önlemleri almak her iş örgütünün sorumluluğu olmalıdır. Ahlaki açıdan doğru kabul ederek ve vicdanen kişinin kendini sorumlu hissederek yaptığı bilgi uçurma eylemi sonucu çalışan, yönetim veya diğer çalışma arkadaşları tarafından yıldırma, misilleme, görmezden gelinme ya da işten atılma gibi çeşitli tehditlere maruz kalabilir. Bunun önlenebilmesi için bilgi uçurma davranışı ile ilgili çalışmalar yapılarak tüm iş örgütleri üzerinde bir farkındalık oluşturulmalıdır. Yurtdışında gelişmiş ülkelerde bu farkındalık ortaya çıkmaya başlamış ve iş örgütleri kendi bilgi uçurma politikalarını belirten yönerge ve yönetmelikleri uygulamaya koymaya başlamışlardır. İngiliz eğitim sisteminin teftiş kurumu olan OFSTED de kendi bilgi uçurma politikasını oluşturan kuruluşlardan biridir. Ülkemizde de etik alanında bir takım çalışmalar yapılıyor olsa da etkili bir bilgi uçurma politikasının eksikliği göze çarpmaktadır. Özellikle eğitim örgütlerinin kendi içlerindeki yanlış uygulamaları, iç ve dış bilgi uçurma süreçlerini kullanarak ifşa etmesi, okulun geleceğin nesillerini yetiştirme gibi önemli bir görevi olması açısından çok önemlidir. Fakat ülkemizde bilgi uçurma davranışını inceleyen araştırmalar son yıllarda yapılmaya başlanmıştır ve henüz bu araştırma sonuçları konu hakkında somut bir adım atılması için yeterli gözükmemektedir.

Bu çalışma, ortaöğretim düzeyinde öğretmen ve yöneticiler üzerinde uygulanacak ölçek ve görüşmeler yolu ile bu farkındalığı sağlaması ve bahsi geçen eğitim örgütü çalışanlarının sahip oldukları etik değerlerle bilgi uçurma davranışını değerlendirme biçimlerini, onları bilgi uçurmaya sevk eden ya da sevk edebilecek sebepleri ve böyle bir durumda hangi yolu tercih ettiklerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin bilgi uçurma nedenlerine ve bilgi uçurma sürecine ilişkin görüşleri nedir?

2- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bilgi uçurma nedenlerine ve bilgi uçurma sürecine ilişkin görüşleri nedir?

3- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin bilgi uçurma nedenlerine ve bilgi uçurma sürecine ilişkin görüşleri onların;

A) Cinsiyet

B) Medeni durum

C) Mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bilgi uçurma nedenlerine ve bilgi uçurma sürecine ilişkin görüşleri onların;

D) Cinsiyet

E) Medeni durum

F) Mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin bilgi uçurma nedenleri ve bilgi uçurma süreçleriyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Verilerin toplanmasında Celep ve Konaklı (2013) tarafından geliştirilen Bilgi Uçurma Nedenleri ve Bilgi Uçurma Süreci ölçekleri, 46 yönetici ve 256 öğretmene uygulanmıştır. Ankette kişinin cinsiyet, medeni hal, kıdem yılı ve unvan özelliklerine ilişkin sorular demografik değişkenler olarak değerlendirilirken, bilgi uçurmaya yönelik sorular iki alt bölüm halinde toplanmıştır. Birinci bölümde bilgi uçurma nedenlerine ait 15 soru yer alırken, ikinci bölüm bilgi uçurma süreci ile ilgili

16 soru içermektedir. Bilgi uçurma nedenleri ve bilgi uçurma sürecindeki davranışlara yönelik soruların cevaplandırılmasında beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçekteki puanlama 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum, 4: Katılıyorum ve 5: Tamamen Katılıyorum biçimdedir.

Araştırmada tekrarlanan güvenilirlik analizleri sonucunda maddelerin tamamı için güvenilirlik katsayısı olan Chronbach's Alpha değeri 0.908 olarak bulunmuştur. Bilgi Uçurma Nedenleri Ölçeği maddeleri üzerinden yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Chronbach's Alpha değeri 0.887 olarak bulunurken, Bilgi Uçurma Süreci Ölçeği maddeleri üzerinden yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Chronbach's Alpha değeri 0.866 olarak bulunmuştur.

İstatistiksel analizlerde SPSS.20 paket programından yararlanılmış ve yapılan analizlerde istatistiksel hata payı 0.05 olarak belirlenmiştir. Çalışmada örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve çok değişkenli analizler için gerekli olan küresellik varsayımının test edilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-Bartlett testi yapılmıştır. Test sonucuna göre küresellik varsayımı sağlamıştır (p=0,00*).

Elde edilen bulgular öğretmen ve yöneticilerin iki ölçeğe de verdikleri yanıtların benzerliği açısından dikkat çekicidir. Öğretmen ve yöneticiler en çok örgütün yararı ve ahlaki, mesleki değerler söz konusu olduğunda bilgi uçurmayı tercih etmekte, yöneticiler içsel bilgi uçurma süreçlerini tercih ederek karşılaştıkları sorunları bağlı bulundukları yöneticiye iletmeyi uygun görürken, öğretmenler içsel ve destekçi bilgi uçurma süreçlerini tercih etmekte, etik dışı durumları hem bağlı oldukları yöneticilere iletmeyi hem de kendilerine yakın buldukları, yanlışın düzeltilmesinde sorumluluk alabilecek meslektaşlarına bildirmeyi uygun görmektedir.

Demografik açıdan incelendiğinde cinsiyet değişkeninde ne yöneticiler ne de öğretmenler açısından bilgi uçurma nedenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bilgi uçurma süreci açısından kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Bilgi uçurma nedenlerinde medeni durum değişkeninde hem yönetici hem de öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunurken bilgi uçurma sürecinde sadece öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Kıdem değişkenine göre bakıldığında ise yönetici görüşleri arasında bilgi uçurma sürecinde anlamlı farklılık dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler : bilgi uçurma, whistleblowing, öğretmen, yönetici, eğitim

Kaynakça

Aksoy, R. ve Ozgan, H. (2013). Okullarda etik dışı ve yasalara aykırı uygulamalara karşı ahlaki bir tavır: Whistleblowing. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri. Marmara Universitesi, İstanbul.

Aydın, İ. (2003). Eğitim ve öğretimde etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bakar, Ş. (2012). *Çalışanların, iş yerlerinde karşılaştıkları etik olmayan durumları raporlama eğilimleri ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Celep, C. Ve Konaklı, T. (2012). Bilgi uçurma: Eğitim örgütlerinde etik ve kural dışı uygulamalara yönelik bir tepki. *E-International Journal Of Educational Research*. 3 (4), 65-88.

Demirtaş, Ö. (2014). İşyerlerinde olumsuz durumları ifşa etmenin etik iklim üzerindeki etkisi: Yıldırma algısının moderatör rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergi*si. 43 (1), 136-156.

Eren, V. ve Orhan, U. (2013). Kurumsal sosyal sorumluluğun çalışanların kötü yönetimi ifşa düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*. 6 (2), 455-468.

Gökçe, A.T. (2013a). Teachers' value orientations as determinants of preference for external and anonymous whistleblowing. *International Journal of Humanities and Social Science*. 3 (4).

Gökçe, A.T. (2013c). Whistle-blowing ıntentions of prospective teachers: education evidence. *International Education Studies*. 6 (8). doi:10.5539/ies.v6n8p112.

Gökçe, A.T. (2014). Bilgi uçurma: iş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22 (2014), 261-282.

Sayğan, S. (2011). *Whistleblowing ve örgütsel etik iklimi ilişkisi üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

(7047) Lisans Öğrencilerinin Üniversiteye Yabancılaşma Düzeylerinin Örgütsel Özdeşleşme Algısına Etkisi

Hüseyin KARABIYIK
Dicle Üniversitesi

Mehmet KURTULMUŞ
Harran Üniversitesi

ÖZET

Yabancılaşma kavramı, arzu edilen ve beklenen bir ilişki bağlamındaki bağlantı kopmasını/ bağlantısızlığı ifade eder (Case, 2008). Yadav ve Nagle (2012) yabancılaşmayı diğer insanlara, topluma ve toplumun değerlerine, bireyin kendi özüne ve daha geniş çapta topluma yabancılaşma duygusu olarak tanımlamaktadır. Lang'a (1985) göre yabancılaşma, bireyin hem işte hem de iş dışı alanlarda kendi ihtiyaçlarından ve diğer insanlardan ayrılma hissini yansıtır. Yabancılaşma bireyin, dışlanmasını ya da sosyal ve kültürel katılımdan içsel-mahrumiyetini yansıtan rahatsızlık hissidir (Hajda, 1961). Bu araştırmada yabancılaşma bireyin hem düş kırıklığı yaşaması hem de bu durumdan kaynaklı uzaklaşma duygusuna sahip olmasını içerir tarzda kullanılmıştır.

Kalabalıklar içinde kendi varlığını sağlam bir şekilde korumaya çalışırken yıpranan yorulan insan bir süre sonra yalnızlaşma, dışlanma gibi durumları içeren yabancılaşmayla karşı karşıya kalmaktadır. Sanayileşmenin etkisiyle 19. Yüzyıl Avrupa'sında başlayan kalabalıklaşma, günümüz dünyasında çok yoğun bir şekilde devam etmektir. Bu durum daha belirgin bir şekilde fark edilmekte, kalabalıklar içinde insanların yabancılaşma girdabına düştükleri görülmektedir. Elinde telefon, masasında bilgisayar olan bir insanın tüm dünya ile iletişime geçse dahi bir tür yabancılaşma yaşadıkları bir çağ yaşanıyor.

Yabancılaşma bireyin kalabalıklar içinde yaşadığı her dönemde, yaşta karşılaşılacak sorunlardan biridir. Özellikle, ortaöğretim ve yükseköğretimde yabancılaşmanın daha belirgin olarak görüldüğü söylenebilir (Tezcan, 1997). Eğitim kademelerinde yer alan, bir anlamda kalabalıklar içinde kalan öğrencinin yabancılaşma olgusu ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Üniversite gençliği, uyum güçlükleri yaşamakta, toplumsal norm ve kurallara uyum ve uyumsuzluk arasında gidip gelmekte ve aynı zamanda yeni bir takım kural ve kuralsızlıkların, ideallerin arayışı içinde olabilmektedir (Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015).

Yabancılaşma uzun dönemden beri sosyo psikolojik alan itibarıyla birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen araştırmalarda yabancılaşma ağırlıklı olarak okul terkiyle ilişkilendirilmiştir (Calabrese ve Poe, 1990). Bununla birlikte, farklı kavramlarla da ilişkisine yönelik araştırmalar söz konusudur (Duru, 1995; Çağlar, 2012; Hascher ve Hagenauer, 2010).

Yabancılaşmaya ilişkin üniversitelerde gerçekleştirilen araştırmaların Türkiye'de yalnızlık ve tutum noktasına odaklandığı görülmektedir (Ataş ve Ayık, 2013). Yabancılaşmanın günümüz dünyasının karşılaştığı önemli sorunların başında gelmesi nedeniyle araştırmaların yabancılaşmanın nedenleri ve sonuçlarını açıklayıcı bir şekilde çeşitlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu çerçevede, ilgili literatürden anlaşıldığı üzere, yabancılaşma ile örgütsel özdeşlemeyi konu edinen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, mevcut araştırmada öğrencilerin üniversiteye yabancılaşmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim, İlahiyat, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi ile Meslek Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 519 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin cinsiyete göre %38,00'ının erkek, %59,7'sinin kadın (%2,3 belirtilmemiş) olarak dağıldığı görülmektedir.

Araştırmada üniversite yabancılaşma ve örgütsel özdeşleşme olmak üzere iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. *Üniversite yabancılaşma ölçeği,* Kurtulmuş, Kaçire, Karabıyık ve Yiğit (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek faktörlüdür. Bu araştırmada üniversite yabancılaşma ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri .84 olarak bulunmuştur. *Örgütsel özdeşleşme ölçeği,* Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek faktörlüdür. Bu araştırmada, ölçeğe yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizi yapılmıştır. DFA sonucu ölçeğin uyum indekslerinin standart değer aralığında olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri .84'tür.

Analize başlamadan önce ölçeklerden elde edilen verilerin çok değişkenli istatistiki tekniklere ilişkin varsayımları karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu varsayımlar tek değişkenli normal dağılım, uç değerler, çok değişkenli normallik dağılımı ve doğrusallıktır. Tek değişkenli normallik dağılımı incelendiğinde, üniversite yabancılaşma (Ç= -,004; B= -,750) ve örgütsel özdeşleşme (Ç= -,079; B= -,661) ölçeği puanlarının normalden önemli sapma göstermediği söylenebilir. Verilerin uç değere sahip olup olmadığına Mahalanobis uzaklığı ile bakılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken sayısı bir olduğu için (serbestlik derecesi bir kabul edilmiştir) Mahalanobis uzaklık değeri 0.01 anlamlılık düzeyindeki kay kare tablo değeriyle (6,6349) karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, veri setinin uç değerlerden arınık olduğu ortaya çıkmıştır. Normallik dağılımı ve doğrulsallığın belirlenmesinde ise Scatter Plot Matrix'ine bakılmıştır. Yapılan işlemde, Scatter Plot Matrix'te ikili değişken kombinasyonlarının elips şeklinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle, verilerin çoklu normal dağılımı ve doğrusallığı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada, lisans öğrencilerinin üniversiteye yabancılaşma düzeyleri *kısmen yüksek* çıkmıştır. Bu araştırma sonucu ile Çağlar'ın (2014) araştırma sonucu örtüşürken Ataş ve Ayık'ın (2013) araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Ataş ve Ayık (2013) öğrencilerin okula yabancılaşmasını düşük/biraz düzeyinde tespit etmiştir. Öğrencilerin üniversiteye yabancılaşma düzeyleri ister orta isterse düşük düzeyde olsun mutlaka üzerinde önemle durulması gereken bir sorun olarak görülmelidir.

Cinsiyete göre öğrencilerin üniversiteye yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın araştırmalarında, cinsiyete göre üniversiteye yabancılaşma düzeyinin erkekler lehine farklılaştığı görülmektedir (Çağlar, 2014; Şimşek ve Ataş Akdemir, 2015; Ataş ve Ayık, 2013)

Araştırmada, öğrencilerin üniversiteye yabancılaşma düzeylerinin örgütsel özdeşleşme algısına negatif yönde anlamlı bir şekilde etki ettiği tespit edilmiştir. Üniversiteye yönelik düş kırıklığı yaşayan, yabancılaşan öğrencinin üniversitenin değer ve amaçları ile duygusal olarak bütünleşemeyeceği, üniversiteyle özdeşleşemeyeceğini söylemek mümkündür.

Bu sonuçlar doğrultusunda, üniversitelerin öğrencilerin üniversiteye yönelik yabancılaşma yaşamalarını engelleyebilmeleri amacıyla politikalar geliştirmelerinin yanı sıra kampüsleri etkileşimi artırıcı ortamlar haline getirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yabancılaşma, üniversiteye yabancılaşma, örgütsel özdeşleşme

Kaynakça

Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 103-122.

Calabrese, R. L. and Poe, J. (1990). Alienation: An Explanation of High Dropout Rates Among African, American Ve Latino Students. *Educational Research Quarterly*, 14(4), 22-26.

Case, J. M. (2008). Alienation and Engagement: Development Of An Alternative Theoretical Framework For Understanding Student Learning. *Journal of Higher Education*, 55, 321-332.

Çağlar, Ç. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 13(3), 1497-1513.

Duru, E. (1995). Üniversite Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Hajda, J. (1961). Alienation and Integration of Student Intellectuals. *American Sociological Review*, 26(4).

Hascher, T. and Hagenauer, H. (2010). Alienation From School. *International Journal of Educational Research,* 49.

Kurtulmuş, M., Kaçire, İ., Karabıyık, H. ve Yiğit, B. (2015). Üniversite yabancılaşma ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7).

Lang, D. (1985). Preconditions of Three Types of Alienation in Young Managers and Professionals. *Journal of Occupational Behavior*, 6(3).

Mael, F. and Ashforth, B. E. (1992). Alumni and Their Alma Mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal Of Organızatıonal Behavıor.* 13.

Şimşek, H. ve Ataş Akdemir, Ö. A. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma. *Curr Res Educ,* 1(1).

Tezcan, M. (1981). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yadav, G. K. and Nagle, Y. K. (2012). Work Alienation and Occupational Stress. *Social Science International*, 28 (2).

(7060) Örgütsel Adalet Ölçeğinin Güvenirlik Genelleme Çalışması: Bir meta-analiz

Ali KIŞ

İnönü Üniversitesi

ÖZET

Örgüt ortamında çalışanların uyumlu ve doyumlu çalışmasını sağlayan birleştirici bir etken de örgütsel adalettir. Özellikle hizmet sektöründe ve insan ilişkilerinin yoğun olarak gözlendiği eğitim örgütlerinde örgütsel adalet olgusu eğitim araştırmalarında da öne çıkan araştırma konulardan biri olmuştur ve bu konuda yapılan araştırmalar günden güne artmaktadır. Sonuçları dikkate alındığında, adalet, çalışanlarla yönetim arasındaki ilişkinin özünü belirlerken, adaletsizlik de bir örgütteki bağların çözülmesine neden olabilir (Cropanzono vd. 2007). Değişimin çok hızlı olduğu bu çağda örgütlerin başarıları bireysel çabadan çok kollektif başarılarda gizlidir. Örgüt çalışanlarının adalet algıları örgütün bir bütün olarak etkili işleyebilmesi için yaşamsal önemdedir (Greenberg, 1990). Dolayısıyla, örgütsel adalet hem kollektif yeterlik hem de motivasyonun çok önemli olduğu eğitim örgütlerinde de en sık araştırmaların yapıldığı bir konudur. Örgütsel adalet algısının örgüt ortamında birçok değişkenle ilişkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Bu değişkenlerden bazıları örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel performanstır. Adalet algısı sadece örgütsel değişkenlerle değil bireye ait değişkenlerle de ilişkilidir. Bireysel değişkenlerden bazıları ise stres, tükenmişlik, iş doyumudur.

Örgütsel adalet kısaca bir örgüt çalışanının örgütün karar alma süreci, kaynaklarının dağıtımı ve diğer çalışanlarla olan ilişkilerine yönelik algılarıdır. Araştırmalara göre, kendilerine adil davranıldığına inanan örgüt çalışanları örgütlerine karşı olumlu bir tutum takınacaklar ve örgüt lehine davranışta bulunacaklardır (Barling ve Philips, 1992). Örgüt çalışanının yeterliği ve motivasyonu etkileyen ve istenmeyen birçok sonuca yol açabilen adalet olgusunu örgütsel yaşamda ortaya koyabilmek için birçok ölçek geliştirilmiştir. Örgütsel adaleti ölmek için geliştirilen ölçekleri içerisinde en sıklıkla kullanılan ölçek Niehoff ve Moorman (1996) tarafından geliştirilen "Örgütsel Adalet Ölçeği"dir. Bu ölçek dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Örgüt çalışanlarının algılarıyla ilgili bir konunun sürekli ölçümlerle ortaya konması kullanılan ölçeklerin psikometrik özelliklerinin sürekli gözden geçirilmesini de zorunlu kılmaktadır. Çünkü elde edilecek bulguların isabetli bir şekilde yorumlanması ve doğurgularının doğru belirlenmesi yapılan ölçümün doğru olmasına bağlıdır. Bu ölçeğin şu ana kadar yapılan Türkçe uyarlamaları ve Türkiye'deki eğitim örgütlerine ait örneklemlerde kullanılması ve örnekleme özgü (sample specific) geçerlik ve güvenirlik sağlanması ortaya farklı sonuçlar da çıkarabilmektedir (Çelik, 2011; Dündar, 2011; Polat ve Celep, 2008; Yıldırım vd. 2012). Dolayısıyla bu noktada güvenirlik sonuçlarının genellenebilir olup olmadığının test edilmesi ve doğrulanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma Örgütsel Adalet Ölçeğine ait güvenirlik sonuçlarının (Cronbach Alpha) homojenliğini test etmek ve sonuçlardaki olası yayılmaların nedenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Sistematik sentezleme yöntemlerinden, meta-analiz yöntemi, bu araştırmanın yöntemini oluşturmaktadır. Gerçekleri ortaya çıkarabilmek için aynı konuda ama farklı yer ve zamanlarda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek için kullanılan meta-analiz, örneklem sayısını artırarak niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmeyi amaçlamaktadır (Cumming, 2012; Ellis, 2012; Petticrew ve Roberts, 2006).

Araştırmaya dahil edilecek kaynakların elde edilmesinde tezler için YÖK Ulusal Tez Merkezi Veritabanı, makaleler için ise ULAKBİM, ERIC, JSTOR, Google Scholar vb. veri tabanları ve arama motorlarına taramalar başlatılmıştır. Araştırmaya dahil edilme kriterleri, bu ölçeğinin orjinalini veya uyarlamasını kullanan çalışmalar, eğitim alanında Türkiye örnekleminde yapılmış çalışmalar, güvenirlik katsayısı ve örneklem büyüklüğüne sahip olmaları gibi özelliklerdir. Kaynak taramaları bir meta-analiz çalışmasında son ana kadar devam ettirilebileceğinden taramalarla eşzamanlı olarak kaynakları okuma ve kodlama işlemleri de yapılacaktır ve ulaşılan her kaynak analiz sürecine eklenecektir.

Meta-analize dahil edilecek kaynaklardan alınacak nicel veriler oluşturulacak kodlama protokolüne göre meta-analiz için istatistiksel paket programı CMA Ver. 2.0'a [Comprehensive Meta Analysis] (Borenstein, Hedges, Higgins, Rothstein, 2005) girilecek ve verilen çözümlemesi aşamasına geçilecektir. Sosyal bilimler için tavsiye edilen Rastgele etkiler modelinde yapılacak olan çözümlemede heterojenlik testi olarak Q ve I2 istatistikleri kullanılacak ve yayın yanlılığı Orwin Korumalı Sayısı, Huni Grafiği, Egger, Duval ve Tweedie Kırp-Doldur yöntemleriyle test edilecektir. Kodlama aşamasında iki kodlayıcı kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirliğe (IRR-interrater reliability) de bakılacaktır. Ayrıca elde edilecek güvenirlik sonuçlarındaki olası değişimleri açıklayabilecek moderatör analizleri de yapılacaktır.

Araştırmanın beklenen sonuçları, örgütsel adaleti ölçen bu ölçeğin eğitim kurumlarına ait çeşitli örneklemlerde yapılan güvenirlik sonuçlarının homojenlik göstermesi ya da olabilecek çok az heterojenliğin okul düzeyinde ortaya çıkmasıdır. Güvenirlik katsayılarında gözlenebilecek olası heterojenliğin nedenlerini belirlemeye dönük yapılacak olan moderatör analizi ölçeğin güvenirlik genellemesine katkı sağlayabilecektir. Alanyazında bazı ölçeklerin diğerlerine göre daha sıklıkla kullanılması

ve ölçek güvenirliğinin -güvenirlik genellemesi- gibi yeni yöntemlerle tekrar test edilmesi; ülkemizde bu tür çalışmaların pek yaygın olmaması göz önüne alındığında, bu çalışmanın bir örnek oluşturması ve gelecekte her alanda sıklıkla kullanılan ölçeklerde de buna benzer araştırmaların tekrar edilmesi beklenmektedir. Araştırmada kaynak tarama devam etmektedir. Bildiri kabul edildiği takdirde çalışmanın tüm sonuçları kongre sunumunda sözlü olarak paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel adalet Ölçeği, Güvenirlik, Meta-analiz

Kaynakça

Barling, J; Phillips, M. (1992). Interactional, Formal and Distributive Justice In The Workplace: Exploratory Study. *The Journal of Psyhology, 127*(6), 649-656.

Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). Comprehensive meta-analysis version 2. Englewood, NJ: Biostat.

Cropanzano, R.; Bowen, D.E.; Gilliland, S.W. (2007). The Management of Organizational Justice. *Academy of Management Perspectives, 21*(4), 34-48.

Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Çelik, O.T. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes (5th ed.).* Cambridge-UK: Cambridge University Press.

Greenberg, J. (1990). Organizational Justice: Yesterday, Today, Tomorrow. *Journal of Management, 16*, 399-432.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.

Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.

Yıldırım, M.C., Ekinci, A. ve Öter, Ö.M. (2012). Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Örgütsel Adalet Algılarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *45*, (1), 327-345.

(7062) Maslach Tükenmişlik Ölçeği Güvenirlik Genelleme Çalışması: Bir meta-analiz

Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi

ÖZET

Tükenmişlik kavramı (burnout) ilk olarak Freudenberger (1974) tarafından ortaya atılmasına rağmen kavramın tanımlanmasında Maslach ve Jackson (1981) öne çıkmaktadır. Örgütsel yaşamda çalışanların yaşadıkları "tükenmişlik" 40 yıl kadar önce ortaya çıkan bir kavram olarak kısaca işteki strese yönelik çalışanların fiziksel ve duygusal tepkileridir. Çalışanlarla işi arasında ortaya çıkan tükenmişlik genellikle aşırı iş yükü, kontrol eksikliği, yetersiz ödüllendirme, diğer çalışanlarla yaşanan iletişim kopuklukları, adaletsizlikler ve çatışan değerler gibi nedenlere de dayanmaktadır. (Maslach ve Leiter, 1997). İşten, aileden kaynaklanabilen neredeyse hemen her şey çalışanın enerjisini ve çalışma şevkini azaltmakta ve çalışanı her geçen gün fiziksel, duygusal ve ruhsal bakımdan tüketmektedir. Tükenmişliğin doğal sonuçları bitkinlik/yorgunluk ve iş veriminde düşüştür. Maslach (1982) tükenmişliği bir sendrom olarak tanımlamakta ve insanlarla ilgili mesleklerde (eğitim, sağlık vb.) çalışanların yaşadıkları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı olarak ortaya cıkan bir sonuç olarak görmektedir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ; Maslach & Jackson, 1981) üç boyutlu bir ölçektir: Duygusal Tükenme (DT), Duyarsızlaşma (DZ) ve Kişisel Başarı (KB). Ölçeğin orjinali 22 maddelik olup, insanlara hizmet sunan çalışanlara yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin bu formu MBI-HSS (Maslach Burnout Inventory, Human Service Survey) olarak bilinir. Ancak daha sonra eğitim ortamlarında öğretmenler için de kullanılan MBI-ES (Educators Survey) formu geliştirilmiştir. İki ölçek arasında tek fark hizmeti alan (recipient) sözcüğünün öğrenci (student) olarak değiştirilmiş olmasıdır.

Tükenmişliğin alanyazında psikiyatrik bir bozukluk (Halbesleben & Buckley, 2004) olarak görülmesi, tükenmişliğin belirlenmesi ve düzeyinin tespit edilmesinde kullanılan ölçeklerin psikometrik özelliklerinin sürekli gözden geçirilmesini de zorunlu kılmaktadır. Çünkü alınacak kararların doğru olması ölçümün doğru olmasına bağlıdır. Türkiye'de eğitim ortamlarında en sıklıkla kullanılan ölçek de Maslach Tükenmişlik Ölçeğidir. Bu ölçeğin Türkçe uyarlamaları ve Türkiye'deki örneklemlerde kullanılması ve örnekleme özgü (sample specific) geçerlik ve güvenirlik sağlanması ortaya farklı sonuçlar da çıkarmaktadır (Aydemir, 2013; Çelik, 2011; Sümer, 2007; Tanrıverdi, 2008). Gelinen noktada güvenirlik sonuçlarının genellenebilir olup olmadığının test edilmesi ve doğrulanması ihtiyacı doğmuştur. Bu meta-analiz çalışması ölçeğin üç alt boyutuna ait güvenirlik sonuçlarının (Cronbach Alpha) homojenliğini ya da heterojenliğini test etmek ve sonuçlardaki olası yayılmaların nedenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yabancı alanyazında benzer çalışmalar yapılmış ancak Türkiye örnekleminde kullanılan ölçekleri kapsamadığı görülmüştür. Oysaki bu ölçek Türkiye'de de sıklıkla kullanılan bir ölçektir. Ayrıca yapılan çalışmaların üzerinden 10 yıldan fazla süre geçmiş olması ölçeğin güvenirliğinin yeniden test edilme ihtiyacını da doğurmaktadır.

Bu araştırmada sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olan ve son yıllarda eğitim bilimleri araştırmalarında sıklıkla kullanılmaya başlanan meta-analiz yöntemi kullanılacaktır. Meta analiz, gerçekleri ortaya çıkarabilmek için aynı konuda, farklı yer ve zamanlarda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek, örneklem sayısını artırmak yoluyla niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmeyi amaçlamaktadır (Cumming, 2012; Ellis, 2012; Petticrew ve Roberts, 2006).

Araştırmaya dahil edilecek kaynakların toplanmasında tezler için YÖK Ulusal Tez Merkezi Veritabanı, makaleler için ise ULAKBİM, ERIC, JSTOR vb. veri tabanlarında taramalar başlatılmıştır. Araştırmaya dahil edilme kriterleri, eğitim alanında Türkiye örnekleminde yapılmış çalışmalar, her boyut için güvenirlik katsayısı ve örneklem büyüklüğüne sahip olmaları gibi özelliklerdir. Kaynak taramaları bir meta-analiz çalışmasında son ana kadar devam ettirilebileceğinden taramalarla eşzamanlı olarak kaynakları okuma ve kodlama işlemleri de yapılacaktır.

Meta-analize dahil edilecek kaynaklardan alınacak nicel veriler kodlama protokolüne göre meta-analiz için istatistiksel paket programı CMA Ver. 2.0'a [Comprehensive Meta Analysis] (Borenstein, Hedges, Higgins, Rothstein, 2005) girilecek ve verilen çözümlemesi aşamasına geçilecektir. Rastgele etkiler modelinde yapılacak olan çözümlemede heterojenlik testi olarak Q ve I2 istatistikleri kullanılacak ve yayın yanlılığı Orwin Korumalı Sayısı, Huni Grafiği, Egger, Duval ve Tweedie Kırp-Doldur yöntemleriyle test edilecektir. Kodlama aşamasında iki kodlayıcı kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirliğe (IRR-interrater reliability) de bakılacaktır. Ayrıca güvenirlik sonuçlarındaki olası değişimlerin açıklaması olabilecek moderatör analizleri de yapılacaktır.

Araştırmanın beklenen sonuçları, örgütsel yaşamda çalışanların yaşadıkları tükenmişliği ölçen bu ölçeğin eğitim kurumlarına ait çeşitli örneklemlerde yapılan güvenirlik sonuçlarının homojenlik göstermesi ya da olabilecek çok az heterojenliğin okul düzeyinde ortaya çıkmasıdır. Güvenirlik katsayılarında gözlenebilecek olası heterojenliğin nedenlerini belirlemeye dönük yapılacak olan moderatör analizi ölçeğin güvenirlik genellemesine katkı sağlayabilecektir. Alanyazında bazı ölçeklerin diğerlerine göre daha sıklıkla kullanılması ve ölçek güvenirliğinin -güvenirlik genellemesi- gibi yeni yöntemlerle tekrar test edilmesi; ülkemizde bu tür çalışmaların pek yaygın olmaması göz önüne alındığında, bu çalışmanın bir örnek oluşturması ve gelecekte her alanda sıklıkla kullanılan ölçeklerde de buna benzer araştırmaların tekrar edilmesi beklenmektedir. Araştırmada

kaynak tarama devam etmektedir. Bildiri kabul edildiği takdirde çalışmanın tüm sonuçları kongre sunumunda sözlü olarak paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Güvenirlik, Meta-analiz

Kaynakça

Aydemir, H. (2013). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). Comprehensive meta-analysis version 2. Englewood, NJ: Biostat.

Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Çelik, G. (2011*). İlköğretim Okullarında Örgütsel Ayrımcılık ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes (5th ed.).* Cambridge-UK: Cambridge University Press.

Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *The Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30, 859-879.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York, NY: Prentice Hall.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99-113.

Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The Truth About Burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.

Sümer, S. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyi (İstanbul İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Tanrıverdi, L. (2008*). İlköğretim Müfettişlerinin İş Tatmini İle Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

(7065) Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri İle Okul İklimine İlişkin Algıları Arasında Bir Karşılaştırma

Fatih ŞAHİN Gazi Üniversitesi
Necati CEMALOĞLU Gazi Üniversitesi
Murat GÜRKAN GÜLCAN Gazi Üniversitesi
Ahmet UZUNDERE Gazi Üniversitesi

ÖZET

Bilim, sanat, edebiyat gibi çeşitli entelektüel alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da eğitime yön veren, eğitim hedeflerini belirleyen ve eğitim uygulamalarına etkileri olan farklı felsefi akımlar olmuştur (Biçer, Er ve Özel, 2013). Bu felsefi akımların başında varoluşçuluk, daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik akımları gelmektedir (Cevizci, 2014; Sönmez, 2014; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011).

Türk eğitim sisteminde, tarihsel süreçte farklı felsefi akımların izleri görülmektedir. Sönmez (2014), eğitimde atılan adımlardan hareketle Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında resmi ideolojiyi bireylere aktarabilecek bir eğitim anlayışının benimsendiğini, yurt dışından davet edilen uzmanların görüşleri de dikkate alınarak derslerin, ders içeriklerinin, eğitim hedeflerinin ve eğitim sistemlerinin şekillendirilmeye çalışıldığını ifade etmektedir. Sönmez (2014) Cumhuriyetin ilk yıllarında belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için pragmatist felsefeye ve onun eğitimdeki uzantısı olan ilerlemeci akıma dayalı olan bir eğitim felsefesinin benimsendiğini belirtmektedir. 1940'lı yıllarda ülke nüfusunun önemli bir bölümünün köylerde yaşadığı gerçeğinden hareketle kurulan köy enstitüleri ile bu felsefi anlayışa uygun bireyler yetiştirilmiş, eğitim yoluyla bireylere yaşam becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak Cumhuriyet Döneminde benimsenen pragmatist eğitim anlayışı, köy enstitülerindeki uygulamalar hariç, genel olarak realist ve idealist felsefeye dayanan esasici ve daimici bir çizgide ilerlemiştir. Eğitim uygulamalarında daha çok öğretmen merkeze alınmış, öğretmenin söyledikleri ve kitaplarda yazılanlar doğru kabul edilip ezberlenmiştir (Sönmez, 2014).

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda çağdaş felsefi akımlar olarak ele alınan varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi akımlarının, geleneksel felsefi akımlar olarak görülen daimicilik ve esasicilik akımlarından daha çok benimsendiği görülmektedir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Eğitim örgütlerinde bireylerin benimsediği bu felsefi yaklaşımların onların eğitime ilişkin inançlarının temel belirleyicisi olduğu iddia edilmektedir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011).

Öğretmenler, benimsedikleri felsefi anlayışlara göre öğrencilerini farklı şekillerde yetiştirmekte ve çevrelerine bu anlayışları doğrultusunda etkide bulunmaktadırlar (Biçer, Er ve Özel, 2013). İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi yaklaşımları ile eleştirel düşünme eğitimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014) görülmektedir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada (Gürşimşek, 2014) geleneksel felsefi anlayışa sahip olma, öğrenci kontrol ideolojisinin anlamlı bir yordayıcısı olarak saptanmıştır. Çağdaş anlayışa sahip olma ise, anlamlı olmamakla birlikte, öğrenci kontrol ideolojisiyle negatif bir ilişki göstermiştir. Bir başka ifadeyle geleneksellik yaklaşımı arttıkça, öğrenciyi kontrol etme yönelimi artmaktadır. Biçer, Er ve Özel'in (2013) benzer şekilde öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmaya göre, eğitim inançları ile (varoluşçuluk, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık) ile epistemolojik inançlar (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek bir gerçeğin var olduğuna dair inanç) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlgili alanyazın araştırmalarında, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile okul iklimine ilişkin algıları arasında bir karşılaştırmaya rastlanmamıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi yaklaşımları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?

3. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile okul illimine ilişkin algıları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

4. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmamıştır. Araştırmanın evrenini 2015–2016 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" ile öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimini belirlemek için Hoy ve arkadaşları (1991) tarafından ilkokullar için gözden geçirilmiş versiyonu oluşturulan ve Kavgacı (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Okul İklimi Ölçeği [OİÖ]" kullanılmıştır.

EİÖ'nün 40 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapısı vardır: Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk. Orijinal ölçekte, ölçeğin her bir boyutuna ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları 0.70 ile 0.92 arasında değişmektedir. Ölçek, toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıklamaktadır. 25 madde ve 4 boyuttan oluşan (destekleyicilik, sınırlayıcılık, yönlendiricilik ve samimiyet) OİÖ ise, dörtlü likert yapısına (hiçbir zaman (1), bazen (2), sıksık (3), her zaman (4)) sahiptir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında destekleyicilik boyutu için .90, sınırlayıcılık boyutu için .80 yönlendiricilik boyutu için

.76, samimiyet boyutu için .83 ve ölçeğin tümü için .85 Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Uyarlama çalışmasına ölçeğin dört boyutu birlikte toplam varyansın %55.65'ini açıklamaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin düzeyini ve okul iklimine ilişkin algılarını saptamak için betimsel istatistikler; değişkenler arası ilişkileri belirlemek için Person Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı; değişkenlerin birbirini yordama düzeyini belirlemek için de regresyon analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırma henüz tamamlanmamış olup veri analizi süreci devam etmektedir. Bu yüzden bu bölüme beklenen sonuçlar yazılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitime ilişkin felfesi anlayışlarında önceki araştırmalarla benzer sonuçların elde edileceği düşünülmektedir. Çünkü eğitime ilişkin felfesi anlayışta değişimler kolay kolay gerçekleşmemektedir. Böylesi bir değişimin yaşanması için bireylerin anlam dünyalarında önemli eğişikliklerin olması beklenmektedir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında kısmı farklılıkların olması beklenmektedir. Çünkü okul iklimi anlık olaylardan, çevresel koşulardan, yönetimsel süreçlerden, kısacası sistemi etkileyen iç veya dış faktörlerden nisbeten daha kolay etkilenmektedir. Ancak, bu iki değişkenin ve bu değişkenlere ait alt boyutların birbiriyle nasıl bir ilişki içerisinde olacağı ve birbirini açıklamada anlamlı yordayıcılar olup olmayacağı merak konusudur.

Anahtar Kelimeler : Eğitim felsefesi, okul iklimi, öğretmen

Kaynakça

Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 13*(4), 1473-1492.

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Aytunga, O. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 1-19.

Biçer, B., Hafize, E., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education, 9*(3), 229-242.

Cevizci, A. (2014). *Felsefeye giriş*. İstanbul: SAY

Gürşimşek, A. I. (2014). Preschool teacher candidates' pupil control ıdeology and educational beliefs. *Education & Science/Egitim ve Bilim, 39*(171), 436-447.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.

Ilgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 50-65.

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 335-350.

(7066) The Impact of Reflective Coaching on Development of Pre-service Primary School Teachers' Teaching

Süleyman Davut GÖKER

Artvin Çoruh University

ÖZET

Under the current supervision sytem of Turkey, one can hardly say the teachers can benefit from professional development. Both the inadequate number of supervisors and the demands on supervisors both in and out of educational contexts introduced by the recent learner-based innovations and combined with increased work load have led many to question the quality of the supervision, real time spent for the professional development of teachers and collaboration for better teaching andbetter learning. (Barrick, 1989, Draper & McMichael, 1996, Gmelch, 1994, Gmelch & Chan 1995; Goker, 2012, Lutton, 1988, Torelli & Gmelch 1993,). Questioning the current system of supervision in Turkey, this study offers a school-based reflective coaching model, a formative model for improving teaching and learning to help teachers develop their teaching skills. Teachers, through this coaching model, can be coaches to benefit from discussions with other coaches. These discussions provide teachers with a chance to reflect on their own current practice and be exposed to different approaches and experiences.

The other striking fact is that pre-service teacher education programs in Turkey seem not to provide prospective teachers with a chance to reflect on their own current practice and be exposed to different approaches and experiences due to a lot of theory-based courses offered in the B.A. programs. They are not designed to help student teachers to be exposed to learrning environments where they will experience guided reflection on field experiences, self-analysis and evaluation.

However, the process of reflection is tough. In spite of all constraints, reflective practice could be implemented in a school. As a process, it should be integrated into daily practice. Reflection skills in coaches can be developed and supported through discussions, during which opportunities need to be created where coaches can take active roles in discussion around relevant and meaningful issues of learning and teaching. The second context in which teachers will benefit from is dialogue journals. Coaches record their thoughts, feelings, questions and concerns related to their roles and responsibilities and provide alternatives and challenges to ways of thinking. The third and ultimate means in reflective coaching is video analysis during which, coaches can benefit from videotaping their performances both at practice and competitions and then reviewing the tapes with peers or mentor coaches.

Ultimately, teachers should reflect, analyze, and adjust or change their practice when necessary. What really will make the difference when reflective coaching process is performed is the fact that the results are empowering in guiding teachers to become better teachers.

Building on the premise outlined above, the following research questions are posed, as the study inquires into the relationship of reflective coaching to the pedagogical performance of student teachers.

1. To what extent can reflective coaching develop pre-service primary school teachers' teaching skills?

2. What is the impact of reflective coaching model on the development of pre-service primary school teachers' teaching skills in: lesson planning, introduction, use of new materials, classroom management, and evaluation?

3. What are the students' perceptions and understandings regarding reflective coaching model?

This quasi-experimental study was conducted during the Fall term of 2015-2016 Academic Year. 30 student teachers from primary school teaching department, Faculty of Education, Artvin Coruh University, Turkey were included. Prior to the 10-week investigation, they were trained through a 15-h orientation on reflective coaching program developed by the researcher (2006b) Participants were divided into five cooperative learning groups, each with six students. Each group was asked to conduct a lesson led by a representative. The researcher coached them during the preparation of the course. Each lesson was videotaped for reflective conference sessions. To provide a structure for organizing subsequent post-conferences, these questions were asked: (a) What were the strengths and weaknesses? (b) If you were to teach this lesson again, how would you do it? Then they were asked to respond to a a 26 open –ended questionnaire (instrument1), the questions were constructed based on Richards and Lockhart's (1997) employing their opinions and ideas on the reflective approach. They were then asked to elicit as much information as possible on their conception of reflective teaching. As the second instrument, evaluation checklists prepared by the researcher to evaluate students' teaching were employed. Data were collected in both quantitive and qualitative methods including: (a) conducting and evaluating a sample lesson based on the pinciples of reflective teaching, (b) discussing based on videotaped lessons during reflective conference sessions, (c) expessing results with statistical data

obtained from the pre/post test results and, (d) employing open-ended surveys and interviews, evaluation forms and anecdotal data.

Prospective teachers developed in their overall teaching skills in lesson planning, presentation and practice of new materials, teacher personality and classroom management after the reflective coaching program as compared with their performance before the implementation of the program. The results also revealed that majority of respondents are satisfied with their progress through the reflective coaching program. They stated that this model helped them identify their weaknesses in their teaching, characteristics of a creative, and effective teacher. The other striking result is that they increased their awareness in evaluating their own current practice and this type of coaching assisted them in problem–solving tasks. Reflective coaching is an important asset for instituting collaborative efforts and a potentially serviceable solution for developing teacher effectiveness when implemented both in pre-service and in-service contexts. It is also an inexpensive and potentially reusable supervision model. Trained reflective coaches may act as supervisors in all school contexts.

Anahtar Kelimeler : Reflective teaching; Student Teachers; Peer coaching; Pre-service primary school teachers; Formative assessment; Teaching Skills.

Kaynakça

Barrick, R. K. (1989). Burnout and job satisfaction of vocational supervisors. *Journal of Agricultural Education, 30*(4), 35-41.

Draper, J., & McMichael, P. (1996) I am the eye of the needle and everything passes through me. *School Organization*, 6(2), 149–163.

Gmelch, W. H. (1994). The impact of personal, professional, and organizational characteristics of administrator burn-out. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Gmelch, W. H., & Chan, G. (1995). Administrator stress and coping effectiveness: implications for administrator evaluation and evelopment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), 275–285.

Göker, S. D. (2006a). Leading for learning: Reflective management in EFL. *Theory into Practice.* Spring 2006, Volume. 45, No. 2, pp.187-196.

Göker, S. D. (2006b). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System, And International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. 2006. 34/2 pp. 239-254.

Göker, S. D. (2012 Occupational Stress, Burnout and Job Satisfaction among Supervisors in North Cyprus. *Mediterranean Journal of Social Sciences Vol. 3 (3) September 2012 pp. 53-60.*

Göker, U. M. (2011). A Study on burnout among EFL Instructors at Universities in North Cyprus. Unpublished MA Thesis, European University of Lefke, Lefke, Cyprus.

Lutton, T.A. (1988). A study of burnout, stress, and coping strategies among elementary principals. Doctoral dissertation. University of La Verne. *Dissertation Abstracts International, 50,* 586.

Torelli, J. A., & Gmelch, W. H. (1993). Occupational stress and burnout in educational administration. *People and Education*, 1(4) 363–381.

(7068) Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Kaygısı

Emine ÖNDER
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yurdagül ÖZ
Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Sınıf içindeki yaşantıların önceden belirlenmiş amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesi, öğretmenin etkili, düzenli ve cazip sınıf ortamı yaratmasına bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenden etkili bir öğretici olmanın yanında etkili bir yönetici olması da beklenir. Öğretmen, sadece öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim esnasında karşılaşılan problemlerin nasıl çözüleceğini bilmenin ötesinde, bildiklerinden hangisini hangi durumlarda ve ne zaman uygulayabileceğine karar verebilmeli ve uygulayabilmelidir. Eğer bir öge eksik kalırsa bütün süreç kayba uğrayacağından öğretmen, sınıfta aynı anda, çok yönlü, hızlı ve öngörülemeyen olayları sınıfın amaçları doğrultusunda bütünleştirebilmelidir. Bu nedenle etkili sınıf yönetimini kolay bir iş değildir; zaman ve çaba gerektirir. Bu durum, mesleğin hangi döneminde olursa olsun öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili zorluk yaşamalarına yol açmakta ve öğretmenler sınıf yönetimini zorlandıkları işlerinin en başında göstermektedir (Açıkgöz, 2007; Demirtaş, 2012). Özellikle de mesleğe yeni başlayan öğretmenler, sınıfta pozitif ve olumlu bir çalışma ortamı oluşturmayı ve sınıfta disiplini sağlamayı en önemli ve kaygı verici bir sorun olarak algılamaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Yaşadıkları en yaygın kaygının sınıf yönetimi olduğunu belirtmektedirler (Jones ve Jones, 2007). Aday öğretmenler de, kendilerini en çok kaygılandıran alanlardan birinin sınıf yönetimi olduğunu bildirmiştir. Uygulamalı eğitimden sonra diğer kaygı türlerinde bir azalma olduğu halde sınıf yönetimi kaygılarında herhangi bir azalmanın olmadığını belirtmişlerdir (Morton, Vesco, Williams ve Awender, 1997). Bir başka araştırmada ise, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygısının okul deneyimi uygulamasıyla azaldığı ve bu kaygının öğretmen adaylarının alan bilgisi veya sınıf yönetimi konusundaki yetersizliklerinden ve yeterli uygulama deneyimine sahip olamadıklarından ya da kişilik özelliklerinden kaynaklandığı bulgulanmıştır (Oral, 2012). Ancak kaynağı ne olursa olsun her hangi bir duruma ilişkin kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır (Doğan ve Çoban, 2010). Bu durumda, öğretmen adaylarının ayakları üzerine sağlam basarak mesleklerine başlamaları büyük ölçüde mesleklerine karşı hissettikleri mesleki kaygılarından arınmış olmalarına bağlıdır. Bu bakımdan, aday öğretmenleri sınıf yönetiminde kaygılandıran durumları belirlemek ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde bu kaygıların giderilmesine dönük eğitimlerin verilmesi oldukça önemli görülmüştür. Ancak, alan yazın tarandığında, aday öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygısı üzerine yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır (Oral, 2012). Eksikliğini hissettiğimiz bu ihtiyaçtan dolayı, yapılan araştırmanın ilgili alandaki bilgi birikimine ve sınıf yönetme kaygısındaki bileşenleri saptamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bütün bunlardan hareketle bu çalışmada, öğretmen adaylarını sınıf yönetimi konusunda kaygılandıran durumları belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma, betimsel tarama modelinde kurgulanmış ve nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu açılardan ele alındığında, çalışma grubunu, sınıf yönetimi dersi almış olan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon sertifika programı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada gönüllülük esasına göre 504 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak kayıp veriler nedeniyle 468 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamındaki öğrencilerin; 235'i eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi, 233'i pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisidir. Araştırma verileri Önder ve Karataş (2015) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarının sınıf yönetme kaygısı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan bu ölçek 25 maddeden ve beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçek, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde çalışma kapsamındaki öğrencilere sınıflarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ölçek ve uygulama süreci hakkında gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırmada, verilerin çözümlenmesinde öncelikle ölçeği yanıtlayan öğrencilerin kişisel bilgileri hakkında genel bir görüş elde etmek için demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ölçeğe verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarını belirlemek hedeflenmiştir. Grup ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulgulara göre, eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi kaygılarının birbirine benzer ve düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi öğrencilerinde en yüksek ortalama mesleki yetersizlik algısı, en düşük ortalama zor grupların yönetimi boyutunda iken pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinde en yüksek ortalama beklenmedik durumlarla karşılaşma, en düşük ortalama olumlu öğrenme ortamı oluşturma boyutuna aittir. Katılımcıların son sınıf ve sertifika programı öğrencisi olma durumuna göre, sınıf yönetiminin motivasyonu sağlama, beklenmedik durumlarla karşılaşma ve zor grupların yönetimi boyutlarının anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Cinsiyete göre ise olumlu öğrenme ortamı oluşturma dışında sınıf yönetiminin tüm boyutlarının anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmıştır. Katılımcıların lisans programlarına göre sınıf yönetiminin motivasyonu sağlama, beklenmedik durumlarla karşılaşma ve zor grupların yönetimi boyutlarının anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların öğretmenli deneyimi olup

olmamasına göre mesleki yetersizlik algısı, motivasyonu sağlama, ve zor grupların yönetimi boyutlarının anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayı, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi kaygısı

Kaynakça

Açıkgöz-Ün, K. Özkal, N. ve Güngör-Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7

Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. *Etkili sınıf yönetimi*. Kıran, H. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dönmez, B. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Eğitim ve Bilim, 34 (153), 157-168.

Evertson, C. M. and Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jones, V. and Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management-Creating communities of support and solving problems*. Boston: Pearson.

Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N.H. and Awender, M. A. (1997). The British Psychological Society Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology, (*67), 69-89.

Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology*, *42*(12), 2901-2916.

Önder, E. ve Karataş, Z. (2015). Development of Classroom Management Anxiety Scale for Candidate Teachers (CMAS-CT) and Analysis of its Psychometric Properties, 4th International Conference on Education, (ICED-2015) 26-28 June 2015, St. Petersburg, Russia

(7072) Okul Yöneticilerinin Gücü Kullanma Stillerinin ve Okullardaki Örgütsel Bağlılığın Öğretmenlerin İş Performansına Etkisi

Kazım ÇELİK
Pamukkale Üniversitesi

Hatice DOĞAN
Denizli Pamukkale Toki Ortaokulu

ÖZET

Okul yöneticilerinin başarısı büyük ölçüde başkalarını etkileyerek kendi istedikleri yönde davranışa sevk edebilme yeteneğine bağlıdır. Başkalarını kendi amaçları, dolayısıyla örgütsel amaçlar yönünde davranmaya sevk edebilme yeteneği ise, yöneticinin yalnızca biçimsel yetki kullanan klasik bir yönetici olmasının ötesinde, önderlik vasıflarına sahip ve modern yöneticilerin sahip oldukları birtakım yeteneklerle donanmış olmasını gerektirir (Şimşek; 2002:15). Okul yöneticilerinin örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için gücünü diğerleriyle paylaşan profesyonel bir yönetici olmak zorundadır.

Örgütsel yapılarda güç, çeşitli kaynakların kullanılması sonucu elde edilen bir etkileme faktörüdür. Yönetim kademesinde yer alanlar, bu kaynakları yerinde ve zamanında kullanırlarsa başarılı olurlar (Güney, 2015, s.243). Örgütlerde yöneticiler bulundukları konumlarından ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan güç stillerine sahiptirler (Karaman, 1999).Güç stillerini genel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bunlar resmi ve kişilik gücüdür (Robbins and Judge, 2013, s.421). Resmi güç, örgütsel yapıdaki herhangi pozisyon nedeniyle kazanılmış olan yetkinin kullanılmasını ifade eder. Resmi güç, örgütsel kurallarca belirlendiği için tüm çalışanlar tarafından kabul görme özelliğine sahiptir (Güney, 2015, s.247). Kişilik gücü, örnek alınan ve hayranlık duyulan kişisel özelliklere sahip kişilerin tanımlanmasına dayalıdır (Robbins and Judge, 2013, s.423). Yöneticiler gücü hem resmi hem de kişisel kaynaklardan elde ederler (Schermerhorn ve diğ., 2000).

Yöneticiler sahip oldukları güç stillerini kullanarak çalışanları iş yapma konusunda etkilemektedirler. Yöneticiler, davranışları ve kişisel özellikleri ile çalışanların motivasyonlarını, iş performanslarını etkilemektedirler. Campell, performansı, işgörenin örgütsel amaçlara katkı düzeyine göre ölçülebilen ve örgütün amaçlarına uygun olan davranışlar olarak nitelendirmektedir (Suliman, 2001: 1049).İş performansı, bir çalışanın belirli bir zaman dilimi içerisinde kendisine verilen görevi yerine getirmek suretiyle elde ettiği sonuçlardır (Özgen vd., 2002: 209).

Okul yöneticileri okul çalışanlarını etkileyebilmeleri için sahip oldukları güç stillerini kullanmak zorundadırlar. Okul çalışanlarını ne kadar etkilerse okulun örgütsel amaçlarına ulaşma derecesi de o kadar artacaktır. Okulun amaçlarına ulaşmasında etkin rol oynayanların başında öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin okulda gösterdikleri performans okulun amaçlarına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Okul örgütünün etkililiği, başarısı ve performansı bakımından öğretmenlerin iş performanslarının yüksek olması gerekmektedir.

Okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede etkili olan faktörlerden biri de örgütsel bağlılıktır. Örgütüne bağlı bireylerin performansları yüksek olacaktır. İşe devamsızlıkları azalacak, geç kalma, işten ayrılma gibi oranların azalmasına neden olacaktır (Mathieu ve Zajac, 1990:171-172).

Örgütsel bağlılık, çalışanların işlerine yönelik tutum ve davranışları ile ilgili bir süreçtir. Çalışanın işe olan sadakati, iş ile özdeşleşmesi ve işe olan uyumluğu olarak da ifade edilmektedir. İş sonuçları, iş tatmini, isteklendirme ve performans seviyelerinin beklentilerin üzerinde gerçekleşmesi durumunda bağlılıktan söz edilebilir (Chen ve Chen, 2008: 282). Örgütlerin amacına ulaşmasında, çalıştığı örgüte bağlılık hissi duyan, amaçlarını, değerlerini benimseyen çalışanların katkısı kuşkusuz önemlidir. Bu çerçevede yöneticilerin kullanmış olduğu güç stilleri ve örgütsel bağlılığın, öğretmenlerde gelişen performans değişikliği önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada okul yöneticilerinin gücü kullanma stillerinin ve öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılıklarının öğretmenlerin performanslarını yordamasını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin güç stilleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki performansları nasıldır?

3. Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılıkları nasıldır?

4. Okul yöneticilerinin güç stilleri ve öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılıkları, öğretmenlerin performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Okul yöneticilerinin gücü kullanma stilleri ve örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin iş performansları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırma, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerini kapsamaktadır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 7698 öğretmen görev yapmaktadır.

Bu öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemi ile 335 öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan anketlerden 23 tanesi yanlış ve eksik doldurma nedeniyle çıkarılmıştır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu 312 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada verileri toplamak için Güç Stilleri Ölçeği, İş performansı Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır.Güç Stilleri Ölçeği'ndeki boyutların cronbach's alpha güvenirlik katsayıları; kişilik gücü 0.98, ödül gücü 0.92, yasal güç 0.86, zorlayıcı güç 0.81'dir. İş Performansı Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı 0.88, Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ndeki boyutların güvenirlik katsayıları duygusal bağlılık 0.88, devam bağlılığı 0.81 ve normatif bağlılık 0.84'dür. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayıları ve faktör yükleri incelendiğinde güvenirliğin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir

Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov – Smirnov testi ve çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda araştırmanın tüm verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Böylelikle verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın verileri parametrik testler kullanılarak çözümlenmiştir.

1. Öğretmenler, okul yöneticilerinin güç stillerini orta düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

2.Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin güç stillerinden ödül gücünü diğer güç stillerine göre daha çok kullandığı söylenebilir.

3.Öğretmen algılarına göre, öğretmenler okullardaki performanslarının orta düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

4. Öğretmenler, okula bağlılıklarının düşük olduğunu düşünmektedirler.

5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal bağlılık düzeyinin devam ve normatif bağlılığa göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

6. Okul yöneticilerinin güç stillerinden kişilik gücü, öğretmenlerin iş performansının en iyi yordayıcısıdır.

7. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinin, öğretmenlerin iş performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının öğretmenlerin iş performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : güç stilleri, iş performansı, örgütsel bağlılık

Kaynakça

Chen, H.F., Chen, Y.C, (2008). *The İmpact Of Work Redesign And Psychological Empowerment On Organizational Commitment İn A Changing Environment: An Example From Taiwan's State-Owned Enterprise,* Public Personnel Management, 37 (3), 279-30.

Güney, S. (2015). Örgütsel Davranış. Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.

Karaman, A. (1999). Profesyonel Yöneticilerde Güç Kullanımı. Türkmen Yayıncılık, İstanbul.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Sim Matbaa.

Özgen, H., Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2002), İnsan Kaynakları Yönetimi, Nobel Yayınları, Adana.

Mathıeu, Joron ve Dennis M. Zajac (1990), "A Review and Meta-analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment", Psychological Bulletin, 108:171-194.

Robbins, S. P. (2013). *Organizational Behavior*, Pearson Prentice Hall, New Jersey.

Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G. and Osborn, R. N. (2000). *Organizational Behaviour* (7th ed.). USA

Sulıman, A. M. T. (2001), "Are we Ready to Innovate? Work Climate-Readiness to Innovate Relationship: The Case of Jordan," *Creativity and Innovation Management*, 10/1: 49-59.: John Wileyand Sons, Inc.

Şimşek, Ş. (2002). Yönetim ve Organizasyon. Konya: Günay Ofset. Yedinci Basım.

(7094) Motivasyonel Dil, Kişisel İnisiyatif Alma ve Rol Fazlası Davranışın Okul Yapısının Etkililiğini Yordama Düzeyinin İncelenmesi

Turgay ÖNTAŞ
Bülent Ecevit Üniversitesi

Taner ATMACA
Düzce Üniversitesi

ÖZET

İletişim, paylaşma, anlamı ve bilgiyi ortak kılma süreci olarak kabul edilirse bu sürecin temel bileşenlerinin başında anlam birliğini sağlama sayılabilir. Geniş anlamda düşünüldüğünde iletişim, insanların davranışlarına etki etmede kullanılan bir kavramdır. Bu davranış değiştirme sürecinde çeşitli türde semboller ve kavramlar devreye girer. İletişim aracılığı ile bireyler arasındaki ilişki olumlu veya olumsuz etkilenebilir. Son yıllarda yapılan liderlik araştırmalarının büyük bir bölümünde, genel anlamda iletişimin ve motivasyonun önemi örtülü olarak vurgulanmakla birlikte, dilin bireysel ve örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinin sorgulandığı çalışmaların sayısı oldukça sınırlı kalmıştır (Mert, Keskin & Baş, 2011).

Eğitim sisteminin belirlenen amaçlara ulaşması, okulların etkili biçimde yönetilmesine bağlıdır. Eğitim sisteminin alt sistemi ve bir örgüt olarak okullarda yönetsel ve dolayısıyla örgütsel etkililiğin arttırılması ile okul yöneticilerinin bireysel performansları arasında önemli bir ilişki olduğu ileri sürülebilir. Etkililiği artıran faktörlerin olan kişisel inisiyatif alma davranışı ile bireysel ve örgütsel performans arasındaki pozitif ilişki örgütlerin giderek daha çok inisiyatif alan çalışanları tercih etmelerine neden olmaktadır (Fay ve Frese, 2001).

Yirmi birinci yüzyılda toplumsal yaşamda önemli değişimler ve gelişimler meydana gelmiştir. Toplumsal yaşamdaki bu devinim, okula ve okul müdürüne daha önce kendisinden beklenmeyen birçok sorumluluk yüklemiştir. Yeniçağ, yeni becerilerle donatılmış okul müdürleri beklemektedir. Okul çok amaçlı, çok aktörlü bir yapıdır. Bu yapının liderinin inisiyatif alması bir zorunluluktur.

Rol kavramı "sosyal birimdeki pozisyonu işgal eden birinin bu pozisyona bağlı olarak gerçekleştirmesi gereken davranış kalıplarının tamamı" olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2012). Örgüt içerisinde rol, bir makamda bulunan bireyden beklenilen davranıştır. Makamların sınıflandırılması ve işlerin çözümlenmesinde, rol ve statü gerçekleri temel alınmaktadır. Beklentiler açısından tanımlanan rolün kapsadığı belirli zorunluk ve sorumluluklara rol beklentisi denilmektedir. Makamlar ve rollerden meydana gelen bir yapı olan örgütün içerisindeki roller birbirine bağımlı ve birbirini tamamlayıcıdır (Bursalıoğlu, 2011).

Okullarda öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri işlerine adanmışlıkları ve motive olmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Rol fazlası davranış okulda, zorunlu olmayan zamanlarda bile okula ilişkin çalışmalar yapmayı, kendini eğitsel faaliyetlere adamayı, okulun bileşenleri ve paydaşları ile kendinden beklenenden fazla şekilde alakadar olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin iş doyumlarının yerinde olması, okul yöneticilerinin iyi bir öğretim liderliği yapıyor olmaları, okulda vizyona uygun bir yapının ve iklimin oturmuş olması öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerini, kendilerinden beklenen performansı fazlasıyla göstermelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde içsel motivasyon hissetmeleri yöneticilerinin davranışları ile de ilgilidir. Yöneticinin kullandığı motivasyonel dil öğretmenlerin kendilerini işe adamalarında ve buna yönelik davranış ve rol geliştirmelerinde de etkilidir.

Okulların bürokratik yapısı insanların zihninde kimi zaman olumsuz bir imaj uyandırabilmektedir. Bu durumdan okulla bağlantısı olan tüm paydaşlar etkilenmektedir. Bürokratik yapının sorunsuz işletilmesi okulda karşılaşılma olasılığı olan sorunları azaltsa da bürokrasinin kendisi insanların kelimeye yükledikleri anlamdan dolayı olumsuz çağrışım oluşturmaya devam edebilmektedir. Bu yapı üzerine olumlu ve olumsuz etkisi olan pek çok faktör bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri davranış türleri bürokratik yapının işleri zorlaştırmasını veya kolaylaştırmasını sağlayarak okulun örgütsel yapısını şekillendirebilmektedir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ve bazı durumlarda aldıkları kişisel inisiyatif öğretmenlerin kendilerini işe adamalarında ve kendilerinden beklenen rollerin fazlasını sergilemelerinde etki sahibi olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu üç değişkenin, okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin, kişisel inisiyatif almanın ve öğretmenlerin rol fazlası davranışlarının okulların yapısı üzerindeki etki durumu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmektedir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok değişken arasında değişim varlığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007). Araştırma Düzce il merkezinde çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerden toplanmaktadır. Toplamda en az üç yüz öğretmene ulaşılması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek veriler SPSS20 paket programın ile analiz edilecektir. İki kategorili Bağımlı değişken üzerindeki diğer bağımsız değişkenlerin alt boyutlarının yordayıcılık etkisini test etmek için lojistik regresyon analizinden yararlanılacaktır. Lojistik regresyon, iki kategorili (ikilem/dichotomous/binary) bağımlı değişken olarak ifade edilen belirli gruplara üye olma durumunu en iyi açıklayan bağımsız değişkenler kombinasyonunu belirlemeye yönelik temel kavram ve süreçlerini açıklamak için kullanılmaktadır. Lojistik regresyon hem çoklu regresyona, hem de diskriminant analizine oldukça benzer. Özellikle, lojistik regresyon ile diskriminant analizi, bağımlı değişkenin kategorik olması açısından da benzerlik gösterirler (Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Bununla birlikte lojistik regresyon analizi,

diskriminant analizi ve çoklu regresyon analizinden bazı noktalarda farklılıklar gösterir. Lojistik regresyon analizi, diskriminant analizi ve çoklu regresyon analizinden farklı olarak bağımsız değişkenlerin dağılımına ilişkin araştırmacılarca karşılanması gereken sayıltılar gerektirmez (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bir başka deyişle bağımsız değişkenlerin normal dağılması, doğrusallık ve varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği gibi sayıltıların karşılanması gerekmez. Dolayısıyla da lojistik regresyonun diğer iki teknikten çok daha esnek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, seçilen değişkenler arasındaki korelasyonel değerler ve değişimler ile diğer demografik değişkenlerle seçilen bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilere ve betimsel verilere de yer verilecektir.

Bu araştırmanın beklenen olası sonuçları arasında okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin, kişisel inisiyatif alabilmenin ve öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerinin okul yapısının etkililiği üzerinde anlamlı bir etki oluşturacak yordama gücüne sahip olacakları düşünülmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri arasında pozitif yönlü güçlü korelasyon çıkması tahmin edilmektedir. Lojistik regresyon analizi yapılırken ilk önce enter yöntemiyle tüm ortak değişkenler (covariates) bir blok olarak regresyon modelinde yer alacak ve her bir blok için parametre kestirimleri hesaplanacaktır. Daha sonra ise Adımsal (Stepwise) Yöntemi ile ileriye doğru (forward) aşama aşama her bir bağımsız değişken yordama sürecine dahil edilerek en fazla etkiye sahip bağımsız değişken belirlenecektir.

Anahtar Kelimeler : Motivasyonel Dil, Kişisel İnisiyatif Alma, Rol Fazlası Davranışlar, Okul Yapısının Etkililiği

Kaynakça

Bursalıoğlu, Z. (2011). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Discriminant analysis: Concept and application. Eurasian Journal of Educational Research, 33, 73-92.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi (6. basım).* Ankara: Nobel.

Fay, D. ve Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance. 14* (1), 97–124.

Memişoğlu, S. P. (2013). Okulda yönetim süreçleri, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (s. 128-154), Niyazi Can (Editör), Ankara: Pegem Akademi.

Mert, İ. S., Keskin, N. & Baş, T. (2011). Motivasyonel dil (MD) teorisi ve ölçme aracının

Türkçe'de geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 12* (2), 243-255Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: Pegem Akademi.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (1996). Using multivariate statistics (3rd ed.). New York, USA: HarperCollins College Publishers.

Robbins, S. P., ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış 14. Basım*. (Çev. Ed. İnci Erdem). Nobel Yayınevi, Ankara.

(7129) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Üniversitenin Örgütsel İmajının Değerlendirilmesi

Fatma KÖYBAŞI — Cumhuriyet Üniversitesi
Celal Teyyar UĞURLU — Cumhuriyet Üniversitesi
Neslihan CEYLAN — MEB

ÖZET

Üniversiteler, toplumun gereksinimini karşılayacak nicelik ve nitelikte insan gücü yetiştiren, araştırma ve bilgi üretme işlevi yanında bilimsel sonuçlar doğrultusunda toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayacak verileri işleyen kurumlardır. Üniversite kavramı, dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemine dikkat çekilen, farklı bakış açılarından uzun yıllardır tartışılan bir kavram olma özelliğini korumaktadır (Arap, 2010).

Türkiye'de çalışmak için lisans mezunu şartının oldukça önem taşıması, üniversitelerin oldukça fazla sayıda olması ve küreselleşmenin etkisiyle yurtdışı üniversite olanaklarının kolaylaşması üniversiteler arasında rekabeti doğurmuştur. Başarılı öğrencilerin kendi üniversitelerini tercih etmeleri için üniversite yönetimlerinin burs ve teşvikler gibi çeşitli olanakları öğrencilere sundukları ve okulların tanıtımını yaparak tercih edilen bir kurum olma çabası içinde oldukları görülmektedir (Cerit, 2006). Eğitim kurumlarında yeni bir eğitim kültürü geliştirmesine neden olan kurumlar arası rekabet ve eğitimsel pazarların oluşumu, eğitim araştırma ve politikalarında yaygın olarak tartışılan en önemli konulardan biri olmuştur (Oplatka, Foskett ve Hemsley-Brown, 2002). Bu çerçevede araştırılan konulardan biri de üniversitelerin örgütsel imajdır.İmaj, bir kişi veya bir örgüt hakkında insanın zihninde oluşan düşünceleridir (Dichter, 1985). Başka bir ifadeyle kişi ve grupların belli objeler hakkındaki inanç, tutum ve izlenimlerin toplamı şeklinde tanımlanabilir (Kurtuldu ve Keskin, 2002). İmaj kavramını örgüte uyarladığımızda, örgütsel imajın insanların örgüt hakkındaki düşünceleri, o örgüte karşı takındıkları tutumları olarak değerlendirebiliriz. Fatt, Wei, Yuen ve Suan (2000), örgütsel imajı, bir örgütün başarısı, etkinlikleri ve eylemleri ile ilgili paydaşların bilgi, duygu, inanç ve tecrübelerinin etkileşiminin sonucu olarak ortaya çıkar.Üniversitelerin başlıca müşterileri olan öğrencilere ve velilere tercih edecekleri üniversite seçiminde örgütsel imajın oldukça önemli bir rol oynayabileceği anlaşılmaktadır. Bu nedenle üniversitelerin var olan örgütsel imajını betimlemeleri, imajı geliştirmelerine yönelik uygulamalara ağırlık vermeleri ve olumlu örgütsel imajın sürekliliğini sağlayacak koşullar yaratılmasının faydalı olacağı düşünülebilir. Ayrıca Bu nedenle imaj yönetimce kullanılması gereken stratejik bir araçtır (Erdoğan, Develioğlu, Gönüllüoğlu ve Özkaya, 2006).Üniversitelerin günümüz çağında rekabet içerisinde olduğu dikkate alındığında örgütsel imaj kavramı önem taşır. (Ivy, 2001) tarafından yapılan çalışmalarda üniversitelerin tercih edilmesinde üniversitenin örgütsel imajının önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Her üniversitenin bir örgütsel imajı vardır ve bu imajı öğrencilerin nasıl gördüğünü belirlemek hem öğrenciler için hem de üniversitenin gelişimi için faydalı olacak sonuçlar doğurabilir.Bu araştırmada Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre üniversitenin örgütsel imajını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde öğrencilerin üniversitenin örgütsel imajına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, bölüm, sınıf, yerleşim birimi, memleket değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, eğitim fakültesinin örgütsel imajının üniversite öğrencilerinin görüşleriyle saptanması amaçlandığı için betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009: 77). 2014-2015 akademik yılı Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturur. evreni temsil edecek örneklem olarak evrenden rastgele (random) örnekleme yöntemiyle seçilen 951 öğrenci örnekleme alınmıştır. Yükseköğretim kurumlarının örgütsel imajını belirlemeye yönelik Kazoleas vd. (2001) tarafından geliştirilen ve Polat, Abat ve Tezyürek (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 35 maddelik 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Örgütsel imaj ölçeğinin güvenirlik katsayısı .94'tür. Elde edilen güvenirlik katsayısı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek, kalite imajı, spor imajı, genel görünüm ve fiziki yapı imajı, sosyal ortam imajı ve barınma-beslenme imajı olmak üzere toplam beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek puanların düzeyini belirten değer aralığı 5'li likert derecelendirilmesine (oldukça düşük; düşük; orta; yüksek;oldukça yüksek) göre sıralanmıştır. Ölçekten ve alt boyutlarından alınan puanlar arttıkça öğrencilerin genel ve alt boyutlardaki imaj algılarının olumlu; azaldıkça olumsuz olduğunu gösterir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Örgütsel imaj algıları arasında cinsiyet, öğretim durumu ve memleket değişkenleri için bağımsız t testi; sınıf ve yerleşim birimi değişkenleri için Anova testi ile anlamlı bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir.

Öğrenciler, üniversitenin örgütsel imajını düşük düzeyde (x=87,54) algılamaktadır. Üniversite öğrencileri, kalite imajını orta düzeyde (x=23,49); program imajını düşük düzeyde (x=19,04); spor imajını düşük düzeyde (x=7,02); genel görünüm ve fiziki alt yapı imajını düşük düzeyde (x=15,52); sosyal ortam imajını düşük düzeyde (x=10,25) ve barınma ve beslenme imajını düşük düzeyde (x= 7,97) algılamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj ve alt boyutlarındaki algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p>.05). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj ve kalite imajı hariç diğer alt boyutlardaki imaj algıları arasında memleket değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.(p<.05). Üniversite öğrencilerinin kalite imajı ile genel görünüm ve fiziki alt yapı hariç diğer alt boyutlardaki imaj algıları arasında öğretim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (p<.05). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj ve spor haricindeki diğer alt boyutlarındaki algıları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<.05).

Anahtar Kelimeler : örgüt, imaj, örgütsel imaj, eğitim fakültesi

Kaynakça

Arap, K. S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 65(01), 001-029.

Cerit, Y.(2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47*, 343-365.

Dichter, E. (1985). What's in an image. *Journal of Consumer Marketing*, *2*(1), 75-81.

Erdoğan, B. Z., Develiğlu, K., Gönüllüoğlu ,S. ve Özkaya, H. (2006). Kurumsal imajın şirketin farklı Paydaşları Tarafından Algılanışı Üzerine Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*, 55–76.

Fatt, J.P.T., Wei, M., Yuen, S. ve Suan, W. (2000). Enhancing corporate image in organisations. *Management Research News, 23* (7), 28-54.

Ivy, J. (2001). Higher education institution image: A corre- spondence analysis approach, *International Journal of Educational Management*, *15* (6), 276-82.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma. (20. Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kazoleas, D., Kim Y., & Moffitt, M. A. (2001). Institutional image: A Case Study. Corporate Communications, 6 (4), 205-216.

Kurtuldu, H. ve Keskin, D. H.(2002), "Değişen Sosyo-Kültürel Faktörlerin Kurum İmajına Etkileri," 7. Ulusal Pazarlama Kongresi Bildirileri, 333-343.

Oplatka,I., Foskett, N. ve Hemsley- Brown, J. (2002). Educational marketisation and the head's psychological well-being: a speculative conceptualisation*, British Journal of Educational Studies, 50*(4), 419-441.

Polat S., Abat E. ve Tezyürek S. (2010). The Perceived Corporate Image Of Private Secondary Schools By Students' And Parents' Views. European J, *Educational Studies, 2*(2).

(7149) Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

İbrahim AYDEMİR — Kocaeli Üniversitesi

Asiye TOKER GÖKÇE — Kocaeli Üniversitesi

ÖZET

Eğitim tarih boyunca bir topluluğun kültürünü ve tarihsel hafızasını nesilden nesile aktarmayı amaçlamıştır. Yakın zamana kadar (Örgün eğitime başlayana) bu aktarma işlemi bireylerin birbirleri ve çevreyle etkileşimi sonucu gerçekleşmekteydi. Böyle bir eğitim anlayışında çevre bireylerin eğitiminde hayati bir öneme sahiptir. Bugün örgün eğitimle beraber informal öğrenmenin önemi yeterince dikkate alınmamaktadır. Okullarda formal eğitimle bireylere belli amaçlar doğrultusunda, belli plan ve programlar çerçevesinde istendik bilgi ve beceriler kazandırılır. Oysaki birey dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle etkileşim içerisindedir (Laçin Şimşek, 2011). Dolasıyla öğrenme sadece okul içerisinde gerçekleştirilen bir süreç değildir. Bu doğrultuda formal eğitim gibi informal eğitim de; bireylerin gelişimini sağlayarak öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Türkmen'e (2010) göre informal öğrenme, bireyin hayatında kendiliğinden veya deneyimleri sonucu oluşan öğrenmelerdir. Bu deneyimler her zaman sınıf içeresinde değil; aynı zamanda müze, hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, oyun sahaları, sivil toplum örgütleri, gençlik kulüpleri, medya(radyo, film, video, kitaplar, dergiler, televizyon, internet, vs.) veya plaj, stadyum, hastahane gibi sosyal hayatın devam ettiği yerlerde de kazanılır. Okul dışı öğrenme ortamları biçiminde adlandırılan bu tür mekânlar öğrencilerin bilgilerini artırmayı ve bu bilgilerin verdiği donanımla hayatlarında karşılaştığı problemleri çözebilme becerilerini kazandırmayı amaçlar. Türkmen (2015) öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardaki fen öğretimine bakışını incelediği çalışmasında, sınıf dışı ortamların etkin bir öğretim şekli, sosyalleşme, yaşayarak öğrenme sağladığının öğretmenler tarafından ifade edildiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrenmenin kalıcı olduğunu, kendini sınıf içinde göstermeyen öğrencilerden kendini göstermeye çalıştığını, çocuklarda güven duygusunu geliştirdiği ve bakış açılarını değiştirdiği, çocukların bilimsel düşünmelerine katkı sağladığı belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin alan gezilerinin dezavantaj olarak düşünmediklerini ancak bazı sınırlılıklarını olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul dışı alanların öğrenci başarısına etkileri Türkmen (2015), eğitim ve öğretimde önemi Şahin ve Yazgan (2013), öğretmen adayları üzerindeki etkileri Çavuş, Topsakal ve Kaplan (2013) tarafından ortaya konmuştur. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme alanları ile ilgili görüşlerini içeren ulusal bazda bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu tür çalışmaların eğitimin yönetiminde, planlanmasında ve organize edilmesi aşamasında önemli olduğu ve bu bağlamda, çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul yöneticilerinin, okul dışı öğrenme ortamlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Okul yöneticileri, hangi okul dışı öğrenme ortamlarını, ne amaçla kullanmaktadır?

Okul yöneticilerine göre okul dışı öğrenme ortamlarının Okul İklimine etkisi nedir?

Okul yöneticileri, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı söz konusu olduğunda ne tür sorunlar yaşamaktadır?

Okul yöneticilerinin, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin önerileri nelerdir?

Bu çalışma okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarının (ODÖO) eğitim-öğretim sürecinde kullanımına ilişkin görüşlerini derinlemesine irdelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma modeli olarak, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim yaklaşımı benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre olgu bilim yaklaşımında bir olguyla ilgili yaşantılar, algılar ve bunlara yüklenen anlamlar belirlenmeye çalışılır. Kaynak, araştırılan olguyu yaşayan, bu olguyu yansıtan bireyler ya da gruplardır. Olgu bilim çalışmalarında yapılan veri analizi yoluyla yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarabiliriz.

Bu çalışmada veri, okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Büyüköztürk vd. (2008) görüşme, belirlenen bir amaç doğrultusunda sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olduğunu ifade eder. Görüşmeler kendi içerisinde; görüşme amacına, görüşmeye katılanların sayısına, görüşülmek istenen kişi ve son olarak görüşmedeki kuralların katılığına bağlı olarak sınıflara ayrılarak incelenebilmektedir (Karasar, 2007). Bu araştırmanın problemine yanıt oluşturmak adına görüşme türleri arasından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken konuyla ilgili alan yazı taraması yapılmıştır. Yapılan taramanın ardından ikinci aşamada ilk olarak görüşme sorularının konu başlıkları belirlenmiş ve bu başlıklarla ilgili sorular içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise; uygun olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları seçilerek taslaklar oluşturulmuş ve uzman görüşleri (Eğitim yönetimi ve Sınıf öğretmenliği alanlarından iki öğretim üyesi) alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılmış ve eksik kalan kısımlar düzenlenmiştir. Görüşmeler; okul yöneticilerinden alınan izinler doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra çözümlenmiştir. Görüşme öncesinde telefonla randevu alınmıştır. Görüşmeler katılımcı yöneticilerin odalarında yaklaşık 30 ile 45 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı okul dışı öğrenme ortamlarının (ODÖO) gerekli olduğunu, öğrencilerin sosyal gelişimleriyle derslere ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmelerinde faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar okul dışı öğrenme alanlarının; öğretim konularının pekişmesinde, öğrencilerin bilgilerini artırmasında yararlı olduğu, ayrıca kendi öğrencilik yıllarında yaptıkları etkinlikleri hatırlamaları ile öğrenilenlerin uzun süre kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri, okul dışı öğrenme ortamlarına sosyal etkinlikler kapsamında derslerdeki konuların desteklenmesi için gittiklerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar.

Okul dışı öğrenme ortamlarında İlkokul yöneticileri, öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle tuvalet, beslenme gibi öz bakım sorunlar yaşarken, ortaokul yöneticileri; öğrenciler tarafından gidilen yerin beğenilmemesi, öğrencilerin başka şeylerle ilgilenmesi, öğrencilerin bilgi vermeden bulunduğu yerden ayrılması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Okul dışı etkinliklere katılımda ilkokul yöneticileri okul içi sorun yaşamazken, ortaokul yöneticileri; öğretim programlarının aksaması, etkinliğe katılamayan öğrencilerin yönlendirilememesi, etkinliğe katılan öğretmenin yerine farklı öğretmen görevlendirmesi gibi sorunlar yaşamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Okul dışı öğrenme ortamı, informal öğrenme ortamı, Okul yöneticileri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Çavuş, R., Topsakal, Ü.U., Kaplan, A.Ö. (2013). İnformal öğrenme Ortamlarının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kocaeli Bilgievleri Örneği. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.Cilt 3, Sayı1, 15-26.

Karasar, N. (2007). Scientificmethod of research.

Laçin Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. Laçin-Şimşek (Editör), Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları (1. Baskı.), 1-23.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretimve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde (Resmi Gazete 13.1.2005/25699)

Şahin, F., & Yazgan, B. S. (2013). Araştırmaya Dayalı Sınıf Dışı Laboratuar Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Sakarya UniversityJournal of Education*, *3*(3), 107-122.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.Geliştirilmiş, 8, 188-242.

Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. Çukurova üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3(39), 46-59

Türkmen, H. (2015). İlkokul Öğretmenlerin Sınıf Dışı Ortamlardaki Fen Öğretimine Bakış Açıları. *Journal Of EuropeanEducation*, *5*(2).

(7156) Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Aycan ÇİÇEK SAĞLAM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Murat AYDOĞMUŞ
Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Motivasyon, hayatımızın her anında ve her alanında sıklıkla karşılaştığımız bir kavramdır. En istemeyerek yaptığımız davranışlarda bile bizi harekete geçiren bir sebep vardır. Arzu ettiğimiz şey, bizi harekete geçiren gücün içimizden gelmesi ve istekle yapıyor olmaktır. Ancak, her zamlan böyle olmayacağı da bir gerçektir. Bazen, bir şeylerin ya da birilerinin bizi zorlaması gerekebilir. İster içten gelen, ister dıştan gelen bir etkiyle olsun, bizi harekete geçiren, bir işi yapmaya yönlendiren ya da zorlayan, bu davranışın sürekliliğini sağlayan ve sonuçlarına göre yeni bir yön belirlememize yol açan bu itici gücün adı motivasyondur. Söz konusu olan bir iş yerinin çalışanları olunca hele de öğretmenler olunca, motivasyonun önemi bir kat daha artmaktadır. Çünkü toplumların geleceğine yön veren en önemli faktör öğretmendir.

Bir örgütü işverenin ve işgörenlerin oluşturduğu bir organizasyon olarak düşündüğümüzde, bir eğitim organizasyonu olarak karşımıza okullar çıkmaktadır. Bir okulda eğer çalışanların motivasyonu yüksekse örgütün amaçlarına ulaşılması da bir o kadar kolay olur. Çalışanların motivasyonu, verimliliği sağlama bakımdan hayati bir önem taşımaktadır. Motivasyonu etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar adil bir ücret, kariyer olanakları ve çalışanlar arasındaki pozitif ilişkilerdir. Bunun yanında yönetim süreçlerinin içerisinde doğrudan bulunmayan, fakat etkileme ve eşgüdümleme süreçlerinde yer alan güdüleme, bireylerin gereksinimleri neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu süreçlerin gerçekleşmesi ve devam edebilmesi için güdüleme şarttır.

Okulun hedeflerine ulaşabilmesi açısından öğretmenlerin güdülenmesini sağlamak önemlidir. Öğretmenlerin güdülenmesi sürecinde ise ihtiyaçlarının farkına varmak ve bunların giderilmesini sağlayıcı önlemler almak okul yöneticisine düşmektedir. Elbette öğretmenlerin güdülenmesinde tek faktör okul yönetimi değildir, öğretmenin kendisi ve içinde bulunduğu çalışma ortamının diğer bileşenleri de bunda oldukça etkilidir. Ancak, kişiye göre her bir faktörün önem derecesi farklılık gösterebilmektedir zira kişilerin ihtiyaçları farklıdır. Bu nedenle mümkün olduğunca herkese hitap edecek bir motivasyon iklimi yaratmak önemli görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş motivasyonlarının ne düzeyde olduğu, hangi durumların motivasyonlarına daha çok etki ettiğini belirlemek ve bu konuda öneriler getirmek bu çalışmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
2. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri;

a) Cinsiyet

b) Kıdem

c) Okulun öğretmen sayısı

d) Okulun öğrenci sayısı

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan Betimsel Tarama Modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini ise, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Uşak ili merkezde bulunan 18 lise ve bu liselerde görev yapan 820 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evreninde yer alan tüm okullar araştırmacılar tarafından ziyaret edilmiş ve okulda o gün var olan ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere ölçek verilmiştir. Ölçekler daha sonra araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Dağıtılan ölçeklerden, 301 öğretmenin ölçeği değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında Aksoy (2006) tarafından geliştirilen, 18 sorudan oluşan, İş Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Aksoy tarafından yapılan uygulamadan sonra elde edilen verilerle ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı ile iç tutarlılık açısından incelenmiştir. Bu incelemelerden sonucunda Alpha değeri .794 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada da ölçeğin güvenirlik ölçümleri tekrarlanmış olup Alpha değeri .890 olarak bulunmuştur.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 17.0 paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel olarak öncelikle araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin bireysel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin her bir maddesi ve toplamı için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

hesaplanmıştır. Öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında, ölçekte kullanılan beşli dereceleme ölçeğine uygun olarak 4.20 -5.00 (her zaman), 4.19–3.40 (çoğu zaman), 3.39–2.60 (ara sıra), 2.59–180 (çok seyrek), 179. 1.00 (hiçbir zaman) puan aralıkları kullanılmıştır. Çalışmada Bartlett değeri (,00) bulunmuştur ve örneklem hacminin yeterli olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerini ortaya koyan veriler, normal dağımdan geldiğinden, parametrik testlerden t- testi, Ss, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey anlamlılık testi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır

Araştırmada bulgularına bakıldığında öğretmenlerin iş motivasyonunun "çoğu zaman" düzeyinde olduğu görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin ek ücret sisteminden memnun olmadıkları ve kurumlarının performans değerlendirme sistemlerinden az memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları öğretmenin kıdeminin, cinsiyetinin ve çalıştığı okuldaki öğrenci sayısının öğretmen motivasyonları üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenin yaşı ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından öğretmen motivasyonunun anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu farklılaşmaya göre öğretmen sayısı 15-30 arası olan okullardaki öğretmenlerin motivasyon derecesi, öğretmen sayısı 31-45 ve 61 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca Öğretmenlerin motivasyonları ile yaşları arasında da anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 20-30 yaş arası öğretmenlerin motivasyonu 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Motivasyon, öğretmen motivasyonu, iş motivasyonu

Kaynakça

Aksoy, H.(2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Friesen, D., Holdaway, E.A., & Rice, A.W. (1984). Factors contributing to the job satisfaction of school principals. *The Alberta Journal of Educational Research*. 30 (3), 157-170.

Holdaway, E.A. (1978). Satisfaction of teachers ın alberta with their work and working conditions. Edmonton: The University Of Alberta.

Johnston, G.S. (1985). Relationship between teacher decisional status and loyalty. *The Journal of Educational Administration*. 23 (1), 91-105.

Ilgar, L. (2005). Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi (3.Baskı), İstanbul: Beta Basım Yayın.

Lortie, D.C. (1975). Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press.

Menlo, A., & Low, G.T. (1988). A Comparison of the sources of enthusiasm in teaching across five countries. *Paper Presented at the Society for Cross Cultural Research Annual Meeting*. Texas, USA.

Miskel, C. (1979). Organisational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*. 15 (3), 97-118.

Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (1979). Supervision-human perspectives. New York: McGraw-Hill Book Company.

Serinkan, C.(2012). Liderlik ve motivasyon (3.Baskı), İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonuyla ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Yeditepe Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tayyab .A. M.. (2001). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*.Vol.2No. 1

Wilby, P. (1989). The Secret Of Successful Schools. Reproduced in The Straits Times. May 28, 1989: 4.

(7157) Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle Öğrencilerin Derse İlgi Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Tevfik UZUN — Giresun Üniversitesi
Güven ÖZDEM — Giresun Üniversitesi
Eray KARA — Giresun Üniversitesi

ÖZET

Birbirine bağlı ilişki ağlarından oluşan okul, bir öğrenme ve yaşam alanıdır. Okul yaşamının niteliğini etkileyen etmenler arasında iletişim süreci de bulunmaktadır. Okul yaşamının niteliği, okul paydaşları arasındaki sağlıklı ilişkiler ve öğrenme sürecindeki başarı iletişimin kalitesine bağlı görülmektedir. Okul açısından iletişim, mesajların, düşüncelerin veya tutumların okul toplumunu oluşturan bireyler arasında anlayış veya ortak anlamlar için paylaşılmasıdır. Eğitim temel amacı olan öğrenci öğrenmesinin gerçekleşmesi ya da öğrenme ve öğretme sürecinin etkililiğinin artırılması, öğretmenin sınıf içindeki iletişim becerilerine bağlı görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin sözlü ve sözsüz iletişim davranışları ile öğrencilerin öğrenmeleri ve motivasyonları arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır (Christopel 1990; Gorham, 1988; McCroskey, Richmond ve Bennett, 2006).

Eğitim sürecinde, öğrencilerin öğrenme çıktıları ile öğrencilerin derse ilgileri arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır. İlgi, motivasyonun duygusal ve bilişsel bileşenlerini bir araya getiren motivasyonel bir değişkendir ve dikkat, konsantrasyon ve etki ile karakterize edilen psikolojik bir durumdur (Hidi, 2006). Eğitim alanında ilgi kavramı, çeşitli araştırmalarda durumsal ve bireysel olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir. Schiefele (1991) göre durumsal ilgi; durumsal uyarıcılar tarafından meydana gelen duygusal bir durumdur. Durumsal ilgi çevresel bir uyarıcı tarafından başlatılan yoğunlaşılmış dikkati ve duygusal tepkiyi ifade etmektedir (Hidi, 1990). Bireysel ilgi ise; bireyin olaylar, fikirler ve mevzulara yönelik olarak kullandığı zamanla gelişen ve nispeten kalıcı bir yönelim veya yatkınlıktır. Bireysel ilgi genellikle bilgi seviyesi, değer ve olumlu duygularla ilişki içindedir (Renninger, Ewen ve Lasher, 2002).

Harp ve Mayer (1997) ise durumsal ilgiyi, duyuşsal ve bilişsel ilgi olmak üzere ikiye ayırmıştır. Duyuşsal ilgi, öğrencilerin bir derste daha fazla öğrenmeleri için ilgi çekici malzemelerin kullanılmasıyla oluşur. Bu malzemeler dikkat çekici metinler ve resimlerdir. Bir derste veya metin içindeki dikkat çekici bu malzemeler öğrencileri eğlendirerek duygusal ilgilerini artırabilmektedir. Öte yandan bilişsel ilgi, okuyucuların bir metin veya konuyla ilişkin bilgiler arasında bağlantılar kurması ve içeriği bütünlük içinde kavraması ile ilgilidir. Konunun özet olarak anlatılması, konunun kendi içindeki yapısal tutarlılığı, konunun neden-sonuç zincirinde anlatılması, konu içindeki bilgilerin birbiriyle bağlantılarının ortaya konulması okuyucu ya da öğrencilerin konu üzerindeki dikkatini çekerek bilişsel ilgilerini etkileyebilmektedir (Harp ve Mayer, 1997).

Bu bağlamda öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları ile ilişkili olduğu, öğrenci ilgilerinin de dikkat, hatırlama, görev devamlılığı, çaba, akademik performans, başarı, devamlılık, derse katılım gibi öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde araştırmanın problemini "öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasında ilişki var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada, bu problem cümlesinden hareketle şu sorulara cevap aranmıştır.

Öğrenci algılarına göre; öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğrencilerin derse ilgileri çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrenci algılarına göre öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasında bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin iletişim becerileri öğrencilerin derse ilgilerini yordamakta mıdır?

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Giresun ili Tirebolu ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet liselerinde (Meslek, Anadolu ve İmam Hatip Liseleri) eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 336 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 183'ü (% 54,5) kız ve 153'ü (% 45,5) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin; 149' u (%44,3) Meslek Lisesi, 98'i (%29,2) Anadolu Lisesi, 89'u (%26,5) İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Araştırmada, öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Karagöz ve Köstereliođlu (2008) tarafından geliştirilen 'İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 'Saygı (5 madde)', İfade Becerisi (5 madde), Değer (4 madde), Engeller (4 madde), Motivasyon (4 madde) ve Demokratik Tutum (4 madde) olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Karagöz ve Köstereliođlu (2008) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin derse ilgilerini ölçmek amacıyla Mazer (2013) tarafından geliştirilenve Akın, Uğur ve Akın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Derse İlgi Ölçeği kullanılmıştır. 16 madde ve iki alt boyuttan (duyuşsal ve bilişsel ilgi) oluşan ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin duyuşsal ilgi alt boyutu 9, bilişsel ilgi alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları duyuşsal ilgi alt boyutu için .95, bilişsel ilgi alt boyutu için .88 şeklinde bulunmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri istatistik paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans, yüzde hesaplamaları kullanılmış; t-testi ve ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin iletişim becerileri genel ortalamaları=3.42 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin derse ilgi genel ortalamaları da =3.44 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre; öğretmenlerin iletişim becerileri "çoğu" aralığında, öğrencilerin derse ilgileri de "katılıyorum" aralığında "iyi" düzeydedir. Öğretmenlerin iletişim becerileri, öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin derse ilgileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşırken akademik başarı ve okul türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasında (r=.47, p<0.01) orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca; öğretmen iletişim becerileri ölçeğinin alt boyutları olan saygı, değer, engeller, motivasyon, demokratik tutum ve ifade becerisi boyutu ile öğrenci derse ilgi ölçeğinin duyuşsal ve bilişsel ilgi alt boyutları arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin iletişim becerileri, öğrencilerin derse ilgilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır (R=0.473, R2=0.224, F=96.137, p<0.01) ve öğretmenlerin iletişim becerileri öğrencilerin derse ilgilerine ilişkin toplam varyansın % 22'sini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, iletişim becerileri, öğrenci, derse ilgi

Kaynakça

Akın, A., Uğur, E. ve Akın, Ü. (2013). Derse ilgi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (4), 1471-1480.*

Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education,* 37, 323-340.

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher ımmediacy and student learning. *Communication Education,* 37, 40-53.

Harp, S., F., ve Mayer, R., E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology, 89,*92-102.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, *60*, 549–571.

Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review, 1*(2), 69-82.

Karagöz, Y. ve Kösterilioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Sayı: 21.

Mazer, J., P. (2013). Validity of the student ınterest and engagement scales: associations with student learning outcomes. *Communication Studies, 64,* 125-140

McCroskey, C. J., Richmond, P. V., ve Bennett, E. V. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes, *Communication Education,*55(4), 403-414.

Renninger, K. A., Ewen, L., ve Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instructions*, *12*, 467–491.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 299-323.

(7161) Okul İklimine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması: Öğretmenlerin Cinsiyet ve Branş Değişkenlerinin Etkisi

Emre SÖNMEZ
Gazi Üniversitesi

Ferudun SEZGİN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Örgütlerin yaşam kalitesini, sosyo-kültürel yapısını, sembolik havasını ve insan ilişkilerini inceleyen araştırmalar örgüt iklimi kavramını gündeme getirmiştir (Halpin ve Croft, 1963; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Bu kavrama yönelik artan ilgiyle birlikte, insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı sosyal bir örgüt olarak okulların iklim boyutlarının araştırma konusu yapılması kaçınılmaz olmuştur (Bursalıoğlu, 2008). Bu doğrultuda, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve işgörenlerin davranışlarını etkileyen özellikler bütünü şeklinde ifade edilen okul iklimi eğitim yönetimi alanyazınında giderek ilgi duyulan bir konu haline gelmiştir.

Okulun karakteri olarak ifade edilen okul iklimi, okul hayatına (güvenlik, kişiler arası ilişkiler, öğretme ve öğrenme, çevre, vb.) ve daha geniş örgütsel unsurlara (ortak vizyon, grup dinamiği vb.) gönderme yapmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Bursalıoğlu (2008) çeşitli değerlerin yansıdığı okulların özel bir iklime sahip olduğunu ve her bir örgüt gibi okulların da kendine özgü bir kişiliği bulunduğuna değinmektedir. Okul iklimi konusundaki araştırmalar, pozitivist bir bakış açısıyla genellikle nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu nicel çalışmaların araştırma metodolojilerinin, evren ve örneklemlerinin ve bulgularının farklılaştığı görülmektedir. Bu sebeple, çalışmalar sonucu oluşan bilgi yığınını yorumlamak ve yeni çalışmalara yol açmak için kapsayıcı ve güvenilir nitelikte, araştırmacılara geniş bakış açısı sunan üst çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Chalmers, Hedges ve Cooper, 2002).

Bilimsel bilginin gelişimi, birincil çalışmalardan elde edilen bilgilerin sistematik birikimine dayalıdır. Bu sebeple biriken bilgilerin özetlenmesi ve bütünleştirilmesi için üst bir senteze ihtiyaç duyulmaktadır (Card, 2012). Meta analiz yöntemi, alanda biriken bilimsel çalışmaların sonuçlarını özetlemek için etkili bir yol sunmaktadır. Ayrıca, sosyal çalışmalar ve politikalara yönelik bilgileri sentezleyerek nitelikli bilgi birikimine katkı sağlamaktadır (Littell, Corcoran ve Pillai, 2008).

Okul iklimi konusunu çeşitli değişkenlerle inceleyerek bütüncül bir bakış açısı sunan meta analiz araştırmaları bulunmasına rağmen (İşçi, Çakmak ve Karadağ, 2015; Parker vd., 2003), bu konuda yurt içinde sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (İşçi vd., 2015). Bu bağlamda, bu çalışmanın yurt içi örneklemi kapsamında öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini bütüncül bir bakış açısıyla inceleyerek alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı ve genel bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre incelenmesi ve bu konu hakkında daha kapsamlı, bütüncül ve sistematik bilgilerin edinilmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını saptamak amacıyla araştırma sentezi yöntemlerinden meta analiz yöntemi kullanılmaktadır. Meta analiz, belirli bir konu üzerinde yapılmış birbirinden bağımsız çalışmaların sayısal verilerini istatistiksel olarak karşılaştırma, analiz etme ve bu çalışmaların sonuçları hakkında genel bir sonuca varma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013).

Bu çalışmada meta analize uygun araştırmaları belirlemek için cinsiyet ve branş değişkenleri bağlamında üç aşamalı tarama stratejisi uygulanmıştır. İlk olarak anahtar kelime, başlık ve özet alanlarına göre yapılan tarama sonucu ulaşılan toplam 133 araştırmadan bir çalışma havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu çalışmalar, araştırma başlıkları ve özetleri bakımından incelenmiş ve çalışmaya uygun olmayan (farklı örneklem, nitel veya kuramsal çalışmalar) 58 araştırma kapsam dışına bırakılmıştır. Son olarak ise, daha derinlemesine inceleme yapılarak meta analize uygun veri içeren 29 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların seçiminde kullanılacak ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır:

Eğitim bilimleri alanında 2000-2015 yılları arasında yapılan araştırmalar,

(i) Yüksek lisans ve doktora tezleri ile bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleler,

(ii) "Öğretmen" örneklemi üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar,

(iii) Türkiye sınırları içerisinde gerçekleştirilen araştırmalar ve

(iv) İlgili değişkenler (cinsiyet ve branş) açısından, (*i*) örneklem büyüklüğü, (*ii*) aritmetik ortalama, (*iii*) standart sapma, (*iv*) *t* değeri gibi bazı istatistiki değerleri içeren araştırmalar çalışma kaynakları olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, her çalışma için etki büyüklüğü değeri ile ortalama etki büyüklüğünde rol oynayacağı düşünülen; (*i*) araştırmaların uygulandığı örneklem bölgesi ve (*ii*) araştırmalarda kullanılan ölçek türü moderatör olarak hesaplanmıştır. Analizler, Comprehensive Meta Analysis [CMA] Ver. 2.0 programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul ikliminin çözülme, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, sınırlayıcılık boyutunda erkekler lehine, samimiyet boyutunda ise kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Araştırmaların uygulandığı örneklem bölgesi ile kullanılan ölçek türü, sınırlayıcılık ve samimiyet boyutlarında moderatör rol oynamaktadır. Otoriter müdür davranışlarını çağrıştıran sınırlayıcılık boyutunun erkek öğretmenler tarafından, okuldaki sosyal ilişki ağını vurgulayan samimiyet boyutunun ise kadın öğretmenler tarafından daha fazla algılanmaktadır.

Branş değişkeninde, okul ikliminin çözülme boyutunda branş öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmesine rağmen diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu okul ikliminin çözülme boyutu haricinde öğretmenlerin branş durumlarının onların okul iklimine yönelik görüşlerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaların uygulandığı örneklem bölgesi ile kullanılan ölçek türü okul ikliminin sadece çözülme boyutunda moderatör rol oynamaktadır. Bu nicel çalışmanın verilerinin daha detaylı olarak incelenebilmesi için okul ikliminin doğasına uygun nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Okul iklimi, öğretmen, meta analiz

Kaynakça

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.

Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford.

Chalmers, I., Hedges, L. V., & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & The Health Professions, 25*(1), 12-37.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111*(1), 180-213.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools.* Chicago: Midwest Administration Center.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

İşçi, S., Çakmak, E., & Karadağ, E. (2015). The effect of leadership on organizational climate. In E. Karadag (Ed.), *Leadership and organizational outcomes* (pp. 123-141). Switzerland: Springer International.

Littell, H. J., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis.* New York: Oxford University.

Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review.*Journal of Organizational Behavior, 24*(4), 389-416.

(7182) Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Yenilik Yönetimi Arasındaki İlişki

Fulya ESEN — İstanbul Aydın Üniversitesi

Erkan TABANCALI — Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Birçok alanda köklü değişimlerin yaşandığı, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla gerçekleştiği ve yayıldığı, küresel rekabetin ön plana çıktığı bir dünyada yaşamaktayız. Yaşanan gelişmeler tüm toplumları ve bireyleri etkilediği gibi sektörü ne olursa olsun tüm örgütleri de derinden etkilemektedir.

Çağın getirebilecekleri yenilikleri daha erken görebilen, daha çok bilgi toplayan, daha erken önlemler alan, ortaklığı daha çok benimseyen, bulunduğu konuma bakmaksızın daha çok insanın görüşünü alan ve yeniliklere karşı nasıl hazırlıklı olunması gerektiğini daha fazla bilen örgütler, günümüzde çevreye ve gelişmelere uyum konusunda önemli kazanımlar elde etmektedir (Bülbül, 2012b). Bu anlamıyla yenilik, örgütlerin başarısı ve devamı için yaşamsal bir öneme sahiptir (Erdoğan, 2012).

İçinde yaşadığımız bilgi çağındaki bilimsel, teknolojik ve sosyal gelişim, tüm kurumları olduğu gibi eğitim kurumları da yenilik gereksinimlerinden etkilemektedir (Özdemir, 2013). Bu hızlı yenilik süreci, eğitim sisteminde ve sistemin en kritik birimi olan okulların verdiği eğitim hizmetlerinde sürekli yenilenmeyi ve gelişmeyi gerekli kılmaktadır (Şişman & Taşdemir, 2008).

Ülkenin geleceğini hazırlamak işlevini üstlenmiş eğitim örgütleri; geleceği görmek ve gelecek için gerekli olan yenilik gereksinimlerini belirlemek, bunları gerçekleştirmek ve etkili biçimde sürekli hale getirmek durumundadırlar. Dolayısıyla bir ülkenin sosyo-kültürel varlığını koruyup sürdürmesi ve mevcut yapılanmayı daha ileri bir seviyeye taşıması ancak eğitim sayesinde mümkün olduğundan, bir ülkede verilen eğitimin niteliği çok büyük önem arz etmektedir (Bayrakçı & Ersalan, 2014).

Eğitim sisteminde yeniliğin sağlanması ise, okul müdürünün yenilik perspektifi kazanması ile olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2013). Teknoloji ve bilimde meydana gelen önlenemez yenilikler ve buna bağlı olarak okul müdürlerinin görev tanımlarındaki değişiklikler beklentilerin farklılaşmasına ve yeniliklerin yönetilmesinde gerek okul müdürlerinde gerekse öğretmenlerde tutum ve algı farklılığına neden olmaktadır. Okul müdürü, dünün mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren, geleneksel, otokratik, okul müdürü rolünü üstlenerek bilgi çağının okul müdürü olunamayacağının farkına varmalıdır (Bülbül, 2012a). Artık sadece okulun ders programını yapan, okuldaki işlerin çalışanlar tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetleyen, öğretmenleri müfredatı öğrenciye aktaran birer makine olarak gören okul müdürlerinin genel çağdaş dokunun dışında kaldıkları söylenebilir. Çünkü çağın okul müdürü; öğrenmek için çaba harcayan, öğrendiklerini uygulayan, öğrenmeleri için herkese öncülük eden, tüm okul toplumuyla ortak kararlar alan, onların yenileşme ihtiyaçlarını görebilen, bunu okula yansıtan, herkese güven dolu ve samimi bir çalışma ortamı sağlayabilen, okulu için yeni vizyonlar peşinde koşan, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çalışan, öğretmenlerle öğrenci ihtiyaçları ve beklentilerini de göz önüne alarak müfredat esnekliği sergileyebilen, okulu çevresiyle birlikte bir bütün olarak kabul eden ve yenilik girişimlerini gerçekleştirmeye çalışan lider olmalıdır (Beycioğlu & Aslan, 2010). Okul müdürlerinin lider olmaya çalışması okulun amaçlarını gerçekleştirmesi açısından önemli bir değişkendir (Korkmaz, 2005).

Okul müdürleri yenilikçi yönetim yaklaşımlarıyla sadece okul gelişimine katkı sağlamayacak, yetiştirilen insan gücünün yenilikçi anlayışa sahip olmasını da sağlayabilen bir lider olabilecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Stratejik Planı'nda vizyon, misyonunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin yenilik yeterliklerini geliştirmek, bireyin ve toplumun bilgiye sahip olmasını, onu kullanmasını ve paylaşmasını sağlamada bir lider ve kurum olması, bütün bunları yaparken öğrenme olanaklarını kullanarak sürekli iyileşmek ve yenilik yaratmanın önemini belirtmektedir (MEB, 2010).

Bu doğrultuda okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasında ilişkinin ne düzeyde olduğu belirlenerek literatüre katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Araştırma okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik niceliksel araştırma türlerinden tarama ve ilişkisel araştırma modellerine göre tasarlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli, Küçükçekmece ilçesindekindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan 379 okul öncesi eğitim öğretmenini oluşturmaktadır. Araştırma evrenin tamamına gidilmesi amaçlanarak araştırma evreninin %66.4'üne ulaşıldı. Araştırmanın amacı açıklanarak bilgilendirme sonrası araştırmaya katılım için izin alınan ve verileri eksiksiz dolduran 252 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında; Öğretmen Bilgi Formu, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve Yenilik Yönetimi Ölçeği olmak üzere 3 ayrı ölçme aracı izin alınarak kullanıldı.

Araştırma öncesi araştırmacı tarafından; araştırmanın yürütülebilmesi için Sosyal Bilimler Enstitüsü'den ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındı. Daha sonra izin alınan kurumlarda bulunan ve araştırmaya katılmayı kabul eden okul öncesi eğitim öğretmenlerine araştırmanın amacı, içeriği, yöntemi konusunda açıklama yapılarak bilgi verildi ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler araştırma kapsamına alındı.

Araştırma kriterlerine uyan okul öncesi eğitim öğretmenleri ile karşılıklı görüşülerek, öncelikle Öğretmen Bilgi Formu ve daha sonra okul müdürleri hakkındaki algılarını içeren Çok Faktörlü Liderlik ve Yenilik Yönetimi Ölçekleri konusunda açıklama yapılarak eksiksiz doldurmaları istendi.

Verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanması için SPSS 17.0 paket programında Cronbach alpha, yüzdelik değerlendirmeler, ANOVA, t-testi, Kruskal-Wallis Test, Mann Whitney-U, Korelasyon analizi ve Post-Hoc önemlilik testleri kullanılarak analiz edildi.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri alt boyutlarından en yüksek istatiksel puanı 'Dönüşümcü Liderlik' boyutu, yenilik yönetimi alt boyutlarından en yüksek istatiksel puanı 'Proje Yönetimi' boyutunun aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin okul öncesi eğitim öğretmenlerin kişisel-mesleki özelliklerinden cinsiyet, yaş, çalışma süresi ve okul öncesi eğitim öğretmen sayısı değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmezken öğretmenlerin eğitim durumu, okul türü, mesleki kıdem, öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi. Okul müdürlerinin yenilik yönetimine ilişkin okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kişisel-mesleki özelliklerinden yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve çalışma süresi değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, öğretmen sayısı, okul öncesi eğitim öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde ileri düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni, Okul Müdürü, Liderlik Stilleri, Yenilik Yönetimi

Kaynakça

Bayrakçı, M. & Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28, 100-141.

Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2010). Okul Gelişimde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, 7 (1), 153-173.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bülbül, T. (2012a). Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimine İlişkin Yeterlik İnançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler*, 14 (1), 45-68.

Bülbül, T. (2012b). Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 157-175.

Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 401-422.

MEB (2010). *Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Stratejik Planı (2010-2014)*. Ankara: MEB.

Özdemir, S. (Ed.). (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(7186) Okul Müdürlerinin Örgütsel Sosyalleşme Yaşantıları

Muhammed Mehmet MAZLUM — Ankara Üniversitesi
Yağmur KOÇ BAŞARAN — Ankara Üniversitesi
Ali BALCI — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Sosyalleşme, örgütün dışındaki bireylerin, örgüt üyeliğine katılması sürecidir (Feldman, 1981). Sosyalleşme temelde ikiye ayrılır: (1) Mesleki sosyalleşme, bireyin, mesleğin bir üyesi olması için gerekli bilgi, beceri ve eğilimleri öğrenmesidir. (2) Örgütsel sosyalleşme ise bireyin, örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, değer ve davranışları öğrenmesidir (Hart, 1991). Bu araştırmada örgütsel sosyalleşme kavramı; sosyalleşmenin mesleki ve örgütsel boyutlarını kapsayacak şekilde ele alınmıştır. Örgüte yeni gelenin, "örgütün içinden birisi" olmasını öngören örgütsel sosyalleşme süreci; örgüte yeni gelenleri yetiştirmenin büyük emek ve zaman gerektirmesi, bu sürecin başarılı olmaması durumunda yaşanabilecek işten ayrılmaların örgüte maliyetinin yüksek olması gibi nedenlerle önemlidir (Balcı, 2003, 12).

Göreve yeni başlayan bireylerin, iş yaşamına ve örgüt ortamına uyum sağlamaları oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu çerçevede örgüte yeni gelen ya da bir görevden diğerine geçen bireylerin sosyalleşmeleri, tesadüflere bırakılmayacak kadar önemlidir (Çalık, 2006). Örgüte giriş öncesinden başlayarak örgütsel yaşam boyunca devam eden sosyalleşme süreci değişik aşamalar halinde gerçekleşir. Aşama modeli, sosyalleşmeyi doğrusal ya da çembersel bir süreç olarak kabul ederek bireyin bir süreklilik boyunca denge ve bütünleşme arayışında hareket ettiğini varsayar (Balcı, 2003, 83). Örgütsel sosyalleşmenin aşamalarını tanımlamak için farklı adlandırmalar kullanılsa da çoğu model benzer şekilde üç aşamalıdır. Bu modellerde genelde ilk aşama, "umucu sosyalleşme" ya da "giriş öncesi" olarak bilinir ve örgüte girmeden önceki zaman aralığında cereyan eder. Bu aşamayı, örgüte yeni bir üye olarak ilk katılmanın gerçekleştiği, sıklıkla "yüzleşme" ya da "giriş" olarak adlandırılan aşama takip eder. Üçüncü ve son aşama ise "başkalaşım" (metamorphosis), "rol yönetimi" ya da "değişim ve kazanma" olarak adlandırılan, bireyin örgütün tam bir üyesi olduğu aşamadır (Kramer, 2010, 5-6). Bu çalışmada da okul müdürlerinin sosyalleşme süreci, bu üç aşamayı temel alacak şekilde araştırılmıştır.

Eğitim alanında, sosyalleşmeye ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmalarda büyük ölçüde nicel yöntemin kullanıldığı ve genellikle öğretmenlerin sosyalleşmesinin incelendiği görülmektedir (Garip, 2009; Kartal, 2003; Yıldız, 2012). Okul yöneticilerinin konu edildiği çalışmalarda ise daha çok, yöneticilerin sosyalleşme strateji ve taktiklerini kullanmalarına ilişkin öğretmen algılarının araştırıldığı görülmektedir. Literatürde, sosyalleşmenin her bir aşamasına yönelik okul müdürlerinin algılarını nitel yöntemle ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmadığından yapılan araştırmanın alandaki bu boşluğu dolduracağı umulmaktadır. Ayrıca araştırmanın, hiç değilse potansiyel okul müdürlerinin hem okul yaşantısını hem de okul müdürlüğü yaşantısını öğrenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Ankara'daki ilkokul müdürlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin tespit edilmesidir. Bu doğrultuda; (a) mesleki (b) örgütsel sosyalleşme süreçleri dikkate alınarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.) Okul müdürleri, sosyalleşmenin "giriş öncesi" aşaması deneyimlerini nasıl tanımlıyorlar?

2.) Okul müdürleri, sosyalleşmenin "yüzleşme" aşaması deneyimlerini nasıl tanımlıyorlar?

3.) Okul müdürleri, sosyalleşmenin "rol yönetimi" aşaması deneyimlerini nasıl tanımlıyorlar?

Genel tarama modelindeki bu araştırma nitel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma tekniklerinden bireysel görüşme yoluyla toplanmıştır. Bireysel görüşme, insanların yaşantılarını nasıl organize ettiklerini ve yaşantılarında gerçekleşen olaylara nasıl anlamlar yüklediklerini anlamak amacıyla, sözlü iletişim yoluyla gerçekleştirilen veri toplama tekniğidir (Patton, 2014). Görüşmenin en güçlü yanı, görülemeyenler hakkında bilgi edinme ve görülenler hakkında alternatif açıklamalar yapma fırsatı vermesidir (Glesne, 2014). İlgili literatüre dayalı olarak, örgütsel sosyalleşmenin "giriş öncesi", "yüzleşme" ve "rol yönetimi" aşamalarına yönelik hazırlanan görüşme sorularının, amaca uygunluğu ile anlaşılırlığına ilişkin iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme soruları, iki okul müdürü ile yapılan görüşme- ön uygulama sonrasında son şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; görüşmeyi yürütme, görüşmeyi ses kaydına alma ve ses kaydını yazıya dökme esasına dayanır (Creswell, 2013). Araştırmada, her biri yaklaşık 45 dakika süren görüşmeler sırasında katılımcıların ifadelerinin net olmadığı durumlarda onlara açıklayıcı cevap gerektiren sorular sorulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara'daki ilkokullarda görev yapan; beşi özel beşi kamu olmak üzere 10 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada örgütsel sosyalleşmenin tüm aşamalarına yönelik algıların belirlenmesi amaçlandığından katılımcıların en az 5 yıldır müdürlük yapıyor olması ölçütü esas alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin, nitel araştırma teknikleri içerisinde en hızlı gelişeni olduğu ileri sürülebilir (Kepenekçi ve Aslan, 2011, 481). Yaklaşımın özünde söylenenlerin ne sıklıkta söylendiğinin saptanarak bunların kategorileştirilmesi yatar (Balcı 2001, 209; Yıldırım ve Şimşek 2005, 227). Araştırmada dış güvenirliği sağlamak için teyit incelemesi yapılarak araştırmacıların

birbirinden bağımsız şekilde aynı verileri kullanarak yaptığı analizler karşılaştırılmış ve bu analizlerin birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre okul müdürleri; sahip oldukları bilgi ve becerileri eğitim paydaşlarıyla paylaşma ve sistemdeki sorunları/eksiklikleri giderme arzusuyla okul müdürlüğünü tercih etmektedir. Müdürler, göreve gelmeden önce sistemde aktif rol alma ve eğitim liderliği yapma gibi beklentiler içinde olsalar da gereksiz iş yüküne sahip olma ve destek hizmetlerine daha çok vakit ayırmak zorunda kalma gibi nedenlerle, beklentilerinin karşılanmadığını belirtmektedirler. Bununla birlikte müdürlerin çoğunlukla, göreve başlamadan önce okul müdürlüğü pozisyonuna ilişkin sistematik bir bilgi arayışı içinde olmamaları dikkat çekmektedir.

Müdürler, görevlerinin ilk yıllarında okuldaki informel ilişkileri düzenlemede yaşadıkları sorunlara, büyük ölçüde, deneyimli görev arkadaşlarının yardımıyla çözüm getirmektedirler. İlerleyen yıllarda ise bu etkileşimin azaldığı görülmektedir. Müdürler, görevlerinin ilerleyen yıllarında değişme ve gelişmeleri takip etmek için çoğunlukla, bireysel gelişimi hedefleyen eğitim ve araştırma faaliyetlerine katılmaktadırlar. Kamu okulu müdürlerine oranla özel okul müdürlerinin çok büyük ölçüde, bilgi edinme ve gelişmeleri takip etme süreçlerinde Bakanlık girişiminin yetersiz olduğunu belirtmeleri, dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler : okul müdürü, örgütsel yaşantı, örgütsel sosyalleşme, mesleki sosyalleşme, sosyalleşme aşamaları

Kaynakça

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Pegem A.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. baskı)*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-10.

Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of group members. *Academy of Management Review*, *6*(2), 309-318.

Garip, N. E. (2009). *Okul yöneticilerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde, sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş (2. baskı)*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Hart, A. W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review of Educational Research, 61*(4), 451-474.

Kartal, S. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kepenekçi, Y. ve Aslan, C. (2011). An analysis on human rights in high school turkish literature and language and expression textbooks. *Turkish Studies – Academic Journal*, *6*(1), 476-494.

Kramer, W. M. (2010). *Organizational socialization*. USA: Polity Press.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3.baskı).* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 333-355.

(7191) Eğitim Yönetimi Süreçlerinin Standardize Edilmesi

Ahmet AŞKAR
Bilge Kaan İlkokulu Etimesgut

Tugay GÖZÜM
MEB

Handan HALHALLI
MEB

Sümeyra DÜLGERGİL
MEB

Ayşe AKEKİN BAŞKAYA
MEB

ÖZET

Son yıllarda dünyadaki gelişmeler bilgi kavramının farklı yönlerini ön plana çıkarmıştır. Toplumların bilgiye ulaşmalarından ziyade bilgiyi kullanabilmeleri, yorumlayabilmeleri daha fazla önem kazanmıştır. Bundan dolayı eğitim kavramına bakış açısının değişmesi gerekmektedir. Ülkemizde okul yönetim sistemi gelişim ve değişim göstermektedir. Sistemdeki amaç, yapı ve süreç boyutundaki değişiklikler, okulun geçmişte olduğu gibi gelecekte de eğitimin temel taşı olacağını vurgulamaktadır.

Okulları yönetmekle görevli olan kişiler okul müdürleridir. Müdürlerin yeni yapının gereklerine ayak uydurması gerekse de, merkezden yönetim ilkelerine dayalı kanun, yasa ve yönetmeliklere uygun olarak okullarını yönetmekten sorumludurlar. Okul müdürlerinin yönetmelikte belirtilen görevlerinin yanında, dağınık bir şekilde, birçok yasa, yönetmelik ve genelgelerle belirlenmiş görevleri de bulunmaktadır. Bu görevler; eğitim-öğretim işleri, öğrenci işleri, personel işleri, genel hizmetler ve bütçe ile ilgili işler vb. konularda toplanmıştır.

Günümüz toplumunun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için müdürlerin birçok alanda liderlik yeterliliği ve becerileri kazanmaları zorunlu hale gelmektedir. Geleneksel olarak; teknik, insani ve kavramsal düzeyde yeterliklere sahip olması öngörülen yöneticilerin liderlik, iletişim, grup süreçleri, program geliştirme, öğretme ve öğretme süreçleri, performans değerlendirme ve değişim gibi pek çok alanda yeterliklere/becerilere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir.

Bu becerileri kazanması ve geliştirmesi için gereken eğitimleri alabilmesi, sosyal faaliyetlerde bulunabilmesi gerekmektedir. Şüphesiz ki, bu da zaman ve emek istemektedir. Okul müdürleri ise zamanlarının çoğunu yönetim (evrak) işlerine ayırmaktadırlar. Bu da okul müdürlerinin etkili liderlik becerilerine sahip olsalar da, okullarında eğitim ve öğretim işlerine odaklanamadıkları göstermektedir.

Çeşitli araştırmalar okul yöneticilerinin en fazla zamanı personel işlerine ayırdıklarını, bunları eğitim öğretim işleri ile öğrenci işlerinin izlediği bulunmuştur. "Okul Yöneticilerinin Denetim Görevleri" araştırması da, yöneticilerin işletme, personel, öğrenci işleri gibi araç niteliğindeki işlere daha fazla önem vermelerine karşın, amaç durumundaki eğitim ve öğretimle ilgili işlere gereken önemi vermediklerini ortaya koyarak bu savı desteklemektedir.

Değişen dünyada, ülkemizde de eğitim ve öğretim ile ilgili işlerde yöneticiler liderlik vasfını kullanabilmeli, eğitim kurumlarımız bilgi çağının gerektirdiği bireyleri yetiştirmelidir. Bunun gerçekleşebilmesi için 25 Aralık 2014'te "Etimesgut ilçesinde nasıl bir birey yetiştirmek istiyoruz?" isimli bir çalıştay düzenlenmiştir. Çalıştay, Milli Eğitim Bakanlığı bürokratları, alanında uzman akademisyenler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, sivil toplum kuruluş yetkilileri, iş dünyası ve öğrencilerden oluşan 93 kişilik katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. 6 aylık hazırlık çalışmalarında elde edilen veriler, Aile, Yönetici, Öğretmen, İnsan Kaynakları,Okul Güvenliği, Teknoloji, Çevre olarak belirlenip, atölye başlıklarına ayrılmıştır. Yönetici atölye çalışması sırasında, yöneticilerin yönetim (evrak) işleri ile ilgili sıkıntılarının çok fazla olduğu, özellikle de göreve yeni başlayan yöneticilerin ne yapacaklarını bilmedikleri, öğrenmek için çok zaman ve emek harcamaları gerektiği, yapılan işlerde sorumluların kimler olduğunun net olmadığı, mevzuatın herkes tarafından aynı şekilde yorumlanmadığı, çalışmalarda bir standardın yakalanamadığı, en çok zaman harcanan işlerin de evrak işi olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan atölyelerde, iyi bir birey yetiştirmenin iyi bir yöneticiden geçtiği ortaya çıkmış ve en önemli sonucun "yöneticiler için eğitim amaçlı modül oluşturmak" olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüz etkili yöneticilik ile ilgili çalışmalara başlamıştır. Bu çalışmalardan biri olan eğitim yönetimi süreçlerinin standardize edilmesi çalışması ile, yöneticilerimizin yaptıkları yönetim işlerini standardize ederek onların öğrenci odaklı eğitim ve öğretim işlerine daha fazla yönelebilmelerini, okul kültürü çalışmalarına ve öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımını destekleyen öğrenen okul liderleri olabilmelerini sağlamak amacıyla "Eğitim Kurumları Süreç Modülü" oluşturulmuştur.

Bu çalışma da, Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda, "Eğitim Kurumları Süreç Modülü"nün kullanışlılığı ve yararlılığı araştırılacaktır.

Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılacaktır. Çalışmanın evrenini Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki tüm resmi okul/kurumların müdürleri ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Okul yöneticilerine ulaşmada "Tabakalı Örnekleme" yöntemi kullanılacaktır. Bu yolla çalışmanın örneklemini Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi 105 okul/kurumlardan okul türü (anaokul, ilkokul, ortaokul, lise ve diğer kurumlar) dikkate alınarak toplam 150 müdür ve müdür yardımcısı oluşturacaktır.

Çalışmanın veri toplama ölçeğinin hazırlanması sürecinde; ilgili literatür taranacak, uzman akademisyenlerle görüşmeler yapılacak ve bu görüşmelerden elde edilen bilgilerle bir soru havuzu oluşturulacak, oluşturulan sorular uzman görüşü alınarak bir ölçek haline getirilecektir. Ölçek üç ana bölümden oluşacaktır. (1) Katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim durumunun yer aldığı kişisel bilgilerinin bulunduğu birinci bölüm, (2) Soruların bulunduğu ikinci bölüm, (3) Görüş ve önerilerin bulunduğu üçüncü bölüm.

Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesi aracılığı ile çalışmanın örneklemine ulaştırılacaktır. Anket uygulaması, Mayıs 2016 tarihinde başlayacak ve iki ay boyunca sürmesi planlanmaktadır.

Çalışmamız için okul müdür ve müdür yardımcılarının kişisel özellikleri ve modül ile ilgili görüşleri hakkında veriler toplanarak SPSS 16.0 (statistical packet for social science) istatistik programına aktartılarak gerekli analizler gerçekleştirilmiştir. Maddelerin frekans ve yüzde dağılımı çıkarılacaktır.

Bulgular Temmuz 2016 yorumlanarak, gerekli raporlar hazırlanacaktır. Sonuçlar doğrultusunda "Eğitim Kurumları Süreç Modülü"nde gerekli değişiklikler yapılacaktır.

Bu çalışma ile, yapılacak anket sonucunda elde edilen verilerden oluşturulan "Eğitim Kurumları Süreç Modülü"nün;

Evrak işi diye tabir edilen okul yönetim işleri standartlaştırması,

İş ve işlemler ile ilgili matbu evraklara ulaşımın kolaylaştırması,

İş tanımlarının ve sorumlularının netleştirmesi,

Mevzuatın herkes tarafından aynı şekilde yorumlamayı sağlaması,

İş ve işlemlere ayrılan zamanı kısaltması,

Göreve yeni başlayan yöneticilerin oryantastyonlarını sağlaması,

Yöneticilerin evrak işlerinden ziyade öğrenci odaklı eğitim işlerine zaman ayırmalarını sağlaması,

Yöneticilerin kurumlarını nitelikli şekilde yönetmelerini sağlaması,

Yöneticilerin, yönetim işleri ile ilgili bilgilerinin güncelliğini sağlanması,

Kanun, yönetmelik, genelge, yönerge gibi bilgilere ulaşımı kolaylaştırması,

Resmi yazıların doğru yazımının sağlanması,

Yürütülen iş ve işlemlerin doğru şekilde yapılmasını sağlaması,

Kağıt israfını önleyebilmesi

Yöneticileri, öğrenci odaklı eğitim öğretim işlerine zaman ayırmaya teşvik etmeyi sağlaması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : yönetim süreçleri, modül, yönetici, standart oluşturma, kurum iş ve işlemleri, eğitim yönetimi

Kaynakça

AÇIKALIN, A; ÖZKAN, M; Bir Öğrenim Çevresi Olarak Okulu Yönetmek Pegem Yayıncılık 1. Baskı: Mart 2015, Ankara

AĞAOĞLU, E; ALTINKURT, Y; YILMAZ, K; KARAKÖSE, T; (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). Eğitim Ve Bilim, 37(164), 159-175.

ÇELENK, S; Geleceğin Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Bir Model Önerisi Selim Çelenk 65-8121. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, No. 119.

ÇINKIR, S. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları Ve Destek Stratejileri. İlköğretim Online, 9(3), 1027-1036.

DARLİNG-HAMMOND, L; LAPOİNTE, M; MEYERSON, D; ORR. M. T; COHEN, C. (2007). Preparing School Leaders For A Changing World: Lessons From Exemplary Leadership Development Programs. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

İŞGİNÖZ, R; BÜLBÜL, T; Okulda Diyalog: Okul Yönetiminin Rolü Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Cilt 2 Sayi 1 Haziran 2012

LEİTHWOOD, K. A; RİEHL, C; (2003). What We Know About Successful School Leadership. Philadelphia, Pa: Laboratory For Student Success, Temple University.

ŞİMŞEK, H; (2002). Türkiye'de Eğitim Yöneticisi Yetiştirilemez! "Konuşma Metni", 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak.

TURAN, H; Çankaya İlçesi'inde Görev Yapan İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Sorun Çözme Uygulamaları, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Kasım,2007 Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD) Cilt 12, Sayı 4, Aralık 2011, Sayfa 55-79

TURAN, S; ŞİŞMAN, M; (2000). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (4), 68-87.

(7195) Kırgızıstan ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Mirgul ENTERİEVA

Gazi Universitesi

ÖZET

Bir toplumun iktisadi kalkınması ve refah içinde yaşaması bir ülkenin eğitim sistemi ile yakından ilgilidir (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2010). Dünya eğitim standartlarına ayak uydurabilen üstün niteliklere sahip bireyleri yetiştirebilmemiz, ancak iyi planlanmış nitelikli bir eğitim süreciyle mümkün olur (Akdemir, 2013).D olayısıyla yüksek mesleki nitelikli öğretmenlere olan ihtiyacın arttığı görülmektedir (Gaynutdinov, 1997). İyi bir öğretmen, kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmendir (Seferoğlu, 2004). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın en güncel sorunlarından biri olarak gelmiş ve öğretmen yetiştirmesinde kaliteden daha çok, ihtiyaç duyulan sayıyı sağlama politikasını uyguladığı görülmektedir (SETA, 2010). Öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim üyeleri, alan eğitim programından gelmekte ve yüksek lisans, doktora yapma zamanı içerisinde, milli eğitim sisteminde, okulda, sınıfta olup bitenleri bilmeden eğitimci olmaktadırlar (Türer, 2006). Öğretim elemanları nitel ve nicel açıdan yetersiz bulunmaktadır (Baskan, 2001). Sistem açısından sorun olarak, öğretmen yetiştiren üniversiteler ile MEB arasında koordinasyon kopukluğu mevcuttur (Ergün, 1987). Kırgızistan'ın 'Öğretmen Statüsü' Kanunun'un 4'ncü maddesinde; öğretmenin 'bilgi ve birikimlerini ilim ve teknolojideki son güncel gelişmeler ve ilerlemelere göre sürekli yenilemesi' gerektiğinden bahsedilmektedir. Ancak, günümüzde öğretmen yetiştirme süreci eski sisteme göre uygulanmaya devam ederek eğitimde uygulamadan daha çok eskisi gibi teoriye dayalı eğitim-öğretim hizmeti sunulmaya devam etmektedir (Şişman, 2011). Günümüzde öğretim yöntemi, eski yönteme dayalı uygulanmakta ve öğretmenler tarafından interaktiv öğretim yöntemleri, kritik düşünmeyi geliştiren öğretim yöntemleri yetersiz kullanılmaktadır (Mamytov ve Akulova, 2011). Sablonniere, Taylor ve Sadykova (2009) Kırgızistan'da halen teoriye dayalı eski eğitim-öğretim programının devam ettiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda, öğretmen merkezli eğitimden 'öğrenci merkezli' eğitime geçilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, pedagojik eğitimi (öğretmen yetiştirme program) alanındaki yenilenme sorunu, ülke eğitim sisteminin önde gelen sorunlarından biridir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının ve müfredat içeriğinin güncellenmesi gerektiğinden söz edilebilir. Eğitim-öğretimde diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarından örnek alarak uygulanabilecek bir eğitim yönteminin seçimi öğretmen yetiştirme sürecine olumlu katkı sağlayabilir (Mamytov, 2011). Öğretmenlerin gelişmesinde önemli rol oynayan hizmet içi eğitim Sovyetler zamanından kalma sistemine göre uygulanmaktadır (Joldoshalieva, 2007). Kırgızistan'daki hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eğitim alanları tespit edilerek hazırlanması gerekmektedir. Kırgızistan'da öğretmenler tarafından yüksek oranda talep edilen hizmet içi eğitim alanları,"öğrenci gelişimi ve öğrenciye rehberlik" konusunda olmuştur. Bunu takip eden diğer iki konu ise "öğretmenlerin kendi alanıyla ilgili gelişmeleri" ve "öğrenme-öğretme süreci (ders planı, öğrenme ortamı düzenleme, öğretim strateji ve teknikleri)" ile ilgili gelişmeleri öğrenme ihtiyacı ile beraber yabancı dil öğrenme isteği olmuştur (Şişman ve Arı, 2009). İlgili araştırma sonucuna bakarak, öğretmenlerin kendi alanlarında gelişmek istedikleri ve öğrencilere karşı daha faydalı olabilme isteklerinin olduğunu ve bunun için destek aradıkları belirtilebilir. Yukarıda bahsedilen öğretmen yetiştirme sürecinde çözüm üretilmesini gerektiren güncel sorunlara bakarak, Kırgızistan ile Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerini karşılaştırma ile Kırgızistan ve Türkiye örnekli bir çözüm yolu üretilebilir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Kırgızistan ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğrenci kabul şartları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Kırgızistan ve Türkiye'deki sınıf öğretmenliği eğitim programlarının eğitim-öğretim süreci, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması ve değerlendirme sistemleri bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Kırgızistan ve Türkiye'de öğretmen atama sürecinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Araştırma tarama modelinde karşılaştırmalı çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte olan ve devam eden bir durumu olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermeyen bir modeldir (Karasar, 2005). Karşılaştırmalı araştırma, bir ya da daha fazla nesne veya olgunun diğerleri arasındaki farklılık veya benzerliklerini tespit emek için bir ya da daha fazla nesne veya olguyla karşılaştırmadır. Karşılaştırmalı eğitim, bir toplumdaki mevcut eğitim sorunları ve nedenlerini, bir diğer toplumdaki benzer etkenlerle karşılaştırarak saptayan ve yorumlayan bir araştırma alanıdır (Neff, Lauwerys, Varış, 1979). Karşılaştırmalı eğitimin belirli bir ülkenin gelişmelerinden faydalanma girişimi olduğu da belirtilebilir (Noah ve Eckstein, 1969). Ayrıca, araştırma verileri araştırmacı gözlem yoluyla da toplanmaya çalışılmıştır.

Türkiye ve Kırgızistan'daki öğretmen yetiştirme ve atama uygulamalarıyla ilgili toplanan veriler doküman çözümlemesi ile benzerlik ve farklılıklar açısından tablolaştırılarak çözümlenmesi yapılacak, karşılaştırmalı ve içerik analiz yöntemleri ile yorumlanacaktır. Elde edilen veriler daha önceden araştırmanın amaçlarında belirtilen sorular doğrultusunda analiz edilecektir.

Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yatay ile tanımlayıcı yaklaşım yöntemlerinin kullanılması düşünülmektedir.

Yatay yaklaşımda, eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar, o döneme ait tüm değişkenler bir araya getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Sorunlar aynı döneme ait olduğu için çağdaştır, çözümlerde benzer olabilir. Burada söz konusu olan boyutları oluşturan unsurlardır (Demirel, 2000).

Tanımlayıcı yaklaşımda ise, alan yazın taranarak benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmaktadır (Ültanır, 2000). Bu bağlamda, bu araştırmada yatay ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılarak öğretmen yetiştirme ve atama uygulamaları araştırma soruları çerçevesinde tüm değişkenlerin yan yana getirilmesiyle aralarındaki benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda araştırmada karşılaştırmalı tablonun kullanılması düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında belirlenen araştırma soruları kapsamında elde edilen veriler ile iki ülke arasındaki olası benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi düşünülmektedir. Eğitim-öğretimde diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarından örnek alarak uygulanabilecek bir eğitim yönteminin seçimi öğretmen yetiştirme sürecine olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmada, araştırmanın araştırma soruları çerçevesinde iki ülkenin öğretmen yetiştirme uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenerek Kırgızistan ile Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerini karşılaştırma ile mevcut sorun ya da eksikliklere yönelik Kırgızistan ve Türkiye örnekli bir çözüm yolu önerilmesi düşünülmektedir. Bununla beraber, Kırgızistan Cumhuriyeti öğretmen yetiştirme uygulamaları için yararlı olabilecek araştırma sonuçlarının elde edileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının iki ülkenin Milli Eğitim Bakanlıkları için örnek teşkil edebilecek sonuçlar verebilir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen, öğretmen yetiştirme, karşılaştırmalı eğitim

Kaynakça

Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim. *Ankara: Pegema Yayıncılık.*

Gaynutdınov, G. (1997). *Gelecek ilkokul öğretmenlerinde pedagojik becerilerin oluşmasında pedagojik organizasyon şartları*. Doktora Tezi, Kazan.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel Yayin Dagitim*, 151-152.

Kırgızistan Cumhuriyeti'nin 'Öğretmen Statüsü' Kanunu.

Mincer, J. (1968). *'On the job training: costs, returns and some implications', Reading İn The Economics Of Education*. UNESCO, 524.

Mamytov, A. & Akulova B. (2011), *Sostoyaniye i Perspektivy Podgotovki Pedagogiçeskih Kadrov v Kırgızstane so Srednim Professiyonalnym Obrazovaniyem* 18 Mayıs 2015 tarihinde http://www.mugalim.kg/ru/publicatio/173-mamytov-asostoyanie-i-perspektivy-podgotovki-pedagogicheskix- sayfasından erişilmiştir.

Mamytov, A. (2009). *Sistema podgotovki pedagogiçeskih kadrov: Obzor opyta raboty Germaniyi, Çehiyi i Latviyi*. http://www.mugalim.kg/ru/ publication/129-amamytov-qsistema-podgotovki pedagogicheskix-kadrov-obzor-opyta-raboty-germanii-chexii-i-latviiq sayfasından erişilmiştir.

Noah, H. J. ve Eckstein, M. A. (1969). Toward a Science of Comparative Education. *London: Macmillan.*

Sablonnie, R., Taylor, D., & Sadykova, N. (2009). Challenges of applying a student-centered approach to learning in the context of education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development,* 11(42), 7.

Şişman, M. (2011, Nisan). *Küreselleşme Sürecinde Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirmede Lisansüstü Eğitimin Yeri*. *I*. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Küresel Gelişmeler Işığında Lisansüstü Eğitimin Durumu ve Geleceği. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek.

Şişman, M.,ve Arı, A.(2009). Kirgizistan'da eğitimin temel problemleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, Bişkek.

Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*, Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.*

Zholdoshalieva, R. (2007). Continuing teacher professional development in post-Soviet Kyrgyzstan. *Journal of In-service Education*, *33*(3), 287-300.

(7251) Eğitimde Bir Başarı Öyküsü: Dilek Livaneli

Tuncay AKÇADAĞ

Okan Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde köylerdeki eğitim, birleştirilmiş sınıflar, taşımalı eğitim, eski adıyla yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO), yeni adıyla yatılı bölge okulları (YBO) uygulamalarından oluşmaktadır. Bunlardan birleştirilmiş sınıf, bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı ve bu gibi sınıflara ayrı birer öğretmen verilmemesi/verilememesi nedeniyle birden çok sınıfın birleşmesinden oluşan ve tek bir öğretmenin yönetiminde bulunan sınıf olarak belirtilmektedir. Burada yapılan öğretim ise birçok sınıfın bir araya getirilerek bir öğretmence yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yukarıda sıralanan uygulamaların ortak özelliği bir zorunluluktan dolayı oluşturulmalarıdır. Bu konuda Wolf ve Garcia (2000)'in görüşleri oldukça ilgi çekicidir. Bu görüşlere göre bu okullar en çok ihmal edilen okullardır. Bu okullar genellikle düşük gelirli bölgelerde oluşturulmuş ve buralara genellikle köy koşullarında nasıl çalışacağını bilmeyen öğretmenler görevlendirilmiştir. Gittikçe şehirleşen bir dünyanın oluşmasına rağmen birleştirilmiş sınıflı okullar daha uzun süre var olacaktır.

Aslında sorun olarak algılanan birleştirilmiş sınıf ve bu sınıflarda öğretmen olmak istenildiğinde, çabalandığında bir fırsata dönüştürülebilmektedir. Ülkemizde pek çok öğretmenin bu yerlerdeki başarı öyküleri söylenmekte, yazılmakta, anlatılmaktadır. Bu öğretmenlerden biri diğer meslektaşlarından farklı olarak görev yaptığı köyde birleştirilmiş sınıflı okulunda ve köylülere yönelik yaptığı başarılı çalışmaları ile fark yaratmıştır. Samsun İli, Çarşamba İlçesi Kumköyü ilkokulu öğretmeni Dilek Livaneli, okulunda ve köyünde geçekleştirdiği projeleri ile Hint asıllı iş adamı Sunny Varkey'in eğitim alanında projeler geliştirmek amacıyla kurduğu ve onursal başkanlığını ABD eski Başkanı Bill Clinton'ın üstlendiği Varkey Gems Vakfı (Varkey GEMS Foundation) tarafından düzenlenen 'Küresel Öğretmen Ödülü yarışmasına (The Global Teacher Prize) katılmıştır. Yarışma sonucunda en iyi 50 öğretmen arasında yer alma başarısını göstermiştir.

Bu başarısından sonra Livaneli, hem Bakanlık, hem üniversiteler, hem çeşitli televizyon kanalları hem de özel pek çok kuruluşun dikkatini çekecek yapmış olduklarının başkalarına örnek olması ve ondan ilham alınması için konuşmacı olarak davetler almıştır. Söz gelimi 24 Kasım 2012 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Samsun'un Mesleğinde Fark Yaratan Öğretmeni seçilip Samsun'u Ankara'da TBMM, Başbakanlık ve Cumhurbaşkanlığı Köşkü'nde yılın öğretmeni unvanıyla temsil etmiştir.

Bu çalışmanın amacı, olanakları oldukça kısıtlı bir köy ilkokulunda öğrencilerin, köylülerin ve okulunun fiziksel bileşenlerini çeşitli Dilek Livaneli'nin vizyon oluşturma, motivasyon, çalışma disiplini ve mücadele etme açılarından yaptıklarının analizini (niçin, nasıl, ne şekilde) yapmaktır. Bu çalışma ile

Durumun bilinen ve bilinmeyen yönleri ile derinlemesine açığa çıkarılması,

Olgu ve olaylara aktörlerin bakışının belirlenmesi,

Olayların kurgulanışındaki örüntülerin anlaşılması,

Olgular ve olaylar üzerinden yorumların yapılması,

Durum ile ilgili hipotezlerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Çalışma, nitel araştırma kapsamı içinde yer almaktadır ve durum çalışması (case study) ile desenlenmiştir. Durum çalışması, tek bir kişinin, bir ortamın, tek bir tür dokümanın ve olayın ayrıntılı olarak incelenmesidir. Durum çalışması yaparken, temel olarak aşağıdaki basamaklar izlenir:

Araştırma sorularının geliştirilmesi

Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi

Analiz biriminin saptanması

Çalışılacak durumun belirlenmesi

Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi

Verinin toplanması ve toplanan verinin önermelerle veya alt problemlerle ilişkilendirilmesi

Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması

Durum çalışmasının raporlaştırılması

Araştırmanın verileri durum çalışmasının konusu olan öğretmen Dilek Livaneli ile görüşme yolu ile toplanmıştır. Görüşmede, söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında gerçek ve derinliğine anlamları da çıkarılabilir. Araştırmada kullanılan görüşme türü yarı yapılandırılmış görüşmedir.

Veriler betimsel ve sistematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel ve sistematik analiz, elde edilecek sonuçları daha sistematik belirlemek üzere; konuşma metinlerinin yazıya dökülmesi, alınan cevapların sınıflandırılması gibi yöntemlerin belirlenmesidir.

Araştırmanın geçerliliği, görüşmelerden elde edilen verilerin basında haber olmuş biçimlerini de birlikte kullanarak gerçekleştirilmesi yoluyla sağlanmıştır. Bir diğer geçerlilik yöntemi, araştırma sonuçlarını araştırmaya konu edilen Dilek Livaneli ile paylaşılarak onunla görüş birliğine varılmak suretiyle oluşturulmuştur.

Araştırmanın güvenirliliği ise tüm araştırma süresince izlenen yollar kayıt altına alınarak sağlam bir veri tabanı oluşturulmaya çalışılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Bu biçimde aynı araştırmayı yapmak isteyen araştırmacıların benzer sonuçlara ulaşmasının mümkün olacağı düşünülmüştür.

Dilek Livaneli öğretmenliği bir yaşam biçimi olarak görmektedir. Dolayısıyla her türlü yaşantıyı öğretmenlik çerçevesi içine taşımakta, bu fırsattan öğrencilerinin ve okul çevresinin nasıl yararlanacağını hesap ederek bunu somutlaştıracak proje temelli eylemler gerçekleştirmektedir.

Livaneli için köy öğretmenliği aynı zamanda bir köy liderliğidir. Köyde öğretmen olmanın üç temel sorumluluğu; köy okulunu fiziksel olarak en iyi biçimde var etmek, öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarını en iyi biçimde gerçekleştirmek ve köy halkının potansiyel enerjisini hem kendileri hem de okul için işe yarar hale getirmek.

Dilek Livaneli'nin geliştirdiği projelerinin temel düşüncesi, fırsat eşitliğini sağlama kaygısından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerinin ve köy halkının şehirde yaşayanların yakalamış oldukları fırsatlardan yararlanabilmeleri gerektiğini düşünmektedir.

Dilek Livaneli ne tür projeler geliştirmiştir, projelerin öyküleri nasıldır, çalışma sürecini nasıl kontrol etmiştir soruları ve bulguların sonuçlarından elde edilen hipotezler araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Dilek Livaneli, Köy öğretmenliği, Eğitim liderliği

Kaynakça

Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Eğitim Bilim Toplum.6* (21), 83–108

Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. Ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Gedikoğlu, Ş. (1949). *Niçin Eğitmen Kursları, Köy Enstitüleri*, Ankara: İdeal Matbaası.

Hargreaves, E., Montreo, C., Chau, N., Sıblı, M. and Thanh, T. (2001). 4. Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An Overview. *International Journal of Educational Development 21*, 499-520.

Karasar N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Kültür Bakanlığı. (1940). *Köy Enstitüleri Kanunu*, Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Matbaası.

Oğuzkan, A.F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: T.D.K. Yay.

Resmi Gazete. (1924). Köy Kanunu. *Resmi Gazete, 5* (68), 336.

Şahin, Ç. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şeren, M. (1982). *Türkiye'de Köye Öğretmen Yetiştirme: Köy Enstitüleri Sistemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (1980). *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: T.D.K. Yayınları.

Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.* Sayı:24. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Wolff, L., Garcıa, N. (2000). Multi-Grade Schools and Technology. *TechKnowLogia,* May/June, 17-18. www.TechKnowLogia.org. adresinden 07 Şubat 2016 tarihinde indirilmiştir

(7298) Türk ve Pakistanlı öğretmenlerin profesyonellik algılarının karşılaştırılması

Abdurrahman İLĞAN — Düzce Üniversitesi
Engin ASLANARGUN — Düzce Üniversitesi
Yalın KILIÇ — Kalkınma Bakanlığı
Sadıa SHAUKAT — Unıversıty Of Educatıon Lahore

ÖZET

Dilimizde profesyonel denince ilk akla gelen "kazanç sağlamak için yapılan iş" tanımıdır. Ancak bu tanım öğretmenlik mesleği ile yan yana geldiği zaman öğretmenliğin bazı erdemlerinin aşınması gibi bir tehditle karşı karşıya kaldığımız görülmektedir. Güven (2010), öğretmenliğin genellikle üst düzeyde özveri gerektiren kutsal bir meslek olarak görülmesinden dolayı yukarıda yapılan tanımlamanın öğretmenlikle bağdaşamayacağı yönünde bir algının oluştuğunu belirtmekedir. Strike (1990) profesyonel meslek denince ilk akla gelen ve ücret karşılığı hizmet veren tıp ve hukuk meslekleri olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle profesyonellikle kazanç elde etme ilk bakışta ilişkilendirilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği eğitimde güncel bir konu haline gelmiştir.

"Profesyonel meslek" için stadart bir tanım yapmanın zor olduğu ve yapılan tanımlamalarda görüş birliğine varılamadığı görülmektedir (Demirkasımoğlu, 2010; Raymond, 2006). Bilim insanları "profesyonel meslek" için bir tanım yapmaktan ziyade onun temel karakteristik özelliklerini sıralamak gibi bir yöntem belirlemektedirler (Tobias & Baffert, 2010; Millerson, 1964). Etzioni (1969), bilim insanları tarafından belirlenen sözkonusu özelliklerin hukuk ve tıp gibi meslekleri referans alınarak belirlendiğinden bazı mesleklerin bu özellikleri tam karşılayamadığı için yarı profesyonel meslek olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlik mesleği de bu çerçevede yarı profesyonel meslek olarak değerlendirilmektedir (Strike, 1990).

Öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin artırılması mesleği güçlendirecek ve öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacak bir durumdur. Profesyonel bir mesleğin şunlara sahip olması beklenmektedir: 1) Başkalarına yardım eden hizmetler sunar, 2) mesleği icra eden profesyonellerin işlerini icra etmek için elde edilmesi kolay olmayan, pratik ve teoriye dayalı değerli ve gerekli bilgilere sahip olması, 3) profesyonelliğin müşteriye hizmet sunarken karar vermeyi gerekli kılması, 4) meslek icra eden profesyoneller, mesleğin yasal zeminini düzenleyen ve hesap verebilirliği vurgulayan etik kodları düzenleyen örgütlere / odalara sahiptir. Bütün bunların yanında profesyonellerin özerk çalışma alanlarına sahip olması da mesleği güçlendiren bir unsur olmaktadır. Birçok ülkede öğretmenlik mesleği ilerleme imajı ve hesapverebilirliğin gereklerinden dolayı mücadele etmektedir. Örneğin Finlandiya'da öğretmen yetiştirmenin merkezi misyonu, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini zenginleştireceği varsayılan, öğretme işine araştırma temelli yaklaşım olarak bakılmaktadır. İlgili literatürde öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmakla birlikte mesleğin profesyonellik düzeyini karşılaştırmalı düzeyde betimleyen yeter sayıda araştırma olduğunu söylemek mümkün değildir. Bunun yanında Türkiye bağlamında öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeyini ortaya koyan araştırmalar olmakla birlikte başka ülke ile kıyaslayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle, bu araştırma kapsamında, öğretmen algılarına göre Türkiye'de ve Pakistan'da öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı, Türk ve Pakistanlı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine ilişkin algılarını karşılaştırmaktır.

Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) Türk ve Pakistanlı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine ilişkin görüşleri TP ölçeğinin alt boyutlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2) Türk ve Pakistanlı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine ilişkin görüşleri öğretmenlerin okul türü ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma kapsamında İlğan, Aslanargun ve Shaukat (yayın aşamasında) geliştirilen "öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeyini betimleyen ölçme aracıyla öğretmen algılarına göre Türkiye'de ve Pakistan'da öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeylerinin karşılaştırılacaktır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin şu çalışmalar yapılmıştır: Taslak Ölçme aracı 5'li Likert türünde olup ilgili ifadelere / göstergelere katılım düzeyleri sorulmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğunu ortaya koymak amacıyla yapılan KMO değeri .911; Bartlett testi ise anlamlı (.000) çıkmıştır. Son yapılan AFA sonucuna göre, ölçek 9 boyuttan ve 46 maddeden / ifadeden oluşmuştur. Buna göre; 13 maddeden oluşan 1. Boyuta "Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Duyarlık"; 9 maddeden oluşan 2. Boyuta "Üst Yönetim ve Toplum Nezdinde Mesleğe İlişkin Algı"; 5 maddeden oluşan 3. Boyuta "Mesleğe Bağlılık"; 3 maddeden oluşan 4. Boyuta "Üst Düzey Bilgi ve Beceri"; 4 maddeden oluşan 5. Boyuta "Mesleki Disiplin"; 3 maddeden oluşan 6. Boyuta "Mesleki Gelişim"; 3 maddeden oluşan 7. Boyuta "Toplumun Mesleğe Verdiği Değer"; 3 boyuttan oluşan 8. Boyuta, "Mesleğin Önemine İlişkin Algı" ve 3 boyuttan oluşan 9. Boyuta, "Mesleki Özerklik" isimleri verilmiştir.

AFA sonucunda 9 alt boyut ve 46 maddeden oluşan modelin uyumlu olup olmadığını ortaya koymak amacıyla DFA da yapılmıştır. DFA analizi sonucunda uyum indeksleri şu değerleri almıştır: Ki-Kare: 4059,54; sd: 980; p-değeri: 0,00000;

RMSEA: 0,10; NFI: 0,87; NNFI: 0,91; CFI: 0,91; RMR: 0,085; SRMR: 0,093; GFI: 0,062; AGFI: 0,58. Buna göre öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeyini 9 alt boyut ve 46 madde ile ölçen modelin uyum indekslerinin makul bir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmaya Türkiye'den 315 Pakistan'dan ise 202 olmak üzere toplam 517 öğretmen katılmıştır.

Profesyonellik ölçeğinin toplam puanları üzerinden elde edilen sonuçlara göre Pakistanlı öğretmenlerin Türk öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek / olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır [t(515) = 7,69 p < ,05]. Profesyonellik ölçeğinde alt boyutlar bakımından yapılan karşılaştırmalarda ise profesyonellik ölçeğinin 9 alt boyutun 5'inde Pakistanlı öğretmenlerin, 1'inde ise Türk öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre "üst yönetimin ve kamuoyunun mesleğe ilişkin algısı" [t(515) = 15,15 p < ,05]; "üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma" [t(515) = 6,24 p < ,05]; "mesleki gelişim" [t(515) = 7,39 p < ,05]; "kamuoyunun mesleğe duyduğu güven" [t(515) = 7,57 p < ,05] and "mesleki özerklik" [t(515) = 13,57 p < ,05] boyutlarında Pakistanlı öğretmenlerin algıları Türk öğretmenlere göre daha olumlu iken; "mesleki bağlılık" [t(494,5) = 15,15 p < ,05] boyutunda ise Türk öğretmenlerin Pakistanlı öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : profesyonellik, Türkiye, Pakistan, öğretmenlik mesleği

Kaynakça

Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching.* New York, NY: Routledge.

Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(4), 497-521.

Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England, *European Journal of Teacher Education*,*30*(3), 249-265.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 9, 2047-2051.

Epstein RM, Hundert, EM (2002) Defining and assessing professional competence. JAMA 287: 226–35.

Eraut, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. Abingdon: Routledge-Falmer.

Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York, NY: Free Press.

Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 851-87.

Furlong, J. (2001) Reforming teacher education, re-forming teachers: accountability, professionalism and competence. In, R. Philip & J. Furlong (Eds.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (pp. 118-135). London: Routledge/Falmer.

Güven, D. (2010) "Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik" *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, Vol 27(2)

Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1–27). London: Falmer Press.

(7303) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki

Ali KORKUT	Erol KOÇOĞLU	Servet ATİK	Osman Tayyar ÇELİK
Dicle Üniversitesi	İnönü Üniversitesi	MEB	Doğanşehir Öğretmenevi Müdürlüğü

ÖZET

İnsan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip, ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Bursalıoğlu, 2005). Elton Mayo'nun "insan ilişkileri" yaklaşımı ile birlikte örgütteki insan unsuru ön plana çıkmış ve örgütsel verimin artışında insan ve sosyal davranışları önemli bir yer tutmuştur. Araştırmacılar insan davranışları üzerinde durmuş ve performansı etkilediği düşünülen güdü, moral, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, iş doyumu kavramları üzerinde durmuşlardır. Örgütsel adalet de bu kavramlardan biridir.

Adalet, sosyal yaşamın ve örgütlerin en önemli ilkelerinden biridir. Adalet bireylerle işverenin ilişkilerinin özünü belirler aksine adaletsizlik ise topluluk içindeki bağları çözebilen bir çözücü gibidir (Cropanzono vd., 2007). Günümüzde örgütlerin başarısı bireysel başarılara dayalı bir performansa değil, kolektif bir iş anlayışıyla birbirine sıkı bir şekilde kenetlenmiş örgüt çalışanlarıyla mümkün olmaktadır. Bir işyerinde çalışanların adalet algısına sahip olması, örgütün etkin bir şekilde işleyebilmesi açısından önemlidir (Greenberg, 1990b).

Okul örgütünün sağlıklı işleyişinde temel sorumluluğu üstlenen okul yöneticilerinin de iş doyumları örgüt verimliliği açısından önemli bir sorundur. Birey işinde doyum bulabilir, ancak işin çevresel değişkenleri tatminini azaltabilir (Baloğlu vd., 2006, s. 349). Günümüz koşullarında eğitim ortamında karşılaşılan birçok problem, iş yükü veya işin niteliği okul yöneticilerinin işten sağladıkları doyumu etkileyebilmektedir.

Çağdaş yönetim sistemi, insan boyutunu temel almaktadır. Çağdaş insan onuruna yakışır şekilde çalışmayı istemekte, bunu içinde kendisine, tüm fırsatların yaratılması beklentisini taşımaktadır (Erginer, 2003, s. 202). Blanchard (2007)'a göre kişilerin iş tatminlerini ve kendini değerli hissetmelerini geliştirmelerinin en iyi yolu bireylere fırsatlar yaratmak ve iyi performans göstermelerine yardımcı olmaktır.

Son yıllarda örgütsel adaletin çeşitli değişkenlerle ilişkisine yönelik araştırmalar artmakla birlikte eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi konusunda yeterli düzeyde araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların birçoğu da öğretmenler üzerine yoğunlaşmıştır. Okullarda adaletin dağıtıcısı konumunda bulunan okul yöneticilerinin de adalet algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ortaya konması önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın problemi, "ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasında ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel adalete ilişkin algıları nedir?

İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel adalete ilişkin algıları yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, öğrenim durumu ve meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ne düzeydedir?

İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, öğrenim durumu ve meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel adalet algıları iş doyumlarının ne kadarını açıklamaktadır?

Toplumun geleceğine yön veren ilköğretim okullarının sağlıklı işleyişi, olumsuz algılamalara yol açmayacak örgüt içi işleyişe ve işlerini yapmaktan zevk alan bireylerin varlığına bağlıdır. Bu sebeple örgüt ortamını ve bireyi etkilediği düşünülen örgütsel davranışların ve sonuçlarının araştırılması önem kazanmaktadır. İlköğretim okullarındaki yöneticilerin adalet algıları ve iş doyumları üzerine yapılan bu araştırmadan elde edilecek sonuçların okul çalışanlarına ve bu alanda çalışma yapan akademisyenlere yol göstereceği umulmaktadır. Çok önem verilmeyen okullardaki çalışanların adalet algılarına ve çalışanlar üzerindeki etkilerine bu araştırmayla dikkat çekilerek bu alandaki çalışmaların artmasına katkı sağlanacaktır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bu araştırma, genel tarama modellerine dayalı ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011).

Bu araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mersin'in merkez ilçelerinde (Mezitli, Yenişehir, Akdeniz ve Toroslar) bulunan 170 ilköğretim okulunda çalışan 439 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Örnekleme yöntemi olarak "*oransız küme örnekleme*" yöntemi ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oransız yapılan örneklemde, örnekleme girecek ilköğretim okullarının (kümelerin) hangi sosyo-ekonomik kesimden olacağı tümüyle şansa bırakılmıştır (Karasar, 2011, s. 115). Ayrıca, her bir merkez ilçe küme kabul edilmiş ve her kümeden kaç tane okul yöneticisi

alınacağını bulmak için *Tabaka ağırlığı = Örneklem büyüklüğü/Evren büyüklüğü* formülünden yararlanılmıştır. Bu durumda, tabaka ağırlığı 0,57 olarak bulunmuştur. Böylece örnekleme alınacak her bir okul yöneticisinin dengeli olarak dağılımı sağlanmıştır.

Araştırmanın verileri literatür taraması sonucu ve örnekleme alınan okul yöneticilerine uygulanan üç adet ölçme aracıyla elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yöneticilerin kişisel ve mesleki özelliklerini içeren *"kişisel bilgi formu"*, yöneticilerin adalet algılarını ölçmek amacıyla *"Örgütsel Adalet Ölçeği"* ve iş doyumlarını belirlemek amacıyla *"Minnesota İş Doyumu Ölçeği"* kullanılmıştır.

Bu araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumlarıyla ilgili elde edilen bulguların analizi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticileri yüksek düzeyde örgütsel adalet algısına sahiptirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları yaşla birlikte artış göstermekte ve emeklilik yaşına doğru tekrar düşmektedir.

16-20 yıl arası hizmet süresine sahip okul yöneticileri 6-11 yıl hizmet süresine sahip okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde adalet algısına sahiptir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel adalet algıları cinsiyetlerine, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları orta düzeydedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları dışsal doyum alt boyutunda hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte; yaş, cinsiyet, medeni durum, branş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir faklılık göstermemektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin adalet algıları iş doyumlarının %11'ini, açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel adalet, Okul yöneticisi, İş doyumu, adalet

Kaynakça

Baloğlu, N.; Karadağ, E.; Çalışkan, N.; Korkmaz, T. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Algısı İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD*), 7(2), 345-358.

Bies, R; Shapiro, D. (1988). Voice and Justification: Their İnfluence on Procedural Faırness Judgment. *Academy of Management Journal,* 31(3), 676-685.

Blanchard, K. (2007). *Liderlikte Çıtayı Yükseltmek* (F. Uçtum, Çev.). İstanbul: Resital Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem A.

Cropanzano, R.; Bowen, D.E.; Gilliland, S.W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Percpectives, 21(4), 34-48.*

Dağlı, A.; Baysal, N. & Korkut, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi (EJEDUS) 2 (3)*, 1 – 20.

Erginer, A. (2003). İş Y aşamının Niteliği. C. Elma, K. Demir (Ed.). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar (Uygulamalar ve Sorunlar) (s.201- 218).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories, *Academy of Management Review,* 12(1), 9-22.

Greenberg, J. (1990a). Looking Fair versus Being Fair: Managing Impressions of Organizational Justice, *Research in Organizational Behavior,* 12 (1) 11-157. London: Sage Publications.

Greenberg, J. (1990b), Organizational Justice: Yesterday, Today, Tomorrow, *Journal of Management,* 16, 399-432.

Gündüz, H. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim İle Öğretmenlerin İş doyumları Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi SBE, Gaziantep.

Korkut, A.; Çelik, O. T. & Atik, S. (2015). Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapılmış örgütsel adalet konulu makalelerin karşılaştırılmalı analizine dair bir araştırma. 6. Eğitim Yönetimi Forumu'nda [5-7 Kasım 2015, Girne, KKTC] sunulan bildiri metni. Bildiriler Kitabı.

(7316) Öğretmenler için Örgütsel Yalnızlık Ölçeği Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Mahire ASLAN — İnonü Üniversitesi
Ali KORKUT — Dicle Üniversitesi

ÖZET

İnsanı diğer varlıklardan ayıran özellik onun psiko-sosyal bir varlık olarak öne çıkmasıdır, diğer insanlarla hayatı paylaşmasıdır. Ulaşım, iletişim, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler insan yaşamında olumlu etkilerinin yanında olumsuz ve beklenmedik advers etkilere ve değişikliklere de yol açtığı bu çağda ilginç bir durumdur (Gün, 2006). 'Gerçek' sosyal yaşamın 'dijital' sosyal yaşam alanına doğru kayma göstermesi, gündelik yaşantıda ve iş yaşamında karşılıklı etkileşimin düzeyini azaltmaktadır. Bireyler kalabalık ortamlarda bile, yalnızca kendi dünyalarında yaşamayı ve var olmayı tercih edebilmektedir.

Asher ve Paquette'e (2003: 75) göre yalnızlık "*mutsuzluk, boşluk, özlem gibi duygulara yol açan kişinin sosyal ve kişisel ilişki yetersizliğinin bilişsel bir farkındalığı*" olarak düşünülebilirken, Booth (2000) yalnızlığın sosyal beceri eksikliğinden kaynaklandığını ileri sürmekte ve bazı bireylerin diğerleriyle anlamlı etkileşim sağlayan iletişim becerilerinden mahrum olması, diğer insanlarla yakınlık kurmakta güçlük çekmesi sonucu yaşanacağını söylemektedir. Bu çerçevede daha çok sosyal, kültürel veya ekonomik anlamda etrafta başkaları olmasına rağmen hissedilen 'anlaşılamama, sevilmeme, görmezden gelinme ve dışlanma' gibi psikolojik duyuşlar vurgulanmaktadır. İşyerindeki yalnızlık ise daha çok sosyal çevreden kaynaklanan 'bir başına bırakma, izole etme' ve kendi başına olma halini ifade eder (Wright, Burt ve Strongman, 2006).

En fazla sosyal desteğe ihtiyaç duyulan mesleklerden biri olarak öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık düzeyinin belirlenmesi, hem iş verimliliği hem de ruhsal ve fiziksel iyi oluşa katkı sağlayacak önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Bununla birlikte, alanyazında yer alan ve yalnızlık araştırmalarında kullanılan ölçme araçları daha çok psikolojik yöne ağırlık vermektedirler (Russell, 1996; Jong-Gierveld ve van Tilburg, 1999; de Minzi ve Sacchi, 2004; Scalise, Ginter ve Gerstein, 1984).

Bu nedenle, eğitim örgütlerine yönelik olarak yapılacak yalnızlık araştırmalarında, eğitim örgütlerinin özelliklerini de dikkate alarak geliştirilen yalnızlık ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu çalışma, bu boşluğa yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Alanyazın taraması sırasında, öğretmenlerin yalnızlık düzeylerine ilişkin araştırmalarda kullanılan iki ölçme aracına ulaşılmıştır: *UCLA Yalnızlık Ölçeği* ve *İş Yerinde Yalnızlık Ölçeği.* Dünyada ve ülkemizde yalnızlıkla ilgili yapılmış araştırmalarda UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Demir, 1989:16; Selçukoğlu, 2001). Ancak; ölçeğin yapısı gereği ölçekteki bazı maddeler, bireysel yalnızlık düzeyini ölçmeye yönelik olarak düzenlendiğinden, iş yaşamına uygun düşmemektedir (Doğan ve ark, 2009: 272).

Bu noktadan hareketle iş yaşamındaki yalnızlığı belirlemek ve analiz etmek amacıyla "İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (Loneliness at Work Scale (LAWS))", Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilmiştir. İşyerinde yaşanan yalnızlığı öznel olarak değerlendiren bu ölçek toplam 16 maddeden ve "Duygusal Yoksunluk" ve Sosyal Arkadaşlık" adı altında iki alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal yoksunluk alt boyutu çalışanın işyerindeki arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin niteliğini ölçerken; Sosyal Arkadaşlık alt boyutu ise iş yerindeki ilişkilerin niceliği ile ilgilidir. Bununla birlikte, bu ölçek de okul ve öğretmen yalnızlığının ölçülmesine yönelik değildir. Bu nedenle, bu araştırma, öğretmenlerin yalnızlık duygularının incelenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamaktadır. Geliştirilecek ölçme aracının öğretmenlerin örgütsel yalnızlığının belirlenmesine yönelik ölçme aracı boşluğunu doldurması ve eğitim örgütlerine, özelde öğretmenlere, yönelik olarak alanda ilgili araştırmacılarca gerçekleştirilecek yalnızlık konulu araştırmalarda yararlı olması beklenmektedir.

Bu araştırmada, iki farklı çalışma grubu yer almaktadır. İlk çalışma grubu Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırlarındaki okullarda görevli 313 öğretmen oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunda da Malatya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki okullarda görev yapmakta olan 255 öğretmen bulunmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ilk çalışma grubu verileri üzerinden, Doğrulayıcı faktör analizi ise ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

Öğretmenlerin yalnızlık algılarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanacak ölçme aracının geliştirilmesinde, alanyazın taraması yapılmış ve aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir (Karasar, 1999; Balcı, 2005).

1. Madde Oluşturma Aşaması

Bu aşamada ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve daha önceki çalışmalarda kullanılan benzer ölçme araçları incelenmiştir. İncelenen ölçeklerde yer alan maddelerden, öğretmenler için örgütsel yalnızlık konusunu ölçme niteliğini barındırabilecek maddeler geliştirmede yararlanılmıştır. 48 aday ölçek maddesi yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. İfadeler, uzmanlar tarafından kontrol edilmiş; öneriler değerlendirilerek gerekli değişiklikler yapılmıştır.

2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

Ölçek taslak formunun kapsam geçerliliği için, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapmakta olan 3 uzman ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında görev yapmakta olan 1 uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşü neticesinde madde havuzunda yer alan 6 madde çıkarılmış; 6 yeni madde eklenmiştir.

3. Ön Deneme Aşaması

Yirmi üçü ters puanlanan toplam 48 ifadeden meydana gelen taslak ölçekteki maddeler, beşli Likert tipinde oluşturulmuş ve ön deneme uygulaması Mayıs 2014'de Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki bir özel ve bir resmi ortaokulda görevli 50 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel hesaplamaları yapılmış; analizler neticesinde 9 madde ölçekten çıkarılarak ölçeğe uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

Elde edilen veriler SPSS v.20 programına girilerek istatistiksel işlemleri yapmaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için önce Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmış; verilerin faktör analizine uygun olması üzerine ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi; faktörleştirme tekniği olarak da Temel Bileşenler Analizi *(Principal Components Analysis)*kullanılmıştır.

AFA sonucunda ölçeğin 5 boyut altında yüksek değere sahip 29 maddeden oluşan bir yapı gösterdiği görülmüştür. Faktör analizinde, açıklanan toplam varyans oranı % 64,846 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach alfa iç tutarlık yöntemiyle .954 olarak hesaplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları Ki-kare/sd; = 2,6542; GFI=0,90; AGFI= 0,86; NNFI= 0,96; CFI= 0,97; RMSEA= 0,054; RMR= 0,026; SRMR= 0,058 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, AFA ile elde edilen 5-faktörlü yapıyı doğrulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen ve doğrulanan Öğretmenler için Örgütsel Yalnızlık Ölçeği, Türk eğitim örgütlerinde öğretmen yalnızlığı ile ilgili araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, Yalnızlık, Öğretmen Yalnızlığı, Ölçek

Kaynakça

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk Ş. (2010). Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamalı. Ankara: PEGEM Yayınları.

Demir, A. (1990). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Psikoloji Dergisi, 7 (23), 14-18.

Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10, 271-277.

Jong Gierveld, J. ve Tilburg, T. V. (2010). The De Jong Gierveld short scales for emotional and social loneliness: Tested on data from 7 countries in the UN generations and gender surveys. *European Journal of Ageing, 7*(2)

Jong-Gierveld, J. & Kamphuis, F. (1985). The development of a Rasch-type loneliness scale. Applied Psychological Measurement 9 (3), 289 – 299.

Karakurt, A. (2012). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık düzeyinin örgütsel destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Scalise, J. J., Ginter, E. J. & Gerstein, L. H. (1984). A multidimensional loneliness measure: the Loneliness Rating Scale (LRS). Journal of Personality Assessment 48(5), 525-30.

Tabancalı, E. & Korumaz, M. (2014). İl eğitim denetmenlerinin iş yerinde yalnızlıklarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 15,* 31-40.

Wright S. L., Burt, C. D. B. ve Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. University of CanterburyNew Zealand. Journal of Psychology, 35(2), 59-68.

Yılmaz, E. & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3(3),* 2013, 59-69

(7321) Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programındaki Derslerin İçeriğine ve Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Zeynep UMUR
İnönü Üniversitesi

Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi

ÖZET

Eğitim yönetimi konusunda artan bilgi birikimi ile birlikte eğitim yöneticiliği bir meslek olarak görülmeye başlanmış, eğitim yöneticilerinin mesleki bir eğitime dayalı olarak yetiştirilmesi gerektiği görüşü yaygınlaşmıştır. Buna rağmen Türkiye'de eğitim yöneticiliği uzmanlık gerektiren bir meslek olarak görülmemektedir Bu konuda Türkiye, eğitim yöneticilerinin doktora düzeyinde eğitimli olmasını isteyen gelişmiş ülkelerin gerisinde bulunmaktadır (Ada ve Baysel, 2010; Akın, 2012; Balcı, 2008; Balyer ve Gündüz, 2011; Çelik, 2002; Demirtaş, 2010; Kaya, 1991; Şimşek, 2004; Şişman ve Turan, 2002; Taymaz, 2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirileceği bir okulun bulunmadığı Türkiye'de Eğitim Yönetimi ve Denetimi (EYD)'nin lisansüstü eğitim programları, bilhassa tezsiz yüksek lisans programı dikkat çekici konumdadır. Çünkü diğer lisansüstü eğitim programları içinde tezsiz yüksek lisans programları mesleki gelişime vurgu yapması yönüyle öne çıkar. İlgili yasal metinde bu programın amacı *"öğrenciye mesleki konuda bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermek"* biçiminde ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 1996). Diğer taraftan kuramsal bilginin üreticileri olan akademisyenlerle uygulamanın içinden gelen eğitim yöneticileri, müfettişleri ve öğretmenleri bir araya getiren bu programlar, alanyazında sıklıkla dile getirilen geleneksel bir tartışma haline gelmiş kuram ve uygulama ilişkisi (Balcı, 2008; Başaran, 1988; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Hoy ve Miskel, 2010) bağlamında da dikkate değerdir.

Alanyazında EYD lisansüstü eğitim programlarının konu edildiği az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunların bazılarında EYD lisansüstü derslerinin, tezlerinin ve programın hedef ve kazanımlarının (Karataş, 2014; Örücü ve Şimşek, 2011; Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014; Üstüner ve Cömert, 2008) değerlendirildiği, bazılarında lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlendiği görülmektedir (Kahraman ve Tok, 2016; Özdem, Bülbül ve Güngör, 2002). Bu araştırmaların bulgularının genel olarak, alanın ortak kavramları, hedefleri ve dersleri olmadığı noktasına yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Araştırma bulgularının yoğunlaştığı bir diğer nokta ise alandaki derslerin uygulamaya dönük olmadığı, olması gerektiği yönündedir. Alanyazında, tezsiz yüksek lisans programı özelinde, derslerin içeriğine ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrencilerin ve öğretim üyelerinin görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada eğitim yönetimi ve denetimi tezsiz yüksek lisans programındaki derslerin içeriğine ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrencilerin ve öğretim üyelerinin görüşlerini ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin ve öğretim üyelerinin EYD tezsiz yüksek lisans;

1. Derslerinin içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Derslerinin içeriğine ilişkin önerileri nelerdir?

3. Programındaki öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Programındaki öğrenme öğretme sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

Bu araştırma, durum çalışmasını (Creswell, 2015: 97) fenomenolojik bakış açısı (Merriam, 2013: 24; Patton, 2002: 107; Richards ve Morse, 2007: 48) içinde yürütmeye imkan verecek şekilde desenlenmiştir. Araştırmaya gönüllü katılan, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Lisans programında ders veren 5 öğretim üyesi ile bu programdan mezun olmuş ya da öğretiminin son dönemi içerisinde bulunan 5 maarif müfettişi, 12 okul yöneticisi ve 6 öğretmen olmak üzere toplam 23 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 136-137) kullanılmıştır. Bu nedenle çalışma grubunda çeşitliliği arttırmak için farklı görev unvanından, farklı branştan, farklı cinsiyetten, farklı yıllarda tezsiz yüksek lisans yapmış, farklı şehirlerden eğitim almaya gelmiş öğrencilerin çalışma grubunda yer almasına özen gösterilmiştir. Veri toplamak için alanyazın taraması yapılarak oluşturulmuş, alandaki üç uzmanın görüşü alınıp çalışma grubu dışından bir öğretim görevlisi ve bir öğretmen ile pilot uygulaması yapılarak düzenlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. 15- 60 dakika süren görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcının izni ile ses kaydı alınmıştır. Verileri analiz etmek için içerik analizi tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259) kullanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla süreç içerisinde, veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi, uzman incelemesi, veri doygunluğunun sağlanması, araştırmacı rolünün açıklanması, amaçlı örnekleme yapma, süreci ayrıntılı betimleme konusunda gerekli uygulamalar yapılmış ve araştırma raporunda açıklanmıştır.

Katılımcıların çoğunluğu (4 öğretim üyesi ve 20 öğrenci) derslerin içeriğinin programın amaçlarıyla tutarlı /yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bir kısım katılımcı (2 öğretim üyesi ve 10 öğrenci) bazı eksikleri olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler daha çok hangi derslerin içeriğinin amaçlarla tutarlı/yeterli, hangilerinin olmadığını da ifade etmişlerdir. Katılımcılar (5 öğretim

üyesi ve 16 öğrenci) uygulamaya yönelik derslerin çoğaltılmasını, programda olan derslerin dışında bazı yeni derslerin/konuların da programa eklenmesini önermişlerdir. Öğrenme öğretme sürecinde hem "öğretmen merkezli" (4 öğretim üyesi ve 14 öğrenci) hem de "öğrenci merkezli" (5 öğretim üyesi ve 19 öğrenci) yaklaşımların uygulandığı, bunlar içinde en çok, konunun öğretim üyesi ya da öğrenciler tarafından anlatılması yolunun tercih edildiği (1 öğretim üyesi ve 13 öğrenci) bulgulanmıştır. Katılımcıların bazıları (3 öğretim üyesi ve 13 öğrenci) bu programın daha çok uygulamaya dönük olmasını, arzu ederken bazıları (1 öğretim üyesi ve 1 öğrenci) ise öğrencilerin zaten uygulamanın içinden gelmesi nedeniyle buna gerek olmadığını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Tezsiz yüksek lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Ders içerikleri

Kaynakça

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 1998'de yayımlandı).

Kahraman, Ü. ve Tok, T.N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9* (1), 147-164.

Karataş, İ. H. (2014). EYTPE Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında Açılan Derslerin Karşılaştırmalı Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1),15-34.

Üstüner, M. ve Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi, denetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim yönetimi.* (55). 497-515.

Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim yönetimi.17* (2), 167- 197.

Özdemir, S., Köse, M. F., & Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Yüksek Lisans Programlarının Okul Liderliği Standartları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mukaddime Dergisi, 5*(1).

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd edition). London: Sage Publications.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. Ed. S.Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).

Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev. Ed. M.Bütün ve S.B.Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).

Richard, L. & Morse, J. (2007). *User's guide to qualitative methods*. (2nd edition). London: Sage Publications.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı) Ankara: Seçkin.

(7333) Okul Yöneticilerinin Çocuk Cinsel İstismarını Bildirmeye Yönelik Tutumları

Sait AKBAŞLI
Hacettepe Üniversitesi

Hakan ULUM
Tarsus Çamalan Şehit Burhan Yıldırım İlkokulu

ÖZET

Eğitim; fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı, kendisine ve insanlara faydalı bireyleri hazırlama faaliyetlerinden oluşan ve içerisinde birçok unsuru barındıran, kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte, planlanan etkinliklerden en üst düzeyde verim sağlamak için, çocukların sosyal ve psikolojik açıdan devamlı desteklenmesi ve takip edilmesi gerekir. Çocukların büyüme ve gelişimini olumsuz yönde etkileyecek her şey, onların her yönüyle sağlıksız bir yetişkin olmasına neden olacaktır. Toplumda yetiştirme görevini üstlenen eğitimciler, çocuk yetiştirirken yaşanacak olumsuzluklara karşı tedbirler almak zorundadır.

Son zamanlarda çocuklarda kalıcı etkiler bırakan istismar olayları çok sık görülmektedir. Çocuk cinsel istismarı meydana gelen istismar olaylarından en sık karşımıza çıkanıdır. Çocuğu duygusal ve davranışsal açıdan olumsuz etkileyen cinsel istismar olayları, çocuğu tüm yaşamı boyunca ağır bir şekilde etkilemektedir (Ovayolu, Uçan, & Serindağ, 2007).

Çocuğu yaşanması olası, bu tür olaylara karşı korumak, yaşanmaması için tedbirler almak (çocukların farkında olmasını sağlamak) ailelerin olduğu kadar eğitimcilerin de görevidir. Okul, çocuğun hayatında ailesinden sonra gelen ikinci en mühim yerdir (Yolcu, 2008). Okul yöneticileri; gerek öğretmenler, gerek öğrenciler gerekse velilerle sürekli etkileşim halindedir. Yöneticiler bu etkileşim süresince bazı durumların farkına varabilir. Bu durumlar arasında çocuk cinsel istismar olayları da vardır.

Az da olsa, cinsel istismar göstergesi olan bulguların atlanması, okul yöneticilerinin olayı göz ardı edip gereken yerlere bildirimde bulunmaması; hayati önem taşıyan olumsuz sonuçlar doğurur (Kara, Biçer, & Gökalp, 2004).

Çocuk cinsel istismarı toplumların dengesini bozan, derin izler bırakan olaylardır. Bu tür olaylara kayıtsız kalmak, gerek ahlaki yönden, gerek topluma karşı üstlenilen sorumluluk yönünden, gerekse de vicdani yönden çöküntünün habercisidir (Gümüş, 2015). Öyle ki bu duyarlılık; okulları yöneten, ebeveynlerin çocuklarını emanet ettiği kurumları idare eden okul yöneticileri tarafından gösterilmez ise, bu yıkım daha şiddetli olacaktır. Okul yöneticilerinin etik ve yasal sorumlulukları ile ilgili bilgi eksiklikleri, mesleki açıdan donanımsız olmaları ve ayrıca, destek alamayıp mağdur olacaklarına inanmaları, çoğu zaman çocukların yararına olacak rollerini yerine getirememelerine neden olur. Okul yöneticileri istismar olayları ile karşılaştıklarında tam anlamıyla nasıl davranacaklarını bilememektedirler. Okul yöneticilerinin, kendilerinden beklenen duyarlılığı zamanında ve akılcı bir şekilde ortaya koyabilmeleri için istismar konusunda detaylı bir eğitimden geçmeleri gereklidir. Okul alanında ya da okulu okul dışında gerçekleşen cinsel istismar olaylarında, okul hiçbir şey olmamış gibi davranamaz. Çünkü okuldaki eğitim sürecinde aksaklıklar meydana gelir. Eğitim kurumlarının lideri konumundaki okul yöneticileri, eğitimi sekteye uğratacak her konuda olduğu gibi cinsel istismar bildirimi konusunda da bilinçli, cesaretli ve hızlı olmalıdır.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ekiz'e (2003) göre nitel araştırma katılımcılarda bulunan deneyimlerinden yararlanılarak, bir sonuca ulaşılan araştırma türü olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma, tarama türü bir araştırmadır. Christensen, Jhonson ve Turner (2015: 396): "Araştırmacının; bireylerin tutumlarını, belirtilen faaliyetlerini, düşüncelerini ve inançlarını ölçmek istemesi durumunda" kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymak amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma da okul yöneticilerinin çocuk cinsel istismarını bildirmeye yönelik tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Mersin ve Adana ilinde görev yapmakta olan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya 540 okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcıların gönüllü olmasına özen gösterilmiş ve maksimum çeşitlilik gözetilmiştir.

Araştırmada veriler, Akın ve arkadaşlarının (2013) adapte ettiği, Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği Türkçe Formu ile toplanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde kişisel bilgiler ikinci bölümde 8 adet cinsel istismarı bildirmeye yönelik tutum maddeleri yer almıştır. Ölçek hem alt boyutlara göre hem de toplam bir çocuğa yönelik cinsel istismarı bildirmeye yönelik tutum puanı vermektedir. Yükselen puanlar yüksek düzeyde negatif tutumları göstermektedir.

Veri analizi SPSS 22 (Statistical Package For Social Science) paket programını kullanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli benimsendiğinden verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden frekans, yüzde, aritmetik ortalama kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin çocuk cinsel istismarını bildirmeye yönelik tutumlarını eğitim kurumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ise ANOVA uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin çocuk cinsel istismardan şüphe duyduğunda, durumu bildirmeye yönelik tutumları sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Okul yöneticilerinde ailenin ya da toplumun tepkisinden korktuğu için çocuğa yönelik cinsel

istismarı bildirmekten duyulan endişe sıklıkla karşılaşılmayan bir durumken, çocuğa yönelik cinsel istismar durumunu bildirme konusunda ailenin çocuğa yapabileceklerinden dolayı isteksiz olma hali sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Okul yöneticileri sıklıkla şüphe duyduğu çocuğa yönelik cinsel istismar durumlarını bildirerek, mesleki sorumluluğunu yerine getirmek istemektedirler. Yöneticiler çocuğa yönelik cinsel istismar bildiri kılavuzu bütün öğretmenler için gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Okul yöneticileri, çocuğa yönelik cinsel istismarın bildirilmesi sürecine öğretmenlerin de dahil olması çocuğun uzun vadede karşılaşacağı sorunları önlemek açısından önemli olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticileri, kimse konunun takipçisi olmayacaktır endişesine kapılmadan, çocuğa yönelik cinsel istismarı bildirmenin zamanı boşa harcamak olmadığını düşünmektedirler. Bunun yanında, okul yöneticileri çocuk istismar bildirimine yönelik etkili ve gerekli işlemlerin yapılması konusunda yetkililere sıklıkla güvenmemektedirler.

Anahtar Kelimeler : okul yöneticileri, çocuk cinsel istismarı, istismar bildirimi

Kaynakça

Kara, B., Biçer, Ü., & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 47(2), 140–151.

Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda Cinsel İstismar ve Etkileri. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2(4), 13-22.

Yolcu, H. (2008). İstismara Uğramış Çocuğa Eğitim Ortamında Yaklaşım: Rehber Öğretmenin Rolü. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 7(25), 62–92.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Değişkenlerin Ölçülmesi ve Örneklem. In A. Aypay (Ed.), Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz (2. Baskı, ss. 149-180). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Akın, A., Yıldız, B., Uysal, R., Demir, O., Kaymaz, B., Aşut, S., & Erguvan, F. M. (2013, Mayıs). Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutum Ölçeği Türkçe Forumu' nun Geçerlik ve Güvenirliği. 5. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Mayıs, 10-11, Sakarya, Turkey.

Gümüş, A. E. (2015). Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni. Ankara: Atalay Matbaacılık Ltd. Şti.

(7365) Rol Belirsizliği ve Rol Çatışmasının, Örgütsel Özdeşleşme Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Güçlendirmenin Aracı Rolü

Kazım ÇELİK
Pamukkale Üniversitesi

Mehmet DEMİR
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Belirli bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütler, amaçlarının gerçekleştirilme durumunu sürekli hale getirmek için (Başaran, 1996) bu doğrultuda işbirliği yapmaya istekli (Aydın, 2013), örgütsel amaçlarla uyumlu davranışlar sergileyen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Rousseau, 2004). Bu sebeple örgütler uzun vadeli hedeflerine ulaşabilme adına örgütleriyle özdeşleşmiş bireylerle çalışmak istemektedir (Polat, 2009).Bireyin, örgütün değer ve amaçlarını kendine mal etmesi ile oluşan bir süreç olan (Eicholtz,2000) özdeşleşme, bugün içinde bulunduğumuz koşullarda, örgütlerin uzun vadeli başarılar kazanmasında anahtar nitelikte bir role sahiptir (İşcan 2006). Özellikle dış çevre koşullarının örgütün varlığını sürdürmesini güçleştirdiği durumlarda, örgütler varlıklarını sürdürebilmek için örgütsel özdeşleşme düzeyi yüksek bireylere daha fazla ihtiyaç duymaktadır (Yarmacı, 2012). Bu nedenle örgütsel özdeşleşme konusu incelenmesi gereken bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır.

Özdeşleşmeyi etkileyen örgütsel değişkenlerden biri rol belirsizliği ve rol çatışmasıdır. Rol belirsizliği; belirli bir görevde kişinin yapması gereken görevlere ilişkin bilginin yeterli olmaması durumudur. (Muchisky, 1997). İşin amaçlarının belli olmaması ya da bireyin sorumluluk çerçevesinin tam olarak çizilmemesi de rol belirsizliği olarak kabul edilmektedir (Sığrı, 2007). Rol çatışması ise kişinin birden fazla rolü aynı anda üstlenmesiyle birlikte rollerden birinin yapılmasının diğerinin yapılmasına engel olması durumunda ortaya çıkmaktadır (Fısher, 2001).

Örgütsel özdeşleşmeyi etkileyen örgütsel değişkenlerden bir diğeri de psikolojik güçlendirmedir. Genel olarak güçlendirme kavramı, yöneticilerin işletmelerde çalışanlara kararlarda söz hakkı vermesi, daha fazla serbestlik, daha fazla fırsat, otorite ve sorumluluk vermesi olarak tanımlanabilir (Ro ve Chen, 2011). Güçlendirme ile ilgili gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin çalışanlar tarafından nasıl algılandığı üzerine odaklanan yaklaşım ise psikolojik güçlendirme olarak ifade edilmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990; Sprietzer, 1995; Peccei ve Rosenthal, 2001; Houston ve Cowley, 2002). Psikolojik güçlendirme, çalışanları işleriyle ilgili kararları vermede inisiyatif kullanarak, üst yönetimin kontrolüne ihtiyaç duymadan karar alabilecekleri ve problem çözebilecekleri seviyeye ulaştıran bir yönetim felsefesidir (Spreitzer, 1995). Bu felsefe ile bireylere kendi faaliyetlerinin sorumluluğunu üstlenebilecekleri bir ortam sağlanması amaçlanmaktadır (Erstad, 1997). Spreitzer (1995) psikolojik güçlendirmenin boyutlarını anlam, yeterlilik, özerklik ve etki olarak tanımlamıştır.

Literatür incelemesinde rol belirsizliği ve rol çatışmasının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracı rolünü inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürdeki eksiklikten hareketle bu çalışmanın alana katı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak okullarda başarıyı yakalamak ve sürekli hale getirmek öğretmenlerin aidiyet duygusunu geliştirip, onların örgütleriyle özdeşleşmelerini arttırmakla mümkün olacaktır. Ancak çeşitli rol ve görevleri yerine getirmeleri beklenen öğretmenlerin sık sık rol belirsizliği ve rol çatışması yaşadıkları ve bu nedenle çalıştıkları kurumlarıyla özdeşleşemedikleri tahmin edilmektedir. Psikolojik olarak güçlendirilen ve bu sayede çalıştığı kurumu için önemli olduğunu hisseden çalışanların örgüt amaç ve hedeflerini daha fazla sahiplenerek kendisini örgüte daha fazla adayacağı ve örgüte ekstra katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma İzmir ili Menemen ilçesinde ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. 2015-2016 öğretim yılında Menemen ilçesinde 1480 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırma verileri, Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği, Rizzo, House, Lirtzman (1970) tarafından geliştirilen Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Ölçeği ve Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen Psikolojik Güçlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Çalışmanın amacına ulaşabilmek için veri toplama aracı olarak düşünülen ölçeklere demografik özellikleri içeren kişisel bilgilere ait sorularda eklenerek soru formu hazırlanmıştır. Hazırlanan soru formu katılımcıların çalıştıkları kurumlarda öncesinde bilgilendirme yapılarak elden dağıtılmış ve toplanmıştır.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin algıladıkları rol belirsizliği ve rol çatışması (bağımsız değişken) ile psikolojik güçlendirmenin (aracı değişken) özdeşleşme (bağımlı değişken) üzerindeki ayrı ayrı ve birlikte (doğrudan ve dolaylı) etkilerinin belirlenebilmesidir. Amacı gerçekleştirmek için oluşturulan teorik modeli test etmenin etkili bir yolu, değişkenleri teorik bir yol (path) modeli ile bir araya getirerek, ilişkileri eş zamanlı olarak test etmektir. Araştırma amacına uygun olarak bir yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kurularak yol (path) analizi oluşturulmuştur. Yol analizi değişkenler arasında yalnızca nedensellik keşfi için

kullanılan bir yöntem değil, aynı zamanda nedensel model olarak adlandırılan kuramsal ilişkiler testidir. Değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkilenme şekillerinin birbirinden ayrılması ve söz konusu ilişkilerin ayrıntılı bir biçimde ortaya konulması yol analizi tekniği ile mümkün olabilmektedir (Çokluk, vd., 2014; Sümer, 2000).

Bu araştırmada, orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları düşünülen rolbelirsizliği ve rol çatışması (bağımsız değişkenler) ile örgütsel özdeşleşme (bağımlı değişken) arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin (aracı değişken) etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır?

Rol çatışması ve rol belirsizliği ile psikolojik güçlendirme arasında bir ilişki var mıdır?

Psikolojik güçlendirme ile örgütsel özdeşleşme arasında bir ilişki var mıdır?

Rol çatışması ve rol belirsizliği ile örgütsel özdeşleşme arasında bir ilişki var mıdır?

Rol çatışması ve rol belirsizliği ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisi var mıdır?

Araştırmadan elde edilen verilere göre rol belirsizliği ve rol çatışmasının psikolojik güçlendirme üzerinde negatif yönlü, psikolojikgüçlendirmenin de özdeşleşme üzerindepozitif yönlü doğrudan etkisi olduğu bulunmuştur. Rol belirsizliği ve rol çatışmasınınözdeşleşme üzerinde ise hem doğrudan, hem de psikolojik güçlendirme aracılığı ile dolaylı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Özdeşleşme, rol çatışması, rol belirsizliği, psikolojik güçlendirme, YEM

Kaynakça

Ashforth, B.E. ve Mael F. (1989). Social Identity TheoryandtheOrganizations , *Academy of Management Review,* 14, 20-39.

Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi* 7. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Barker, J.R. ve Tompkins P.K. (1994) Identification in the Self-ManagingOrganization: Characteristics of TargetandTenure, *Human CommunicationResearch*, 21, ss. 223-240.

Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi* 5.Baskı. Ankara: Ankara Yayıncılık.

Bhattacharya, C.B. ve Sen, S. (2003), Consumer-CompanyIdentification:A Framework ForUnderstandingConsumersRelationshipsWithCompanies.*Journal Of Marketing*.67,76-88.

Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara Pegem Akademi Yayınları.

Çelik, K. (2013). Theeffect of role ambiguityand role conflict on performance of viceprincipals: themediating role of burnout. Eğitim Araştırmaları- Eurasianjournal of EducationalResearch, 51, 195-214

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş., (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, Ankara, Pegem Akademi.

Dutton, J. E.,Dukerich J.M. ve Harquail, C.V. (1994) OrganizationalImagesandMemberIdentification", *AdministrativeScienceQuarterly*, 39(2), ss. 239–263.

Eicholtz, M.M. (2000). *OrganizationalIdentification as a NegotiatedRelationship: TheDialectics of Members' Dialogue*, Ohio Un. (UnpublishedPh.D. Thesis).

Erigüç, G. K. (1994*). Hastanelerde personelin işle ilgili tutumları personel devri. Ankara ili örneği* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erstad, M. (1997). Empowerment andOrganizationalChange, *International Journal of ContemporayHospitality Management,* 9 (7), 325-333.

(7369) Eğitim Yöneticilerinin Sosyal Medya Kullanımının Eğitim Yönetimine Katkısının İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Arslan BAYRAM

Artvin Çoruh Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde teknoloji alabildiğine hızla gelişmektedir. Hızla değişen ve gelişen teknolojiye uyum sağlayabilecek yöneticilere gereksinim bulunmaktadır. Hızla değişen ve gelişen teknolojide sosyal medya kullanımı da hızla gelişmektedir. Sosyal medyayı etkili biçimde kullanacak öğretmen ve okul yöneticilerine gereksinim artmaktadır. Çünkü öğrenciler sosyal medyayı daha sık kullanmaktadır. Sosyal medya, bilginin, farklı bakışların/düşüncelerin ve deneyimlerin kamu oluşumlu web sitelerince paylaşımına olanak sağlayan ve internet dünyasını hızla hayatımıza yerleştiren bir uygulama alanıdır (Weinberg, 2009). Sosyal ağ kullanıcılarının çoğunun gençlerden ve öğrencilerden oluşması ve kullanıcılara zengin etkileşim imkânı sunması, bu ortamların eğitim amaçlı kullanımını akla getirmektedir. Sosyal ağ sitelerinin her yaştaki öğrencinin hayatında öneme sahip olması, bazı eğitimciler arasında büyük ilgi uyandırmıştır(Selwyn ve Lyndsay, 2009). Birçok sosyal ağ uygulaması ile veri paylaşımı oldukça kolay bir hale gelmektedir. Böylelikle benzer ilgilere sahip bireyler birbirlerinden öğrenebilmekte ve ortamda sürekli gelişen web tabanlı bilgi kaynaklarına katkıda bulunabilmektedirler (Mazman,2009).

Ferdig(2007) sosyal ağ uygulamalarının; yapılandırmacı yaklaşımdaki birçok pedagojik noktayla yakından ilişkili olduğunu belirtmiş ve bu araçların aktif öğrenme, sosyal öğrenme, uygulama ve öğrenme toplulukları gibi pedagojik yaklaşımları desteklediğini ileri sürmüştür (Acar, Yenmiş,2014).

İnternetle geleneksel yoldan içeriğe erişim ve kullanım biçiminin, bireylerin özellikle ergen ve genç yetişkinlerin bilgi oluşturmak ve aynı zamanda bilgiyi paylaşmak amacıyla sosyal ağları kullandıkları daha işbirlikli ortamlara taşınması ve eğitim/öğretim ortamlarında da sosyal ağların uygulamaya geçirilmesinin öğrenciler ve öğretmenler arasında daha etkili bir iletişim sağlayacağı, ayrıca öğreticilerin öğrencilerini daha iyi tanıma olanaklarının artacağı söylenebilir (Grant, 2008, Akt: Mazman, 2009).

2015 yılının ilk çeyreğini geride bıraktığımız şu günlerde, dünya genelinde faaliyet gösteren dijital pazarlama ajansı We Are Social, 2015 yılının internet ve sosyal medya kullanım istatistiklerini açıklamıştır. Türkiye'yi de kapsayan 30 ülkenin internet verileri baz alınarak hazırlanan raporda, sosyal ve mobil mecralardaki kullanıcı sayıları gibi önemli bilgiler yer almaktadır. Hazırlanan rapora göre, dünyada internete bağlı olan kişi sayısı 3 milyardır. Bu da, dünya nüfusunun %42'sine denk gelmektedir. Bu kişilerin %70'lik dilimi ise sosyal medyayı aktif olarak kullanmaktadır.

Dünya ortalaması göz önüne alındığında ülkemizin de sosyal medya ve internet kullanımında bir hayli aktif olduğunu söylenebilir. 77 milyon nüfuslu ülkemizin 37.7 milyonunun aktif internet kullanıcısı olduğu görülmektedir. Türkiye'de toplamda 40 milyon sosyal medya hesabı bulunmaktadır. Akıllı telefon kullanımın yaygınlaşması ile birlikte sosyal ağların ve internetin mobil üzerinden kullanımı da artmıştır. Rapora göre Türkiye'de yaklaşık 70 milyon kişi mobil bağlantı kullanarak internete giriş yapmaktadır. 2013 ile karşılaştırıldığında, aktif internet kullanıcısının %5, aktif sosyal medya kullanıcısının ise %11 arttığı görülmektedir.

Ülke olarak günde ortalama 4 saat 37 dakikayı internette, bunun 2 saat 56 dakikasını da sosyal medyada geçirilmektedir. En çok kullanılan sosyal ağlar da ise ilk üç sırayı Facebook, Twitter ve Google plus almaktadır. Bu üçlüyü Instagram, Linkedin ve Pinterest takip ediyor (http://www.teleperformance.com.tr/2015-guncel-sosyal-medya-istatistikleri-Blog-72). Böylesine uzun zaman geçirilen ve istatistiklerden de görülebileceği gibi bu kadar çok insanın kullandığı sosyal medyanın eğitimciler tarafından etkili düzeyde kullanılması gerekmektedir. Bu araştırmada eğitim yöneticilerinin sosyal medya kullanımının eğitim yönetimine katkısını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmada fenomenoloji deseninden yararlanılacaktır. Fenomenolojide araştırmacı farkında olduğu ancak derinlemesine ve ayrıntılı anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırma yöntemi, bireylerin deneyimlerini tanımlamak ve yorumlamak için bireylerden deneyimlerini ödünç almaktadır (Jasper, 1994; Miller, 2003). Nitel bir araştırmanın fenomenoloji analizinde, bireysel ifadeler aracılığıyla bireylerin deneyimlerinden olgunun genel tanımı ortaya çıkartılmaya çalışılmaktadır (Patel, 2002; Baker, 1992). Aynı zamanda fenomenoloji analizinde, bireysel ve yaşanmış deneyimler ayrıntısıyla incelenmekte ve katılımcıların bireysel algılarını nasıl oluşturdukları açıklanmaktadır (Smith ve Eatough, 2007).

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır Çalışma grubu "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" yöntemiyle seçilecektir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen üç ana tema ve bunların altında yer alan alt temalardan oluşan "yarı yapılandırılmış bir görüşme formu" kullanılacak ve derinlemesine görüşme yapılacaktır. Bu yöntemde,

yapılandırılmamış ya da yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak araştırılan olgu açıklanmaya çalışır (Wimpenny ve Gass, 2000).

Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğini artırmak için "uzun süreli etkileşim", "derin ve odaklı veri toplama", "çeşitleme", "uzman incelemesi" ve "katılımcı teyidi" stratejilerine başvurulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Katılımcıların her biriyle görüşülür ve görüşme kaydedilir. Kaydedilen görüşmenin tamamı bütün duyguyu elde etmek için okunur, Farklı algılamaya olanak vermemek için bu kayıtlar farklı zamanlarda da okunur (Colaizzi, 1978'den, akt. Miller, 2003).

Yapılan görüşme kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenerek, bilgisayar ortamında, görüşme metnine dönüştürülecektir. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenecektir.

Araştırma devam etmektedir. Yapılan derinlemesine görüşmelerde Sosyal medyanın okul yönetimine etkisinin bulunduğu ve etkili bir biçimde kullanılması gerektiği, bu nedenle sosyal medyayı bilinçli bir şekilde her okul yöneticisinin kullanmayı bilmesinin gerekliliği ortaya çıkabilir. Öğretimsel liderlik temasında öğretmenlere ve öğrencilere sosyal medyanın etkili kullanımı ile öğretimsel liderlik yapılması gerektiği, ancak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda yeterince bilgiye ve deneyime sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Üçüncü ana temada ise okul yöneticilerinin etik liderlik konusundaki deneyimleri sorgulanarak, sosyal medya araçlarını kullanarakhangi düzeyde etik liderlik görevini yerine getirebildiği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Ayrıca okul yöneticilerinin etik liderlik konusunda ne düzeyde bilgiye sahip oldukları, yeterince deneyime sahip olup olmadıkları ortaya konulabilir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim yönetimi, eğitim yöneticisi, sosyal medya

Kaynakça

Acar,S.Yenmiş,A.(2014). Eğitimde Sosyal Ağların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Facebook Örneği. Electronic Journal of Vocational Colleges - Ağustos 2014 BÜROKON Özel Sayısı

Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing, 17*, 1355-1360.

Ferdig, R. E. (2007). Editonial: Examining Social Software in Teacher Education Journal of Technology and Teacher Education, 15(1), 5-10.

Jasper, M.A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing, 19*, 309-314.

Jenkins-Guarnieri, M. A. Wright, S. L. and Johnson, B. (2013). Development and Validation of a Social Media Use Integration Scale. Psychology of Popular Media Culture. Vol. 2, No. 1, 38–50.

Mazman, S.(2009). Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher, 10* (4), 68-82.

Patel, R. M. (2002). *Phenomenoloji: History, its methodological assumptions and application. Mini-dissertation.* Unpublished master's thesis, Rand Afrikaans University.

Selwyn, N. & Lyndsay G. L.(2009). Researching the realities of social software use an introduction, Learning, Media and Technology, 34(2), 79-86.

Weinberg, T (2009) The New Community Rules: Marketing On The Social Rules,O'Reilly Media, USA.

Wimpenny, P. & Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of Advanced Nursing, 31*(6), 1485-1492.

http://www.teleperformance.com.tr/2015-guncel-sosyal-medya-istatistikleri-Blog-72

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

(7380) Öğretmenlerin "Öğretmen" Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi

Hasan Basri MEMDUHOĞLU — Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Mehmet TURHAN — Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Elif KELEŞ — Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Eğitim-öğretimin temel unsurları eğitim yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve velidir. Eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesi, sınıf içi düzenlemelerin yapılması, ders kazanımlarına ulaşılması için etkinlik hazırlanması ve uygulanması, velilerin ve öğrencilerin yönlendirmesi vb. birçok görev ve sorumluluk öğretmenlerin temel uğraşlarıdır. Bu nedenle öğretmenler öğrenci başarısı, eğitim-öğretim kalitesi gibi konularda oldukça önemli bir role sahiptir. Öğretmenler; kutsal bir mesleği icra etme, topluma rol model olma, geleceğe yön verme gücüne sahip olma ve toplum lideri olma gibi oldukça övücü ve özendirici sözlerle tanımlanmaktadır. Öte yandan düşük performans karşılığında yüksek ücret alma, uzun süreli yapma ve kaliteli eğitim verememe gibi çalışma isteğini olumsuz yönde etkileyen sözlere de maruz kalmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Aydın, 2014; Döner, 2012; Örs, 2011). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarının mesleğe başlamadan önce nasıl olduğunun ve bu algıların mesleğe başladıktan sonra değişip değişmediğinin tespit edilmesi önemli görülmektedir.

Taşıma anlamına gelen *meta* ve transfer etme anlamına gelen *pherin* kelimelerinin birleşimiyle ortaya çıkan metafor kelimesi yunanca kökenlidir (Levine, 2005). Metafor; Türkçede benzetme, eğretileme; eski Türkçede, mecaz; Arapçada istiare kelimelerine karşılık gelmektedir (Aydın, 2006). Soyut, karmaşık bir konunun anlaşılmasında kullanılan zihinsel araçlardan biri olarak nitelendirilen metafor (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006), eğitim ile ilgili bir çok çalışmada da kullanılmıştır. Literatürde eğitim paydaşlarının birçok kavrama (okul, pedagojik formasyon, lisansüstü eğitim, sanat eğitimi, okul müdürü, öğretmen, denetmen, psikolojik danışman ve rehber öğretmeni, renkler vb.) ilişkin görüşlerinin metaforlarla incelendiği çeşitli araştırmalara ulaşmak mümkündür. Özellikle öğretmen kavramına ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının algılarını araştıran Saban'ın (2004), öğrenci algılarını araştıran Soysal ve Afacan'ın (2012) ve birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin algılarını inceleyen Aslan'ın (2013) çalışmalarında öğretmenliğin destekleyici, yol gösterici, aydınlatıcı, şekillendirici rollerine atıf yapan çok sayıda metafor geliştirildiği söylenebilir. Öğretmen kavramını öğretmen, yönetici ve müfettişlerin metaforik algıları üzerinden inceleyen Yıldırım, Ünal ve Çelik'in (2011) çalışmasında ise olumlu rollerin yanı sıra öğretmenlerin "tembel, yetkisiz, ucuz iş gücü, verimsiz, saldırgan" vb. olumsuz metaforlarla tanımlandığı da görülmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin "öğretmen" kavramına ilişkin algılarını ve öğretmenlik mesleğine bakış açılarını ürettikleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-) Öğretmenlerin öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları nasıldır?

2-) Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

3-) Öğretmen kavramına ilişkin algılar mesleğe başladıktan sonra bir değişime uğramış mıdır?

Öğretmenlerin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Van iline bağlı Tuşba ve İpekyolu ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 200 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri olgu ve olayların keşfedilmesinde, detaylı bir şekilde açıklanmasında fayda sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Göreve başlama süresi 5 yılı aşmayan öğretmenler tercih edilerek ölçüt örnekleme yöntemi ile çalışma yürütülmüştür. Ölçüt örneklem; çalışmaya başlamadan önce belirlenmiş ölçüt veya ölçütleri karşılayan durumların çalışıldığı bir amaçlı örneklem yöntemidir. Burada ölçüt öğretmenlerin meslekteki hizmet süresidir. Katılımcıların hizmet sürelerinin 5 yılı aşmamış olması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere bir anket dağıtılmış ve öğretmenlerden ankette yer alan “öğretmen” kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla “Göreve başlamadan önce öğretmenlik ……. gibiydi çünkü …..” ve "Göreve başladıktan sonra öğretmenlik ..... gibidir çünkü ....." cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların kendi düşüncelerini ifade ettiği cümleler araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Elde edilen ve çeşitli metaforlar ve bunların nedenlerini kapsayan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılacaktır. Verilerin analizinde ilk aşamada öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce öğretmen kavramına ilişkin algılarının nasıl olduğu ortaya koyulmaya çalışılacaktır ve üretilen metaforlar kategorize edilecektir. İkinci aşamada mesleğe başladıktan sonra öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları algılar belirlenerek benzer şekilde çözümlenecektir. Son aşamada ise mesleğe başladıktan sonra öğretmen kavramına ilişkin öğretmen algılarının değişim gösterip göstermediğinin tespiti için çözümlemeler yapılacak, bu çözümlemelerde betimsel analiz kullanılacaktır.

Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce ve başladıktan sonraki süreçte düşüncelerinin değişim göstereceği öngörülmektedir. Bu düşünceler olumlu veya olumsuz yönde değişebilmektedir. Şimdiye kadar elde edilen veriler, düşüncelerin olumsuz yönde değiştiğini göstermektedir. Genel anlamda öğretmenler, göreve başlamadan önce hoş bir

heyecan taşıdıklarını; ancak mesleğe başladıktan sonra içlerinde var olan heyecanın azaldığını ya da bu heyecanı tamamen kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma tamamlandığında verilerden yine bu yönlü bir sonuca ulaşılacağı beklenmektedir. Sonuç üzerinde, geçen zaman içerisinde öğretmenlik mesleğine bakışın değişmesi, öğretmenlerin eğitim üzerindeki rolü, öğretmenlik mesleğine dair algıları, meslekten beklentileri, bunun yanı sıra öğrencilerin sergiledikleri davranışlar, yöneticilerin benimsedikleri yönetim modelleri gibi pek çok konunun etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, metafor, mesleki algı, öğretmen metaforu

Kaynakça

Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-59.

Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefi metafor: "Yolda olmak". *Din Bilimleri Akademik araştırma Dergisi*, 6(1), 9-22.

Aydın, O. (2014). Öğretmenlik kutsal(mı)dır? [Çevirim-içi: http://www.hurriyet.com.tr/ogretmenlik-kutsalmidir-26391924]. Erişim Tarihi: 20.02.2016.

Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19(2), 207-237.

Döner, M. (2012, 24 Kasım). En kutsal meslek: Öğretmenlik. [Çevirim-içi: http://www.oncevatan.com.tr/en-kutsal-meslek-ogretmenlik-makale,28805.html]. Erişim Tarihi: 20.02.2016.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images for classrooms. *Kappa Delta Pi Record, 41*(4), 172-175.

Örs, N. (2011, 26 Kasım). Öğretmenlik kutsal bir meslek midir? [Çevirim-içi: http://blog.milliyet.com.tr/ogretmenlik-kutsal-bir-meslek-midir-/Blog/?BlogNo=335910]. Erişim Tarihi. 20.02.2016.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 6*(2), 461-522.

Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "fen ve teknoloji dersi" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*9(19), 287-306.

Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 8(2), 92-109.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7408) Okullarda Yönetim Sorunları ve Çözme Önerileri

Süleyman GÖKSOY — Düzce Üniversitesi
Engin ASLANARGUN — Düzce Üniversitesi

ÖZET

Temel olarak yönetim; bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme (Başaran, 1989), örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili ve yeterli bir şekilde kullanılma süreci (Bursalıoğlu, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Yönetimin bir süreç olma özelliğini ilk olarak Fayol (1949) tarafından gruplandırılmış ve Bursalıoğlu (2002) bu süreçleri; karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak incelemiştir. Yönetim süreçlerinden biri kabul edilen karar verme aynı zamanda yönetimde problem çözme süreci olarak da adlandırılmaktadır (Bursalıoğlu, 2002; Aydın, 1992).

Problem çözme aynı zamanda bilimsel yöntemdir. Dewey'in bilmsel yötemin işleyiş aşamaları; bir ihtiyacın doğuşu yada bir problemin hissedilmesi (burada birey, bir güçlükle karşılaşmıştır, bir problem durumu içindedir ve istediği sonuca varamamaktadır), güçlüğün yerini ve problem tayin etme (kişi, kendisini rahatsız eden şeyin, problemin ne olduğunu keşfetmiş ve tanımlamıştır), bazı çözüm yolları, hipotezler önerme (problemin çözümü, sonucun ne olabileceği hakkında tahminlerde bulunmaktadır), doğrulayıcıların saptanması (bu aşamada uygulamanın sonuçlarının düşünülüp tatışılmasıdır), denencelerin test edilmesinden (birey, olay ve olgulara bakarak, kanıtlar toplayarak denecelerin doğru olup olmadığını saptamaya çalışır) oluşur (Kaptan, 1995). Problem çözme süreci gibi yönetimde karar verme; bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi, olarak tanımlamışlardır. Problem çözme sürecinde olduğu gibi karar verme de tek basamaklı bir iş değil, sıra dizinsel bir biçimde birbirini izleyen, her basamaktaki başarı şansının önceki basamakların gereğinin eksiksiz yapılıp yapılmayacağına bağlı olduğu bir aşamalı eylemler dizisidir (Açıkgöz, 1994). Bursalıoğlu (2002)'na göre karar verme aşamaları; problemin anlaşılması, probleme ilişkin bilgilerin toplanması, bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması, uygulanması ve değerlendirilmesidir.

Bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri bilimsel yöntemi kullanarak çözme süreci olarak tanımlanan problem çözme süreci (Sungur, 1997) aşamalarını uygulamaya aktarmak pek de kolay olmamaktadır. Çünkü uygulamada yöneticilerin çözüm bulmak zorunda oldukları sorunları her zaman açık ve net olarak ortaya çıkmamaktadır. Ayrıca yöneticiler çoğu zaman karışık bir manzara içinde sorunları teşhis etmek ve tanımlamak durumu ile de karşı karşıyadırlar. Hatta yönetimde çoğu zaman gerçek sorun ile sorunun varlığına işaret eden belirtileri birbirine karışır (Çalık, Sezgin, 2013). Karar verme süreci, sorunun tanımlanması ile başladığı (Robbins, Decenzo, Coulter, 2013) ve yönetimde öncelikle sorunun açıkça tanımlanması gerektiği için mevcut çalışmanın birincil amacı okullardaki sorunları katılımcı bir anlayış ve örnek uygulama ile teşhis etmek, tanımlamak ve ortaya koyabilmektir. İkincil amacı ise tanımlanan örnek bir problem, yine katılımcı grup ile ve problem çözme süreci aşamaları kullanılarak analiz etmek ve problemi çözüme kavuşturabilmektir.

Mevcut araştırmada yapılmak istenilen; okul müdürlerine göre Düzce ilindeki önemli eğitimsel sorunları katılımcı bir şekilde belirleyebilmektir. Okullardaki sorunları belirlerken grup çalışması ve beyin fırtınası teknikleri ile takım çalışması ve problem çözme sürecini etkin kullanılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Düzce İlindeki okulların yönetim sorunları nelerdir?

2) Düzce İlindeki okulların yönetim sorunlarına çözüm önerileri nelerdir?

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada okul müdürü olmak ve tüm eğitim kademelerinde görev yapan okul müdürleri olması ölçütleri esas alınmıştır. Araştırmada maksimum çeşitliliği sağlayabilmek için 2014-2015 eğitim öğretim yılında Düzce İli eğitim kurumlarına yönetici olarak atanan ve Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünün "Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursları" kapsamında 90 saatlik olarak düzenlenen kurslara katılan 56 okul müdürü (10 okul öncesi eğitim kurumu müdürü, 12 ilkokul, 12 ortaokul, 12 genel lise ve 10 meslek lisesi müdürü) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin 24'ü kadın, 32'i erkek; 45'i lisans, 11'i lisansüstü eğitim mezunu; Okul müdürlerinin 20'si 0-5 yıl, 14'ü 6-10 yıl, 16'sı 11-15 yıl, 6'sı da 16 yıl ve üzerinde yöneticilik yapmıştır.

Araştırmanın geçerliğininin sağlanması için; birden fazla veri toplama yöntemi (görüşme, grup çalışması) kullanılarak ortaya çıkan bulguları karşılaştırma, kontrol etme ve onaylama amaçlanmıştır. Araştırma örneklemi ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Güvenirliğinin sağlanması için; Grup çalışması yoluyla elde edilen veriler, doğrudan alıntılarla açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, grup çalışmalarının gözlemleri ile teyit edilerek, sonuçlar değerlendirilmiştir. Grup çalışması sürecinde araştırmacı sadece gözlemci konumunda kalmılmıştır. Araştırmada veri kaynağı, veri toplama araçlarının nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği ve nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Eğitim öğretimle ilgili her düzeyde sorunun belirtildiği ve okul kademelerine göre farklı önceliklerin tabloda yer aldığı görülmektedir. Toplamda 58 yönetim sorununun müdürlerce dile getirildiği anlaşılmaktadır. Eğitim sorunlarının çözümüne ilişkin okul yöneticilerinin genel olarak önerdikleri ve eğitim kademelerine göre faklılaşan çözüm önelerileri şunlardır; okul öncesi eğitim kurumlarında; öğretmenlere kişisel gelişim ve değerler eğitimi kazandırmak, ziyaretler, sosyal faaliyetlerle öğretmenleri okula dahil etmek, takım ruhu kazandırmak, adil ve demokratik ödüllendirme yapmak, tecrübeli ve iyi çalışan öğretmenleri koç tayin etmek, veli toplantıları veya diğer iletişim kanallarıyla öğretmenlerin veliye ulaşmasını kolaylaştırmaktır. İlkokullarda; kurum iklimi oluşturularak veli-öğretmen-öğrenci arasında kurumsal barışı sağlamaktır. Ortaokullarda; öğrencilerin kontrolü, taşıma yapan öğrenci servis araçlarının kontrolü ve taşıma ile ilgili mevzuatın düzenlenmesi, değiştirilmesidir. Genel liselerde; mevzuat değişikliği, merkezden okulun ihtiyacı olan paranın doğrudan okula gönderilmesidir. Meslek liseslerinde; öğretmenlerin mesleki yetersizliği ile ilgili sorunların tespiti edilmesi, öğretmenlerin mesleki yetersizliği ile çözüm yollarının belirlenmesi ve çözümlerin uygulanmasıdır.

Anahtar Kelimeler : Okul yönetimi, yönetim sorunları, sorun çözme ve uygulama süreci

Kaynakça

Açıkgöz, K. (19949. Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aldemir, M.C. (1985) Örgütler Ve Yönetimi, Makro Bir Yaklaşım, İzmir.

Aydın, M. (1991-1992). Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi 3. Baskı

Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Başaran, İ.E. (1989). *Yönetim*. (Dördüncü Basım). Ankara: Gül Yayınevi.

Çalık, T., Sezgin, F., Çalık, C. (2013). *Yönetimde problem çözme*. Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara Pegem A Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, İ. ve Koçak, Ş. (2008) *Eğitim denetiminde ilköğretim müfettişleri yetiştirilmesi ve sorunları.* 31.12.2010 tarihinde http://www.cu.edu.tr/insanlar/kocaks/ilk%C3%B6%C4%9Fretim%20m%C3%BCfetti%C5%9Fleri.html adresinden alınmıştır.

Yıldırım, M.,C, Beycioğlu, K., Uğurlu, C.,T, Sincar, M. (2011). Eğitim Müfettişlerinin Görev Alanları Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar, 3. Uluslararası Eğitim denetimi Kongresi, Bildiri Kitabı, Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını

Yılmaz, K., Taşdan, M. (2006), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri" Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, year: 2006, vol: 39, no: 2, 125-150.

Yörük, S. Koca, T. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Performanslarının Arttırılmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği: Afyonkarahisar İli Örneği *Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: XIII, Sayı 1, Haziran-2011*

(7413) Okul yöneticilerinin gözünden geleceğin okulları

İlknur ŞENTÜRK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Ayşegül ŞEN
Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Okul, içinde bulunduğu sosyal, ekonomik, kültürel ve politik ortamın bir ürünüdür. Geleceğin okulları nasıl olacak sorusu, politik, yönetsel kültürel, örgütsel, sosyal ve ekonomik konumları dikkate alındığında önemini ve güncelliğini sürekli koruyan bir araştırma alanına işaret etmektedir.

Eğitim örgütlerinin örgütsel, yönetsel, pedagojik işlevlerini geleneksel paradigma perspektifi ile değerlendirmenin ve sürdürmenin günümüzde geçerliliği kalmamıştır. Eleştirel pedagojinin yaklaşımıyla okulların gelecekteki pozisyonlarına bakıldığında, bugün gerçekleştirebildiklerinin çok ötesinde bir vizyonu devreye sokmaları ve pozisyonlarını almaları beklenmektedir.

Eleştirel pedagojiye göre eğitim, itaat etme, kurallara bağlı kalarak yaşamı sürdürme, otoriteyi içselleştirme gibi eylemleri gerçekleştirerek bireysel özgürlüğü ve bireyin yaratıcı yetilerini törpüler. Eğitim, gücü ritüelleştiren ve yukarıdan aşağıya doğru gücün dolaşımını sağlayan dikey bir ilişki biçimini yaratır. Ayrıca eğitim örtük bir hakimiyet kurma çabasıdır. Eleştirel eğitim de sistematik ve kurallı olan bu ilişkilerin sorgulanması, problem olarak görülüp eleştirilmesi ve alternatifler aranmasını sağlamaya çalışır. Apple (2006, 63), tarihsel, ekonomik, kültürel ve etnografik bir dizi teknik kullanarak eğitimi sorguladığını dile getirir. Bu süreçte eğitimle ilgili üç temel unsurun incelenmesi gerektiğinin açık bir şekilde ortaya çıktığını söyler. Bu unsurlardan birincisi norm ve değerleri alttan alta öğreten gizli müfredatın düzenleri ve günlük etkileşimleri vardır. İkinci unsur olarak planlanan, çeşitli materyallerde ve metinlerde bulunan öğretmenlerin süzgeçlerden geçirdiği okul bilgisine ilişkin resmi külliyattır. Üçüncü unsur olarak da eğitimcilerin okullarda olup biteni planlamak, organize etmek ve değerlendirmek için kullandığı temel perspektifleridir.

Eleştirel pedagoji, okulları hem kendi tarihsel bağlamları içinde hem de egemen toplumu karakterize eden mevcut sosyal ve siyasal yapının bir parçası olarak ele alır. Eleştirel pedagoji, okul kurumu üzerinde dururken, onun fonksiyonlarını, kurumsal değerini, sosyal kurumlarla ilişkisini ve finansal arka planını da odağına alır. Eleştirel pedagojinin dayandığı temel öğeler eğitim faaliyetleri ve özellikle okulun pozisyonudur. Eleştirel pedagoglara göre başta okullar olmak üzere eğitim kurumlarının kamusal alan olarak yeniden örgütlenebilmeleri için pedagoji politikleştirilmelidir. Politikleşen pedagoji monologa değil diyaloga, temsile değil katılıma, hiyerarşiye değil yatay ilişkilere ve örgütlenmeye, monolitik erke değil iktidar paylaşımına dayanmalıdır (İnal, 2008).

Sistemli bir kurum anlamında okul kavramı, kurumsal amaçları gerçekleştirmesi beklenen kişilerin işleri ve birbirleriyle olan etkileşim biçimleri tarafından nitelenen toplumsal bir sistem olarak tanımlanır (Lunenburg: 1995, Akt. Aydın, 2012).

Okula yapılan eleştiriler, genelde bireyin tek tipleştirilmesi, sisteme entegre edilmesi, potansiyellerinin istenilen kıvama göre şekillendirilmesi, siyasal ve ideolojik eğilimlere göre bir yön kazanması olarak sıralanabilir. Mevcut eğitim kurumlarının uygulamalarını, özelliklerini eleştirmek ve gelecekteki gereksinimleri daha iyi karşılayabilecek alternatifleri önermektir (Aydın, 2012).

Aşağıda bu öneriler yer almaktadır (Pulliam ve Van Patent, 1995).

1. Hiyerarşi yerine sinerji süreçleri,

2. Eğitim yetiştirmeden fazladır,

3. Bilinmeyen için eğitim,

4. Okulda öğrenmeye karşı yaşam boyu öğrenme,

5. Yapısal yetkiye karşılık akılcı yetki,

6. Oyunlar yerine işbirliği,

7. Değerlendirme becerisi,

8. Geleceğin okulu: Sorun çözümleme/kaynak dağıtım merkezi.

Bu araştırmada Eskişehir il merkezinde görev yapan okul yöneticilerinin geleceğin eğitim sisteminde değişen örgüt yapısı, yönetim yaklaşımları hakkındaki düşüncelerini; geleceğin okullarında kendilerini nasıl konumlandırdıklarını, alternatif okullar hakkında değerlendirmelerini saptamak amaçlanmıştır.

Bu araştırma, "karma araştırma (mixed research) modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu, var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli niteliğindedir. Tarama modelleri, olay ve olguları, durumları geçmişte ve halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, evrenin tümünü ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olacak olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Bu çerçevede bir boyutu ile bu araştırma, ilkokul, ortaokul ve lise dengi okullarda görev yapan okul yöneticilerinin okula ve geleceğin okullarına ait görüşlerini belirlemeyi amaçlayan tarama modelinde bir çalışmadır. Bu aşamada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen geleceğin okullarına ait ifadeleri kapsayan bir anket geliştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki okul yöneticileri gelişigüzel örneklem ile seçilmiş toplam 168 okul yöneticisinden 120 okul yöneticisine anket uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda okul yöneticilerinin okula ve geleceğin okullarına ait görüşlerini derinlemesine kavramak amacıyla, nitel araştırma yönteminde durum çalışması, görüşme tekniği ile desenlemiştir. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, nicel analizlerle elde edilen verilerin derinliğine açıklamaları, anket yoluyla elde edilemeyecek betimlemeleri ve yorumlamaları içermekte ve nicel verilerle birlikte okul yöneticilerinin geleceğin okulları hakkındaki görüşlerini yorumlamayı sağlamaktadır. Böylece ele alınan konu, yöneticilerin dilinden, onların düşünce, duygu ve pratikleri üzerinden anlamlandırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde 13 okul yöneticisi amaçlı örneklem esasında gönüllü olarak görüşmelere katılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri geleceğin okullarını,

*Özgürleşmenin alanı."

* Ekonomik açıdan, eldeki kaynakların, bireylerin yetenek ve kapasitelerine göre üretiminin, tüketiminin gerçekleştirilebildiği bir siyasal sistem,

*Coğrafi ve kültürel sınırları aşan entelektüel ve akademik bir bölge ,

*eleştirel düşünce ve uygulamaların mekanı,

* giderek daha profesyonel bir uzmanlık alanına dönüşen değişim yönetimi yeterliliklerine sahip okul yöneticilerin görev yaptığı,

*Çok disiplinli tektipleştirmeyen öğrenmenin gerçekleştiği,

* İnteraktif okul yönetimi süreçlerin yürütüldüğü,

*Bürokratik yapının çözüldüğü,

*Zorlu ekonomik ve politik, toplumsal düzenlerle baş edebilmeye çabalayan,

*Demokrasi ve insan hakları, sosyal adalet ve eşitliğin öncelikli olarak yönetilmesi gereken ,

*Kurumlar ötesi karmaşık bir yapının kendini gösterdiği,

*Katı ve ayrışmış disiplin yapısının kırılacağı, disiplinler arası

*Katı ve ayrışmış disiplin yapısının kırılacağı, disiplinler arası öğrenim süreçlerinde moral ve etik eğitiminin daha önem kazandığı,

*Dünya ekolü tanımı için rekabet eden,

alanlar olarak görmektedir.

Anahtar Kelimeler : Geleceğin okulları, okul yöneticileri, okul yönetimi, eğitim yönetimi

Kaynakça

Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*.4. Basım. Pegem Yayıncılık. . Ankara.

Apple, M. (2013). Demokratik okullar.Güçlü eğitimden dersler.Dipnot yayınları. Ankara.

Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*.4. Basım. Pegem Yayıncılık. . Ankara.

Apple, M. (2013). Demokratik okullar. Güçlü eğitimden dersler. Dipnot yayınları. Ankara.

Ayhan, H.& Oktay ,A.& Oğuz, O. (2010). 21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi. Ankara: Pegema yayıncılık.

Bell, W. (2001). Futures studies comes of age twenty five years after: The limits to growth. *Futures*, 33 (1), 63-76.

Bosher M. & Hazlewood, P. (2008). *Leading the leaders for the future: a transformational opportunity.*Continuum International Publishing Group. London.

Demirel, Ö. (2010). *Gelecek için eğitim*. Ankara: Pegema yayıncılık.

Drake, T. L.&. Roe. W. H. (1994). *The principalship*. Mc. Millian Publishing Company, New York.

Gary, M.(2006). *Future focused leardership.preparing schools, students, and communities for tomorrow's realities.* Association of Supervision and Curriculum Develpoment. Virgina. USA.

Beare, H. (2001). *Creating the future school* . Taylor ve Francis Group, New York.

Hyman, R. T. (1986). *School administrator's faculty supervision handbook*. Pentice- Hall, Englewood Cliffs, N.J.

İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. Kalkedon yayınları. İstanbul.

Pulliam, J. D.& Patent J.V. (1995) *History of education of America*. Prentice Hall, Inc. Englewood Cllfs, New Jersey.

Sönmez, V. (2008). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Stevenson, T. (2001). The futures of futures studies. *Futures,* 33(7), 665-669.

Holtzman, W. H. (1992). *School of the future* . Amer Psychological Assn. New York.

Wiles, B. ve Bondi, J. (2002). *Curriculum development: Aguide to practice*. (6th ed) NewJersey, Merrill Prentice Hall.

(7427) Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Liderlik Tarzlarına Göre Öğretmenlerin Örgütsel Davranış Spektrumu

Metin KAYA MEB

Şengül KORKMAZ MEB

Mecit KARA MEB

ÖZET

Günümüzde yürütülen liderlik araştırmalarında liderliğin değişik boyut ve yönleri araştırılmış ve farklı açılarına ışık tutulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaların ortak noktaları: (i) amaç, (ii) lider, (iii) izleyenler/takipçiler ve (iv) süreç/yol olmak üzere dört temel ögede toplanabilir.

• *Amaç:* Grup bireylerinin bir araya gelmesine neden olan genel veya yaygın kabul bulan bir hedef, ideal, ilgi ve ihtiyaçlar ile şekillenir. Lider, bu amacı netleştirir. İzleyenlerin dikkatini bu amaca yönlendirir.

• *Lider*: Bir grup içerisinde açığa çıkar. Bu grubu oluşturan ögelerden etkilendiğinden daha fazla nüfuz eden bir örgüt üyesidir. Lider, konumundan ve yasal gücünden ziyade ilişkiselliğe, izleyenleri etkilemeye, angaje etmeye ve güvene öncelik verir. Fakat kurumsal liderler bunların yanında konumdan, yasadan kaynaklanan güçlerini ve diğer güç kaynaklarını da beraber veya birlikte kullanılırlar.

• İzleyenler/takipçiler: Liderin yaptığı etkiyi kabullenen grubun veya örgütün üyeleridir.

• Süreç/yol: İzleyenlerin yeterlilik düzeyi, ilişkilerin düzeyi, hedeflerin gerçekleştirilmesi, motivasyon gibi faktörlerden oluşan; lider, izleyici, amaç çerçevesinde etkileşim ortamdır. Liderlik ile ilgili yapılan tanımlamalar ve araştırmalar; izleyici, etkileme, süreç ve amaç kavramları içerisinden yapılmaktadır. Liderlik; genel ve yaygın bir amacı gerçekleştirmek için liderin izleyicileri etkileme süreci olarak tanımlanabilir (Çelik, 2003, s.1-3; Karadağ, Başaran ve Korkmaz, 2009, s.33; Northouse, 2010, s.2-5; Owen, Hodgson ve Gazzard, 2011, s.23-24).

Kurumsal etkinlik ve verimlilik; örgütün mevcut maddi kaynakların yanında, belki de öncelikli olarak, kurumun sahip olduğu insan kaynaklarını daimi hareket halinde tutmakla sürdürülebilir. İnsan kaynaklarının dinamik halinin bazı sonuçları ya da çıktıları kurumda çalışanların örgütsel davranışlardır. Örgütlerde insan kaynaklarının dinamizmini güçlendirmek için bir yandan yöneticilerin liderlik özelliklerinin ve tarzlarının ön plana çıkartılması gerektirirken öte yandan çalışanların işten tatminlerini (Yılmaz ve Ceylan 2011) örgüte bağlılıkları, örgüte aidiyetleri, örgüte güvenleri, çalışma veya iş motivasyonları gibi kurumsal etkinliği yükselten örgütsel davranışların gözlenme sıklığının artırılması; iş stresi, tükenmişlik, kaygı, yılma veya yıldırtma gibi duygusal çöküntü olarak niteleyebileceğimiz kurumsal etkinliği azaltan örgütsel davranışların çalışanlar üzerinde gözlenme sıklığının zayıflatılması gerekir.

Liderlik tarzları ve örgütsel davranışlar arasındaki ilişkilere dair temel araştırmaların bulguları sentezlenmesi ve özetlenmesi gerekebilir. Henüz Türkiye'de eğitim örgütlerinde liderlik tarzları ve çalışanların davranışları arasındaki ilişkilerin kanıta dayalı ve bütünsel bir değerlendirmesi yapıldığı söylenemez. Bu amaçla liderlik ve örgütsel davranış arasındaki ilişkileri inceleyen temel araştırmaların meta analizin yapılması gerekli olduğu iddia edilebilir.

Bu çalışmanın amacı eğitim örgütlerindeki liderlik tarzlarının eğitim örgütlerindeki çalışanların davranışlarına etkilerini değerlendirmektir. Başka bir ifade ile Liderlik tarzları ve eğitim örgütlerinde çalışanların sergiledikleri örgütsel davranış türlerinin bir spektrumunu sunmaktır. Eğitim örgütlerinde liderlik eğitimi politikalarının ve hazırlanmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın yöntemi meta analizdir. İstatiksel analiz modeli olarak rastlantısal etkiler modeli altında veriler analiz edilmiştir. Bu çalışmanın veri seti; Türkiye' de 2004-2012 yılları arası yapılan, temel ve orta öğretim kademesinde yürütülen, 36 bağımsız araştırma niteliğindeki makale ve lisansüstü tezi kapsar. **Çalışmaya Dâhil Edilme Kriterleri:** Temel araştırmanın;

1. 2004-2012 yılları arasında raporlanmış olması,
2. Türkiye'deki temel ve orta eğitim öğretim kademelerinde yürütülmüş olması
3. Temel araştırmalarda algıya dayalı ölçülmüş olan veya incelenen lider; okul yöneticisidir.
4. Katılımcı öğretmen olmalıdır.
5. Liderlik nosyonu teorik bir çerçeveyle sınırlandırılmalıdır.
6. Liderlik tarzı ile örgütsel davranışlar arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayısını (r), regresyon katsayısını (R) raporlaması veya etki büyüklüğü hesaplamak için yeterli diğer istatiksel indeksleri raporlaması

Ortalama etki büyüklüğü hesaplama tekniği; grup içi liderlik tarzı ve örgütsel davranışlar arasındaki korelasyon katsayılarının Fisher's z (Fz) istatiksel indeksine dönüştürülmesidir. (ES=Fz=r)Tüm ortalama etki büyüklükleri veya birleştirilmiş etki büyüklükleri Fz indeksleri üzerinden ve sorasındaki tüm istatiksel analizler; yayım yanlılığı, varyans analizi yine Fz istatiksel

indeksleri üzerinden gerçekleştirilmiştir (Kınay 2012 s.25-38). Yayım yanlılığı analizi; (Sterne ve Egger 2001) yanlılık testlerinin birbirlerine göre üstünlük ve zayıflıkları dikkate alınmış ve yayım yanlılığı iki ayrı: Egger's regresyon katsayısı ve Begg, Mazumdar sıralı korelasyan katsayısı bağıntılı tau indekslerinin istatiksel anlamlılık testleri ile denetlenmiştir.

İstatiksel anlamlılık ve kesinlik düzeyi ile ilgili işlemler yürütülürken; her tür analiz aşamasında manidarlık düzeyi. 05 ve güven aralığı ise %95 olarak alınmıştır. İstatiksel analizler CMA. paket programı ile yapılmıştır.

Dönüşümcü liderlik tarzının kurumsal etkinliği yükselten örgütsel davranışlara etkisinin ortama etki büyüklüğü rastlantısal etki modeli (REM) altında orta düzeydedir (ES=.55 LL=.47, UL=.63). Açıklanması beklenen toplam varyans (Q (17) = 567.3; p>.05) değerindedir. Bu veri seti için yayın yanlılığı bulgulanmamıştır. (Egger's regresyon indeksi, t=1.02 df=15 p=.34; Kendal's tau indeksi, tau=-.13 z=.52 p=.60).

İşlemci liderlik tarzının kurumsal etkinliği yükselten örgütsel davranışlara etkisinin ortama etki büyüklüğü rastlantısal etki modeli (REM) altında orta düzeydedir (ES=.36, LL=.25, UL=.47). Açıklanması beklenen toplam varyans (Q (15) = 567.3; p>.05) değerindedir. Bu veri seti için yayın yanlılığı bulgulanmamıştır (Egger's regresyon indeksi, t=.12 df=13 p=.89; Kendal's tau indeksi, tau=.12 z=.64 p=.52).

Serbest bırakıcı liderlik tarzının kurumsal etkinliği yükselten örgütsel davranışlara etkisinin ortama etki büyüklüğü rastlantısal etki modeli (REM) altında negatif yönde ve zayıf düzeydedir (ES=-.26, LL=-.38, UL=-.16).

Anahtar Kelimeler : Liderlik tarzları, Örgütsel Davranış, meta analiz

Kaynakça

Borenstein, M. Hedges, L. V. Higgins, J. P. T ve Rothstein, H. R. (2009). Introduction to meta analysis. John Wiley & Sons. Ltd. New York City, United States.

Çelik, V. (2003). Eğitimsel liderlik. PegemA Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara.

Karadağ E.,Basaran A., Korkmaz T.(2009)."İlkögretim Okulu Ögretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Biçimleri İle İş Doyumları Arasındakı İlişki" Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 12 (21) s.32-45"

Northouse G.P. (2010). Leadership. 50. Edition. Sage, London.

Own H., Hodgson V., Gazzard N.,(2011), Çev:Münevver Çelik. Liderlik Elkitabı.Optimist Yayıncılık. 3.Baskı.İstanbul.

Yılmaz A., Ceylan B.C.(2011). "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi" Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 17 (2), s.277-29

Kınay E.(2012). Üniversite Giriş Sınavı Yordama Geçerlilik Çalışmalarının Meta Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi . Ankara.

Kurt S. (2009). Meta Analizinin Klinik Çalışmalarda Kullanımı Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış İstanbul Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı İstatistik Bilim Dalı. İstanbul

Sterne J. A.C ., Egger M. (2001) . Funnel Plots For Detecting Bias İn Meta-Analysis Guidelines On Choice Of Axis. Journal Of Clinical Epidemiology. Sayı 54 s.1046–1055

Hedges. L.V.. And. Vevea. J.L (1998). Fixed- And Random-Effects Models İn Meta-Analysis. Psychological Methods 3(4) s. 486–504.

Higgins J.P.T.. Green S. (Ed).(2011). Cochrane Handbook For Systematic Reviews Of Interventions Version 5.1. The Cochrane Collaboration. Www.Cochrane-Handbook.Org. (Erişim:04.02.2013)

(7445) 1. Öğrencilerin Derse Katılımlarına İlişkin Davranışları ile Fakülte Yaşamlarının Niteliği Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon İle İncelenmesi

Saadet KURU ÇETİN

Muğla Sıtkıkoçman Üniversitesi

ÖZET

Okul yaşamının niteliği, "okulla ilgili olumlu ve olumsuz deneyimlerin ve okul yaşamındaki ve sonuçlarındaki diğer duygular ile ilgili özel durumların bir sentezi olarak" tanımlanmaktadır (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2007). Okul yaşamının niteliği "okuldan memnuniyet, "sınıf içi çalışmalara bağlılık" ve "öğretmenlere yönelik tutum" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Epstein ve McPartland, 1976, akt. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2007). Okuldan memnuniyet öğrencilerin okula karşı tutumlarını, sınıf içi çalışmalara bağlılık öğrencilerin sınıf içi çalışmalara katılma düzeyini, öğretmenlere karşı tepkiler ise öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci tarafından değerlendirilmesini içermektedir (Schmidt, 1992). Bu açıklamalardan da görüldüğü gibi okul yaşamının niteliği kavramı aynı zamanda öğrencilerin okula, derse ve öğretmenlere karşı tutumlarının ortak bir sonucudur.

Okul yaşamının niteliğine ilişkin faktörler incelendiğinde sınıf içi çalışmalara bağlılık düzeyinin önemli bir etken olduğu görülmektedir (Firestone, Rosenblum ve Web, 1987). Sınıf içi çalışmalara bağlılık öğrencilerin öğrenmeye karşı geliştirdiği olumlu tutumlardır (Schmidt, 1992). Başka bir deyişle sınıf içi çalışmalara bağlılık öğrencinin derse katılım düzeyiyle ilişkilidir. Öğrencinin ödev veya konulara bir değer atfederek öğrenme sürecine katılması (Schlechty, 2002) öğrencinin sınıf içi çalışmalara bağlılığın bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Schlechty'e göre (2002) öğrenci katılımının gerçek katılım, sembolik katılım, pasif uyma, geri çekilme ve isyan olmak üzere beş boyutu vardır. Gerçek katılım öğrencilerin yaptığı etkinliklere anlam yükleyerek katılmasını, sembolik katılım, öğrencinin görevi gerektiği için yapmasını, pasif uyma öğrencinin durumu kurtarmak adına katılmasını, geri çekilme öğrencinin öğrenme ortamından kendisini geri çekmesini ve isyan öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerine yeni amaçlar koymasını ifade eder (Schlechty, 2001). Buna göre okul yaşamı niteliğinin öğrencinin sınıf içi çalışmalara katılım düzeyi ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Derse katılım düzeyi Türkiye'de Nayır (2015a) tarafından yapılan bir çalışmada üç boyutta ele alınmış ve alanyazına bağlı kalarak alan yazındaki sınıflamaya bağlı kalarak derse katılım düzeyini " isyan düzeyinde katılım", "gerçek katılım" ve "sembolik katılım" olarak üç boyutta incelenmiştir. Bu çalışmada Nayır (2015) tarafından yapılan sınıflama esas alınmıştır.

Alanyazın incelendiğinde okul yaşamına ilişkin çalışmaların ilköğretim (Yılmaz, 2005; 2007), ortaöğretim (Sarı, Otünç ve ERceylan, 2007) ve yükseköğretim (Doğanay ve Sarı, 2006; Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2007; Özdemir, 2012) gibi farklı kademelerde yapıldığı görülmektedir. Öğrencinin derse katılım düzeyi ile ilgili çalışmalar ise Nayır tarafından (2015a; 2015b) lise öğrencileri üzerinden yapılmıştır.

Alan yazındaki araştırmalar, öğrencilerin derse katılımları ile okul yaşamları arasında bir ilişkinin bulunduğuna işaret etmektedir. Fakat öğrencilerin derse katılımlarını okul yaşamlarını hangi yönde ve ne düzeyde etkilediğini gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğrencileri derse katılımları ile okul yaşamları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel (korelatif) araştırmalar, iki ya da da çok sayıda değişken arasında ilişki olup olmadığı belirlemeye yönelik araştırma desenleridir (Karasar, 2009; Erkuş, 2011).

Araştırmanın çalışma grubu, Hacettepe Üniversitesi, Yıldız teknik üniversitesi, Muğla Sıtkı koçman Üniversitesi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Yüzüncü Yıl üniversitesinden toplanan toplam 829 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Toplanan verilerin 250 âdeti ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması için kullanılmıştır.

Kanonik korelasyon analizinden elde edilen bulguların güvenilirliği için çalışma grubunda, setlerdeki değişken sayısının toplamının 20 katı kadar katılımcı olması önerilmektedir (Stevens, 2009). Bu araştırmada, derse katılım boyutunda isyan, gerçek katılım ve sembolik katılım olmak üzere 3 değişken, fakülte yaşamının niteliği veri setinde; sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinin memnuniyeti, öğretim elemanlarından memnuniyet ve fakülte memnuniyeti olmak üzere 3 değişken ve toplamda 6 değişken bulunmaktadır. Buna göre, kanonik korelasyondan elde edilen bulguların güvenirliği için çalışma grubunda en az 120 katılımcının bulunması gerekmektedir. Dolayısıyla çalışma grubundaki katılımcı sayısının araştırmadan elde edilen bulguların güvenirliği açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Nayır (2015a) tarafında geliştirilen derse katılım ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tekrar DFA analiz sonucunda uyum indekslerinin Ki-kare değeri başta olmak üzere ($\chi 2$= 699.94; p= 0.00, sd=347, $\chi 2$/sd = 2.01) uyum indeksleri IFI= .96, RFI = .91, RMR = .064, GFI=.86, AGFI= .83, CFI=.96, NNFI = .95, NFI = .91 ve RMSEA =.059 olduğu görülmektedir.

Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2006) tarafından geliştirilmiş olan fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği "Sınıf Ortamı ve Öğrenci İlişkilerinden Memnuniyet", "Öğretim Elemanlarından Memnuniyet" ve "Fakülteden Memnuniyet" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmada isyan, derse gerçek katılım ve derse sembolik katılım değişkenlerinden oluşan derse katılım veri seti ile fakülte memnuniyeti, öğretim elemanı memnuniyeti ve sınıf ortamı ve öğrenci memnuniyeti değişkenlerinden oluşan fakülte yaşamının niteliği veri seti arasındaki ilişki kanonik korelasyon analizi ile incelenmiştir. Çok değişkenli anlamlılık desti sonuçlarına göre kanonik modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [Wilks's λ= 0,82494, F(9, 1540,71) =14,08, p<.001+. ><,001]. Wilks's λ değeri için "1-λ" değeri 0,175 olarak hesaplanmaktadır. Buna göre, ders derse katılım ile fakülte yaşamının niteliği veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın %17,5 olduğu söylenebilir. Araştırmada derse katılım ve fakülte yaşamının niteliği veri setleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan kanonik korelasyon analizi sonucunda üç kanonik fonksiyon elde edilmiştir. Bu fonksiyonlara ait öz değerler incelendiğinde birinci kanonik fonksiyona ait kanonik korelasyon değeri 0,40669'dir. Buna göre, ilk kanonik fonksiyonda derse katılım ve fakülte yaşamının niteliği veri setleri %16,540'lük bir varyansı paylaşmaktadır. Bu sonuçlar geçici olup halen veri toplanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Derse Katılım, Fakülte yaşamının niteliği, Kanonik korelasyon

Kaynakça

Çokluk-Bökeoğlu, Ö. & Yılmaz, K. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,2, 179-204.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi örneği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4,2, 107-128.

Epstein, J. L., & McPartland. J. M. (1976a). Classroom organization and the quality of school life. Maryland: Center for Social Organization of Schools.

Firestone, W. A., Rosenblum, S., & Webb, A. (1987). Building commitment among students and teachers: an exploratory study of ten urban high schools. http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED303535

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50,297-320.

Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. Journal of Invitational and Psychological Measurement. 45,889–896

Schlechty, P. C. (2001) Okulu Yeniden Kurmak, (Çev. Özden, Y., 2012) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Schlechty P.C. (2002). Working on the Work. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Nayir,F. (2015a). The Relationship between Students' Engagement Level and Their Attitudes Toward School, Antropologist International Journal of Contemporary and Applied Studies of Man, 20 (1,2), 50-61

Nayir, F. (2015b). Öğrencilerin Motivasyon Düzeyi ile Derse Katılım Düzeyi Arasındaki İlişki, 2.nd Eurasian Educational Research Congress, 8-10 Haziran, Ankara, Türkiye

Özdemir, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Cinsiyet ve Fakülte Değişkenlerine Göre İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(2)225-242

Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17:1-13.

(7446) Değişen Öğretmen Rolleri Bağlamında Öğretmenlerin Oluşturdukları Mesleki Kimlik Algıları Ve Bu Algıların Psikolojik İyi Oluşlarıyla İlişkisi

Ahmet YİRMİBEŞ
Hacettepe Üniversitesi

Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Mesleki kimlik kavramı öğretmenin kendini nasıl ve ne olarak anlamlandırdığı veya başkalarının ona atfettiği anlam olarak tanımlanmaktadır (Beijaard ve diğerleri, 2000). Öğretmenin mesleki kimliği politika, çalışma ortamı ve kişisel boyutlar arasındaki farklı iş senaryolarının bir bileşimidir (Day ve Kington, 2008). Hargreaves'e (2000) göre toplumsal ve ekonomik yaşandaki hızlı değişim ve belirsizlik ortamı toplumun öğretmenlerden beklentilerini de değiştirmektedir. Neo liberal politikalar sonucu değişen toplumsal ve ekonomik yaşam otoritelerin ve toplumun eğitimden ve onun uygulayıcısı öğretmenlerden beklentileri de değişim göstermiştir. Hargreaves'in (2000) öğretmen profesyonellik dönemlerini destekler nitlikte Türkiye'deki öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecini betimleyen Yıldız (2014) dört önemli gelişim sürecini vurgulamaktadır. Bu dönemlerden sonuncusu 1980'den bugüne kadarki süreyi kapsayan 'sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen' dönemidir. Öğretmenlerin becerilerinin kısıtlanması ve iş yükünün artması, reformların yetersiz şekilde yapılması nedeniyle öğretmenlerin mesleki kimlik karmaşası yaşamalarına neden olmaktad. Bu değişimler öğretmenlik mesleğine ve mesleki kimliğine ilişkin iki söylemi doğurmaktadır: yeni reformlarla birlikte en çok gündeme gelen rekabeti ve etkililiği ön planda tutan yönetsel profesyonellik, diğeri işbirliğini ve demokratik değerleri önemseyen demokratik profesyonelliktir (Day & Sachs, 2004 : Sachs, 2001). Bu iki söylem bağlamında Sachs (2001) öğretmenin iki tür mesleki kimlik geliştirdiğini ve o doğrultuda tavır benimsediğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi 'girişimci' (entrepreneurial) kimlik, ikincisi ise 'aktivist' (activist) kimliktir . Girişimci öğretmen kimliği bireysel, rekabetçi, kontrolcü ve düzenleyici, mesleki rolü dışsal olarak tanımlanmış olan öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimliktir. Aktivist öğretmen kimliği eğitime ilişkin demokratik söylemlerden ortaya çıkmaktadır. Aktivist kimliğin açık fikirleri destekleyen, bireye güvenenen, düşünce, politika ve sorunları değerlendirmede eleştirel analizin ve yansıtmanın kullanımı, başkalarının refahını önemseme, bireylerin ve azınlıkların onurunu ve haklarını önemseyen özellikleri taşıması beklenmektedir (Sachs, 2001).Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları onların motivasyon, iş doyumu, işe bağlılık ve etkililiklerinde önemli bir etkendir. Bu özellikler öğretmenlerin kendi özerklik, yeterlilik ve ilgililiklerine ilişkin gereksinimleri oranında şekil alırlar. Öğretmen mesleki kimliği yalnızca öğretmenliğin teknik boyutlarıyla oluşmaz, aynı zamanda sosyal, kültürel ve örgütsel çevreden etkilenir (Day, 1999). Mesleki kimlik farkındalığı ve oluşması ise öğretmenin psikolojik iyi oluş durumunun bileşenleri olan motivasyonu, işe bağlılığı ve etkililiği bağlamında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu araştırma öğretmenlerin değişen yönetim anlayışları ve öğretmen rolleri bağlamında Hargreaves (2000) ve Yıldız'ın (2014) mesleki gelişim dönemleri ve Sachs'ın (2001) yönetsel ve demokratik söylemler bağlamında nasıl bir öğretmen mesleki kimliği geliştirdiklerini ve bu kimliklerin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Alanyazında öğretmen mesleki kimliğinin yönetsel ve demokatik yaklaşımlar boyutuyla ve psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisine ilişkin araştırma bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın alana özgün bir katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre değişen öğretmen rolleri ile yönetsel ve demokratik söylemlerin yön verdiği 'girişimci' ve 'aktivist' öğretmen mesleki kimliği oluşumu ilişkisini tanımlamak ve bu mesleki kimliklerin öğretmenlerin iyi oluşları ile ilişkisini ortaya çıkartmaktır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranacaktır: 1.Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumları, "girişimci" ve "aktivist" öğretmen boyutlarında nasıldır? 2.Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumları, 'girişimci' ve 'aktivist' öğretmen boyutlarında; Yaş, Cinsiyet, Eğitim düzeyi, Mesleki kıdem, Okul türü, Branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir? 3.Öğretmenlerin geliştirdikleri 'girişimci' ve 'aktivist' mesleki kimlik tutumları ile öğretmenlerin iyi oluşu arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma varolan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığından tarama modelindendir (Karasar, 2014). Araştırmanın hedef evreni 2015/2016 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde devlet okullarında görev yapan 6436 öğretmendir. Evrenin bütününe ulaşma güçlüğünden dolayı örneklem seçme yöntemine gidilecektir. Öğretmenlerin değişen öğretmen rolleri bağlamında geliştirdikleri mesleki kimlikleri belirlemek amacıyla Sachs'ın (2001) kuramsal temellerini oluşturduğu 'girişimci' ve 'aktivist' öğretmen mesleki kimlikleri kavramlarından yola çıkarak öğretmen mesleki kimliği ölçeği geliştirilecek ve uygulanacaktır. Girişimci ve aktivist öğretmen kimliklerinin öğretmen iyi oluşuyla ilişkisini ortaya koymak amacıyla ise Diener ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılacaktır. Sekiz maddeden oluşan yedili likert tipi bu ölçek Telef (2013) tarafından 2011 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin maddeleri, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 1–7 arasında cevaplanmaktadır. Bütün maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir. Puanlar 8 ile 56 arasında değişmektedir. Yüksek puan, kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu göstermektedir

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences [Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı]) kullanılacaktır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi teknikleri içeren betimsel istatistiklerden yararlanılacaktır. Araştırmada elde edilen kişisel bilgilerin (kıdem, cinsiyet, eğitim

durumu) betimlenmesinde yüzde ve frekans; öğretmenlerin girişimci ve aktivist öğretmen kimliklerinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma; öğretmenlerin girişimci ve aktivist mesleki kimlikleri arasında cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının saptanmasında ise parametrik ve parametrik olmayan testler kullanılacaktır. Öğretmenlerin oluşturdukları girişimci ve aktivist mesleki kimlikleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Korelasyon katsayısı değerlendirilecektir.

Veri toplama araçlarının geçerlik güvenirlik çalışmalarının tamamlanmasının ardından araştırmanın Zonguldak ilinde liselerde görev yapan 300 öğretmene uygulanması planlanmaktadır. Toplanan veriler araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak:

Öğretmenler değişen öğretmen rolleri bağlamında 'Girişimci' ve 'Aktivist' öğretmen kimliklerinden hangisini benimsemektedirler?

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumları, 'girişimci' ve 'aktivist' öğretmen boyutlarında yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul türü, branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğretmenlerin benimsedikleri 'Girişimci' ve 'Aktivist' kimliklerle öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında manidar bir ilişki var mıdır? başlıkları altında raporlaştırılacaktır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin günümüzde hakim yönetsel söylemlerin etkisi altında oluşan 'girişimci' kimliği benimsemeleri, girişimci ve aktivist kimliklerin kıdem ve cinsiyet değişkenine göre belirgin farklılıklar gösterebileceği, ayrıca öğretmenlerin benimsedikleri rollerin psikolojik iyi oluşları ile manidar ilişkisinin ortaya çıkacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Mesleki Kimliği, Aktivist Öğretmen Kimliği, Girişimci Öğretmen Kimliği

Kaynakça

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, *16*(7), 749-764.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, *20*(2), 107-128.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Psychology Press.

Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society*, *16*(1), 7-23.

Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 3-32.

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., et al. (2009). New measures of well-being. *Social Indicators Research Series*, 39. Doi: 10.1007/978-90-481-2354-4 12

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, *6*(2), 151-182.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın, 26.

McDougall, J. (2010). A crisis of professional identity: How primary teachers are coming to terms with changing views of literacy. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 679-687.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity. *Journal of education policy*, *16*(2),149-161.

Telef, B. B., Uzman, E., & Ergün, E. (2013). Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluş ve Değerler Arasındaki İlişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,*8*(12), 1297-1307.

Yıldız, A. (2014). Öğretmenliğin Dönüşümü. (Ed. Ahmet Yıldız). İstanbul: Kalkedon YAYINLARI.

(7473) Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerdeki liderlik özellikleri ve bunların geliştirilmesine yönelik faaliyetler

Ramazan CANSOY — Karabük Üniversitesi
Hanifi PARLAR — İstanbul Ticaret Üniversitesi
Muhammet Emin TÜRKOĞLU — Afyon Kocatepe Üniversitesi

ÖZET

Giderek daha çok kolektif çalışan günümüz dünyasında, artan sosyal problemler, toplumsal yapının hızla değişmesi bireyleri erken yaşlarda bir çok sorun ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Sorunları çözmeyi öğrendikleri en önemli sosyal kurumların başında da okullar gelmektedir. Liderlik özelliklerinin kazanılması yoluyla da okullardaki öğrencilerin daha nitelikli yetişmesi söz konusu olabilir.

Okullarda liderlik gelişimini sağlamaya yönelik çalışmalar ne kadar erken yaşta başlar ise liderlik gelişimine katkısı o kadar yüksek olacaktır. Liderlik gelişimi için okul içinde ders içi ve ders dışı faaliyetler yapılması faydalı olabilir. Çünkü okul dışında yapılan liderlik eğitimi faaliyetlerine herkesin katılma imkanı olmamaktadır ve bunun yanında çocuklarda ya da gençlerde liderlik özelliklerini geliştirilmesi için çok özel programlar yapmak yerine, sınıflarda uygulanabilecek, her öğrenciye ulaşılabilecek programlara ağırlık verilebilir (Karnes ve Stephens, 1999). Sınıf içinde ya da dışında düzenlenecek sosyal çalışmalar ile problem çözme, planlama ve organizasyon, eleştirel düşünme becerileri geliştirilebilir (Karnes ve Bean, 1990).

Öğretmenler öğrencilerde liderlik özelliklerinin gelişimin yardımcı olabilirler. Liderliğe yönelik kitaplar, belgeseller ve filmler liderlik eğitiminde kullanılabilir (Bisland, 2004). Derslerde farklı bir takım uygulamalar ile öğrencilerde liderlik becerileri geliştirilebilir. Derslerin konularına uygun olarak yapılacak çalışmalar ile proje planlama, problem çözme, karar verme, hedef koyma, zaman yönetimi, çatışma çözme gibi becerilerde gelişmeler sağlanabilir (Hay ve Dempster, 2004). Grup ödevleri verilebilir, büyük liderlerin biyografileri okunabilir(Bisland, 2004).

Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda, bireylere liderlik yapabilecekleri imkan ve fırsatlar verilmelidir (MacNeil, C. A. (2006).Öğrenciler Okul içinde farklı bazı faaliyetlere katılarak sosyal ve duygusal olarak olumlu yönde bazı gelişimler göstermektedirler (Montelongo, R. (2002).

Deneyime dayalı öğrenme fırsatları oluşturarak liderlik özelliklerinin gelişimine odaklanılması faydalı olabilir (Redmond ve Dolan, 2014). Ders dışı faaliyetlere katılan öğrencilerde Liderlik beceri puanları daha yüksek bulunmuştur (Foreman ve Retallick, 2012).Bunun yanında spor yapanların liderlik becerileri yapmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Eccles, Barber, Stone ve Hunt, 2003).Okul içinde farklı aktivitelere katılanlarda problemli davranışlar daha az görülmektedir (Zill, Nord ve Loomis, 1995).

Öğrencilerin liderlik özelliklerinin neler olduğunun ortaya koyulması ve bunların düzeylerinin geliştirilmesi gerek sosyal beceriler kazanmalarında, gerekse günümüz toplumsal değişimlerine ayak uydurup kendi sorunlarını çözmeleri yönünde kapasite oluşumunu sağlayabilir. Bunun yanın öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sınıf içinde ve dışında yapılacak çalışmaları öğrencilerdeki liderlik özelliklerinin gelişimini sağlayacak şekilde planlamaları için, bu faaliyetlerin neler olduğunun ortaya koyulması faydalı olabilir. Dolayısıyla bu çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır;

Öğretmenlere göre öğrencilerin kazanması gereken en önemli liderlik özellikleri nelerdir?

Öğrencilerde liderlik özellikleri kazandırabilecek ders içi ve ders dışı faaliyetlerin uygulanabilme düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin öğrencilerin liderlik özellikleri kazanmalarına yönelik ne gibi çalışmalar yapılabilir?

Bu çalışma karma modelde desenlenmiştir. Bu amaçla nitel ve nicel araştırma yöntemleri aynı çalışmada birleştirilmiştir. Bu çalışmada önce okullarda görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden çıkan sonuçlara göre hazırlanan anket daha büyük bir gruba uygulanmış ve yorumlar bu iki çalışma baz alınarak yapılmıştır. Nitel çalışma için, çalışma grubu oluşturulurken araştırmacıların kolay ulaşabileceği ve bu konuda gönüllü katılımın sağlanabildiği özel bir okulun 3 farklı kampüsünde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin dağılımı şu şekildedir. 60 (%71) bayan, 24 (%29) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 33 tür. Araştırmaya 28 (%33) ilkokul öğretmeni, 37 (%44) ortaokul öğretmeni ve 29(%33) lise öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmanın nitel boyutundaki veriler, içerik analizi ile elde edilmiştir. Nicel çalışma kısmında ise Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde, Üsküdar ilçesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan bulunan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen Üsküdar ilçesindeki 401 öğretmenden oluşturmaktadır. Katılımcıların 184'u (%60) bayan, 120' si (%40) erkektir. Bu araştırmada birinci veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin öğrencilerdeki liderlik özelliklerinin gelişimine dair görüşleri anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemin, öğrencilerin kazanması gereken en önemli liderlik özellikleri cevap bulmak için öğretmenlerin 5 tane liderlik özelliği seçmesi istenmiştir. İkinci alt problem Öğrencilerde liderlik özellikleri kazandırabilecek ders içi ve ders dışı hangi faaliyetler uygulanabilir? Sorusunun cevabını bulmak için

öğretmenlerin her bir faaliyete göre görüşlerinin dağılımı yüzde(%)'leri, ortalamaları (x) ve standart sapmaları (ss) verilmiştir. Üçüncü alt problem; Öğretmenlerin öğrencilerin liderlik özellikleri kazanmalarına yönelik ne gibi çalışmalar yapılabilir? Sorusuna verdikleri cevaplar için zümrelerdeki görüşmelerden elde edilen notlara içerik analizi uygulanmıştır.

Öğretmenlere göre öğrencilerin kazanması gereken en önemli liderlik özelliklerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri, sorumluluk sahibi olma, dürüstlük, planlama ve organizasyon becerileri olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre, öğrencilerde liderlik özellikleri kazandırabilecek ders içi ve ders dışı faaliyetlerin uygulanabilme düzeyi ise orta düzey ve üstünde bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerin liderlik özellikleri kazanmalarına yönelik olarak okullarda ders içinde ve ders dışındaki yapabilecekleri çalışmalar dair görüşleri ise şu şekildedir; Liderliğin anlaşılmasına yönelik olarak öğrenci, öğretmen ve öğrencilere yönelik faaliyetler yapılmalıdır. Ders içinde öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılaştırılması ve öğrencilerin derse aktif şekilde katkı yapmalarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ders dışında ise öğrencilerin kulüp çalışmalarına katılımı sağlanmalı, öğrencilere liderlik yapabilecekleri görevler verilmeli ve toplumsal hizmet çalışmalarında aktif görevler verilmelidir.

Anahtar Kelimeler : Öğrencilerin liderlik özellikleri, Liderlik ile ilgili öğretmen görüşleri, Öğrencilerde Liderlik gelişimi, Okullardaki liderlik çalışmaları

Kaynakça

Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today, 27*(1), 24.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. Journal of Social Issues, 59, 965-88

Foreman, E. A., & Retallick, M. S. (2012). Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in college of agriculture and life sciences students. Journal of Agricultural Education, 53(3), 111.

Hay, I. & Dempster, N. (2004). Student Leadership Development Through General Classroom Activities. In: Bartlett, Brendan, Educating: Weaving Research into Practice: Volume 2, Surfers Paradise, Queensland, Australia, (141-150). 3 - 5 December, 2004.

Karnes, F. A., & Stephens, K. R. (1999). Lead the way to leadership education. *Education Digest, 64*(8), 62.

MacNeil, C. A. (2006). Bridging generations: Applying "adult" leadership theories to youth leadership development. New Directions for Youth Development, 2006(109), 27-43

Montelongo, R. (2002). Student particİpation in college student organizations: a review of literature. Journal of the Indiana University Student Personnel Association (2002 Edition)

Redmond, S., & Dolan, P. (2014). Towards a conceptual model of youth leadership development: Youth leadership development conceptual model. Child & Family Social Work.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zill, N., Nord, C. W., & Loomis, L. S. (1995). Adolescents time use, risky behavior, and outcomes: An analysis of national data. A report by Westat, Inc. for the Offi ce of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services.

(7478) Zorunlu Ortaöğretim Uygulamasında Ortaya Çıkan Sorunlar (Yasal Belgeleri Işığında Nitel Bir Analiz)

Erdal TOPRAKÇI — Ege Üniversitesi

Ercan BAYSÜLEN — MEB

ÖZET

Eğitim; toplumsal değerlerin, bilgi, beceri ve alışkanlıkların yeni kuşaklara aktarımını gerçekleştirerek toplumsal gruplar arasında bütünlüğün oluşmasını ve toplumun devamını sağlayan toplumsal bir kurumdur (Worsley, 1976). Zorunlu eğitim ise çocuğun belli bir yaşa girince; eğitime başlamasını zorunlu kılan, yani devletin vatandaşını görmekle yükümlü kıldığı eğitimin süresini içerir ve devletin belirlediği yüklenim anlamına gelir (Güven, 2012).

Ülkemizde 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'la beraber 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Türkiye'de kesintili 12 yıllık zorunlu eğitimin yasal metinlerdeki durumu ve ortaöğretim düzeyinde örgün eğitimde kayıt, okula devam, terk, mezuniyet ile yaygın eğitimde kayıt, okula devam, terk ve mezuniyetin uygulamadaki durumunun bilimsel bir zeminde araştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın amacı 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'la beraber 12 yıllık kesintili zorunlu eğitime geçilmesinin yasal metinlerdeki durumunu ve uygulamada özellikle ortaöğretim kademesinde ne tür sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda "Yasal belgeler ışığında zorunlu ortaöğretim uygulamasında ortaya çıkan sorunlar nelerdir?" sorusuna cevap bulunmaya çalışılacaktır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 22. Maddesinde ilköğretimle ilgili ifadede ilköğretim yaş aralığını 6-13 olarak belirtilirken bu çağdaki eğitime "*mecburi*"denmiş, zorunluluk ifadesi net bir şekilde ilgili maddeye yerleştirilmiştir. Yine aynı kanunun 26. Maddesindeki ortaöğretimle ilgili ifadesinde de ortaöğretimi, ilköğretime dayalı, dört yıllık "*zorunlu*", örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsadığı söylenmiş; bu maddede de ortaöğretimin zorunlu olduğu söylenmiştir. Bu maddelerde de ilköğretim dönemi olan 6-13 yaşını bitiren her öğrencinin 14 yaşından itibaren zorunlu örgün ve yaygın eğitime geçmek durumunda kalacağı ifade edilmiş, öğrencinin diploma alma şartının da bu örgün veya yaygın eğitimin bitirilmesi olarak belirtilmiştir. Yani ilgili kanunda ortaöğretime geçtikten sonra bu eğitim iki şekilde devam ettirilebilir bunlardan birincisinin devam zorunluluğu olan örgün eğitim, diğeri de devam zorunluluğu olmayan yaygın eğitim yani *açık öğretim*dir.

12 yıllık zorunlu eğitimin gereği olarak ortaokuldan sonra tüm öğrenciler bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmektedir. Ancak ilk olarak lise öğretiminde devamsızlık yapan öğrencinin takibini yapacak yetkili birimler ne Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ne de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmediği için öğrenci yerleştirildiği okula isterse hiçbir zaman gitmeyebilmektedir. İkincisi, devamsızlıktan veya başarısızlıktan dolayı iki yıl üst üste sınıf tekrarı yapan öğrencinin örgün ortaöğretimden kaydı silinmekte ancak Açık liseye otomasyon şeklinde gönderilmemektedir, dolayısıyla bu öğrenciler zorunlu lise eğitimini tamamlayamamaktadır. Üçüncüsü ise liseye başlar başlamaz öğrenci, kaydını Açık liseye alabilmekte, isterse Açık liseye hiçbir şekilde devam etmeden öğrenim hayatını sonlandırabilmektedir. Burada da herhangi bir yaptırım da bulunmamaktadır. Dördüncüsü kaydını Açık liseye almış çağ yaşındaki öğrencinin daha sonra tasdiknamesini ilgili kurumdan isteme hakkının yönetmelik gereği olabildiği ve bu öğrencinin öğrenimini sonlandırmasında herhangi bir kısıtlamanın olmadığı da görülmektedir. Oysaki 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 6. Bölümünün 52. 53. 54. 55. 56. 58. 59. Maddelerinde geçen öğrencinin zorunlu temel eğitime gönderilmemesi durumunda velinin veya vasisinin karşılaşacağı maddi yaptırımlar ve bu yaptırımların kim tarafından uygulanacağı açıkça belirtilmiştir. Ortaöğretim öğrencisinin ise okula gönderilmemesi durumunda; bu durumu önlemeye yönelik yasal hiçbir engel bulunmamakla beraber takip edecek herhangi bir kurum da bulunmamaktadır.

30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı yasayla ilköğretimden sonra zorunlu ortaöğretime devam edilmesi sürecindeki yasal boşluk sonucu ortaya çıkan esneklik, ülkedeki tüm çağ nüfusunun etkin katılımını gerçekleştirememesinin sebep ve sonuçlarının derinlemesine incelendiği bu çalışmada "belgesel tarama" tekniği kullanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Bu teknik "mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi" olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2004). Belge inceleme ile toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Verilerin toplanması amacıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimin amaçları, işleyişi ve sonuçları ile ilgili alanyazın ve doküman taraması yapılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 222 sayılı İlköğretim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na bağlı Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki Açık Öğretim Liseleri ile Ortaöğretim Kurumları yönetmelikleri incelenmiş, bu kapsamda eğitim mevzuatı ve ilgili alanyazın taranarak gerekli verilere ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt amaçlarında belirlenen konu başlıklarına göre betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Örneğin; ortaöğretimin zorunlu olduğu ifadesine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 26. Maddesindeki ortaöğretimle ilgili kısmında ortaöğretimi ilköğretime dayalı dört yıllık "zorunlu", örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsadığı söylenmiş,

buradan hareket ederek örgün veya açık lise eğitimine devam etmeyen öğrenciye yönelik yasal yaptırıma yönelik bir ifadeye ulaşılmamıştır.

Kanundaki düzenlemelerin toplumu geleceğe hazırlamak, bireylerin eğitim sistemindeki geçirdikleri süreleri arttırarak toplumu çağın kalite sıralarına getirmek amacıyla olduğu ifade edilmiş; ancak bu son yasal düzenlemede, ortaokuldan sonra okul terkini engelleyecek ciddi yaptırımlar konulmamıştır. Açık lise sistemi ile örgün eğitimde kullanılan e-okul sistemi arasında entegrasyon sorunlarının olması bu alanda devlet takibi konusunda bir boşluk oluşturmuştur. Bu verilere göre 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ile 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim arasında okullaşma oranlarında çok büyük farklar oluşmadığı da görülmüştür. Yani 6287 sayılı kanun çıkmadan önceki durumla bu kanun yürürlüğe girdikten sonraki duruma bakıldığında toplumdaki zorunlu eğitim süresinin 8 yıl olarak kabul edildiği, bireyin isterse örgün eğitime isterse açık liseye gidebileceği isterse de hiçbir şekilde örgün veya açık liseye gitmeyip eğitim hayatını bitirebileceği gerçeği yasal metin ve istatistiklerle ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Zorunlu eğitim, 4+4+4 uygulaması, Zorunlu Ortaöğretim

Kaynakça

AÖL, 2016. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Açık Öğretim Lisesi, Resmi Web Sitesi, http://www.aol.meb.gov.tr/sayfaoku.php?id=1 (Erişim tarihi: 20.01.2016).

Aydın, S. 2006. Avrupa Birliği Ülkelerinde Ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Başaran, P. D. 1996. Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Campoy, R. 2005. Case Study Analysis in the Classroom: Becoming A ReflectiveTeacher, Sage Publications.

Eğitim Sen, 2014.2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Eğitimin Durumu Raporu

Güven, İ.2012. The 4+4+4 School Reform Bill and the Fatih Project: is It a Reform?

Karasar, N. 2004. Bilimsel Araştırma Yöntemi, (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB, 1973. 14/6/1973 Tarih, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu

MEB, 2010. 18. Milli Eğitim Şurası

MEB, 2012. 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular – Cevaplar Kitapçığı

MEB, 2013. Ortaöğretim İzleme ve değerlendirme Raporu 2013, http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14013735_ortaretimrapor2013.pdf (Erişim tarihi: 03.01.2016).

Meyer, John W. "The Effects of Education as an Institution", American Journal of Sociology.Volume 82, Sayı. 1, 1977, s. 55-77.

Öztürk, H. 2001. Belçika ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Resmi Gazete, 12/1/1961, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Sayı: 10705.

Resmî Gazete, 11/04/2012, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Sayı: 28261.

Stake, R.E. 2000. "Case studies", Handbook of Qualitative Research, (Ed. Denzin ve Lincoln) 2. basım, Sage Publications.

Worsley,P. 1976. Introduction to Sociology, Middlesex: Penguin Education.

Yıldırım, A., Şimşek, H. 2011. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Güncelleştirilmiş Genişletilmiş 8. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.

(7482) Lise Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirmesi ve Öğretmenlerin Kayıtsızlık (Sinizm) Davranışı İle İlişkisi

Bilgen KIRAL

MEB

ÖZET

Eğitim politikacıları, araştırmacılar ve uygulamacılar arasında ortak olan görüş öğretmenlerin güçlendirilmesinin ve mesleki gelişiminin eğitim açısından önemli olduğudur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çıktısı olan öğrenciler yeterli donanımda ise bu okul gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Okullarda öğretmenlerin gelişimlerini etkiyen önemli unsur okul yöneticileridir. Okul müdürlerinin birincil görevlerinden biri herkes için pozitif ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak ve devam ettirmek, personelinin de eğitim ortamı içerisinde olumlu gelişimine katkıda bulunmaktır (Bredeson ve Johansson, 2006, 385-387).

Bredeson (1989), okul müdürlerinin davranışlarından etkilenen öğretmenlerin yüksek enerjili, olumlu tutuma sahip, coşkulu, eleştiri yapma ve eleştiriyi kabullenme tutumlarının yüksek, daha fazla yenilikçi ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Okul müdürlerinin davranışları güçlendirme kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Güçlendirme sadece astların yetenek ve potansiyellerini desteklemek, astlara özgürlük vermek, astların gücünü artırmak değil, işteki becerilerini göstermeleri için astlara yardım etmektir (Lee ve Koh, 2001, 685).

Öğretmen güçlendirme ise öğretmenlerin yeterli güce yükselmesi, kontrolün ve kararların paylaşılması, olayların etkilerinin ve onların yaşamlarındaki etkilerinin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki yaşamlarında gerekli bilgi, beceri ve gücü kazanmalarıdır (Melenyzer, 1990, 6-7).

Yönetimin personelini güçlendirme çalışmalarına rağmen bazı çalışanlar ise örgütlerine karşı kayıtsız, umursamaz, olumsuz tutum sergileyebilirler. Bu durum "sinizm" kavramıyla ifade edilmektedir. Alanyazında "sinizm" olarak adlandırılan kavram Türkçe karşılığı olan "kayıtsızlık" biçimiyle bu araştırmada yer almıştır.

Wilkerson, Evans ve Davis (2008, 2273) kayıtsızlığı, örgütle ilgili güçlü eleştiride bulunmak ve bunu ifade etmek olarak belirtmişlerdir. Kayıtsızlık; örgüt çalışanlarının, örgüt ve işverenleri hakkında alaycı davranarak, kötü sözler sarf etmeleri, küçümsemeleri, örgüte karşı negatif duygu, tutum ve davranışları olarak değerlendirilebilir.

Farklı örgütlerde kayıtsız davranışlar sergileyen çalışanlar olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de eğitim personelinin kayıtsızlık yaşama eğilimleri vardır. Eğitim örgütleri, girdisi ve çıktı insan olan dinamik bir yapıya sahip bulunmaktadır. Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutumları, ilgileri, yaşam biçimleri, kültürleri, inanç sistemleri, değerleri ve kişilik özellikleri gibi birçok etmen eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Tabi ki okula yönelik olumsuz inançlar, etkiler ve davranışsal eğilimlerden oluşan bir tutum oluşması da mümkündür. Bu tutum, hem bireyin kişilik özelliklerinden; hem de çalışma koşullarından kaynaklanabilir ki; bu da kayıtsızlığı ortaya çıkarmaktadır. Okullardaki başarıyı yakalamak, kalite ve verimi artırmak, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin tutumlarına bağlıdır (Akt. Polatcan, 2012, 26-27).

Keiser ve Shein'e (2000, 116-117) göre güçlendirilmiş öğretmenlerde daha fazla iş doyumu sağlandığı, negatif tutumların azaldığı, performans, verimlilik ve motivasyon artışı, yüksek moral ve işin daha kaliteli yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrenci başarısı ve okul gelişimi için öğretmen güçlendirmenin önemli olduğu ve okul yöneticilerinin uygulamalarının önemine değinmişlerdir. Yönetici desteği görmeyen ve kayıtsızlık yaşayan öğretmen; okulunu geliştirmek için yaptıklarının diğer öğretmenler tarafından önemsenmediği duygusuna kapılabilir ve okulunu geliştirmek adına önerilerde bulunmaktan, çalışmaktan kaçınabilir. Yaptığı çalışmaların, çabaların takdir edilmediği, önemsenmediği hissine kapılabilir, adil davranmadığına inanabilir (Kalagan ve Güzeller, 2010, 84-85).

Bu araştırmada öğretmen güçlendirme ve kayıtsızlığından yola çıkarak, okul yöneticileri tarafından uygulanan güçlendirmenin öğretmenlerin kayıtsızlığıyla ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı İzmir ili merkez ilçelerinde (Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karabağlar, Karşıyaka, Konak, Narlıdere) bulunan 20 Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ile 66 Anadolu Lisesinde görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 226 yönetici ve 371 öğretmen katılmıştır.

Araştırmada; verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği" ile "Öğretmen Kayıtsızlık Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda "Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği" beş boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta yer alan 5 madde "yetki devri", ikinci boyutta yer alan 4 madde "yönetsel destek", üçüncü boyutta yer alan 9 madde "karara katılım, dördüncü boyutta yer alan 8 madde "takım çalışması", beşinci boyutta yer alan 4 madde "iletişim" olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek hiçbir zaman (1) ile her zaman (5) arasında değer alan Likert tipi bir ölçektir. Yapılan faktör analizi sonucunda "Öğretmen Kayıtsızlık Ölçeği"

ise üç boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta yer alan 11 madde "güvensizlik", ikinci boyutta yer alan 11 madde "eleştiri ve alay" ve üçüncü boyutta yer alan 8 madde "ilgisizlik ve umursamazlık" olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında değer alan Likert tipi bir ölçektir.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, parametrik (t testi ve ANOVA), nonparametrik (Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis) testleri ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Ortaya konan istatistikler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırma sonucunda; okul yöneticileri en yüksek güçlendirmeyi; takım çalışması boyutunda; öğretmenlerse yönetsel destek ve takım çalışması boyutunda yaptıklarını ifade etmişlerdir. Hem okul yöneticilerinin, hem de öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kayıtsızlığının boyutları arasında ilk sırada eleştiri ve alay boyutu olduğu görülmüştür. Lise yöneticilerinin, eleştiri ve alay boyutu ile güvensizlik boyutuna ilişkin görüşleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; ilgisizlik ve umursamazlık boyutu ile iletişim boyutu arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ise takım çalışması ile karara katılma boyutlarında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu, ilgisizlik ve umursamazlık boyutu ile yönetsel destek boyutu arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Güçlendirme, öğretmen güçlendirme, kayıtsızlık, öğretmen kayıtsızlığı

Kaynakça

Bredeson, P. V. ve Johansson, O. (2006). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education,* 26 (2), 385-401.

Bredeson, P. V. (March 27-31, 1989). *Redefining Leadership and the Roles of School Principals: Responses to Changes in the Professional Worklife of Teachers.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Lee, M. ve Koh, J. (2001). Is Empowerment Really a New Concept? *International Jorrnal of Human Resource Management,* 12(4), 684-695.

Melenyzer, B. J. (16-20 November 1990). *Teacher Empowerment: The Discourse, Meanings and Social Actions of Teachers.* The Annual Conference of the National Counsil of States on Inservice Education, Orlando, Florida.

Wilkerson, J. M., Evans, W.R. ve Davis, W. D. (2008). A Test of Coworkers' Influence on Organizational Cynicism, Badmouthing, and Organizational Citizenship Behavior. *Journalof Applied Social Psychology,*38(9), 2273–2292.

Polatcan, M. (2012). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (Karabük İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Keiser, N. M. ve Shen, J. (2000). Principals' and Teachers' Perceptions of Teacher Empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies,*7, 115- 121.

Kalagan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*27, 83-97.

(7495) Okul Müdürlerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ayşegül ATALAY
Ankara Üniversitesi

Ali BALCI
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Örgütte her bireyin, içinde bulunduğu fiziksel ve toplumsal çevreden etkilendiği; bir taraftan da ilişkide bulunduğu kişilerin düşünce, tutum ve davranışlarını etkilediği bir gerçektir. Bu karşılıklı ilişkiden etkilenen birey, aynı zamanda yaşadığı ilişkinin niteliğini diğer tüm çevre insanlarına da yansıtabilmektedir (Hortaçsu, 1991; Akt. Başaran, 2004). Dolayısıyla başarılı bir yöneticinin bu bağlantıyı kullanarak yönetsel düzeyde oldukça etkili olması muhtemeldir.

Sosyal bilimler ve felsefe alanlarında insanların dış dünyayı nasıl algıladığına dair konular, gittikçe ilgi çekmeye ve üzerinde çalışılan önemli alanlar arasına girmeye başlamıştır (Öksüz, 2013). Dolayısıyla algıların yönetimi, insan ilişkileri, çalışma hayatı, sosyal ve siyasal yaşam dâhil olmak üzere pek çok alanda önemli görülmektedir. Algı yönetimi, algılama sürecinin, kasıtlı bir şekilde planlanması, organize edilmesi ve kontrol altında tutulması faaliyetidir (Korkmazyürek ve Hazır, 2014). Örgütsel algı yönetimi ise örgüt yöneticileri veya üst birim amirlerinin, çalışan veya hitap edilen kitleyi etkilemeye yönelik kasti olarak birtakım faaliyetleri planlaması ve uygulaması sürecidir (Elsbach, 2006). Örgüt yöneticileri ve liderlerinin, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için algı yönetimi konusunu ciddiye almaları gerekmektedir. Nitekim olumsuz seyreden ya da yanlış karar alma sonucu ortaya çıkan kimi kötü uygulamaları, zamanında ve yerinde algısal yönlendirmelerle örgüt lehine çevirebilmek mümkün olabilmektedir (Otara, 2011).

Örgütte bireyler, kendilerini alışılmadık ve belirsiz durumlar içinde bulduklarında, bunlarla baş etmekte genelde sıkıntı yaşarlar. Profesyonel örgüt yöneticileri, bu durumda, konuyu tüm taraflarıyla açıkça belirtmeye ve hatta mevcut durumun getirebileceği faydaya ilişkin etkili bir algı yaratmaya çalışırlar. Bu algıyı yaratmaya çalışırken diğer örgüt elemanlarıyla karşı karşıya gelse veya fikirleri ilgisiz karşılansa bile etkili yöneticiler, kendi stratejileri için onay almaya çalışırlar. Böylelikle çalışanların algılarında kendilerine yönelik onay yaratan liderler, hem yapacakları girişim ve çalışmaları sağlıklı gerekçelendirmekte hem de gerektiğinde arkalarına destek almakta zorluk yaşamazlar (Duggan, 2015). Yönetim faaliyetleri kasıtlı ve arzu edilen bir şekilde oluşturulduğunda, algıların da istenen yönde inşası sağlanarak pek çok yanılgı ve istenmeyen davranışların önüne geçilebilmektedir (Korkmazyürek ve Hazır, 2014). Ayrıca algı yönetimi stratejisiyle kötü örgüt ilişkilerinden düzenli ve düzeyli bir bağlılık anlayışına, zayıf bir kurumsal zeminden verimli bir çıktı oluşturmaya kadar her şey pozitif düzeyde idare edilebilir (Kınacı, 2011). Bu açıdan eğitim örgütlerinde bu konunun yönetici-çalışanlar ilişkileri bağlamında incelenmesi gerekli görülmüştür. Literatürdeki bilgi ve çıkarımları dikkate alarak, eğitim örgütlerinin asli unsurları olan okul müdürleri ve öğretmenler arası ilişkilerde, algı yönetiminin kullanım düzeyi ve etkililiğini tespit etmenin uygulamaya katkı getireceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Ankara İli kamu ilkokulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin algılarını yönetmede hangi algı yönetimi strateji ve tekniklerini, ne düzeyde kullandıklarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ankara İli kamu ilkokulu öğretmenlerine göre okul müdürleri, öğretmenlerin algılarını, algı yönetiminin,

a) Algısal eylem ve uygulamalar,

b) Örgütsel strateji ve taktikler boyutlarında ne düzeyde yönetmektedirler?

2. Ankara ili kamu ilkokul öğretmenlerinin;

a) cinsiyet, b) mesleki kıdem, c) branş ve d) eğitim düzeyi değişkenlerine göre ilkokul müdürlerinin algı yönetimi kullanım düzeyleri öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Kamu ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin algılarını yönetmede kullandıkları algı yönetimi teknikleri ile bunların kullanılma düzeylerini belirlemeyi temel amaç olarak alan bu araştırma, tarama modelindedir. Araştırma nicel araştırma formunda gerçekleştirilmiştir. Bir kitle veya grup hakkında belirli özelliklerin açığa çıkarılmasına yönelik veri toplama çalışması tarama modeli olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırma, Ankara İlinin merkez ilçelerinde (Çankaya, Altındağ, Mamak, Yenimahalle, Sincan, Gölbaşı, Pursaklar, Keçiören) görev yapan ve "tabakalı örnekleme" tekniğiyle seçilen 358 öğretmene ölçek uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Literatür taraması ve 5 kişilik bir öğretmen grubuyla görüşme yapılarak madde havuzu oluşturulmuş, bu doğrultuda hazırlanan taslak ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Ön uygulama ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan ölçeğin yapı geçerliliğinin ölçülmesi ve ölçeğe son şeklinin verilmesi için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Faktör analizi önemli değişkenleri ortaya koyarak çalışma alanını basitleştirmekte ve kolaylaştırmaktadır (Kline, 1994). Algı Yönetimi Ölçeğinin AFA'ya uygunluğunun test edilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)

test sonucu incelenmiş, faktör sayısının belirlenmesi için ise öz değerlerin (eigen value) açıkladığı varyansa ve çizgi grafiğine (scree plot) bakılmıştır (Balcı, 2013).

Araştırmada ulaşılan kişisel bilgilerin (cinsiyet, branş, kıdem ve öğrenim durumu) betimlenmesinde yüzde ve frekans değerleri; öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin algı yönetimi kullanma düzeylerinin belirlenmesinde ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin okulda algı yönetimi kullanılmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılığın bulunmasında t-testi; kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine yönelik anlamlı farklılığın ölçülmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul müdürlerinin görece en üst düzeyde kullandıkları algı yönetimine ilişkin eylem ve uygulamaların başında "Okulun toplumdaki imajını geliştirmek için çabalar" (=3,96) ifadesinin yer aldığını belirtmişlerdir. Algı yönetimine ilişkin en düşük düzeyde kullanılan eylem ve uygulama ise "Çalışanlarını önemli günlerde (doğum günü, bayramlar gibi) arar (e-posta, tel vb. ile)" (=2,62) maddesidir. Okul müdürlerinin algı yönetimine ilişkin kullandıkları strateji ve taktiklerin ise neredeyse tamamı "çoğunlukla" düzeyindedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin algı yönetimi bağlamında kullandıkları algısal eylem ve uygulamalar; cinsiyet, mesleki kıdem, görev türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre fark yaratan değişkenler değildir. Örgütsel strateji ve taktikler boyutunda ise öğretmen görüşleri cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşırken; branş ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler : algı, algı yönetimi, okul yönetimi, öğretmen görüşleri.

Kaynakça

Balcı, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Genişletilmiş (10. Baskı). Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Duggan, T. (2015). Organizational Behavior Perceptions & Attributes. Retrieved from http://smallbusiness.chron.com/norganizational-behavior-perceptionsattributes-10835.html.

Elsbach, K. D. (2006). Organizational Perception Management. London. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hortaçsu, N. (1991). İnsan İlişkileri. Ankara. İmge Kitabevi

Kınacı, S. (2011) Türkiye'de Polis Algısı ve Algılama Yönetimi: Bir Alan Araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Kline, P. (1994). An Easy Guide To Factor Analysis. New York: Routledge.

Korkmazyürek, H. ve Hazır, K. (2014). Örgütsel Davranış. (Ed.) Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2. Baskı). İstanbul. Beta Yayınları.

Otara, A. (2011). Perception: A Guide for Managers and Leaders. Journal of Management and Strategy. 2 (3). 21 - 24.

Öksüz, H. (2013) Algı Yönetimi ve sosyal Medya. İdarecinin Sesi. 156. Sayı. 12 - 15.

(7525) Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Yönetiminde Yerelleşmeye İlişkin Görüşleri

Çetin ERDOĞAN — Yıldız Teknik Üniversitesi
Yalçın SEVER — MEB

ÖZET

Yönetim kavramı, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için kısıtlı olan insan, demirbaş, enerji, zaman gibi maddi manevi tüm kaynakları bir biriyle uyumlu, etkili ve verimli kullanmak için yürütülen karar ve uygulama süreci olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2003, 3). Toplumların ve toplumlara hizmet eden kamusal sistemlerin yönetimi düşünüldüğünde yönetim anlayışı merkezden yönetim ve yerinden yönetim olmak üzere iki biçimde gerçekleşebilmektedir.

Merkezden yönetim anlayışında güç, sistemin merkezindedir ve her türlü karar yetkisi merkezdedir. Sistem dâhilinde bulunan alt sistemlerin dahi sistem amaçlarına ulaşmasındaki süreçte tüm yönetimi merkezdedir. Devletler açısında bakılacak olursa, devletin ülke için tüm kamusal hizmetleri; eğitim, yargı, savunma gibi tüm organları başkent olarak belirlenen şehirlerde devlet tüzel kişiliği adı altında toplanır (Dikici, 2004, 219). Taşraya bu hizmetlerin aktarımı ise devletin orada oluşturduğu yerel birimler ve merkezi yapı ile arasında oluşturulan hiyerarşik bir düzen içerisinde olur. Yani devletin taşradaki birimleri, merkez tarafından alınan kararların uygulayıcısı durumundadır.

Yerinden yönetim ise merkezde bulunan yetkilerin, karar verme, planlama ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi konularında yerel düzeydeki herhangi bir örgüte ya da kuruluşa devredilmesi anlamına gelmektedir (Bucak, 2004). Yerinden yönetimde, özeksel (merkezi) hükümetten yerel düzeylere doğru (federe devlet, bölge yönetimleri, yerel yönetimler vb.) erk aktarımı söz konusudur (Duman, 1998). Yerinden yönetim, katılım ve fırsat eşitliğine dayanan, merkezi olmayan politikalar geliştirmeye yönelik bir yönetim anlayışıdır (Şişman ve Turan, 2003). Eğitim yönetimi bakımından ise yerinden yönetim; eğitim örgütlerinde ve faaliyetlerinde yetki ve sorumluluğun eğitimin tüm paydaşları arasında en tepeden en tabana kadar ulaştırılmasını gerektirir (Şişman ve Turan, 2003).

Her iki yönetim yaklaşımı da kendine özgü avantaj ve dezavantajlar barındırmaktadır. Gözübüyük'e (2002, 36-37) göre merkezi yönetim, tüm hizmetlerin tek elden yürütülmesi, devlet yönetiminde birliğin sağlanması, hizmetlerin belirli bir düzeyde ülkeye yayılması bakımından avantaj sağlamaktadır. Ancak tüm yetki ve sorumluluğun merkez çalışanlarında olması, taşra teşkilatında görev yapan personelin karar alma ve uygulama sürecinde pasif kalmasına, her konuda merkeze danışma ihtiyacı duymasından dolayı hizmetlerin görülmesinde gecikme ve aksamalara yol açmaktadır (Dikici, 2004, 220).

Yerinden yönetimin en büyük getirilerinden birisi, yerel unsurların, halkın yönetime katılımını artırıyor olmasıdır. Bunun yanında gereksiz bürokrasinin azaltılması, sorunların yerinde ve hızla çözüme kavuşturulması gibi avantajlardan söz etmek mümkündür. Ancak yerinden yönetimin sağlıklı bir şekilde oluşturulabilmesi için demokratik anlayışın toplumda hâkim olması gerekmektedir. Az gelişmiş toplumlarda demokrasi bilincinin yeteri kadar gelişmemesi, yönetim kuruluşlarının olgunlaşmaması, yolsuzluk ve kayırma gibi olumsuzluklar göz önünde bulundurulunca yerinden yönetimin avantajlı bir durum olmayabileceği ifade edilmektedir (Şişman ve Turan, 2003; Kurt, 2006).

Eğitim sisteminin yönetimi bakımından da aynı avantaj ve dezavantajlardan söz edilebilir. Son yıllarda kamu yönetiminde yerelleşmeye olan ilginin arttığı, yerinden yönetimin sıklıkla tartışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitim yönetiminde yerinden yönetim yaklaşımına ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri önem taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim yönetiminde yerelleşmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç kapsamında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Okul yöneticilerinin eğitim yönetiminde yerelleşmeye ilişkin görüşleri "yönetimin yerelleşmesi", "insan kaynakları yönetimi", "öğrenci hizmetlerinin yönetimi", "eğitim programlarının yönetimi", "genel hizmetlerin yönetimi" ve "bütçe yönetimi" boyutlarında nasıldır?

Okul yöneticilerinin eğitim yönetiminde yerelleşmeye ilişkin görüşleri görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, görev, okul büyüklüğü ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir betimsel araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014, 81). Betimsel tarama ile bir zaman diliminde örneklem içinde birçok denekten veriler elde edilir ve bu verilerin analiziyle araştırma problemine çözüm aranır (Arseven, 2001, 40).

Araştırmanın verileri İstanbul ilinde genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinden toplanacaktır. Bu kapsamda okul müdürü, müdür baş yardımcıları ve müdür yardımcıları araştırmaya dahil edilecektir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2015) istatistiklerine göre İstanbul ilinde genel ve mesleki resmi ortaöğretim kurumlarının sayısı 716'dır. Bu okullardan her birinde ortalama 5 yönetici bulunduğu varsayılarak evrenin yaklaşık 3.500 – 4.000 civarında olduğu çıkarımı yapılabilir. Sekaran ve Bougie'ye göre (2009, 295) 5.000 kişilik bir evreni $\alpha = .05$ anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde 357 kişilik bir

örneklem grubunun temsil edebileceği varsayılmaktadır. Buradan hareketle araştırmada İstanbul ili genelinden basit tesadüfi örnekleme yoluyla 357 kişilik bir gruba ulaşılması hedeflenmektedir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Korkmaz (2010) tarafından geliştirilen "Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Ölçeği" kullanılacaktır. Araştırmanın verileri SPSS 22.0 paket programıyla çözümlenecektir. Verilerin analizinde yöneticilere ilişkin demografik özelliklerin ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (ss) kullanılacaktır. Yöneticilerin görüşlerinin çeşitli demografik değişkenler bakımından karşılaştırılmasında ise anlam çıkarıcı istatistiklerden bağımsız örneklemler T-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılacaktır.

Ülkemizde de gelişmiş ülkelerdeki olumlu uygulamaların örnek alınması ve bir devlet politikası olarak yürütülen Avrupa Birliğine üye olma çabaları içerisinde bu ülkelerin yönetim sistemleri ve eğitime yansımaları da önem taşımaktadır. Gelişmiş ülkelerin ortak hedef ve başarılarının ilk sıralarında da eğitim gelmektedir. Toplumsal yapılarının devlet yönetimine yansıdığı bu ülkelerde, devlet yönetiminin etkileri pek tabii eğitim yönetimleri üzerinde de görülmektedir. Eğitimde başarı sağlayan ülkelerde çoğunlukla erk merkezi yapıdan okullara doğru bir hareketlilik içindedir. Merkezi yönetim sergileyen ülkelerde de okul düzeyinde yönetim yetkilerinin görece daha geniş olduğu, öğretmen özerkliğine önem verildiği görülmektedir.

Ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim yönetiminde yerelleşmeye ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın verileri henüz toplanma aşamasındadır. Bununla birlikte eğitim yönetiminde yerelleşmenin okul yönetimleri bakımından sağladığı yararlar göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerinin eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi yönünde görüş bildirmesi beklenmektedir. Ancak bununla birlikte ülkenin içinde bulunduğu siyasi atmosfer ve özerklik temelli siyasal tartışmalardan etkilenerek yerelleşmenin oluşturabileceği risklerin de katılımcıların görüşlerini etkileyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitimde yerelleşme, yerinden yönetim, merkezi yönetim, lise müdürleri

Kaynakça

Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bucak, B.E. (2000). *Eğitimde Yerelleşme.* Ankara: Detay yayıncılık.

Dikici, M. F. (2004). *Anayasa hukuku idare hukuku idari yargılama hukuku.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Duman, A. (1998). Yerinden Yönetim mi, Yoksa Yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi 4*: 467-483.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon.* 6. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.

Gözübüyük, A. Ş. (2002). *Yönetim hukuku***.** Ankara: Turhan Kitabevi.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* 27. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları

Korkmaz, N. (2010). *Ortaöğretim kurumları müdürlerinin eğitimin yerinden yönetimine ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 14(1)*: 61-72.

MEB. (2015). 2014-2015 Öğretim Yılı MEB İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb _istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf adresinden 06.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Sekaran, U. ve Bougie, R. (2009). Research Methods for Business: A Skill Building Approach. Fifth Edition. John Wiley and Sons.

Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi, 34*: 300-315.

(7529) Öğretmenlerin Kullandığı Politik Taktikler İle Örgütsel Destek Algısı Arasındaki İlişki

K. Funda NAYİR

Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

Örgütler insanların bir araya gelmesiyle oluşan sosyal yapılardır. Bu yapı içerisinde çalışanların davranışları örgütsel yapıyı etkilemektedir. Bu noktada eğitim örgütlerinin en önemli girdisinin ve çıktısının insan olması, örgütsel davranış konusunda yapılan çalışmaların önemini artırmaktadır. Okul örgütünde öğretmenlerin birbirleriyle ve yöneticileriyle arasında oluşan formal ve informal ilişkiler bir davranış örüntüsü oluşturmaktadır. Bu örüntü içerisinde kaynakların dağıtılması, güç paylaşımı, işgörenlerin çıkarları gibi konular diğer örgütlerde olduğu gibi okulda da işgörenlerin kendilerine göre politik davranmalarına neden olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin hangi politik davranışları kullandığının belirlenmesinin okul örgütlerinde ortaya çıkması muhtemel sorunların çözümüne yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Politik davranış tanımları incelendiğinde örgüt tarafından hoş görülmeyen davranışlar (Mintzberg, 1983), çalışanın çıkarlarına ulaşabilmek için planladığı etkileme süreci (Ferris, Fedor, Chachere ve Pondy, 1989), örgüt içinde resmi olarak tanımlanmayan ancak çalışma ortamında avantajları ve dezavantajları etkileyebilen davranışlar (Farrell ve Peterson, 1982), olarak tanımlamışlardır.

Politik davranışlar alanyazında dahili-harici boyut, yatay-dikey boyut ve meşru- meşru olamayan olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Dahili-harici boyutda, işgörenin kurum içi kaynakları kendi çıkarına kullanması ya da işgörenin dış unsurları amacı doğrultusunda kullanması söz konusudur. Yatay –dikey boyutta, işgören ve üst arasında etkileme taktikleri vardır. Meşru-meşru olmayan boyutta, işgören kurallara uymama, sabote etme, yöneticiye şikâyet gibi davranışları sergilemektedir (Farrell ve Petersen,1986). Başka bir deyişle işgörenler örgüt içinde birbirlerine karşı bir takım taktikler geliştirerek politik davranışlarda bulunurlar. Politik taktikler alanyazında etkileme taktikleri adı altında ele alınsa da (Thacker ve Wayne,1995; Yaylacı, 2006) etkileme taktiklerinin ast ve üst arasında kullanıldığı yani yatay-dikey boyutta yer alan bir politik davranış olduğu söylenebilir.

Politik davranış oluşturmada kullanılan politik taktikler göze girme, üst makama başvurma, destek oluşturma, mübadele, mantıkla ikna, atılganlık, yaptırım uygulama ve engelleme olarak sekiz başlıkta ele alınmıştır (Kipnis, Schmidt ve Wilkinson, 1980).Jones ve Pitman'da (1982) bu boyutlara kendini farkettirme davranışı eklemiştir. Akalın (2011) ise, politik taktikleri mübadele, kendini fark ettirme, mantık ve açıklıkla ikna, göze girme, üst makama başvurma ve destek olarak altı boyutta ele almıştır. Bu çalışmada Akalın'ın (2011) sınıflaması esas alınmıştır.

Örgütsel destek algısı işgörenin kendini güvende hissetmesi ve arkalarında örgütün varlığını hissetmeleridir (Eisenberger, Fasolo ve La-Mastro, 1990). Örgütsel destek algısının oluşması için örgütsel adalet", "yönetsel destek", "örgütsel ödüller ve iş koşulları" olmak üzere üç önemli öncülün bulunması gerekir (Rhodes ve Eisenberger, 2002). İşgörenler yönetimden destek almak ve dağıtılan ödüllerin sahibi olmak için politik taktikler kullanır. Dolayısıyla işgörenin örgütsel destek algısının işgörenin kullandığı politik taktikler ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde örgüt içinde bireysel çıkar elde etmek için ve örgüt içi güç oluşturmak için kullanılan politik davranışlar ile ilgili araştırmaların genelde işletme alanında yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin okul içinde ilişkilerinde kullandıkları politik taktikleri ortaya çıkarmak ve bu politik taktiklerin örgütsel destek algısı ile ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin politik taktiklere ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin politik taktiklere ilişkin görüşleri, cinsiyet, kıdem, okul türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin politik taktiklere ilişkin görüşleri ile algıladıkları örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde görev yapan 250 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Arıkan (2011) tarafından geliştirilen politik taktikler ölçeği ve Nayır (2013) tarafından geliştirilen "örgütsel destek algısı ölçeği" kullanılmıştır. Politik taktikler ölçeği geliştirilirken, Kipmis, Schmidt ve Wilkinson (1980) tarafından geliştirilen ölçek temel alınmıştır. Çalışkan (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilen ölçeğe Arıkan (2011) tarafından mantıkla ikna ve atılganlık taktiklerini ölçen sorular eklenmiş ve ölçek son şeklini almıştır. Buna göre ölçek, mübadele, kendini farkettirme, mantık ve açıklıkla ikna, göze girme, üst makama başvurma ve destek olarak altı boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekteki ifadelerin ilişkileri ne kadar tanımladığını "1 = Tanımlamıyor"dan "5 =Tamamen Tanımlıyor"a giden ölçek aralıkları üzerinde değerlendirmişlerdir. Ölçekte mübadele boyutunda 5, kendini fark ettirme boyutunda 5, mantık ve açıklıkla ikna etme boyutunda 4, göze girme boyutunda 5, üst makama başvurma boyutunda 3 ve

destek boyutunda 3 olmak üzere toplam 25 madde yer almaktadır. Ölçek boyutlarının Cronbach alfa katsayısı sırasıyla .89, .83, .83, .80, .88, .78 olarak bulunmuştur (Arıkan, 2011). Örgütsel destek algısı ölçeği üç boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı birinci faktör için .94, ikinci faktör için .86 ve üçüncü faktör için .90 ve tüm ölçek .94 olarak bulunmuştur.

Toplanan veriler SPSS 20.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ve ANOVA kullanılmıştır. Manidarlık sınamalarından anlamlılık düzeyi olarak α=0.05 alınmıştır. Öğretmenlerin politik taktiklere ilişkin görüşleri ve algıladıkları örgütsel destek arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin örgüt içinde kullandıkları politik taktikler belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde politik taktikler arasında düşük ve orta düzeyde olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgu herhangi bir politik taktiği kullanan kişilerin aynı zamanda diğer taktikleri kullanmaya da eğilimli olduklarının ve bazı kişilerin daha önceki çeşitli çalışmaların da gösterdiği gibi politik davranmaya daha eğilimli oldukları şeklinde yorumlanmaktadır (Arıkan, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin de araştırmada incelenen (mübadele, kendini fark ettirme, mantık ve açıklıkla ikna, göze girme, üst makama başvurma ve destek) politik taktikleri kullandıkları düşünülmektedir. Ayrıca örgütsel destek algısı yüksek olan öğretmenlerin politik taktiklere ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : politik davranış, yönetim desteği, örgütsel ödüller, örgütsel adalet

Kaynakça

Arıkan, S. (2011). İşyerinde Kullanılan Politik Taktiklere Yönelik Olası Bireysel Önceller Üzerine Bir Araştırma, *Türk Psikoloji Dergisi*, 26, 68, 52 – 71.

Çalışkan, K. (2006). *Politik davranış öncelleri ve sonuçları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eisenberger, R.,Fasolo, P. Ve Lamastro, V.D. (1990). "Perceived organizational support and employee diligence, commitment and innovation", Journal of Applied Psychology, 75, 51–59.

Farrell, D. ve Petersen, J.C., (1986) Patterns of Political Behavior in Organizations, *The Academy of Management Review*, 7,3, 403-412.

Ferris, G.R., Fedor, D.B., Chachere, J.G. ve Pondy, L.R. (1989) Myths and politics in organizational context, *Group and Organization Studies*, 14, 83-103.

Jones, E. E. ve Pittman, T. S. (1982) *Toward a general theory of strategic self presentation*. J. Suls, (Ed.), Psychological perspectives on the self içinde (231-262). Hillsdale, NJ: LE.

Kipnis, D., Schmidt, S. M. ve Wilkinson, I. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology*, 65, 440-452.

Mintzberg, H. (1983). Power in and around organizations, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nayir,F. (2013). Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Kısa Form Geçerlik Güvenirlik Çalışması, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 89 – 106.

Rhoades, L., ve Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support :a review of the literature, Journal of Applied Psycology, 87, 698–714.

Thacker, R. A. ve Wayne, S. J. (1995). An examination of the relationship between upward infl uence tactics and assessments of promotability. *Journal of Management*, 21, 739-756.

Yaylacı, G. (2006). Organizasyonlarda kişilerarası etki taktikleri ve kullanımına ilişkin literatür çalışması. *Bilig,* 36, 93-112.

(7539) Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Cam Tavan Sendromu

Filiz TANRISEVDİ
MEB

Ruhi SARPKAYA
Adnan Menderes Üniversitesi

Pınar YENGİN SARPKAYA
Adnan Menderes Üniveristesi

ÖZET

Kadınların iş yaşamında aktif olarak yer almaya başlamaları Sanayi Devrimi ve İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde daha belirgindir. Kadınların çalışma yaşamına girdiği bu süreçte, kariyer konumları çoğunlukla erkeklerin gerisinde olmuştur. Sözgelimi erkekler satış ve yöneticilik gibi aktif iş alanlarında görev yaparlarken, kadınlar; sekreterlik, ofis memurluğu gibi daha çok pasif arka plan görevleri yürütmek zorunda kalmışlardır (Kurlowicz, 2014). Öte yandan dünyada ve Türkiye'de kadınların iş dünyasında önemli yerlere geldikleri görülmektedir. Açıkça bu durum, kadınların kendilerini göstermeye ve tanıtmaya kararlı olduklarını göstermektedir. Ancak akademik ve kamu kurumları tarafından yapılan araştırmalar sonucunda, insan kaynakları çeşitliliğini artırmak amacıyla gerçekleştirilen önemli çabalara rağmen kadınların hala üst düzey yönetim konumlarına ulaşma süreçlerinde çeşitli engellerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Clevenger ve Singh, 2013). Bu engeller alanyazında cam tavan sendromu kavramı ile açıklanmaktadır. Cam tavan sendromu kavramı ilk olarak 1986 yılında, Carol Hymotwitz ve Timoty Schellhardt tarafından kadınların ilerlemelerindeki engelleri tanımlamak için kullanılmıştır. Bu kavram ile kadınların üst düzey yönetim konumlarına ulaşma süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları görünmeyen, şeffaf ve karşı konulamayan engeller tanımlanmaya çalışılmıştır. Cam tavan sendromu, bir örgütün resmi belgelerinde yazılan ya da toplantılarda tartışılarak karar verilen bir konu olmaktan ziyade görülemeyen, gizli ve konuşulmayan bir olgudur (Wilson, 2014). Türkiye'deki eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin karşılaştıkları durumlar ele alındığında, dünyanın farklı ülkelerinde yaşanan problemlerle benzer ve farklı yönlerinin olduğu görülmektedir. Öte yandan eğitim alanındaki kadın yöneticilerin oranı ülkelerin gelişmişlik ve refah düzeyine göre farklılaşabilmektedir. Ancak bazı göstergelerde az gelişmiş ülkelerde kadın yönetici oranının sınırlı olduğu görülmesine karşın, Hollanda gibi gelişmiş ülkelerde de kadın liderler için yeterince alan açılamadığı ifade edilmiştir (Strachan, Akao, Kilavanwa ve Warsal, 2010:73; Kruger, Eck ve Vermeulen, 2005: 251). Türkiye'de 2005 yılı öncesindeki döneme bakıldığında, eğitim kurumlarında kadın yönetici oranı yalnızca % 4 dolayındayken, bu oran 2015 yılına gelindiğinde neredeyse üç kat artış göstermiştir. Ancak kadın çalışan oranının oldukça yüksek (yaklaşık % 50) olduğu eğitim örgütlerinde, kadın yönetici oranı yine de düşüktür denilebilir. Bir başka dikkat çeken durum ise; eğitim örgütlerinde kadın yönetici sayısının üst düzey yönetim kademelerine doğru çıkıldığında giderek azalmaktadır. Söz konusu sayısal verilerden hareketle, gerek kadın yöneticilerin eğitim kurumlarında yönetim düzeylerindeki oransal dağılımları, gerekse bu düzeylere ulaşabilmiş olanların kariyer süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları engeller, genel olarak eğitim kurumlarında cam tavan sendromunun kadın çalışanlar açısından ele alınması gereken önemli bir problem olduğuna işaret etmektedir. Bu çerçeveden hareketle bu çalışmanın temel araştırma problemi ***"Aydın ili Efeler ilçesi eğitim bölgesinde yer alan kamu eğitim örgütlerinde görev yapan Kadın yöneticiler, genel olarak diğer kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan engellerini nasıl yorumlamaktadırlar?***" şeklinde belirlenmiştir.

Aydın ili Efeler ilçesi eğitim bölgesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yapılmış tarama modelinde bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda örneklem daha çok amaçlı örneklem kullanılarak gerçekleştirilir. Bu araştırmada çalışma grubu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesi eğitim bölgesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu eğitim örgütlerinde görevli müdür, müdür yardımcısı, şube müdürü düzeyindeki kadın yöneticilerden oluşmuştur. Görüşmeler, gönüllü katılımcılardan oluşan 9 müdür, 13 Müdür yardımcısı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birincil verilerinin analizinde betimleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin araştırma sorularına ilişkin hangi sonuçları ortaya koyduğunu belirleyebilmek için; ilk olarak, her bir araştırma sorusuna ilişkin hazırlanan görüşme sorularına verilen yanıtların tümü tek bir metin haline getirilmiş, sonrasında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra elde edilen yazılı dokümanlar NVIVO 7.0 programına aktarılmıştır. Değerlendirme birimi olarak kullanılan cümle ve sözcükler (kodlar) yardımıyla, araştırma soruları ile ilgisi olmayanlar ayıklanarak veri azaltma işlemi uygulanmıştır.

Elde edilen kategoriler ve temalarla NVIVO 7.0 programında modeller oluşturularak hazırlanan veriler, hem daha anlamlı hem de görsel olarak okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca, katılımcıların dikkat çekici, çarpıcı görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılarak bütünselliğe katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Analizlerin ikinci aşamasında ise, kadın yöneticilerin görüşleri arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından, ayrı ayrı tümdengelim yaklaşımı gözetilerek temalara ve kategorilere göre tablolaştırma yapmak yoluyla özetlenerek görünür ve anlaşılır hale getirilmiştir. Analizlerin son aşamasında, yine yöneticiler arası karşılaştırma yapmayı sağlayacak şekilde, kategorilerden temalara doğru bir akış izlenerek her bir araştırma sorusuna ilişkin bulgular ayrı ayrı betimlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan anlaşılmıştır ki, kadın yöneticiler daha çok kurumsal nitelikli cam tavan engellerine maruz kalmışlardır. Braziler ve Tatar da (2012) örgüt bünyesinde oluşan engel türlerinin bireysel engellerden daha fazla zarar verici olduğunu belirlemişlerdir. Kadın çalışanların erkekler tarafından bir tehdit unsuru olarak algılanması (Masser ve Abrams, 2004) ve kadınlara yönelik ön yargılar (Hymowitz ve Schelldart, 1986) eğitim kurumlarında kadın yöneticilerin yeterince kabul görülmemelerine zemin hazırlamaktadır. Bununla birlikte, kadınlar arası rekabet engeline, deneyim süreleri daha az olan kadın yöneticilerin daha fazla maruz kalmaları da ilginç bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan alanyazında sıklıkla vurgulanan ve "kraliçe arı" metaforuyla tanımlanan engel türüne kadın yöneticilerin çok fazla maruz kalmadıkları anlaşılmıştır. Ancak dikkat çeken başka bir sonuç, siyasi kayırmacılık ve sendikal baskıların oldukça fazla gözlemlenmiş olmasıdır. Ne var ki bu konu hakkında alanyazında yeterli açıklama yer almamaktadır ve bu durumun Türkiye siyasi koşulları ve devlet yönetimine özel bir durum olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kadın yöneticiler, kamu eğitim kurumları, cam tavan sendromu, kariyer engelleri

Kaynakça

Braziler, Y. & Moshe Tatar, M. (2012).Perceived Career Barriers and Coping Among Youth in Israel: Ethnic and Gender Differences. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (2), 545–554.

Clevenger, L. & Singh, N. (2013). Exploring Barriers That Lead to the Glass Ceiling Effect for Women in the U.S. Hospitality Industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 12 (4), 376-399.

Hymowitz, C., & Schellhardt, T. D. (1986, March 24). The glass ceiling. The Wall Street Journal. Special Report on the Corporate Woman.

Kurlowicz, A. (2014). Women in Financial Planning. *Journal of Financial Service Professional,* 68 (3), 56.

Kruger, M. L. Eck, E. & Vermeulen, A. (2005). Why Principals Leave: Risk Factors for Premature Departure in the Netherlands Compared for Women and Men. *School Leadership & Management*, 25 (3), 241-261.

Masser, B. & Abrams, D. (2004). Rein forcing the glassceiling: The Consequences of Hostile Sexism for Female Managerial Candidates. *Sex Roles*, 51 (9-10), 609-615.

Strachan, J. Akao, S. Kilavanwa, B. & Warsal, D. (2010). You Have to Be a Servant of All: Melanesian Women's Educational Leadership Experiences. *School Leadership &Management*, 30 (1), 65-76.

Wilson, E.(2014). Diversity, Culture and the Glass Ceiling. *Journal of Cultural Diversity.* 21 (3). 83-90.

(7544) Liselerde Güven Kültürü ile Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çetin ERDOĞAN — Yıldız Teknik Üniversitesi
Rozerin YAŞA — MEB
Sedef YALNIZER — MEB

ÖZET

Okullar, nitelikli insan yetiştirmeyi hedefleyen örgütlerdir. Okulun bu amacına ulaşabilmesi, buna uygun örgütsel koşullara sahip olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu bakımdan okulların, paydaşlarını ortak amaç ve değerler etrafında birleştirecek bir örgütsel kültüre sahip olması beklenir. Bu kültür güven kültürü olarak adlandırılmaktadır. Okullarda güven kültürü kavramını Hoy ve Miskel (2008, 192) "okulun çalışanları ve öğretmenlerinin ortak değerleri paylaştığı bir kültür" şeklinde açıklamıştır.

Güvenin, örgüt kültürünün bir parçası haline gelmesi, güven kültürünün örgütte tesis edilmesi olarak ifade edilebilir. Bu anlamda, güven kültürünün tesis edildiği örgütlerde, örgütün misyonu, amaçları ve değerleri üyeler arasında paylaşılmış ve benimsenmiştir; çalışanlar işini severek yapmaktadır; çalışanlar öğrenmeye isteklidir ve örgütte güven ilişkileri hakimdir. Ancak; çalışanların lider hakkında şüphe duyması ve lidere güvensizliği, insanların birbirlerine karşı güvensizliği, sorunlara örgüt dışından çözüm üretilmesinin beklenmesi, iş güvencesinin olmaması ve korku gibi durumlar örgütte güven kültürü düzeyinin düşük olduğunun göstergeleridir (Sally ve Jeremy, 2007). Bu bakımdan güven kültürü kavramı, "örgütsel değerlerin ve amaçların tüm çalışanlarca benimsendiği; çalışanların baskı ve korkudan uzak, eğlenceli ve olumlu örgüt iklimi içerisinde, işini huzur içinde, severek yaptığı; dürüstlüğün, açıklığın ve olumlu ilişkilerin öne çıktığı örgüt kültürü" olarak tanımlanmıştır (Erdoğan, 2012).

Hoy ve Miskel'e göre (2008, 192) okulda güven kültürü, okulun çalışanları ve öğretmenlerinin ortak değerleri paylaştığı bir kültür olarak tanımlanabilir. Bu açıdan yazarlar okullarda güven kültürünün oluşmasını öğretmenlerin müdür, öğrenciler, veliler ve birbirleriyle ilişkilerindeki güvene bağlamıştır. Fairholm'a göre (1998, 73) lider – izleyen ilişkisinin niteliği örgütte güven kültürünün inşasında önemli bir faktördür. Bu bağlamda liderlik, örgütte liderin ve izleyenlerin ortak değerleri paylaştığı bir güven kültürü yaratma süreci olarak görülmelidir. Corzine (2008) ise güven kültürünün oluşturulmasında takım ruhunun önemine vurgu yapmış, güven kültürünün oluşturulmasını, çalışanların birlikte bir takım için çalıştıklarını hissetmelerine bağlamıştır.

Bu bilgiler dikkate alındığında, örgütte güven kültürünün inşasında çalışanın liderle, çalışma arkadaşlarıyla ve işiyle uyumunun etkili bir faktör olduğu çıkarımı yapılabilir. Çalışanın örgütsel ortama uyum sağlaması ise bireyin iş çevresine uyumu olarak adlandırılmaktadır. Bireyin iş çevresine uyumu, birey–iş uyumu, birey – grup uyumu ve birey – yönetici uyumu gibi değişik düzeylerde ele alınmaktadır (Demirkasımoğlu, 2012, 74). Başaran'a göre (2006) birey, çevresine uymak zorundadır; çünkü uymazsa yaşayamaz ya da kısa ömürlü olur. Uyum sürecinde birey, çevrede oluşan değişimlere kendini uydurmaya çalışır ve gerektiğinde çevreyi de kendine uydurur. Bu durum, çevreyle etkileşimi gerektirir. Bu etkileşim, bireyde kalıcı yaşantılar uyandırır.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre liselerin örgütsel ortamında güven kültürü düzeyi ile öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, liselerin örgütsel ortamında güven kültürü "amaç ve değerlerin paylaşılması" ve "güven ortamı" boyutlarında nasıldır?

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeyleri nasıldır?

Lise öğretmenlerinin okulda güven kültürüne ilişkin görüşleri ile iş çevresine uyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeyleri, okulun örgütsel ortamında güven kültürünün anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bu araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014, 81).

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015 – 2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilindeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2015) istatistiklerine göre İstanbul ilinde liselerde görev yapan öğretmen sayısı 45.680'dir. Basit seçkisiz örnekleme tekniğinine başvurularak, ulaşılması hedeflenen örneklem sayısı .95 güven düzeyi ile 381 olarak saptanmıştır. Sekaran ve Bougie (2009, 295) tarafından oluşturulan örneklem tablosuna göre 50.000 kişilik bir evreni α = .05 anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde 381 kişilik bir örneklem grubu temsil edebilmektedir. Buradan hareketle araştırmada İstanbul ilindeki genel liselerden basit tesadüfi örnekleme yoluyla 381 kişilik bir öğretmen grubuna ulaşılması hedeflenmektedir.

Araştırmada okullarda güven kültürü düzeyinin nasıl olduğunun belirlenmesi amacıyla Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen "Okulda Örgütsel Ortamda Güven Kültürü Ölçeği" kullanılmıştır. "Amaç ve Değerlerin Paylaşılması" ve "Güven Ortamı" alt boyutlarından oluşan ölçekte toplam 15 madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeylerinin nasıl olduğunun belirlenmesi amacıyla Demirkasımoğlu (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin İş Çevresine Uyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte, öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeylerinin nasıl olduğunu ölçmeye yönelik 22 madde bulunmaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0'dan yararlanılacaktır. Verilerin analizinde öğretmen görüşlerinin betimlenmesinde betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılacaktır. Öğretmen görüşleri üzerinde karşılaştırma ve ilişki analizlerinde anlam çıkarıcı istatistiklerden bağımsız örneklemler T-testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılacaktır.

Alanyazındaki bulgular ışığında öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeyleri ile okulun örgütsel ortamında güven kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki çıkması beklenmektedir. İş çevresine uyum, birey – iş, birey – grup ve birey – yönetici uyumundan doğmaktadır. Yani öğretmenin öğretmenlik mesleğiyle uyum sergilemesi, öğretmenin çalışma arkadaşlarıyla uyum sergilemesi ve öğretmenin okul müdürüyle uyum sergilemesi öğretmenin iş çevresine uyum sergilemesi anlamına gelmektedir. Okulda güven kültürünün inşası ise bir ölçüde öğretmenlerin iş çevresine uyumunu gerektirmektedir. Bunun yanında bireyin iş çevresine uyumunun örgütte güven kültürünü olumlu yönde etkileyeceği görüşünden hareketle, bireyin iş çevresine uyum boyutlarının güven kültürünün anlamlı birer yordayıcısı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın veri toplama süreci halen devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : güven kültürü, iş çevresine uyum, örgütsel güven, liseler

Kaynakça

Başaran, İ.E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Corzine, J. (2008). Building Culture of Trust. Biomedical Instrumentation and Technology. 42. (6).

Demirkasımoğlu, N. (2012). Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Sözleşme Algıları ve İş Çevresine Uyum Düzeyleri İle İlişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi,* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim Okullarında Güven Kültürü ve Önyargı İle İlişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi,* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fairholm, G. W. (1998). Perspectives on Leadership: From the Science of Management to Its Spiritual Heart. Westport, Connecticut, USA. Quorum Books.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2008). Educational Administration: Theory, Research, and Practice. McGraw-Hill International Edition.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* 27. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları

MEB. (2015). 2014-2015 Öğretim Yılı MEB İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb _istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf adresinden 06.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Sally, B. & Jeremy, K. (2007). Building a culture of trust. In A Question of Trust: The Crucial Nature of Trust in Business, Work and Life – and How to Build It. UK: Bookalley.

Sekaran, U. ve Bougie, R. (2009). Research Methods for Business: A Skill Building Approach. Fifth Edition. John Wiley and Sons.

(7549) Çağdaş Türk Eğitim Denetimi Sistemi: Değişimler ve Yasal Dayanakları

Mehmet DURNALI — MEB

İbrahim LİMON — MEB

ÖZET

Yeniden yapılandırma kavramının temel fikri, varolanı geliştirmek yerine belli bir sürecin (işler topluluğunun) tamamını ele alarak, bu işlerin nerede, nasıl bir değer oluşturacağını, bunların başka işlerle birleştirilip birleştirilmeyeceğini yeni sürecin ne olması gerektiğinin belirlenmesidir. Kamu yönetimi, doğal değişim süreci ile çoğu zaman hızlı değişimin gereklerini karşılayamaz. Çünkü kamu yönetimi toplumsal bir sistem olarak değişime en dirençli yapılardan biridir. Bu yapı kurallar ve ilişki kalıpları ile yerleşik bir düzeni simgeler. Böyle bir düzende meydana gelebilecek değişimi yönetmek, yüzeysel düzenlemelerle mümkün değildir. Bu gibi durumlar daha planlı ve sistemli hareket etmeyi gerektirir (Varol, 2012).

Son yıllarda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatı yönetim yapısında, diğer bir deyişle Türk Eğitim Sisteminin alt sistemlerinde köklü değişim ve dönüşüme odaklı kanun hükmünde kararname, kanunlar ve yönetmelikler yürürlüğe girmiştir. Çıkarılan bir kanun veya yönetmeliğin bir önceki kanundaki eksiklikleri ve açıklıkları düzenlediği veya konuları yeniden yapılandırdığı gözlemlenmiştir. Bu kanun ve yönetmelikler, birbirlerinin ardı sıra, kısa sayılabilecek zaman aralıklarında çıkarılmıştır denilebilir. Bu mevzuat düzenlemelerinin çokluğu, birinin diğerinin maddelerinde değişikliği vurgulaması ve yakın tarihlerde ardı sıralığı; Türk Eğitim Sistemindeki yönetim, işleyiş ve uygulamada yapıların son durumunun açıkça kavranmasıyla ilgili karmaşıklığa yol açabildiğinden söz edilebilir. Bu açıklamalar paralelinde; yukarıda da bahsedilen kanun hükmünde kararname, kanunlar ve yönetmeliklerde Türkiye Eğitim Denetimi Sisteminde yapısal ve yönetimsel açıdan köklü değişimleri vurgulayan bölümler vardır. Bu Milli Eğitim Bakanlığı kanunlarından hangilerinin eğitim denetimi sistemiyle ilgili olduğu, eğitim denetimi sisteminde hangi yapısal ve yönetimsel boyutlarda değişimleri gerektirdiği durumunun sistemli, bütüncül ve doğru olarak çalışılması durumu söz konusudur. Yani, özetle Türkiye'nin çağcıl eğitim denetim sisteminin yapı merkezli bütüncül, kolay anlaşılabilir durum saptamasını yapmak gerekmektedir. Bu kanunlardan; 14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, ve Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği günümüz eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklarını oluşturmaktadır. Bu çalışmada; bu yasal düzenlemelerde Türk Eğitim Sisteminin eğitim denetimi alt sistemini konu alan başlıklar ve maddeler belli bir sistemde ve düzende analiz edilecektir. Bu çalışmada özetle; öncelikle eğitim denetimi kavramı farklı bakış açılarından sistemli, kapsamlı, bütüncül bir biçimde açıklanmaya çalışılmış, devamında bu kavramın daha da açık anlaşılabilmesi için çağdaş eğitim denetimi tanımı oluşturulmuştur. Sonrasında, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin bir alt sistemi olan eğitim denetim sisteminin son yasal yapılanmasından sonraki genel yapısal durumu, işleyişi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hiyerarşik yapısındaki yeri ve kendi sistemi içerisindeki roller, unvan değişimlerinden sonraki en son unvanlar, merkezi ve taşra teşkilatında denetim yapılanmasının detaylı son hali işlenmiştir.

Bu çalışma sürecinde şu adımlar takip edilmiştir: öncelikle araştırmanın problem durumu çalışılmıştır. Bu doğrultuda gerekli alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, sonunda da tasarlanan problem durumunun gerçekte de mevcut olduğuna karar verilmiş ve devamında da problem durumu tanımlanmıştır. Sonrasında araştırma planı hazırlanmış, araştırma için görüşmeler gerçekleştirilmiş, belgelere ulaşılmış ve bilgiler elde edilmiştir. En son aşamada da elde edilen bilgiler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak için yüzyüze görüşme, telefonla görüşme ve belge incelemesi yapılmıştır. Problem durumunu doğal ortamında, gerçekçi, en doğru ve bütüncül bir biçimde çözümleyebilmek için bu yöntem seçilmiştir. Yine problemdeki "nasıl?, niçin?, ne şekilde?" sorularına cevap arayabilmek için bu araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Önce, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın Rehberlik ve Denetim Kurulu ve Maarif Müfettişleri Başkanlığında çalışan iki maarif müfettişlerinden biri ile birebir yüz yüze, diğeri ile de telefonda görüşmeler gerçekleştirilerek konu kapsamındaki ilgili yönetmelik, genelge ve kanunlar tespit edilmiştir. Sonrasında, ulaşılan bu yasal belgeler (14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ve 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği) nitel analiz yöntemlerinden belge analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca bu çalışmadaki kavramsal çerçeve kapsamında alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bilgiler detaylı, bütüncül ve farklı açılardan sentezlenerek bu makale oluşturulmuştur.

Öncelikle bu çalışma ile çağdaş eğitim denetimi tanımı oluşturulmuştur.

Çağdaş Türk Eğitim Denetim Sisteminin yapısının oluşturulmasının zeminindeki yasal dayanakların şu kanun hükmünde kararname, kanun ve yönetmeliğin olduğu tespit edilmiştir:

14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,

14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun

24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği.

Türk Eğitim Denetim Sisteminin yapısında son kanunlarla şu ana değişikliklerin yapıldığı tespit edilmiştir: Genel yapısı, işleyişi, Türk Eğitim Sisteminin hiyerarşik yapısındaki yeri ve kendi sistemi içerisindeki roller ve unvanlar.

Ayrıca, bu çalışma esnasında Türk Eğitim Denetim Sisteminde yeni bir değişikliğin taslak aşamasında olduğu bilgisi elde edilmiştir. Bu değişiklik genel olarak şu doğrultudadır; taşra yapılanmasında yeni bir yapının, bölgesel yapılanmanın olacağı yönündedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Denetimi; Türk Eğitim Denetimi Sistemi; Eğitim Denetimi Yasaları

Kaynakça

Ankara İl MEM. (2015). Maarif Müfettişleri Başkanlığı. Erişim: 30 Aralık 2015, http://ankara.meb.gov.tr/teftis/?page_id=38

Ankara İl MEM. (2016). Maarif Müfettişleri Başkanlığı-Teftiş. Erişim: 1 Ocak 2016, http://ankara.meb.gov.tr/teftis/?page_id=130

EURYDICE. (2011). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2010/2011. Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10 (1994) 73-78.

MEB. (2011). Öğretmen Denetim Rehberi. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı. Ankara

MEB. (2015). Teşkilat Şeması. Erişim: 30 Aralık 2015, http://www.meb.gov.tr/meb/meb_teskilat_semasi2015.png.

MEB. (2016a). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı-Birimlerimiz. Erişim: 1 Ocak 2016, http://rdb.meb.gov.tr/www/birimlerimiz/kategori/3.

MEB. (2016b). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı-Yayınlarımız. Erişim: 1 Ocak 2016, http://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13.

Oğuzkan, F. (1974). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Resmi Gazete. (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Karar Sayısı: KHK/652).

Resmi Gazete. (2014a). Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (Kanun no: 6528).

Resmi Gazete. (2014b). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (Sayı:29009).

Taymaz, H. (2013). Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler. (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık

TDK (Türk Dil Kurumu). (Tarihsiz). Güncel Türkçe Sözlük. [Çevrim-içi: http://www.tdk.gov.tr], Erişim tarihi: 20 Aralık 2015.

Varol, N. (2012). Yeniden Yapılandırılma Problemi Üzerine Değerlendirme. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Kitapçığı (s.139-140)

(7559) Utopias of Primary School Managers on School

Tuba YAVAŞ TAŞDELEN — Zirve Üniversitesi
Selçuk DEMİR — MEB
Nurten UTAR — Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Through the history, people have always had troubles in the present society they have lived and has struggled to live in better, ideal conditions and to uplift the society. In other words, since the antique ages, mankind has never given up the target of creating a heavenlike society in the world (Campanella, 2007). A society which is not able to bring an utopia into the world and to devote itselt to that utopia faces the threat of fossiling and destruction (Cioran, 1998). Utopia opens people the doors of freethinking by emancipating them from the fetters of prejudgments of the existing society. Utopias, having the intention of modifying the statical, usual, habitual order, have always desired to develop a pre-existing labarotary or pilot area for trying new, imaginary ideas, so they are an attemp to open our minds to innovations and to annihilate the obsession of that perfect can never exist (Ozturk, 2001). In this regard, we should consider the utoias not in the sense of appicability, but with regards to an atempt to take the society a step further by buiding a bridge between the reality and the idea one.

Utopia is the “desire”, the “hope” for “a better way of being” and all the professionals desire for the best educational system in the best kind of society in their minds (Croll and Moses, 2000). In this regard, it has a vital importance to investigate the best, the perfect education instutions, or in other words, utopias of primary school managers.

This study is designed to clear up how primary school managers have utopias about their schools. To work in our imaginative school organization may increase desired attitudes and behaviors and decrease undesired attitudes and behaviors. It’s extremely important for school managers to have positive emotions and attitudes in educational organizations. To develop the school organizations is especially important by taking the opinions of the members. In the literature there is a gap to determine which utopias the school managers have about the schools. We employed a qualitative design to fill this gap in the literature. The purpose of this study is to examine the utopias of primary school managers on education by making them dream about the ideal educational instutians in their minds because we believe that “There is no reform which is ultimately able to get ahead of the comprehension and insight of the people guiding and administrating it” (Mahmut Muhtar, cited by Ozdemir, 2013).

For this purpose, we asked the primary school managers to close their eyes, to imagine that they would go to an unknown planet and to create their educational instutions out of nothing. In due course of interviews, the participants were told the only limit to them was their mind and they could do whatever they desired.

This study used a case study design. Case study is a qualitative method in which the researcher ensures a description of one or more cases (Christensen, Johnson and Turner, 2015; Teddlie and Tashakkori, 2015; Yıldırım and Simsek, 2013). After utopias of the school managers were determined through interviews, the qualitative data was analyzed through content analysis method.

Semi-structured interview questions were used to collect the qualitative data for this study (Christensen, Johnson and Turner, 2015; Merriam, 2013; Miles and Huberman, 2015; Teddlie and Tashakkori, 2015; Yıldırım and Simsek, 2013). The participants were asked to close their eyes and dream about the schools in their utopias accompanied with classical music. Music was applied to make them feel relax and to increase their creativity while they are dreaming. Some semi-structured questions were asked them while they were dreaming about the schools in their utopias. “School building”, “qualities of teacher”, “qualities of student” and “hierarchy” dimensions were used. In this concept, firstly related literature was examined carrefully to provide validaty and reliability of this form at the preparation stage of qualitative forms. So the scheme interview form to be preparated for the school managers was presented to two domain experts. Interviews were began after putting the last touches on form. Interviews were made carefully and recorded. Notes were taken about the participants’ gesture, mimic and body signals.

The findings of the study has revealed that primary school managers’ utopias focus on three main subjects including creating a better school environment, having more qualified employees and motivation. The study suggests that primary school managers have the opinion of that providing a better school society needs some qualifications such as advanced technology, a multicolored buidings and positive feelings, and also it must be somewhere natural, free and limitless, intellectual, based on voluntariness, fun, dynamical and controllable. These are also among most frequent qualities for creating a better school society in the related literature. All the participant focused on the importance of happiness, peace, intellectual development and freedom of both stduents and employees rather than success or academic grades which can be deduced that having pozitive feelings and attitudes is more important than being successful for school managers.

Anahtar Kelimeler : primary school, school manager, utopia, education

Kaynakça

Campanella, T. (2007). *The city of the sun*. Cosimo, Inc.

Cioran, E.M. (1998). History and Utopia. Chicago : University of Chicago pres.

Christensen, L.B., Johnson, R.B.,& Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (ed. of translation A. AYPAY, translation of 12th edition). Ankara: Anı.

Croll, P., & Moses, D. (2000) Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion, *European Journal of Special Needs Education, 15*(1), 1-12.

Huberman, A.M., & Miles, M.B. (2015) . *Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (ed. of translation S. TURAN, translation of 3rd edition). Ankara: Nobel.

Ozturk, F. (2006). *Utopya ve egitim*. Ankara: Nobel.

Ozdemir, S. (2013). *Egitimde orgutsel yenilesme.* Ankara: Pegem.

Simsek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel arastırma yontemleri*. Ankara: Seckin.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (ed. of translation Y. DEDE and S.B. DEMIR, translation of 1st edition). Ankara: Anı.

(7567) Algılanan Örgütsel Etik İklim İle Öğretmenlik Meslek Etiği Arasında İlişki: Giresun İli Örneği

Fatmanur ÖZEN

Giresun Üniversitesi

ÖZET

İş hayatındaki davranışları yönlendiren, onlara rehberlik eden; belirli bir meslek grubunun, meslek üyelerine emreden, onları belli kurallar dahilinde davranmaya zorlayan, böylece kişisel eğilimlerini sınırlandıran, meslektaşlarınca yetersiz ve ilkesiz üyelerin meslekten dışlanmasını sağlayan, mesleki rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan ilkelere meslek etiği denmektedir (Aydın, 2014). Örgütsel etik iklim (ÖEİ) ise, iş görenlere sorunları değerlendirerek çeşitli alternatifleri göz önünde tutmakta yardımcı olurken, kabul edilebilir ve edilemez davranışlar hakkında karar vermeleri konusunda da yol gösterir (Barnett ve Schubert, 2002). Savran'a (2007, Akt: Büte, 2011) göre bir kurumun ÖEİ hangi davranışın doğru olduğu ve etik sorunların nasıl üstesinden gelinebileceği hakkında paylaşılmış düşüncüler setidir. Bu set, tüm düzeylerde ve koşullarda örgütsel kararları etkiler. ÖEİ iş görenlerin örgütlerinin etik uygulamaları hakkındaki ortak, sağlam ve manevi açıdan anlamlı olan düşüncelerdir (Şahin, Dündar, 2011, s.132). Etik ilkeler örgüt içinde yol göstericidir. Bu ilkeler, örgütün diğer sistemini tanımlar, örgütsel amaçları ortaya koyar ve bu ilkelere uygun kararlar verilmesinin yollarını gösterir (Neale ve Northarafts, 1991). Öğretmenlerle öğrencileri arasında gerçekleşen ilişki ve etkileşimler, öğrencilerin okullarını benimseme düzeylerini, öğretmenlerin mesleklerine ve okullarına yönelik motivasyon ve bağlılık düzeylerinin önemli bir göstergesi olan okul iklimini (OESD, 2005) etkilediğini, algılanan örgütsel etik iklimin iş görenlerin iş doyumunu (Elçi ve Alpkan, 2009; Kaplan ve diğerleri, 2013) ve örgüte bağlılığını (Moore ve Moore, 2014) etkilediği bilinmektedir. Genel anlamda doğruluk, yasallık, yeterlik, güvenirlik, mesleğe bağlılık ilkeleri ile bütünleşen ve her iş görenin bireysel alanında ki uygulamaları ile izlenen mesleki ettiğin, meslek erbabının iş gördüğü örgüt dahilinde üretilen örgütsel etik iklimden etkilenme durumu, başka bir değişle eğitim örgütlerinde algılanan ÖEİ ile öğretmenlik meslek ettiği arasındaki ilişkinin ortaya konması bu araştırmanın amacıdır. Webber (2007) örgüt içinde etik değerlendirme için iki genel yaklaşımın olduğunu dile getirir: bilişsel yaklaşım ve paylaşılan algı yaklaşımı. Bilişsel yaklaşım çalışma ortamına ilişkin bireyin algısına dayanırken, paylaşılan algı yaklaşımı ise örgüt yapısı, ödül ve performans değerlendirme sistemleri, örgütte davranış kuralları ve diğer tarafsız verileri kullanır. Webber (2007) tarafsız verilerin yine bireylerin bakış açısını ya da öznel değerlendirmelerini içerdiğini dile getirerek, paylaşılan algı yaklaşımını etik değerlendirmelerinde sınırlı görmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, bilişsel yaklaşım benimsenmiş, eğitim çalışanlarının (öğretmen ve idareci) okul ortamlarında algıladıkları örgütsel etik iklim türleri ve bu türler ile öğretmenlerin (ya da idarecilerin) öğretmenlik meslek etiği algıları arasında ki ilişki incelenmektedir.

Araştırma nicel bir çalışma olup ve algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği algısı arasında ki ilişkinin incelendiği bir korelasyon araştırmasıdır. Korelasyon analizi aralık ve rasyo seviyede ölçülmüş iki değişken arasındaki ilişki veya bağımlılığın şiddetini belirlemeye yönelik kullanılan bir analiz tekniğidir (Altunışık ve diğerleri, 2005, 1999). Bu bağlamda araştırma kapsamında iki ölçek (Cullen, Victor ve Bronson tarafından 1993'de on madde eklenilerek güncellenen ve 36 maddeden oluşan "Örgütsel Etik İklim Ölçeği" ile Monolova, 2011, tarafından geliştirilmiş öğretmenlerin topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkelerini içeren altı alt ölçek ve 71 maddeden oluşan "Öğretmenlik Meslek Ettiği İlkeleri Ölçeği" alınan izinler doğrultusunda) kullanılmıştır.

Evrenini Giresun İli genelinde tüm ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve idaricilerin oluşturduğu araştırma da (bu sayı 2015 MEB kayıtlarına göre 5235'dir) tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen (ilkokul, ortaokul ve lise tabakalamada katman olarak kullanılmıştır) okullarda okul öğretmen ve idarecilerine iki defada uygulanmış, değerlendirmeye uygun toplam 376 dönüş sağlanmıştır.Bu evreni, tolerans düzeyi .05, güven düzeyi 1,96 olarak alındığında Cochran'ın (1962, Akt. Balcı, 2004, 95) tabakalı örneklem büyüklüğü hesaplama formülüne göre 358 kişi temsil edebilmekte iken sağlanan dönüş daha fazladır. Araştırmaya katılanların çoğunluğu erkektir (%50,7), 21 yılı aşkın süredir (%30,3) görev yapmaktadır. Araştırmaya katılanların çoğunluğu (%48,0) iki ila beş yıl süreyle aynı kurumda hizmet vermektedir ve çoğunluğu çalıştıkları okullarda kendileri ile birlikte 21 ila 40 kişi (%46,9) görev yapmaktadır.

Cullen, Victor ve Bronson (1988,1993) tarafından geliştirilen "ÖEİ Ölçeği" örgütlerde etik karar alma ve etik çalışma iklimini belirlemek için sıkça kullanılmaktadır (Uyarlayanlar Akbaş, 2010; Elçi, 2005; Eser, 2007; Eğitim örgütlerinde ilk kez Sağnak, 2005). Geçen süre, gelişmeler, eklenen on madde göz önünde bulundurularak, izinle Türkçeye yeniden uyarlanmıştır. Ölçek Türkçe hem de İngilizce dillerinde uzman iki akademisyence değerlendirilmiş, dil geçerliliği iyi derece de İngilizce bilen 16 kişiyle sınanmıştır. İki versiyon arasında Pearson Katsayısı ,99 (p=000) hesaplanan ölçeğin çeviri açısından paralellik sağlandığına kanaat edilmiştir. Ölçekte üç etik ölçüt (egoistlik, yardımseverlik, ilkelilik) ve üç analiz düzeyi (bireysel, yerel, evrensel) bulunmaktadır. Faktör yapısının uyarlandığı kültürle tutarlılık gösterip göstermedi DFA (Akt.:Seçer, 2013, 118) ile denetlenen ölçeğin, özgün faktör yapısını doğrulamadığının tespitinin ardından, ölçek AFA akabinde DFA tekrar edilmiş, ölçeğin eğitim örgütlerinde verimlilik, sosyal sorumluluk, yasalar ve mesleki ilkelerin örgütsel iklim olarak ön plana çıktığı beş faktör altında toplanan örgütsel etik iklim yapısına uygunluk gösterdiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : örgütsel etik iklim, meslek etiği

Kaynakça

Akbaş, T.T. (2010). Örgütsel Etik İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Mobilya Sanayi Büyük Ölçekli İşletmelerinde Görgül Bir Araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), ss.121-137.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. İstanbul: Sakarya Kitapevi.

Aydın, İ. (2014). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik,*(6. Baskı). Ankara: PEGEMA Yayıncılık

Barnett, T., Schubert, E. (2002). Perception of the ethical work climateand covenantal relationships. *Journal of Business Ethics.* 36, 279-290.

Büte, M. (2011). Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi.* (Cilt:25, Sayı:1). Ss.171-192.

Cullen, J. B., Victor, B., and Bronson, J. W. (1993). The ethical climate questionnaire: An assessment of its devolopment and validity. *Psychological Reports*, 73, 667- 674.

Elçi, M., Alpkan, L. (2008). The impact of percived organizational ethical climate on work satisfaction. *Journal of Business Ethics* 84: 297-311.

Manolova, O. (2011). Mesleki etik ilkelere Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı.

Neale, M. A., Northcraft, G. B. (1991). Behavioral negotiation theory. A framework for conceptualizng dyadic bargaining. In L.L. Cummings & B. M. Staw (Eds.). *Research in organizational behavior* (Vol. 14, pp.147-190). Greenwich, CT: JAI Press.

Sağnak, M. (2005). İlköğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin etik iklim türlerine ilişkin algı ve doyum düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları*, 5, 203-211.

Webber, S. (2007). Ethical climate typology and questionnaire: a discussion of instrument modifications. *The Journal of Acedemic Librarianship*, 33, 567-580.

(7570) Öğretmen Adaylarının Geleceğe İlişkin Beklenti ve Kaygıları: Olası Ben Kuramı Çerçevesinde Bir İnceleme - "Nasıl Bir Öğretmen Olacağım?"

Burcu YAVUZ TABAK — Gazi Üniversitesi
Kübra YENEL — Gazi Üniversitesi
Hasan TABAK — Gazi Üniversitesi
Fatih ŞAHİN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Öğretmen eğitiminde niteliğin arttırılması günümüzde önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Öğretmenlerden alanlarında uzman olmaları, farklı ihtiyaçları bulunan öğrencilerden oluşan sınıf ve okul ortamlarında bilgiyi kullanma yeteneğine sahip olmaları ve aynı zamanda da değişen dünyaya ayak uydurabilmek için bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri beklenmektedir (OECD, 2001; SETA, 2010; TÖZOK, 2015). Bununla birlikte, öğretmenlik mesleği için hizmet öncesinde alınan lisans eğitiminin daha çok teorik olduğu bilinmektedir. Öğretmen eğitimi programları teorik olması, uygulama ile bağlantısının az olması gibi birtakım nedenlerle eleştirilmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde eğitim öğretim süreci ile ilgili açılardan hazır bulunuşluklarının nasıl geliştirileceği, bilgilerinin teorik ve pratik olarak meslekte nasıl hayata geçirileceğine ilişkin hususları dikkate almaları gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmen adayları, bir yandan nasıl öğretileceğini öğrendikleri teorik sürece öğrenci olarak devam ederken diğer taraftan da uygulama dersleri kapsamında kendilerinin öğretmen olarak sınıflarda yer aldığı deneyimler edinmektedirler. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenme öğretme ve öğretmenlikle ilgili düşüncelerinin oluşmasında etkili olabilmektedir. Alan yazında bireylerin gelecekteki kendilerine ilişkin olası beklenti ve kaygılarının (possible selves) tanımlanması araştırmalarından (Markus ve Nurius, 1986; Oyserman ve Fryberg, 2006) yola çıkarak öğretmen ve öğretmen adaylarının geleceğe yönelik durumlarını betimleyen çalışmalar (Hamman, Gosselin, Romano, Bunuan, 2010; Hong ve Greene, 2011; Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, 2015) yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen olarak kendileri ile ilgili görüşleri de uzun süredir çalışılan konular arasındadır (Şahin, 2011; Weinstein, 1988). Geleceğe ilişkin öngörülerinin oluşmasında bugünkü düşünce, davranış ve tutumlarının önemli olduğu söylenebilir. Bireylerin gelecekteki davranışlarının belirleyicisi olarak bugünkü durumundan hareketle kendileri ile ilgili değerlendirme yapılmasına dayanan bu kuram, bireylerin kendilerinin bugünkü durumuna dair algıları kadar gelecekteki benliklerine dair algılarının da önem taşıdığını öne sürmektedir (Dunkel, 2000). Bu nedenle araştırmanın kuramsal dayanağını bireylerin kendilerine ilişkin gelecekteki algılarının tanımlanması olarak bilinen "Olası Ben Kuramı" (Possible Selves Theory) oluşturmaktadır (Markus ve Nurius, 1986). Öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleği açısından kendilerine ilişkin bugünkü bilgi ve deneyimlerinden hareketle geleceğe ilişkin beklenti ve kaygılarının belirlenmesi planlama yapılması açısından önemlidir. Bu bağlamda, araştırmada öğretmen adaylarının geleceğe yönelik olası beklenti ve kaygılarının olası ben kuramı çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: 1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği açısından gelecekteki öğretmen olarak kendilerine ilişkin beklentileri nelerdir? 2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği açısından gelecekteki öğretmen olarak kendilerine ilişkin kaygıları nelerdir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği açısından gelecekteki öğretmen olarak kendilerine yönelik beklenti ve kaygılarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma olgu bilim deseninde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Olgu bilim araştırmalarında çalışma grubu olguyu yaşayan veya bu olguyu yansıtabilecek birey ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemenin doğrudan çalışmanın amacını yansıtmasına ve bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Merriam, 2013). Çalışma grubunda 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü farklı Anabilim Dallarında (Okul öncesi Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı) öğrenimlerine devam eden 200 dördüncü sınıf öğrencisi yer almaktadır. Veri toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Soru formu öğretmen adaylarının beklentileri ve kaygılarının neler olduğunu ve bunlara ilişkin görüşlerini yoklayan iki ana sorudan oluşmaktadır. Soru formlarının adaylara uygulaması gönüllülük esasına dayalı olarak yapılacaktır. Bulgulara öğretmen adaylarından elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak ulaşılacaktır. Araştırmada veriler analiz edilirken öncelikle veriler araştırmacılar tarafından incelenecektir. Sonrasında, elde edilen verilerin temalara göre gruplandırılması yapılacaktır. Daha sonra kavram veya kavram setlerinden kodlamalar yapılacak ve belirlenen kodlar bütüncül bir yaklaşımla sentezlenerek araştırma bulgularına dönüştürülecektir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini gelecekteki bir öğretmen olarak gördükleri zaman beklenti ve kaygılarının neler olduğu belirlenecektir. Bu beklenti ve kaygıların öğretmen adaylarının hangi deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığı tespit edilmeye çalışılacaktır. Kendilerine ilişkin bu belirlemelerden yola çıkarak beklentilerinin gerçekleşmesi için izlenecek yollara ilişkin çıkarımlar yapılacaktır. Diğer yandan kaygılarının giderilmesine ya da bu kaygılarla başa çıkılmasında yardımcı olabilecek öneriler tartışılacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının beklenti ve kaygılarının daha çok uygulamaya dönük alanlarda olması beklenmektedir. Adayların görüş

belirttikleri alanların belirlenmesi ile birlikte öğretmenlik eğitimi programlarında yer alan teorik ders ve uygulamalar kapsamında değerlendirmeler yapılacaktır. Tüm bunların ışığında, öğretmen eğitimcilerine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayı, Olası Ben Kuramı, Öğretmenlik Mesleği

Kaynakça

Dastgoshadeh, A., & Samar, R. G. (2013) Possible selves theory: a new framework for language teacher self and identity research. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, *5*(1), 144-155.

Dunkel, C. S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of adolescence, 23*(5), 519-529.

Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1349–1361.

Hong, J., & Greene, B. (2011). Hopes and fears for science teaching: The possible selves of preservice teachers in a science education program. *Journal of Science Teacher Education, 22*(6), 491-512.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist, 41*(9), 954-969.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.

OECD. (2001). Teachers for tomorrow's schools. Paris. http://www.oecd.org/edu/school/1840205.pdf adresinden alınmıştır.

Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In, Dunkel C. & Kerpelma J. (Eds.).*Possible selves: Theory, research, and applications,* (pp.17-39). NY: Nova.

SETA. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Ankara.

Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1167-1184.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin

Türkiye Özel Okullar Derneği [TÖZOK] (2015). *Geleceğin öğretmeni.* Ankara.

Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 31-40.

(7574) Öğretmenlerin Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme Konusundaki Görüşleri

Kürşad YILMAZ — Dumlupınar Üniversitesi
Yahya ALTINKURT — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Örgütün amaçlarına ulaşabilmesinde öncelikli sorumluluk yöneticilere düşse de; çalışanların desteği, katkısı, eleştirisi olmadan yöneticilerin bunu gerçekleştirebilme olanağı neredeyse yoktur. Bu nedenle yöneticilerin, çalışanların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ve kendilerini güçlü hissedecekleri bir örgüt iklimi oluşturma çabası içerisinde olmaları gerekmektedir (Altınkurt, 2014). Çalışanların örgüt içinde kendilerini olarak güçlü hissetmesi için yöneticilerin göstereceği bu çaba psikolojik güçlendirme olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik güçlendirme, kurum içerisinde resmi ve resmi olmayan düzenlemeler yolu ile çalışanların öz yeterlilik algısının genişletilmesi sürecidir. Güçlendirme kavramı bir anlamda yetki devri kavramını çağrıştırsa da; gerçekte güçlendirme yetki devrini de kapsayan daha geniş bir kavramdır. Psikolojik güçlendirme, çalışanın örgüt içinde kendisinin güçlü olduğunun hissettirilmesidir. Psikolojik güçlendirme, hem örgütün çalışma kalitesini hem de çalışanın içsel motivasyonunu artırmak için yapılan yönetsel bir uygulamadır (Odabaş, 2014). Alanyazında güçlendirilmiş çalışanların performanslarının, iş doyumlarının, örgüte bağlılıklarının, rol fazlası davranış gösterme eğilimlerinin arttığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır.

Spreitzer'e göre (1995) psikolojik güçlendirmenin dört ana boyutu vardır: Anlam (meaningfulness), yetkinlik (competence), seçim veya özerklik (choice) ve etki (impact). Bu boyutlardan anlam; örgüt içinde çalışanın yaptığı işi önemli görmesi ile ilgilidir. Yetkinlik, çalışanın kendisini işini yapabilecek yeterlikte görmesi yani kendine yönelik liyakat algısıdır. Özerklik, çalışanın işini yaparken belirli sınırlılıklar içerisinde kendisini özgür hissetmesi ile ilgilidir. Özerklik, çalışanın işinin sorumluluğunu alabilmedeki özgürlük algısıdır. Son olarak etki ise bütün bunların sonunda çalışanın bıraktığı izdir. Odabaş (2014) çalışmasında Spreitzer'in (1995) ölçeğini kullanmış ancak psikolojik güçlendirmeyi "birey merkezli güçlendirme" ve "ilişkisel güçlendirme" olmak üzere iki alt boyutta incelemiştir. Bu araştırmada da bu yapı kullanılmıştır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında psikolojik güçlendirme konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Ancak eğitim örgütleri üzerinde yapılmış araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Blase ve Blase, 1996; Bogler ve Somech, 2004; Gruber ve Trickett, 1987; Hamid, Nordin, Adnan ve Sirun, 2013; Marks ve Louis, 1997; McDonald, 2014; Odabaş, 2014; White, 1992; Wu, Short, 1996). Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki psikolojik güçlendirme konusundaki görüşlerinin çeşitli değişkeler açısından incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki psikolojik güçlendirme konusundaki görüşleri nasıldır?

Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki psikolojik güçlendirme konusundaki görüşleri eğitim durumu, kıdem, branş, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü araştırmada kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki psikolojik güçlendirme konusundaki görüşleri var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleminde Kütahya il merkezindeki okullarda görev yapan 270 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48.1'i (n=130) kadın, % 51.9'u (n=140) erkektir. Öğretmenlerin % 24.1'i (n=65) ilkokullarda, % 48.5'i (n=131) ortaokullarda ve % 27.4'ü (n=74) liselerde görev yapaktadır. Öğretmenlerin % 24.1'i (n=65) sınıf, % 75.9'u (n=205) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin hizmet süresi 1 - 42 yıl arasında değişmektedir. 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin oranı % 27.8 (n=75), 11-20 yıl kıdeme sahip olanların oranı % 41.9 (n=113), 21-30 yıl kıdeme sahip olanların oranı % 20.0 (n=54) ve 31 yıl üzerinde kıdeme sahip olanların oranı ise % 10.0'dır (n=27).

Araştırmanın verileri Psikolojik Güçlendirme Ölçeği (Spreitzer, 1995) ile toplanmıştır. Psikolojik Güçlendirme Ölçeği (Spreitzer, 1995) Odabaş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Psikolojik Güçlendirme Ölçeği, birey merkezli psikolojik güçlendirme ve ilişki merkezli psikolojik güçlendirme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu iki faktör toplam varyansın % 76.17'sini açıklamaktadır. Yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin .58 ile .90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek, "1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi hem ölçeğin boyutlarında hem de toplam puanda çalışanların örgüt tarafından psikolojik olarak olumlu yönde güçlendirildiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birey merkezli güçlendirme boyutundaki görüşleri (AO=4.53, S=0.54) ilişkisel güçlendirme boyutundaki görüşlerine göre (AO=4.00, S=0.66) daha olumludur. Öğretmenlerin birey merkezli güçlendirme [F(2-269)=3.27; p<.05], ilişkisel güçlendirme [F(2-269)=7.55; p<.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki görüşleri [F(2-269)=6.56; p<.05] *eğitim durumuna* göre farklılaşmaktadır. Öğretmenleri birey merkezli güçlendirme [F(2-268)=0.14; p>.05], ilişkisel güçlendirme [F(2-268)=1.41; p>.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki görüşleri [F(2-268)=0.87; p>.05] *kıdeme* göre

farklılaşmamaktadır. Öğretmenleri birey merkezli güçlendirme [t(268)=1.47; p>.05], ilişkisel güçlendirme [t(268)=1.101; p>.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki görüşleri [t(268)=1.45; p>.05] *branşa* göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin birey merkezli güçlendirme [F(2-269)=1.51; p>.05], ilişkisel güçlendirme [F(2-269)=1.61; p>.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki görüşleri [F(2-269)=1.14; p>.05] *okul türüne* göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenleri birey merkezli güçlendirme [F(2-269)=1.66; p>.05], ilişkisel güçlendirme [F(2-269)=1.88; p>.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki görüşleri [F(2-269)=0.69; p>.05] *okul büyüklüğüne* göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Güçlendirme, Psikolojik Güçlendirme, Öğretmen

Kaynakça

Altınkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist, 18*(2), 289-297.

Blase, J. & Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*, *1*, 117–145.

Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education, 20*, 277–289.

Hamid, S. F., Nordin, N., Adnan, A., & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of klang. Procedia - Social and Behavioral Sciences 90, 782 – 787.

Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis,19*, 245–275.

McDonald, A. M. (2014). *Simulation education of communication skills and the effects on nurse empowerment* (Unpublished doctoral dissertation). Colombia University, New York.

Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.

White, P. A. (1992). Teacher empowerment under ''ideal'' school-site autonomy. *Educational Evaluation and PolicyAnalysis, 14*(1), 69–82.

Wu, V. & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, *25*, 85–89.

(7594) Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmesi

Nuriye KARABULUT	Sevgi GÜRSES KÜRÇE	Sevgi ERNAS	Ali BALCI
Ankara Üniversitesi	MEB	MEB	Ankara Üniversitesi

ÖZET

Sosyalleşme, mesleki ve örgütsel sosyalleşme olarak sınıflandırılmaktadır. Mesleki sosyalleşme daha çok mesleğin teknik boyutuyla ilgili olup (Vural, 2015), mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve eğilimlerin öğrenilmesi sürecidir (Balcı, 2000). Örgütsel sosyalleşme ise, çalışanın örgüt kültürünü öğrenmesini (Demirbilek, 2009) ve örgütle bütünleşmesini içerir (Vural, 2015). Örgütsel sosyalleşme bireye, örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları öğretme sürecidir (Balcı, 2000). Sosyalleşeme aslında çift yönlü bir süreçtir. Çalışanın örgüte uyum göstermesinin yanında örgütün de çalışana uyum göstermesi beklenir (Thirney ve Rhoads 1993). Başka bir ifadeyle örgüt çalışanını dönüştürürken (sosyalleşme), çalışanın da örgütü dönüştürmesi (bireyselleşme) söz konusudur.

İlgili literatür incelendiğinde sosyalleşmenin genellikle, "giriş öncesi", "giriş" ve "yerleşme" olmak üzere üç aşamalı bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Giriş öncesi aşaması çalışanın göreve başlamadan önce hem mesleği hem de örgütü hakkında bilgi edindiği ve beklentiler geliştirdiği süreçtir (Nelson, 1987). Giriş aşaması çalışanın, örgüte girip kendisinden beklenen rol ve görevleri öğrendiği süreci ifade eder (Noe, 2005). Yerleşme aşaması ise çalışanın "dışarıdan biri" olmaktan çıkıp örgütün bir parçası olduğu süreçtir (Balcı, 2000).

Sosyalleşmenin ne kadar önemli ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu, onun işlevleri, açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Şöyle ki sosyalleşmenin temel işlevi, çalışanlarda örgüte adanma ve örgütsel bağlılık oluşturmaktır. Bunların dışında bireyin örgüte uyumu, başarı, rol açıklığı, kariyerinde ilerlemesi, iş doyumu, işte tutunma da sosyalleşmenin işlevleridir (Balcı, 2000; 2010). Sosyalleşmenin işlevsel olmaması durumunda düşük iş doyumu, düşük iş motivasyonu, işten ayrılma, rol belirsizliği ve düşük performans gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Hellriegel ve Slocum, 2011). Görüldüğü üzere sosyalleşme, çalışanları ve dolayısıyla örgütü olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilecek birçok işleve sahiptir.

Sosyalleşmenin yukarıda belirtildiği gibi son derece önemli işlevleri olmasına rağmen, Türkiye'de eğitim alanında bu konu 2000'li yıllara doğru çalışılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda genellikle öğretmen ve yöneticilerin sosyalleşme düzeylerini belirleyen nicel araştırmalar (Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2013; Vural, 2015), kullanılan strateji ve taktiklere ilişkin araştırmalar (Uğurlu, Kıral ve Aksoy, 2011) ve derleme çalışmalarının (Balcı, 2000) yapıldığı görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin sosyalleşme sürecini ortaya koymaya çalışan sınırlı sayıda nitel araştırma (Burgaz, Koçak, ve Büyükgöze, 2013; Özgan, 2013) vardır. Bu araştırmalarda sosyalleşme süreci genel bir bakış açısı ile değerlendirilmiş olup, bu sürecin üç aşamasını da dikkate alarak irdeleyen herhangi nitel bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Oysa öğretmenlerin öğrencileri hatta toplumu etkileyen çok önemli bir aktör olduğu göz önüne alınırsa onların iş doyumu, örgütsel bağlılık gibi olumlu gelişmeler göstermeleri için yaşadıkları sosyalleşme sürecinin iyi anlaşılması gerekir. Dolayısıyla bu araştırmanın farklı bir bakış açısıyla öğretmenlerin sosyalleşme sürecine ilişkin derinlemesine bilgi vererek alandaki mevcut boşluğu doldurması umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde yaşadıkları zorluklar, ilgililerden (okul yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı vb.) beklentileri, önerileri vb. hakkında ulaşılan sonuçlar uygulama alanına önemli katkılar getirebilir. Şöyle ki, göreve yeni başlayan öğretmenler, meslektaşlar, okul yönetimi ve MEB sosyalleşme sürecinin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için neler yapmaları gerektiği hakkında fikir sahibi olabilirler.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Ankara İli kamu ve özel ilkokul öğretmenlerinin mesleki ve örgütsel sosyalleşme yaşantısını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusuna sosyalleşmenin giriş öncesi, giriş ve yerleşme aşamalarının her birinde öğretmenlerin nasıl bir süreç yaşadıkları betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Ankara İli kamu ve özel ilkokul öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşme yaşantısını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle desenlemiştir. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yollarla algı ve olaylar gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde katılımcıya sorulacak sorular önceden hazırlanır; ancak görüşme esnasında gereken durumlarda yan veya alt sorular sorularak detaylı bilgiler elde edilebilir. Başka bir ifadeyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sağladığı bu esneklik ile eğitimbilim araştırmalarının doğasına oldukça uygundur (Türnüklü, 2000).

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde görev yapan beş kamu ilkokulu öğretmeni ve beş özel ilkokul öğretmeni olmak üzere 10 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyalleşme sürecinde ilk beş yılın oldukça önemli olmasından yola çıkarak beş yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenler arasından "maksimum çeşitlilik örneklemesi" tekniğiyle seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşme soruları ilgili literatür taranarak hazırlanmış ve eğitim alanında uzman yedi kişinin görüşü alınmıştır. Ardından görüşme soruları pilot uygulama yapılarak test edilmiştir. Bu kapsamda biri özel biri kamu ilkokulunda görev yapan iki öğretmenle görüşme yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır. Ancak ses kaydı yapılmasına izin vermeyen üç katılımcı ile yapılan görüşmeler, not tutularak kayıt altına alınmıştır. Sonrasında yapılan ses kayıtları kâğıda dökülmüş ve elde edilen veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler göreve başlamadan önce aldıkları lisans eğitimi dışında, dergi ve süreli yayınları takip etme, internetten güncel bilgileri izleme ve ilgili seminer ve kurslara katılma gibi faaliyetlerle kendilerini mesleğe hazırlamaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce okula ilişkin başlıca beklentileri şunlardır: Yönetimin ilgi göstermesi ve rehberlik etmesi, meslektaşların yardımcı olması, okulun fiziki şartlarının yeterli olması, öğrencilerin öğrenmeye hevesli olması ve velilerin öğretmene destek olmasıdır. Diğer taraftan öğretmenlerin mesleğe ilişkin başlıca beklentileri; saygı ve değer görme, öğretim konusunda özerk olma, etkili bir öğretmen olma ve çevreye ve topluma faydalı olmadır. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu beklentilerinin büyük ölçüde gerçekleşmediğini ve bir "gerçeklik şoku" yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin çoğunluğu mesleğin ve okulun gereklerini yeterince öğrenmediklerini; çünkü öğrenmenin bitmeyen bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslekleriyle kişiliklerinin örtüştüğünü ve kendilerini çalıştıkları okulun bir parçası olarak gördüklerini belirtmektedirler. Bununla beraber araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı daha iyi imkânların sağlanması durumunda mesleklerini değiştirebileceklerini ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler : mesleki sosyalleşme, örgütsel sosyalleşme, öğretmenler

Kaynakça

Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Burgaz, B., Koçak, S.. ve Büyükgöze, H. (2013). Öğretmenlerin mesleki ve bürokratik sosyalleştirmeye yönelik değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 39-54.

Demirbilek, T. (2009). Örgütsel sosyalleşmede işe alıştırma eğitiminin yeri ve önemi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *18*, 353-367.

Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2011). *Organizational behavior. South-Western*: *Cengage Learning*.

Kılıçoğlu, G., ve Yılmaz, D. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri üzerine yordamsal bir analiz. *İlköğretim Online, 12* (4), 1041-1055.

Nelson, D. L. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Occupational Behaviour*, *8,* 311-324.

Noe, R. A. (2005). *Employee training and development*. New York: McGraw-Hill/Irwin

Özgan, H. (2013). Stajyer öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinden beklentileri. *Eğitim ve Bilim, 38* (168), 17-29.

Tierney, W. G., & Robert A. Rhoads, R. A. (1994). Faculty socialization as cultural process: A mirror of Institutional commitment. *KSHE-ERIC Higher Education Report* . Washington: The George Washington University School of Education and Human Development.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *6* (4), 543-559.

Uğurlu, Z., Kıral, E., ve Aksoy, İ. G. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri. *ICONTE Bildiri Kitabı* içinde (706-719). *Ankara: Siyasal Kitapevi*.

Vural, F. (2015). *İlkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7598) Okul Müdürlüğü Görevinin Aileye Yansımaları

(Okul Müdürlerinin Eş ve Çocuklarının Yöneticilik Algıları Konusunda Nitel Bir Araştırma)

Nail YILDIRIM
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

İbrahim KILIÇBAY
Tatlıcak Ortaokulu

Tarık ULUSOY
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Mutluluk insanın kendisini iyi hissetmesi, hayattan keyif alması, neşelenme, doyma, ısınma, sağlıklı bir hayat sürme, özgürlük, huzurlu bir aile ortamına sahip olma, sevme ve sevilme, yaşadığı anın değerini bilme şeklinde tanımlanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumunun *Yaşam Memnuniyet Araştırması* verilerine göre; araştırmaya katılanlar % 73,3 ile en çok aileleri tarafından mutlu olmaktadırlar. Aileyi sırasıyla; % 13,4 ile çocuklar, % 5 ile eş, % 3,1 ile anne/baba, % 1,9 ile kendisi, % 1,4 ile torunlar ve % 2,1 ile diğer nedenler takip etmektedir (TÜİK, 2014). Bu sonuca göre, iş hayatının yüzdesi ile aile ve çocukların yüzdeleri karşılaştırıldığında aralarında ciddi farkların olduğu görülmesine rağmen günümüzde iş hayatına ayrılan zamanın aile hayatına ayrılan zamandan daha fazla olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Aileye ve işe ayrılan zaman düşünüldüğünde yoğun iş temposu sonucunda aileye vakit ayıramama çalışan ile aile arasında çeşitli çatışmaları beraberinde getirebilir. Bu çatışmalar bireyi ve aileyi derinden etkileyebilir. İş - aile çatışmaları kişisel özelliklerden kaynaklanabileceği gibi, işin özelliklerinden de kaynaklanabilir.

Ailenin her yönüyle en önemli kabul edilmesi ve hayatı aile koşullarının yönlendirmesine izin verilmesi, işle ilgili birtakım sorumlulukların yerine getirilmesine engel olabileceği gibi, işin ön planda tutularak ailenin ihmal edilmesi de birey ve ailesi arasında birtakım sorunların yaşanmasına neden olacaktır (Çakmak, 2004). Günümüzde bireylerin işyerinde olmadıkları zamanlarda dahi sürekli işlerini düşünme, bir nevi ruhlarıyla hep işyerinde olma eğilimleri gittikçe artmaktadır. Bu durum alan yazında kavramsallaştırılarak *işkolikçi ruh hali* olarak adlandırılmaktadır (Mustafayeva ve Bayraktaroğlu, 2013).

Yöneticide bulunması gereken karakterlerle ilgili devlet yönetimi üzerine yazılan Yusuf Has Hacip'in kaleme aldığı "Kutadgu Bilig" adlı eserde bütün erdemlerin her şeyden üstün bir konumda bulunduğu ve yöneticinin bu erdemleri taşıması gerektiği vurgulanmaktadır (Demirel, 2014). Esasen günümüzün küreselleşen dünyasında yöneticilerden beklentilerin çok fazla olması iş dışı yaşamlarında da onları stres oluşturabilecektir.

Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde iş-aile çatışması üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların hemen hepsinde kişinin ailedeki sorumluluk paylaşımı sonrası gerçekleştirdiği aile içi görevlerinin, işi etkileyiş biçimi sorgulanmaktadır. Başka bir ifadeyle, çalışmaların birçoğunda iş-aile çatışmalarının okula yansımaları konu edilmiştir. Eğitim yöneticilerinin aile yaşantılarının iş yaşantılarını nasıl etkilediği, eğitim yöneticilerinin kişiliklerinin, kurum kültürünün, iş paylaşımının, iş doyumunun, iş stresinin, iş yükünün, çalışmaya tutkunluğun, mesleki tükenmişliğin, mesleki benlik algısının örgüt yönetimine etkileri araştırma konusu yapılmıştır. Fakat toplumumuzun en temel yapı taşı olan ailenin yöneticilikle ilgili algılarına, yönetici olarak görev yapan kişilerin ailevi sorumluluklarını ne derece yerine getirdiklerine, yöneticilerin toplum içerisindeki diğer rollerine ilişkin konulara pek yer verilmediği görülmektedir.

Ayrıca yapılan araştırmalarda veriler genel olarak okul idarecilerinin görüşlerinden oluşmaktadır. Okulun en önemli paydaşlarından olan okul müdürlerinin ailelerinin mutluluğunun örgütsel başarı için önemli olmasına rağmen iş aile çatışmalarının yönetici eş ve çocukları açısından değerlendirilmesine rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada okul yöneticilerinin ailelerinin yöneticilikle ilgili algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

Okul müdürlerinin eş ve çocuklarına göre, okul müdürlüğünün kendilerine olumlu/olumsuz yönleri nelerdir?

Okul müdürlerinin eş ve çocuklarına göre, okul müdürlüğünün eş ve çocuklara olumlu/olumsuz etkileri nelerdir?

Demografik özelliklere göre yöneticilik algılarında değişiklikler nelerdir?

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada içerik analizi yapılmış ve olgubilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın çalışma grubu Tokat'ın Turhal ilçesinde farklı kademelerdeki okullarda görev yapmakta toplam 15 okul müdürünün eş ve çocuklarından oluşmaktadır. Bütün okul kademelerinde görev yapan okul müdürlerinin eş ve çocuklarını belirlemek için nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemine uygun olarak çalışma grubu seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 108). Bu bağlamda ilkokul seçimlerinde 2 köy ilkokulu ve 3 şehir ilkokulu olmak üzere toplam 5

okul müdürünün eş ve çocukları, ortaokullarda 2 köy ortaokulu ve 3 şehir ortaokulu olmak üzere toplam 5 okul müdürünün eş ve çocukları çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Şehir ortaokulları içerisinde de farklı okul türü olarak 1 İmam Hatip ortaokulu ve 1 Ortapedik Engelliler Ortaokulu müdürünün eş ve çocuklarına çalışma grubunda yer almaktadır. Liselerde ise 2 Anadolu Lisesi, 1 Kız Meslek Lisesi, 1 Endüstri Meslek Lisesi, 1 Fen Lisesi olmak üzere toplam 5 okul müdürünün eş ve çocukları çalışma grubu içerisinde yer almaktadır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular çalışma grubunda bulunan eş ve çocuklara kapalı zarf içerisinde verilmiştir. Soruları cevaplamaları için uygun süreler verilerek cevapların yine kapalı zarflarda teslim edilmesi istenmiştir. Böylece daha objektif cevapların alınabileceği düşünülmüştür.

Araştırma kapsamında 15 okul müdürünün eş ve çocuklarından alınan cevaplar birlikte değerlendirilerek birbiriyle örtüşen maddeler birleştirilmiştir. Böylece okul müdürü eş ve çocuklarının yöneticilik hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerine ulaşılmıştır.

*E*ş ve çocuklara göre eşlerinin/ babalarının kendisine olmuşuz etkileri şu şekilde ifade edilmiştir; "*çok çalıştıkları*", "*yorgunluk yaşadıkları", "aileyle ilgilenmedikleri", "stres yaşadıkları".*

Okul müdürlüğünün eş ve çocuklara olumsuz etkilerine bakıldığında; *"eve geç geldikleri", "eve yorgun geldikleri", "aileye vakit ayıramadıkları"* belirtilmiştir.

Eşlere göre okul müdürlüğünün çocuklara olumsuz etkileri incelendiğinde; *"çocuklara zaman ayıramadıkları", "çocuklara karşı ilgisiz kaldıkları", "bazı olumsuzlukları çocuklara yansıttıkları"* belirtilmiştir.

Çocuklara göre ise okul müdürlüğünün aileye olumsuz etkilerin; *"okula fazla zaman harcama", "aileyle ilgilenmeme", "yorgun olarak eve gelme"* olduğu belirtilmiştir.

Okul müdürlüğünün olumsuz etkileri hususunda okul müdürü eş ve çocuklarının ifade ettikleri ve şikâyetçi oldukları konular sıklık derecelerine göre yukarıda sıralanmaktadır. Genel olarak değerlendirmek gerekirse olumlu yönlerden çok olumsuz yönler üzerinde durulduğunu söylemek doğru olacaktır.

Anahtar Kelimeler : okul müdürlüğü, yöneticilik, aile

Kaynakça

Çakmak, B. B. (2004). İş Aile Yaşam Alanlarında Yaşanan Çatışmalar ve Bu Çatışmaların İşe Bağlılığa Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Demirel, D. (2014). Kutadgu Bilig'de devlet yönetimi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 55 – 61.

Mustafayeva, L. & Bayraktaroğlu, S. (2014). İş-Aile Çatışmaları ve Hayat Memnuniyeti Arasındaki İlişki: Türkiye ve İngiltere'deki Akademisyenlerin Karşılaştırılması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 127-145.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18629 (04.03. 2016 tarihinde alındı).

Çakmak, B. B. (2004). İş Aile Yaşam Alanlarında Yaşanan Çatışmalar ve Bu Çatışmaların İşe Bağlılığa Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Demirel, D. (2014). Kutadgu Bilig'de devlet yönetimi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 55 – 61.

Mustafayeva, L. & Bayraktaroğlu, S. (2014). İş-Aile Çatışmaları ve Hayat Memnuniyeti Arasındaki İlişki: Türkiye ve İngiltere'deki Akademisyenlerin Karşılaştırılması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 127-145.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18629 (04.03. 2016 tarihinde alındı).

(7615) Yükseköğretimde Öğretimsel Liderlik Uygulamaları: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği

Ayşenur DEMİRCİ KARAASLAN MEB
Uğur AKIN Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde tüm örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde ve üniversitelerde de etkili bir yönetim sürecinin var olması ve sürdürülmesi, örgütün etkili olabilmesi için en önemli gerekliliklerden biridir. Yönetim alanında çalışan bilim insanlarının üzerinde uzlaştığı konulardan biri, etkili bir yönetim sürecinin etkili liderlik anlayışına dayanması gerektiğidir. Eğitim kurumları ve üniversiteler için en etkili olabilecek liderlik biçimlerinden biri öğretimsel liderlik olarak tanımlanmaktadır.

Öğretimsel liderlik eğitim-öğretim kurumlarında kilit noktaya sahip bir liderlik türü olması nedeniyle hala çok fazla araştırmanın yapıldığı bir konudur. Eğitim alanında yapılan araştırmalar sonucunda öğretimsel liderliği benimseyen yöneticilerin eğitim-öğretim kurumlarını daha başarılı hale getirdikleri tespit edilmiştir (McEwan, 2003, 1). Eğitim araştırmacıları, öğretimsel liderlik kavramını çeşitli şekillerde tanımlamaktadır. Çelik'e (2000, 208) göre öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde duran bir liderlik türüdür. Öğretimsel liderlik, öğrencileri ideal koşullarda yetiştirmek amacıyla liderin öğrenciler ve öğretmenler için kendilerini geliştirebilecekleri etkili eğitim-öğretim ortamı sağlama çabasıdır. Genel olarak, öğretimsel liderliğin öğretme ve öğrenmeyi merkeze aldığı söylenebilir (Gümüşeli, 1996). Yörük ve Akdağ'a (2010) göre günümüz koşullarında eğitim yöneticilerinden öncelikli olarak öğretimsel bir lider olmaları beklenmektedir. Çünkü eğitim kurumlarının öncelikli hedefi etkili eğitim-öğretim ortamı oluşturarak öğrenci başarısını yükseltmektir.

Bir eğitim örgütü olarak üniversitelerin öncelikli hedeflerinden birinin de yürütülen eğitim-öğretimin etkinliklerinin etkililiğinin sağlanması olduğu ileri sürülebilir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu incelendiğinde üniversitelerde eğitim-öğretim ekinliklerinin yürütülmesinden ve denetlenmesinden sorumlu birimlerden birinin bölüm başkanlıkları olduğu görülmektedir. Kanuna göre, bölüm başkanı, bölümün her düzeyde eğitim-öğretim ve araştırmalarından ve bölüme ait her türlü faaliyetin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülmesinden sorumludur (m. 21). Bölüm başkanları, hem bölümün doğal bir üyesi olması ve aynı alanın uzmanı olması hem de öğretim elemanlarına ve öğrencilere diğer yöneticilere göre daha yakın olmasından dolayı öğretimsel liderlik açısından kritik bir noktada bulunmaktadır.

Türkiye'de öğretimsel liderlik geçmişten günümüze birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu çalışmalarda, genellikle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğretimsel liderlik rolleri incelenmiştir (Aksoy ve Işık, 2008; Can, 2007; Erdoğan, 2004; Şişman, 2002; Yörük ve Akdağ 2010). Yurt dışı alanyazında ise yükseköğretimde öğretimsel liderlik konulu birçok çalışmayı bulmak mümkündür (Blase ve Blase, 1999; Dufour ve Mattos, 2013; Fullan, 1998; Goslin, 2008; Hanna, 2003; Horng ve Loeb, 2010; McEvan, 2003). Türkiye'de, yükseköğretimdeki eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin araştırmalar noktasında bir boşluk olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı yükseköğretim kurumlarındaki öğretimsel liderlik uygulamalarını Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneğinde incelemektir. Bu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde görev yapan bölüm başkanlarına göre;

Yükseköğretim kurumlarındaki yöneticilerin görev alanları nelerdir?

Yöneticiler belirttikleri görev alanlarından hangilerine daha fazla zaman ayırmaktadır?

Yöneticilerin tüm çalışmaları arasında, doğrudan yöneticisi oldukları birimdeki eğitim-öğretimi geliştirmekle ilgili olanlar ne kadar yer tutmaktadır?

Yöneticilerin öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik yaptıkları çalışmalar nelerdir?

Yöneticilerin öğretim programının etkili biçimde uygulanabilmesi için yaptıkları çalışmalar nelerdir?

Yöneticilerin öğrenci başarısının artırılmasına dönük olarak yaptıkları çalışmalar nelerdir?

Yöneticilerin öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlamak için yaptıkları çalışmalar nelerdir?

Üniversitelerdeki akademik yöneticilerinin iyi birer öğretimsel lider olabilmesi için neler yapılabilir?

Araştırmada yükseköğretimde öğretimsel liderlikle ilgili derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla nitel yöntem tercih edilmiştir. Nitel yöntem, araştırmacıların konuya daha geniş bir açıdan bakmalarını sağlar ve genellikle insanların davranışlarını, bakış açılarını ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, 234). Katılımcılarla araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bire bir görüşmeler

yapılmıştır. Görüşme tekniğini kullanılarak detaylı, samimi ve güvenilirliği yüksek bilgilere ulaşmak hedeflenmiştir. Görüşmeler ses ve yazı dosyaları halinde arşivlenmiştir.

Araştırma 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim-öğretim yıllarında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik tekniği benimsenmiştir. Araştırmaya eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi, güzel sanatlar fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, ilahiyat fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, ve ziraat fakültesinde görevli 26 bölüm başkanı katılmıştır. Katılımcıların 10'u profesör doktor, 9'u doçent doktor, 7'si ise yardımcı doçent doktor akademik unvanıyla hizmet vermektedir. Katılımcıların 23'ü erkek, 3'ü kadındır. 26 katılımcıdan 13'ü 5 yıl ve daha az, 3'ü 6-10 yıl arası ve 10'u 11 yıl ve üzeri süreyle bölüm başkanlığı görevini yürütmektedir. Katılımcıların yaşları 32 ile 63 arasında değişmektedir. 9 katılımcı 30-40 yaş aralığında, 13 katılımcı 41-50 yaş aralığında ve 4 katılımcı da 51 yaş ve üzerindedir.

Araştırma verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular yarı yapılandırılmış olarak tasarlanmıştır. Bölüm başkanlarıyla birebir görüşmeler yapılmıştır. Ses kaydı ve not tutma tekniği ile toplanan veriler görüşme sonrasında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler deşifre edilerek çözümlenmiştir ve sorulara verilen yanıtlar içerik analizi kullanılarak detaylı şekilde incelenmiştir.

Katılımcıların ifadelerine göre; bölüm başkanlarının görevleri; eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetim faaliyetleri ve araştırma faaliyetleri olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Bölüm başkanları en çok zamanı eğitim-öğretim etkinliklerini planlamak için ayırmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre bölüm başkanları zamanlarının nerdeyse yarısını doğrudan yöneticisi oldukları birimdeki eğitim-öğretimi geliştirmekle ilgili etkinliklere ayırmaktadır. Bölüm başkanları öğretim elemanlarının mesleki gelişimini sağlamak için akademik etkinliklere katılımı teşvik etmekte ve desteklemektedir. Katılımcılar derslerin işlenişini takip etmekte ve bu konuda alt yapı ve kaynak temini sağlamaktadır. Bölüm başkanları öğrenci başarısını arttırmak için derslerde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasını desteklediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak üzere sosyal aktiviteleri teşvik etmekte, geziler ve kulüp etkinlikleri düzenlemektedir. Bölüm başkanları üniversitede iyi bir öğretimsel lider olabilmek için öğretim elemanlarıyla iyi bir diyalog içinde olmayı ön plana çıkarmışlardır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim yönetimi, öğretimsel liderlik, yükseköğretim

Kaynakça

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 19*, 235-239.

Blase, J. ve Blase, J. (1999). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration. 38*(2), 130-141.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö.A. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 22,* 263-288.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. 2. Basım. Ankara: Pegem A.

Dufour, R. ve Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools. *Educational Leadership. 70*(7), 34-40.

Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. 5. Basım. İstanbul: Sistem.

Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership. 55*(7), 6-10.

Goslin, G. K. (2008). *How instructional leadership is conveyed and perceived in three Alberta high schools.* Unpublished doctoral dissertation. Calgary University. Calgary. Canada.

Hanna, D. E. (2003). Building a leadership vision: Eleven strategic challenges for higher education. *Educase Review. 38*(4), 24-28.

Horng, E. ve Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan. 92*(3), 66-69.

McEwan, E. K. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership.* Thousand Oaks California: Corwin Press.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.

Yörük, S. ve Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim. 3*(1), 66-92.

(7627) Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Zülfü DEMİRTAŞ — Fırat Üniversitesi

Vildan BURULDAY — Bingöl Üniversitesi

ÖZET

Örgütlerin varlıklarını sürdürmek ve etkililiğini artırabilmek doğrultusunda çalışanlarının iş doyumlarını örgütsel bağlılık düzeylerini yükselmeye gereksinimleri vardır. İş doyumu 1920'li yıllardan bu yana üzerinde durulan bir kavramdır. Kavrama yönelik ilginin 1930'lu ve 1940'lı yıllarda yükseldiği söylenebilir. Çalışanın iş doyumunun, bireysel yaşamına da yansımasından dolayı önemi büyüktür (Sevim ve İşcan, 2005). İş doyumu, yaptıkları işlerden elde ettikleri maddi ve manevi haz ve işe karşı besledikleri olumlu duyguları ifade etmektedir (Çelebi, 2012: 47). Bir başka tanımda ise; örgütün var olan tüm kaynakları ve bireye sağladığı tüm olanaklar iş görenin işe karşı memnuniyet beslemesini ve yaptığı işten zevk duymasını sağlar. Bu memnuniyet derecesi ve işe karşı oluşturduğu tutumlar da iş doyumu olarak ifade edilir (Eğinli, 2009, s.311).

örgütler açısından iş görenlerin örgüte sadakat ya da bağlılıkları önem arz edtmektedir. çalışanların örgütlerin sadık olması, onu koruyup gözetmesi anlamında kullanılan örgütsel bağlılık en genel tanımıyla iş görenin örgüte karşı beslediği olumlu duygular ve hissettiği bağın gücüdür (Ayram, 2006). Bir başka tanımda ise örgütsel bağlılık; iş görenlerin örgütün amaç ve değerlerine sahip çıkması ve benimsemesi olarak ifade edilir (Kaya, 2013, s.25). Lahiry (1994) tarafından da bir bireyin örgütle özdeşleşmesinin ve belirli bir örgüte dâhil olmasının nisbi gücü olarak değerlendirilmiştir (Puusa ve Tolvanen, 2006, s.31 ; Akt: Eğriboyun, 2013, s.39).

İlgili literatürler tarandığında iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. İş doyumu sadece işin yakın çevresiyle ilişkili iken örgütsel bağlılık işin yakın ve uzak çevresine karşı duyulan duygu ve tutumlarla ilişkilidir. Bu amaçla yapılan araştırmaların çoğunda iş doyumunun örgütsel bağlılığa, örgütsel bağlılığın iş doyumuna neden olduğu ayrıca iki kavramın birbiri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak iş doyumu ve örgütsel bağlılık birbirine sarmal bir şekilde bağlanmış iki kavramdır. Bu sarmal yapı içerisinde var olan tüm unsurlar (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kurumdaki çalışma süresi, meslekteki çalışma süresi, çalıştığı okul türü) iş doyumu ve örgütsel bağlılığı aktif bir şekilde etkilemektedir.

Araştırmanın genel amacı Bingöl il merkezinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelemesidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri; bu düzeylerin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermedikleri; iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinini olup olmadığı araştırılacaktır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan okullarda (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 3423 öğretmen; örneklemini ise bu öğretmenler arasından oranlı örneklem yöntemiyle alınacak 500 öğretmen oluşturacaktır. Öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmek amacıyla Minnesota İş Doyumu Ölçeği ve örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek amacıyla Örgütsel Bağlılık Ölçeği uygulanacaktır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan Kişisel Bilgi Formu da ölçeklerle birlikte katılımcılar tarafından doldurulacaktır.

Verilerin uygulanması amacıyla Bingöl Valiliğinden izin talep edilmiştir. İzin onayının çıkmasıyla birlikte, iki hafta içerisinde 600 öğretmene ölçekler dağıtılacak ve geri toplanacaktır. Doldurulan ölçekler arasında 1/5 oranında eksik ya da baştan savma ölçeğin olabileceği düşünüldüğünden 500 yerine 600 ölçek uygulanmasının daha doğru olacağı düşülmüştür.

Dönen ölçeklerde yer alan veriler SPSS 22.0 paket programına işlenecek ve veriler üzerinde istatiksel işlemler yapılacaktır. İş doyum ve örgütsel bağlılık düzeyleri yüzde ve frekanslar üzerinden yorumlanacaktır. Demografik özelliklere göre anlamlı farklılığını bulunması amacıyla t testi (iki gruplarda) ve tek yönlü varyans analizi (ikiden fazla gruplarda) uygulanacak ve bulgular yorumlanacaktır. Verilerin heterojen olması halinde, t testi yerine Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi yerine Kruskal Wallis testi uygulanacaktır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanacaktır. İki değişken arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon katsayısı yoluyla hesaplanacaktır.

Bugüne değin yapılan araştırmalar öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzelerinin çok yüksek ya da çok düşük olmadığını göstermektedir (örn; Günbayı, 2000; Varlık, 2000; Kitapçıoğlu, 2000; Erel, 2004; Mahmutoğlu, 2007; Bayrak Kök, 2006; Mahmutoğlu, 2007; Demirtaş, 2010; Kahveci, 2010; Güçlü ve Zaman, 2011; Çoban ve Demirtaş, 2011; Güçlü and Zaman, 2011; Raza and Nawaz, 2011; Demirtaş, 2015). Mevcut araştırma bulgularının da bu doğrultuda olması beklenmektedir.

Gerek iş doyumu gerekse örgütsel bağlılık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kurumdaki çalışma süresi, meslekteki çalışma süresi, çalıştığı okul türü gibi demografik değişkenlere göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşması beklenmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumları yükselirken, örgütsel bağlılıklarının da yükselmesi beklenmektedir, ya da tersine, iş doyumları azalırken örgütsel bağlılıklarının da azalması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : İş doyumu, örgütsel bağlılık, öğretmen, örgüt

Kaynakça

Bayrak Kök, S. (2006). *İş tatmini ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırma*. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *20* (1), 291-317.

Çelebi, C. (2012), *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara

Çoban, D., Demirtaş, H. (2011). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Uygulama*, *17*(3), 317-348.

Demirtaş, Z. (2010). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. *Sosyal ve Davranış Bilimleri Dergisi*, *9*, 1069–1073.

Demirtaş, Z. (2015). *İş doyumu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*: *İlkokul üzerine bir çalışma Kastamonu Eğitim Dergisi* , *23* (1), 253-268.

Güçlü, N. & Zaman, O. (2011). *Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (3), 541-576.

Kahveci, G. (2010).*İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kaya, E. (2013). *Çalışan bedensel engelli bireylerin yaşam tatmini, örgütsel bağlılık ve iş tatmini düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), 25.

Kitapçıoğlu, G. (2000). *Tükenmişlik, iş doyumu ve iş güçlüğünü belirleyen faktörlerin, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi.*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Bayram, L. (2006). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Sayıştay Dergisi, Sayı: 59, 125.

Sevimli, F., İşcan, Ö.F (2005). *Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu*. Ege Akademik Bakış Dergisi, *5*(1-2), 55-64.

Varlık, T. (2000). *Kamu ve özel ilköğretim okullarının iş doyumu (Ankara ili örneği)*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

(7646) Toksik Liderlik Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması

Özkan KÜÇÜK
MEB

Zülfü DEMİRTAŞ
Fırat Üniversitesi

ÖZET

Toplumlar, geleceklerini şekillendirme adına nitelikli bireylerin yetişmesine gereksinim duyarlar. Bireyleri yetiştirme amacıyla oluşturulan örgütlerin başında ise okullar gelmektedir. Okullar bu görevini, hem planlı öğretim programları uygulayarak bireyleri yeni bilgilerle donatmak, hem de içinde bulunduğu çevrenin değer ve inançlarını daha genel bir ifadeyle kültürünü yeni kuşaklara aktarmak suretiyle yerine getirmektedir. Sözü edilen bu hedeflere ulaşmada okul örgütü içerisinde anahtar rolü oynayan çalışanın okul müdürü olması beklenir. Müdürün, sergilediği davranışlarıyla öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşları etkilediği ve onların okula yönelik tutumlarını belirlediği varsayılmaktadır. Bu yönüyle okul müdüründen beklenen, bir lider olarak takipçileri açısından olumlu bir imaj ortaya koyması ve onları bu yönde harekete geçirmesidir.

Yukarıda açıklanan ve pozitif bir durum olarak kabul edilen liderlik davranışlarının günümüz okul müdürlerinde her zaman gözlemlenmediğini söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle, ortaya koyduğu tavırlarıyla okuluna katkı sunmak yerine zarar veren müdürlerin mevcut olduğu kabul edilmektedir. Alanyazında bu tarz davranışlara sahip yöneticiler *toksik lider* olarak adlandırılmaktadır. Reed (2004), bir liderin toksik lider olarak kabul edilmesi için zehirli davranışlarıyla sadece bir ya da birkaç çalışanı değil bütün kurum çalışanlarını etkilemesi gerektiğini ifade etmektedir. Dyck (2001), toksik liderliği, çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlığını bozan liderlik tarzı şeklinde ele almaktadır (Schmidt, 2014). Lipman-Blumen (2005), davranışlarıyla çalışanlar üzerinde korku ve endişeye neden olan kişiyi toksik lider kabul etmektedir. Diğer taraftan toksik liderler, örgüt içerisinde çalışanların grup davranışı sergilemelerine engel olmakta ve onlar üzerinde korku iklimi oluşturmak suretiyle onları kontrol etmektedirler (Wilson-Starks, 2003). Başka bir ifadeyle toksik liderliğin özü, çalışanlar açısından korku ve endişenin hakim olduğu bir atmosferin yaratılması olduğu söylenebilir.

Toksik liderler, zehirli davranışlarıyla okul iklimini ve öğretmenler başta olmak üzere bütün çalışanların iş ortamını olumsuz yönde etkilemektedirler. Yine bu tarz liderler, kendi kişisel çıkarları doğrultusunda okulun değer, inanç ve normlarının aksine sayılabilen tavırlar sergileyebilmektedir (Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015). Okulun değişim ve gelişimi açısından olumsuz bir durum kabul edilen toksik liderlik davranışlarının okul müdürlerinde ne ölçüde görüldüğü hususunun ortaya konulması önemli bir husustur. Bu araştırma ile yurt içi alanyazında yeni bir kavram olarak kabul edilen toksik liderlik kavramının açıklanması ve bu kavramın Türkiye'de öğretmen görüşlerine göre ölçülmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda Schmidt (2008) tarafından 30 madde olarak geliştirilen ölçeğin, Dobbs (2014) tarafından 15 maddelik düzenlenmiş halinin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılacaktır.

Uyarlama çalışması, liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Elazığ merkezinde bulunan resmi liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, tesadüfi örneklem metodu kullanılmış ve örneklem, Elazığ merkez ilçede bulunan resmi liselerde görev yapan n=155 erkek (% 72, 4) ve n=59 kadından (% 27, 6) oluşan toplam 214 katılımcıdan meydana gelmektedir. Öğretmenler mesleki kıdemlerine göre; n= 21'i (% 9,8) 1-5 yıl, n= 30'u (% 14) 6-10 yıl, n= 50'si (% 23,4) 11-15 yıl, ve n= 113'ü (% 52,8) 16 yıl ve üstü deneyim yılına sahiptirler. Katılımcıların yaşları 24 ile 60 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 39, 79'dur.

Toksik Liderlik Ölçeğini, Schmidt (2008) 30 madde olarak geliştirmiştir. Aynı ölçek, Dobbs (2014) tarafından 15 madde şeklinde düzenlemiştir. Mevcut araştırma kapsamında, on beş maddeli ölçek, iki araştırmacı tarafından önce İngilizceden Türkçeye, sonra Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. İki çeviri karşılaştırılmış ve ortak bir Türkçe versiyonu elde edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ölçeğin KMO Bartlett testi (x2 = 2528,871 ; p = ,000) verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ortaya koymuştur. AFA analizi, ölçeğin tek boyuttan ve on dört maddeden oluştuğunu göstermektedir. Sadece bir madde ,30'un altında değer aldığından dolayı ölçeğin dışında kalmıştır. Faktör, değişkenliğin (varyans) %60,91'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktöre katkı oranları ,699 ile ,863 arasında değişmektedir.

Ölçeğin AFA'sına ilave olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak, AFA ile elde edilen modelin doğruluğu sınanacaktır. Bu doğrultuda, bazı uyum iyiliği ölçütlerine bakılacaktır. Bu araştırma kapsamında yaygın olarak kullanılan $\chi 2$, $\chi 2/df$, CFI, RMSEA ve SRMR uyum iyiliği indeksleri tercih edilmiştir. Bu indekslerin kabulü için belirlenen kesme noktaları Tabloda sunulmuştur (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Sümer, 2000). DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yüksek olması beklenmektedir. İstenen uyum iyiliği değerlerinin elde edilememesi durumunda ilgili model için önerilen modifikasyon indeks değerlerine bakılacaktır. Bu bağlamda hatalar arasında korelasyon oluşturularak değerlerin yükseltilmesine çalışılacaktır. Bunun sonuncunda da istenen değerler elde edilemezse ölçekten madde atma yoluna gidilerek değerlerinin iyileştirilmesine çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Liderlik, Toksik liderlik, Ölçek Geliştirme, Faktör Analizi

Kaynakça

Çelebi, N., Güner, A. G. H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 249-268.

Dobbs, J. M. (2014). *The Relationship Between Perceived Toxic Leadership Styles, Leader Effectiveness, and Organizational Cynicism*. Doctoral Dissertation, University of San Diego.

Lipman- Blumen, J. (2005). The allure of toxic leaders: Why followers rarely escape their clutches. Ivey Business Journal, 69(3), 1-40.

Hu, L. and Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional Criteria versus new alternatives, *structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.

Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command languange*. Scientific Software International, Inc. USA.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3. Edition)*. New York and London: The Guilford Press.

Reed, G.E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*. JUL-AUG, 67-71.

Schmidt, A. A. (2008). Development and validation of the toxic leadership scale. ProQuest.

Schmidt, A. A. (2014). An examination of toxic leadership, job outcomes and the impact of military deployment. Doctor of Philosophy.

Wilson-Starks, K. Y. (2003). Toxic leadership. 9 Nisan 2015 tarihinde http://www.transleadership.com/ ToxicLeadership.pdf adresinden erişildi.

(7655) Suriyeli Öğretmenlerin Eğitim ve Öğretimden Beklentileri ile Bu Beklentilerin Gerçekleştirilme Düzeylerinin Belirlenmesi

Halil ATLI
MEB

Refik BALAY
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Göç, insanoğlunun yaşamıyla yaşıt bir olgudur. İnsanlık tarihi bir anlamıyla göç tarihidir. Göç; ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret (TDK,2012) olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş anlamda ise standart bir taşınma eyleminin yanı sıra bireylerin belirli bir zamanı veya tüm yaşamlarını geçirmek için farklı bir bölgede yerleşmelerini de kapsayan (Aksoy, 2012) göç terimi, toplumsal düzeni ve devletlerin politikalarını etkileyen sosyal bir olgu olarak kabul edilmektedir (Tunç, 2015).

Yüzyıllardır bireyler ve toplumlar bölgelerindeki iç karışıklıklardan, oligarşik rejimlerden, topluluklar arası çatışmalardan, etnik ayrımcılıklardan, ekonomik yoksunluklardan kurtulmak ve daha müreffeh bir yaşama kavuşma arzularıyla bulundukları yerleri terk etmiş veya terk etmek zorunda kalmışlardır. Sebebi ne olursa olsun göç, sorun demektir. Göçün ortaya çıkardığı sorunlar hem göçmenleri hem de göç edilen yerdeki insanları etkilemektedir.

17 Aralık 2010 yılında Muhammed Buazizi'nin; ekonomik sıkıntılarıyla birlikte uğradığı kötü muameleden dolayı kendini yakmasıyla Tunus'ta başlayan isyan hareketi daha sonra Kuzey Afrika ve Ortadoğu'da "Arap Baharı" olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Arap Baharı; Tunus, Mısır ve Libya'da on yıllardır süren iktidarları devirmiş, Libya'da iç savaşla birlikte dış müdahaleye, Suriye'de iç savaşa, Cezayir, Fas, Suudi Arabistan ve Ürdün gibi ülkelerde küçük çapta da olsa reformların yapılmasına neden olmuştur (Göçer ve Çınar, 2015).

Ülkemiz, jeopolitik konumundan dolayı tarihin pek çok devresinde göçmenler için hedef ülke olmuştur; ancak topluluklar halinde en fazla göçü 2011 yılından beri Suriye'den almıştır. Resmi rakamlara göre ülkemizde 2 milyonun üzerinde Suriyeli göçmen (UNHCR, 2015) ikamet etmektedir. Göçmenlerin pek çok sıkıntısı olmakla birlikte eğitim; sorun sıralamasında fizyolojik ihtiyaçlardan sonra en önemli yeri teşkil etmektedir.

Eğitim; sığınmacıların uyumu ve toplumla sosyal bağ kurmaları açısından da çok önemlidir. Okul çağındaki çocukların, üniversitede okuyan ve yarım bırakan öğrencilerin Türkçe de öğrenerek kendi dillerinde eğitim almaları hem Suriyelilerin hem de Türk toplumunun menfaatine olacaktır. Eğitim; uyum, güven, çatışmaların çıkmaması ve istihdam imkânı gibi bir çok alanda kilit noktadadır (Acar, Sandıklı, Mücaz, Ülger ve Torun, 2015). Eğitimsizliğin ortaya çıkaracağı sorunları bertaraf etmek ve Suriyeli mültecilerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla ülkemizde çeşitli özelliklerde okullar açılmıştır. Şanlıurfa barındırdığı Suriyeli mülteci sayısı bakımından ülkemizde ikinci sıradadır.

Bu çalışma; Şanlıurfa genelinde Suriyeli öğrencilere yönelik açılmış 36 okulda çalışan "Suriyeli Öğretmenlerin Eğitim ve Öğretimden Beklentileri İle Bu Beklentilerin Gerçekleştirilme Düzeylerinin Belirlenmesi" amacıyla yapılmıştır.

Suriyeli öğretmenlerin eğitim ve öğretimden beklentileri ile bu beklentilerin gerçekleştirilme düzeylerinin belirlenmesi için uzman görüşü alınarak hazırlanan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Eğitim- öğretim için okullarınızın fiziki durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

2- Okullarınızın araç-gereç ve materyal durumunu eğitim- öğretim için nasıl değerlendiriyorsunuz?

3- Eğitim ve öğretiminizi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bu araştırma nitel desende hazırlanmıştır. Nitel araştırma; algı ve düşüncelerin kendi doğal ortamlarında bütünlük ve gerçekçi bir formatta ortaya konulması için gözlem, görüşme ve doküman analizi şeklinde veri toplama teknikleriyle yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, en çok kullanılan görüşme tekniği olarak kabul edilmektedir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Bununla birlikte araştırmacı, görüşmenin durumuna göre konuyu değişik yönlerden irdeleyecek çeşitli sorular sorabilir (Türnüklü, 2000). Görüşmeler iyi derecede Türkçe bilen bir Suriyeli ve iyi derecede Arapça bilen bir Türkiyeli tercüman aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın evrenini, Şanlıurfa genelinde 36 okulda çalışan 1892 Suriyeli öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından okullardan her birinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu/zincirleme tekniği kullanılarak 36 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Kartopu/zincirleme tekniği, belirlenen problem(ler)e zengin bilgi kaynağı olabilecek örneklem(ler)in saptanmasında etkilidir. Bu teknikte "Problemimizle ilgili kimler daha çok bilgi sahibidir, kiminle görüşebiliriz?" sorusuyla başlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşmeler, öğretmenlerin kendi okullarında 15-20 dk. aralığında gerçekleştirilmiş olup ses kayıt cihazına alınmış. Bu kayıtlar yazıya çevrildikten sonra görüşler içerik analizine göre tasnif edilmiştir. Temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olan içerik analizinde toplanan verilerin derinlemesine analizi esastır(Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Suriyeli Öğretmenlerin Eğitim ve Öğretimden Beklentileri ile Bu Beklentilerin Gerçekleştirilme Düzeylerinin Belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada sonuç olarak Suriyeli öğretmenler; öğrenim verdikleri okulların aynı zamanda Türkiyeli öğrencilerce kullanıldığını dolayısıyla fiziki durumun yeterli olduğu belirtmişlerdir.

Araç-gereç ve materyal durumunun değerlendirilmesinde Suriyeli öğretmenler; sınıf içi öğretim ve genel laboratuvar malzemelerinin yetersiz olduğunu, müzik aletlerinin eksik olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitimi genel olarak değerlendiren öğretmenler; öğrencilerin savaştan çok etkilendiklerini, yüksek sese aşırı duyarlı olduklarını, çoğunlukla ağlama eğiliminde olduklarını bunlardan dolayı öğrencilerin konsantrasyon sorunu yaşadıklarını, çoğu öğrencinin kişisel eğitim materyali bulunmadığını, ailelerin ekonomik sıkıntılarının çocuklar üzerinde fazlasıyla etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler; geleceğe dair belirsizliğin hayatı çekilmez kıldığını belirterek mevcut şartların ancak kısmi öğretime ortam sağladığını beyan etmişleridir.

Öğretmenler; maaşlarının 900 TL olduğunu, UNICEF tarafından verilen bu miktarın uzun zamandır artmadığını belirterek maaşlarının ancak kira, elektrik ve su paralarını karşıladığını, diğer ihtiyaçlarını karşılayamadığını belirtmişlerdir. Bunun için ek iş yaptıklarını ve bütünüyle kendilerini eğitime veremediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Göçmen, Eğitim, Öğretim, Suriye

Kaynakça

Acar,C., Sandıklı, B., Mücaz, M., Ülger, Z. Torun, P. (2015). *İstanbul'da Yaşayan Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler İhtiyaç Analizi Raporu*. Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. *The Journal of International Social Research,* 5(20), 292- 303.

http://www.unhcr.org/turkey

Göçer, İ., Çınar, S. (2015). Arap Baharı'nın Nedenleri, Uluslararası İlişkiler Boyutu ve Türkiye'nin Dış Ticaret ve Turizm Gelirlerine Etkileri. *KAÜ İİBF Dergisi,* 6(10), 51-68.

Küçükkaraca, N. (2001). Göç ve çalışan çocuklar: Diyarbakır'da çalışan çocuklar. Sosyal Hizmet Sempozyumu. 20-22 Ekim Diyarbakır, Ocak-Şubat-Mart 2001.

Tunç, A. , Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2 (2). 29 – 63.

Türkçe Sözlük, (2012). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (6) 4, 543-559.

UNICEF. (2015). Suriye insani yardım operasyonu. 21.01.2016 tarihinde http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=72&mnid=134&d=1&dil=tr sitesinden alınmıştır.

USAK. (2013). Sınırlar arasında yaşam savaşı Suriyeli mülteciler alan araştırması, Ankara: Karınca

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7678) Maarif Müfettişlerinin Rehberlik ve Eğiticilik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Algılarının Karşılaştırılması

Ayşegül TAŞDEMİR
MEB

Mehmet EMİN USTA
Harran Üniversitesi

ÖZET

Müfettişlerin, eğitim kurumlarının denetimlerinde rehberlik rollerinin dışında denetim de olmak üzere pek çok rolü bulunmaktadır. Fakat bunların içerisinde en önemlisi rehberlik rolüdür. Rehberlik rolünün önemi, bir kurumda eksik ve hataların aranmasından ziyade, nelerin ve nasıl en iyi şekilde yapılabileceğinin ve izlenecek yolun ilgili kişilere, eğitim kurumlarımızda da öğretmen ve idarecilere müfettişler tarafından açıklanması ve böylece o kurumun başarısının ve veriminin artmasının sağlanmasından kaynaklanmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için de müfettişlerin denetim rollerinden ziyade, rehberlik rollerinin ön plânda olması gerekir. Maarif müfettişleri öğretmenlere eğitim–öğretim sürecinin her aşamasında mesleki yardım ve rehberlik yapmak durumundadır. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma becerisi geliştirme, sınıf ortamında olumlu bir hava oluşturma, yönetimle ilgili etkinliklerde beceri sahibi olma, ders programları ile öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi olma, velilerle ve çevreyle olumlu ilişkiler kurma, öğretmeni ilgilendiren yasal konularda mevzuattan nasıl yararlanılacağı ve takip edileceği gibi konularda öğretmene mesleki yardım ve rehberlik sağlanması eğitim müfettişlerinin rehberlik rolleri kapsamına giren etkinlikler arasında yer almaktadır.

Teftişte yapılan rehberlik, bireyin kendisini ve çevreyi tanıması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılan çalışmadır. Müfettiş, rehberlik ve eğiticlik sürecinde davranışlarına ayrı bir özen gösterme durumundadır. Teftiş edilenin ya da sorun yaşayan kişinin moral ihtiyacı vardır ve kişi becerikli olduğu konularda bile beceriksiz davranmaya, derse ve ders dışı çalışmalara karşı isteksiz olmaya, işe geç gelmeye, devamsızlık yapmaya başlar. Bazı insanlar, yardım gereksinimlerini belli etmekten kaçınırlar. Müfettişin bunları bulabilmesi, ilgi ve duyarlılığı gerektirir. Birey, konuşma gizliliğinin sağlanacağı konusunda güven duymalıdır. Müfettiş, karşısındakine saygı göstermeli, öğrendiklerini kötüye kullanmamalı, onlardan, başka amaç için yararlanmamalıdır. Rehberlik ve yardım görüşmelerinde rahat bir ortam yaratılmalı, sorgulama havası verilmemeli, görüşme aceleye getirilmemelidir. Müfettişin amacı danışanın gücünü artırmak, onu özgür ve sorumlu yapmak olmalıdır. Nesnelliğin sağlanması için sorunların, kişisel görüşlerden ayrı tutulması da gerekir (Başar, 2000).

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için maarif müfettişleri tarafından yapılan rehberlik, çalışmaları eğitim–öğretimin kalitesini artırmakta ve toplumun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Rehberlik ağırlıklı etkinliklerle yapılacak olan denetimin, eğitim-öğretim sürecinde büyük başarıları getireceği bilinse de Türkiye'de denetim alt sisteminin kendisinden beklenilen işlevleri yerine getiremediği söylenebilir (Bilir, 1993, 254). Bu araştırma ile öğretmenlerin ve maarif müfettişlerinin müfettişlerin rehberlik ve eğticilik rolü konusunda görüşleri alınarak, öğretmenlerin ve maarif müfettişlerinin görevlerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine ve araştırmanın denetim sisteminin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma mevcut durumu betimlemeye yönelik olarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005).Bu araştırmada, Malatya ilinde çalışan maarif müfettişlerine ve çalışma evreninden tesadüfî (random) yöntemiyle seçilen öğretmenlere Renklier (2005) tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır, rehberlik ve eğiticilik rolleriyle ilgili bölümü kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan istatistikî bilgilere göre; 2013–2014 öğretim yılında, 51 maarif müfettişi ve 4750 öğretmen oluşturmaktadır. Tüm maarif müfettişleri ile çalışma evreninden tesadüfî (random) örnekleme yöntemi ile seçilecek öğretmenler araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Maarif müfettişlerine 52 anket uygulanmıştır 46 anket değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlere ise 600 anket uygulanmış, geri dönmeyen veya hatalı doldurulanların çıkarılmasından sonra 365 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Bu araştırmada kullanılan anket formu 64 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada 35-49.sorulara yani rehberlik ve eğiticilik rolüne ilişkin verilen yanıtlar incelenmiştir. Bu araştırmadaki verilerden cronbach α güvenirliği katsayısı α = .98 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Anketin uygulanabilmesi için önce resmi yazışma yolu ile anket uygulama izni talep edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi ve değerlendirmesinde SPSS (16.0) istatistik paket programı kullanılmıştır. Maarif müfettişlerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinde ve yönetim görevlerindeki etkililiklerini ortaya koymak için frekans ve aritmetik ortalama gibi merkezi eğilim ölçülerinden yararlanılacaktır. Anket formuna verilen cevaplar; Hiç (1), Az (2), Orta (3), Çok (4), Tam (5) olmak üzere, sınıflamanın her bir birimine bir puan değeri verilerek elde edilen veriler sayısal bir niteliğe dönüştürülmüştür.

Maarif müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşleri arasında müfettişlerin rehberlik ve eğiticilik rolüne ilişkin sorulan her soru için anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan maarif müfettişleri, rehberlik ve eğiticilik boyutunda bütün davranışları gerçekleştirmede kendilerini "çok" ve "orta" düzeyde başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Büyükışık (1989) araştırmasında, ilköğretim denetmenlerinin rehberlik etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin yeterli olmadığını belirlemiştir. Renklier (2005),

Korkmaz (2007), Balcı (2007) ve Ovalı (2010) müfettişlerin bu role yönelik algılarına ilişkin yaptıkları çalışmalarda maarif müfettişlerinin kendilerine ilişkin algılarını "çok" düzeyde, öğretmen veya yöneticilerin de müfettişlerin rehberlik rolünü gerçekleştirme düzeylerini "az" olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; maarif müfettişleri rehberlik yapacakları grubun eksikliklerini önceden belirleyerek gerek öğretmenler gerekse yöneticiler ile işbirliği içinde çalışma, değişen ve gelişen şartlara uyumun sağlanabilmesi için müfettişler öğretmenlerin mesleki alanla ilgili gelişmelerden haberdar olmasını sağlamada yardımcı olma gibi önerilerde bulunulabilmeli. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre; maarif müfettişleri öğretmenlerin eksik yanlarının giderilmesine yardımcı olmalı ve güçlü yanlarını da ödüllendirmelidir.

Anahtar Kelimeler : Maatif müfettişi, Rehberlik ve eğiticilik rolü, Öğretmen

Kaynakça

Arslantaş, H. İ. (2007). İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Aydın, İ. (2005). Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B., & Apaydın, Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: mevcut durum ve yeni perspektifler. S. Özdemir, H. Bacanlı, & M. Sözer (Ed.). Türkiye'de okul öncesi ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.

Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. Milli Eğitim Dergisi, 161, 112-121.

Cogan, M. (1973). Clinical supervision. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2007). Impact of instructional supervision on student achievement: can we make the connection?. Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago.

Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Karagözoğlu, G. (1977). İlköğretimde teftiş uygulamaları.Yayımlanmamış doçentlik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kayıkçı, K. (2005). MEB denetmenlerinin teftiş alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını.

Taymaz, H. (1984). Ders denetimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 17 (1), 10-19.

Taymaz, H. (2005). Eğitim siteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara: Pegem Yayınları

Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 153-154.

(7694) Küreselleşmenin Eğitim Yönetimine Yansımaları

Elif ILİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Derya BAĞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ahmet DUMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Küreselleşme, birçok tanıma ve geniş bir alanyazına sahiptir. Küreselleşme bireylerin, grupların ve milletlerin tek bir dünyada yaşaması sonucu birbirine bağımlı hale gelmesi olarak tanımlandığı gibi (Giddens, 2009, 126) bu bağımlılığın kimilerinin esenliğine esenlik katarken kimilerinin de felakete sürüklenmesine neden olduğu belirtilmektedir (Giddens, 2000, 27). Küreselleşme bir süreç, bir durum ya da politik bir proje olarak düşünülebileceği gibi (Harvey, 2000, 54) sosyal ilişkilerin ve örgütlerin bölgelerarası ya da kıtalararası mekânsal kayması olarak da nitelendirilebilmektedir (Held ve McGrew, 2003, 3).

Robertson'a (1996, 8) göre küreselleşme hem dünyanın sıkışması hem de dünya bilincinin artması anlamlarına gelmektedir. Castells (2004, 16) küreselleşmeyi marketin özgürleşmesi, devlet müdahalesinin azalması, uluslarüstü kurumların politik ve ekonomik arenada etkisinin artması sonucu ortaya çıkan tekelcilik olarak tanımlamaktadır. Ritzer (2011, 2) küreselleşmenin insanların, nesnelerin, mekânların, bilginin akışkanlığındaki artış olduğunu belirtmektedir.

Küreselleşme zaman-mekan sıkışması sonucu yerelin küreselleştiği, küreselin yerelleştiği bir süreç olarak ele alınmaktadır. Küreselleşme modernitenin bir sonucu ve bir gereklilik olarak değerlendirilmekte, bu çarkta yer almayanların kaybedenler arasında yer aldığına/alacağına ilişkin bir kanı oluşturulmaktadır. Teknolojik gelişmelerin akışkanlığı artırması sonucu küreselleşmenin sadece olumlu yanları insanların gözlerini boyamakta, ekonomik ve politik olarak ortaya çıkardığı tahribat gözden kaçırılmaktadır. Küreselleşmeyle beraber pazarda serbestliğin arttığı, devlet müdahalelerinin en az indiği, tekelciliğin arttığı ve kapitalizmin her geçen gün şiddetini artırdığı görmezden gelinmektedir.

Yaşamın birçok alanında yansımalarını gösteren küreselleşme, eğitim yönetimini de etkilemektedir. Küreselleşme sonucu eğitim yönetimine ilişkin de her bir kavramın içi boşaltılmakta, yeni anlamlar yüklenerek sermaye sahiplerinin beklentilerine yanıt vermesi için düzenekler oluşturulmaktadır. Yönetimde şeffaflık, hesap verebilirlik, katılıma dayalı yönetim gibi kavramlar her kapıyı açan sihirli sözcükler gibi kullanılmakta ancak siyasaların ve uygulamaların iç yüzüne bakıldığında bu kavramlar kullanılarak istenen düzeneklerin oluşturulduğu, küresel aktörlere hizmet edildiği görülmektedir.

Eğitim yönetiminde hangi kademede ya da makamda olursa olsun yöneticinin hep önemli rolü olmuştur. Ancak, günümüzde küreselleşmenin hızdan beslenen düzeni, eğitim yöneticilerini de etkilemektedir. Eğitim yöneticilerinin atamalarına ilişkin yönetmelikler hızla değiştirilerek takibi imkânsız hale geldiği gibi çıkan yönetmeliklerde yönetici olma ölçütleri neredeyse ortadan kaldırılmakta, herkes yönetici olma yeterliliğine sahipmiş gibi görünmektedir. Kuralsızlık kuralmış gibi gösterilerek istenilen dolapların dönmesi sağlanmakta, siyasaların ve uygulamaların takibi oldukça zorlaşmaktadır.

Küreselleşmenin yarattığı rekabete dayalı piyasa koşulları artık oldukça normal kabul edildiğinden performansa dayalı yönetim anlayışı da yadırganmamaktadır. Oysa kamu kurumlarının işlevleri bellidir, devlet eliyle sunulması gereken hizmetleri sunmakla yükümlüdürler. Kimi durumda iyileştirmeler yapmak, niteliği artırmak hem milletin hem devletin yararına olacaktır. Ancak performansa dayalı yönetim ile devlet eliyle sunulması gereken hizmetlerin piyasa açılması yönünde adımların atılması kimin yararına hizmet edildiğinin düşünülmesini gerekli kılmaktadır.

Küreselleşmenin hızdan güç alan düzeni, eğitim yönetiminde en büyük tahribatı denetim sisteminde gerçekleşmiştir. Denetim sisteminden söz etmek artık pek mümkün değildir çünkü denetimsiz bir yönetim neoliberalizmden beslenen bu küresel düzenin çıkarlarına daha çok hizmet etmektedir. Piyasa koşulları doğrultusunda istenilen değişiklikleri gerçekleştirme, bugün uygulamaya konulan siyasaları yarın birilerinin işlerine gelmediğinde değiştirme, kamu yararından çok küresel aktörlerin yararlarına öncelik verme gibi uygulamalardan beslenen yönetim düzeninin denetimsizliği neden isteği açık görünmektedir.

Görüldüğü gibi küreselleşme birçok farklı şekilde tanımlanmakta, yaşamın birçok alanını etkilemektedir. Bu çalışmada küreselleşmeden yola çıkılmakta, küreselleşmenin eğitim yönetimine yansımaları küreselleşme alanyazını ve eğitim yönetimi siyasaları göz önünde bulundurularak eleştirel bir bakış açısıyla incelenmektedir.

Bu çalışmada tarama modeli kullanılarak eğitim yönetiminde küreselleşmenin izleri sürülmektedir. Tarama modelleri, belli olaylarla ilgili belli bir zamandaki koşulları tanımlama amacıyla yürütülen çalışmalardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005, 169). Diğer bir deyişle, *tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.* Araştırılan konu olduğu gibi tanımlanmakta ve betimlenmektedir, herhangi bir biçimde konuya müdahale edilerek değiştirilmeye çalışılmamaktadır. Araştırılan konu vardır, keşfedilmeyi beklemektedir. Asıl amaç konuyu uygun biçimde ele alıp betimleyebilmektir (Karasar, 2012, 77). Bu bağlamda küreselleşmenin, eğitim yönetimiyle ilişkisi eleştirel bir bakış açısıyla mercek altına alınmakta; yönetimde şeffaflık, hesap verebilirlik, katılıma dayalı yönetim gibi anlamı değiştirilen

yönetim kavramları ve performansa dayalı yönetim, kuralsızlık, denetimsiz yönetim gibi kavramlar çerçevesinde küreselleşmenin eğitim yönetimine yansımaları gözler önüne serilmeye çalışılmaktadır.

Bu çalışmanın veri toplama teknikleri göz önünde bulundurulduğunda belgelere-dokümanlara dayalı araştırma olarak da sınıflandırılabilir. *Belgelere-dokümanlara dayalı araştırmalar; programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamlarda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı yürütülen çalışmalardır* (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, 12). Tarama araştırmalarında da yazılı dokümanlardan yararlanılarak dağınık halde bulunan verilerin araştırmacının bakış açısıyla yorumlandığı görülmektedir (Karasar, 2012, 77). Bu çalışmada da küreselleşmenin eğitim yönetimine yansımaları eğitim yönetimi siyasalarına ilişkin yönetmelik, program, rapor gibi dokümanlardan ve kitap, makale gibi küreselleşme alanyazını materyallerinden yararlanılarak betimlenmek istendiğinden bu çalışma yöntemi tercih edilmiştir.

Küreselleşme kavramıyla, küreselleşme ve eğitim tartışmalarıyla ilgili oldukça geniş bir alanyazınla karşılaşılırken, küreselleşmenin eğitim yönetimine yansımalarını ele alan çalışmalarla karşılaşmak pek mümkün değildir. Bu nedenle alanyazında eksikliği fark edilen bir konuda çalışma yaparak bir gereksinimi gidermek ve küreselleşmenin eğitim yönetimine yansımalarıyla ilgili farkındalık yaratmak bu çalışmanın beklenen sonuçlarını oluşturmaktadır.

Bu çalışmayla; küreselleşmenin neo-liberalizm etkisiyle birçok alanda yaptığı gibi eğitim yönetimi alanında da kavramların nasıl içini boşalttığı ve dünya üzerindeki her türlü hızlı akıştan beslenen küreselleşmenin, eğitim yöneticilerinin atamalarına nasıl yansımalarının olduğu aydınlatılmak istenmektedir. Ayrıca, "performansa dayalı" her türlü kavramın eğitim yönetiminde de nasıl yadırganmadan kabullenildiği ve denetimsiz bir yönetim anlayışının nasıl da bu düzene hizmet ettiği konularına dikkat çekilmek istenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Küreselleşme, Eğitim Yönetimi, Denetimsiz Yönetim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Castells, M. (2004). *The network society, a cross-cultural perspective.* Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Cohen,L., Manion, L., Morrison, K. (2005) *Research methods in education* (5. Ed.). Taylor&Francis e-library. [Adobe Digital Version].

Giddens, A. (2000). *Elimizden kaçıp giden dünya, küreselleşme hayatımızı nasıl yeniden şekillendiriyor?* O. Günbay (Çev.). İstanbul: Alfa Yayınevi.

--- (2009). *Sociology* (6th Ed.). Cambridge: Polity Press.

Harvey, D. (2000). *Spaces of hope*. Edinburg: Edinburg University Press.

Held, D. & McGrew, A. (2003). The great globalization debate: An introduction (2nd Ed.). In D. Held, A. McGrew (Eds.), *The global transformations reader, an introduction to the globalization debate,* (1-53). Cambridge: Polity Press.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Ritzer, G. (2011). *Globalization, the essentials*. West Sussex: Wiley-Black.

Robertson, R. (1996). *Globalization, social theory and global culture*. London: Sage.

(7733) Öğretmen Adaylarının Öğretmen Metaforu Algıları ve Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları (Ahi Evran Üniversitesi Örneği)

Cemalettin İPEK

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Bireyin olgu ve olayları kavrayıp anlamasına yardım eden bir düşünme ve görme biçimi olarak kabul edilen metaforun, bireylerin düşünme biçimi ve konuştuğu dil üzerinde de belirleyici etkisi vardır. Metafor aynı zamanda bireyin kendilerini ifade ediş biçimini de etkilemektedir (Çelikten, 2006). Metafor algıları konusunda yapılan ilk araştırmalar daha çok bireylerin belirli olgu ve olayları nasıl algıladığını belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Ancak son yıllarda metafor konusunda yapılan araştırmalarda, bireylerin metafor algılarının onların inançları, tutumları, değerleri, dolayısıyla sosyal faaliyetleri üzerindeki etkileri de incelenmeye başlamıştır (Çelikten). Öğretmen adaylarının metafor algıları ile okul yöneticiliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile bu kapsamdaki literatüre bir yeni araştırmanın kazandırılması planlanmaktadır.

Tutum kavramı, bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlara yönelten *öğrenilmiş eğilimler* olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Ün, 1987). Hiç kuşkusuz, öğretmen adaylarında, hizmet öncesi eğitimleri süresince öğretmenlik mesleğine, sınıf yönetimine, aile ilişkilerine ve okul yöneticiliğine yönelik olarak öğrenilmiş eğilimlerin gelişmesi doğaldır. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasındaki öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları konusunda bir çok araştırma yapılmış olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine karşı tutumları konusunda pek araştırma yapılmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının ve söz konusu tutumlarla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik metafor algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin özgün bir araştırma konusu olacağı değerlendirilmektedir.

Yukarıda ifade edildiği gibi, literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metafor algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları gibi konularda yapılan araştırmalara sıkça rastlanmaktadır. Söz konusu araştırmalar incelendiğinde öğretmen metaforlarına yönelik araştırmaların genellikle nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği; öğretmen ya da öğretmen adaylarından, "öğretmen …. benzer, çünkü …." şeklinde yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorularak, bu boşlukları kendi algı ve düşüncelerine göre doldurmalarının istendiği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum araştırmalarının ise genelde nicel yöntemlerle yürütüldüğü ve bu araştırmalarda öğretmen ya da öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, branş, kıdem ve denetim odağı gibi kişisel özelliklerine göre karşılaştırıldığı veya öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki tutum algıları ile çalışma hayatına yönelik iş stresi, mesleki yeterlik, sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı, mesleki benlik algısı ve iş motivasyonu gibi diğer özelliklere ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yapıldığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde, ülkemizde öğretmen metaforları konusunda nicel yöntemlerle yapılan araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum konusunda çok fazla araştırma yapıldığı gözlenirken, okul yöneticiliğine yönelik tutum konusunda araştırma sayısının az olması dikkat çekmektedir.

Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilecek olan bu araştırmada öğretmen metaforları nicel yöntemle incelenecektir. Bu bağlamda, daha önce öğretmen adaylarından yüz yüze görüşme yoluyla derlenen metaforlar, dereceli ölçeklendirilmiş şekilde, bir öğretmeni ne kadar yansıttığını değerlendirmek üzere yine öğretmen adaylarının görüşüne sunulacaktır. Ayrıca, öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumları yine nicel yöntemle belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda ele alınacak bildirinin genel amacı öğretmen adaylarının öğretmen metaforu algıları ile okul yöneticiliğine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

Öğretmen adaylarının öğretmen metaforlarına ilişkin algıları okul yöneticiliğine yönelik tutumları ne düzeyde gerçekleşmiştir?

Öğretmen adaylarının öğretmen metaforlarına ilişkin algıları ile okul yöneticiliğine yönelik tutumları cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri programa bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının öğretmen metaforu algıları ile okul yöneticiliğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilecek olan araştırma Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile söz konusu üniversite bünyesinde verilmekte olan pedagojik formasyon programına devam eden ve amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenecek olan öğretmen adayları ile gönüllülük esasına göre yürütülecektir. Araştırmada, daha önce İpek, Yarar Kaptan ve Şengül (2012) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetiminde Öğretmen Metaforları Ölçeği ve yine daha önce İpek ve Kahveci (2012) tarafından geliştirilmiş olan Yöneticilik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılacaktır. Daha önce öğretmen adaylarından yüz yüze görüşme yoluyla derlenen metaforlar, nitel yöntemle temalara ayırmanın yerine, dereceli ölçeklendirilmiş şekilde, bir öğretmeni ne kadar yansıttığını değerlendirmek üzere yine öğretmen adaylarının görüşüne sunularak, elde edilecek veriler üzerinde yapılan

açımlayıcı faktör analizi ile alt boyutlara ayrılmıştır. Analiz sonunda formda yer alan öğretmen metaforları rehberlik, liderlik, dostluk ve koruyuculuk olmak üzere dört boyutta toplanmıştır. Yöneticilik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ise yönetici olma isteği, mesleki nitelik, toplumsal itibar ve bireysel nitelik olmak üzere yine dört boyutta yapılandırılmıştır. Bildiriye konu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak, her iki ölçekte yer alan boyutlar doğrulanmaya çalışılacaktır.

Araştırmacı tarafından toplanacak veriler SPSS programına girilerek çözümlenecektir. Veri çözümlemede, veri dağılımının özelliğine bağlı olarak, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi gibi istatistik tekniklerden yararlanılacaktır.

Araştırma verileri henüz toplanma aşamasındadır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra, yukarıda ifade edilen istatistiksel çözümlemeler yapılarak elde edilen bulgular tablolaştırılarak, ilgili literatürle karşılaştırılıp yorumlanacaktır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik metafor algıları ile okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri programa bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı test edilerek elde edilecek sonuçlar, bu konuda daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak yorumlanacaktır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen metaforları ile okul yöneticiliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenecektir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının her bir alt boyutta (yönetici olma isteği, mesleki nitelik, toplumsal itibar ve bireysel nitelik) öğretmen metaforu algıları boyutlarından istatistiksel olarak kestirilip kestirilemeyeceği belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen metaforu, yöneticilik mesleğine yönelik tutum, öğretmen adayı.

Kaynakça

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforlar, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21(2) 269-283.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). Eğitim Terimleri, Ankara: Şafak Matbaası.

Demirtaş, Z. ve Yıldırım, N. (2010). Aday öğretmenlerin kendi yönetsel yeterliklerine ilişkin algıları, *Turkish Studies; International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 5/4, 997-1013.

İpek, C., Yarar Kaptan, S. ve Şengül, A. (2012). Sınıf öğretmenliği ve pedagojik formasyon programlarına devam eden öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ve metafor algıları, *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* 24-26 Mayıs 2012, Rize/Türkiye.

İpek, C. ve Yarar, S. (2010). Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticiliğinde cinsiyet ayrımcılığına yönelik tutum ve görüşleri, *e-international Journal of Educational Research*, 1(1), 58-76.

İpek, C. ve Kahveci, G. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ve okul yöneticiliğine yönelik tutumları, *I. Uluslar arası Katılımlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Sempozyumu*, 20-22 Eylül 2012, Uşak/Türkiye.

Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.

Bu bildiri Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Destekleme Birimi tarafından EGT.E2.16.038 no'lu proje ile desteklenmiştir.

(7736) Öğretmenlerin Yaşam Doyumları ile İşle Bütünleşmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nurdoğan TOMBAK	Türkay Nuri TOK	Ömer GÜL	Zafer ÇİMEN	Kazım YILMAZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi	MEB	MEB	Özel Ceceli Okulları

ÖZET

Son zamanlarda örgütsel davranış, örgütsel psikoloji gibi sosyal bilimler alanyazınında pozitif psikolojiye olan ilginin arttığı görülmektedir. Bu bağlamda mutluluk, öznel iyi oluş, iş doyumu, yaşam kalitesi, psikoloji iyi oluş, iş yaşam kalitesi gibi kavramlar günümüzde birçok araştırmaya konu olmaktadır. İşle bütünleşme ve yaşam doyumu kavramlarının da bu kapsamda ele alındığı görülmektedir. İşle bütünleşme, bireyin işini severek yapması, işini yaşamının önemli bir parçası olarak görüp işiyle hemhal olması şeklinde tanımlanabilir. İşiyle bütünleşmiş çalışan işini yaparken yüksek seviyede bir enerji hisseder, yaptığı işte bir anlam bulur ve etrafındaki her şeyi unutacak kadar kendini işine verir. Yani uzun çalışma saatlerinde bile zamanın nasıl geçtiğini fark edemezler. Bu kişiler, işinden daha fazla tatmin duyar (Ökten ve Erben, 2010; Field ve Buitendach, 2011). Yaşam doyumu ise bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun biçimde tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Aynı doğrultuda Christopher (1999) ise yaşam doyumunu, bireyin iyi bir yaşamın ne olduğu ile ilgili kendi oluşturduğu ölçütlerle, yaşamının aile, okul, arkadaş gibi alanlarındaki niteliğini bir bütün olarak değerlendirmesi şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olduğu, dolayısıyla sistemin başarı ya da başarısızlığında paylarının büyük olduğu ifade edilebilir. Bu durum, öğretmenlerin sosyal yaşamlarından ne derece memnun oldukları ve aynı zamanda işlerini severek yapıp yapmadıklarını yani işleriyle ne düzeyde bütünleştikleri sorusunu akla getirmektedir. Eğitim alanyazına bakıldığında önemli olduğu düşünülen bu konuyla ilgili çalışmaların eksikliği dikkati çekmektedir. Diğer taraftan Özer ve Karabulut, (2003) insanların yaşama bakışları, yaşama ait beklentileri ve bunun karşılanma düzeylerinin neden olduğu psikolojik bir özellik olan yaşam doyumunun, çalışanların örgütsel yaşamına etkilerinin olabileceğini ifade etmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın temelinde eğitim sisteminin önemli bir parçası olduğu düşünülen öğretmenlerin yaşam doyumları ile işle bütünleşmeleri arasında nasıl bir ilişki olduğu merakı/sorusu yer almaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşam doyumları ile işle bütünleşmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin yaşam doyumları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin yaşam doyumları cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik deneyimi, branş, çalışılan okul türü, mesleki gelişimlerini önemseme durumları ve maaşını yeterli bulup bulmama durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ne düzeydedir?

Öğretmenlerin yaşam doyumları ile işle bütünleşmeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu çalışmayla, öğretmenlerin yaşam doyumları ile işle bütünleşmeleri arasındaki ilişki ortaya konarak alanyazındaki boşluğun doldurulması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın öğretmenlerin yaşam doyumları ile işle bütünleşmelerini artıracak önlemler noktasında uygulayıcılara olduğu kadar politika yapıcılara/karar alıcılara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla iline bağlı Menteşe, Fethiye ve Seydikemer ilçelerinde yer alan farklı okul türlerindeki 3946 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi yöntemle evrenden seçilen 415 öğretmenden meydana gelmektedir.

Araştırmanın verilerini toplamak için iki farklı ölçeğin yanı sıra katılımcıların demografik bilgileri ile sosyal tercihlerine/yaşamlarına yönelik soruları içeren "kişisel bilgiler anketi" kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin işle bütünleşmelerine yönelik veriler, Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği (Utrecht Work Engagement Scale [UWES-17]) ile toplanmıştır. Ölçek, 17 maddeden oluşmakta ve her madde 6 seçeneğe göre değerlendirilmektedir. Ölçekteki tüm maddeler olumludur. Ölçekten alınan puan, işle bütünleşme düzeyini ortaya koymaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı α=.94 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin yaşam doyumlarına yönelik veriler ise Diener ve diğ. (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Köker (1991) tarafından yapılan Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ) ile toplanmıştır. Ölçek, beş maddeden oluşmakta ve her madde yedi seçeneğe göre değerlendirilmektedir. Ölçek 1 (Hiç katılmıyorum) ile 7 (Tamamıyla katılıyorum) arasında değişen Likert tipinde cevaplanan bir ölçektir. Ölçekteki tüm maddeler olumludur. Ölçekten en düşük 5 en yüksek 35 puan alınmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde puan artışı, bireyin yaşam doyumunun da arttığını göstermektedir. Ölçekten alınan 7 puan ve altının düşük, 8- 12 arasında kalan puanların orta düzeyde, 13 puan ve üstünün ise yüksek düzeyde bir yaşam doyumunu gösterdiğini bildirilmektedir (Karataş, 1980; Altay ve Aydın-Avcı, 2009). Diener ve ark. (1985) orjinal çalışmada ölçeğin

güvenirliğini Cronbach Alpha α= .87 olarak bildirmiştir. Bizim araştırma örneklemimizde ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerde yaşam doyumu ölçeğinden elde edilen genel puan ortalaması 19.85 (SS=5.69); kadın katılımcıların elde ettiği ortalama puan 20.48 (SS=5.31); erkek katılımcıların elde ettiği ortalama puan ise 19.12 (SS=6.03) olarak belirlenmiştir. Buna göre hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerine maaşlarını yeterli bulup bulmama durumları açısından bakıldığında maaşını yeterli bulanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik deneyimi, branş, çalışılan okul türü ve mesleki gelişimlerini önemseme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin işle bütünleşmelerini "orta" düzeyde algıladıkları bulunmuştur. İşle bütünleşme noktasında aralarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte erkek öğretmenlerin ortalama puanları (70,61), kadınlarınkinden (68,60) çok az yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaşam doyumları ile işle bütünleşme düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=0.227, p>.01).

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, işle bütünleşme, yaşam doyumu, UWES -17

Kaynakça

Altay B. ve Aydın-Avcı İ. (2009). Huzurevinde yaşayan yaşlılarda özbakım gücü ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Dicle Tıp Dergisi, 36(4),* 275-282.

Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development, 77(2),* 141-153.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 49(1),* 71-75.

Field, L. K. ve Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. SA *Journal of Industrial Psychology, 37(1),* 01-10.

Karataş, S. (1980). *Yaşlılarda yaşam doyumu etkileyen etmenler.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies, 3(1),* 71-92.

Ötken, A. B., ve Erben, S. (2010). Örgütsel özdeşleşme ve işle bütünleşme arasındaki ilişkinin ve amir desteğinin rolünün incelenmesi, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 12/2 (2010,.* 93-118.

Özer, M. & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu, *Geriatri, 6(2),* 72-74.

(7745) Eğitim Yönetiminin Üç Guru'su: Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın Eğitim Yönetimine Katkıları

Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

ABD'de 19. yüzyılın son çeyreğinde bir meslek olarak gelişme gösteren eğitim ve okul yöneticiliği, 20. Yüzyılın ilk yarısında bilimsel bir çalışma alanı olarak üniversiter yapı içerisinde yer edinmiştir. Daha sonraki süreçte ise alan, Kıta Avrupası'na sıçramış ve giderek tüm dünyada yaygınlaşma eğilimine girmiştir (Oplatka, 2008). Eğitim yönetiminin tüm dünyada kabul gören saygın bilimsel bir inceleme alanı olmasına karşın, eğitim yönetiminin bilimleşmesine katkı sunan erken dönem bilim insanları hakkındaki farkındalık düşüktür. Eğitim yönetimi öğrencileri Taylor, Fayol, Weber, Barnard, Simon ve yönetim biliminin önemli figürlerini ve görüşlerini bilmelerine karşın eğitim yönetiminin gelişim tohumlarını atmış ve düşünsel temellerini inşa etmiş olan eğitim yönetiminin saygın isimlerini yeterince tanımadıkları düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, eğitim yönetiminin gelişimine katkı sunmuş ve belki de çağdaş eğitim yönetimi düşüncesinin guruları sayılabilecek Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın alana yönelik katkıları betimlenmeye çalışmaktır. Bu üç bilim insanını ortak kılan yön, eğitim yönetimini "bilimsel yönetim" anlayışına dayalı olarak kavramalarıdır. Dolayısıyla, bu çalışmada bir bakıma eğitim yönetimi düşüncesinin klasik yönetim evresi de tartışmaya açılacaktır.

Eğitim yönetiminin bir bilim olma süreci yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde ABD'de başlamıştır. Bu yıllarda Chicago Üniversitesi eğitim yönetimi profesörü Franklin Bobbitt ile Standford Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Ellwood Cubberley'in Amerikan okullarında tarama ve saha çalışmaları yürüttükleri görülmektedir. Bobbitt ve Cubberley'in yürütmüş olduğu çalışmalar, eğitim yönetimi literatürünün ampirik temelde ilk örnekleri olarak değerlendirilebilir. Söz konusu çalışmaların temel yönelimi, eğitim yönetimi uygulamalarında verimlilik artışı sağlamaktır. Bu amaçla okul yöneticileri iş başında gözlemlenmiş, ardından kendilerinden beklenen davranışlar belirlenmiş, böylece okullarda daha etkili olabilmelerinin yolları aranmıştır. Bu süreç sonunda elde edilen bilgilere dayalı olarak okul yöneticilerine daha verimli olabilmeleri için önerilerde bulunulmuştur. Bobbitt, okullarda yürütmüş olduğu araştırmalara dayalı olarak görüşlerini bir makalede toplamış ve Taylor'un ortaya atmış olduğu bilimsel yönetim ilkelerini okul örgütüne uyarlamıştır. Bobbitt'e (1913) göre eğitim yöneticisi ve denetmenlerinin öncelikli görevi eğitim uygulamalarına ilişkin *en iyi yolu* bulmak, ardından bu en iyi yolu öğretmenlere öğretmektir. Bobbitt'in görüşleri ile uyumlu olarak Cubberley, yürütmüş olduğu saha çalışmalarında iş analizinden söz etmiş ve böylece Taylorist bir perspektifle eğitim yönetimini temellendirmiştir. JCubberley (1917) çeşitli Amerikan eyaletlerinde yürüttüğü saha çalışmalarına dayalı olarak okul sistemlerinin temel sorunlarını; a) okul binalarının durumu, b) öğretmen nitelikleri ile c) okul finansmanı olarak sınıflandırmış ve bu sınıflandırmaya dayalı olarak daha etkili ve verimli okul sistemi geliştirebilmenin yollarını aramıştır. Bobbitt ve Cubberley'in eğitim yönetimine ilişkin görüşlerinin Taylor'un 1911 yılında ortaya attığı *Bilimsel Yönetimin İlkeleri* ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Her iki yazar da bilimsel yönetim ilkelerini referans almış ve eğitimin madde ve insan kaynağından en verimli şekilde yararlanmanın yollarını aramışlardır Bates, 2010).

Jesse B. Sears (1947) da çeşitli Amerikan eyalet eğitim sistemleri üzerine saha çalışmaları yürütmüş ve çalışmalarını eğitim ve okul yönetimi konularında eserlere dönüştürmüştür. Sears'ın alana yönelik katkısı daha çok Fayol (1949), Gulick ve Urwick (1937) tarafından temellendirilmiş olan *yönetim süreçleri*ni eğitim yönetimi ile buluşturmuş olmasıdır. Sears (1950, sf. 4) eğitim alanında uygulanan yönetim etkinliklerinin devlet, sanayi, ticaret, din ve sosyal kulüp örgütlerinde uygulanan yönetim etkinliklerinden farklı olmadığını öne sürmüş; böylece işletme ve kamu yönetimi alanlarından devşirdiği yönetim süreçlerinin okul yönetimine uyarlama çabasını meşrulaştırmıştır.

Bu araştırma eğitim yönetimi alanyazınının temellerini atan Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın, eğitim yönetiminin gelişimine olan katkılarını keşfetmeyi ve ortaya çıkartmayı amaçlayan bibliyografik nitel bir çalışmadır. Bu genel amaç doğrultusunda her üç yazarın orjinal eserlerine ulaşılmış ve bu söz konusu eserlerin derinlemesine analizi yapılarak, eğitim yönetiminin bilimleşmesi üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Araştırmada ayrıca her üç yazarın yaşadıkları ülke ve tarihsel dönemin iktisadi, siyasi, toplumsal ve kültürel özellikleri de incelenmiş ve söz konusu alanların, bu üç ismin çalışmalarını nasıl etkilediği de sorunsallaştırılarak tartışılmıştır. Bu çerçevede dönemin genel iklimini yansıtan "verimlilik" kavramı üzerinde de durulmuş ve eğitim yönetiminin ortaya çıktığı tarihsel dönemin, eğitim yönetimi bilimi ile uğraşan bilim insanlarını eğitimde verimlilik arayışına nasıl ittiği de açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada yer yer Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın eserlerinden doğrudan alıntılar yapılmak sureti ile bu üç yazarın savundukları görüşler betimsel bir yaklaşımla irdelenmiştir. Bu çalışmada bu genel yöntemsel yaklaşıma ilave olarak, bu yazarları etkiledikleri düşünülen Taylor, Fayol, Urwick ve Gulick gibi önemli yönetim bilimcilerin eserlerine de başvurulmuştur. Böylece eğitim yönetimin bilimsel bakımdan gelişiminde önemli rol oynayan Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın genel yönetim bilimi ile ilişkileri de tartışılmaya çalışılmıştır. Söz konusu analizlerde, bir bakıma Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın savundukları görüşler ile klasik yönetim anlayışı arasındaki benzerlikler keşfedilmeye çalışılmıştır. Böylece üç yazarın temsil ettikleri yönetim okulunun ne olduğuda belirlenmiştir.

Bu çalışmada eğitim yönetiminin bilimleşmesinde tarihsel role ve öne sahip Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın katkıları bibliyografik bir yöntemle analiz edilecektir. Bu amaçla uyumlu olarak her üç yazarın eğitim yönetiminin kuramsal gelişimindeki etkileri ve bu etkilerin kendilerinden sonraki yıllarda yol açtığı sonuçların neler olduğu keşfedilecektir. Araştırmada beklenen sonuçlardan biri, Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın alanın gelişiminde öncü isimler olduklarıdır. Bununla birlikte bu yazarların klasik yönetim yaklaşımından etkilendikleri ve eserlerinden klasik yönetim anlayışının ilkelerini savundukları görülmektedir. Dolayısıyla, bu yazarların alanda temsil ettikleri kuramsal perspektifin temellendirilmesi beklenmektedir. Son olarak Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın eğitim yönetimine kazandırdıkları bilimsel/akademik ivmenin önemine ilişkin farkındalığının artacağı umulmaktadır. Böylece, eğitim yönetim alanının ortak hafızasında önemli bir yeri olan Bobbitt, Cubberley ve Sears'ın katkıları keşfedilecektir.

Anahtar Kelimeler : Bobbitt, Cubberley, Sears, Eğitim Yönetimi

Kaynakça

Bates, R. (1982). Toward a critical practice of educational administration. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.

Bobbitt, F. (1913). Some general principles of management applied to the problems of city-school systems. *The Twelfth Year Book of the National Society for the Study of Education, Part I. The Supervision of City Schools (pp. 7-96).* Chicago: University of Chicago Press.

Cubberley, E. P. (1916). *Public school administration.* Boston: Houghton-Mifflin.

Cubberley, E. P. (1917). *School organization and administration.* New York: World Book Company.

Cubberly, E. P. (1919). *Public education in the United States. A study and interpretation of American educational history.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Cubberly, E. P. (1922). *A brief history of education: A history of practice and progress and organization of education.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Fayol, H. (1949). *General and industrial management.* London: Pitman

Gulick, L. & Urwick, L. (1937). *Papers on the science of public administration.*

Oplatka, I. (2008). The field of educational management: Some intellectual insight from 2007 BELMAS national conference. *Management in Education, 22*(3), 4-10.

Sears, J. B. (1947). *Public school administration.* New York: Ronald.

Sears, J. B. (1950). *The nature of the administrative proceses: With special references to public school administration.* New York: McGraw Hill.

(7759) Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Bağlılığı İlişkisinin Öğrenci Görüşlerine İncelenmesi

Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi

Mustafa FİDAN
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Öğretimsel ve dönüşümcü liderlik başta olmak üzere ana akım liderlik yaklaşımlarının temel boyutları dikkate alındığında, okul toplumunun mikro-sosyolojik yapısının okul liderliği araştırmalarında ihmal edilen konulardan biri olduğu söylenebilir. Bu çıkarımın bir nedeni, öğrencilerin cinsiyet, etnisite, toplumsal sınıf, zihinsel ve bedensel engellilik gibi demografik farklılıkları içeren heterojen bir grup olmasıdır (Banks, 1997). Ana akım liderlik yaklaşımları, liderlik çözümlemelerinde öğrenciler arasındaki çeşitliliği dikkate almamakta; dolayısıyla müdür liderliğini, okulun sosyal bağlamından kopuk olarak kavramaktadır. Buna karşın son on yıllar içerisinde, dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan ve bu grupta yer alan öğrencilerin eğitime erişim koşullarının iyileştirilmesine yönelik çaba gösteren müdür davranışları incelenmeye başlamıştır (Murtadha ve Watts, 2005). Okullarda dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimine odaklanan ve bu grupta yer alan öğrencilerin gelişimini destekleyen müdürler, sosyal adalet lideri olarak kavramsallaştırılmaktadır (Oplatka, 2010).

Sosyal adalet liderliğine yönelik akademik ilginin artmasının bir nedeni, toplumsal eşitsizliklerin okullarda yeniden üretildiğine yönelik eleştirel yaklaşımlardır (Bourdieu ve Passeron, 1990). Bu kapsamda bazı yazarlar nitelikli eğitime erişim sorunlarının görece toplumsal cinsiyet, sınıf ve etnik kökene bağlı eşitsizliklerden kaynaklandığını öne sürmektedir (Archer, Hutchings ve Ross, 2003). Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün işlevi ise, toplumsal eşitsizliklerin okul ortamındaki etkilerini en aza indirmek ve marjinal grupların eğitim imkanlarından üst düzeyde yararlanmalarına destek olmaktır. Okullarda sosyal adalet liderliğinin genel yönelimi, dezavantajlı grupların okula yönelik bağlılıklarının artırılarak akademik gelişimlerinin desteklenmesidir. Dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitim imkanlarından yararlanabilmeleri, onların gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle bu gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda desteklenmesi önem taşımaktadır. Öğrencilere sunulacak desteğin önemli aktörlerinden biri de okul müdürüdür. Okul müdürünün dezavantajlı öğrencileri desteklemesi, onların okul bağlılığını artırabilir.

Sosyal adalet liderliğine odaklanan önceki çalışmalar büyük oranda vaka çalışmaları, sosyal adalet lideri yetiştirme programlarının içeriği ve etkililiği, sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerin keşfedilmesi ve sosyal adalet liderliğinin kavramsal çerçevesinin belirlenmesi ile sınırlıdır (Furman, 2012; Fruman ve Gruenewald, 2004; Gewirtz, 1998; Martin ve Miller, 2015). Yerli yazında ise sosyal adaletin okullardaki görünümlerinin nasıl olduğu, az sayıdaki çalışma ile keşfedilmeye çalışılmıştır (Tomul; 2009; Polat, 2007; Turhan ve Çelik, 2011) Alan yazın taramalarında, okullarda sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı ilişkisini sorgulayan araştırmalara rastlanamamıştır. Bu kapsamda bu araştırmada, okullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okul bağlılıkları arasındaki ilişkisi incelenmiştir.

Öğrenci görüşlerine dayalı olarak okullarda sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı ilişkisine odaklanan bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Bu kapsamda bu araştırma nicel yaklaşıma göre yürütülmüştür. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara iline bağlı 7 merkez ilçedeki (Çankaya, Mamak, Altındağ, Keçiören, Yenimahalle, Etimesgut ve Sincan) toplam 11 devlet lisesinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde 700 ölçeğin dağıtımı gerçekleştirilmiş; bu ölçeklerden 530'u veri analizine uygun olarak geri dönmüştür. Veri seti incelendiğinde katılımcılardan 306'sının kadın (%57.7); diğer 224'ünün erkek (%42.3) olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların 170'i dokuzuncu (%32.1), 144'ü onuncu (%27.2), 141'i on birinci (%26.6) ve geri kalan 75'i ise on ikinci sınıf (%14.2) öğrencisidir. Araştırma verileri "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-SALÖ" (Özdemir ve Kütküt, 2015) ve "Okul Bağlılığı Ölçeği-OBÖ" (Arastaman, 2006) ile toplanmıştır. Ölçeklerin bu araştırma için geçerlik ve güvenirlikleri toplanan veriler üzerinden tekrar incelenmiş ve ölçeklerin bu araştırma için de geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Verilerin çok-değişkenli analizlere uygunluğunun saptanması amacıyla LİSREL 9.1 programı kullanılarak kovaryans matrisleri hazırlanmış ve en yüksek olasılık tahmini (maximum likelihood estimation) gerçekleştirilerek tek yönlü ve çok yönlü normallik varsayımı incelenmiştir. Veri setinde tek yönlü ve çok yönlü normallik sayıltısının sağlanamadığı (basıklık ve çarpıklık) görülmüş; dolayısıyla analizlerde asimptotik kovaryans matrisi kullanılmasına karar verilmiştir. Değişkenler arası ilişki düzeyi, yönü ve anlamlılığı Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmada katılımcıların sosyal adalet liderliğine ve okul bağlılığına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları da hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcı görüşlerine göre okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde sergilemektedir. Bununla birlikte katılımcıların okula bağlılıkları da orta düzeydedir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okul bağlılıkları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular, önceki benzer çalışmalarla paraleldir. Araştırmada, öğrencilerin okula yönelik bağlılık hissetmelerinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları sergilemelerinin önemli etmenlerden biri olduğunu ortaya çıkartmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğrencilerin okula bağlılıklarının geliştirilmesinde okul müdürlerinin sergiledikledikleri liderliğin önemli olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda okul müdürlerine yönelik sosyal adalet liderliğin önemi konusunda farkındalık yaratabilecek eğitimler verilmesi uygun olabilir. Bununla birlikte ileriki araştırmalarda sosyal adalet liderliği davranışlarının diğer öğrenci değişkenleri ile birlikte incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal adalet liderliği, sosyal adalet, okul bağlılığı

Kaynakça

Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 102-112.

Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher Education and Social Class*. London: RoutletgeFarmer.

Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education Society and Culture.* (Second Ed.). London: Sage Publication.

Furman, G. C. & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly, 40*(1), 47-76.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly, 48*(2), 191-229.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy, 13*, 469-484.

Murtadha, K. & Watts, D. M. (2005). Linking the struggle for education and social justice: Historical perspectives of African American leadership in schools. *Educational Administration Quarterly, 41*(4), 591-608.

Oplatka, I. (2010). The place of "social justice" in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. (Editors: Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields). International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice, Vol 1. London: Springer, pp. 15-36.

(7769) Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki

İbrahim ÇOLAK — Milas Sebahattin Akyüz Fen Lisesi
Yahya ALTINKURT — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Kürşad YILMAZ — Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Örgütler bir taraftan amaçları doğrultusunda örgütlerin etkililiğini ve verimliliğini yükseltmeye çalışırken, diğer taraftan da çalışanların gereksinimlerine önem vermek ve onların örgütün bir parçası olmaktan memnun olmasını sağlamak durumundadır (Yılmaz & Altınkurt, 2012). Çalışanların memnuniyetinin önemli göstergelerinden biri de onların iş doyum düzeyleridir. Alanyazın incelendiğinde, çalışanların iş doyumu ya da doyumsuzluğunu pek çok bireysel ve örgütsel etmenin etkilediği görülmektedir. Bu etmenlerden birinin de çalışanların özerklik düzeyi olduğu öngörülmektedir.

Öğretmen özerkliği en genel anlamıyla, öğretmenlerin öğretim programında, yöntem ve tekniklerin seçiminde, sınıf yönetiminde, okul yönetimiyle ilgili kararlarda ve mesleki gelişimlerinde özgür kararlar verebilmesidir. Öğretmen özerkliği kavramı, uzun süredir var olmasına karşın son yirmi yılda daha fazla önem kazanmıştır. Geleneksel anlamda özerklik öğretmenlerin sınıflarında kapalı kapılar arkasında meslektaşlarından ve yöneticilerden bağımsız kararlar vermesi ve yalnız hareket etmesi olarak görülse de çağdaş anlamda özerklik öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve yöneticilerle işbirliği içerisinde hareket etmesiyle mümkündür. Öğretmenler, yaptıkları işlerde kendilerini profesyoneller olarak hissetmeleri için, uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi, belirli konularda karar verme özgürlüğüne sahip olmalıdır. Öğretmenlerin kararlarını özgür bir biçimde vermesi sorumluluk duygularını, motivasyonlarını ve mesleki profesyonellik düzeylerini arttırarak okulda değişim yaratmalarına olanak tanır. Özerk öğretmenler, sürekli olarak karşılaştıkları problemlere daha iyi yanıtlar bulma arayışındadır. Ayrıca öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi eğitim ve öğretim sürecini de olumlu yönde etkileyebilir. Öğretimde yeni yöntemler kullanan, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alan ve edindiği yeni bilgileri öğretim sürecine yansıtan öğretmenler öğretimlerinde daha etkili olabilirler. Bazı araştırmacılar, öğretmen özerkliğinin PISA sınavlarında öğrencilerin başarısını yükselten etmenlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır (Ayral vd., 2014).

Alanyazında, iş doyumunun örgütsel bağlılık, tükenmişlik, stres düzeyi, öz yeterlik, işkoliklik, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet ve mesleki profesyonellikle ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Altınkurt & Yılmaz, 2012, 2014, 2015; Filiz, 2014). Ancak, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Pearson & Moomaw, 2005; Skinner, 2008). Türkiye'de ise bu konuda yapılmış araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyumuna ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve iş doyumuna ilişkin görüşleri; cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin özerklik davranışları, iş doyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Muğla ilinde görev yapan 380 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme girecek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Çolak (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere 4 alt boyutu vardır. Söz konusu dört faktörlü yapı, toplam varyansın % 63.84'ünü açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $\chi 2/sd=2.23$, GFI=.90, AGFI=.86, RMSEA=.06, SRMR=.06, CFI=.97, IFI=.97, NFI=.94, NNFI=.96, PGFI=.66.

İş Doyumu Ölçeği Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiş, Silah (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek Taşdan (2008) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek, 14 maddeden oluşmakta ve her bir ifade likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçek, "1-Beni hiç tatmin etmez ve 5-Beni çok tatmin eder" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Taşdan'ın (2008) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu uygulama sonuçlarına göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.69 ile 0.86, madde toplam korelâsyonları ise 0.66 ile 0.84 arasında değişmektedir.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının iş doyumlarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesinde ise regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile Öğretme Süreci Özerkliği, Mesleki İletişim Özerkliği, Öğretim Programı Özerkliği ve Mesleki Gelişim Özerkliğidir. Öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; okul türü ve kıdem değişkenine göre ise farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumları orta düzeydedir. Öğretmenlerin iş doyumları, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; kıdem değişkenine göre ise farklılaşmaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin % 12'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri üzerindeki göreli önem sırası; mesleki iletişim, mesleki gelişim, öğretim programı ve öğretme süreci özerkliğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin iş doyumunun önemli bir yordayıcılarıdır. Ancak öğretme süreci ve öğretim programı özerkliği iş doyumu üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen özerkliği, özerklik davranışları, iş doyumu

Kaynakça

Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 2*(4), 50–68.

Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 4*(2), 57-71.

Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2015). Farklı çalışan tipindeki okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi , 2*(5), 225-236.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S.,... Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-201.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *10*(23), 157-172.

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 38-54.

Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, USA.

Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 385–402.

(7789) Öğretmenlerin Örgütsel Güven ve Farkındalık Algıları İle Okulların Etkililik Düzeyleri

Kadir YILMAZ — MEB

Ruhi SARPKAYA — Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Tüm örgütler belirli amaçlar doğrultusunda oluşturulmuştur ve bu amaca ulaşmak için elindeki kaynakları en verimli şekilde kullanmaya gayret eder. Bir örgütte etkililik kavramını kullanmak için; o örgütün planlanan süre içerisinde kaynaklarını etkili kullanarak amaçlarına en üst düzeyde ulaşmış olması gerekir. Etkililik, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri ile ilgilidir, bu yüzden eğitim örgütlerinin etkililiği kurumsal, yönetsel ve eğitimle ilgili amaçlarını planlarına uygun olarak gerçekleştirmeleri ile değerlendirilir (Uline, Miller ve Tschannen-Moran, 1998).

Asunakutlu'ya (2002) göre örgütün başarısını, etkililiğini ve verimliliğini artırması günümüzde büyük önem taşımaktadır. Bir örgütün uzun süre üretim devamlılığını sağlayabilmesi için etkili örgüt olması gerekir.Verimlilik kavramının önemli hale gelmesiyle kurumlar ve işletmeler, kendilerini diğer işletme ve kurumlarla kıyaslama, girdi ve çıktı ilişkisini ölçmek için etkililik kavramını oluşturmuşlardır.

Okul etkililiğini artıran önemli etkenlerden biri güven kavramıdır (Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Güven kavramı diğer bireylerin davranış ve tutumlarına göre onlardan beklentilerimizdir. Diğerlerinden beklenen olumlu beklentilerdir (Costa, 2003; 606-607). Güven duygusu, risk almak ve kişinin başka bir kişiye zarar vermeyeceği davranışlarda bulunma durumunda oluşur (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Sosyal hayata uyumun sağlanması ve bireyler arası ilişkilerin kurulmasında güven önemli bir yer tutar. Daha fazla işbirliğinin oluşması güven duygusunun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır bu yüzden örgütler örgütsel güven kavramına geçmişe göre daha fazla önem vermektedir (İşcan ve Sayın, 2010). Örgütü sosyal bir sistem olarak değerlendirmek gerekir. Örgütlerin amaçları ne olursa olsun insan faktörü asla unutulmamalıdır. Örgütsel etkililiğe ulaşmak ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için çalışanların beklentilerinin karşılanması gerekir, çalışanların öncelikli beklentileri arasında da güven faktörü gelmektedir (Ülker, 2008).

Etkili bir örgüt beklenmedik durumlarla mücadele konusunda hazırlıklı olmalıdır (Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Hiçbir örgüt bilinmeyen ya da beklenmedik olaylarla karşılaşmak istemez, karşılaşırsa da bazı önlemlere sahip olmak zorundadır (Ray, Baker ve Plowman, 2011). Bu yüzden örgütlerin daha hızlı karar alması ve örgütün hedeflerine en etkili şekilde ulaşması için farkındalık önemli bir kavram haline gelmiştir. Farkındalık kavramı, kişiye karmaşık durumlarda alternatif üretme duygusunu ifade etmektedir. Kişiler farkındalığa, önyargıları, klişe davranışları ve bıkkınlık duygusu oluştuğu zamanlarda ihtiyaç duyar (Langer ve Moldoveanu, 2000). Eğer zihnimiz geniş anlamda birçok işlemi barındıran bir mekanizma ise, farkındalık da, bu işlemlerin birbiriyle ilişkisinde izledikleri yoldur (Weick ve Sutcliffe, 2006: 515).

Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert'e (2006) göre okullarda eğitimin niteliğinin artmasında güven önemli bir faktördür. Okullarda yapılan işler birbirini tamamlar. Bir okulda öğrenci başarısı, öğretmen başarısı ve okulun başarısı için karşılıklı bağımlılık ilişkisine ihtiyaç vardır. Karşılıklı bağımlılık ilişkisinin en önemli etkeni ise güvendir. Okul etkililik konusunda yapılan araştırmalar örgütsel etkililik üzerinde örgütsel farkındalık ve örgütsel güvenin etkisinin olduğu göstermektedir. Örgütsel güvenin sağladığı ekip çalışması ve örgütsel farkındalığın örgüte verdiği beklenmedik durumlarla mücadele becerisi örgütün hedeflerine daha çabuk ulaşmasını sağlamaktadır (Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Uline, Miller ve Tschannen-Moran, 1998).

Bu araştırmada öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Öğretmen algılarına göre okulların örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Araştırmanın evrenini; 2013-2014 öğretim yılında Aydın'da resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 3245 öğretmen oluşturmaktadır (n=3245). Araştırmanın örneklemi ise; kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen 350 öğretmenden oluşmaktadır (n= 350). Araştırmanın verileri Okul Farkındalık Ölçeği, Okula Güven Ölçeği, Okul Etkililiği Ölçeği ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisi olup olmadığının çözümlenmesi amacıyla basit ve çoklu regresyon kullanılmıştır. Öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki olup olmadığının test edilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır.

Ölçeğin Faktör analizinin sonuçlarında ölçeğin öz değeri birden büyük ve varyansın %59,14'ünü açıklayan tek faktörden oluştuğu görülmüştür. 8 maddelik ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılık, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Faktör Analiz sonucunda ölçeğin öz değeri birden büyük ve varyansın %47.42'sini açıklayan Müdüre ilişkin Farkındalık ve Personele ilişkin farkındalık olmak üzere iki faktörü olduğu görülmüştür. 10 maddelik ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılık, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Yapılan faktör analizinin sonuçlarında ölçeğin öz değeri birden büyük ve varyansın %49.73'ünü açıklayan"Okul Müdürüne Güven" "Meslektaşlara Güven" ve "Öğrenci ve Veliye Güven" olmak üzere üç faktörü olduğu görülmüştür. 25 maddelik ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılık, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile meslektaşlara güven algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlara ve öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları, öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arttıkça, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının arttığını sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre,

Veli ve öğrenci ile öğretmenler arasında güveni geliştirecek daha fazla beraber çalışma ortamı hazırlanabilir.

Örgütsel farkındalığı artırmaya yönelik etkinlikler ve kriz yönetimi ile ilgili faaliyet planları hazırlanabilir.

Bu çalışma danışmanlığını Prof.Dr. Ruhi Sarpkaya'nın yaptığı Yüksek lisans tezinden olulturulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul Etkililiği, Örgütsel Farkındalık, Örgütsel Güven

Kaynakça

Asunakutlu, T.(2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 55-67

Costa, A.C. (2003). Work team trust and effectiveness, *Personnel Review*, 32 (5), 605 – 622.

Hoy, W. K. &Tschannen-M. M. (2003). The conceptualization and measurement of fculty trust ın schools: the omnibus t-scale, studies in learning and organizing schools. *Information Age Publishing*, 7, 181-208.

Hoy, K, W., Gage, C, Q. & Tarter, J, C. (2006). School mindfulness and faculty trust: necessary conditions for each other?*Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 236-*255.*

İşcan Ö. F. ve Sayın, U., Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24(4) ,195-216.

Kearney,W.S.,Kelsey, C & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: a mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration &Leadership* , 41(3),316–335.

Langer, E. &Moldoveanu, V. (2000a). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues, 56* (1), 1-9.

Ray, J.L., Baker, L. & Plowman, A. D. 2011).Organizational Mindfulness in Business Schools.*Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 188–203.

Özer, N., Demirtaş H., Üstüner, M. ve CÖMERT, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi* (7) 1, 103–124.

Uline, C. L., Miller, D. M. and Tschannen-Moran, M.(1998).School Effectiveness:The Underlying Dimensions.Educational Administration Quarterly, 34(4) ,462-483

Ülker, G. (2008) Çalışanların örgütsel adalet algılamalarının yönetici ve örgüte duyulan güven üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(16).

Weick K & Sutcliffe K.(2006). Mindfulness and the quality of organizational attention.*Organization science*, 17(4) ,514-524.

(7813) Ortaçağ'dan Günümüze Üniversitelerin Değişen Misyonu ve Akademisyen Görüşlerine Göre Türkiye'deki Üniversitelerin Durumu

Ali YILDIZ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Aydın BALYER
Yıldız Teknik Üniversitesi

Kenan ÖZCAN
Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Kurumsal misyon kavramı ve onun yeniden tanımlanması günümüzde sıkça tartışılan konuların başında gelmektedir. Yine de, doğrudan konuyla ilgili çok az sayıda tarihsel analiz bulunmaktadır. Flexner'a göre, söz konusu kurumlar birer organizma olmanın ötesinde birer yönetsel kümedir. Üniversitelere uyarlanan "misyon" kavramı bir üniversitenin temel amacını betimlemekte kullanılan en kapsamlı terimdir (Allen, 1988, s. 7). Öte yandan yüksek teknoloji ve hızla büyüyüp genişleyen küreselleşme iş, boş zaman ve resmi okul yapılarını değiştirmektedir. Bu yeni bilgi toplumunun kalbinde akademik kurumlar merkezi bir yer işgal etmektedir. Ancak, bu kurumların ortaya çıkan toplumsal taleplere, teknolojik değişimlere ve ekonomik yeniden yapılanmalara yanıt verebilecek esnekliğe sahip olması gerekmektedir. Pek çok üniversite hali hazırda kendi amaç, hedef ve misyonlarının resmi ve yazılı ifadelerini dile getirmektedir.

Misyon kavramını *misyon bildirisinden* ayırt etmek için, ikincisi ilkinin sadece yazılı bir ürünü olarak dile getirilmektedir. Geçmişte üniversitelerin yönetmelikleri sıklıkla kurumların amaçlarını ortaya koymak için düzenlenirdi. 1930'ların başında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversiteler misyonlarını tarihte ilk olarak kendi kataloglarında yayınladılar. Son yıllarda Kanada ve İngiltere'deki üniversiteler de topluma karşı olana sorumluluklarını ortaya koymak için bir biri ardı sıra kendi misyon bildirilerini yayımlamaya başladılar. Günümüzün misyon bildirileri üniversitenin daha çok şu üçlü misyonuna dayanmaktadır: *öğretim, araştırma* ve *kamusal hizmet*. Belirli bazı kurumlar kendi eğitimsel, sosyal, politik ve dinsel amaçlarını bu temel misyonlara eklemlemektedir. En iyi misyon bildirimleri, modaya uygun bir dil kullanmak yerine örgütlerin çekirdek amaçlarına göndermede bulunmaktadır.

Fenske bir yönetim kavramı olarak *misyonu* şu şekilde tanımlamaktadır: "misyon çok sık toplumun yüksek öğretim kurumları için beslediği genellikle ifade edilmemiş istek ve tutkuları dile getirmek için kullanılmaktadır. Bu istek ve tutkular anlaşmaya dayalı ve çoğunlukla insanların üniversiteler için taşıdığı umut ve beklentilerin en genel düzeyini temsil etmektedir" (1980, ss. 178–179). Peeke'e (1994, ss. 8–12, 32) göre, misyon bildirisinin oluşturulmasına dair olası dezavantajlar onun gelişigüzel doğasıyla alakalı olup, örgüt mensuplarının çoğunluğu tarafından benimsenmeyen bir şey kurumun mevcut yönetimi üzerinde de ancak çok küçük bir etkide bulunabilmektedir. Bunun yanı sıra Peeke, net bir amaç sahibi olma, karar almayı kolaylaştırma, iç ve dış paydaş grupları arasındaki iletişimi arttırma, kurumsal ölçme ve değerlendirmeye yardımda bulunma ve son olarak pazar stratejilerini netleştirme gibi avantajlardan da söz etmektedir. Böylece, hedefleri somutlaştırmak için soyut misyondan kurumsal olana taşınan misyon oluşturma süreci örgütsel gelişmeyi de destekleyebilmektedir. Berg ve diğerlerine (2003, ss. 40, 45–46) göre, günümüzün en büyük meydan okuması durmaksızın değişen bir zaman diliminde üretici ve değerli kalabilmektir. Dolayısıyla, bu meydan okumayı karşılamak için üniversitelerin misyonlarının yeniden elden geçirilip arılaştırılması gerekmektedir.

Üniversitenin ulus-öncesi devlet, ulus devlet ve Dünya ile Batı tarihinin küreselleşme aşamalarıyla ilgisini açıklayan yeni bir yapı söz konusudur. Bu bağlamda zaman içinde üniversitelerin misyonunda gerçekleşen değişim ve dönüşümler 3 ana ve 6 alt başlık altında toplanabilir. Söz konusu ana ve alt başlıklar şunlardır: 1. Ulus-devlet Öncesi Aşama: Öğretim Misyonu, Araştırma Misyonu; 2. Ulus-devlet Aşaması: Ulusallaştırma Misyonu, Demokratikleşme Misyonu, Kamusal Hizmet Misyonu; 3. Küreselleşme Aşaması: Uluslararasılaştırma Misyonu. Bu kuramsal bağlamda bu çalışmanın amacı, Ortaçağ'dan günümüze bütün dünyada misyonları bakımından önemli değişimler gösteren yüksek öğretim kurumlarının Türkiye'deki durumunu akademisyenlerin görüşlerine başvurarak saptamaktır.

Bir bilimsel araştırma olarak nitel araştırma, bir probleme yanıt aranmasını, söz konusu probleme yanıt bulmak için önceden karalaştırılan süreçler kümesinin sistematik bir biçimde kullanılmasını, kanıt toplanmasını, önceden kararlaştırılmamış olan bulguların üretilmesini ve bir çalışmanın mevcut sınırlarının da ötesinde kullanılmasını sağlayacak bulguların ortaya çıkarılmasını kapsamaktadır (Mack ve diğerleri, 2005: 29-30). Bu çalışmada nitel bir yöntem olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle bireylerin kişisel tarihleri, bakış açıları ve deneyimleri konusunda veri elde etmek mümkündür. Görüşme tekniği bireysel duygu, düşünce ve deneyimleri ortaya çıkarmakta ve hassas konuları ele almakta kullanılabilmektedir. Ayrıca küçük ayrıntı ve çelişkileri ortaya çıkarmakta ve bireyin özel olay, olgu ve inançlar arasında gördüğü bağlantı ve ilişkilerde olduğu gibi yorumlayıcı bir bakış açısına ulaşmamızı sağlamaktadır (Mack ve diğerleri, 2005, s. 30). Amaçlı örneklem yaklaşımıyla belirlenen katılımcılarla derinlemesine yapılan görüşmelerden elde edilen veriler önce yazılı metne aktarılmış, daha sonra bu metinler detaylı bir inceleme ve sınıflamaya tabi tutularak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler, kodlama listesinde yer alan alt-kategori ve ana-kategoriler altına yerleştirilmiştir. Son olarak alt-kategori ve ana-kategoriler altına giren tüm ifadelerin frekansları ve yüzdeleri belirlenerek tablo şeklinde verilmiştir.

Bu arada içerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır. Cohen ve diğerlerine göre (2007), içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır.

Öncelikli olarak geçen zamanla birlikte çeşitliliği artan üniversite misyonları söz konusudur. Yüksek öğretim kurumlarının tipi, sistemleri, hatta işlevleri yüzyıllar içinde farklılaşarak dönüşmüştür. Ancak üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma ve kamusal hizmet misyonları değişerek de olsa varlıklarını sürdürmektedir. Öte yandan araştırmanın bu aşamasında ede edilen verilerden, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin misyonlarını oluşturup dile getirme biçimlerinde sorunların olduğu görülmektedir. Öncelikli olarak misyon bildirimleri üniversite ve üniversitenin bulunduğu bölgenin gerçekleriyle çok az bağdaşmakta ya da hiç bağdaşmamaktadır. Çünkü misyon bildirimleri daha çok belli bazı standartları sağlama amacına yönelik olarak oluşturulmaktadır. Ayrıca Türkiye'deki kamu üniversitelerinin büyük oranda tarihsel misyon olarak kabul edilebilecek olan araştırma, öğretim ve kamusal hizmet bakımından da son derece yetersizlikler arz ettiği anlaşılmaktadır. Son olarak Türkiye'deki devlet üniversitelerinin geleceğe dönük misyon belirleme konusunda özellikle Batı Avrupa ve Amerika'daki gelişmiş üniversiteleri taklit ettikleri, dolayısıyla da belirledikleri misyon bildirilerinin kendi gerçekleriyle bire bir uyum içinde olmadığı gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Üniversite, misyon, araştırma, öğretim, kamusal hizmet

Kaynakça

Allen, M. (1988). *The Goals of Universities*. Milton Keynes, UK: SRHE & Open University Press.

Berg, G. A., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2003). A mission possible? Change, 35(5), 40–45.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition), Pearson

Erkan, S. (2011). Change in higher education and a core value: Academic freedom. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17(3), 349-376.

Fenske, R. H. (1980). Setting institutional goals and objectives.In P. Jedamus & M. W. Peterson (Eds.), *Improving academic management* (pp. 177-199). San Francisco:Jossey-Bass.

Flexner, A. (1994). *Universities: American, English, German*, New Brunswick, NJ: Transaction Publishers (original work published 1930).

Kerr, C. (1963). The uses of the university. Cambridge, MA: Harvard University Press.

O'Banion, T. (2010). Focus on Learning: The Core Mission of Higher Education (from Focus on Learning: A Learning College Reader, co-edited by Terry O'Banion and Cynthia Wilson), The League for Innovation

Ortega y Gassett, J. (1944). Mission of the university. (H. L. Nostrand, Ed. & Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Peeke, G. (1994). Mission and change: Institutional mission and its application to the management of further and higher education. Buckingham, UK: SRHE & Open University Press.

Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations, *The Journal of Higher Education*, Volume 77, Number 1, January/February, 2006, pp. 1-39, The Ohio State University Press

(7814) Velayet Hakkının Kullanılmasında Okula Yansıyan Sorunlara İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ
Ankara Üniversitesi

Pelin TAŞKIN
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Velayet küçüklerin, bazı durumlarda da ergin kısıtlı çocukların kişiliğine, mallarına özen göstermek ve onu temsil etmek konusunda ana babaya görev yükleyen, bu görevlerin çocuğun yararına uygun biçimde yerine getirilmesini sağlayan yetkileri içeren bir hukuki kurumdur. Bu hukuki kurum yalnızca çocuğun korunması amacını güder (Akyüz, 2012; Usta, 2012). Ana baba için bir hak olan velayet, ana baba olmanın doğal bir sonucudur. Ana babanın kişilik haklarının bir parçasıdır ve kişiliklerine sıkı sıkıya bağlıdır, başkalarına devredilemez, bu haktan feragat edilemez, anlaşmayla ortadan kaldırılamaz (Zevkliler ve Havutçu, 2003; Serozan, 2005). Ancak velayet çocuk üzerinde sadece hak sahibi olmayı değil, onu gelecekte yeterli olgunluğa ulaştırmayı da amaçlar. Bu amacın gerçekleştirilmesi çocuğun yüksek yararının sağlanması ile mümkündür. Öte yandan, velayet hakkı sayesinde, çocuk ergin olduğunda bedensel, zihinsel, duygusal ve ahlaki bakımdan yaşama uyum sağlayabilme beceri ve yeteneğini kazanır. Çocuğun yararına olma, görev ve yetkiler bütünü olma ve belli bir süreye bağlı olma özellikleri dışında, velayet kamu düzeni ile de ilişkilidir. Toplumun temeli olan ailenin bireyleri arasındaki ilişkiler, toplum açısından büyük önem taşır (Akyüz, 2012; Öztan, 2015, Serozan, 2003).

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 34. maddesi, öğrenci velisine ilişkin bir hüküm içermektedir. Buna göre "öğrenci velisi, öğrencinin anne, baba veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişi olup eğitim ve öğretim süresince her öğrencinin bir velisi bulunur." Görüldüğü gibi Yönetmelikte ana baba olmayan kişiler de, Medeni Kanundan farklı biçimde "veli" olarak tanımlanmaktadır. Okul müdürünün görevlerinin sayıldığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği md. 78'de velayetle ilgili herhangi bir düzenleme bulunmamakla birlikte, yönetmeliğin 34. maddesinde yer alan "öğrenci velayeti konusunda anlaşmazlık hâllerinde, yargı kararına göre işlem yapılır." hükmü gereğince, müdürlerin velayet konusunda yargı kararlarını uygulamakla yükümlü oldukları söylenebilir. Bu bağlamda, müdürlerin de velayetten doğan sorumluluklarının ve görevlerinin bulunduğu açıktır.

Ana babanın sahip olduğu velayet hakkı bazı hallerde çekişmeli duruma gelebilir. Bunlar evlilik birliğinin sona ermesiyle, diğer bir ifadeyle boşanma ile ortaya çıkabileceği gibi, velayetin kaldırılmasını gerektirecek bazı durumların ortaya çıkmasında da gündeme gelebilir. Bu durumlar öğrenim gören çocuğun okul hayatını olumsuz etkileyebileceği, okul başarısını düşürebileceği gibi, diğer öğrencilerin de velayet uyuşmazlıklarına tanık olması gibi durumlarda da okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin olumsuz etkilenmesi hatta aksaması sonucu doğabilir. Akyüz (2009, 2012), velayet hakkının uygun kullanılmamasından doğabilecek sorunları öğreti ve yargı kararlarını dikkate alarak açıklamıştır. Bu sorunlardan okula yansıyabilecek olanlar, ana babadan kaynaklananlar ve çocuktan kaynaklananlar şeklinde gruplanabilir (Taşkın, 2006).

Bu çalışmayla, velayet hakkından doğan sorunların okula hangi biçimlerde yansıdığı ve okul müdürlerinin bu sorunları aşmak için ne tür faaliyetlerde bulunduğu ortaya konulmak istenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı okul müdürlerinin velayetten doğan ne tür sorunlarla karşılaştığını belirlemek, bu sorunlarla karşılaştıklarında nasıl bir tutum sergilediklerini ortaya koymak ve okul müdürlerinin velayet uyuşmazlıklarından doğan sorunları çözmelerine yardımcı olabilecek öneriler geliştirmektir.

Tarama modelinde olacak bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenecektir. Creswell (2012), nitel araştırma yönteminin bir ana olgu üzerine odaklandığını ve katılımcıların görüşlerini temel aldığını belirtmektedir. Velayet hakkının kullanılmasında okula yansıyan sorunlar olgusu üzerinde odaklanan ve bu olguya ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin saptanacağı bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın dogasına uygun olan olgu bilim deseni kullanılacaktır. Bu desende, belli bir olguya ilişkin bireysel algıların ya da bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle toplanacaktır. Görüşmeler katılımcıların izniyle kayıt altına alınacaktır. Alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunun, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 10 kamu ilk okulunda görev yapan 10 müdürden oluşması planlanmaktadır. Araştırmaya katılacak olan müdürlere ulaşmada amaçlı örnekleme yöntemine başvurulacak, okulunda anne babaların velayet hakkının kullanımından kaynaklanana sorunlar yaşadığı belirlenen okul müdürleri araştırmanın kapsamına alınacaktır. Amaçlı örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Aziz, 2008), araştırmacının, belli bir örnek sayısına gelinceye kadar yakın çevresinden kişileri, araştırmanın amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek birey ya da objeler arasından seçmesidir. Toplanan verilerin analiz edilmesinde NVivo9 paket programı kullanılacaktır. Toplanan veriler, Akyüz'ün (2012, 219-302), ana babadan kaynaklananlar ve çocuktan kaynaklanan sorunlar ayrımını temel alarak yorumlanacaktır. Yorumlardaki diğer temalar ve alt temalar tümevarım yöntemiyle belirlenecektir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, velayet hakkından doğan ve okula yansıyan sorunlar belirlenecek, bu sorunlara karşılaştıklarında okul müdürlerinin tutumlarının nasıl olduğu tespit edilecek ve son olarak bu sorunlara karşı geliştirilebilecek öneriler tartışılacaktır. Buna göre, okul müdürlerinin, Akyüz'ün (2012, 219-302), öğreti ve yargı kararlarını dikkate alarak ifade

ettiği sorunlara benzer sorunlara vurgu yapması beklenmektedir. Lisans veya lisans üstü eğitimlerinde çocuk hakları dersi almış bulunan okul müdürlerinin bu dersleri almayanlara kıyasla, velayet hakkı ve bu hakkın kullanımından doğan sorunlarla ilgili bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Ayrıca belirtilen dersleri alan okul yöneticilerinin bu tür sorunların öğrencilerinin zarar görmeden çözülmesini sağlama konusunda istekli olmaları ve çaba sarfetmeleri de umulmaktadır. Son olarak, okul müdürlerinin karşılaşmakta olduğu sorunların giderilmesinde, bu çalışma ile ortaya konacak, hukuk ve eğitim bilimleri öğretilerinden yararlanarak geliştirilecek çözüm önerilerinin yararlı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Velayet hakkı, okul yönetimi, velayet sorunları, çocuk hakları

Kaynakça

Aziz, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akyüz, E. (2012). Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması. Ankara:Pegem Yayınları.

Akyüz, E. (2009). Velayet ve Çocuğun Korunması. Prof.Dr. Ali Naim İnan'a Armağan,.Ankara: Seçkin Yayıncılık

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualtative research.* (Fourth Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Öztan B. (2015). Aile Hukuku. Ankara: Turhan Kitabevi.

Patton, M.Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Serozan, R. (2005). Çocuk Hukuku. İstanbul: Vedat Yayıncılık.

Serozan, R. (2003). "Yeni Medeni Kanun'un Çocuklara İlişkin Düzenlemesi", Bilgi Toplumunda Hukuk, Ünal Tekinalp'e Armağan, C.II, İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Taşkın, Ö. Ö. (2006). Velâyette Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir.

Usta S. (2012). Çocuk Hakları ve Velayet. İstanbul: XII Levha Yayıncılık

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zevkliler A., Havutçu A. (2003). Medeni Hukuk, Ankara:Seçkin Yayınları.

(7828) Türkiye 'de ve Seçilmiş Bazı Gelişmiş Ülkelerde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi

Burak GÜL
Hacettepe Üniversitesi

Sait AKBAŞLI
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Okul yapısı ve yönetiminde yaşanan değişimler okul yöneticisi rollerini değiştirmektedir. Günümüz öğretmenleri ve öğrencileri geçmişe nazaran farklı olup okul yöneticisinin öğretmen ve öğrenci ve veli beklentilerini karşılaması, okul verimini artırmak amacıyla kendini devamlı olarak yetiştirmesi ve geliştirmesi gereklidir (Akbaşlı&Balıkçı, 2013). Gelişmiş ülkelerde yönetici adaylarına geleneksel yönetim becerileri değil liderlik becerileri edindirilmeye çalışılmaktadır (Çelik, 2002). Bu ülkeler başta gelmek üzere okul niteliğinin artırılması hususunda okul yöneticilerine çok önemli sorumluluklar düştüğü ve eğitim yöneticisi yetiştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Şişman&Turan, 2004). Beklentilerin giderek arttığı okul yöneticilerinin yönetsel süreçlerde başarıya ulaşması için hem iyi yetişmiş olmaları hem de bu kişilerin seçim ve atama ölçütlerinin mesleki bilgi ve becerilere dayanmasını gerekli kılmaktadır (Özmen&Kömürlü, 2010). Türkiye'de de eğitim ve öğretimde niteliği yükseltmek için okul yöneticisi seçimi ve yetiştirilmesine ilişkin uygulama ve politikaların gözden geçirilmesi ve amaca dönük çalışmaların hayata geçirilmesi gereklidir (Aktepe, 2014).

Recepoğlu ve Kılınç (2014) Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirmede bu zamana kadar dört ana eğilim olduğunu ve bunları çıraklık modeli, eğitim bilimleri modeli, ek ölçütler modeli ve keyfilik modeli olarak belirtmiştir. Yakın zamanda yayımlanmış bu çalışmada okul yöneticisi seçme ve yetiştirme sürecinde ülkemizde keyfilik döneminin başlamasını o tarihte yürürlükte bulunan yönetmelik ile getirilmiş sözlü sınavdan kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Son yıllarda yönetici seçimine ve yetiştirilmesine ilişkin olarak Türkiye'de neredeyse hemen hemen her yıl bir yönetmelik yürürlüğe konmuştur. Bu yönetmeliklerle yönetici seçimi ve yetiştirilmesi sürecine ilişkin problemlerin giderilmesi hedeflenmiştir. Ancak kimi zaman Milli Eğitim Şuralarında konan hedeflere ulaşmaya yönelik açılımlar yapılırken zaman zaman da bu hedeflerle ilgili olmayan düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Bazı düzenlemeler eğitim paydaşları tarafından olumlu olarak değerlendirilirken, bazıları şiddetli eleştirilere maruz kalmıştır. Yukarıda sayılan durumlar, her geçen yıl yeni yönetmeliklerin yürürlüğe konması, yönetmelik maddelerinde yapılan değişiklikler ve uygulamaya yönelik eleştiriler Türkiye'de okul yöneticisi seçimi sürecinin bir standarda kavuşturulamadığını ve okul yöneticisi seçimine ilişkin politikanın netleştirilemediğini ortaya koymaktadır.

Gelinen en son noktada Türkiye'de çok sık değiştirilen okul yöneticisi seçimi sürecinde nasıl gelişmeler yaşanmıştır? Bu çalışma ile dünyada seçilmiş bazı gelişmiş bazı ülkelerde ve Türkiye'de okul yöneticisi seçimi süreci karşılaştırmalı olarak incelenerek, Türkiye'deki seçim sürecine ilişkin zayıf ve güçlü yönler ortaya konarak, seçim sürecinin geliştirilmesini sağlamak için öneriler getirmek amaçlanmıştır. Türkiye'de eğitim yöneticisi seçimi sürecinin sık sık değişim göstermesi nedeniyle en güncel durumun değerlendirildiği bu çalışma önem arz etmektedir.

Çalışmada belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Bazı kaynaklarda belge incelemesi olarak geçen bu yöntem kullanılarak bir veri toplama aracıyla toplanması gerekli olmayan mevcut materyaller üzerinde çalışma yürütülmüştür. Seçilen dokümanlar araştırma konusu ile uyumlu olacak şekilde belirlenmiştir. Bu dokümanlar arasında araştırma konusu ile ilgili ülke raporları, lisansüstü tezler, makaleler, bildiriler, milli eğitim şuraları ve yönetmeliklerden oluşan yasal metinler yer almıştır.

Bu çalışmada Türkiye ile karşılaştırılmak üzere amaçlı örneklem seçiminin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve Finlandiya seçilmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı örneklem elemanlarının seçimi konusunda kendi yargısını kullanmakta ve bunları araştırma amacıyla en uygun olacak şekilde belirlemektedir (Balcı, 2005). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaçlanan evrene genelleme yapmak değil çeşitlilik oluşturan durumlar arasında mevcut benzerlikleri ortaya koymaktır (Yıldırım & Şişman, 2004). Bu yöntem ile problem durumuna uygun olarak derinlemesine araştırma yapabilmek için yeterli çeşitlilik ve zenginlik sağlayacak bu ülkeler belirlenmiştir. Bu ülkelerin seçilmelerinde pek çok neden göz önüne alınmıştır. Bu nedenler arasında nüfus büyüklüğü olarak Almanya'nın Türkiye'ye yakın olması, Amerika Birleşik Devletleri'nin nüfusunun çok fazla Finlandiya'nın nüfusunun ise çok az olması, eğitim ve yönetim yapılarının birbirinden farklı olması, hepsinin PISA'da yer alması, özellikle Finlandiya ve Almanya'nın PISA sıralamalarında başarılı Avrupa ülkeleri olarak üst sıralarda bulunmaları ve A.B.D.'nin ise eğitime çok büyük miktarlarda harcama yapması ve lisansüstü eğitim amacıyla Türkiye'den en fazla öğrencinin gittiği yabancı ülke olması yer almaktadır.

Yönetici seçim ve atama sürecinde yetki ve sorumluluk Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde özellikle yerele indirgenmiştir. Almanya'da ise bu yetki eyaletlerdedir. Türkiye'de ise süreç bütünüyle merkezi otorite tarafından belirlenmektedir. Finlandiya'da seçim kararı verilirken veli, öğretmen ve diğer partilere danışma imkânı bulunduğu için sürecin daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Türkiye'de ise yapılan son iki yönetmelikte geçen mülakat komisyonları hiç olmazsa taşra teşkilatındaki bazı görevlilerin seçim sürecine katılmasına olanak tanımıştır. Bu durum yurtdışındaki örneklerle benzerlik gösterse de ülkemizde önemli bir eleştiri konusu olmuştur.

İncelenen bütün ülkelerde müdür olabilmek için öğretmenlik mesleğinden geliyor olmak şart koşulmuştur. Türkiye'de de durum böyledir. Ancak son yönetmelikle birlikte müdür olmak için öncelikle müdür yardımcılığı veya diğer yönetici pozisyonlarında çalışmış olma şartı getirilmiştir. Bu durumun eğitim sisteminde yöneticilerin niteliğinin artırılmasında olumlu bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu uygulama ile birlikte 2014 yılında yapılan son Milli Eğitim Şurasında alınan müdürlerin müdür yardımcıları arasından seçilmesi tavsiye kararı yerine getirilmiş olmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Okul Yöneticisi, Okul Müdürü, Okul Yöneticisi Seçimi, Eğitim Yöneticisi

Kaynakça

Akbaşlı, S. ve Balıkçı, A. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticiliğinin Meslekleşmesinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 366-377.

Akın, U. (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2),*1-30.

Aktepe, V. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 89-105.

Arabacı, B. A. Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atama Yöntemlerine İlişkin Sendika Temsilcilerinin, Maarif Müfettişlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 166-186.

Arslan, H. (2002). *Okul Müdürlüğünü Geliştirme Programları.* 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara, 16-17 Mayıs 2002.

Aykut, C. M. (2006). *Türkiye ve A.B.D.'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* Ankara: PegemA Yayıncılık

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *4*(2), 182-197.

Çelik, V. (2002). *Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Eğilimler.* 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara, 16-17 Mayıs 2002.

Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu (2014). YD İtiraz No: 2014/1151. [Çevrim-içi: http://www.memurlar.net/common/news/documents/565674/2014-1151.pdf], Son Erişim Tarihi: 20.02.2016

Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013 Edition.* [Çevrim-içi: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf], Erişim Tarihi: 20.11.2015

(7832) Okulda Sosyal Adalet: Öğretmen Yetiştirme Açısından Bir Bakış

İlknur ŞENTÜRK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Derya YILMAZ KILIÇOĞLU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gökhan KILIÇOĞLU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Sosyal adalet eğitim örgütleri bağlamında öncelikli ve son derece önemli bir tartışma ve araştırma alanı olmayı sürdürmektedir. Neoliberal ekonomik politik işleyiş, dünya genelinde toplumlarda üretim ve dağıtım ilişkilerini; bu ilişkilere bağlı olarak toplumların ekonomik, politik, etnik, sosyal ve kültürel konumlanışlarını doğrudan etkilediğinden sosyal adalet yeryüzünde insanlığın acil sorunu olmaya devam edecektir. Ancak sosyal adalet kavramını gündemine alarak kendi alanlarında sorun çözmeyi, öneri ve stratejiler geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar da etkisini artırmaya başlamıştır. Bu araştırmada da sosyal adalet kavramı, belirleyici bir başlangıç noktası olduğu düşüncesiyle, öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilme süreçleri bağlamında ele alınmıştır. Sosyal adalet kavramını öğretmen yetiştirmenin bünyesine dahil etmek, hizmetöncesi eğitim politikaları, süreç ve içeriklerinde sosyal adalet farkındalığı, varolan durum tartışmaları, uygulama önerileri, mesleki algı süreçlerini yapılandırmak, bu yönde etkili ve aktif bir rol algısını desteklemek açısından önem taşımaktadır (Piedrathia, 2016 & Dowling ve diğerleri 2015). Öğretmenleri, hizmetöncesi eğitimlerinde en azından sosyal adalet kavramıyla ve teorileri ile tanıştırmak, eşitleyici politik tavır, kamusal yükümlülük ve toplumsal hizmet bütünlüğünü mesleki süreçleri ile birlikte bütünleştirmek gerekmektedir. Sosyal yapıyı iyi analiz eden, toplumdaki bütünleştirici ve ayrıştırıcı unsurları kavrayıp buna göre bütünleştirici bir etkileşim iklimi yaratabilen, eşitsizleyici dağıtım ve paylaşım dinamiklerinin etkisini sınıfında azaltma çabası gösteren bir pedagojik alan yaratmak her öğretmenin sorumluluğu ve görevi olarak tanımlanmalıdır. Eğitim örgütlerindeki sosyal adalet açısından göze çarpan ekonomik, sosyal, kültürel sermaye farklılıkları, okula erişim, öğretim ve öğrenim materyallerine eşit erişim, akademik başarı, bedensel ya da zihinsel engel ve farklılıkların yarattığı kategorikleştirme, cinisyete dayalı ayrımcılık vb. birçok değişkenle tanımlanabilir. Önemli olan yeni nesil öğretmenleri bu dinamiklerle baş edebilecek donanım, algı ve pedagojik yeterlikle yetiştirebilmektedir. Ancak yetiştirme içerik ve politakalarını doğrudan saptamak yerine, öncelikle öğretmen adaylarının okulda sosyal adalet kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi ile başlamak yerinde olacaktır.

Okulda sosyal adalet eğitim ve öğretim olanaklarının dağıtım biçimiyle de ilgilidir. Bu süreci okul yöneticisi kadar öğretmen de doğrudan belirler ve yönetir. Kendi sınıfında değişim ajanı olabilen öğretmen, adalet ve eşitlik çabalarını okulun bulunduğu yakın çevreye, daha sonra da daha geniş toplumsal alanlara yaymaya başlar. Öğretmen yetiştirmede eleştirel pedagojinin önerisi ekseninde öğretmen adaylarını demokrasi ve adalet savunucusu olarak hazırlamak bir ön koşuldur **(**Picower, 2015**)**. Öğretmen yeterliliklerine sosyal adalet farkındalığı ve yönetimi becerilerinin de eklenmesi yerinde olacaktır. Yaşadığı toplumsal yapıyı analiz edebilecek bilgi, beceri ve yöntmelerini bu analizle örüntülü olarak yapılandırabilicek öğretmenlere gereksinim vardır. Öğretmenliği sadece alan ve meslek bilgisiyle yapılanan bir meslek olarak görmemek, aynı zamanda toplumların politik özneleri ve sosyal değişim ajanları (Han & diğerleri 2015; Pantic & diğerleri, 2015) olduklarını unutmamak gerekir. Sosyal adaleti gözeten okullarda öğretmenler öğrencilerin yaşam alanlarını zenginleştiren, standart başarı beklentisinden çok yetenek ve ilgi alanlarına dayalı süreçler tasarlayan eleştirel düşünürlerdir (Han & diğerleri, 2015) Öğretmen eğitiminde sosyal adalet algısını güçlendirebilecek bileşenler: İşbirliği, diyalog, yetkiyi devretme, sosyal adalet kavramını algılamayı destekleyecek sosyal teori içeriklerinin programlarda yer alması, kendi deneyimlerinden yola çıkarak sosyal adalet ilkelerini, plan ve uygulamaları tanımlamalarını sağlamak; davranış, değer, tutumları ile sosyal adaleti güçlendirmede etkin bir vatandaşlık algılarını dikkate almak olarak özetlenebilir.

Yukarıda değinilen problem durumu ekseninde, bu araştırmada öğretmen adaylarının okulda sosyal adalet ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde sosyal adalet kavrayışına eriştirilmeleri, bu doğrultuda aktif rol üstlenmeleri günümüzün eğitim politikalarının odağında yer alan konulardandır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının öncelikle sosyal adalete ilişkin görüşlerininin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sosyal adalet kavramının doğası gereği, derinlemesine veri elde edebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve kullanılmıştır. Araştırma bir durum çalışmasıdır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, öğretmen adaylarının sosyal adalet kavramına ilişkin tanımlarına, okulda sosyal adaleti güçlendiren öğretmenin eğitim fakültelerinde nasıl yetiştirilmesi gerektiğine, sosyal adaleti yönetebilmek için gereksinim duydukları yeterlilik alanlarına, öğretmen olarak atandıklarında okulda sosyal adaleti desteklemek için neler yapabileceklerine yönelik sorular bulunmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin geçerliliği için bulguları doğrudan yansıtan söylem örnekleri sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemi tekniği kullanılmıştır. Öğretmen yetişitiren bir yüksek öğretim kurumundaki öğretmen adaylarından 8 ilköğretim Matamatik

Öğretmenliği, 6 İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, 9 Sınıf Öğretmenliği, 11 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği, 4 Özel Eğitim Öğretmenliği alanlarından toplam 38 öğetmen adayı, gönüllülük esasına dayalı biçimde araştırma katılımcıları olarak belirlenmiştir. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze araştırmacılar tarafından tarafından gerçekleştirilmiş. Onayı olan katılımcıların ses kaydı yapılmış, onayı olmayan araştırmacıların söylemleri metin olarak kaydedilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, okulda adaleti ve eşitliği zayıflatan ve güçlendiren normlara ve uygulamalara karşı farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğini, benzer biçimde sınıfta adaleti zayıflatan ve güçlendiren öğretmen davranış ve uygulamalarının neler olduğunu hizmet içinde bir program dâhilinde öğrenmek istediklerini ifade etmiştir. Katılımcılar, farklı öğrenci profillerini nasıl çözümleyebileceklerini ve bu profillere yönelik ne tür uygulamalar yapabileceklerini bir plan çerçevesinde deneyimlemek istediklerini vurgulamıştır. Eşitleyici öğretmen tutumlarının neler olabileceğini ve sınıf içi uygulamalara örneklerine yönelinmesi gerektiğini bildirmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmen adayları farklı okul ve öğrenci profillerinin bulunduğu okul ve sınıf içi yapılarda ayrımcılık dinamiklerinin nasıl işlediğini gözleyebilmek ve çözüm üretebilmek istediklerini belirtmiştir. Ayrıca, katılımcıların adaletsiz yönetim uygulamalarına nasıl tepkiler geliştirebileceklerini teorik olarak da tanımak istedikleri; önyargılardan nasıl kurtulabileceklerini ve öğrencilerin kendi aralarında meşrulaştırdıkları ayrımcılıkları nasıl yok edebileceklerini tanımlayan bileşenlerin öğretmen eğitiminin bir parçası haline getirilmesini bekledikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal adalet, öğretmen yetiştirme, nitel araştırma

Kaynakça

Agarwa, R.& Epstein, S.& Oppenheim, R. & Oyler, C.& Sonu,D. From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice. Journal of Teacher Education, 61, 3, 237–247.

Dowling, F. & Fitzgerald, H. & Flintoff, A. (2015). Narratives from the road to social justice in PETE: teacher educator perspectives. *Sport, Education and Society*, 20, 8, 1029-1047.

Han, K.H. & Madhuri, M.& Scull, W.R. (2015)**.** Two sides of the same coin: preservice teachers' dispositions towards critical pedagogy and social justice concerns in rural and urban teacher education contexts, *Urban Rev***,** 47, 626–656.

Pantic, N. & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, 3, 333-351.

Picower, B. (2015) Tools of inaction: the impasse between teaching social issues and creating social change**.** *Teachers and Teaching*, 21,7, 908-922.

Piedrahita, A. M. S.(2016). Contributions of a social justice language teacher education perspective to professional development programs in Colombia**.** *Profile*, 18,1,203-217.

(7835) Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki

Orhan KAHYA — Muğla Sıtkı Koçman Üniv.
Yahya ALTINKURT — Muğla Sıtkı Koçman Üniv.
C. Ergin EKİNCİ — Muğla Sıtkı Koçman Üniv.
Kürşad YILMAZ — Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Örgütsel etkililiğin sağlanmasında en önemli kaynakların başında örgütün sahip olduğu insan kaynakları gelmektedir. Örgütün sahip olduğu insan kaynağının niteliği örgütün performansını doğrudan etkilemektedir. Eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde örgütün etkililiğini etkileyebilecek en önemli insan kaynağı ise öğretmenlerdir. Ancak profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik, profesyonel olarak değerlendirilen birçok meslek grubundan farklı özellikler göstermektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği, insan ilişkileri yoğun, daha fazla özveri gerektiren, yoğun içsel değerler taşıyan ve duygusal emek gerektiren bir meslektir (Yorulmaz, Altınkurt ve Yılmaz, 2015). Profesyonellikte temel amaç, çalışanların işlerini yaparken daha öz denetimli ve disiplinli davranmalarını sağlamaktır (Evett, 2006). Bunun sonucunda da çalışanlardan, hem işlerini yaparken daha profesyonelce davranmaları hem de çabalarının örgütsel amaçların gerçeklemesine katkı sağlayıcı olması beklenmektedir. Bu anlamda öğretmenlerden hem bir profesyonel olarak davranmaları hem de açık ve sıcak bir sınıf ve okul iklimi oluşturmak için çaba göstermeleri beklenmektedir. Bunun sağlanabilmesi için okullarda olumlu davranışların özendirilmesi gerekmektedir. Alanyazında bu durum pozitif örgütsel davranış olarak kavramlaştırılmaktadır. Pozitif örgütsel davranış, olumsuz davranışlar yerine örgütteki pozitif davranışlara odaklanmaktadır. Psikolojik sermaye kavramı ise pozitif örgütsel davranış kavramının uygulamalı bir tarafını oluşturmaktadır.

Psikolojik sermaye kavramı bireyin örgütsel anlamda ortaya koyacağı davranışların örgüte nasıl katkı sağlayacağını ifade etmekte kullanılan bir kavramdır (Altınkurt, Ertürk ve Yılmaz, 2015). Psikolojik sermaye, 1990'larda itibaren örgütsel alandaki pozitif psikolojik kuram ve araştırmalardan ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla psikolojik sermayenin, örgütsel davranışın ele alınmasına yeni bir bakış açısı getirdiği söylenebilir. Luthans (2002) pozitif psikolojik sermayeyi örgütsel davranışa bakış açısında yeni bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşımın temelde vurguladığı nokta, pozitif psikolojik niteliklerin işyerinde etkililiğini ve uygulanabilirliğini göstermektir (Luthans ve Jensen, 2005).

Donaldson ve Ko (2010) pozitif psikolojinin güçlü yanlar, değerler, mükemmeliyetçilik, gelişme, dayanıklılık ve işlevsellik araştırmalarında, uygulamalarında ve bu anlamda akademik gelişimde bir şemsiye kavram olduğundan bahsetmişlerdir. Ele aldığı değerlerin gelişime açık olması, pozitif örgütsel davranışı pozitif psikolojiden ve örgütsel davranışın diğer pozitif odaklı kavramlarından ayıran en temel özelliğidir (Luthans, 2002). Psikolojik sermaye tanımı daha önceleri ekonomi, yatırım ve sosyoloji alanlarında kullanılmış olsa da bu araştırmada Seligman'ın insanların kötü ve işlevsiz durumlarına odaklanmak yerine onlar hakkındaki doğru ve iyi yanları odaklanılması gerektiği (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004) yönündeki tanımlamasını temel alınmaktadır.

Alanyazında hem öğretmenlerin psikolojik sermayeleri hem de mesleki profesyonelliği ve bunların çeşitli değişkenler ile ilişkisine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile mesleki profesyonelli arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri nasıldır?

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri nasıldır?

Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri, mesleki profesyonelliklerini anlamlı düzeyde yordamakta var mıdır?

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Muğla ilinde görev yapan 351 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 56.1'i kadın (n=197), % 43.9'u erkektir (n=154). Öğretmenlerin % 25.4'ü ilkokullarda (n=89), % 32.2'si ortaokullarda (n=113), % 27.9'u (n=98) genel liselerde ve % 14.5'i (n=51) meslek liselerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 25.9'u (n=91) sınıf, % 68.1'i branş (n=239) ve % 6'sı (n=21) meslek dersi öğretmenidir. Öğretmenlerin % 43.9'u (n=154) 9 yıl ve daha az, % 39.9'u (n=140)10-19 yıl, % 16.2'si (n=57) 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği, Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek olmak üzere 4 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği, Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut olmak üzere 6 alt boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermayelerini ve mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek için betimsel analizler kullanılmıştır. Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin mesleki profesyonellik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edilmeden önce regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Bu bağlamda uç değer analizi yapılmıştır. Uç değerlerin belirlenmesinde z puanları ve Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmıştır. Araştırmada değişkenler arası çoklu bağlantı olup olmadığının belirlenmesinde, varyans artış faktörü (VIF) analizi ve standardize edilmemiş regresyon katsayılarından (B) yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, mesleki profesyonellik ile pozitif psikolojik sermayenin güven (r=.60), dışadönüklük (r=.59), dayanıklılık (r=.59), özyeterlik (r=.56), umut (r=.49) ve iyimserlik (r=.45) boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise mesleki profesyonellik ile pozitif psikolojik sermayenin güven (r=.20), dışadönüklük (r=.15), dayanıklılık (r=.18), özyeterlik (r=.18) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki profesyonellik ile psikolojik sermayenin umut (r=.00) ve iyimserlik (r=.00) boyutları arasında ilişki bulunmamaktadır. Pozitif psikolojik sermayenin boyutları tümü birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile yüksek düzeye yakın ve anlamlı ilişki vermektedir ($R=0.69$, $p<0.01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerindeki göreli önem sırası; güven, dayanıklılık, özyeterlik ve dışa dönüklüktür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde umut ve iyimserlik dışındaki boyutlar öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin pozitif psikoloji düzeyleri onların mesleki profesyonelliklerinin % 47'sini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Profesyonellik, psikolojik sermaye, öğretmen

Kaynakça

Altınkurt, Y., Ertürk, A. & Yılmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Journal of Teacher Education and Educators, 4(2), 166-187.

Donaldson, S., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literatüre and evidence base. The Journal of Positive Psychology, 5(3), 177-191.

Evett, J. (2006). Trust and professionalism: challenges and occupational changes. *Current Sociology, 54*(4), 515-531.

Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior . Journal of Organizational Behavior, 23(6), 695-706.

Luthans, F., Luthans, K.W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*(1), 45-50.

Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2005). The linkage between psychological capital and commitment to organizational mission. JONA, 35(6), 304-310.

Tösten, R. & Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, *18*(59), 429-442.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. International Journal of Human Sciences, 11(2), 332-345.

Yorulmaz, Y. I., Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal, 4*(1-2), 31-44.

(7872) Yetiştirme Yurdunda Yetişip Eğitim Kurumlarına Atanan Hizmetlilere İlişkin Eğitim Çalışanlarının Görüşleri

Erkan KIRAL
Adnan Menderes Üniversitesi

Murat BİLDİK
Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı İl Müdürlüğü

ÖZET

Günümüzün hızla değişen ve gelişen iş dünyasında istihdam yaratma önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Bu sorun kamu kurumlarında da kendini hissettirmektedir. Türkiye'de kamu kurumları farklı kademelerdeki personel ihtiyacını çeşitli yöntemlerle karşılamaktadır. Nitekim yetiştirme yurtlarında büyüyerek topluma kazandırılmak istenen bireylerin kamu kurumlarına atamaları da bu yöntemlerden biridir. Toplumda çeşitli nedenlerle mağdur olmuş, ailesini kaybetmiş, anne ve baba sevgi ve himayesinden yoksun kalmış ve yetiştirme yurtlarında koruma ve himaye altına alınan on binlerce çocuk ve bunların toplum ve cemiyet hayatına sağlıklı ve eğitimli bireyler olarak kazandırılması maalesef Türkiye'nin çözüm yolları aradığı az da olsa çeşitli çözüm yolları bulduğu ancak yeterli olmadığı halen çözüm bekleyen en önemli meselelerden biridir. Bu sorun sadece Türkiye için değil pek çok ülke içinde önemli bir sorundur. Ülkeler hiçbir mağduriyeti olmayan, normal bireyleri bile eğitirken, çok ciddi sıkıntılarla karşılaşmakta, eğitimli ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için milyar dolarlar harcamaktadırlar. Diğer taraftan yetiştirme yurdunda yetiştirerek topluma kazandırmak zorunda olduğu binlerce insana eğitim vermek ve onlara iş imkanı sağlamak içinde ayrıca çaba sarf etmektedir.

Türkiye'de geçmişte 18 yaşını doldurduktan sonra yetiştirme yurtlarından ayrılan çocukların nereye gideceğini bilmediği bir dönemden onların istihdam sorununun mutlaka çözülmesi gerektiği konusunda farklı politikalar ortaya konulmuştur. Bu kapsamda, başta Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olmak üzere, diğer sorumlu kurum ve kuruluşlara katkı sağlamak amacıyla çalışmalar başlatmış ve yasal düzenleme yapılarak çocukların istihdamın sağlanması konusunda çalışmalar başlatılmıştır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Faaliyet Raporu, 2013). Nihayetinde artık günümüzde burada yetişen kişilerin devletin çeşitli kurumlarında istihdam edilmesi konusunda ortak görüş oluşmuştur. Öyle ki yetiştirme yurdunda yetişen personelin istihdam edildiği yerlerin başında da eğitim kurumları gelmektedir. Çalışmada, yetiştirme yurdundan eğitim kurumlarına atanan hizmetlilere ilişkin eğitim çalışanlarının görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Literatür taraması sonucu yetiştirme yurdundan kamu kurumlarına hizmetli olarak atanan söz konusu hizmetliler ile ilgili araştırmaların yok denecek kadar az olduğu ve bu nedenle söz konusu çalışmanın politika yapıcılara ve araştırmacılara ışık tutacağı umulmaktadır. Söz konusu amaca ulaşabilmek için araştırma problemi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Yetiştirme yurdundan eğitim kurumlarına atanan hizmetlilere ilişkin eğitim çalışanlarının görüşleri nelerdir?

Eğitim kurumu yöneticilerinin yetiştirme yurdundan eğitim kurumlarına atanan hizmetli personele ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin yetiştirme yurdundan eğitim kurumlarına atanan hizmetli personele ilişkin görüşleri nelerdir?

Diğer hizmetli personellerin yetiştirme yurdundan eğitim kurumlarına atanan hizmetli personele ilişkin görüşleri nelerdir?

Yetiştirme yurdundan eğitim kurumuna hizmetli personel olarak atananların personelin kuruma/çalışma hayatına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma nitel araştırma tekniklerinden betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı iki öğretim üyesi, kurum yöneticisi, öğretmen ve hizmetli görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Uygulama öncesi söz konusu kişiler ile ön görüşme yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiş, kapsam geçerliği sağlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Nitel araştırmalarda büyük miktarlarda betimsel bilgi elde edildiğinden, bu bilgiler öncelikle organize edilmiş ve kodlandırılmıştır. Daha sonra kodlama dosyalarından alt tema ve temalar oluşturulmuştur (Bogdan ve Biklen, 1992). Elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve çalışmanın güvenirliği [Görüş birliği / (Toplam Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] formülüyle belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada temalar oluşturulurken araştırmacılar arasında herhangi bir görüş ayrılığı çıkmamıştır. Ayrıca katılımcılardan elde edilen ifadeler olduğu gibi yansıtılmış ve literatür ışığında tartışılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki kamuya ait eğitim kurumlarında yetişme yurdundan yetişerek hizmetli olarak atanmış kişiler ve söz konusu kurumlardaki yöneticiler, öğretmenler, diğer hizmetliler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılarak; öncelikle yetiştirme yurdundan kamu kurumlarına atanan hizmetlilerinin bulunduğu eğitim kurumları tespit edilmiş ve sonra söz konusu eğitim kurumlarından araştırmacıların kolay ulaşabileceği 10 eğitim kurumu belirlenmiş ve bu kurumlardan gönüllü birer yönetici ve öğretmen ile hizmetlilerden gönüllü olanların tamamı ile yüz yüze görüşme yapılarak toplam 34 katılımcı ile araştırma tamamlanmıştır. Doğal olarak söz konusu bu katılımcılar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda yöneticilerin hizmetlilere ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuzluk temalarında ele alınmış; olumsuzluk temasında; sorumsuzluk, itaatsizlik, mesai saatleri, iş garantisi, ekonomik, kötü davranışlar, psikolojik ve ailevi olmak üzere sekiz alt temada toplanmıştır. Olumluluk temasında ise sırası ile örgütsel bağlılık ve motivasyon olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri olumsuzluk temasında; sorumsuzluk, itaatsizlik, mesai saatleri, iş garantisi, ekonomik, psikolojik, ailevi ve motivasyonsuzluk olmak üzere sekiz alt temada toplanmıştır. Olumluluk temasında ise sırası ile örgütsel bağlılık ve motivasyon olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Diğer hizmetlilerin görüşleri olumlu ve olumsuzluk temalarında incelenmiş; olumlu görüş belirtilmemiştir. Olumsuzluk temasında ise; iş garantisi, mesai saatleri, itaatsizlik ve güven duygusu olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. Yetiştirme yurdundan yetişerek atanan hizmetlinin çalıştığı kuruma ilişkin görüşleri ise olumlu ve olumsuzluk temalarında incelenmiştir. Olumsuzluk temasında; bakış açısı sorunu, mesai saatleri, psikolojik ve şikayet alt temalarında; olumluluk temasında ise iş doyumu ve örgütsel bağlılık alt temalarında incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Kurumları, Yetiştirme Yurtları, Sorunlar, Hizmetliler

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Faaliyet Raporu (2013). http://www.aile.gov.tr/duyurular/aile-ve-sosyal-politikalar-bakanligi-2013-yili-idare-faaliyet-raporu adresinden Erişim tarihi: 21.12.2015

Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & *Schuster Inc.*

Miles M.B & Huberman, A.M .(1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Resmi Gazete.(1988).*Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununa ilişkin Ek Madde Eklenmesi Hakkındaki Kanun* 02.03.1988 tarih ve 19742 sayılı Resmi Gazete http://www.resmigazete.gov.tr.pdf adresinden Erişim Tarihi:08.01.2016.

Resmi Gazete.(2014).*6518 sayılı kanun kapsamında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat Görevleri Hakkındaki Kanun hükmünde kararname ile Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* 19.02.2014 tarih ve 28918 sayılı Resmi Gazete http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler adresinden Erişim Tarihi:08.01.2016

Resmi Gazete.(2014).*Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı(Devlet Personel Başkanlığı) Sosyal Hizmetler Kanunu Kapsamında Tanınan İstihdam Hakkının Kullanımına İlişkin Yönetmelik* 12.06.2014 tarih ve 29028 sayılı Resmi Gazete http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr adresinden Erişim Tarihi: 08.01.2016

Yıldırım M. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7885) Ekonomik Olarak Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları

Kenan ÖZCAN — Adıyaman Üniversitesi
Ali YILDIZ — Yıldız Teknik Üniversitesi
Aydın BALYER — Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Yoksulluk tarihinin her döneminde ve dünyanın her bölgesinde insanoğlunun en önemli sorunlarından biri olmuştur. Bireyin yaşamını sürdürebilmesi için asgari ekonomik ve sosyal olanaklardan mahrum kalması olarak tanımlanan yoksulluk; işsizlik, yoksunluk, ayrımcılık ve sosyal dışlanma ile ilişkili, çok boyutlu bir kavramdır. Günümüzde ülkelerin zenginlikleri artmasına karşın, paylaşımındaki sorunlar kentin sunduğu eğitim, sağlık, barınma, güvenlik ve sosyal olanaklara halkın belli kesiminin ulaşamaması kent yoksulluğunu artırmaktadır. Eğitimin bireysel ve toplumsal faydası, maliyetlerinden daha fazla olduğuna göre toplumda beşeri sermayeyi güçlendirmek için eğitimde cari, yatırım ve özellikle transfer harcamalarının artırılması kadar kaynakların verimli ve etkili kullanılması da büyük önem taşımaktadır. Eğitim eksikliği yoksulluğa, yoksulluk ise eğitim olanaklarına ulaşmayı engellemektedir. Yoksul öğrenciler ailelerinin geçimi sağlamak için çalışmak zorunda olduklarından okula devam edememekte veya okuldan ayrılmak zorunda kalmaktadırlar. Cohen (2015), okul öncesi eğitime başlayan yoksul aile çocuklarının, zengin ailelerden gelen çocuklara göre bilişsel ve sosyal becerilerinin daha geride olduğunu, fakir öğrencilerinin % 40'nın ilkokula başlamak için sosyal ve duygusal olarak hazır olmadıklarını, hatta diğer öğrencilere göre 1.3 kat fiziksel gelişim ve öğrenme geriliğinin olduğunu, dördüncü sınıfta iki yıl, on ikinci sınıfta ise dört yıl daha düşük akademik başarılarının olduğunu, UNİCEF (2005) ise dünyada yoksul öğrencilerin ancak yarısının liseden mezun olabildiğini belirlemiştir.

Bu çalışma, Türkiye'nin en yoksul şehirlerinden olan Adıyaman'ın yoksul mahallelerindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yoksulluk, yoksunluk, sosyal dışlanma ve mevsimlik göç yaşayan öğrencilerin okula devam etmeleri ve başarılarını artırmak için hangi çalışmaları yürüttükleri ve bu süreçteki okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Adıyaman ülkemizin en yoksul ve mevsimlik işçi göçün en yoğun olduğu ilerin başında gelmektedir. Geçimlerini sağlayacak kadar yeterli ve verimli toprağı bulunmayan ve beşeri sermayeden yoksun olan aileler, mevsimlik işçi olarak çocuklarıyla birlikte Nisan-Mayıs aylarında endüstri bitkileri tarımının yoğun olduğu bölge ve illere göç etmekte ve Eylül-Ekim aylarında evlerine dönebilmektedirler. Yaz aylarında açık arazide çocuklarıyla birlikte çalışan aileler beslenme, barınma, güvenlik ve hastalık sorunları yaşamaktadırlar. Bu durum çocukların akademik başarılarını olumsuz etkilemenin yanı sıra, çocukların şiddet, ihmal, istismar ve toplumsal dışlanma açısından kırılganlığını artırdığı, buna bağlı olarak duygusal, toplumsal ve fiziksel gelişimlerinin olumsuz biçimde etkilediği Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporuna da yansımıştır. Okula en az bir ay geç başlayan ve bahar döneminde erken ayrılan çocuklar derslerinde başarısız olmakta, eğitimin öneme ilişkin inançları azalmakta ve merkezi sınavlarda başarısız olduklarından gelecekte eğitim yoluyla meslek kazanma umutlarını da kaybedebilmektedirler. Bu durum yoksulluğun ve mevsimlik göçün kuşaktan kuşağa miras olarak aktarıldığı algısının güçlenmesine de neden olabilmektedir. Bu yoksulluğun kırılması ve çocukların geleceğe güvenle bakabilmesi, kaliteli ve çağdaş eğitim olanaklarından yeterince faydalanmaları konusunda başta kamu kurumları olmak üzere sivil toplum örgütleri, eğitim kurumları ve özellikle okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Eğitim sistemimizin en önemli kademesi olan ortaokul yıllarında yoksul öğrencilere akademik, sosyal ve maddi desteklerin artırılması, ergenlik döneminin sağlıklı bir biçimde atlatılarak okula devam etmeleri ve ileride iyi bir meslek sahibi olmaları konusunda önemli katkılar sağlayacaktır. Bu çalışma ile ortaokul yöneticilerinin, yoksul öğrencilerin başarılarını artırmak için hangi liderlik davranışlarını sergilediklerinin belirlenmesi ve bu konuda yapılan öncü çalışmalardan biri olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Adıyaman'ın dezavantajlı mahallelerinde bulunan ve sekiz ortaokulda görev yapan okul müdürü ile bu okullarda farklı branşlarda çalışan ve amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 20 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler, yoksul öğrencilere ilişkin daha somut verilerin elde edilmesi ile okul yöneticilerinin yoksul öğrencilerin başarılarını artırmak için hangi liderlik türlerini kullandıklarını belirlemek amacıyla araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemi ile toplanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler için iki ayrı görüşme formu ve sorular hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz kullanılmış ve betimsel analiz tekniklerinden de faydalanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler, kodlama listesinde yer alan alt-kategori ve ana-kategoriler altına yerleştirilmiştir. Son olarak alt-kategori ve ana-kategoriler altına giren tüm ifadelerin frekansları ve yüzdeleri belirlenerek tablo şeklinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin konuya ilişkin bazı görüşleri doğrudan alıntı olarak verilmiştir. Araştırmaya katılanların görüşleri olduğu gibi ve yansız olarak değerlendirildiğinden araştırma *geçerli*, gözlenen durum ile ilgili, farklı gözlemciler ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda elde edilen sonuçların "Güvenirlik: Görüş Birliği/ Görüş Birliği +

Görüş Ayrılığı x 100" formülü ile hesaplanması ve uyuşum yüzdesinin yüksek olması (%92) çalışmanın *güvenilir* olduğunu da göstermektedir.

Yoksul ve aileleri ile mevsimlik tarım işçiliği için farklı illerde çalışan ortaokul öğrencilerinin fiziksel, sosyal, duygusal yetersizliklerinin bulunduğu, okula yaklaşık 70-80 gün devamsızlık yaptıkları merkezi sınavlardaki akademik başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler "Çocukların İyi Olma Halinin" yani maddi durum, sağlık, eğitim, ev ve çevre koşulları, risk ve öznel iyi olma halinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için okul rehberlik servisinin öncülüğünde öğretmenler ve okul yöneticilerinin okul aile işbirliğini güçlendirmeye çalışmaktadırlar. Okul yöneticileri, kamu kurumları ile işbirliği yaparak ve çevredeki bağışçılardan kırtasiye ve giyim malzemeleri sağlayarak öğrencilerin bazı gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadırlar. Buna karşın merkez köylerden hafta içi okula taşımalı sistemle gelen öğrenciler, servis olmadığından hafta sonu kurslarından faydalanamamaktadırlar. Cohen (2015) yoksul bölgelerdeki okul yöneticileri öğrenci başarısını artırmak için dönüşümsel ve karizmatik liderlik davranışları gösterirken Adıyaman'da dezavantajlı bölgelerdeki okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Yoksul öğrencilerin başarılarının yükseltilmesi için okul yöneticilerine liderlik eğitimlerinin verilmesi ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : dezavantajlı bölgeler, kent yoksulluğu, okul müdürü, liderlik, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., Polat, S. (2009). *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*, Eğitim Reformu *Girişimi, İstanbul.*

Ceren, A.; Çelik, *S.(2015). Kentsel yoksulluğun çözümünde kamu-sivil toplum kuruluşları işbirliği: Adıyaman Örneği, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(20),ss.571-613.*

Cohen, M. J., (2015). *Principal Leadership in High-Performing, High-Poverty Elementary Schools*. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. University of Nebraska-Lincoln, Paper 247.

Coşkun, C.A. ve Vural, İ.Y. (2002). Yoksulluk: Terminoloji, Temel Kavramlar ve Ölçüm, Yöntemleri. Coşkun Can Aktan (Ed.), *Yoksullukla Mücadele Stratejileri*, Ankara: Hak-İş Konfederasyonu Yayınları.

Eğitim Reformu Girişimi (2015). *Eğitimi İzleme Raporu*, Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi, İstanbul.

Kabaş, T. (2009). *Gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun nedenleri ve yoksullukla mücadele yolları*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora tezi, Adana

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tabcu, G.(2015). *Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmes*i, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman.

TBMM Raporu (2015). *Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sorunlarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi*, Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırması Komisyonu Raporu, Sıra Sayısı: 716, Ankara.

Semerci, P.U.; Erdoğan, E. (2015). *Türkiye'de Çocukların Gözünden Çocuğun İyi Olma Hali Alanlarının ve Göstergelerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi Raporu*, UNICEF Türkiye Ofisi Sosyal Politika Birimi, Ankara.

UNİCEF, (2005). *The State of The World of The Children 2005-Childhood under Threat*, UNİCEF, New York

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Dokuzuncu Baskı., Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7887) Okul Yöneticisi Kavramına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Adayı Görüşleri: Nitel Bir Araştırma

Seçil Eda KARTAL

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Her bilgi kendi içinde hata ve yanılsama tehlikesi içerir. Eğitim, bilgide var olan bu iki cepheli tehlikeyi göğüslemek durumundadır (Morin, 2010). İnsanlar yaşamları boyunca bulundukları birçok mekanda öğrenme olgusunu gerçekleştirmektedir. Ancak bu öğrenmeler bazen istenilen yönde iken bazen de istenmeyen yönde olabilmektedir. Bu öğrenmelerin gelişigüzel yapıdan kurtarılarak bir sisteme bağlanması daha sağlıklı ve istenen sonuçlar doğurmaktadır. Gerek bireye istenen şeyleri öğretme girişimleri, gerek bir ekonomi sağlama gayesiyle eğitim ve öğretimin planlı olması istenmiştir. Bu planlı öğrenme olayını gerçekleştirmek üzere, okul adı verilen kurumlar oluşturulmuştur (Balcı, 2007). Genel olarak ise, eğitim-öğretim verilen kurum ve bu faaliyetlerin gerçekleştirildiği tesislerdir (wikipedia, 2016).

Okul, sahip olduğu işlevleri sayesinde insanları sosyal yaşamdaki birçok duruma hazırlamaktadır. Sosyal yaşamda varolan belirli durumlar okul yaşantısında da mevcuttur. Okul denilen mekan kimilerine göre bir örgüt, kimilerine göre bir işletme, kimilerine göre bir aile, kimilerine göre de bir insan topluluğu olarak tanımlanabilir. Burada sonuncusu temel alındığında okul, her şeyden önce bir insan grubudur (Şişman, 2007). Bu açıdan ele alındığında okulun temel hedefi toplumun ve insanların ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı sunulmasıdır. Bu sorumluluk üst düzeyde okul yöneticilerini bağlamaktadır. Okul yöneticileri, okuldaki tüm etkinliklerin akademik amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak zorundadır (Balyer, 2012). Bir okul yöneticisi olarak okul müdürü okulun en üst düzeyindeki yetkilidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak, havasını koruyacak, nitelikleri geliştirecek olan okul yöneticisidir (Ünal, 2001).

Okul yöneticileri 1960'larda program yöneticileri, 1980'lerde eğitimsel liderler, 1990'larda dönüşümcü (transformasyonel) liderler olarak görülmüşlerdir (Vandenberghe, 1995). Ancak bu algı hızla değişmektedir. Eğitim yönetiminin değişen bağlamı kapsamında okul yöneticilerinin yeni rolleri değerlendirilmiş ve yöneticilerin kültürel, ekonomik, politik, ahlaki, pedagojik, bilgi, örgütsel, ruhsal ve dünyevi okuryazarlık olmak üzere dokuz alanda küresel ve yerel okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtilmiştir (Balcı, 2009). Ayrıca okul yöneticileri ise vizyoner, kültürel, etik, karizmatik, vb. liderler gibi çok farklı tanımlamalarla anılmakta ve kendilerinden modern yönetim bilgisine sahip olma, liderlik becerisi ve astların yönetimi, etkin karar verebilme gibi temel yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2010).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin örgütleme, iletişim, uzmanlık, bilgi yönetimi, değişim yönetimi, toplantı yönetimi, zaman yönetimi, insan kaynaklarının yönetimi, uzmanlık yeterlikleri, parasal kaynaklar gibi konularda çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin ve öğretmen adaylarının okul yöneticisine yönelik algıları ile iyi bir okul yöneticisinin özelliklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yapılan tespitler sayesinde beklenen ve algılanan yönetici algısına yönelik çeşitli önerilerin geliştirilmesi beklenmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda insanların doğal ortamlarda davranışlarına ve kendi kelimeleri ile kendi dünyalarını anlatmalarına odaklanılır (Crozby & Bates, 2011). Ayrıca, sosyal bir problemin derinlemesine incelenmesinin yanı sıra araştırmacı ne ve nasıl sorularıyla başladığı nitel araştırmada neden sorusuna da yanıt arar (Creswell, 1998). Bu kapsamda yapılan içerik analizinde de özellikle mesajların sıklığı ve çeşitliliği, belli bir konuşma kalıbının veya sözcük grubunun kaç kere kullanıldığı üzerinde yoğunlaşılır (Merriam, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esası dikkate alınarak belirlenen 56 okul yöneticisi ile 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı hazırlanmadan önce amaca uygun gerekli literatür taraması yapılarak uygun bir form elde edilmiştir. Elde edilen form yönetim alanında uzmanlar (n=4) ile istişare edilerek son haline getirilmiştir. Son hali verilen görüşme formları katılımcılara genel açıklama yapıldıktan sonra birkaç saat içerisinde geri alınmak üzere dağıtılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara;

- Okul yöneticisi kimdir ve ne yapar? Açıklayınız.

- İyi bir okul yöneticisinin özellikleri nelerdir? Açıklayınız.

şeklinde sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan toplanan görüşme formları incelenerek elektronik ortama aktarılacaktır. Bu veriler araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılacaktır.

Her bir soru için katılımcılardan elde edilen görüşler ayrı ayrı incelenmiş ve yetersiz yada anlamsız olan ifadeler geçersiz sayılacaktır. Değerlendirmeye alınan veriler, kodlanarak serbest kod listelerine "Y1, Y2,…, Y56, ÖA1, ÖA2,..., ÖA80" şeklinde

atanarak görüşler oluşturulan kategorilere dâhil edilecektir. Belirtilen görüşler arasında bağlantılar kurularak bulguların dönüşümü aşamaları gerçekleştirilecektir. Çözümlemeler sonucu bulgular doğrultusunda ortaya çıkan bazı kavramlar, aralarındaki ilişkiyi yansıtacak biçimde modellenecektir.

Elde edilen kategoriler ve görüşme verileri alan uzmanları tarafından ayrı ayrı incelenerek "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular irdelenerek gerekli düzenlemeler yapılacaktır. İçerik analizi ile elde edilen verilerin güvenirliğinin sağlanması için, Miles and Huberman (1994)'ın geliştirdiği "Uzlaşma Yüzdesi (P) = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formül kullanılacaktır. Katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olanlar özüne sadık kalınarak araştırma bulgusu olarak sunulacaktır.

Araştırma kapsamında görüşülen okul yöneticileri ile öğretmen adaylarının okul yöneticisine ve özelliklerine yönelik görüşleri arasında farklılık olması beklenmektedir. Beklenen sonuç olarak okul yöneticileri daha olumlu ifadeler kullanırken, öğretmen adaylarının daha eleştirel olacakları düşünülmektedir.
Elde edilen sonuçlar ışığında hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara çeşitli öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul, Yönetici, Okul Yöneticisi, Öğretmen Adayı

Kaynakça

Balcı, A. (2007). Etkili Okul ve Okul Geliştirme-Kuram Uygulama ve Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rolleri, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, (2), 75-93.

Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (15. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Crozby, P. & Bates, S. (2011). Methods in Behavioral Research (11. Press). Newyork: McGraw-Hill.

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama Için Bir Rehber (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. London: Sage Publication.

Morin, E. (2010). Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi. İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Şişman, M. (2007). Toplumsal Bir Aktör Müsünüz? (Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S.). Bir İnsan Olarak Okul Müdürü. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ünal, S., (2001). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri, Pamukkale Üniversitesi Dergisi, 7, 88–94.

Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions. Journal of Educational Administration, 33(2), 31-51.

https://tr.wikipedia.org/wiki/Okul (Erişim Tarihi: 08.03.2016)

(7890) Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okulları Tercih Etme Nedenleri

Hüseyin YOLCU

Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Okul örgütlerinde insan kaynaklarının karşılanması biri iç kaynaklardan, diğeri de dış kaynaklardan olmak üzere iki farklı yolla olmaktadır. Bununla birlikte, özel okullar dışarıda bırakıldığında, kamu okullarında görev yapan çalışanlardan, yalnızca okul yöneticileri iç kaynaklar yoluyla sağlanırken, diğer personel arasında yer alan öğretmenler, memurlar, hizmetliler, uzman ve usta öğreticiler ve ücretli öğretmenler dış kaynaklar yoluyla sağlanmaktadır. Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması konusundaki yukarıda belirtilen keyfi uygulamadan uzaklaşılmasına yönelik ilk yasal düzenleme 23.9.1998 tarihinde olmuştur. Belirtilen tarihte 23472 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "MEB'e bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atanmaları ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" hükümleri doğrultusunda, okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında iki aşamalı bir sınav öngörülmüştür. Birinci aşama seçme sınavıdır. Bu seçme sınavını kazananlar 120 saatlik bir eğitim seminerine alınacaklardır. İkinci sınav ise değerlendirme sınavı olup eğitim seminerinin hemen bitiminde yapılacaktır. Belirtilen sınavdan 70 ve üstü puan alanlar kurum ya da okullardaki açık bulunan yönetici kadrolarına yaptıkları tercihler doğrultusunda atanmaya hak kazanmıştır.

Yukarıda belirtilen yasal düzenleme, okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması konusunda daha nesnel ölçütleri getirmesi, dar anlamda yeterliliği ön plana çıkarması ve mesleğin profesyonelleşmesi bakımından bir takım olumlu gelişmelere yol açmıştır. Bununla birlikte, bu yasal düzenleme, aynı zamanda, okul yöneticilerini görev yapacakları okulları belirlemede onları bir tercih yapma durumuyla karşı karşıya bırakmış olduğu söylenebilir. Konuya buradan yaklaşıldığında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulları tercih ederken almış oldukları kararların arkasındaki nedenlerin ortaya konulması gerektiği düşünülmektedir. Çükü okul yöneticilerinin sınırlı sayıdaki okullar arasından bir tercihte bulunmak zorunda olması, onların bu tercih kararını verirken nasıl bir sistematik ve tutarlılık içinde hareket ettiklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Türkiye'de genelde eğitim yöneticilerinin özel de ise okul yöneticilerine ilişkin oldukça geniş bir alanyazın oluşmuş durumdadır. Örneğin kurum ve okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması (Karip ve Köksal, 1998; Yolcu ve Kavalcılar, 2005), yeterlilikleri (Ağaoğlu, Altınkurt, Yımaz ve Karaköse, 2012; Şahin, 2000), başvurdukları güç kaynakları (Altınkurt ve Yılmaz, 2012), sorun çözme becerileri (Ada, 2010), örgütsel adanmışlıkları (Bozdemir ve Yolcu, 2014), gibi daha pek çok konunun araştırıldığı ve hala da araştırılmaya devam edildiği gözlenmektedir. Oysa ilgili alanda okul yöneticilerinin görev yaptıkları birimleri tercih etme nedenlerini ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yapılan bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yöneticilerinin görev yaptıkları okulları tercih etme nedenleri ve bu nedenlerin okul türü, görev türü, cinsiyet ve kıdem durumlarına göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği ortaya konulmak istenmiştir.

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanmaktadır (balcı, 2011; Merriam, 2013). Çalışma grubunun oluşturulmasında başvurulan ikinci örnekleme yöntemi ise ölçüt örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yönteminde, araştırmada daha önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bireylerin örnekleme dahil edilmesidir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006)

Araştırmada görüşme verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular ilkin taslak olarak hazırlanmış olup ardından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak, görüşme formuna son hali verilmiştir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler, önceden randevu alınarak yapılmıştır. Bu randevular sırasında yapılacak olan görüşmenin tahmini süresi hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler esnasında görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular sorulmuş, anlaşılmayan veya eksik bilgi verildiği hissedildiğinde ek sorular sorulmuştur. Böylece yönetici adaylarından derinlemesine bilgiler elde edinilmeye çalışılmıştır. Görüşme sürecinde araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır.

Yapılan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilerek, bilgisayar ortamında, görüşme metnine dönüştürülmüştür. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle oluşturulan metin birkaç kez okunarak kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkılarak yönetici adaylarının görüşleri ana ve alt temalara

yerleştirilmiştir. Bunun ardından, ana ve alt temalar anlaşılırlığı kolaylaştırmak için tablolara yerleştirilmiş, tablolardaki veriler yönetici adaylarından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin görev yapmış oldukları birimleri tercih ederken, okulun konumu, bürokrasi ile olan ilişkiler, okulun içinde bulunduğu yakın çevrenin özellikleri, okulun başarısı, örgüt kültürü, okul yöneticisinin kendini geliştirme durumu, maddi kazanç ve imajın belirleyici olduğu gözlenmiştir. Bu faktörlerin yöneticilerin görev yaptıkları okulun ilkokul, ortaokul lise olması, yöneticilerin cinsiyeti, görev yaptıkları kurum ya da okullardaki konumlarına (müdür ya da müdür yardımcısı olma durumları) göre farklılaştığı gözlenmiştir. İlkokuldan ortaokula ve liseye doğru gittik kurum imajının daha belirleyici olduğu gözlenmiştir. Okul müdürleri okul, imajı, okul kültürü ve başarısı gibi değişkenleri göz önünde bulundururken, müdür yardımcıları daha hangi müdürle çalışacağını göz önünde bulundurmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Okul, okul yöneticisi, görev yeri tericihi

Kaynakça

Ada, Ş. (2010). İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice,* 16(2), 153-166.

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (164), 159–175.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1833–1852.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem.

Bozdemir, Y. ve Yolcu, H. (2014). Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi (Uluslararası E-Dergi*), 4(2) 287-311

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207.

Merraim, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Şahin, A. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22, 243-260.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yolcu, H. ve Kavalcılar, M. (2005). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurum yöneticiliği seçme sınavı kapsamında yapılan değişikler öncesi ve sonrası seçme sınavına giren yönetici adaylarının başarı düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(41), 87-111.

(7892) Mesleki ve Teknik Liselerinin 12. Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin İşletmelerde Yaptıkları Beceri Eğitimi ve Staj Çalışmalarına İlişkin Metaforik Algıları

Cemal KALSEN
Afyon MEB Maarif Müfettişleri Başk.

İzzet KAPLAN
Ankara Maarif Müfettişleri Başk.

Muzaffer ŞİMŞEK
Burdur Maarif Müfettişleri Başk.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının 12. sınıfına devam eden öğrencilerin işletmelerde beceri kazanma ve staj eğitimini nasıl algıladıklarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Mesleki ve teknik eğitimin en önemli amacı, teorik ve beceri eğitim yoluyla bireyin yeteneği de dikkate alınarak iş piyasanın ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü yetiştirme yöneliktir. Diğer bir deyişle ekonomik ve sosyal kalkınmanın gerektirdiği nitelik ve nicelikte insan gücü yetiştirme, bireylerin bilgi becerilerini arttırma hedeflenmektedir. Ancak belirlenen hedeflerin ulaşılma düzeyi hala tartışıla gelmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezuniyet sonrası öğrencilere istihdam olanağının yaratılmaması, ucuz işgücü olarak görülmesi, uzun çalışma saatleri, işyerlerinin olumsuz çalışma koşulları, işletmelerde yapılan beceri kazanma ve staj çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar nedeniyle mesleki ve teknik eğitime olan talebin her geçen gün azalmasına yol açmaktadır.

Günümüzde ülkelerin ekonomik kalkınmışlık düzeyi, eğitilmiş insan gücü ile ilişkilendirilmektedir. Bütün ekonomilerde işletmeler/firmalar mal ve hizmet üretimleri ile ekonominin çekirdeğini oluşturmaktadırlar. İşletmelerin nitelikli mal ve hizmet üretmesi ise ancak nitelikli işgücünün istihdam edilmesi ile mümkün görülmektedir. Bireylere nitelik kazandırma işlevi, eğitim sürecinin en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Nitelikli insan gücünün en iyi şekilde yetiştirilmesi ve eğitilmesi ise ilköğretimden üniversiteye kadar bütün örgün ve yaygın eğitim sisteminin görevleri arasında yer almaktadır (Taş ve Yenilmez 2008).

Türkiye'de uygulanan kalkınma planlarında her ne kadar iş piyasası ile eğitim sistemi arasında uyum sağamaya yönelik hedefler belirlenmiş ise de eğitim sisteminin arz ettiği nitelikler ile iş piyasasının talep ettiği nitelikler arasında uyumsuzluklar olduğu, mesleki ve teknik eğitimde sorunların hala devam ettiğini göstermektedir. Örneğin MEB'in 1990 yılında uygulamaya koyduğu Lise Mezunlarına Meslek Edindirme (LİMME) projesi, 2010 yılında uygulanmasına başlanan İstihdam ve Mesleki Eğitimi İlişkisini Güçlendirmesi Eylem Planı (İMEİGEP) eğitim sisteminin iş piyasasına uyumlu olmadığının göstergeleri olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğrencileri staj çalışmalarını işletmelerde yapması ve staj süresini 40 iş günü olarak belirlemiştir(MEB, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği,126,127 Maddeleri). İşletmede mesleki eğitim ise, haftada iki gün okulda teorik eğitim, üç gün işletmede uygulamalı olarak yapılmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimde staj; teorik ve uygulamalı eğitimlerinin tamamını okul veya kurumda yapan öğrencilerin; mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmelerini, iş hayatına uyumlarını, gerçek üretim ve hizmet ortamında yetişmelerini ve okulda olmayan tesis, araç-gereci tanımalarını sağlamak amacıyla yükümlü oldukları çalışmalardır. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunun 18 inci maddesine göre, on ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az, olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitim yaptırmaları yönünde yükümlülük getirilmiştir(MEB, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği).

Yasal düzenlemelere rağmen mesleki ve teknik eğitimde öğrenciler çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. İşletmelerde beceri eğitimi ve staj çalışmalarına katılan bütün öğrencilere ücret verilmemesi, işletmelerde öğrencilerin ucuz işgücü olarak görülmesi, mezuniyet sonrası istihdam edilme oranının düşük düzeyde olması, mesleki teknik eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir yapılanmaya gidilmemesi, mesleki ve teknik eğitimde staj uygulamasının piyasa aktörleri talepleri doğrultusunda şekillendirilmesi gibi nedenlerden dolayı sorunlar yaşanmasına yol açmaktadır. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin işyerlerinde yaptıkları beceri kazanma eğitimi ve staj çalışmalarında yaşanan olumsuzluklar sorun olarak görülmüş ve öğrencilerin ürettikleri metaforlarla sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma nitel araştırma türünde tasarlanmıştır. Ortamla ilgili veriler, süreçle ilgili veriler ve algılara ilişkin veriler(Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada sürece tanık olan veya yaşayan öğrencilerden veri toplama yoluna gidilmiştir. Araştırmada nitel araştırmanın bir çeşidi olan karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; Afyonkarahisar ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının 12.sınıfına devam eden ve işletmelerde beceri eğitim çalışmalarına katılan üç mesleki ve teknik ortaöğretim kurumuna devam eden toplam 56 öğrenci oluşmaktadır. Verilerin geçerliliği ve güvenirliliği kapsamında; üç farklı teknik ve mesleki lisede uygulanan ve 12 farklı dalda meslek eğitimi alan öğrencilerden veri toplanmıştır. Öğrenciler ile ön toplantı yapılarak çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmış, güven oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler diğer araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu bilgi toplanmış ve verilerin analizinde içek analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların "işletmelerdeki staj görevi" kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için "İşletmelerdeki staj……gibidir. Çünkü……." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç için katılımcılara bu cümlenin yazılı

olduğu bir form verildikten sonra metafor oluşturma hakkında bilgi verilmiş ve onlardan kendi düşüncelerine göre okul nöbetinin başka bir kavrama benzetilmesi istenmiş, sonra da "çünkü" kavramı verilip bu benzetmenin mantıklı bir açıklamasının yapılması istenmiştir.

Çalışmada elde edilen verilen analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde genel olarak özetlenen veriler, içerik analizinde daha derinlemesine incelenir ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalara içerik analizi sonucu ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Mesleki ve teknik liselerin 12 nci sınıfına devam eden ve işletmelerde beceri kazanma eğitimine katılan 56 öğrenci 50 metafor üretmişlerdir. Metaforlar, tecrübe, keyif ve eğlence, kölelik, gereksiz ve anlamsız olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Tecrübe kategorisi adı altında 23 metafor üretilmiştir. Bunlar; tecrübe, öğretmenlik, hayat şartlarını öğrenmek, hayata küçük yaşta atılma olarak sıralanabilir.

Keyif ve eğlence kategorisi adı altında 11 metafor üretilmiştir. Bunlar; güzel bir aşk gibidir, para kazanmak, gökkuşağı, sabah uykusu… Bu kategorideki öğrenciler okul stajını keyifli ve eğlenceli bir süreç olarak tanımaktadırlar. Kölelik kategorisi adı altına 9 metafor üretilmiştir. Bunlar; kölelik sistemi, kabir azabı, ızdırap, işkence, robot… şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride öğrenciler stajı, köleye ve köle gibi çalışmaya benzetmekte, zor ve sıkıntılı bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Gereksiz ve anlamsız teması adı altında 7 metafor üretilmiştir. Bunlardan başlıcaları; hayatımda bir şey ifade etmiyor, kırık bardaktan su içmek boşu boşuna yorulmak… olarak sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler : İşletmelerde beceri eğitimi, mesleki teknik eğitim, staj, metafor

Kaynakça

Kavak,Y. Burgaz.B. (1994), *Eğitim Ekonomisi* "Seçilmiş Yazılar" Ankara: PEGEM Yayıncılık.

Kurul, N (1994). Eğitim Planlaması: Kavram İlkeler ve Yaklaşımlar *A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi ,* Cilt. 27 Sayı 2, (797-802) Ankara 1994.izinci Basım.

Devlet Planlama Teşkilatı (1963). I. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı

--- (1968). II. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı

--- (1973). III. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı

--- (1985). V. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı

--- (1990). VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı

--- (2007). IX. Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

--- (2014). X. Kalkınma Planı. Ankara:Kalkınma Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 01.07.2015 29403 Sayılı Resmi Gazete

MEB http://megep.meb.gov.tr Erişim Tarihi 22.03.2015

Taş, U. Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı :9 (155-186)*

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (6. Basım). Ankara: Seçkin.

(7894) Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları İle Müdür-Öğretmen İlişkilerinde Güven

Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi

Halil KARADAŞ
Mardin Artuklu Üniversitesi

ÖZET

Okullar, bir eğitim sisteminin eylemsel sınırlarını ve çevresini belirler. Bu nedenle bir bütün olarak eğitim sistemlerinin başarısı açısından okulların işleyişi oldukça önemlidir (Şişman ve Turan, 2004). Okulların etkili olarak işletilmesi ise öncelikli olarak okul müdürlerinin görevidir. Nitekim okul yönetiminin amacı; okulu önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için eldeki tüm madde ve insan kaynağının katkılarını bütünleştirmek, etkili biçimde kullanmak, amaçlara dönük politika ve kararlar doğrultusunda okulu yaşatmak ve dirik tutmaktır (Eren, 1991; Taymaz, 2003). Etkili okullar konusunda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, okul etkililiğinin sağlanmasında kritik önemdeki unsurlarından birinin okul yöneticisi olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993). Çünkü okul müdürleri, bilgileri, becerileri ve deneyimleri ile okul için vizyon oluşturmada, okulun geleceğini planlamada, okul çalışanlarını yönlendirmede, ve okuldaki değişim çabalarını başlatma ve sürdürmede belirleyici bir rol üstlenmektedir. (Garies ve Tschannen-Moran, 2005). Bu bağlamda etkili ve etkisiz okullar arasındaki en önemli farklardan birinin okul yönetiminin benimsediği yönetim yaklaşımının olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin okuldaki insan ve madde kaynaklarını yönetmede tercih ettikleri yönetim yaklaşımları işbirlikçi, otoriter, ilgisiz ya da karşı koyucu olabilir (Üstüner, 2016). Okul müdürlerinin benimsediği yönetim yaklaşımı okulda müdür ile okul çalışanları arasındaki ilişkilerin niteliğini de önemli ölçüde etkilemektedir. Bu noktada yönetim tarzı ve öğretmen-yönetici ilişkileri ile ilgili bir kavram ise güvendir.

Güven, hem birey hem de grup düzeyinde insan davranışlarını etkilediğinden, bir örgüt içinde ve dışında yaşanan insan ilişkilerinin odağında yer almaktadır (Kouzes ve Posner, 1995). Örgütsel başarının sağlanmasında güvenin önemi genel olarak bilinmektedir. Öğrenmeye, yaratıcılığa ve yeniliğe yardım etmesi bakımından, güven var olduğunda değişme yeteneğinin arttığı, radikal değişimin desteklendiği belirtilmektedir. Ayrıca güvenin işbirliğini sağladığı, bilgi paylaşımını teşvik ettiği, ilişkileri geliştirdiği, açıklık ve karşılıklı kabulü arttırdığı, çatışmayı çözme ve problem çözme becerilerini arttırdığı ifade edilmektedir (Six, 2005). Güven, öğretmenler arasında ve öğretmenler ile yöneticiler arasında sağlıklı bir ilişkinin geliştirilmesi, öğretimin niteliğinin arttırılması, öğrenci başarısı ve okul etkililiği açısından oldukça önemli bir öğedir. Son dönemlerde yapılan çalışmalar güvenin; okulun işleyişi, sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması açısından yaşamsal bir önemi olduğunu göstermektedir (Mitchell ve Forsyth, 2004). Tschannen-Moran ve Hoy (1998) müdür ve öğretmenler arasında güvensizliğin yaşandığı bir okul ortamında; iletişimin azaldığını, böyle bir ortamda öğretmenlerin kiminle, neyi konuştukları konusunda daha dikkatli olduklarını belirlemiştir. Benzer biçimde, çatışmadan sakınma, rekabet ortamı ve öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin düşük olması gibi okulda işbirliğini önleyen engellerin ortadan kaldırılması açısından güven önem taşımaktadır (Leonard, 1999). Okul müdürleri, öğretmenlerinin ve destek personelinin minimum iş gerekliliklerinin ötesine gitmeyi arzuladıkları bir örgüt kültürü yaratmak istiyorlarsa, öncelikle çalışanlarının güvenlerini kazanmalıdırlar.

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri okul müdürlerinin tercih ettikleri yönetim tarzları ile öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin güven düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada ayrıca kul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin güvenlerinin cinsiyet, kıdem, sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ili Midyat ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Okul Müdürleri Yönetim tarzı Ölçeği (Üstüner, 2016) ve Çok Amaçlı Güven Ölçeği (OMYTÖ) kullanılacaktır. "Çok Amaçlı T Ölçeği", orijinal formu Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin okullardaki örgütsel güven düzeyini nasıl algıladıklarını betimlemeye çalışan, Likert tipi ve altılı olarak derecelendirilen bir ölçme aracıdır. Ölçek; (1) meslektaşlara güven, (2) veli ve öğrencilere güven ve (3) müdüre güven alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında sadece müdüre güven boyutunda yer alan maddeler kullanılacaktır. Üstüner (2016) tarafından geliştirilen OMYTÖ toplam dört boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu işbirlikli (7 madde), ikinci boyutu otoriter (7 madde), üçüncü boyutu ilgisiz (7 madde) ve dördüncü boyutu ise karşı koyucu yönetim (4 madde) tarzını ölçen maddelerden oluşmaktadır. OMYTÖ'nin iç tuttralılık katsayıları, işbirlikli yönetim tarzı boyutu için ".929", otoriter yönetim tarzı için ".895", ilgisiz yönetim tarzı boyutu için ".864" ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için ".850" olarak hesaplanmıştır (Üstüner, 2016). Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler hesaplamaları ile t testi, varyans analiz ve regresyon analizi kullanılacaktır.

Araştırmanın verileri henüz toplanma aşamasındadır. Bu nedenle bu bölümde geçici bulgulara yer verilmiştir. Toplanan veriler öncelikli olarak bilgisayar ortamına aktarılacak, analiz yapılmadan önce eksik ve hatalı veri girişi yapılıp yapılmadığı kontrol edilecektir. Daha sonra ise verilerin normalliğine ilişkin testler yapılacak ve sonuçları raporlanacaktır. Bu aşamadan sonra elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre tablolar halinde verilecektir. Bulgular aktarılırken ilgili alan yazındaki araştırma bulguları incelenecek, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile alan yazındaki diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar verilmeye çalışılacaktır. Araştırmada son olarak bulgular ilgili literatür çerçevesinde irdelenecek, tartışma yapıldıktan sonra kuram ve uygulamacılar için olası öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : okul müdürleri, yönetim tarzı, müdüre güven, öğretmenler

Kaynakça

Eren, E. (1991). Yönetim ve organizasyon. İstanbul: İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları.

Gareis, C. R. & Tschannen-Moran, M. (2004, April). Principals' sense of efficacy and trust. Paper accepted to be presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualisation and measurement of faculty trust in schools. Studies in Leading and Organising Schools, 191-207.

Kouzes, J. ve Posner, B. (1995). The leadership challenge. CA: Jossey Bass Inc.

Leonard, P. E. (1999). Do teachers value collaboration? The impact of trust. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Minneapolis, Minnesota.

Mitchell, R. M. ve Forsyth, P. B. (November, 2004). Trust, the principal, and student identification. Paper presented at the Annual Meeting of The University Council for Education Administration. Kansas City, Missouri.

Six, F. (2005). The trouble with trust: The dynamics of interpersonal trust building. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.

Şişman, M., S. Turan. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Eğitim Kurumları Yönetici Adayları Seçme Sınavına Hazırlık Ve Yetiştirme El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H. (2003). Okul yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. Journal of Educational Administration, 36(4). 334-352.

Üstüner, M. (2016). *Okul müdürleri yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, İnönü Üniversitesi: Malatya.

(7915) Teacher Empowerment: School Administrators' Roles

Aydın BALYER — Yıldız Teknik Üniversitesi
Kenan ÖZCAN — Adıyaman Üniversitesi
Ali YILDIZ — Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Teacher leadership is essential to serve the needs of students, schools and the profession itself by facilitating improvements in instruction and promoting practices. By doing so, they can lead to better student outcomes. Here, school administrators are supposed to support teachers in certain ways to empower teachers at school.

Research reveal that "empowerment" implies actual changes in teachers' professional authority and conduct, evident in their increased autonomy and involvement in broader organizational issues beyond their daily routine tasks. It also requires principals to elicit "changes in one's role, which are likely to be evident mostly in the level of authority that individuals have on the job. As also stated by many researchers teacher empowerment is "an educational reform initiative that often accompanies policies to increase decision-making authority and accountability.

Teachers can be empowered in several ways. One way to empower teachers is to make them take part in decision-making processes more. Here, the teachers who take part in collective decision-making process tend to feel a stronger commitment to the overall organization and fulfilled by the work they do as opposed to feeling underappreciated and overworked for little positive gain. Another potential factor contributing to teacher empowerment is employing them as assistant principals. In this regard, they can have a significant impact on many elements of the school building from climate and instances of student discipline to consistency in the principal's absence to the amount in which teachers are empowered. In order to embrace more rigorous expectations of teaching and learning, school principals would be wise to investigate ways in which they can empower and promote leadership qualities within teachers to share in the workload of educational tasks. Such practices of empowerment may allow for more balance of principals' time to assist teachers with instructional practice. It was discovered that "empowerment was a significant predictor of interpersonal-level trust" suggesting that principals need to be aware of the relationship between the two. *A further way to empower teachers is* related to principals' social attractiveness or likeness, credibility, and trustworthiness. In this respect, in order to empower teachers and develop collaborative leadership within school buildings, principals must first focus their efforts on establishing trusting relationships. Fostering positive relationships is not a novel idea for most administrators, and it continues to present itself in the literature on empowerment.

Consequently, with teacher empowerment, schools can become better and inspiring places. The quality of educational outcomes can also be better. Therefore, t*he main purpose of this study is to analyze how* principals empower teachers at schools. An additional purpose is to investigate the relationships between principals, school environment characteristics and levels of teacher empowerment. By conducting such a research, it is aimed to provide meaningful information to both teachers and educators to best implements.

This study was carried out with a qualitative research design. These kinds of researches are used to gain in-depth knowledge in a study (Denzin and Lincoln 2005; Marshall and Rossman 2006). More specifically, the study employed an ethnographic research design in collecting data. Ethnographic designs, as Creswell (2002) described them, "are qualitative research procedures for describing, analyzing, and interpreting a culture-sharing group's shared patterns of behavior, beliefs, and language that develop over time". As such, by using this research design and utilizing in-depth interviews, the study explored "culture-sharing" behaviors, beliefs, and language among teachers in Turkey context. Teachers' views were obtained through interviews with semi-structured questions, as recommended to "get the subjects to freely express their thoughts around particular topics. The participants of this study were 20 teachers from different selected schools determined in the 2015/2016 academic year in Istanbul, Turkey. The participants were chosen by using a purposive sampling method which is described as the best used with small numbers of individuals or groups which may well be sufficient for understanding human perceptions, problems, needs, behaviors and contexts, which are the main justification for a qualitative audience research (Bailey 1994). In order to analyze the data, the "content analysis" technique was employed. This type of analysis usually aims to analyze similar data on a topic and comment on it

Results reveal that teachers consider that school principals do not trust teachers fully; therefore they do not let them participate in decisions, which is considered one of the ways to empower teachers. If principals wish to allow teachers the autonomy to make decisions, they must make sure that they communicate openly and effectively. Naturally, the future of school success in embracing and initiating state and federal mandates may reside in the school leaders' ability to empower teachers. Another result shows that teachers think that their administrators do not create social attractiveness or likeness, credibility, and trustworthiness at school. A further result shows that teachers are not promoted as assistant principals. They commonly choose the ones who are politically close to them.

Anahtar Kelimeler : School admnistrators, empowerment, teacher

Kaynakça

Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration,50*(3), 287-306.

Byham, W.C., & Cox, J. (1992). Zapp in education. New York: Fawcett Columbine.

Crum, K. S., Sherman, W. H., & Myran, S. (2009). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration, 48*(1), 48-63.

Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal*

of Sociology of Education, *26*(2), 253-267.

Martin, K., & Coleman, P. (2011). Licensing teacher leaders: The Kansas model. *The Delta Kappa Gamma Bulletin, Spring 2011*, 6-9.

Moran, K. A. (2015). Teacher Empowerment: School Administrators Leading Teachers to Lead, Unpublished Doctoral Dissertation, Youngstown State University.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy

scale. *The Journal of Educational Research*, *100*(1), 44-51.

Peel, H., & Walker, B. (1994). What it takes to be an empowering principal. Principal, 73(4), 41-42.

Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking

about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, *28*(4), 737-757.

Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical

analysis of teacher involvement in decision-making, 1980-1991. *Journal of*

Educational Administration, *32*(1), 43-58.

Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment

and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly, 34*, 630-649.

Terry, P. M. (1995). Empowering Teachers as Leaders, *National Forum Journals*, 1-8.

(7916) Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algıları ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ömer GÜL	Ali ÇELİK	Nurdoğan TOMBAK	Kazım YILMAZ
MEB	Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi	Pamukkale Üniversitesi	Özel Ceceli Okulları

ÖZET

Örgütsel bağlılığın hem kurumlar hem de çalışanlar açısından önemli yararları bulunmaktadır. Çalışanlar arasında yüksek oranda örgütsel bağlılığa ulaşmak kurumların öncelikli yönetsel amaçları arasında yer almaktadır (Tan ve Akhtar, 1998:310, Akt., Sevinç ve Şahin, 2012). Çalışanları kuruma bağlayacak birçok etmenin yanında ücret, prim vb. maddi çıkarlar, kurumsal kültür ve liderlik, özel yaşam ile iş yaşamı arasındaki denge, bireysel özellikler, genel yönetsel politikalar, işyerindeki eğitim ve gelişme olanakları vb. konular da bu noktada önemli olmaktadır (Stum, 1999:6; Durna ve Eren, 2005: Akt., Akt., Sevinç ve Şahin, 2012).

Çalışanların örgüte bağlılığını ve adanmasını etkileyen etkenlerden birisi de hiç şüphesiz çalışanların örgüt yönetiminden görmüş olduğu destektir. Çalışanların örgütün amaçları doğrultusunda bir performans sergilemesinin, örgütün çalışanlara sunduğu destekle ilişkili olduğu yapılan birçok araştırmada görülmektedir. Bu bağlamda çalışanların etkili bir performans göstermesi açısından, çalışanların beklentilerinin karşılanması, onlara gösterilen örgütsel destek büyük önem arz etmektedir.

Güçlü bir örgütsel destek algısı olan çalışanlar teorik olarak örgüte fayda sağlayan tavır ve davranışlar gösterme eğilimdedirler (Eisenberger, vd. 1986, Akt., Ceylan ve Şenyüz, 2003). Genel olarak örgütsel destek algısı yüksek olan çalışanların kendilerine örgütün yeteri kadar destek vermediğini hisseden çalışanlara oranla, örgütsel bağlılığı da daha yüksek olmakta ve bu çalışanlar büyük olasılıkla daha fazla sorumluluk alma veya örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme eğiliminde olmaktadırlar (Organ, 1988, Akt., Ceylan ve Şenyüz, 2003). İş görenlerin örgütlerinden destek gördükleri yönündeki algıları, onların daha yüksek iş performansı göstermesine, işe geç kalmamalarına, işten ayrılmayı düşünmemelerine, işi yavaşlatmamalarına, yüksek iş doyumuna sahip olmalarına ve genel olarak iş ve örgüt ile ilgili rahatsızlıkların azalmasına imkân sağlayabilir. Hem bireyler hem de örgütler için çok önemli olan bu sonuçlar örgütsel destek konusunun hâlâ ilgi çekmesini sağlamaktadır (Eisenberger ve Diğ., 2001). Buna ilave olarak bazı çalışmalar örgütsel destek algısının örgüte olduğu gibi bireye de fayda sağladığını göstermiştir (Ceylan ve Şenyüz, 2003). Bu çalışmada öğretmenlerin okul yönetiminden görmüş olduğu örgütsel destek ile öğretmenlerin örgüte bağlılık davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğu ele alınmıştır.

Öğretmenlerin okul yönetiminden görmüş olduğu örgütsel destek düzeyleri ile örgüte bağlılık davranışları arasında nasıl bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada "*Öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeyleleri ile örgüte bağlılık davranışları arasında bir ilişki var mıdır?*" sorusuna cevap aranmıştır.

Bu çalışma öğretmenlerin okul yönetiminden görmüş olduğu örgütsel destek ile öğretmenlerin örgüte bağlılık davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Öğretmenlerin algılanan örgütsel *destek düzeyleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bu çalışma ilişkisel tarama modelinde dizayn edilmiştir.* Tarama modeli; pek çok insana inançlarını, görüşlerini, özelliklerini ve geçmişteki ya da şimdiki davranışlarını soran araştırma modelleridir (Neuman, 2006).7

Araştırmanın örneklemeni İstanbul ili Sultangazi ilçesi sınırlarında bulunan 86 okulda öğretmenlik yapan 3835 öğretmen arasından basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 360 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, *Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği* ve *Örgüte Bağlılık Ölçeği'dir. A*raştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgileri belirlemeye yönelik soruların yer aldığı, *Kişisel Bilgi Formu* araştırma kapsamında uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Örgüte Bağlılık Ölçeği olarak ise Meyer ve Allen(1984, 1997) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Organizational Commitment Questionere: OCQ) kullanılmıştır. Ölçek duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (Baysal ve Paksoy, 1999:8).

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği ise Eisenberger, Hutchison ve Sowa tarafından 1986 yılında geliştirilmiş olup ölçeğin ilk hali 36 maddeden oluşmaktadır. Ancak, Robert Eisenberger ve Pedro Neves (2013) bu ölçekteki en çok yük değerine sahip olan on maddeyi alarak ölçeğin kısa hali oluşturmuştur. Bu araştırmada Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin Pedro Neves ve Robert Eisenberger tarafından uyarlanan on maddelik kısa hali kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analiz edilmesi neticesinde, öğretmenlerin okul yönetiminden görmüş olduğu destek düzeyi ile öğretmenlerin çalışmış oldukları kuruma bağlılık davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğu incelendiğinde, öğretmenlerin

algılanan örgütsel destek düzeyi ile örgüte bağlılık davranışları arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=.635 p<.05).

Ayrıca öğretmenlerin okul yönetiminden görmüş olduğu destek algısının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık arz ettiği görülmektedir (t357=3,873 p<.05).

Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre algılanan örgütsel destek düzeylerinde fark olup olmadığı incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre algılanan örgütsel destek düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: Örgütsel Destek, Örgüte Bağlılık

Kaynakça

Baysal, A. C., & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, C: 28, S: 1* , 7-15.

Ceylan, A., & Şenyüz, P. B. (2003). Örgütsel Destek Algısı ve Dahil Olma-Dışlanmama Algısının Örgütsel Bağlılığa Etkisi-Sigorta Sektöründe Bir Araştırma. *Yönetim* , 57-62.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology,* , 500-507.

Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived Supervisor Support: Contributions to Perceived Organizational Support and Employee Retention. *Journal of Applied Psychology, Vol. 87* , 565–573.

Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal Araştulrma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar.* Ankara: Yayınodası.

Neves, P., & Eisenberger, R. (2014). Perceived organizational support and risk taking. *Journal of Managerial Psychology* , 187-205.

Sevinç, İ., & Şahin, A. (2012). Kamu Çalışanlarının Örgütsel Bağlılığı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Maliye Dergisi; Sayı 162* , 266-281.

Turgut, H. (2014). Algılanan Örgütsel Desteğin İşletme Performansına Etkisinde İç Girişimciliğin Aracılık Rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi* , 29-62.

(7926) Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarıyla İşe Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bahadır GÜLBAHAR

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

İnsan gücü, örgütlerin amaçlarına ulaşmalarını ve varlıklarını devam ettirmelerini sağlayan en önemli kaynaktır. Amaçlarına ulaşmak ve varlıklarını devam ettirmek isteyen örgütler, insan kaynağını etkili ve verimli bir şekilde kullanmalı; bir başka ifadeyle çalışanların performanslarını yükseltmelidir. Yüksek düzeyde performansa ulaşmalarını sağlamak için çalışanların örgütlerine duydukları güven ve işe bağlılık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir.

Güven, insanların birbirlerine bağlanmalarını, saygı duymalarını, uyum içinde hareket etmelerini sağlayan bir faktördür. Güven, "korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu"dur (TDK, 2016). Güven, bir ilişkide bir tarafın diğer tarafın onun zayıflığını istismar etmeyeceğinden emin olmasıdır (Korczynski, 2003). Kramer (1999) ise güveni, karşı tarafın gelecekteki hareketleri ile ilgili beklentilerin, varsayımların, inançların olumlu, faydalı veya en azından zararlı olmayacağına inanış olarak tanımlamaktadır. Karşılıklı konuşma, taahhütler ve eylemlerle beslenip geliştirilen bir insan eylemi olan güven, en genel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavram olarak algılanır (Ayaz Yılmaz, 2005; Demircan ve Ceylan, 2003). Bir örgütün paydaşlarının da birbirine güvenmeye ihtiyacı vardır. Örgütsel güven, hem paydaşlar hem de örgüt açısından öenmlidir. Örgüt içindeki uyumlu ve verimli ilişkilerin, etkili iş birliği ve iletişimin temelinde güven yatmaktadır (Baier, 1986). Buradan hareketle örgütsel güvenin örgütün etkililik düzeyini tayin eden bir değişken olduğu söylenebilir.

İhtiyaçların karşılanmasını sağlayan araç ve günün büyük bir bölümünün ayrıldığı faaliyet alanı olması dolayısıyla iş, insan hayatında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Her işin amaçları vardır ve bu amaçlara ulaşılması için çalışanların yüksek performans sergilemeleri, verimli olmaları gerekmektedir. Çalışanın işindeki performansını, verimliliğini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bunlardan biri de çalışanın işine duyduğu bağlılıktır. İşe bağlılık, önemli bir iş yaşamı kalitesi indeksidir. Ayrıca iş gücü devri, isteksizlik ve devamsızlık gibi iş davranışlarını anlamayı sağlamada önemli bir etkendir (Aryee, 1994). Görüldüğü üzere işe bağlılık, gittikçe önem kazanan, ilgi gören bir olgu hâline gelmiştir.

Bağlılığın kelime anlamı "birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat"tir (TDK Sözlük, 2016). Bağlılık ayrıca bir bireye, bir düşünceye, bir kuruma ya da bireyin kendisinden daha büyük gördüğü bir şeye karsı gösterdiği bağlılık ve yerine getirmek zorunda olduğu bir yükümlülük anlamına da gelmektedir (Çöl, 2004). İşe bağlılık ise çalışanın işiyle psikolojik özdeşleşmesinin bilişsel inanç durumu olarak tanımlanmaktadır (Kanungo, 1982). Çalışanın işiyle psikolojik olarak özdeşleştiğine inanması, işiyle ilgili faaliyetleri gerçekleştirirken enerjik, etkili, istekli olmasını ve işin gerektirdiklerini yerine getirmesini sağlar (Maslach ve Leiter 1997). İşe bağlılık; çalışanın performansını, dolayısıyla da örgütün etkililik düzeyini yükseltebilecek önemli bir etken olarak görülebilir.

Öğretmenlerin okuldaki öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilere, bir başka ifadeyle örgütlerine güven duymalarının işlerine olan bağlılığı etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Zira bir öğretmenin okulun paydaşlarıyla kurduğu güvene dayalı ilişkiler, işiyle bütünleşmesini, işiyle ilgili sorumlulukları yerine getirirken enerjik, etkili ve istekli olmasını sağlayabilir. İşine bağlılık duyan öğretmenler de okullarının başarılı, etkili okullara dönüşmesinde belirleyici faktör olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeyleriyle işe bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir. Ulaşılabilen alanyazında, öğretmenlerin örgütsel güven ve işe bağlılık algılarını ayrı ayrı inceleyen araştırmalar bulunmasına rağmen öğretmenlerin örgütsel güven algılarıyla işe bağlılık algılarını ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğretmenlerin örgütsel güven algılarıyla işe bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Nicel olan bu çalışmada, bulguların incelenmesine geçilmeden önce örgütsel güven, işe bağlılık ve örgütsel güven ile işe bağlılık arasındaki ilişki teorik çerçevede incelenecektir.

Araştırmada, durumun genel olarak betimlenmesi amacıyla genel tarama (Karasar, 2009) ve ilişkisel tarama (Fraenkel ve Wallen, 2009) modelleri kullanılacaktır.

Bu araştırmanın evrenini Kayseri'nin Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde görev yapan toplam 4016 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 450 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada anket tekniği kullanılacaktır. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarını ölçmek için Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen "*Çok Amaçlı T Ölçeği*" ve işe bağlılık algılarını ölçmek için Schaufeli ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Eryılmaz ve Doğan (2012) tarafından uyarlanan "*Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği*" kullanılacaktır.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken istatistiksel analizler için istatistik paket programı SPSS (Statistical Package for Social Sciences, Version 17.0) kullanılacaktır. Yapılan anketler programa aktarılacak ve araştırma analizleri bu programda tamamlanacaktır.

Çalışma verileri değerlendirilirken betimsel istatistiksel metotlar (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılacaktır. Ayrıca niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örnekler (independent samples) t testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (one way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi yapılacaktır.

Öğretmenlerin işe bağlılık algılarıyla örgütsel güven algıları arasındaki ilişki, korelasyon ve regresyon analizleriyle tespit edilecektir. Regresyon analizinde bağımsız değişken örgütsel güven boyutları, bağımlı değişken ise işe bağlılık boyutları olacaktır.

Araştırmada kullanılacak "*Çok Amaçlı T Ölçeği*"nin "meslektaşlara duyulan güven, öğrenci ve velilere duyulan güven ve okul müdürüne duyulan güven" boyutları ve "*Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği*"nin "işe duyulan istek, işe adanma ve işe yoğunlaşma" boyutlarından hareketle şu sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

Ortaokul öğretmenlerinin meslektaşlarına duydukları güvenle işe duydukları istek arasında

Ortaokul öğretmenlerinin meslektaşlarına duydukları güvenle işe adanmaları arasında

Ortaokul öğretmenlerinin meslektaşlarına duydukları güvenle işe yoğunlaşmaları arasında

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ve velilere duydukları güvenle işe duydukları istek arasında

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ve velilere duydukları güvenle işe adanmaları arasında

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci ve velilere duydukları güvenle işe yoğunlaşmaları arasında

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürüne duydukları güvenle işe duydukları istek arasında

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürüne duydukları güvenle işe adanmaları arasında

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürüne duydukları güvenle işe yoğunlaşmaları arasında

istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler : örgütsel güven, işe bağlılık, öğretmen algıları, ortaokul öğretmenleri.

Kaynakça

Aryee, Samuel (1994). Job involvement: an analysis of its determinants among male and female teachers. *Revue Canadienne des Sciences de l'Administration, 11*: 320-333.

Ayaz Yılmaz, A. (2005). *Hasta hekim ilişkisinde güven iletişimi: Akdeniz üniversitesi tıp fakültesi kadın hastalıkları ve doğum anabilim dalı tüp bebek ünitesinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Baier, A. C. (1986). Trust and antitrust. *Ethics, 96*, 231-260.

Çöl, G. (2004). İnsan kaynakları örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları dergisi*, 6 (2), 4-11.

Demircan, N. ve Ceylan A. (2003). Örgütsel güven kavram: nedenleri ve sonuçları. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü İşletme Fakültesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 10(2).

Eryılmaz, A. & Doğan, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht işe bağlılık ölçeğinin psikometrik niteliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri dergisi*, 15, 49-55.

Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Wayne K. Hoy & Cecil Miskel (Ed.). *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181–207).

Korczynski, M. (2003). Güvenin ekonomi politiği. (Çev: Ş. Erdem). İçinde, F. Erdem (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Güven*. Ankara: Vadi Yayınları.

Kramer, M.R. (1999). Trust and distrust in organizations:emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review Of Psychology*, 50, 569-598.

Maslach C, Leiter M.P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, s.125-176.

TDK (2016). *Türk dil kurumu güncel Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr. Erişim Tarihi: 01.03.2016.

(7944) Yükseköğretimde Öğrenci Memnuniyetiyle İlgili Nitel Bir Çalışma[1]

Bahadır GÜLBAHAR — Ahi Evran Üniversitesi
Çiğdem ŞAHİN — Ahi Evran Üniversitesi
Merve TURPÇÜ — Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Hızlı değişim ve gelişmelerin yaşandığı günümüzde ülkeler, gelişimlerinin belki de anahtarı olan eğitim sistemleri üzerinde fazlaca durmaktadır. Öyle ki eğitimin, çağın gerektirdiği bireyleri yetiştirmede ve toplumun ihtiyaçlarına uygun yeniden yapılanma sağlanmasında önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bu yüzden de her alanda eğitimli ve alanında yeterli bireyler yetiştirebilmek için öncelikle eğitime odaklanmak gerekir. Eğitim sisteminin uygulayıcısı olan eğitim kurumları, buna bağlı olarak kaliteli eğitim verme çabası içindedir. Disiplinler arasındaki sınırların yavaş yavaş ortadan kalkması ve üniversiteler arasında artık küresel düzeyde cereyan eden rekabet, üniversiteleri eğitim ve araştırma yapılarını yenilemeye zorlamaktadır (Altbach vd., 2009). Bu rekabetin bir sonucu olarak üniversiteler, mevcut eğitim yapılarını analiz ederek yenilikleri ve değişimleri eğitim kademeleriyle en hızlı ve doğru şekilde bütünleştirme eğilimindedirler. Eğitim sektörünün en önemli parçası olan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri, eğitimdeki kalitenin bir göstergesi sayılabilir. Öğrenci memnuniyeti, sunulan hizmetler öğrencinin ihtiyaçlarını karşıladığında veya öğrencinin beklentilerinin üzerinde olduğunda ortaya çıkmaktadır (Elliot ve Healy, 2008). Öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin ve beklentilerinin tespit edilmesi, üniversitelerin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verebilmesinde ve kalitelerini artırma çalışmalarında önemli bir yol gösterici olacaktır. 23 Temmuz 2015 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliğinde, bahsi geçen Yükseköğretim Kalite Kurulunda bir öğrenci temsilcisinin de yer alması, öğrenci görüşlerine önem verilmeye başlandığını, yükseköğretim kurumlarının öğrenci odaklı hizmet verme çabası içine girdiklerini göstermektedir.

1980'li yıllarda W. Edwards Deming tarafından ortaya konulan Toplam Kalite Yönetimi (TKY), örgütlerin tamamında, mal ve hizmetlerin sürekli iyileştirilmesini ve bu sayede "müşteri memnuniyeti"nin sağlanmasını amaçlayan bir yönetim anlayışıdır (Aktan, 2016). Son dönemde eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla TKY'nin sıklıkla kullanılmakta olduğu görülmektedir (Yıldız, Erdemir ve Gitmez, 2006). "Müşteri odaklı yönetim" olarak bilinen TKY'nin temel amacı, müşteri memnuniyetini sağlamaktır (Aktan, 2016). Üniversiteler de bu amaçla toplam kalite yönetimi ve müşteri memnuniyeti uygulamaları ile daha yakından ilgilenmeye başlamıştır. Üniversiteler, hizmet kalitelerini yükselterek özellikle öğrenci memnuniyetini üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir.

Alanyazında, yükseköğretim öğrencilerinin memnuniyet düzey ve durumlarını araştıran araştırmalar yer almaktadır. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini ölçmeye yönelik araştırmalar (Karahan, 2013) mevcut iken üniversitelerin tek bir bölüm ya da fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar da (Erdoğan ve Bulut, 2015) bulunmaktadır. Üniversite genelinde gerçekleştirilen araştırmalara (Ekinci ve Burgaz, 2008) da rastlanmaktadır. Bütün bu çalışmalar nicel araştırmalardır. Yükseköğretim öğrencilerinin memnuniyetini etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin öğrencileri nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın, üniversitenin bütün fakülte, enstitü, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerle, insanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan bir yöntem olan görüşme yoluyla elde edilecek verileri içeren nitel bir çalışma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, olgubilim desenine göre planlanmış nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden "yarı yapılandırılmış görüşme" ile elde edilecektir ve betimsel analizle çözümlenecektir. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında, bir devlet üniversitesinin bütün fakülte, yüksekokul ve enstitülerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesiyle seçilen 60 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilecektir.

Görüşme formunu oluşturmak için önce rastgele seçilen 10 öğrenciyle memnuniyetlerini etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin öğrencileri nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik görüşmeler yapılmıştır. İlgili literatür de incelenerek görüşme sorularına karar verilmiştir. Görüşmelerden ve literatür taramasından hareketle 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Taslak form; ölçme-değerlendirme, Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarındaki uzmanlara inceletilerek soruların iç geçerliği sağlanmış; araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ile doğrudan ilişkili olduğu için 12 öğrenci üzerinde denenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşmeler sırasında öğrencilere yöneltilecek sorular şunlardır:

1. Üniversitenizde öğrenci olmaktan memnun musunuz? Niçin böyle düşünüyorsunuz?

[1] Bu çalışma, Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından EGT.E2.16.039 kodlu proje ile desteklenmiştir

2. Üniversitenizde öğrenci memnuniyetinin önemsendiğini düşünüyor musunuz? Niçin böyle düşünüyorsunuz?

3. Üniversitenizde nelerden memnunsunuz? Bu saydıklarınızdan memnun olmanız sizi, hayatınızı nasıl etkiliyor?

4. Üniversitenizde nelerden memnun değilsiniz? Bu saydıklarınızdan memnun olmamanız sizi, hayatınızı nasıl etkiliyor?

5. Üniversitenizde aldığınız eğitimin kalitesinden memnun musunuz? Niçin böyle düşünüyorsunuz?

6. Derslerinize giren öğretim elemanlarından memnun musunuz? Niçin böyle düşünüyorsunuz?

Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacak veriler, deşifre edilerek yazılı hâle getirilecektir. Yazılı hâle getirilen veriler ile ses kayıtları karşılaştırılarak analize dâhil edilmeyecek veri kalmamasına özen gösterilecektir.

Öğrenci görüşleri doğrudan aktarılarak "geçerlilik" sağlanmaya çalışılacaktır (Patton, 1987). Doğrudan alıntılamalar, rumuz kullanılarak gerçekleştirilecektir.

1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteden memnun olup olmadıklarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin gerekçeleri tespit edilecektir.

2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitede öğrenci memnuniyetinin önemsenip önemsenmediğine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin gerekçeleri tespit edilecektir.

3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitede hangi hizmet ve uygulamalardan memnun oldukları ve bu memnuniyetin kendilerini nasıl etkilediği tespit edilecektir.

4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitede hangi hizmet ve uygulamalardan, üniversitenin sağladığı hangi imkânlardan çok memnun oldukları tespit edilecektir.

5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitede hangi hizmet ve uygulamalardan memnun olmadıkları ve bu memnuniyetsizliğin kendilerini nasıl etkilediği tespit edilecektir.

6. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitede hangi hizmet ve uygulamalardan, üniversitenin sağladığı hangi imkânlardan hiç memnun olmadıkları tespit edilecektir.

7. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitenin eğitim kalitesinden memnun olup olmadıklarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin gerekçesi tespit edilecektir.

8. Öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarından memnun olup olmadıklarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin gerekçeleri tespit edilecektir.

Anahtar Kelimeler : öğrenci memnuniyeti, toplam kalite yönetimi, yükseköğretim.

Kaynakça

Aktan, C. C. (2016). Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi'nin uygulanması. http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/toplam-kalite.htm adresinden 12.03.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Altbach, Philip G., Liz Reisberg ve Laura E. Rumbley (2009), Trends in global higher education: tracking an academic revolution", *UNESCO 2009 World Conference on Higher Education için hazırlanan rapor.*

Ekinci, C. E. & Burgaz, B. (2008). "Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri", *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 120-134.

Elliott, K. M., &. Healy, M. A. (2008). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1(4), 1-11.

Erdoğan, E. & Bulut, E. (2015). "İşletme bölümü öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini etkileyen faktörlerin araştırılması", *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme dergisi*, 11(26), 151-169

Karahan, Mehmet (2013), "Yükseköğretim kurumları kalite yeterliliklerinin öğrenci memnuniyeti ve sürdürülebilirlik açısından incelenmesi: İnönü üniversitesi malatya myo uygulaması", *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi dergisi,* 2 (3), 1-9

Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi,* 2, 253-270.

Patton, M. Q. (1987). How to Use Qualitative Methods in Evaluation. Sage, California.

Tütüncü, Ö. & Doğan, Ö. (2003). "Müşteri tatmini kapsamında öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü uygulaması", *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 5(4), 130-151

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, S. M., Erdemir, İ., & Gitmez, M. (2006). Bir ortaöğretim kurumunda toplam kalite yönetimi uygulamalarının öğrenci memnuniyeti üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim dergisi*, 172-143.

(7946) Which Bullying Behaviours Have Been Shown By Male And Female Managers? A Qualitative Study On Reasons And Results Of These Behaviours

Tuba YAVAŞ TAŞDELEN — Zirve Üniversitesi
Telat DİLSİZ — MEB
Abdulkadir ERCAN — Mardin Artuklu Üniversitesi

ÖZET

As bullying is a new term it is a bit difficult to find an exact equivalent for this word in Turkish. There are some definitions explaining bullying. According to Leymann (1996) bullying is a systematically and immorally applied psychological violence or psychological terrorism which is used by one or more people towards one or a few people. However, Mikkelsen and Einarsen (2002) define it without giving any time as being exposed to some repeated behaviours such as any bad treatment, accusation, implying or gossip. Tinaz (2006) similarly defines bullying as behaviours like any kind of bad treatment, threat, violence or ignorance done by juniors, senior or collegues of a worker. Einarsen, Hoel and Notelears (2009) define bullying as the situation of a person constantly to be the target of his colleagues' or juniors' violent and negative behaviours.

Of course there are many reasons causing to bullying. Some of them are mentioned by Davenport, Swartz and Elliott (2003):

Bad management

Stressful workplace

Monotonous

Managers' not believing the existence of bullying

Many immoral behaviors

Unusual cases such as organisational contraction, restructuring etc.

There are some undesirable result for those who have been exposed to bullying. According to a study, conducted by Vartia (2003), which compares people being exposed to bullying with people who have not been exposed to bullying, those people who are victims of bullying are said to feel less valuable, poor-qualified, unlucky and it has been detected that they see the world as an uncontrollable, unfair place. In another study conducted by Groeblinghoff and Becker (1996)it has been found that those who have been exposed to bullying are psychologically depressed and obsessed, and it has been observed that they physically have stomachache, chest pain and high tension.

The aim of this study is to examine the views of teachers who are exposed to bullying behaviours of their school managers. Thus, answers to the following questions have been investigated:

What are the bullying behaviors applied to teachers by their male and female managers?

What are the causes of bullying behaviours that are applied to teachers by male and female managers?

What are the results of bullying behaviours that are applied to teachers by male and female managers?

Which perceptions do the teachers have about managers' being male and female?

As the study focuses on the views of teachers about their school managers' bullying phenomenon, it has been designed suitable for phenomenological design. Phenomenological design focuses on the phenomena that we are aware of but don't know in a deeply and detailed understanding. We may face phenomena in the shape of cases, experiences, perceptions, orientations, concepts and situations (Yıldırım & Şimşek, 2005). Data have been gathered via semi-structured bullying interviewing form. With the aim of evaluating the aim, meaning and scope of the items, two specialist faculty members and three teachers from different branches have been interviewed and their approval have been taken.

The participants have been selected via criterion sampling method in the way of purposeful sampling. The criterion here has been defined as being exposed to the bullying behaviours of school managers. Totally 18 teachers have been taken into the sampling group. Nine of teachers are forming the category of teachers who are working with female managers while other nine teachers forms those working with male managers. So the numbers of teachers working with male and female managers have been paid attention to keep equal.

The data have been coded and themes have been formed by using content analysis. The obtained data have been read and coded by two different investigators. The defined codes and themes have been calculated and the reliability rate have been found as 80%.

The obtained data show that in a general meaning high school teachers have been exposed to bullying behaviours more. These behaviours are faced as psychological, physical and other bullying themes. Abusing the authority, arrogance, gossip, making fun of, looking down, looking for mistakes and behaviours like discrimination have been observed. There have appeared different psychological, social, health and school related results and effects. These behaviours have been also gathered under personal, cultural and institutional reasons. These reasons have been embodied as envy, struggle to prove himself, desire to obtain prestige, incapability and having psychological problems. At the end of the study it has been found out that managers' being male or female is not important, but having humanistic qualifications is more important.

Keywords: Bullying, Male and Female Managers, Qualitative Study

Anahtar Kelimeler : Bullying, Male and Female Managers, Qualitative Study

Kaynakça

Davenport, N, R.D. Schwartz and G. P. Elliott, (2003). Mobbing Isyerinde Duygusal Taciz, Cev., Osman Cem Onertoy, Istanbul,:1. Baski, Sistem Yayincilik.

Einarsen, S. Hoel, H. and Notelears, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harrasment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the negative acts questionnaire-revised. *Work and Stres*, 23, 24-44.

Groeblinghoff, D. and Becker, M. (1996). A case study of mobbing and clinical treatment of mobbing victims. European Journal of Work and Organizational Psychology, 5, 277- 294.

Leymann, H. (1996), The contant and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*(2), 165-185.

Mikkelsen, E.G. and Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complains: The role of state negative affectivitiy and generalized self-efficacy,*Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 397- 405.

Tinaz, P. (2006). *İsyerinde psikolojik taciz (mobbing),* İstanbul,: Beta Basim Yayim.

Vartia, M. V. (2003). Workplace bullying. A study on the work environment, well-being and health. University of Helsinki Department of Psychology Academic dissertation. People and Work Research Reports 56 Finnish Institute of Occupational Health.

Yildirim, A. and Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yontemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7947) Eğitim Ortamlarında Örgütsel İkiyüzlülüğün Nedenleri ve Sonuçları

İnayet AYDIN
Ankara Üniversitesi

Burcu TOPTAŞ
Ankara Üniversitesi

ÖZET

İnsanların ekonomik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları ve beklentileri zaman içerisinde değişmektedir. Bu beklentileri karşılamak ise örgüte, bir bakıma yöneticilere düşmektedir. Paydaşların beklentilerini karşılayabilmek adına yöneticiler bazen inandıklarından farklı davranmakta ya da söylemleri ile kararları birbirini tutmamaktadır. Örgütte güven ortamının oluşması için ise bireylerin söylediklerinin ve yaptıklarının bir uyum içerisinde olması oldukça önemlidir (Simoms, 2002) Son yıllarda yapılan araştırmalarda güven kavramının oluşabilmesi açısından örgütsel ikiyüzlülüğün bir engel teşkil ettiği ifade edilmektedir.

Brunsson'a göre (2007, 115) örgütsel ikiyüzlülük örgüt içerisindeki çatışmalarla başa çıkabilmenin bir yolu olarak bireylerin söylemleri, kararları ve eylemleri arasında farklılığın olmasıdır. Başka bir deyişle örgütsel ikiyüzlülük, örgütteki birimler ve bireyler arasındaki ilişkilerde karmaşanın yaşanmasıdır. Örgütsel ikiyüzlülük örgütlerde farklı düzeylerde ve çeşitlerde olabilir (Eroğlu ve Eroğlu, 2014). Lipson'a göre (2007) ise örgütsel ikiyüzlülük, örgüt üzerinde etkili olan aktörlerin yaptıkları baskılardan kaynaklanmaktadır.

Örgütsel ikiyüzlülüğün, örgütlere paydaşların istekleriyle başa çıkabilme açısından bir esneklik sağladığı için tercih edildiği söylenebilir (Cho, Laime, Roberts, Rodrigue, 2014). Nitekim ikiyüzlü bir davranış, bazen çözülemeyen problemler için bir çözüm olabilir. Bu tarz bir uyumsuz davranış, zorlu problemlerde ortaya çıkacak çatışmaların önüne geçebilir (Brunsson, 2007, 116). Aynı zamanda ikiyüzlülük taleplerle başa çıkmak için mecbur bırakılan bir yol olsa dahi, örgütün meşruiyetini koruyabilmek adına da bir yol olabilir. Bunun yanı sıra ikiyüzlülük örgüt içerisinde mutluluğu ve sosyal açıdan istikrarı sağlamak isteyenler için iyi bir çözüm olabilecektir. Buna karşın örgütsel ikiyüzlülüğün örgütteki güven ortamını zedelemek gibi olumsuz sonuçları da bulunmaktadır (Hadadian, Navidi, Digehsara ve Sabet, 2016). Aynı zamanda örgütsel ikiyüzlülüğün, örgütün performansının düşmesine, bunun yanı sıra örgütün uzun süreli istikrarının ve huzurunun bozulmasına neden olduğu da ifade edilmektedir. Örgütler için olumsuz çıktılara neden olabilecek örgütsel ikiyüzlülüğün eğitim örgütleri açısından da bir sorun teşkil edebileceği ifade edilebilir. Nitekim okul yöneticileri, baskı gruplarının etkisi altında kalabilmekte ve söylemleri ile eylemleri arasında kararsızlık ortaya çıkabilmektedir.

Örgütsel ikiyüzlülük ile ilgili alanyazın incelendiğinde, eğitim örgütleri ile ilgili sınırlı çalışmaların olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin okul ortamında örgütsel ikiyüzlülük hakkındaki görüşlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmektedir. Bu araştırmanın problemi; Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerin eğitim örgütlerinde yaşanan ikiyüzlülük davranışı ile ilgili algılarının ne olduğudur.

Bu kapsamda araştırmanın amacı; Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır. Buna göre;

1) Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük davranışına ilişkin algıları nasıldır?

2) Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlere göre örgütsel ikiyüzlülük davranışı hangi durumlarda ortaya çıkmaktadır?

3) Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük davranışının örgüte etkileri konusunda,

a) Olumlu,

b) Olumsuz görüşleri nelerdir?

4) Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel ikiyüzlülük davranışının engellenmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algılarının derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilecektir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Bu yöntem ile araştırmanın amacına en uygun bireylerin seçilmesi sağlanmaktadır (Balcı, 2011, 102). Bu doğrultuda Ankara ilinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 10 öğretmen çalışma grubuna seçilecektir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılacak ve öğretmenler ile yüz yüze görüşme yapılacaktır. Veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanacaktır. Görüşme yapılmasının nedeni ise konuyu derinlemesine irdeleyebilmektir (Punch, 2009, 296).

Görüşme formu hazırlanırken ilgili alanyazın incelenerek buna uygun şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilecektir. Görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlanabilmesi amacıyla uzman görüşlerine başvurulacaktır. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilerek görüşme formu üzerinde düzeltmeler yapılacak ve forma son hâli verilecektir.

Araştırmanın dış güvenirliğinin sağlanması amacıyla öncelikle, veri toplama ve analiz etme süreçleri ile ilgili detaylı bilgiye yer verilecek, ardından katılımcıların özellikleri açık bir şekilde tanımlanacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İç güvenirliğin sağlanması amacıyla ise, bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden bazılarına, doğrudan alıntılar hâlinde yer verilecektir.

Veriler Nvivo 11 Paket Programı ile içerik analizi yönetimiyle analiz edilecektir. Öncelikle görüşmelerden elde edilerek bilgisayar ortamına atılan veriler, program ile analiz edilerek sunulacaktır.

Son zamanlarda örgütlerin etkililiği ve verimliliği üzerine yapılan çalışmaların artığı söylenebilir. Bu doğrultuda örgüt paydaşlarının ihtiyaçları ve beklentilerinin daha fazla önem kazandığı ve örgütlerin bunları karşılamak için çeşitli stratejiler kullandığı bilinmektedir. Bu kaygı doğrultusunda bazen yöneticilerin söylemleri ve eylemleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Örgüt içerisinde güven kültürünü zedelediği ifade edilen ikiyüzlülük durumunun, paydaşların istekleriyle başa çıkmada bir yol olduğu da ifade edilmektedir. Eğitim örgütleri olan okulların ise yöneticilerinin baskı gruplarının etkisi altında kaldığı, bu doğrultuda yöneticileri söylemleri, kararları ve eylemleri arasında farklılıkların olduğu söylenebilir. Buna karşın güven kültürünün oldukça önemli olduğu eğitim kurumlarda, tutarlılığın sağlanması ise bir zorunluluk olarak görülebilir.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük davranışı ve yöneticilerin bu davranışları sergileyip sergilemedikleri ile ilgili görüşlerine başvurulacaktır. Öğretmenlerden örgütsel ikiyüzlülüğünün olası nedenleri, etkileri ile bu davranışın sonuçları hakkındaki görüşlerinin elde edilmesi planlamaktadır. Araştırma ile örgütsel ikiyüzlülüğün olası olumsuz sonuçlarının önlenmesi için yapılabilecekler de tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : örgütsel ikiyüzlülük, öğretmen, yönetici

Kaynakça

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (9. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Brunsson, N. (2007). *The consequences of decision-making*. Oxford University Press.

Cho, C. H., Laine, M., Roberts, R. W. ve Rodrigue, M. (2015). Organized hypocrisy, organizational façades, and sustainability reporting. *Accounting, Organizations and Society*, *40*, 78-94.

Eroğlu, F. ve Eroğlu, Ş. G. (2014). Kitle kültürü ortamında stratejik tutarsızlık ve örgütsel ikiyüzlülük: kredi ve yurtlar kurumuna bağlı yurtlarda bir araştırma. *International Conference on Eurasian Economies*, Kuposvar: Hungary.

Hadadian, Z., Navidi, H., Digehsara, K. S. ve Sabet, F. Z. (2016). Hypocritical behavior and organization size: a game-theory approach. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 159.

Lipson, M. (2007). Peacekeeping: Organized hypocrisy? *European Journal of International Relations*, 13(1), 5–36.

Punch, K. F. (2011). *Introduction to research methods in education*. London: Sage Publications.

Simoms, T. 2002. Behavioral integrity: The perceived alignment between managers' words and deeds as a research focus. Organization Science, 13**,** 18-35.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7969) Lisansüstü Eğitim Gören Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Görüşlerine Göre Çokkültürlü Eğitim: Bir Olgubilim Çalışması

Feyza GÜN — Hacettepe Üniversitesi
Tuğba TURABİK — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde küreselleşme ve bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerin sonucunda toplumlar arası etkileşimin hız kazanmasıyla birlikte, bireyler kendilerini pek çok farklı kültürün bir arada bulunduğu bir yapı arasında bulmuş ve toplumlar arası ortak kültürler oluşmaya başlamıştır. Bu durum farklı kültürlerin farkında olunmasını, farklı kültürlere açık olan ve saygı duyan bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Aynı ortamı paylaşan birden fazla farklı kültürün başka bir deyişle çokkültürlü ulusların varlığıyla ortaya çıkan çok kültürlü eğitim, toplumda sosyal adalet ve eşitsizliğin sağlanması ve sürdürülmesine katkıda bulunarak, toplumsal dönüşüme yardımcı olur (Gorski, 2010). Banks'ın (1993) toplumdaki tüm bireylere okullarda eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması olarak tanımladığı çokkültürlü eğitim, farklı etnik ve kültürel kimliğe sahip grupların olduğu kadar farklı cinsiyet gruplarının da yaşantılarını, kültürlerini ve bakış açılarını yansıtan eğitim olarak ifade edilmiştir (Banks, 2002; Gay, 2002). Çok kültürlü eğitim ile farklı kültürlerin, farklı inançların, farklı dillerin öğretilmesi yoluyla bireylerde farkındalık yaratmak amaçlanmaktadır. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine de odaklanmaktadır (Cırık, 2008).

Özellikle yükseköğretimde öğrenciler daha iyi fırsatlar yakalamak ve iyi bir eğitim görmek için gelişmekte olan ülkelerden, gelişmiş ülkelere doğru gelmekte, ülkeler yabancı öğrenci pazarından daha geniş pay almak için birbirleriyle yarış içerisinde bulunmaktadırlar (Kumar, 2008). Bu pazarın önemli bir ayağını yabancı uyruklu öğrencilerin dolaşımı oluşturmaktadır (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010). Bu da üniversitelerin öğretim programlarını, misyon ve vizyonlarını, anlayışını, kurumsal yapısını yeniden gözden geçirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle eğitim konusunda söz sahibi olanların eğitim ortamlarındaki farklı kültürleri göz önünde bulundurarak, çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konusunda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Son on yılda alanyazında çokkültürlü eğitime yönelik yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir. Ancak çokkültürlü eğitim bağlamında yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çerçevede hem yabancı uyruklu hem de Türk öğrencilerin çokkültürlü eğitim ile ilgili deneyimlerinin ve düşüncelerinin incelenmesinin öğrenim gördükleri okulun, öğretim programının ve öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları konusunda karşılaştırmalı bir analiz yapılmasına imkân sağlaması beklenmektedir. Böylece çokkültürlü eğitimin beraberinde getirdiği faklılıklardan yararlanarak eğitim ve öğretim ortamının zenginleştirilmesi için bazı öneriler geliştirilebilir. Buradan hareketle bu araştırmanın temel amacı bir devlet üniversitesinde lisansüstü eğitim görmekte olan Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Öğrenciler çokkültürlülüğü nasıl tanımlamaktadır? (2) Öğrencilerin çokkültürlü eğitim ile ilgili deneyimleri nelerdir? (3) Öğrenim görmekte oldukları okulun/anabilim dalının/öğretim elemanın çokkültürlü eğitim ile ilgili uygulamaları nasıldır? (4) İdeal bir çokkültürlü sınıf ortamı/üniversite nasıl olmalıdır?

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Derinlemesine ve detaylı çalışmalarda nitel araştırma metotları kolaylık sağlarken (Patton, 2014), olgubilim deseni, araştırmacının aslında farkında olduğu ancak hakkında derin bilgiye sahip olmadığı olguları incelemek için kullanılır (Creswell, 2007). Olgubilim deseni ile gerçekleştirilen araştırmalar, insan deneyimlerine ve bu deneyimlerin nasıl edinildiğini anlamaya odaklanır (Patton, 2014). Bu çalışmadaki olgu, çokkültürlü eğitimdir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir maksimum çeşitlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996). Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklılıklarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.135). Buna göre Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'daki bir devlet üniversitesinde 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde lisansüstü eğitim görmekte olan on öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılardan beşi farklı ülkelerden gelmiş olan yabancı uyruklu öğrencilerdir. Diğer beşi ise Türk öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar cinsiyet değişkeni de göz önüne alınarak belirlenmiştir.

Olgubilim araştırmalarında veriler, katılımcılarla derinlemesine görüşmeler yapılarak toplanır. Bu araştırmanın verileri de yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; görüşmeyi yürütme, görüşmeyi ses kaydına alma ve ses kaydını yazıya dökme esasına dayanır (Creswell, 2013) Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen başlık veya temalara göre betimlenmesine dayalı bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerinde belirlenen konu başlıklarına göre betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Kültürel çoğulculuk, sosyal eşitlik ve eğitimin demokratikleşmesi gibi konuların gündeme gelmesiyle birlikte öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğrenenlerin kültürel farklılıklarını dikkate alması beklenmektedir. Tüm farklılıkları

kucaklayan, herkes için eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin varlığı farklı kültürlerin üyesi olan ve aynı ortamı paylaşan öğrenciler açısından olumlu olarak değerlendirilecektir. Öğrencilerin görüşlerine göre çokkültürlü eğitimle ile deneyimlerinin ve düşüncelerinin keşfedilmesinin, öğrenci farklılıklarının yoğun olarak izlenebileceği yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim ile ilgili uygulamalarının tespit edilmesinin önemli sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Özellikle verilerin analizinde Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerinin benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi amacıyla benimsenen karşılaştırmalı yaklaşımın eğitim sürecinin yönetilmesi, eğitim ve öğretim programının tasarlanması ve geliştirilmesi sürecinde alanyazına ve uygulamalara katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, yabancı uyruklu öğrenci, yükseköğretim, olgubilim

Kaynakça

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education, 19*, 3-49

Banks, J. A. (2002). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership, 51*(8), 4-8.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 27-40.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches.* London: Sage

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gorski, P. C. (2010). The challenge of defining multicultural education. http://www.issa.nl/members/member_docs/ESJ_files/at_docs/add_pdfs/Defining_multicultural_education.pdf adresinden 1.2.2016 tarihinde edinilmiştir.

Gray, J. (2006). Liberalizmin iki yüzü. Değirmenci, K. (Çev.). Ankara: Dost

Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2).

Kumar, N (2008). International flow of students: An analysis related to China and India. *Current Science, 94*(1), 34-37.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thosandoaks, CA: Sage Publications

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme modelleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7989) Okul Müdürüne Yönelik İlkokul Müdürü Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi

Necdet KONAN
İnönü Üniversitesi

Salih YILMAZ
İnönü Üniversitesi

ÖZET

Metafor kavramı üzerine genellikle ilk düşünür olarak kabul edilen Aristo'ya göre metafor, bir şeye ait ismin başka birşeye verilmesi; genel bir sınıftan bir türe, bir türden genel bir sınıfa, bir türden başka bir türe veya benzetme temelinde yapılan aktarmadır. Bununla birlikte yine Aristo'ya göre iyi bir metafor, farklılıklar içindeki benzerliklerin algılanmasını ifade etmektedir (Punter, 2007). Ayrıca felsefede metafor, farklı olan iki şeyi karşılaştırarak veya içinde biraz da olsa gerçeklik olan bir gerçekdışılığı ifade ediyormuş gibi gözükerek mantığa meydan okur (Cameron, 2003: 2).

Ortony (1993: 2)'e göre metafor, dilin yaratıcılığında kullanılan temel bir unsurudur. Ancak metaforlar günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, 2008: 460). Lakoff ve Johnson da bu hususta metaforun sadece dilde değil düşünce ve eylemlerde de günlük hayata yayıldığını ifade etmiştir. Lakoff ve Johnson'a göre hayatın her alanında metaforlar ile gerçeklikler tanımlanmakta ve ona göre davranılmaktadır. Bununla birlikte metafor aracılığıyla bilinçli veya bilinçsiz olarak sonuç çıkarma, hedef belirleme, bağ kurma ve plan gibi deneyimler kısmen yapılanmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980: 3-158). Mecazlar hayatımızın her alanındadır. Bilimden siyasete, edebiyattan ekonomiye en karmaşık düşünceler, anlamlar, açıklamalar, ilişkilendirmeler mecazlar yoluyla anlaşılabilir hale gelir, farklı entelektüel ve bilişsel düzeydeki insanlar birbirlerini anlar hale gelirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 207). Metaforun nasıl kullanıldığının anlaşılması; insanların nasıl düşündüklerinin, nasıl dünyayı ve birbirlerini anlamlandırdıklarının ve nasıl iletişim kurduklarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir (Cameron, 2003: 2).

Örgüte çoklu görüş açısı onun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Metafor ve kavramlaştırmalar bu amaçla kullanılabilir. Metafor örgütü anlamaya, özelliklerin bilinen bağlamdan bilinmeyenlere transferine yardımcı olur. Metafor karmaşıklığı, soyutu, yeni görüş açısından görmeye imkân sağlar (Balcı, 2008: 171). Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir (Arslan ve Bardakçı, 2006: 103). Bize çarpıcı gelen ve etkilendiğimiz olay, olgu, kavram, eşya veya kişileri metaforlar yoluyla açıklayarak hem anlatıma zenginlik ve hem de düşünme dünyamıza derinlik katarız (Turhan ve Yaraş, 2013: 130). Metafor, günlük veya örgütsel yaşamın bir parçası olan canlı ve cansız varlıklara veya olgulara benzetmeler yoluyla farklı bir perspektiften bakılmasını sağlayabilen bir araçtır. Bununla birlikte metaforlar, bu varlık ve olguların daha önceden dikkat edilmeyen, görülmeyen, önemsenmeyen, bilinmeyen veya karanlıkta kalan yönlerinin açığa çıkmasını sağlayabilir.

Okullar düşünsel ve davranışsal dönüşümlerin yapıldığı, toplumun geleceğinin şekillendirildiği kurumlardır. Her okul, sahip olduğu kültür ve o kültürü oluşturan temel öğelerden biri olan okul müdürüne bağlı olarak konumlanır ve bir imaja bürünür (Dönmez ve Ağıroğlu Bakır, 2016: 54). Bu sebeple okullarda önemli bir konuma sahip olan okul müdürlerinin bulundukları göreve yönelik oluşturacakları metaforların incelenmesi, okul müdürlerinin yaşadıklarının, deneyimlerinin ve iç dünyalarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürüne ilişkin ilkokul müdürü algılarını metaforlar aracılığıyla analiz etmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürüne yönelik ilkokul müdürleri tarafından geliştirilen metaforlar, okul müdürü olmanın hangi yönünü (olumlu / olumsuz) daha fazla vurgulanmaktadır?

2. İlkokul müdürleri tarafından geliştirilen metaforlar benzerlik ve farklılıklarına göre hangi temalar altında gruplandırılabilir?

Bu araştırma olgubilim (fenomenoloji) deseninde nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma mecazi anlamda incecik iplik, birçok renk, farklı doku ve çeşitli malzemelerin karışımından oluşan girift bir kumaşa benzer. Bu kumaş kolay veya basit bir şekilde açıklanamaz. Kumaşın dokunduğu tezgâh gibi, genel varsayımlar ve yorumlayıcı çatı nitel araştırmayı bir arada tutar (Creswell, 2013: 42). Fenomenolojide ise amacın, deneyimlere ilişkin olarak daha geniş ve daha derin bir anlayış -kavrayış- sağlamak olduğunu söylenebilir. Bu anlamda fenomenoloji, deneyimlerin doğrudan bir tanımlamasını yapmaktadır. Dolayısıyla fenomenolojik bir araştırmada araştırmacı, yaşanmış deneyimlerin ifade edilişinin veya dışa vuruluşunun anlamlarını tanımlamaktadır (Akturan ve Esen, 2013: 88-89).

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı Malatya ilinde görevli toplam 78 ilkokul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcıların görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş iki açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Açık uçlu sorudan birincisi "Okul Müdürünü, canlı, cansız bir varlığa, bir nesneye, bir tarihi kişiliğe, bir bitkiye ya da herhangi bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirsiniz?" ikincisi ise "Nedenlerini açıklar mısınız?" şeklinde oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı

kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk ve ark., 2012: 240).

Araştırmada şu ana kadar ulaşılan sonuçlara göre; okul müdürüne ilişkin 78 ilkokul müdürü tarafından geliştirilen metaforlardan 48'inin olumlu olduğu belirlenmiştir. Olumlu yönde metaforlardan çok en çok ifade edilenden başlayarak bazıları şöyle sıralanmıştır: *Baba, anne, aile reisi, orkestra şefi, beyin, kraliçe arı, ağaç, mum, vezir, hacı yatmaz, aslan, karınca…* Diğer yandan ilkokul müdürlerinin geliştirdiği metaforların 19'unun ise olumsuz yönde olduğu saptanmıştır. Olumsuz yönde kullanılan metaforlardan bazıları şunlardır: *Çırpılacak ceviz ağacı, sihirbaz, mum, robot, el arabası olmayan hamal, dilenci, lokomotif, bukalemun, okulun tüm yükümlülüğünü çeken çilekeşler, eşek, kum torbası…* Son olarak, *gaz lambası, barışta vezir savaşta piyon, araba, fabrika, pil, aşçı, bir arabanın şoförü, baraj…* metaforlarının ise ilkokul müdürleri tarafından hem olumlu hem olumsuz yönde ifade edildiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgulara göre bir değerlendirme yapıldığında okul müdürüne ilişkin ilkokul müdürü algılarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Metaforların benzerlik ve farklılıklarına göre temalandırma çalışması devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul müdürü, metafor, mecaz, ilkokul müdürü

Kaynakça

Akturan, U. ve Esen, A. (2013). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Eds.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (s. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, (171), 100-108.

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

Cameron, L (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum

Creswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Eds. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Dönmez, B. ve Ağıroğlu-Bakır, A. (2016). Müdür Değişimi Bağlamında Okul Kültürünün Mecazlar Açısından Analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 6(1), 41-60, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.003.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. USA: The University of Chicago Press.

Ortony, A. (1993). Metaphor, Language and Thouht. A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thouht* (Second Edition) (pp.1-16). USA: Cambridge University Press.

Punter, D. (2007). *Metaphor*. London: Routledge-Taylor&Francis Group

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (55), 459-496.

Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretmen, Disiplin, Müdür, Sınıf Kuralları, Ödül ve Ceza Kavramlarına İlişkin Metafor Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 23(1), 129-145.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7998) Üniversiter Sistemde Akademisyenlerin Yaşadıkları Örgütsel Güven ve Örgütsel Sinizm Algıları Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolünün İncelenmesi

Evrim EROL — Dumlupınar Üniversitesi

Ceren MUTLUER — Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Örgütsel bağlılık, çalışanın içinde bulunduğu örgütün amaç ve değerlerini kabul etmesi, bu doğrultuda çaba sarf etmesi ve örgütte kalma arzusu duymasıdır (Porter vd., 1974). Örgütsel bağlılık bireyin ve örgütün performansını artırıcı etkiler yaratabilmektedir (Uygur, 2007). Bu süreçte bağlılık davranışları örgüt içinde birçok farklı faktörden etkilenebilmekte ve yönlendirilebilmektedir (Sığrı, 2007). Bu bilgiler ışığında, örgütsel anlamda, bireyin bağlılık davranışı göstermesini etkileyebilecek bileşenlerin tespit edilmesinin oldukça önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Örgütsel bağlılık değişkenini etkileyebilecek olumlu algılamalardan bir tanesi örgütsel güven kavramıdır. Örgütsel güven; çalışanın, iş yerindeki diğerlerinin (yönetici, lider, arkadaşlar, gruplar vb.) doğru sözlü olacağına, bir diğerinin hakkını elde etmeye çalışmayacağına ve sözünün ardında duracağına olan inancıdır (Cummings ve Bromiley, 1996'dan aktaran Duffy ve Lilly, 2013). Bağlılık algılamaları üzerinde olumsuz yönde etkisi olabileceği değerlendirilen algılardan birisi de örgütsel sinizmdir. Örgütsel sinizm örgütte yönetimin dürüstlükten yoksun olduğu, örgüt üyelerinin kendilerinden yararlanılacağı ve örgütte kendilerine adil davranılmayacağına olan inançtır (Eaton, 2000). Bu kapsamda bireylerin örgütleri için duydukları güven ve örgütsel sinizm algılamaları örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olabilecek değişkenler olarak düşünülebilir. Örgütsel bağlılık örgütsel performansın artırılmasında ve iş gören devrinin azaltılmasında oldukça önemlidir (Gül vd., 2008). Örgütsel performansın artırılması ile yakın ilişkili olan örgütsel güven (Çelik vd., 2011) ve işten ayrılma niyeti üzerinde önemli etkileri olduğu bilinen örgütsel sinizm kavramlarının (Polat ve Meydan, 2010), örgütsel bağlılığın öncülleri olarak bu çalışmada ele alınması; örgütsel bağlılığın anlaşılabilmesi için önemli ve gerekli kavramlar olarak düşünülmüş ve söz konusu iki kavram örgütsel bağlılık ile bir arada ele alınmıştır.

Bu çalışma, akademisyenlerin örgütsel güven ve örgütsel sinizm algılarının örgütsel bağlılık algıları üzerindeki rolünü ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bunun için araştırma sürecinde örgütsel güvenin ve örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki ayrı ayrı doğrudan etkisini ve sinizmin arabulucu etkisi ile örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerindeki dolaylı etkisi modellenerek test edilecektir.

Araştırma Deseni: Bu araştırmada örgütsel güven, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılıkarasındaki ilişki tespit edilemeye ve aralarında kurulan ilişkiye yönelik neden-sonuç konumundaki bağlantı modellenmeye çalışıldığı için bu çalışma korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipucu elde etmek amacıyla yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Evren ve Örneklem: Çalışmada tabakalı örneklem alıma yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan tabakalı örnekleme yöntemi evrendeki at grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Fraenkel ve Wallen, 2006). YÖK verilerine ulaşılarak önce Türkiye'deki üniversite ve fakülte sayıları, ardından unvanlarına göre akademisyen sayıları belirlenmiş ve araştırmanın amacına göre oranlandırılarak örneklem oluşturulmuştur.

Verilerin toplanması ve veri toplama araçları: Araştırma kapsamında örgütsel verilerakademisyenlerden online olarak "Örgütsel Güven Ölçeği", "Örgütsel Sinizm Ölçeği" ve

"Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılarak toplanmaktadır. Örgütsel güven ölçeği Ferres ve Travaglione (2003) tarafından hazırlanan ve Pekcan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, Yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven ve örgüte güven olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. "Örgüte güven" ölçeği bu üç alt boyutun toplamından oluşmaktadır ve 11 madde içermektedir. Örgütsel Sinizm Ölçeği Vance, Brooks ve Tesluk (1996) tarafından geliştirilen ve Güzeller ve Kalağan (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, 9 maddelik tek boyutludur. "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilmiştir. "Duygusal bağlılık", "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" olmak üzere üç alt boyuttan oluşan, Pelit, Boylu ve Güçer'in (2007) tarafından faktör analizine tabi tutulan ve faktör yükleri ve güvenirlik katsayıları düşük olan 2 maddenin çıkartıldığı ölçekte toplam 16 bulunmaktadır.

Verilerin Analizi: Verilerin analizi için öncelikle örgütsel güven, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık kavramlarının kendi aralarındaki ilişkileri için oluşturulan görgül yapı elde edilmeye çalışılacaktır. Oluşturulan yapı modelleri yol analizi ile sınanacaktır. Bu yapı modelinden sonra her bir değişkenin kendisi için daha önceden oluşturulan hipotez yapıları ile ölçme modelleri için doğrulayıcı faktör analizi kullanılacaktır. Çalışmada veriler yol analizinin ve doğrulayıcı faktör analizinin birleşimi olan hibrit modelleme ile test edilecektir. Bunun için LISREL 8.72 programı kullanılacaktır.

Örgütsel güvenin ve örgütsel sinizm arasında kurulan yapısal denklem sonuçları negatif ilişkiyi belirtirken, bu iki değişkenin örgütsel bağlılık ile kurulacak hibrit modelin uyum indekslerinden CFI-AGFI-NNFI-TLI değerlerinin 0,90'a eşit ya da yüksek

olması ile RMESA değerinin 008'den küçük ve örneklem sayısından etkilense de chi-square değerinin küçük olması ile modelin uyum sağlaması beklenmektedir. Bunun dışında örgütsel sinizmin, örgütsel güvene arabulucu etkisi ile örgütsel bağlılık arasında kurulan modelinde sahip olacağı uyum indekslerini beklenen değerler arasında çıkması beklenmektedir.

Örgütsel güvenin ve örgütsel sinizm arasında kurulan yapısal denklem sonuçları negatif ilişkiyi belirtirken, bu iki değişkenin örgütsel bağlılık ile kurulacak hibrit modelin uyum indekslerinden CFI-AGFI-NNFI-TLI değerlerinin 0,90'a eşit ya da yüksek olması ile RMESA değerinin 008'den küçük ve örneklem sayısından etkilense de chi-square değerinin küçük olması ile modelin uyum sağlaması beklenmektedir. Bunun dışında örgütsel sinizmin, örgütsel güvene arabulucu etkisi ile örgütsel bağlılık arasında kurulan modelinde sahip olacağı uyum indekslerini beklenen değerler arasında çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Akademisyen, Örgütsel Güven, Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık

Kaynakça

Boylu, Y., Pelit, E., ve Güçer, E., (2007) Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 44, (511).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, M., Ö. Turunç ve M. Beğenirbaş (2011). Örgütsel performansın sağlanmasında örgütte güven, tükenmişlik ve kişiler arası çarpıklığın rolü. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (1), 1-29.

Duffy, J.A. & J. Lilly (2013), Do individual needs moderate the relationships between support?", organizational citizenship behavior, organizational trust and perceived

organizational. Journal of Behavioral & Applied Management, 14 (3), 185-197.

Eaton, J. A. (2000). A Social Motivation Approach To Organizational Cynicism (Unpublished Doctoral Dissertation), Toronto, York University Graduate Program to Psychology.

Ferres, N. & Travaglione, T. (2003). The development and validation of the workplace trust survey (WTS): Combining qualitative and quantitative methodologies. 15, 1-11.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). How to design and evaulate research in eduvation. (6.Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.

Gül, H., Oktay E.ve Gökçe, H. (2008). İş tatmini, stres, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkiler: sağlık sektöründe bir uygulama. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 15, 1-11.

Güzeller, C. ve Kalağan G. (2008). Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. 16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Antalya, 87-94

Meyer, J. P. & Allen N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, 1, 61-89.

(8002) Okul Yöneticilerinin Toksik (Zehirli) Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki

Hakan ÇETİNKAYA — MEB
Aydan ORDU — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Liderlik kavramı, 20. yüzyılın başından bu yana hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar tarafından yaygın olarak çalışılan bir konudur (Lunenburg ve Ornstein, 1996: 112). Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme yeteneği ve bilgisinin toplamı şeklinde tanımlanabilir (Eren, 2012: 435). Lider denildiğinde hep "olumlu liderler" düşünülür. Ancak, gerek tarihte gerekse günümüzde güçlü lider olarak insanları peşinden sürükleyen ve ne yazıktır ki insanlık açısından felaketlere neden olan pek çok lider vardı. Örneğin; Hitler, Saddam Hüseyin, Usame Bin Ladin vb. (Onay, 2015). Literatüre bakıldığında çoğu liderlik türü olumlu lider özelliklerini (öğretimsel, dönüşümcü, karizmatik, etik, etkileşimsel liderlik vb.) içermekteyken, bazıları da zayıf, güçsüz, olumsuz, otoriter vb. liderlik özelliklerini tanımlamışlardır.

Toksik ya da zehirli liderler, çalışanların refahını ihmal eden (Schimdt, 2008); çalışanları bunaltarak, eleştirerek tehdit ve otorite ile kendilerine boyun eğmelerini sağlayan (Lipman-Bluman, 2005); kendi ilgilerine odaklı, başkalarına karşı duyarlılık ve empati konusunda özensiz olan (Schimdt, 2008) liderlerdir (akt. Kırbaç, 2013: 66). Bir kurumdaki toksik yönetim tarzı umutsuzluk, kızgınlık, düşük moral, kötü iletişim gibi olumsuz etkilerin yayılmasında doğrudan etkili olmaktadır. Toksik liderler, toksik örgüt kültürünü yayarak ya da varolanı destekleyerek çalışanların yönetimin kontrolü konusunda bir endişe yaşamalarına ve risklerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu örgütlerde toksik kültüre uyum sağlamak istemeyen çalışanlar dışarıda tutulmakta ve bu nedenle kendini örgüte ait hissetmemekte ve doyum düzeyleri düşmektedir (Appelbaum ve Roy-Girard 2007'den akt. Eğinli ve Bitirim, 2008: 133).

Tükenmişlik diğer insanlarla birlikte çalışmak durumunda olan bireylerde görülen; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalmasını içeren psikolojik bir sendrom olarak tanımlanabilir (Maslach ve Jackson, 1981: 99; Maslach ve Goldberg, 1998: 64). Tükenmişlik sendromunun en temel belirtisi duygusal tükenme duygularındaki artıştır. Yaşadıkları duygusal yoğunluktan dolayı çalışanlar kendilerini psikolojik olarak işlerine veremezler. Ayrıca çalışma arkadaşları ya da hitap ettiği insanlar hakkında olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirirler. Son olarak da kişi kendisini de olumsuz değerlendirme eğilimindedir ve kişisel başarısına yönelik yetersizlik ve doyumsuzluk hisseder (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Yenilenen dünya ile birlikte öğretmenlerin iş yükü azalmamış, aksine okul, veli ve öğrenci ile iletişimde ana arter görevini üstlenmiştir. Farklı kesimlerde farklı bireylerle aktif iletişimin gerçekleştiren öğretmenlerden beklenenlerin de artması; öğretmenlerin duygusal yoğunluklarını artırarak başta stres olmak üzere kaygı ve çözümsüz kalan problemler ile çaresizlik yaşamalarına sebep olmaktadır (Yörük vd., 2013).

Öğretmenlerin okullarda etkileşim halde oldukları veliler, öğrenciler ve okul yöneticileri öğretmen üzerinde baskı oluşmasına ve öğretmenin tükenmişlik hissine kapılmasına sebep olabilir. Bu gruplar içinde yasal güç ve yetkiler bakımından öğretmen üzerinde en fazla etkiyi bırakacak olan kişiler okul yöneticileridir. Okul yöneticileri yasal güçleri ve sahip oldukları liderlik özellikleriyle okulun birçok yapısına etki etmekle birlikte öğretmenler üzerinde ayrı bir etkiye sahiptirler.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Literatür tarandığında, Türkiye'de toksik liderliğin tükenmişlik ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 2302 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek öğretmen sayısı 329 olarak bulunmuştur (Cochran, 1962). Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve "Toksik Liderlik Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. 22 soru ve 3 alt boyuttan (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarının azalması) oluşan "Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE)" Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından geliştirilen "Toksik (Zehirli) Liderlik Ölçeği" ise 30 soru 4 alt boyuttan (değer bilmezlik, çıkarcılık, bencillik, olumsuz ruh hali durumu) oluşmaktadır. Ölçeklerin yüz yüze görüşme yöntemiyle öğretmenlere doldurtulması planlanmaktadır. Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Araştırmada toksik liderlik bağımsız değişken, tükenmişlik ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığına bakılacaktır. Araştırmanın amacına uygun olarak iki değişken ve değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde korelasyon; bağımsız değişkenin bağımlı

değişkeni yordayıp yordamadığının belirlenmesinde ise regresyon analizinden yararlanılması planlanmaktadır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır.

Literatür incelendiğinde Türkiye'de eğitim ve diğer alanlarda toksik liderlik ile tükenmişlik ilişkisini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Uluslararası literatüre bakıldığında ise öğretmen tükenmişliği ile toksik kültürü ele alan bir çalışmaya rastlanmıştır. Wright (2005) çalışmasında, öğretmenlerin stres kaynakları ve moral bozukluğu ile ilgili duygularının üzerinde duran toksik kültürlerin özellikleri tanımlanmıştır. Araştırmanın analizleri sonucunda, öğretmen algılarına göre yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında pozitif yönle anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin toksik liderlik algılarının onların tükenmişliğini anlamlı olarak yordayacağı düşünülmektedir. Analizler sonuçlandığında her iki değişkenin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar da ayrıntılı olarak tartışılacak ve literatürle desteklenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Lider, Toksik Liderlik, Zehirli Liderlik, Tükenmişlik, Öğretmen

Kaynakça

Çelebi, N., Güner, A. G. H. ve Yildiz, V. (2015). Toksik Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 249-268.

Cochran, W. (1962). *Sampling techniques.* New York: John Wiley Sons Inc.

Eğinli, A.T. ve Bitirim, S. (2008). Kurumsal başarının önündeki engel: zehirli (toksik) iletişim. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 124–140.,

Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta yayıncılık.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.), *7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (s. 143 – 154). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Lunenburg F.C., Ornstein A.C. (1996). *Educational administration concepts and practice*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2* (2), 99-113.

Maslach, C., Goldberg, J.,(1998). Prevention of burnout: new perspectives. Applied and Preventive Psychology, 7 (1), 63-74.

Onay, M. (2015, Mayıs 10). *Liderlik metaforu.* Egede Sonsöz. (http://www.egedesonsoz.com/yazar/Liderlikmetaforu/ adresinden alınmıştır.)

Wright, R. (2005). Teacher burnout and toxic cultures in alternative school prison settings. *Journal of Juvenile Court, Community, and Alterative School Administrators of California*, *18*, 44-54.

Yörük, S., Akar, T., Çimenci, F., ve Akyel, S. (2013). Bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 160-179.

(8003) Öğretmenlerin Velilerde Gözlemledikleri Olumsuz Davranışlar ve Velilerden Beklentileri

Tuğba TURABİK
Hacettepe Üniversitesi

Feyza GÜN
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Okula başlayana kadar çocuklarının gelişiminden ve sorumlu olan velilerin bu sorumluluğu çocuklarının okula başlamasıyla birlikte öğretmenlerle işbirliğinin kurulmasıyla devam eder (Çakmak, Neslitürk ve Asar, 2014). Eğitim-öğretim süreci; öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri gibi birçok paydaşın etkileşim içerisinde çalışmasını gerektiren bir süreçtir. Bu paydaşlar ve veliler arasında güvene dayalı etkili bir işbirliğinin ve iletişimin kurulması aradaki bağları güçlendirmek açısından önemlidir. Dolayısıyla paydaşların birbirleri ile etkileşimleri sırasında yaşanan olumlu veya olumsuz durumların tarafları doğrudan etkileyeceğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte paydaşların birbirlerinden beklentileri de önem taşımaktadır. Bu çalışmada da eğitim öğretim sürecinin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin, velilerde gözlemledikleri olumsuz davranışlar ve velilerden beklentileri ele alınacaktır.

Eğitim sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenlerin motivasyon ve başarılarının artması açısından veli katılımı ve okul aile işbirliği oldukça önemlidir (Aydemir, 2008 s. 68-69; Fan ve Chen, 2001; Jeynes, 2007). Ancak her veli eğitim-öğretim sürecine katılımın nasıl olması gerektiği, velisi olduğu öğrenciye, diğer öğrencilere, öğretmen ve okul yöneticilerine bu konuda nasıl yardımcı olması gerektiğini bilmeyebilir. Bu nedenle velilerin katılımının nasıl olması gerektiği, hangi durumlarda katılım gösterip hangi durumlarda pasif kalmaları gerektiği ve öğretmenler ile okul yöneticilerinin velilerden beklentileri net bir şekilde belirlenerek velilerin bu konuda bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Bununla birlikte, başta öğretmenler olmak üzere okulda çalışan personele veliler tarafından yansıtılan olumsuz davranışların tespit edilerek çözümlenmeye çalışılması, olumlu davranışların ise pekiştirilmesi gerekmektedir. Zira alanyazındaki bazı araştırmalarda öğretmen görüşlerine göre velilerin olumsuz davranışlar sergiledikleri, yerinde olmayan müdahalelerde bulundukları ve eğitim sürecinde kendilerinden beklenenleri yerine getirmedikleri yönünde bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Atmaca ve Öntaş, 2014; Çakmak, Neslitürk ve Asar, 2014; Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel, 2010). Bu durumun öğretmenleri ve dolayısıyla eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir. Alanyazında öğretmen görüşlerine göre, velilerin öğretmenlere karşı sergiledikleri olumsuz davranışlar ile öğretmenlerin velilerden beklentilerini derinlemesine ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla çalışmanın, öğretmenlere bu konuda kendilerini ifade etmelerine yönelik bir fırsat sunması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu düşüncelerden hareketle araştırmada öğretmenlerin velilerde gözlemledikleri olumsuz durumların tespit edilmesi ve velilerden beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Öğretmenlerin velilerde gözlemledikleri olumsuz davranışlar nelerdir? (2) Öğretmenlerin velilerden beklentileri nelerdir? (3) Öğretmenler, velilerin sergilediği olumsuz davranışlardan nasıl etkilenmektedir? (4) Öğretmenler velilerden beklentilerinin yerine getirilmemesi durumundan nasıl etkilenmektedir?

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.72). Çalışmada öğretmenlerin velilerde gözlemledikleri olumsuz davranışlar ve velilerden beklentileri gibi kavramlar da eğitim sürecinde yer alan herkes tarafından bilincinde olunan ancak tüm boyutlarıyla, sebep ve sonuçlarıyla incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla sahip olduğu özelliklerle olgubilim deseninin bu araştırmada kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırma için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolayda ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile 10 katılımcı belirlenmiştir. Araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturduğu (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 92) kolayda ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmada hız ve pratiklik kazandırması açısından kullanışlı bir yöntem (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.113) olarak bu çalışmada tercih edilmiştir. Katılımcılar ile veri toplama amacıyla yapılan görüşmelerde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve katılımcıların kişisel bilgileri ile açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi edinebilmeyi sağlayan bir veri toplama yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012, s. 152). 10 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler nitel veri analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Eğitim sistemimizde merkezi sınav sayılarındaki artış, mezun olan öğrencilerin istihdam olanaklarının yetersizliği gibi durumlar eğitim sürecini rekabetçi bir ortam haline getirmektedir. Bu durum da veli ile okul ve özellikle öğretmenler arasındaki etkileşimin artması anlamına gelmektedir. Öğretmenler ile veliler arasındaki bu etkileşimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için süreçte yaşanılan problemlerin tespit edilerek çözümlerine yönelik adımlar atılması gerekmektedir. Bu araştırma da öğretmen-veli ilişkisinde olumsuz durumlar ile beklenen durumların ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin velilerde gözlemledikleri olumsuz davranışların tespit edilerek bu davranışların öğretmenleri nasıl etkilediğinin belirlenmesi ve bu sorunların nasıl çözümleneceğine dair ipuçlarına ulaşılması beklenmektedir. Bunun yanında eğitim süreci içerisinde öğretmenlerin velilerden beklentilerinin neler olduğunun açık ve net bir şekilde ortaya koyularak, bu beklentilerin

karşılanmaması durumunda öğretmenlerin bundan nasıl etkilendiklerinin tespit edilmesi, bu sorunun çözümüne yönelik öneriler geliştirilmesi planlanmaktadır. Çalışma sonunda eğitim sürecinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde velilerden beklenen roller ve sorumluluklar vurgulanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara araştırma sonuçlarını temel alan önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, veli, olumsuz davranışlar, beklentiler, olgubilim.

Kaynakça

Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, *2*(1), 47-62.

Bakırcı, B. (2012). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenleri etkileyen örgütsel stres kaynakları nelerdir (Edirne İli Örneği).*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 13. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çakmak, Ö. Ç., Neslitürk, S., ve Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "veli" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(18), 679-712.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, *13*(1), 1-22.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban education*, *42*(1), 82-110.

Sabancı, A. ve Yücel, E. (2013). İlköğretim okullarında öğretmen veli ilişkilerinde veliye yönelik psikolojik yıldırma davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 348-363.

Şahin, M. (2011). *İlköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri.* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 1136-1151.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(8008) Eğitim Sistemi Üzerine Bir Tercih Analizi: Okul Müdürlerinin Öğretmen Tercihleri

Cüneyt BELENKUYU Eskişehir Osmangazi Üniv.
Serap İRİ Eskişehir Osmangazi Üniv.
Cemil YÜCEL Eskişehir Osmangazi Üniv.
Ahmet AYPAY Eskişehir Osmangazi Üniv.

ÖZET

Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlik mesleği, mesleğin profesyonelleşmesi bağlamında tartışılagelmiş bir konudur. Yapılan reformlara, yönetmeliklere getirilen değişikliklere, uygulanan eğitim politikalarına, öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere rağmen öğretmenlik mesleğiyle ilgili problemler ortaya çıkmaya ve eğitimin insan kalitesini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin kalitesini artıracak ve bu mesleğin toplum nezdindeki saygınlığını yeniden canlandıracak nitelikte kriterleri içeren bir reforma ihtiyaç duyulduğu açıktır. Türkiye'de öğretmen istihdamı ve öğretmenlik mesleğine giriş ulusal bir sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapılmakta, fakat aday öğretmenleri bütüncül bir şekilde değerlendirecek bir sistem işlememektedir. Ayrıca geliştirilmiş seçme metotlarıyla sınıftaki öğretmenlik uygulamalarının kalitesini artırma üzerine çok az vurgu yapılmıştır (Pounder, 1988). Etkili öğretmenleri işe alma, destekleme ve işlerine devam etmelerini sağlama okul liderlerinin en önemli sorumlulukarından biridir, belki de en önemli sorumluluğudur (Strong ve Hindman, 2006). Okul müdürlerinin okullarında birlikte çalışacakları öğretmenleri seçme fırsatlarının olmaması yönetsel açıdan problemler ortaya çıkarmakta ve verilecek eğitimin nitelikleri hususunda kaliteyi yakalayamamaya neden olabilmektedir. Öğretmen seçiminde kriterler belirleme konusunda ilgili literatürde sistemi iyileştirmenin en iyi yolu olarak da seçme sürecinin akıllıca yapılması ifade edilmiştir (Graces, 1932). Türkiye bağlamında okul müdürlerinin öğretmen seçme yetkisinin olmaması konuyla ilgili literatürün oluşmasına engel olmuştur fakat uluslararası literatür okul müdürlerinin öğretmen seçmede kriter olarak ele aldıkları değişkenleri ortaya çıkarmıştır. Yaş, cinsiyet, deneyim, sözel beceriler, duygusal durumun dengeli oluşu gibi değişkenlerin münferit olarak ele alınmasının yanında adayın kişisel, profesyonel özellikleri (Harris, Rutledge, Ingle, Thompson, 2010) gibi daha kapsayıcı değişkenler de kullanılmıştır. Bunlara ek olarak Stronge ve Hindman (2006) öğretmen seçiminde kullanılan bir indeksin kalite boyutları olarak etkili öğretimin öncülleri, kişisel özellikler, sınıf yönetimi, öğretim planlaması, öğretim biçimi ve değerlendirmeyi sıralamıştır. Öğretmen seçimiyle ilgili müdürlerin kriterlerini inceleyen bu çalışmaların yanı sıra müdürlerin öğretmen seçiminde ne kadar yeterli oldukları durumu da sorgulanması gereken bir nokta olarak gözükmektedir. Place ve Kowalski (1993) 1970'lerden 1990'lara kadar olan literatürün oldukça aydınlatıcı olmasına rağmen, müdürlerin bu kritik sorumluluğu yerine getirmede aldıkları kararları etkileyen önyargıların, değerlerin ve inançların neler olduğu konusunda bir açıklık olmadığını dile getirmiştir. Okul müdürlerinin öğretmen seçmede kullandıkları kriterler aynı zamanda eğitimle ilgili önemli değer yargılarını da ortaya çıkarması açısından önemli bulgular olarak nitelendirilmelidir. Bu yolla okul müdürlerinin öncelikleri, nasıl bir okul kurmak istedikleri, eğitimin çıktısı olarak nasıl bir öğrenci yetiştirmek istedikleri konusunda ipuçları toplamak da mümkün olacaktır. Bu çalışma bu bağlamda okul müdürlerinin çalışmak istedikleri öğretmenlerin özellikleri üzerinden eğitime olan genel bakışlarını, ideal öğretmen profilini ve bu sistemdeki çıktıların kalitesini artıracak nitelikleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımının yöntemlerinden biri olan ve tercihleri temel alan konjoint analizi kullanılmıştır. Konjoint analizi kökeni pazarlama ve piyasa çalışmalarına dayanan ve bir ürün veya hizmet hakkındaki müşteri tercihlerini ölçen deneysel bir yaklaşımdır (Mok, Sohn, Ju, 2010). Bu analiz müşteri tercihlerinin psikolojik yargılarını ölçmek için iki veya daha fazla bağımsız değişkenin bağımlı bir değişkenin sıralaması üzerindeki ortak etkisiyle ilişkilidir (Sohn, Ju, 2010). Genellikle farklı ürün bileşenlerinin veya özelliklerinin önemini anlamak için kullanılan (Lee, Lee ve Kweon, 2013) konjoint analizinin kuramsal olarak açıklanması, uygulanması ve beklenen yararların en iyi sonucu verebilmesi için aşağıdaki aşamaların izlenmesi gerekir (Hair et al., 1995, akt. Şen ve Çemrek, 2004).

"Araştırmanın amacı belirlenerek problemin tanımlanması,

Ürüne ilişkin değişkenlerin ve düzeylerinin belirlenmesi, bağlı olarak

Tercih fonksiyonunun belirlenmesi,

Veri derleme tekniğinin seçilmesi ve verilerin derlenmesi,

Derlenen verilerin analizi için uygun tekniğin seçilmesi ve verilerin analizi,

Sonuçların yorumlanması, geçerliliklerinin değerlendirilmesi ve

Sonuçların uygulanması."

Bu çalışma kapsamında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okul müdürleri örneklem olarak seçilmiştir. Bu seçim yapılırken tabakalı örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Örneklemden veri toplanması amacıyla konjoint analizi için hazırlanan veri

toplama aracında aşağıdaki öğretmen seçiminde kullanılan değişkenlere ve bu değişkenler için belirlenen seviyelere yer verilecektir.

Cinsiyet

Eğitim düzeyi

Medeni durum

Kıdem

İş deneyimi (Görev yapılan yer)

Sendika

Bölge

Etkili öğretim öncülleri

Kişisel özellikler

Sınıf yönetim becerileri

Öğretim planlaması

Öğretim uygulamaları

Değerlendirme

Türkiye'de öğretmen istihdam sürecinde okul müdürlerinin yetkisinin bulunmaması, okullarda verimlilik açısından bazı problemler ortaya çıkarmakta ve aynı zamanda insan kaynakları bakımından olumsuz örneklerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Okulların kendi kontekstleri içinde değerlendirilmemesi ve standart olarak incelenmesi karar alma mekanizmasının düzgün işleyememesine sebep olmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerine öğretmen seçimi konusunda yetki verilmesi durumunda öğretmenleri değerlendirebilecek ve istihdamları sırasında temel alınabilecek kriterlerin olduğu bir model geliştirilebilir. Bununla birlikte okul içinde karar sürecinin en önemli bileşeni olarak okul müdürünün eğitim konusundaki genel yargıları, yönetici olarak öğretmenlerde bulunmasını istedikleri özellikler üzerinden değerleri, ön yargıları ortaya çıkarılabilir. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkacak olan sonuçlara ek olarak okul müdürlerinin yanı sıra diğer okul paydaşlarının da tercihleri üzerinden toplum olarak eğitimle ilgili değer yargılarımız ortaya çıkarılabilir ve bunlara bağlı olarak nasıl bir eğitim istediğimizi her bir paydaşın perspektifiyle okul kavramını yeniden tanımlayacak fırsatı elde edebiliriz.

Anahtar Kelimeler : Konjoint Analizi, Okul Müdürü, Öğretmen Tercihi

Kaynakça

Pounder, D. G. (1989). Improving the predictive validity of teacher selection decisions: Lessons from teacher appraisal. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *2*(2), 141-150.

Graves, F. P. (1932). *The Administration of American Education: With Especial Reference to Personnel Factors*. Macmillan.

Stronge, J. H., & Hindman, J. L. (2006). *The teacher quality index: A protocol for teacher selection*. ASCD.

Harris, D. N., Rutledge, S. A., Ingle, W. K., & Thompson, C. C. (2010). Mix and match: What principals really look for when hiring teachers. *Education*, *5*(2), 228-246.

Place, A. W., & Kowalski, T. J. (1993). Principal ratings of criteria associated with teacher selection. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *7*(4), 291-300.

Mok, M. S., Sohn, S. Y., & Ju, Y. H. (2010). Conjoint analysis for intellectual property education. *World Patent Information*, *32*(2), 129-134.

Sohn, S. Y., & Ju, Y. H. (2010). Conjoint analysis for recruiting high quality students for college education. *Expert Systems with Applications*, *37*(5), 3777-3783.

Lee, H. (2013). Conjoint Analysis for Mobile Devices for Ubiquitous Learning in Higher Education: The Korean Case. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*,

Şen, H., & Çemrek, F. (2004). Konjoint Analizi ve Özel Dersane Tercihine Yönelik Bir Uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2).

(8016) Eğitimde Yönetişim (Governance): Okul Yöneticisi, Öğretmen Ve Diğer Personelin Okul Yönetişim Algısı

Gökhan ARASTAMAN — Hacettepe Üniversitesi
Bahar Meral ŞAHİN — MEB

ÖZET

Eğitim sistemin yenilenmesi için eğitim paydaşlarının eğitim sistemlerinin yönetimi konusunda bilgilenmesi gerekmektedir. Okul yönetiminin kaliteli hale getirilmesi, çalışanların kurumu sahiplenmesi, işbirliği halinde çalışabilmesi, etkin bir şekilde yönetime katılması çok önemlidir. Bu süreçte yeni bir kavram olan yönetişim, okul çalışanlarının birlikte yönetebilecekleri bir okul yönetiminin ön koşuludur.

Yönetim belli amaç veya amaçları kaynakları en iyi biçimde kullanmak suretiyle gerçekleştirme bilim ve sanatıdır. Yönetim; insanları etkileyerek, bir araya getirip güçlerini birleştirme, toplumun ortak çıkarları doğrultusunda sevk ve idare sürecini içeren bilim ve sanattır (Öztekin, 2002:15).Yönetişim ise en basit tanımıyla birlikte yönetmektir. (Toksöz, 2008).Bu kavram, sosyal normların ve kurumların yeniden üretimi, güçlendirilmesi ve oluşturulmasına yol açan ortak problemlerdeki ilgili aktörler arasında oluşan karar alma ve etkileşim süreciyle ilişkilidir (Hufty, 2011). Yönetişim ister kamu, özel sektör ve kişisel gruplar tarafından; ister aile, kabile, formal veya informel örgütler tarafından; ister kanunlar normlar, güç veya dil yoluyla üstlenilsin, yönetimin tüm süreçlerine işaret eden bir kavramdır (Bevir, 2013).Yönetişim, son yılların kamu yöneyimi literatüründe üzerinde çokça durulan kavramlardan biridir. Kamusal politikaların belirlenmesi ve uygulanmasında günümüzde birlikte yönetim, çok aktörlü yönetim kavramları ile devletin yanında ulusal ve uluslar arası örgütler, özel sektör, sivil toplum örgütleri ve diğer kurumlar yer almaktadır (Tekeli, 1999; Khan,2000).

Yönetişimle yönetmek kavramları arasında her ne kadar benzerlik olsa da, hükümet etmek anlamındaki yönetim kavramı, hiyerarşik nitelikteki bürokratik yapıya dayalı yönetim anlayışını öne çıkarırken; yönetişim kavramı, yönetim sürecinde rol oynayan aktörlerle örgütler arasındaki etkileşimi ve formel ya da resmi sıfatı bulunmayan kişilerin, grupların ve kuruluşların katılımını, hiyerarşik bürokratik yapı yanında, hükümet dışı aktörlerin de etkin bir şekilde yönetim faaliyetinde yer almasını ifade etmek üzere kullanılmaktadır (Yüksel, 2000:145).

Bu araştırmanın amacı Aksaray ilinde resmi kamu okullarında çalışan yönetici öğretmen ve diğer personelin yönetişim algısını çeşitli demografik değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır.

1.Yönetici, öğretmen ve okul personelinin yönetişim algısı nasıldır?

2.Öğretmen, okul müdürü ve okul çalışanlarının yönetişim algısı görev boyutuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Yönetişim algısı cinsiyete, kıdeme ve öğretim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Eğitimde yapılan değişiklikler gelişimsel olarak sürdürülürken yöneticilerin bu süreçleri en iyi şekilde takip etmesi ihtiyaca yönelik çalışmalar planlaması gerekmektedir. Bu nedenle okul çalışanlarının yönetişim konusunda bilgilerini artırmak, gerek eğitim yöneticilerinin gerekse de toplumun geleceği açısından önemli olmaktadır. Bu araştırma eğitimde okul çalışanlarının yönetişim konusuna ilişkin görüşlerini ortaya koyacağı ve bu duruma ilişkin çözüm önerileri getireceği için önemlidir. Eğitimde yönetişim kavramıyla ilgili kavramsal bir çerçevenin oluşması bu alanda çalışacak akademisyen ve okuyuculara önemli bir kaynak teşkil edebilir.

Aksaray ilinde resmi kamu okullarında çalışan yönetici öğretmen ve diğer personelin yönetişim algısını çeşitli demografik değişkenlere göre inceleyen bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın evreni Aksaray ilinde görev yapan öğretmen yönetici ve diğer okul çalışanlarıdır. (Toplam İdareci sayısı N:440,toplam öğretmen sayısı N: 4458,toplam personel sayısı 697dir) (Aksaray Meb,2015 Brifing raporu). Hedef evrenin örneklenmesinde "tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, alt evrenlerin örneklemde büyüklükleri oranında temsil edilmesine imkân vermektedir (Karasar, 2002). Araştırmaya katılan merkez ve ilçelerin her biri bir alt evren olarak düşünülmüş olup yönetici, öğretmen ve diğer personel, evrendeki büyüklükleri oranında random atama yoluyla örnekleme seçilmiştir. Hedef evrenin araştırmacının ulaşamayacağı büyüklükte olması, zaman ve kaynak sıkıntısı gibi nedenlerle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda Aksaray İlinin belirlenen merkez ve ilçelerdeki okullarda görevli 5595 yönetici, öğretmen ve personeli, α=.05 anlamlılık ve %5 hata payıyla (Balcı, 2013), 345 katılımcının temsil edebileceği varsayılmıştır.

Bu araştırmada, Aksaray İlinde görev yapan yöneticiler, öğretmenler ve okul personelinin yönetişim konusundaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından Eğitimde Yönetişim Algısı Ölçeği hazırlanmıştır.

Araştırma sürecinde uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 (Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile parametrik (Bağımsız T-Testi ve ANOVA) fark testlerinden yararlanılmıştır.

Aksaray ilinde görev yapan okul yöneticisi, öğretmen ve diğer personelin yönetişim algılarının incelendiği bu çalışmada okul yöneticisi, öğretmen ve diğer personelin yönetişim algısının yüksek olduğu ve görüşlerin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Analiz sonuçları, öğretmen, yönetici ve okul personelinin yönetişim algısının onların görevine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [F(2-315)= 3,57, p< 0.05]. Görev değişkenine göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre okul personelinin yönetişim algısının (X=4.26) yöneticilere (X=4.22) ve öğretmenlere (X=4.01) göre yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer yandan Yönetici, öğretmen ve diğer personelin yönetişim algısının cinsiyete, branşa ve hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yönetişim, yönetici, öğretmen

Kaynakça

Balcı, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bevir, M. (2013) Governance. A Very Short Introduction. Oxford

Biçer,T.(2006). "Yüksek Öğretimde Yönetişim(Governance)veTürkiye İçin Öneriler" Yüksek Lisans Tezi

Büyüköztürk ve Çokluk, (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara

Coşkun, R (2006), "İyi Yönetişim Her Derde Deva Mı?", Yerel Siyaset Dergisi, (6),1

Hufty, M. (2011). "Investigating Policy Processes: The Governance Analytical Framework (GAF). In: Wiesmann, U., Hurni, H., et al. editors. Research for Sustainable Development: Foundations, Experiences, and Perspectives." Bern: Geographica Bernensia: 403–424.

Khan, M. A., (2000) Yönetişim ve Sürdürülebilir Kalkınma, Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi Süreci Johannesburg Un-Desa.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (11. Baskı) Ankara. Nobel Yayınları.

Öztekin, A. (2005). Yönetim Bilimi. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Tekeli, İ. (1999), Modernite aşılırken siyaset, Ankara, İmge Kitabevi.

Toksöz, F. (2008), İyi Yönetişim El Kitabı, TESEV Yayınları, İstanbu

Yüksel, M. (2000). Yönetişim Kavramı Üzerine. *Ankara Barosu Dergisi*, 58, 3:145-159

www.aksaray.meb.gov.tr

(8019) İletişim Sürecinde Bir Aktör Olarak Okul Müdürü

Sabiha İŞÇİ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Mikail YALÇIN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Öğretmenlerle karşılaştırıldığında okul müdürlerinin öğrenciler, veliler ve okul çevresi ile olan ilişkileri daha farklı ve karmaşıktır (Lortie, 2009; Ünal, 2008). Bu farklı ilişkiler de okul müdürlerinin kazanması gereken bazı önemli becerileri karşımıza çıkartmaktadır. Bunlardan biri de hiç şüphesiz iletişim becerileridir. En genel tanımıyla söylem ve fikirlerin aktarılmasını ve anlaşılmasını ifade eden iletişim; toplumsal etkileşimlerde yer alan mesajların ve anlamların paylaşılması sürecidir ve yönetsel süreçlerin etkililiğinde rol oynayan en önemli unsurlardan biridir (Judge, & Robbins, 2010). Okullarda sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasında başta okul müdürü olmak üzere öğretmen, öğrenci ve diğer aktörlerin her birinin yerine getirmesi gereken bir takım rol ve sorumluluklar bulunmaktadır. İletişim, okullarda amaçların gerçekleştirilmesinde okul müdürlerinin kullandığı temel araçlardan biri olup, okulların görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, okul müdürlerinin iletişim sürecinde etkili olmalarına bağlıdır. Bir okulda görevler ne denli belirlenmiş olursa olsun, kararlar ne kadar doğru alınırsa alınsın, yanlış ya da yetersiz bir iletişim okulun amaçlarının gerçekleşmesini engelleyecektir (Hallawah, 2005; Hoy & Miskel, 2007; Leithwood, & Montgomery, 1986; Snowden & Gorton, 2002). Bu bağlamda, bir örgütte iletişimin yetersiz olması; çalışanlar arasında uyumsuzlukların artması, yönetsel ve örgütsel sorunların ortaya çıkması, iş motivasyonun düşmesi, örgütün amaçlarından sapması gibi istenmeyen durumların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Bu yönüyle ele alındığında iletişim bir örgütte sadece mesajların bir kaynaktan diğerine iletilmesi değil, bireyler tarafından paylaşılan değerlerin, normların ve sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulmasıdır. Bu nedenle okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlar arasında işbirliğinin sağlanması, okulda sağlıklı bir öğrenme iklimi ve kültürünün oluşturulması için etkin bir iletişim ortamının yaratılması ve ortaya çıkan engellerin saptanması gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarındaki iletişimin niteliğini incelemek, bu tür iletişim engellerini saptayıp ortadan kaldırmak ve daha sağlıklı bir iletişim ortamı yaratmak için farklı iletişim stratejileri geliştirmeleri önemlidir (Hallawah, 2005; Snowden ve Gorton, 2002).

İletişim kavramı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu kavramın birçok farklı örgütsel süreçle ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmaların genellikle yöneticilerin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadığı sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları (Durğun, 2007), çalışanların tutum ve davranışları (Yüksel, 2005), örgüt kültürü (Gizir, 2007), örgütsel değerler (Fidan ve Küçükali, 2014), iş tatmini (Arısoy, 2007), okul iklimi (Halawah, 2005) ve okul başarısı (Çetinkaya, 2012) gibi konularda olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak bu çalışmanın odağı okul müdürlerinin okul içinde öğretmenler, öğrenciler ve diğer personelle olan iletişim süreçlerini incelemek ve bu konuda yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Okul müdürlerinin diğer bireylerle olan iletişimin incelenmesi okulların informal yönlerinin derinlemesine incelenmesi ve iletişimle ilgili yaşanan sorunların ortaya çıkarılması açısından bu çalışmanın önemli olacağı düşünülmektedir

Okul müdürlerinin kişisel ve kamusal deneyimleri çerçevesinde işe koştukları iletişim süreçlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve bu durumun mesleklerine ilişkin gündelik yaşamlarına nasıl yansıdığını okul müdürlerinin bakış açısıyla bütüncül olarak ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Karma yöntem araştırma sorusunu daha net bir şekilde ortaya koymak için bir ya da bir dizi araştırmada verilerin toplanması, bir araya getirilmesi ve analizinde nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasına odaklanan bir araştırma modelidir (Creswell & Plano Clark, 2007). Araştırmanın bir ayağını oluşturan nicel aşamada tarama yöntemi, toplumsal ya da insani bir problemi anlamak ve açıklamak için kendine has metodolojik gelenekler kullanan bir araştırma süreci olan nitel aşamada ise, fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Türkiye'deki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan okul müdürleri araştırmanın nicel ayağının evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın nicel örneklemi, Türkiye İstatistik Kurumunun (TUİK) ikinci düzey istatistikî bölge birimleri sınıflamasını oluşturan 26 alt bölgeden seçilen 502 okul müdüründen oluşurken, nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubunda ise çeşitliliği sağlamak adına farklı kademe ve türlerinden 52 okul müdürü yer almıştır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Mümkün olan en yüksek cevap oranına ulaşacak şekilde uzman görüşü alınarak tasarlanan anket formundan elde edilecek veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında görüşmeler yoluyla toplanarak kayıt altına alınan ve yazılı bir metne dönüştürülen nitel veriler ise, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgular yönetsel süreçlerin etkili bir şekilde işletilmesinde iletişim becerilerinin hayati bir rol oynadığını göstermektedir. Okulun paydaşları arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasının önemine vurgu yapan okul müdürleri, bu süreçte kendilerini iyi birer dinleyici ve demokrat olarak tarif ederlerken, iletişimde güç ve hiyerarşi mesafesinin de korunması gerektiğini düşünmektedirler. Bulgulara göre velilerle, yerel eğitim otoriteleriyle ve diğer okul yöneticileriyle sık sık iletişim içerisinde olan okul müdürleri dernekler, sivil toplum kuruluşları, sendikalar ve mezunlarla ise yeterli düzeyde iletişim kurmamaktadırlar.

İşbirliğine dayalı bir çevre ve açık bir iletişim, başarılı bir okul iyileştirme sürecinin önemli unsurlarıdır ve ustalık gerektiren iletişim becerileri etkili bir yönetim için son derece önemlidir. Etkili bir iletişim etkili bir okul demektir ve iletişimin zayıf olduğu okullarda her türlü eylem, davranış, öğrenme ve öğretme süreci problemli olacaktır. Kurum ile çevresi arasında sağlıklı bir iletişim kurabilen, etkili iletişim becerisine sahip okul müdürleri yönetim ve öğrenme süreçlerinin etkililiğini ve sürekliliğini sağlamada başarılı olabileceklerdir.

Anahtar Kelimeler : iletişim, okul müdürü, liderlik, iletişim becerileri

Kaynakça

Arısoy, B. (2007). *Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumu üzerine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(12), 75-80.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çetinkaya, H. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin okul başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Fidan, M., & Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 317-334.

Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *13*(2), 247-268.

Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of the high school principal and school climate. *Education*, *126*(2), 334-345.

Hoy, K. W., & Miskel, C. G. (2007). Educational management: theory, research and practice. NY: McGraw-Hill

Judge, T. A., & Robbins, S. (2010). *Organizational Behavior.* NJ: Prentice Hall

Leithwood, K.A. and Montgomery, D.J. (1986), Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile, OISE Press, Toronto.

Lortie, D. C. (2009). *School principal: Managing in public*. Chicago: The University of Chicago Press.

Snowden, P. E., & Gorton, R. A. (2002). *School leadership and administration: Important concepts, case studies & simulations*. New York: McGraw-Hill

Ünal, A. (2008). Eğitim programlarının yönetimi. (Sarpkaya, R., Ed.) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Anı.

Yüksel, İ. (2011). İletişimin iş tatmini üzerindeki etkileri: bir işletmede yapılan görgül çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *6*(2), 291-306.

(8033) Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kişisel ve Mesleki Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Şule POLAT — MEB

Berna YÜNER — MEB

ÖZET

Bu araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu amaçla araştırmada Etimesgut ve Yenimahalle ilçelerindeki meslek liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara İli, Yenimahalle İlçesi ve Etimesgut ilçesinde eğitim almakta olan 450 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Yenimahalle ve Etimesgut ilçelerinde rastgele seçilen 300 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Turhan (2012) tarafından geliştirilen "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Lisans Düzeyi Kişisel ve Mesleki Yetkinlikler Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda meslek lisesi öğrencilerinin "bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile öğrenme yetkinliğine" dair görüşleri incelenmiştir.

Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği; uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilmek ve sorumluluğu altında çalışanların mesleki gelişimine yönelik etkinlikleri planlayabilmek ve yönetebilmektir (Turhan,2012). Öğrenme yetkinliği; edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilmek, öğrenme gereksinimlerini belirleyebilmek ve öğrenmesini yönlendirebilmektir.(Turhan, 2012) Ortaöğretim düzeyinde bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme buna ek olarak öğrenme yetkinliklerini kazanabilen öğrenciler hem daha sonraki eğitim hayatlarında daha başarılı olacak hem de istihdama yönelik olarak aranan özellikleri taşımış olacaklardır. Mesleki eğitim kurumlarının öncelikli hedefleri arasında yer alan öğrencinin istihdama kazanılması aşamasında, öğrenciye verilmek istenen eğitim ile kazanması istenilen yetkinliklerin saptanmasında bu çalışma alınyazına katkı sağlayacaktır.

Bu kapsamda meslek lisesi öğrencilerinin ileride tercih edecekleri mesleklerinde icra etmede ne derede yeterli oldukları ve kendilerini eğitimleri ile ne derece geliştirebildiklerini saptanmak istenmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin, ortaöğretim süresinde aldıkları eğitim ve öğretimin kalitesinin belirlenmesi açısından, kişisel ve mesleki yetkinliklerini ne derecede geliştirdikleri, araştırılması gereken önemli bir konu olarak düşünülmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulgular, çeşitli değişkenlere göre, meslek lisesi öğrencilerinin kişisel ve mesleki yetkinliklerinin düzeyi hakkındaki görüşleri arasında fark olup olmadığına ilişkin karşılaştırmalar yapılmasını sağlayacaktır.

Bu yetkinlerin belirlenmesi ile elde edilen bulguların neticesinde meslek liselerinin modernleşme stratejileri, ders yürütme biçimleri ve ders programlarının düzenlenmesi açısından öneriler getirilmesi sağlanacaktır. Ülkemizde %9,6 işsizlik oranı bulunmaktadır (TUİK, 2015). Meslek lisesi mezunları iş bulma sorunu yaşarlarken, işverenler de nitelikli eleman açığı olduğunu belirtmektedirler. Bu yetkinliklerin kazanımlarıyla ilgili öğrenci görüşlerinin tespiti ile meslek lisesi öğrencilerinin, işverenlerin beklentileri doğrultusunda istihdama yönelik yetkinliklere sahip mezunların yetiştirilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirilebilecektir.

Yapılan araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, yapılacak olan çalışmanın var olan durumuyla ilgili sorulara cevap aramaya veya dönenceleri test etmek amacıyla yapılan araştırma türleridir (Gay, 1981). Araştırmada kullanılan model ise tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003).

Meslek lisesi öğrencilerinin kişisel ve mesleki yetkinliklerinin düzeyine ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Meslek lisesi öğrencilerinin kişisel ve mesleki yetkinliklerinin düzeyine ilişkin görüşleri, babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Meslek lisesi öğrencilerinin kişisel ve mesleki yetkinliklerinin düzeyine ilişkin görüşleri, annenin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Meslek lisesi öğrencilerinin kişisel ve mesleki yetkinliklerinin düzeyine ilişkin görüşleri, ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Meslek lisesi öğrencilerinin kişisel ve mesleki yetkinliklerinin düzeyine ilişkingörüşleri, sınıf seviyelerine farklılık göstermekte midir? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma için gerekli veriler deneklere uygulanan ölçek yoluyla elde edilmiş ve bu veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın ana problemine ve alt problemlerine cevap bulma sürecinde istatistik programlarından yararlanılmıştır. Ana probleme cevap arama sürecinde elde edilen verilerin aritmetik ortalama puanları ile standart sapmaları elde edilmiş ve bu sayısal verilerin değerlendirmesi yapılarak yorumlanmıştır. Daha sonra veriler alt ölçekler bakımından analiz edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde verilerin aritmetik ortalama puanları ve standart sapmalarının yanı sıra deneklerin bazı kişisel özelliklerine göre gruplar arasındaki anlamlılığın tespit edilmesi için çeşitli testler kullanılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan tüm istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinde öğrencilerin kişisel ve mesleki yetkinliklerinin düzeyine ilişkin görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre, babanın eğitim durumuna göre, annenin eğitim durumuna göre, ailenin gelir durumuna göre, sınıf seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır, elde edilen bulgular, önce ölçeğin iki boyutuna göre ayrı ayrı ele alınmış, daha sonra genel bir değerlendirme yapılacaktır. Daha önce yapılan çalışmalarda mesleki ve kişisel yetkinliğin cinsiye, anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı gözlenmiştir. Ailenin gelir durumunun yükselmesinin öğrenciye sunulan fırsatları artıracağı düşünülmekte ve dolayısıyla öğrencinin mesleki ve kişisel yetkinliğine pozitif yönli anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf seviyelerine göre farklılaşmanın ise sınıf seviyesinin artmasına bağlı olarak yetkinliklerde pozitif yönlü bir artış beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliğine, ,öğrenci görüşleri

Kaynakça

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, (94), 95-120.

Costello, A., Osborne, J. W. (2005). Best Practices In Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations For Getting The Most From Your Analysis. Practical Assesment Research & Evaluation, 10(7).

Cranmer, S. (2006). Enhancing Graduate Employability: Best Intentions and Mixed Outcomes. Studies in Higher Education, 31(2), 169-184.

Curry, P., Sherry, R. (2004). The Hidden Value Of Higher Education Learning: Transferable Skills And Their İmportance For Graduates Of Modern Language Programmes: A Survey Of Students, Academic Staff, Transferable Skills Project Yayını, ISBN: 0-9552084-1-6. Dublin.

Drew, S. (2001). Perception of What Helps Learn and Develop in Education.Teaching in Higher Education, 6 (3), 309-331.

Duyan, V., Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni TürkçeyeUyarlama Çalışması. Eğitim Ve Bilim, 33(148), 40-48.

Duncan, G., J., Dunifon, R. (1998). Soft Skills and Long Run Labor MarketSuccess. Research in Labor Economics, 17.

Turhan B. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Ve Mesleki Yetkinliklerine İlişkin Görüşleri (Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Örneği). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Doktora Tezi

(8080) Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Güç Kaynakları İle Adil Öğrenme Ortamları Arasındaki İlişki

Tuğba HOŞGÖRÜR — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yılmaz İlker YORULMAZ — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Adalet kavramı genel olarak, bir kimsenin hakları ile başkalarının hakları arasında bir uyumun bulunması hali, hak ve hukuka uygun olma durumu olarak açıklanır (Cevizci, 1996: 11). Örgütsel ortamda adaletten söz edildiğinde ise; yöneticilerin davranış ve uygulamalarının etik ve ahlaki değerlere uygunluğuna dair örgüt içindeki bireylerin yaptıkları değerlendirmeler çerçeveyi oluşturur (Cropanzano, Bowen & Gilliland, 2007: 35). Bireylerin örgütsel adalete ilişkin algıları, onların değerler sistemi ile ilişkilidir (Enoksen & Sandal, 2015). Bu yönüyle örgütsel adalet, bireylerin örgütte maruz kaldıkları durumların, ahlaki değerlere uygunluğuna dair kişisel düşüncelerini temsil etmektedir. Bu bağlamda, bir yöneticinin adil olma girişimi, davranış ve uygulamalarını işgörenlerin bakış açılarından değerlendirmesini gerektirir (Cropanzano, Bowen, Gilliland, 2007: 35).

Aydın (2001: 156), bir örgütte işgörenlerin gönülgücünü olumsuz yönde etkileyen en önemli değişkenlerden birinin, yöneticilerin dürüstlüğünden ve tarafsızlığından kuşku duyulması olduğunu belirtir. Hoy ve Tarter (2004), örgüt içindeki bireylerin adalet algılarının iş tatminleri üzerinde doğrudan etkisi olduğuna vurgu yapar. Araştırmalar ayrıca, bireylerin örgütsel adalete yönelik algılarının performanslarını ve örgütsel bağlılıklarını etkilediğini göstermektedir (Schminke, Arnaud & Taylor, 2015). Bu anlamda, işgörenlerin adalet algılarının bireysel ve örgütsel açıdan oldukça kritik olabilecek bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel adalet olgusu sınıf ortamına aktarıldığında, bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin davranışlarının, hedef kitle olan öğrenciler üzerindeki etkisi çok daha önemli sonuçlara neden olabilecektir. Whalen ve Koernig (2009), öğrencilerin eğitim ortamlarına yönelik adalet algısının, onların performanslarını ve derslere ve öğretim elemanlarına yönelik tutumlarını etkilediğini belirtir. Eğitimin hedef kitlesinin öğretmen adayları olması durumunda ise, öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları da bundan etkilenebilecektir.

Öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına yönelik adalet algıları üzerine etki eden değişkenlerden birinin, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları olabileceği düşünülmektedir. Güç genel olarak, bireylerin gerçekleştirmeleri istenen davranışları onlara yaptırabilme becerisini ifade eder ve resmi, resmi olmayan, yasal ve yasal olmayan yöntemleri içerir (Hoy & Miskel, 2010: 203). Örgütlerde güç sahibi olan bireylerin onu akla uygun ve adil bir biçimde kullanabileceklerinin garantisi bulunmamaktadır (Bolman & Deal, 2008: 238). Bu bağlamda, öğretim elemanlarının güçlerini hangi kaynaktan aldıkları konusu önem taşımaktadır. Alanyazında güç kaynakları ile ilgili yapılan çalışmalara temel oluşturduğu söylenebilecek French ve Raven'in (1959) sınıflandırmasına göre; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, karizma gücü ve uzmanlık gücü olmak üzere beş güç kaynağı bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, bu güç türlerinden özellikle zorlayıcı gücün, bireyler üzerinde olumsuz etkileri olduğundan söz etmektedir (Memduhoğlu, 2009; Özdemir, 2013). Özdemir (2013: 285) yaptığı araştırmasında; öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kaynaklarına başvurduklarında, öğretmen adaylarının motivasyonlarının azaldığını; referans, ödül ve uzmanlık güçlerini tercih ettiklerinde motivasyonlarında artış gözlendiğini belirtmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin düşünceleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri nasıldır?

4. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ne düzeyde yordamaktadır?

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3135 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Toplanan veriler arasından kullanılabilir durumda olan 455 tanesi ile analizler yapılmıştır.

Katılımcıların % 66.4'ü kadın (n=302), % 33.6'sı erkektir (n=153). Öğretmen adaylarının % 20.7'si (n=94) birinci sınıf, % 27.7'si (n=126) ikinci sınıf, % 23.5'i (n=107) üçüncü sınıf, % 28.1'i (n=128) dördüncü sınıftadır. Öğretmen adaylarının, % 47.5'i (n=216)

İlköğretim, % 16.5'i (n=75) Eğitim Bilimleri, % 14.5'i (n=66) Türkçe, % 11.6'sı (n=53) Yabancı Diller Eğitimi ve % 9.9'u (n=45) Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Araştırma verileri Lizzio, Wilson ve Hadaway (2007) tarafından geliştirilen ve Özer ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Adil Öğrenme Ortamı Ölçeği ile Aslanargun ve Eriş (2013) tarafından geliştirilen Öğretim Elemanları Güç Türleri Ölçeği ile toplanmıştır. Adil Öğrenme Ortamı ölçeğinin "saygıya dayalı işbirliği" ve "adil kurumsal işleyiş" olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranının % 44.71, iç tutarlılık katsayısının ".87" olduğu belirlenmiştir. Öğretim Elemanları Güç Türleri ölçeğinin ise "kişisel, yasal, zorlayıcı, karizmatik, bilgi, uzmanlık ve anlayış gücü" olmak üzere yedi boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin açıkladığı varyans oranı % 53.32, iç tutarlılık katsayısı ise ".92" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları; orta düzeyde adil öğrenme ortamlarına sahip oldukları ve öğretim elemanları tarafından en çok yasal gücün kullanıldığı görüşündedirler. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının, adil öğrenme ortamları ile öğretim elemanlarının kullandıkları güç türlerine ilişkin düşünceleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamakta, ancak sınıf ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Birinci ve ikinci sınıf öğrencileri, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha adil öğrenme ortamlarına sahip olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca, İlköğretim bölümü öğrencileri; Eğitim Bilimleri, Türkçe, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümü öğrencilerine göre daha az adil öğrenme ortamlarına sahip oldukları görüşündedirler. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç türleri açısından, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlayış gücü dışında tüm güç türlerinin daha fazla kullanıldığını düşünmektedirler. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, kişisel güç, zorlayıcı güç ve bilgi gücü öğrenme ortamlarında saygıya dayalı işbirliğinin ve adil kurumsal işleyişin anlamlı yordayıcılarıdır.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel adalet, güç kaynakları, adil öğrenme ortamları, sınıf yönetimi

Kaynakça

Aslanargun, E. (2009). İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Aslanargun, E.&Eriş, H.M.(2013). Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç türleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,17*(2), 207-220.

Aydın, İ.P.(2001). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Bolman,L.G& Deal,T. E.(2008).*Organizasyonları yeniden yapılandırmak: Yetenek, tercih ve liderlik*.(Çev:A. Aypay & A. Tanrıöğen).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Cevizci, A.(1996). *Felsefe sözlüğü.* Ankara:Ekin Yayınları.

Cropanzano,R.,Bowen,D.E.&Gilliand,S.W. The Management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives, 21*(4), 34-48.

Enoksen,E.&Sandal, G.M.(2015).Anxiety-based personal values and perceived organizational justice. *Social Justice Research, 28*: 479–492.

French,J.R.P.Jr.&Raven,B.(1959).The Bases of social power. *Studies in Social Power.* (Edt: D. Cartwright). Ann Arbor, MI:University of Michigan Press. pp.150-167.

Hoy,W.K.&Miskel,C.G.(2010). Okullarda güç ve politika.(Çev.: E. Karadağ). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama.*(Çev. Edt: S. Turan).Ankara: Nobel Yayıncılık. ss.202-237.

Hoy,W.K.&Tarter,C.J.(2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management, 18*(4),250-259.

Lizzio,A.,Wilson,K.&Hadaway,V.(2007). University students' perceptions of a fair learning environment:A social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 195–213.

Özer,N.&Demirtaş,H.(2010). Students' perceptions regarding the fairness of learning environment in faculty of education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 38*,126-145.

Özdemir,A.(2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki:İç motivasyonun aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2):269-291.

Schminke,M.,Arnaud,A.&Taylor,R.(2015).Ethics, values, and organizational justice: Individuals, organizations, and beyond. *Journal of Business Ethics, 130*:727–736.

Whalen,D.J.&Koernig,S.K.(2009).Maintaining fairness when a student goes afoul of classroom rules:A procedural justice model. *Marketing Education Review. 19*(2), 27-33.

(8081) Lise Öğrencilerinin Metaforik Okul Algısı İle Okul Terk Eğilimleri Arasındaki İlişki

Berna YÜNER

MEB

ÖZET

Eğitimin bireysel olduğu kadar toplumsal getirisi olan ulusal ve uluslararası yasalarla güvence altına alınmıştır bir haktır. Günümüzde hızla değişen teknolojiye, yenilenen bilgiye uyum sağlayabilecek bireylerin yetişilmesi için devletler eğitime yatırım yaparlar. Okul terki, devletin bireye yaptığı yatırımın karşılıksız kalması, bireyin ekonomik ve sosyal refah düzeyinin istenilen düzeye erişememesi ve toplumsal ekonomi açısından zarar anlamına gelir.

Okul terki yasal olarak okulda bulunma süresi dolmadan, gerekli nitelikleri edinmeden okuldan ayrılmaktır. Okul terki hem bireysel hem de toplumsal olumsuzluklara neden olmaktadır. Eğitimin sağladığı temel becerileri kazanamayan bireyler istihdam konusunda sıkıntı yaşamaktatır. Eğitimin dışsallıkları açısından bakıldığında da okul terkinin bireysel ve toplumsal olumsuz sonuçları dikkat çekmektedir. Okulu terki ile suç işleme, şiddet kullanma, erken yaşta evlilik, erken gebelik, zararlı madde kullanımı gibi istenmeyen durumların ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (White ve Kelly, 2010).)

Eğitime atfedilen bu değer nedeniyle eğitimin yarıda kalmaması, okul terkinin engellenmesi üzerine çalışmalar yürütülmektedir. Türkiye'de yürütülen Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder, bu amaçlı çalışmalardır. Akademik olarak okul terkinin nedenleri, azaltılması ve engellenmesi için alınabilecek önlemler, çözüm önerileri pek çok çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmalarda okul terkinde temel unsurlar aile, okul, arkadaş ve bireysel olduğu gözlenmiştir.

Bireylerin algılarını ortaya çıkartmada kullanılabilecek etkili araçlardan biri metaforlardır. Metafor, bir varlığı ona benzer nitelikte başka bir varlık ile genelde "gibi", "benzer" sözcüklerini kullanmaksızın istenen tanımlamayı yapmak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak için kullanılan sözcük ya da sözcük kümesidir (Aydın, 2006:10). Metaforlar ile hissedilen gerçeklikler somut ifadelere dönüşür.

Metafor bireylerin bir olguya bakış açılarını anlamada güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bu nedenle diğer sosyal bilimler disiplinlerinde olduğu gibi eğitim alanında da sıklıkla metafor kullanılan çalışmalar yürütülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda, öğrenci (Saban, 2009), öğretmen (Cerit, 2008), okul (Balcı, 1999; Özdemir, 2012; Döş, 2011), idare (Dönmez, 2008) metaforik olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin gününün büyük bir kısmını geçirdiği okul ile ilgili düşünceleri önem taşımaktadır. Okula dair görüşleri okulda bulunma motivasyonlarını etkilemektedir. Literatürde olumlu okul algısı ile okul bağlılığının arttığını, yüksek düzeyde öğrenci başarısı ve etkili öğrenmenin gerçekleştiğini (Hoy ve Hannum, 1997) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Olumlu okul algısı olan öğrencilerin okulda daha fazla ve daha uzun süreler emek verdiği ve ders katılımında istikrarlı şekilde istekli oldukları (Vallerand ve Bissonnette, 2010) gözlemlenmiştir. Bir başka ifade ile olumsuz okul algısı ile görece yüksek okul terk eğilimi ile ilgili olduğu öngörülmektedir. Alanyazında metaforik okul algısı ile okul terki eğilimi ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmada orta öğretim öğrencilerinin metaforik okul algısı ile okul terki eğilimleri arasındaki ilişki ve olumsuz okul algısının okul terki üzerindeki etkisi incelenecekti.

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin metaforik okul algıları ve okul terk eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Lise öğrencilerinin metaforik okul algısı nedir?

Lise öğrencilerinin metaforik okul algısı cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba beraberliği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Lise öğrencilerinin okul terk eğilimleri nedir?

Lise öğrencilerinin okul terk eğilimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba beraberliği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Lise öğrencilerinin metaforik okul algısı ile okul terk eğilimleri arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?

Lise öğrencilerinin metaforik okul algısı, okul terk eğilimleri anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bu çalışma, lise öğrencilerinin metaforik okul algıları ile okul terk eğilimleri arasındaki ilişkiyi mevcut durum içinde betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1994). Ankara ili merkez ilçelerde okuyan 350 lise öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak "Okul Algısı Ölçeği" (Özdemir, 2012) ve "Okul Yaşantıları Ölçeği" (Yorğun, 2014) kullanılacaktır.

Verilerin analizinde SPSS 20.0 programından yararlanılacaktır. Öğrencilerin metaforik okul algısı ile okul terk eğilimlerinin belirlenmesinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılacaktır. Metaforik okul algısı ile okul terk eğilimleri arasındaki ilişki çoklu korelasyon tekniği ile ölçülecektir. Metaforik okul algısının okul terk eğilimleri üzerindeki yordama gücünün belirlenmesinde çoklu regresyon kullanılacaktır.

Bu çalışma sonucunda lise öğrencilerinin metaforik okul algıları ve okul terk eğilimlerinin betimlenmesi beklenmektedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba beraberliği değişkenlerinin metaforik okul algısı ve okul terk eğilimleri üzerindeki anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı ortaya koyulacaktır. "Okul Algısı Ölçeği" ile metaforik olarak belirlenecek "koruma- geliştirme yeri, baskı yeri, yuva" boyutları ile "Okul Algısı Ölçeği" ile ölçülecek okul terk eğilimi alt boyutları arasındaki ilişki betimlenecektir.

Alanyazında bahsi geçen iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya rastlanamaması nedeniyle, bu çalışmanın alana katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca okul algılarının belirlenmesi yolu ile okul terk eğilimi olması muhtemel öğrencilerin tespitinin yapılması konusunda yordayıcı olması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : metaforik okul algısı, okul terk eğilimi

Kaynakça

Arslan, M. Ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme Ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim, 35(171),* 100-108.

Aydın, İ. H. (2006).Bir Felsefi Metafor "Yolda Olmak". *Dinbilimleri Akademik*

Araştırma Dergisi, 6(1), 9-22.

Balcı, A. (1999). *Metaphorical Images Of School: School Perceptions Of Students, Teachers And Parents From Four Selected Schools in Ankara*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4),* 693-712.

Dönmez, Ö. (2008). "*Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Metaforları (Kayseri İli Örneği)."* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Döş, İ. (2011). *Okul Paydaşlarının Metaforlar Yardımıyla Okul Örgütlerini Algılama Biçimlerinin Değerlendirilmesi.* Basılmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment Of Organizational Health And Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (5. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Özdemir, M. (2012). Lise Öğrencilierinin Metaforik Okul Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımında İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim, 37 (163)*, 96-109.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2),* 281-236.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, And Amotivational Styles As Predictors Of Behavior: A Prospective Study. *Journal Of Personality*,60(3), 599-620.

White, S., & Kelly, D. (2010). The School Counselor's Role İn School Dropout Prevention. *Journal Of Counseling And Development, 88,* 227-235.

Yorğun, A. (2014). *Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi*. Basılmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

(8097) Çevrimiçi Öğretime Hazır Bulunuşluk Anketinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Tuğba HOŞGÖRÜR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Müge ADNAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bir yükseköğretim kurumunda çevrimiçi uzaktan eğitim programları açarken veya çevrimiçi teknolojilerin derslerde kullanılmasına yönelik çalışmalar başlatırken, tüm öğretim elemanlarının bu yeni öğrenme-öğretme ortamını hemen benimseyeceklerini ve daha da önemlisi bu ortamı kullanmak için yeterince hazırlıklı olduklarını varsaymak mümkün değildir. Bu tür dönüşümlerde teknolojik altyapı önemli rol oynuyor olsa da, elektronik ders materyallerinin hazırlanması, ders tasarımının pedagojik standartlara uygun olması ve öğrenme-öğretme ortamlarının merkezinde yer alan öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğu gibi eğitim sürecine ilişkin unsurlar daha zorlu görevler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi teknolojileri derslerinde kullanmaya veya çevrimiçi uzaktan eğitim programları başlatmaya karar veren bir kurumun başarı elde edebilmesi için, bu yeni dünyayı olumlu bir biçimde karşılayıp benimsemeye hazır öğretim elemanlarının varlığı, kuşkusuz ki anahtar rol oynayacaktır. Çevrimiçi öğrenme-öğretme ortamları, geleneksel öğrenme-öğretme ortamlarından oldukça farklıdır (Totaro vd., 2005) ve bu tür iddialı girişimlerin başarısı nitelikli öğretim yapan öğretim elemanlarına bağlıdır (Tabata & Johnsrud, 2008). Bu kapsamda, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmenin etkililiğine ilişkin görüşlerine ek olarak, bu öğrenme ortamlarında kullanılan çevrimiçi teknolojilere dair korku ve kaygılarının da dikkate alınması gerekmektedir. Çevrim içi uzaktan eğitimin geliştirilmesi için lider mesleki kuruluşlardan biri olan Online Learning Consortium'un 2016'da yayınladığı rapora göre, çevrim içi teknolojiler, on yılı aşkın süredir okullarda giderek yaygınlaşan bir şekilde kullanılmasına rağmen, öğretim elemanlarının çevrimiçi uzaktan eğitime hala şüpheli yaklaştıklarına işaret etmektedir. Dahası raporda, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitimin 'değer'i konusunda ikna edilememiş olmasının, istenilen başarının sağlanamamasının temel nedenlerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Allen & Seaman, 2016: 26). Çalışmalar, öğretim elemanlarının daha önceden öğrenci veya öğretim elemanı olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında deneyimler yaşamış olmalarının, bu teknolojileri kullanma konusunda tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğine işaret etmektedir. (Adnan & Boz, 2015; Allen & Seaman, 2012; Gold, 2001). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını konu alan ilk çalışmalar; teknoloji kullanımı, yeterlikler, iş yükü, kurumsal destek ve öğretim kalitesi gibi konulara yoğunlaşırken (Lee & Busch, 2005; Tabata & Johnsrud, 2008), son dönemde yapılan çalışmalar konuya ilişkin yönetici görüşleri, ders ve programların niteliği, öğretim elemanlarına sağlanan kurumsal destek ve öğretim elemanlarının teknoloji yeterliklerine odaklanmaktadır (Allen & Seaman, 2016; Palloff & Pratt, 2011; Singleton & Session, 2011). Çevrimiçi uzaktan eğitim ders ve programlarını açmak ve yaygınlaştırmak isteyen yükseköğretim kurumları için, öğretim elemanlarının çevrimiçi uzaktan eğitime olan tutumlarını ve hazırbulunuşluk düzeylerini anlamak, stratejik planlama çalışmalarına da kaynak sağlaması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada, Chi (2015) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğretime Hazır Bulunuşluk Anketinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Bu araştırma bir anket uyarlama çalışmasıdır. Araştırmada, Chi (2015) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğretime Hazır Bulunuşluk Anketi (Readiness To Teach Online Survey), Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmacıdan gerekli izinin alınmasının ardından başlatılan araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanları (Profesör, Doçent, Yardımcı Doçent, Okutman, Öğretim Görevlisi) arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Çalışmanın örneklemini 138 kişi oluşturmuştur. İlki katılımcının bilgilendirilmiş rıza formu ve sonuncusu da katılımcının unvanı olmak üzere toplam 33 maddeden oluşan orijinal anket, yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşması itibariyle nitel ve nicel verilerin toplanabilmesini olanaklı kılmaktadır. Anketin, Türkçeye uyarlanmış halinde toplam 31 madde bulunaktadır. Uyarlama çalışmasının ilk bölümünde katılımcıların unvan bilgileri, kişisel bilgiler ile ilgili bölümde istendiği ve bilgilendirilmiş rıza formu ayrı bir madde olarak ele alınmadığı için; sözü edilen bilgilerin ayrı maddeler olarak ele alındığı orijinal formuna göre madde sayısı farklılaşmıştır. Anketin orijinal dilinden Türkçeye uyarlanması, ilk olarak araştırmacılar tarafından, birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiş ve çevirilerdeki farklılıklar üzerinde uzlaşıya varılarak uyarlama gerçekleştirilmiştir. Anketin orijinal metni ve araştırmacılar tarafından hazırlanan çeviri, üç yabancı dil uzmanı ve iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu sürecin ardından Türkçe anket, anlatım ve dilbilgisi yönünden incelenmek üzere iki dilbilim uzmanının görüşlerine sunularak yeniden düzenlenmiştir. Son olarak anket, hedef grup tarafından anlaşılırlığı değerlendirilmek üzere çalışma grubunda yer alan beş farklı unvandaki öğretim elemanlarından oluşacak şekilde seçilen bir grubun görüşlerine sunulmuştur. Alınan öneriler doğrultusunda ankete son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin, güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alfa iç tutarlılık değerlerine bakılmıştır.

Chi(2015) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğretime Hazır Bulunuşluk Anketinin Türkçeye uyarlanması amacıyla hazırlanan bu çalışmada, anketin güvenirliği için hesaplanan Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlar, katılımcıların verdikleri yanıtların istenilen bilgileri doğrudan karşıladığını göstermiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, uyarlanan anketin; Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi öğretime yönelik bir ihtiyaç analizi olarak da kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ankette yer alan 31 maddenin 13

tanesi açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bunun yanında, yapılandırılmış 13 diğer maddeye yönelik katılımcı görüşleri, Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılarak alınmıştır. Derecelendirmeler, sorunun içeriğine göre farklı kategorilere sahiptir. Sözü edilen 13 madde, bazılarında birden fazla alt maddeyi içerdiğinden; yanıtlanması gereken toplam 39 sorudan oluşmaktadır. 2 maddede katılımcıların yapılandırılmış maddelerde yüzde dilimleri belirtmeleri istenmiş; 1 madde evet ya da hayır şeklinde yapılandırılmış, kalan iki maddede ise katılımcıların sunulan seçenekler arasından seçim/seçimler yapılması istenmiştir.

Anahtar Kelimeler : çevrimiçi öğretim, hazır bulunuşluk, ihtiyaç analizi, yükseköğretim

Kaynakça

Adnan, M. & Boz, B. (2015). Faculty members' perspectives on teaching mathematics online: Does prior online learning experience count?. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1).

Allen, I. E. & Seaman J. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States, 2015*. Survey Report by Online Learning Consortium.

Chi, A. (2015). *Development of the readiness to teach online scale* (Master's thesis). Electronic Theses and Dissertations. Paper 1018.

Gold, S. (2001). A constructivist approach to online training for online teachers. *Journal of Asynchronous Learning Environments. 5*(1): 35-57.

Lee, J. A., & Busch, P. E. (2005). Factors relating to instructors' willingness to participate in distance education. *Journal of Educational Research, 99*(2), 109- 115.

Palloff, R., & Pratt, K. (2011). The excellent online instructor: Strategies for professional development. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Singleton, H. W., & Session, C. L (2011). Faculty concerns related to distance learning within nontraditional doctoral programs. New Directions for Adult and Continuing Education, 129. doi: 10.1002/ace.398

Totaro M.W., Tanner, J.R., Noser T., Fitzgerald, J.F., Birch, R. (2005). Faculty perceptions of distance education courses: A Survey. *Journal of College Teaching & Learning, 7*(2): 13-20.

Tabata L.N. & Johnsrud L.K. (2008). The impact of faculty attitudes towards technology, distance education and innovation. *Res High Educ. 49*: 625-646.

(8111) Zümre Öğretmenler Kurulu Çalışmalarının Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi

Fahri SERTKAYA — Koçarlı Anadolu Lisesi
Pınar YENGİN SARPKAYA — Adnan Menderes Üniveristesi

ÖZET

Günümüz koşullarında sosyal değişmelerin çok büyük bir hız kazandığı görülmektedir. Eğitim kurumlarının bu değişim sürecine uyum sağlayabilmeleri ve kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmeleri, etkili bir şekilde yönetilmelerine bağlıdır. Etkili bir yönetim sergilemek ise yönetim süreçlerini bilmek ve bunları doğru bir şekilde uygulamakla sağlanabilir. Bu nedenle yönetim süreçleri, eğitimde nitelik arayışlarında her zaman ön planda olan ve güncelliğini koruyan bir konu olmuştur.

Eğitim yönetimi, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyerek onu şekillendirir. Eğitimin niteliğinin artması yönetim süreçlerinin etkin bir şekilde uygulanması sonucu elde edilecektir. Okullarımızda birtakım kurullar takım ruhu ile bu süreçlerin gerçekleşmesindeki potansiyeli bünyesinde bulundurmaktadır. Bu kurullardan biri olan zümre öğretmenler kurulları okullarımızda takım çalışmasını ve birlikte iş yapabilme kapasitesini etkin hale getirecek özelliklere sahiptir

Aynı dersi okutan öğretmenlerden oluşan zümre öğretmenler kurulunda (ZÖK); eğitim öğretim programlarında paralellik sağlanması, öğrencilerin ders araçlarından ve okulun fiziksel olanaklarından planlı bir şekilde yararlandırılması, ödevlerin değerlendirilmesi, dersin değerlendirilmesi, derslerde izlenecek yöntem ve teknikler gibi benzeri konularda birtakım kararlar alınmaktadır (Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği, madde 111). Öğretmenler bu kurullarda işbirliği içerisinde çalışma olanağı bulmakta, ortak kararlar alıp planlamalar yapmaktadır. Dolayısıyla bu toplantıların eğitim öğretimde birlik ve beraberliği artırarak eşgüdüm sağlamayı amaçladığı anlaşılmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki bu çalışmaların ana aktörü öğretmenlerdir. Öğretmenlerin takım çalışmasını etkili olarak gerçekleştirmesi yönetimin onlar için destekleyici bir ortam yaratması ile olanaklı hale gelir (Davis, 1988:610). Bu yüzden öğretmenlerin bu çalışmalara teşvik edilmesinde yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin öğretmenleri yeterince etkileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Ağın Önal, 2000; Akçay, 2000)

Eğitim öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde bireysel çabalardan çok katılımcı çalışmaların başarılı olma ihtimali daha fazladır. Okullarda oluşturulan kurullar takım olarak örgütlenerek takım bilincine sahip olduklarında okulun etkililiği planlanan düzeye ulaşabilir (Başaran, 2000). Öğretmenler arası ilişkilerin geliştirilmesi ve ortak kararların alınıp sistemli bir şekilde uygulanmasını teşvik eden önemli bir etkinlik olan ZÖK; işbirliği, katılımcılık, ortak çalışma ve yardımlaşma etkinlikleri gibi potansiyelleri bünyesinde bulundurmaktadır. Bu açıdan okul etkililiğine en önemli katkıyı ZÖK'lerin sağlayabileceği düşünülebilir. Etkili okul örgütsel, eğitsel ve yönetsel amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur (Ölçüm Çetin, 1998).

ZÖK çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesi önemlidir. Çünkü sosyal bir örgüt olan okullarımızda niteliğin artması bu kurulların etkin çalışması ile de yakından ilişkilidir. ZÖK'lerin etkililiği ise çalışmalarında yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilme düzeyine bağlıdır. Alanyazında bu konuda oldukça sınırlı sayıda çalışmaya (Albez, Sezen, Akan ve Ada, 2014; Şahin, Maden, Gedik, 2011; Demirtaş ve Cömert, 2006; Küçük, Ayvacı ve Altıntaş, 2004) ulaşılabilmiştir.

Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi bakımından takım çalışması, takım ruhu ve işbirliği önemlidir. Zümre öğretmenler kurulu bu özellikleri etkin hale getirecek özelliklere sahiptir. ZÖK çalışmalarında yönetim süreçlerinin gerçekleşme düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu araştırmanın, ZÖK çalışmalarının etkililiği ve dolayısıyla okul etkililiği konusunda çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla geliştirilen "ZÖK Çalışmalarının Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi Ölçeği'nin" ise ZÖK çalışmalarının etkililik düzeylerini belirlemeye, benzer kurulların etkililik düzeylerini belirlemeye ve dolayısıyla okulun etkililik düzeyini belirlemeye yönelik araştırmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir. Çalışma bulgularının ZÖK'lerdeki eksikliklerin ve etkililiklerin görülmesine yardımcı olacağı umulmaktadır.

Araştırmanının evrenini 2014-2015 öğretim yılında Aydın ili efeler ilçesindeki 7 Anadolu Lisesi, 1 Fen Lisesi ve 1 Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan 497 öğretmen; örneklemini ise bu evrenden rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 250 öğretmen oluşturmaktadır. Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarında yönetim süreçlerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi konusunda ölçek bulunamadığından ölçek geliştirme çalışması yapılarak 50 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Zümre Öğretmenler Kurulu Çalışmalarının Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarında yönetim süreçlerinin gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin, ZÖK çalışmalarında yönetim süreçlerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin çalışmaların mesleki gelişimlerine ve okulun akademik başarısına katkı sağlayıp sağlamaması konusundaki görüşlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin çözümlenmesinde parametrik istatistik tekniklerinden Bağımsız Gruplar t-testi (Independent Sample t-test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS- Windows 21 paket programı kullanılmıştır. Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim

süreçleri açısından değerlendirilmesinde öğretmenlerden "Her Zaman", "Çoğu Zaman", "Ara Sıra", "Nadiren", "Hiçbir Zaman" arasında değişen 5'li Likert tipi ölçek üzerinden algılarını ifade etmeleri beklenmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi, beşli değerlendirme ölçeğindeki dört aralık ölçeğin en çok rakamı olan beşe bölünerek bulunan 0.80, değerlendirmede ayrım noktası olarak kullanılmıştır. 1.00– 1.79 "çok düşük", 1.80–2.59 "düşük", 2.60–3.39 "orta", 3.40–4.19 "yüksek", 4.20–5.00 "çok yüksek" olarak belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre ZÖK çalışmalarında "Karar verme ve Planlama", "İletişim" ve "Denetim" süreçleri çok yüksek düzeyde gerçekleşmekte; "Örgütleme", "Eşgüdümleme" ve "Yöneltme" süreçleri ise yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. "Yöneltme" sürecinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri, kıdemi 26 yıl ve üzeri öğretmenlerle 16-20 yıl arası öğretmenler arasında kıdemi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark göstermektedir. "Denetim" sürecinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyetine göre kadın öğretmenler lehine, yaşa göre yaşı 37-44 arası öğretmenlerle 51 ve üzeri öğretmenler arasında 51 ve üzeri öğretmenler lehine ve kıdem değişkenine göre kıdemi 15 yıl altı öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri öğretmenler arasında kıdemi 26 yıl ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. ZÖK çalışmalarının kendi mesleki gelişimlerine ve okulun akademik başarısına katkı sağladığını düşünen öğretmenlerin ZÖK çalışmalarında "Karar verme ve Planlama", "Örgütleme", "İletişim", "Eşgüdümleme", "Yöneltme" ve "Denetim" süreçlerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri, katkı sağlamadığını düşünen öğretmenlere göre anlamlı olarak daha olumludur.

Anahtar Kelimeler : Zümre Öğretmenler Kurulu, Yönetim Süreçleri, İşbirliği, Takım Çalışması

Kaynakça

Ağın Önal, P.(2011)*Öğretmen Algılarına Göre Lise Müdürlerinin Etkileme Becerileri* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bil. Ens.

Akçay, A.(2000) *Orta ÖğretimKurumu Müdürlerinin Gösterdikleri Etkileme Davranışlarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Albez C., Şener Ş., Akan D., Ada Ş. (2014) Zümre Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Üzerine Bir İnceleme *Middle Eastern Afrikan Journal of Educational Resarch* İssue 7 2014

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.

Davis,K. (1988) *İşletmelerde İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış* (Çeviri:Kemal Tosun) İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları, İstanbul

Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2006) Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 9 Sayı 15 2008 (55-57).*

Küçük, M., Ayvacı, H., Altıntaş, A. (2004). "Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantı Kararlarının Eğitim Ve Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Yansımaları". *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

MEB (2015) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı: 29403

Ölçüm Çetin, M. (1998). *İlköğretim okullarında takım çalışması*. İstanbul:Alfa Basım Yayım.

Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011) Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğinin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi *Erzincan Eğitim Fak.dergisi cilt sayı :13-1*

(8118) Üniversite Öğrencileri İçin Örgütsel Adalet Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZET

Genellikle çevremizde olup bitenlerin ne kadar adil olduğunu değerlendirir ve karşılaştığımız adaletsizliklere, farklı şekillerde tepkiler veririz (Irak, 2004). Bu durum örgütsel adaletin bireyin toplumsal ve iş yaşamındaki öneminin bir göstergesidir. Bu nedenledir ki adalet pek çok disiplin tarafından araştırılan bir kavram olmuştur. Örgütsel adalet, örgüt içinde çalışanların iş yerinde ne kadar adil olarak davranıldığı konusundaki algılarını ve bu algının örgütsel davranış üzerinde ne tür etkileri olduğunu araştıran bir kavramdır (Töremen ve Tan, 2010). Örgütsel adalet en genel hatlarıyla; bir örgütte sonuç, süreç ve etkileşim açısından (Rogelberg, 2007) adaletin rolünün açıklanması ve tanımlanması ile ilgili bir kavram olarak nitelendirilebilir (Greenberg, 1990).

Alan yazında örgütsel adalete ilişkin farklı kuramsal yapılar ve ölçme modelleri oluşturulmuştur. Ancak yapılan pek çok araştırmada örgütsel adalet genellikle dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel olmak üzere üç farklı boyut açısından incelenmiştir (Greenberg, 1987; Moorman, Blakely ve Niehoff, 1998): Dağıtımsal adalet; örgütlerde elde edilen değerlerin örgütte dağıtılmasıyla ilgili yönetsel kararların adalet düzeyini, işgörenlerin elde ettikleri kazanımların adil olarak paylaşımını konu edinir. Bu kazanımlar; görevler, mallar, hizmetler, fırsatlar, cezalar, ödüller, roller, statüler, ücretler, terfiler vb. dir. (Tan, 2006; Yürür, 2005; Warner, Raynolds ve Roman, 2005). Alanyazında yöntemsel ya da süreçsel adalet olarak ta adlandırılan işlemsel adalet; ücret, terfi, maddi olanaklar, çalışma şartları ve performans değerlemesi gibi unsurların belirlenmesi ve ölçümünde kullanılan yöntem, kural ve yönetsel kararların adil olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Lee ve Farh, 1999; Tan, 2006; Witt, vd. 2001). Etkileşimsel adalet ise; örgütsel uygulamaların kişiler arası yönüne odaklı, yönetim ile çalışanlar arasındaki ilişkilerin kalitesi ve niteliğine, bir yöntemin uygulanması sırasında kişilerin tutum ve davranışlarına (Özmen, Arbak ve Özer, 2007) işaret eden bir kavramdır.

Eğitim örgütleri olan okulların en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddesinin insan olmasıdır (Bursalıoğlu, 2002). Bu nedenle okullarda insan ilişkileri oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Belki de bu nedenle adaletin en yaygın biçimde uygulanması gereken örgütlerin başında okul gelir. Eğitim örgütlerinde adaletin varlığı, hem insanı yetiştirenler için hem de geleceğin toplumunu oluşturacak olan yetiştirilenlerin adaletli olmaları için bir gerekliliktir. Birçok şey gibi adaletin de yaşanılarak öğrenileceği yerler okullar olmalıdır. Ancak bazı araştırma sonuçları öğretmenlerin dağıtım, işlem ya da etkileşim açısından adaletsiz bazı uygulamalar yapabildiklerini, bu durumun ise öğrenci başarısı ve otivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yararttığını göstermektedir.

Öğrencilerin okul başarılarında, en önemli faktörlerden biri öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğidir. Bu ilişkilerin niteliğini belirleyen en temel unsurlarda biri de öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin adalet algılarıdır. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde örgütsel adalet düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda daha çok yönetici ve öğretmenlerin bakış açılarının ortaya konulmaya çalışıldığı görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin bakış açısıyla okuldaki ve sınıftaki adalet algısını incelemeyi amaçlayan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin fakülte ortamındaki dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarını belirlemeyi amaçlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Keşfedici karma desenin kullanıldığı bu araştırmada öncelikle madde havuzunda yer alacak maddelerin belirlenmesinde üniversite öğrencileriyle nitel görüşmeler yapılmış ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine ilişkin kompozisyonlar yazdırılmıştır. Bu aşamadan sonra ilgili alanyazın ve benzer ölçme araçlarından da faydalanılarak denemelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Denemelik ölçek formunda yer alan ifadeler, beşli Likert formatında (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçek formunun yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılacaktır. Araştırmanın verileri İnönü Üniversitesi, Eğitim fakültesindeki farklı bölümlerde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden oluşacaktır. Veriler analiz edilmeden önce maddeler arası korelasyon katsayıları ve normallik varsayımı uyarınca maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenecektir. AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenecek ve Barlett Sphericity testi yapılacaktır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanacaktır.

Araştırmanın verileri hali hazırda toplamaya devam ettiği için bu bölümde geçici bulgulara yer verilmiştir. Verilerin toplanmasından sonra, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ayrı ayrı tablolar halinde verilecektir. Bulgular bölümünde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ve zaman karşı tutarlılığını gösteren test-tekrar test katsayıları sunulacaktır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilecek ölçme aracı, öğrencilerin bakış açılarıyla öğretim elemanlarının dağıtım, işlem ve etkileşim açısından ne düzeyde adil olduklarının belirlenmesinde kullanılabilecektir. Araştırma sonucunda ulaşılacak veriler bağımsız değişkenler açısından analiz edildiğinde, sınıftaki adalet

ilişkileri üzerinde etkili olabilecek değişkenler belirlenebilir ve bu bulgulardan hareketle öğretmen-öğrenci iletişiminin daha sağlıklı olması için önlemler alınabilir.

Anahtar Kelimeler : örgütsel adalet, üniversite öğrencileri, ölçek uyarlama

Kaynakça

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *The Academy Of Management Review,* 12(1), 9–22.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management, 16(2),* 399-432.

Irak, D. U. (2004) Örgütsel adalet: ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü Durumu. *Türk Psikologlar Derneği Dergisi,* 7(13), 25–43.

Lee, C ve Farh, J. (1999). The effects of gender in organizational justice perception. *Journal of Organizational Behavior,* 20(1), 133-143.

Moorman, R. H., Blakely, G. L., ve Niehoff, B. P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior? *The Academy Of Management Journal* 41 (3) 351-357.

Rogelberg, S. G. (Ed.) (2007). *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Töremen, F., & Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*, 58-70.

Warner, J. C., Raynolds, J ve Roman, P. (2005). Organizational justice and job satisfaction: A test of three competing models. *Social Justice Research*, 18 (4), 1007–1211.

Witt, L. A, Kacmar, K. M., Andrews, M. C. (2001). The interactive effects of procedural justice and Exchange ideology on supervisor-rated commitment. *Journal Of Organizational Behavior* (22) 5005- 515

Yürür, Ş. (2005). *Ödüllendirme sistemleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizi ve bir uygulama (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

(8136) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki

Necdet KONAN İnönü Üniversitesi
Remzi Burçin ÇETİN MEB
Büşra BOZANOĞLU MEB

ÖZET

Kişilerin üyesi bulundukları örgütlerde varlıklarını devam ettirme arzusu, örgütün öz dinamikleri çerçevesinde ortaya çıkar ve gelişir. Buna göre örgütün kültürü, iklimi, itibarı ve imajı gibi çeşitli unsurlar örgütleri bireyler için ya çekici kılar ya da onları uzaklaştırır. Öte yandan bu unsurların yanı sıra bireylerin örgütle birlikte var olma durumu hiç şüphesiz mesleki tükenmişliklerini, iş doyumlarını ve örgüte olan bağlılıklarını da yakından ilgilendirmektedir. Günümüzde örgüt ve üye etkileşiminde öne çıkan bu üç unsur özellikle açık sistem yaklaşımıyla kurgulanan eğitim örgütlerinde daha da önemlidir, zira eğitim çalışanlarının tükenmişlik ve iş doyum düzeyleri ile ve örgütsel bağlılıkları günümüz toplumunda oldukça hassas bir takım dengelerle yakından ilişkilidir.

Günümüzde tükenmişliğin en bilinen tanımı Maslach ve arkadaşları tarafından yapılmıştır, buna göre tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak insanlarla yüz yüze çalışmak zorunda olan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan, üç boyutlu bir sendromdur. Bu boyutlar, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarıda düşme hissi (Aksu ve Baysal, 2005). Tükenmişlik, bireyin ailesini, ev ve iş arkadaşlarını, ast ve üstlerini, iletişimini, ilişkilerini, performansını, kısacası etki ve sonuçlarıyla tüm yaşamını olumsuz etkileyen, oldukça yıkıcı bir durumdur (Babaoğlan, 2006: 57). Özellikle bu olguya eğitim örgütleri ve bu örgütlerin üyesi konumunda olan öğretmenler bağlamında yaklaşmak oldukça önemlidir (Chang, 2013).

Örgüt kavramının tanımından itibaren, üyelerin ortak bir amaçla bir araya gelmeleri ve dahası örgüt ile etkileşerek örgütte kalma istekliliğine sahip olmaları oldukça önemlidir. Örgütsel bağlılık, iş görenin örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir (Uğurlu ve Üstüner, 2011). Bu anlamda örgütsel bağlılığın, özellikle eğitim örgütleri bağlamında, okul etkililiğinden eğitimin niteliğine kadar bir dizi unsuru etkilediği ifade edilebilir. Bu bağlamda, Tsui ve Cheng (1999; akt. Sezgin, 2010) de öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, kendilerini çalıştıkları okul ile güçlü şekilde özdeşleştirmeleri ve okula dahil olmaları biçiminde ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı; (a) okulun amaçlarına ve değerlerine güçlü şekilde inanma ve bunları kabul etme, (b) okul adına önemli düzeyde çaba göstermeye istekli olma ve (c) okulun bir üyesi olmayı ya da okulda çalışmayı sürdürmeye yönelik güçlü bir istek gösterme şeklinde düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, iş doyumu ve tükenmişliğine ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir (Akın ve Orman, 2015; Çoban ve Demirtaş, 2011; Çapri ve Gökçakan, 2013; Korkmaz, 2011; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010; Sezgin, 2010). Buna göre özellikle öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olduğu bilinmekle birlikte bunların mesleki tükenmişliğe etkisi ve dahası Maslach tükenmişlik envanteri bağlamında en çok hangi alt boyutuna ne derece etki ettiği ilgili alana katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin tükenmişliklerinin bir yordayıcısı olarak örgütsel bağlılıklarını saptamaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına göre tükenmişlikleri ne düzeydedir?

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, branş, mezun olduğu yüksek öğrenim türü, öğrenim düzeyi ve öğretmenlik kıdemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet, branş, mezun olduğu yüksek öğrenim türü, öğrenim düzeyi ve öğretmenlik kıdemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişliği yordamakta mıdır?

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve bunu yordadığı varsayılan örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde ilişkisel bir araştırmadır. Buna göre araştırma nicel araştırma yöntemleri uyarınca tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya ilinde görev yapan öğretmenler, örneklemini ise veri toplama aracını gönüllü olarak yanıtlayan 680 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreninde bulunan ve kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler farklı okul türleri arasında tarafsız kalınarak belirlenmiş ve sonuç olarak toplam 33 farklı okulda görev yapan öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bunlardan veri toplama aracını yönergeye uygun ve eksiksiz olarak yanıtlayan toplam 630 öğretmene ait veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği"dir. Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş olup

ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı: 0.876 olarak hesaplanmıştır. Araştırma da veri toplama aracı olarak kullanılan ikinci ölçek ise Üstüner (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği"dir. Yine Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş olup ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı: 0.956 olarak hesaplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 16.0 paket programında çözümlenmiş, betimsel istatistikler, T-Testi ve bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Elde edilen ilk bulgular uyarınca araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak ölçeğe ait her bir alt boyutun puan ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının tamamında orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Bu beklenilen bir durum olup, öte yandan öğretmenlerin tükenmişlikleri duyarsızlaşma alt boyutunda cinsiyete göre, tüm alt boyutlarda branşa göre ve duygusal tükenme alt boyutunda kıdeme göre farklılaşmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları ifade edilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ise cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Son olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, mesleki tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, Tükenmişlik, Örgütsel bağlılık

Kaynakça

Akın, U., & Orman, E. (2015). The relationship between teachers' organizational trust and organizational commitment levels. *SDU International Journal of Educational Studies*, *2*(2), 92-102.

Aksu, A., & Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *11*(1), 7-24.

Babaoğlan, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik.*Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst., Bolu.

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, *37*(4), 799-817.

Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *17*(3), 317-348.

Ergin C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve MTÖ'nün uyarlanması*. Bayraktar R, Dağ İ (Editörler). VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı Ankara: Türk Psikologlar Birliği, 1992; 143-154.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *17*(1), 117-139.

Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 29-49.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156).

Uğurlu, C. T., ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(41).

Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1).

(8145) Dershanelerin Kapatılma Süreci: Kollektif Bir Durum Çalışması

Özkan SAATÇİOĞLU — Ankara Üniversitesi
Münevver BAŞMAN — Marmara Üniversitesi
Seda AYDIN ELMAS — Samsun Ted Koleji

ÖZET

Özel Dershaneler Yönetmeliği'nde dershanelerin kuruluş amacı olarak öğrencilerin bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerine katkıda bulunarak, istedikleri alanlarda takviye dersler almaları ve bir üst öğretim kurumuna girişle ilgili sınavlara hazırlanmak adına gerekli çalışmaları yapmaları belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011). Ancak merkezi yerleştirme sınavlarında öğrencilerin her bir soru için bir veya iki dakikalık cevaplama süresinin olması onları pratik çözüm yolları kullanmaya zorlamaktadır. Böylece dershaneler öğrencilerin yetenek ve becerilerini geliştirmeden ziyade merkezi sınavlardaki soru türlerine alışmalarını ve kısa zamanda sonuca götürecek pratik çözüm yollarını öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda mevcut sistemin test çözme becerilerinin geliştirildiği, sınav kurallarının anlatıldığı ve sınavda çıkan soru türlerinin öğrenildiği bir öğretim ortamı olan dershanelere gitmeye öğrencileri mahkum ettiği ifade edilmektedir (Baştürk, 2011; Baştürk ve Doğan, 2010). Türkiye'de özellikle ilk ve ortaöğretimde sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerle gerektiği kadar ilgilenememesi, okullardaki ders içeriği ile merkezi sınavlardaki soruların aynı doğrultuda olmaması, öğrencilerle birebir ders işleme fırsatının olmaması, öğrencilerin etüt yapma imkanının olmaması, merkezi sınavlarla öğrenci alan okulların kontenjanlarının sınırlı olması, farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilerin yükseköğretime geçiş sınavlarında aynı sorulara tabi tutulması ve ailelerin çocuklarının iyi yetişmeleri için gittikçe daha istekli olmaları gibi nedenler dershanelerin hızla yaygınlaşmasına yol açmıştır (Arabacı ve Namlı, 2014). Okullaşma oranının artması ile yükseköğretim talebinde bulunan öğrenci sayısındaki artış ile birlikte bireylerin kariyer hedefleri için yükseköğretim kurumlarının önemli işleve sahip olmasına (Arslan, 2004) rağmen, bu kurumların toplam kontenjanlarının merkezi sınavlara giren öğrenci sayısının yaklaşık yarısı kadar olması (Çayır, 2014), öğrencilerin üniversite önlerinde yığılmalarına ve böylece özel dershanelere yönelmelerine neden olmaktadır.

İlgili literatür kapsamında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, dershanelerin eğitim sistemi içerisindeki yerine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerin olduğu görülmektedir. 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren dershanelerin kapatılarak temel liseye veya özel okula dönüştürülme kararına karşılık, bir üst öğretim kurumuna girişte merkezi sınavların hala önem arz etmesi ve daha iyi bir okul veya bölüme yerleşmek isteyen öğrencilerin rekabet ortamlarının devam etmesi nedeniyle, bu sürecin mevcut sorunları ortadan kaldıramayıp öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler için farklı sorunları da beraberinde getireceği ifade edilmektedir (Özgen, Köşker ve Yalçın, 2015). Sonuç olarak dershanelerin kapatılma sürecinin farklı okul türlerindeki öğrencilere yansımalarının benzerlikleri ve farklılıkları olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda devlet liselerinde, temel liselerde, özel okullarda ve özel eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin dershanelerin kapatılma sürecine yönelik düşüncelerini derinlemesine incelemek ve kurumlar arası karşılaştırma yapmak gerekli görülmektedir.

Dershanelerin kapatılmasına yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelemek ve farklı türdeki liseler arasında karşılaştırma yapmak amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden kollektif durum çalışması modelindedir. Durum çalışması araştırılan konunun bir yönünün derinlemesine incelenmesine imkan verir ve bazı genel teorileri aydınlatma amacı vardır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Genel olarak çalışmanın odağı ne, nasıl, niçin sorularını cevaplamak olduğunda çalışmaya katılanların davranışları kontrol edilemediğinde, bir durumu meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir duruma ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir durumu değerlendirmek amacıyla durum çalışması kullanılabilir (Yin, 2003). Kollektif durum çalışmalarında ise her durumun çevresi farklıdır. Böylelikle her çevre içinde olan olgular araştırılabilirken hem de çevreler arasında karşılaştırma yapabilmekte ve durumlar arasında benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulabilmektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015).

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Bilgi açısından zengin durumlar seçilmesini sağladığından ve araştırmacının derinlemesine bilgi elde etmesine yardımcı olduğundan dolayı araştırmada amaçlı örnekleme kullanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde temel liselerde, devlet liselerinde, özel liselerde ve özel eğitim kurumlarında eğitim gören 20 öğrenci ve bu kurumlarda öğrenim veren 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Görüşme formu uzmanlar tarafından gözden geçirilmiş ve geri bildirimler doğrultusunda düzenlendikten sonra ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında ortaya çıkan görüşme formunda anlaşılması güç olan ifadeler düzeltilmiş ve görüşme formunun son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler betimsel ve içerik analizi ile NVivo 10 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Yapılan çalışmada dershanelerin kapatılması süreci sonucunda temel liseler, devlet liseleri, özel okullar ve özel eğitim kurumları arasında benzer görüşler olabileceği gibi farklı görüşlerin de ortaya çıkması beklenmektedir. Dershanelerin

kapatılma sürecinin olumsuz yansımalarının tüm kurumlarda olumlu yansımalarından daha fazla olması beklenmektedir ve bunun nedeni olarak da Milli Eğitim Bakanlığının yeterli düzenlemeler yapmadan dershaneleri kapatmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte olumsuz olarak en fazla etkilenenlerin devlet liselerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler olması beklenmektedir. Dershanelerden dönüşen temel liselerin öğrencilerin eğitimli bir birey olmaları yönünde zayıf kaldıkları ancak sınava hazırlamada daha deneyimli oldukları görüşünün ortaya çıkması beklenmektedir. Özel okullar ve özel eğitim kurumlarındaki öğrencilerin de bu süreçten diğer kurumlara göre olumlu ve olumsuz etkilendikleri durumların olması beklenmektedir. Sonuç olarak dershanelerin kapatılması sürecinin, Türkiye Eğitim Sistemi üzerindeki yansımaları üzerine düşüncelerin temel liseler, devlet liseleri, özel okullar ve özel eğitim kurumları arasında benzer olabileceği gibi farklı görüşlerin de ortaya çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Dershane, Türk Eğitim Sistemi, Durum Çalışması

Kaynakça

Arabacı, İ. B. ve Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9(11), 31-48.

Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası - Yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 37-51.

Baştürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 69-79.

Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi,* 7(2), 135-157.

Çayır, M. (2014). *Dershane öğrencilerinin algılarına göre dershane öğrencilerinin üniversite hazırlık sürecinde dershaneye gitme sebeplerinin incelenmesi: İstanbul ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation.* Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *2010 yılı iç denetim faaliyet raporu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı.

Özgen, N., Köşker, N. ve Yalçın, H. (2015). Özel dershaneler ile coğrafya öğretimi ilişkisinin değerlendirilmesi: Betimsel bir yaklaşım. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10 (3), 713-732.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

(8149) 21. yy. Eğitim Yöneticisi Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Süheyla BOZKURT — Çankırı Karatekin Üniversitesi
Ömür ÇOBAN — MEB
Adnan KAN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde üretim temelli ekonomi, yerini bilgi ve yenileşmenin ön plana çıktığı hizmet ekonomisine bırakmıştır. Hizmet ekonomisinde rekabet eden ve yenilik arayışında olan örgütler, bilgiyi üretebilen ve yönetebilen, takım çalışması yapabilen, etkili iletişim becerisi olan, karmaşık problemlere esnek cevap verebilme yeteneğine sahip, daha iyi eğitilmiş çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2008). Eğitim kurumları da, 21. yüzyıl ekonomisinin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını sağlamak için, kendi bünyesinde düzenlemeler yapmak zorunda kalmıştır. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında yeni yönetim modelleri oluşturulmuş, okul müdürlerinin görev rol ve sorumlulukları yeniden tanımlanmış ve her şeyden önemlisi eğitim programlarında değişikliğe gidilmiştir (Bozkurt & Aslanargun, 2015). Geleneksel eğitim modelleri genellikle konu alanlarına (matematik, dil öğrenimi, sosyal bilimler, fen bilimleri vb.) odaklanırken; 21. yy. eğitimi, disiplinler arası yaklaşımla geleneksel konu alanları ile birlikte vatandaşlık okuryazarlığı, küresel farkındalık, finansal okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı gibi becerileri ele almaktadır (Pacific Policy Research Center, 2010). Öğretim programlarındaki dönüşümle birlikte, öğretmen ve yöneticilerin sahip olması gereken 21.yy becerileri de ortaya konulmuştur. Alan yazında, eğitim yöneticilerinin becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalara ilk, 1955 yılında Robert Katz'ın, yönetsel beceriler "conceptial skills", insani ilişki becerileri "human relation skills" ve mesleki ve teknik beceriler "technical skills" boyutlarını içeren çalışması ile başlanmıştır. Günümüzde de yönetici becerileri genellikle bu çalışma ile ölçülmektedir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz, & Karaköse, 2012). Ancak yönetsel, insan ilişkileri ve teknik beceriler şeklinde ölçülmesi, yönetici ve öğretmenlerin yeni rol ve sorumlulukları için yetersiz kalmaktadır. Bu çalışmanın amacı, 21. yy.'ın ihtiyaç duyduğu eğitim yöneticilerinin becerilerinin neler olduğunu öğretmen görüşlerine ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

Eğitim yönetimi araştırmalarında genellikle "beceri" (skill) ve yeterlilik " (competence) kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa bile iki kavram arasında temel bazı farklılıklar bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre beceri, elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet; kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği diye tanımlanırken; yeterlik, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, kifayet, ehliyet şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2015). Webster'ın sözlüğünde ise beceri, bir görevi veya işi tamamlamak için kullanılan yöntem ve aracı kullanabilme bilgisi veya bir işte veya performansta kişinin bilgisini etkili olarak kullanabilme yetisi olarak tanımlanırken; yeterlilik, yaşama uyum sağlamak ve yaşamın gerekliliklerini yerine getirmek için gerekli yeterli özellik; belli bir görev için yeterli bilgi, yargı, beceri veya güce sahip olabilme şeklinde tanımlanmaktadır (Webster, 2016). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi, yeterlik, bir işin üstesinden gelmede asgari bir temel oluştururken; beceri, ustalık ve maharet gerektirmektedir. Bu doğrultuda, geliştirilecek ölçekte de yeterlik yerine beceri kavramı kullanılacaktır. Nitekim, ölçeğin temelini oluşturan "21.yy Öğrenme Çerçevesi"nde de beceri kavramı kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel ve Devlet okullarında çalışan toplam 300 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için öğretmen grubundan elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) daha sonra ortaya çıkan yapı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılacaktır. Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları için ise Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanacaktır. Araştırma veri toplama aşamasındadır.

21.yy. Eğitim Yönetcisi Becerilerine yönelik ölçek geliştirmede, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere aralarında American Association of School Librarians, National Education Association gibi derneklerin ve Lego, Microsoft, Pearson, ETS, İntel, HP, Dell, Apple, Crayola, Cisco gibi eğitim ile ilgili şirketlerin de bulunduğu 32 üyeli "21 Yüzyıl Becerileri" ortak çalışma grubu tarafından oluşturulan "21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi"nin (Department of Defense Education Activity-DODEA-, 2014) genel sınıflaması kullanılmıştır. Bu çerçevede 21. yy becerilerine ait öğrenme ve yenilik becerileri (**Yaratıcılık ve Yenileşme; Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme; İletişim**, **İşbirliği)** yaşam ve mesleki beceriler **(Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama**, **İnisiyatif kullanma ve özyönetim, Sosyal ve kültürler arası beceriler, Üretkenlik ve Hesapverebilirlik**, **Liderlik ve Sorumluluk**) okuryazarlık (bilgi ve medya) **(Bilgi okur-yazarlığı, Medya okur-yazarlığı, Teknoloji okur-yazarlığı)** becerileri olmak üzere üç ana tema oluşturulmuştur (Partnership for 21st Century Skills, 2008).

Ana temalar altında belirlenen beceri grupları dikkate alınarak toplam 120 maddelik madde havuzu hazırlanmış, hazırlanan madde havuzu kapsam geçerliliğini belirlemek üzere 21.yy becerileri üzerine çalışan toplam 7 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 8 madde çıkarılmıştır. Belirlenen maddeler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel ve Devlet okullarında çalışan toplam 300 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden toplanan veriler analiz aşamasındadır.

Öğretmenlerden elde edilen veriler üzerine yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) daha sonra ortaya çıkan yapı üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda Yaratıcılık ve Yenileşme; Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme; İletişim, İşbirliği, Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama, İnisiyatif kullanma ve özyönetim, Sosyal ve kültürler arası beceriler, Üretkenlik ve Hesapverebilirlik, Liderlik ve Sorumluluk, Bilgi okur-yazarlığı, Medya okur-yazarlığı, Teknoloji okur-yazarlığı olmak üzere toplam 12 boyut ortaya çıkması beklenmektedir. Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları için ise hesaplanan Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısının yüksek çıkması beklenmektedir. Geliştirilen ölçeğin farklı eğitim bilimleri çalışmalarında kullanılacağı düşünülmektedir. Ayrıca geliştirilen ölçeğin eğitim yönetici yetiştirme programlarına da temel oluşturulması beklenmektedir. Ve

Anahtar Kelimeler : 21. yy eğitim yöneticileri becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve mesleki beceriler, okuryazarlık becerileri

Kaynakça

http://www.p21.org/storage/documents/P21_arts_map_final.pdf. (2016, 03 14).

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 160-175.

Akın, U. (2014). Okul Müdürlerinin İnisiyatif Alma Düzeyleri ile Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Educational Administration: Theory and Practice, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(2), s. 125-149.

Beyerlein, M. a. (1994). *Theories of self-managing work teams.* Greenwich: JAI Press.

Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (Ağustos 2015). Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2).

Bringham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (2. b.). (A. F. Oğuzkan, Çev.) Ankara: MEB.

Ceylan, C. (2001). Örgütler için esneklik performans modeli oluşturulması ve örgütlerin esneklik analizi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü .

Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: developing effective anaysis and argument.* New York: Palgrave McMillan.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A.

Department of Defense Education Activity-DODEA-. (2014). *The 21st Century Principal.*

Milner, R. (1989). *Communication and concurrency.* London: Prentice Hall.

Özgenç, Ö. (2012). *Çalışma yaşamında işbirliği.* Ankara: ILO.

Pacific Policy Research Center. (2010). *21st century skills for students and teachers.* Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.

Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21 st. century skills, education and competitiveness.* Tucson, AZ: Author.

Torrance, E., & Ball, O. E. (1974). *Torrance tests of creative thinking.* Benselville: Norm Technical Manual Scholastic Testing Servize, Inc.

(8153) Öğretmen Adaylarının Genel Öz Yeterlik Algıları ile Yaşam Doyumları ve Gelecek Kaygıları Arasındaki İlişki

Cemal AKÜZÜM — Dicle Üniversitesi
Hüseyin KARABIYIK — Dicle Üniversitesi
Mehtap SARAÇOĞLU — Siirt Üniversitesi

ÖZET

Öz yeterlik algısı, bireylerin herhangi bir konuda etkinlikte bulunabilme kapasiteleri hakkındaki yargılarıdır. Bireylerin bir işi başarılı olarak yerine getirmede ne kadar yeterli olduklarına ilişkin bakış açıları ile ilgili olmakla beraber öz yeterlik algısı bireylerin hedeflerine ulaşmaları için ne kadar çaba harcamaları gerektiğini ve karşılaştıkları güçlüklerle nasıl başa çıkabileceklerini fark etmelerini sağlamaktadır (Bandura, 2001). Korkmaz (2004)'a göre "öz-yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir" (Akt. Aksu, 2008). Öz yeterlik algısı, genel öz yeterlik algısı ve karşılaşılan durumlara özgü öz yeterlik algılarını ifade etmek amacıyla kullanılan duruma özgü öz yeterlik algısı olmak üzere iki bağlamda ele alınabilmektedir. (Handy, Lyons ve Breakwell, 2006). Genel öz yeterlik, günlük yaşamda karşılaşılan bir çok sorun ve zorluğu içinde barındıran stres verici durumlar karşısında bireyin bu zor durumlarla başa çıkma yeterliğine ilişkin inancı anlamına gelmektedir (Hoeltje ve diğerleri, 1996). Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) tarafından bireyin geniş çaptaki stresli ve zorlu durumlarla başa çıkabilme yetisi olarak ifade edilen genel öz yeterlik kavramı daha kısa bir şekilde bireyin yeteneklerine olan inancı (Scherbaum ve diğ., 2006) olarak tanımlanmaktadır.

Mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ve günlük işler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya egemen olması olarak ifade edilen yaşam doyumu kavramı ilk kez Neugarten (1961) tarafından kullanılmıştır (Akt: Vara, 1999). Doyum, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır. "Yaşam doyumu" ise, bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur. Yani kişinin beklentilerinin, gerçek durumla kıyaslanmasıyla ortaya çıkan sonucu ifade eder. Yaşamın geneline ilişkin bilişsel algılamalar ve değerlendirmeler olarak ifade edilen yaşam doyumu üç bölümden oluşmaktadır. Birincisi, bireyin yaşamını dış ölçütlerle karşılaştırarak iyi oluş hali olarak tanımlar. İkincisi, kendi yaşamını yargılamasının oluşturduğu duyu halidir. Üçüncüsü ise günlük ilişkilerin oluşturduğu memnuniyet halidir (Serin ve Özbulak, 2006).

Yunanca bir kelime olan kaygı (anksiyete); endişe, korku, merak anlamlarına gelen bir kavramdır. Duygusal bir tepki olarak kaygı, tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu, bedensel duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren aşırı uyarılmışlık ve endişe durumudur. Kaygının sözlük anlamları; "üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa", "bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşememesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik", "güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu" olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. Gelecek endişesi tüm canlılar içinde sadece insanda olan bir özelliktir.

Yukarıda açıklanmaya çalışılan parametreler doğrultusunda, öğretmen adaylarının genel öz yeterlikleri hem mesleki anlamda öğrencilere iyi bir model olmaları hem de bireysel anlamda hayatlarından memnun olma, zorluklar karşısında yılmama ve yersiz endişelerden uzak olma noktalarında önem arz ettiği söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının genel öz yeterliklerine ilişkin algıları ile yaşam doyumları ve gelecek kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının genel öz yeterlik algıları ile yaşam doyumları ve gelecek kaygıları arasında ilişkinin incelenmesi amaçlandığından tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adayları oluşturacaktır. Formasyon eğitimi alan farklı branşlardan tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenen gönüllü 435 öğretmen adayının araştırmanın örneklemini oluşturması planlanmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının genel öz yeterliklerini belirlemek için Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 17 madde ve üç boyuttan oluşan "Genel Öz Yeterlik Ölçeği", yaşam duyumlarını belirlemek için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan tek boyut ve 5 maddeyi içeren "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılacaktır. Ayrıca, öğretmen adaylarının gelecek kaygılarını belirlemek için de 1964 yılında Spielberger ve Gorsuch tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması ve standardizasyonu Öner ve Le Compte (1985) tarafından yapılmış 40 madde ve 2 bölümden oluşan ancak bu çalışmada yalnızca 20 maddelik sürekli kaygı bölümünden yararlanılacak olan "Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği" kullanılacaktır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 21.0 ve Amos istatistik paket programları kullanılarak analiz edilecektir

Bu araştırmada öğretmen adaylarının genel öz yeterlik algılarının, yaşam doyumlarının ve gelecek kaygılarının cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu (son sınıf-mezun), eğitim yaşamındaki akademik başarı durumu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmektedir. Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının yaşam doyumlarını pozitif, gelecek kaygılarını ise negatif yönde etkileyeceği beklenmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançları yüksek düzeyde ise buna bağlı olarak yaşam doyumlarının da yüksek düzeyde olması aksine gelecek kaygılarının ise düşük seviyelerde olması beklenmektedir. Cinsiyet değişkenine göre, toplumun erkek bireylere biçtiği rol göz önüne alındığında, bayanlara nazaran erkeklerde genel öz yeterlik algısının daha yüksek olması ve buna bağlı olaraktan yaşam doyumunun da yüksek olması fakat yine toplumca biçilen rolden ötürü erkeklerde gelecek kaygısının bayanlara oranla daha yüksek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Genel öz yeterlik, gelecek kaygısı, yaşam doyumu, öğretmen adayı

Kaynakça

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2): 161-170

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology,* 52, 1–26.

Hendy, J., Lyons, E. and Breakwell, G.M. (2006). Genetic testing and the relationship between specific and general self-efficacy. *British Journal of Health Psychology*,11, 221-233.

Hoeltje, C., Zubrick, S.R., Sillburn, S.R. and Garton, A.F. (1996) Self-efficacy: family and adjustment correlates. *Journal of Clinical Child Physchology*. 25 (4), 446-453

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması: Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Luszczynska, A., Scholz, U. and Schwarzer R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139* (5), 439-457

Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Scherbaum, C.A., Cohen-Charash, Y. & Kern, M.J. (2006). Measuring General Self Efficacy: A Comparison Of Three Measures Using Item Response Theory. *Educational and Psychological Measurement, 66* (6), 1047-1063.

Serin, N. G., & Özbulak, B. (2006). *Okul idarecilerinin duygusal zekâ beceri düzeyleri ile yaşam doyumunu yöneticilik deneyimleri ve cinsiyet açısından incelenmesi*. Uluslararası Duygusal Zekâ ve İletişim Sempozyum Bildiri Kitabı, İzmir: Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, ss.23-30.

Vara, S. (1999). Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş Doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21* (4), 301-308

(8156) Öğretmenlerin Veli Rollerine İlişkin Algıları: Bir Üçgenleme Çalışması

Münevver ÇETİN Marmara Üniversitesi
R.Şamil TATIK Marmara Üniversitesi
Bahar DOĞAN Marmara Üniversitesi
Semih ÇAYAK Marmara Üniversitesi

ÖZET

Eğitimde veli katılımı ve bunun eğitim sürecindeki etkileri birçok araştırmacı tarafından uzun yıllardır çalışılmaktadır (Comer, 1986; Davies, 1996; Henderson & Mapp, 2002). Veli katılımı araştırmaları eğitime veli katılımının bazı sosyal güçler tarafından güçlü bir şekilde etkilenildiğini belirtmektedir (Curry & Adams, 2014, s.922). Dolayısıyla veli-öğretmen işbirliği öğrenci başarısında önemli bir faktör olmasına rağmen otomatik olarak oluşmamaktadır (Shearer, 2006, s.2). Birçok veli, öğretmenlerin onlara nasıl yardımcı olacakları noktasında yol gösterici oldukları takdirde çocuklarıyla istekli bir şekilde ek çalışma zamanları geçirebileceklerini belirtmiştir (Dauber & Epstein, 1993). Bu bağlamda okul yöneticisi ve öğretmenlerin aile katılımı ve desteğini artırabilmek için şu hususları akıldan çıkarmamaları gerekir (Gümüşeli, 2004, s. 14-17):

Ailenin desteği ve katılımı olmadan öğrenci ve okulu başarılı hale getirmek olanaksız değilse de çok güçtür.

Ailenin çocuğunun eğitimi konusunda ödev ve sorumlulukları yanında, çocuğu ile ilgili kararlara katılma, onun geleceğini şekillendirme hakkı vardır.

Aile katılımı okul işlerine müdahale etme, işleyişi engellemeden çok, okulla ilgili karar ve uygulamalarda şeffaflığın sağlanmaya ve dolayısıyla okulun saygınlığına katkıda bulunur.

Aile okul işbirliği sadece veliden finansal destek sağlama ile sınırlı kaldığında, etkili olmaz.

Günümüz koşullarında klasik müdür ve öğretmen anlayışı ile okulları işletmek olanaklı değildir. Çağdaş dünyadaki uygulamalar ve bu arada Türk Milli Eğitim sistemindeki değişim çabaları katılım esasına dayalı yürütülmektedir. Değişimden kaçınmak olanaklı olmayacağına göre, değişimi kabullenmek ve katılımı sağlayıcı planlı çalışmalara bir an önce girişmek kaçınılmazdır.

Okul müdürü ve öğretmenler sadece okuldaki öğrencilerin değil, okul çevresinin de toplumsal ve öğretim liderleridirler. Sorumlulukları sadece öğrencilere karşı değil, onların ailelerine de istenilen davranışları kazandıracak kadar geniş kapsamlıdır. Bu nedenle okul çevresindeki velilerin eğitim ve kültür düzeylerinin düşük olması ya da okulla işbirliği yapmada isteksiz olmaları; okul yönetici ve öğretmenlerinin velileri katılıma teşvik etme ve onları eğitme, cesaretlendirme sorumluluklarını ortadan kaldırmaz

Görüldüğü üzere öğrencinin eğitiminde veliler ve onların eğitim sürecine katılımı büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin velilerden yerine getirmelerini bekledikleri birtakım roller ve sorumluluklar vardır. Elbette bu rol ve sorumlulukları değişik nedenlerle tüm veliler aynı seviyede yerine getirememektedir. Bu da öğretmenlerin zihinlerinde velilerin rollerine yönelik farklı algıların oluşmasına neden olmaktadır. Öğrencinin eğitim sürecini oluşturan ana ögelerden olan öğretmenlerin bu sürecin diğer önemli bir ögesi olan velilerin rollerine ilişkin algılarının bilinmesi hem öğretmen-veli iletişimi ve işbirliği hem de öğrenci başarının sağlanması açılarından önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmada da öğretmenlerin velilerin rollerine yönelik algıları öğretmenlerin velilerin rollerine ilişkin ürettikleri metaforlar ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, **nitel** araştırma yöntemlerinden **olgubilim** desenine başvurulmuştur. Nitel araştırmalar nedensel bir ilişkiyi açıklamak ya da tanımlamak için kullanılmaz. Nitel araştırmalardan elde edilen veriler durumları, yapıları, kültürleri, söylemleri, davranışları ve algıları anlamak ve tanımlamak için sınıflandırılır ve kategorize edilir (Konecki, 2008). Cresswel (1998)'a göre, deneyimlerin görünmeyen anlamlarını açığa çıkarmak ve derin bir bakış açısı geliştirmek olgu bilim deseninin temel yapısını oluşturmaktadır (Cresswel, 1998, s.52). Araştırmanın verileri görüşmeler, metaforlar ve örnek olaylar ile toplanması bakımından bir üçgenleme çalışması özelliği göstermektedir. Üçgenleme belirli bir yapı için nitel araştırmaların, nitel araştırma sonuçlarının daha doğru ve geçerli tahmin üretmeleri amacıyla farklı yöntemlerle elde edilen verilerin dikkatli bir şekilde incelenmesine dayanır (Oliver-Hoyo, & Allen, 2006; Yeasmin, & Rahman, 2012). Üçgenleme doğruluğu belirlemek için bilgiyi karşılaştırır. Diğer bir deyişle nitel çapraz doğrulama sürecidir (Wiersma, 2000). Olsen (2004), üçgenlemeyi belirli bir konudaki çeşitli görüş açılarını aydınlatmak için verileri ya da yöntemleri karıştırmak olarak tanımlamıştır.

119 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından geliştirmiş formlar aracılığı ile öğretmenlerden velilere ilişkin metaforlar üretmeleri ve nedenlerini yazmaları istenmiştir.

10 öğretmen ile velilere ilişkin algıyı derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Öğretmenlerin veli rollerine ilişkin olay, durum ya da hikayeleri örnek olay tekniği ile aktarmaları sağlanacaktır. Elde edilecek tüm veriler, NVIVO 11 nitel analiz programı ile içerik analizine tabi tutulacak ve bu doğrultuda sonuçlara ve önerilere yer verilecektir.

Araştırmanın verileri; 71 kadın, 48 erkek olmak üzere toplam 119 öğretmenin "veli …… gibidir. Çünkü ……" ifadelerini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler, "veli" kavramı için 89'u farklı olmak üzere 119 geçerli metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. "Veli" kavramı için 13 kategori elde edilmiştir: gelişmeye açık veli, destekleyici veli, engelleyici veli, tutarsız veli, model veli, koruyucu veli, müdahaleci veli, zarar verici veli, yönlendirici veli, hayalperest veli, gelişime kapalı veli, ilgisiz veli, bilinmeyen veli. Öğretmenlerin "veli" algılarının olumlu ve olumsuz yönde farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Ayrıca, 5 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılacak ve 10 öğretmenden velilerle ilgili olarak örnek olay yazmaları istenecektir. Görüşmelerden ve örnek olaylardan elde edilecek veriler içerik analizi ile analiz edilecek ve sonuçlara daha sonra yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Algı, üçgenleme, veli.

Kaynakça

Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(2), 125-149.

Çakar, S., F., Karataş, Z. ve Çakır, A., M. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), ss: 22 – 39.

Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (2), ss: 221-236.

Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), ss: 177-198.

Gürgan, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32* (2), ss: 45-74.

Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *(11)*1, ss:13-20.

Kırımoğlu, H., Yıldırım, Y. ve Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay İli Örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, (4)1, ss: 88-97.

Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *(34)*154, ss: 82-92.

Sahin, N., Sahin N.N,. ve Hepner P.P,. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. Cognitive Therapy & Research, 17(4), 379-396.

Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* ss: 297-306.

(8164) Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri İle Yılmazlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Necdet KONAN İnönü Üniversitesi
Büşra BOZANOĞLU MEB
Remzi Burçin ÇETİN MEB

ÖZET

Çağdaş eğitimin öncelikli hedeflerinden biri de problemlerin üstesinden gelebilen bireyler yetiştirmektir. Çağdaş eğitim ve okul liderliği; hesap verebilen, öğrenciyi merkeze alan, araştırma verilerine dayalı kararlar veren, okula öğrenci çekmede rekabet edebilen, toplumla bütünleşebilen, küreselleşmeye ve bilgi toplumuna ayak uydurabilen bir anlayışı barındırmaktadır (Balcı, 2011). Genel olarak problem, olanla olması gereken arasındaki fark ya da insanı rahatsız eden her şey olarak ifade edilebilir (Demirtaş ve Dönmez, 2008: 182). Örgütlerde yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi çağdaş yönetimin en önemli konuları arasında yer almaktadır. Günümüz yöneticilerinin temel görevi örgütlerin karşılaştıkları problemleri tam olarak kavramak, tanımak yeni çözüm önerileri ortaya çıkarmaktır (Üstün ve Bozkurt, 2003: 13).

Çevresel her türlü olumsuzluğa rağmen "ayakta kalabilme" ve çevreyle etkileşimlerini başarılı bir biçimde sürdürebilme olarak tanımlanan yılmaz kişiler, stres yaratan olaylar karşısında genellikle yılgınlığa düşmeyen, aksine kendilerini çabucak toparlayan, hatta sıkıntılardan ve olumsuz çevresel koşullardan her defasında daha da güçlenerek sıyrılabilen kişilerdir (Çakar, Karataş ve Çakır, 2014: 23). Tschannen-Moran ve Gareis (2005) okul müdürlerinin yeterlik inançlarının, onların günlük işlerinde gösterdikleri çaba ve ısrarcılık, özellikle de engeller karşısındaki yılmazlık düzeylerini etkilediğini belirtmektedir (Akın, 2014: 140).

Karşılaşılan problemlerin hepsi aynı güçlükte değildir. Bazılarının çözümü fazla çaba gerektirmezken, bazılarının ise oldukça karmaşık ve zordur (Üstün ve Bozkurt, 2003: 13). Öğrenmenin gerçekleşmesinde; ilgi, motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, özgüven ve öz-yeterlilikönemlidir (Altunçekiç, Yaman, ve Koray, 2005: 94). Bir okulda müdür, öğretmen, veli, öğrenci ve çevre halkı iş birliği halinde iyi çalışmazsa, okulun bina, eşya, ders aracı ve bahçesi iyi kullanılmazsa, okulun çalışmalarından verimli sonuçlar alınamaz (Üstün ve Bozkurt, 2003: 15).

Zor koşullar altında olumlu ve beklenmedik başarılar kazanma ve sıra dışı koşul ve durumlara uyum sağlama becerisine sahip olan bireyler için "resilient" (çabuk iyileşen, kendini çabuk toparlayan kişi) kavramı, bir kişilik özelliği olarak da "resilience" (çabuk iyileşme gücü, kendini toparlama gücü) kavramı kullanılmaktadır (Terzi, 2008). "Resilience" kavramının ülkemize "yılmaz" olarak Öğülmüş (2001) tarafından kazandırıldığı, "yılmazlık" kavramının ise, olumsuzluklara rağmen başarmayı sağlayan kişisel nitelikleri içeren bir kavram olarak özetlendiği bildirilmiştir (Akt. Kırımoğlu, Yıldırım, Temiz, 2010: 89). Yılmazlık ile ilgili tanımlar değerlendirildiğinde; olumsuz yaşam koşullarına, stres durumlarına ve yoksunluk gibi faktörlere dikkat çekildiği görülmektedir. Yılmazlık kavramının riskli yaşam koşullarına rağmen başarmayı sağlayan birçok kişisel nitelikleri içerdiği görülmektedir (Çelik, 2013: 222). Okullar iyi yönetilirse, çalışmalarda başarılı sonuçlar alınır amaçlar gerçekleştirebilir. Bu bakımdan okul yöneticiliğinde problem çözme becerisi önemli bir yere sahiptir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009: 87).

Bu çalışmanın temel amacı okulyöneticilerinin kendi algılarına dayalı olarak; problem çözme becerilerini ve yılmazlık düzeylerini belirlemektir. Araştırma ile ayrıca okul yöneticilerinin; cinsiyet, branş, toplam kıdem, yöneticilik kıdemi ve görev unvanı değişkenlerine göre problem çözme becerileri ve yılmazlık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Okulyöneticilerinin, problem çözme beceri düzeyleri nedir?

2. Okul yöneticilerinin, yılmazlık düzeyleri nedir?

3.Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini ve yılmazlık düzeyleri cinsiyet, branş, toplam kıdem, yöneticilik kıdemi ve görev unvanına göre göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Okul yöneticilerinin, problem çözme becerileri ile yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve yılmazlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Problem çözme becerileri ve yılmazlık düzeylerinin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişim varsa nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılırken ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya ilindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki okul yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Malatya ilinin Akçadağ, Battalgazi, Doğanşehir, Kale, Pütürge, Yazıhan, Yeşilyurt ve Merkez ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarından veri toplama aracını yanıtlamaya gönüllü olan 205 yöneticiye ait veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak P.P.Heppner ve C.H.Petersen (1982) tarafından geliştirilerek, Şahin vd. (1993: 79) tarafından Türkçeye uyarlanan "Problem çözme envanteri" (PÇE) kullanılmıştır. 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ayrıca; 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Araştırmada okul müdürlerinin yılmazlık düzeylerini belirlemek için Gürgan, (2006) tarafından geliştirilen "Yılmazlık Ölçeği" kullanılmıştır. Yılmazlık Ölçeği 50 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Puanların artması yılmazlık düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçek; "güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma/yaşama bağlı olma, iletişim/ilişki kurma, öngörü, amaca ulaşma, lider olma, araştırıcı olma" olmak üzere 8 boyuttan oluşmaktadır.

Bu çalışmada, toplanan veriler SPSS 18.0 paket programında çözümlenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilirken öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bağımsız değişkenler açısından yapılacak analizlerde ise bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Problem çözme becerisi ve yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için ise Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Elde edilen ilk bulgular uyarınca araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak puan ortalamaları dikkate alındığında, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve yılmazlık düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. Öte yandan okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve yılmazlık düzeyleri cinsiyete göre, anlamlı farklılık göstermemiştir. Görev unvanı ve toplam kıdem değişkenlerine göre yapılan varyans analizi sonuçlarında anlamlı farklılık belirlenmezken; Branş ve yöneticilik kıdemi değişkeninde ise anlamlı fark belirlenmiştir. Son olarak yapılan pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile yılmazlık düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılacak, bulgular ve tartışmalardan hareketle konu ile ilgili araştırmacılar ve uygulayıcılara dönük öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : okul yöneticisi, problem çözme becerisi, yılmazlık

Kaynakça

Benet-Martinez V. ve John, O. P. (1998). Los cinco grades across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod Analyses of the big fi ve in Spanish and English. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 729-750.

Cohen-Charash, Y. ve Mueller, J. S. (2007). Does perceived unfairness exacerbate or mitigate interpersonal counterproductive work behaviors related to envy?. *Journal of Applied Psychology, 92* (3), 666.

Demirkasimoglu, N. (2015). Knowledge Hiding in Academia: Is Personality a Key Factor? *International Journal of Higher Education*, *5* (1).

Dogan, K. ve Vecchio, R. P. (2001). Managing envy and jealousy in the workplace. Compensation and Benefits. *Work Place Relations Review, 33*, 57–64.

Fisher, C. D. (1998). Mood and emotions while working - missing pieces of job satisfaction. *School of Business Discussion Papers*. Paper 64. 4 Mart 2016 tarihinde http://epublications.bond.edu.au/discussion_papers/64 sitesinden alınmıştır.

Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yüksek öğretim (2. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Mannon, T. ve Thompson, L. (2010). Envy at work. *Harward Business Review*. 23 Şubat 2016 tarihinde https://hbr.org/2010/04/envy-at-work sitesinden alınmıştır.

Özkoç, A. G. ve Çalışkan, N. (2015). The impact of organizational envy on organizational climate created among employees: An application in accommodation enterprises. *International Journal of Business and Management*, *10* (1), 40.

Üniversitelerarası Kurul. (2015). Doçentlik Sınavı Başvuru Şartları. 25 Şubat 2016 tarihinde http://www.uak.gov.tr/?q=node/56#2016E sitesinden alınmıştır.

Vecchio, R. P. (2005). Explorations in employee envy: Feeling envious and feeling envied. *Cognition and Emotion, 19* (1), 69–81. 20 Şubat 2016 tarihinde http://dx.doi.org/10.1080/02699930441000148 sitesinden alınmıştır.

(8176) Öğretim Elemanları Arasında Kıskançlık ve Kişilik Özellikleri ile İlişkisi

Şakir ÇINKIR Ankara Üniversitesi
Sevgi YILDIZ Ankara Üniversitesi
Gül KURUM Ankara Üniversitesi

ÖZET

Üniversiteler farklı disiplinlerde, eğitim-öğretim, bilimsel araştırmalar ile bunların sonucunda ürettikleri bilimsel bilgi ve topluma hizmet uygulamalarıyla toplumsal yaşamda aktif rol oynamaktadır. Binasız hatta öğrencisiz bile var olabilen üniversitelerin en önemli unsuru akademisyenlerdir. Akademisyenlik oldukça farklı yönleri olan ve sorumluluk gerektiren bir meslektir. Korkut (2002) üniversitelerin temel olarak üstlendikleri öğretim ve bilimsel araştırma görevinin, akademisyenlere hem etkili bir öğretici olma hem de ulusal ve uluslar arası düzeyde yayın yapma sorumluluğu şeklinde yansıdığını belirtmektedir. Tüm bu faaliyetleri daha nitelikli şekilde gerçekleştirmek için öğretim elemanlarının, birbirlerine destek olarak ve bilgiyi paylaşarak gelişmeleri beklenir. Ancak öğretim elemanları arasında bilgi saklama, bilmezden gelme ya da engel olma gibi kıskançlık göstergeleri olan davranışlar görülmektedir (Demirkasımoğlu, 2015).

Her çalışan örgüte kendi fiziksel, duygusal ve psikolojik farklılığıyla gelir. Algılanan bu farklılıklara duygusal olarak tepki vermenin bir yolu da kıskançlıktır (Vecchio, 2005). Özkoç ve Çalışkan (2014) kıskançlığı; kişinin başkasının başarısına, maddi olanaklarına ya da niteliklerine sahip olmayı isteme durumu olarak tanımlanmaktadır. Özkoç ve Çalışkan, kıskançlık duygusunu kişinin karakterinin meyilli olması ve kişiyi bu duyguya sürükleyen durumlar olmak üzere iki temel faktöre bağlarken, Dogan ve Vecchio (2001) kişisel deneyimlerin de kıskançlık duygusuna sebep olduğunu ifade etmektedir. Kıskançlık duygusu, iş yerindeki sosyal duruşta, performansta, ilişkilerde bir kayıp ya da tehdit olarak algılanabilir (Vecchio, 2005). Kıskançlığa ilişkin bu gerçeğin anlaşılması ile örgütlerde bu duygunun çalışılmaya başlandığı söylenebilir.

Kıskançlık örgüte yayılmadan kontrol altına alınması ve yönetilmesi gereken bir sorundur. Çünkü kişiler, toplumsal olarak hoş karşılanmayan bu duyguyu kabul etmekte zorlanır, inkar eder ve gizler. Ancak özellikle iş yerinde kıskançlık, doğrudan ifade edilmese de performans düşüklüğü, kişilerarası ilişkilerde bozulma ya da motivasyon düşüklüğü şeklinde kendini gösterebilir. Bu bağlamda Menon ve Thompson (2010) kıskançlık duygusunun işbirlikçi öğrenmeyi engellerken çalışan performansını, iş doyumunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Diğer taraftan Fisher (1998) mutsuzluk, korku, gerginlik, kıskançlık gibi olumsuz duyguların iş doyumu ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Cohen-Charash ve Mueller (2007) yüksek düzey kıskançlık ve algılanan adaletsizliğin özellikle öz-saygısı yüksek çalışanlar arasında örgütsel amaçlara zarar veren devamsızlık, düşük iş performansı ya da iş doyumu gibi sonuçlara sebep olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanı olmanın ve görevde yükselmenin şartları sık sık değişmektedir. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren öğretim elemanlarına görevde yükselmek için (doçentlik) SSCI, SCI ve AHCI gibi ulusal ve uluslararası indekslerde yayın yapma zorunluluğu getirilmiştir (Üniversitelerarası Kurul, 2015). Diğer taraftan üniversiteler norm kadro çalışmalarının bir sonucu olarak belli programlarda kadro tahsisinde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bunların bir sonucu olarak öğretim elemanları arasında bir rekabet doğmaktadır. Ayrıca ders dağılımı, ikinci öğretim ve formasyon gibi ek gelir getirici uygulamaların ya da akademik teşvik ödeneğinin öğretim elemanları arasında kıskançlık yaratacağı düşünülmektedir. Bu süreçte öğretim elemanları arasında oluşan örgütsel kıskançlık üzerinde kişilik özelliklerinin de önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmada üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel kıskançlıklarının kişilik özellikleri ile ilişkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

Öğretim elemanlarının kıskançlık düzeyleri nasıldır?

Öğretim elemanlarının kıskançlık düzeyleri akademik unvan, cinsiyet, bilim alanlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğretim elemanlarının kıskançlık düzeyleri ile kişilik özelikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma deseni: Yüksek öğretim kurumlarında öğretim elemanları arasındaki kıskançlığın kişilik özellikleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın örneklemini Ankara'da yer alan dört devlet üniversitesinin (Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik) eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturacaktır. Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Akademik unvanlar tabaka olarak kabul edilecek ve araştırmanın örneklemi 66 profesör, 63 doçent, 61 yardımcı doçent, 141 araştırma görevlisi ve 30 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 361 kişiden oluşacaktır.

Veri toplama aracı: Üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının kıskançlık düzeyleri Vecchio (2005) tarafından çalışanların kıskançlığını ölçmek için geliştirilen, iki boyuttan (kıskanmak ve kıskanılmak) ve toplam 8

maddeden oluşan "Çalışan Kıskançlığı Ölçeği" ile belirlenecektir. Ölçek için ilgili izinler alındıktan sonra ölçek, araştırmacılar tarafından Türkçe'ye ve öğretim elemanlarına uyarlanacaktır. Katılımcıların kişilik özelliklerine ilişkin veriler Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Sümer ve Sümer (2005) tarafından uyarlanan "Beş Faktör Kişilik Ölçeği" ile toplanacaktır.

Verilerin toplanması ve analizi: Veri toplama araçları hedef guruba araştırmacılar tarafından uygulanacaktır. Ölçeklerin geliştirilmesi ve uyarlanması sürecinde AFA ve DFA analizleri yapılacaktır. Verilerin çözümlenmesinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) kullanılacaktır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik (t-testi ve ANOVA) fark testleri ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılacaktır.

Çalışanlar arasındaki kıskançlık duygusunun kişilik özelliklerinden ya da çalışma ortamındaki deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ile kıskançlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması beklenmektedir. Özellikle beş faktör kişilik özelliği (açıklık-sorumluluk-dışa dönüklük-uyumluluk-duygusal denge) bakımından uyumluluk, dışa dönüklük ve sorumluluk boyutları ile öğretim elemanlarının kıskançlık algıları arasında negatif yönde ilişki olduğu düşünülmektedir. Ayrıca akademik unvan değişkeni bakımından özellikle görevde yükselmeye çalışan yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri arasında kıskançlık duygusu daha yüksek olabilir. Diğer taraftan Türkiye'de 2015 yılından itibaren uygulamada olan Akademik Teşvik Ödeneği ile yükseköğretimde tüm akademik unvanlardan öğretim elemanları arasında kıskançlığın daha üst seviyelere çıkması gözlenebilir. Sonuç olarak kıskançlık çalışma ortamında yaşanılan durumların farklı şekilde algılanılmasından ya da kişilik özelliklerinden kaynaklanan hem kıskanan hem de kıskanılan tarafa zarar veren olumsuz bir duygu olarak ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim elemanı, kıskançlık, kişilik özellikleri.

Kaynakça

Akbudak, H. İ. (2010). *İlköğretim okul yöneticileri liderlik davranışlarının, öğretmenlerin stres düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Borenstein, M. Hedges, L. V. Higgins, J. P.T. ve Rothstein, H. R (2014). *Meta-analize giriş.* Çev. Dinçer, S. Ankara: Anı Yayınları.

Dinçer S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akedemi.Irish

National Teachers' Organization. (2003). Managing teacher stress. [Irish National Teachers' Organization Guidance]. 13 Mart 2016 tarihinde http://www.into.ie/NI/Teachers/TeacherHealthandWellbeing/ManagingTeacherStress/ sitesinden alınmıştır.

Kılınç, A. Ç. Recepoğlu, E. ve Koşar, S. (2015). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *5* (1), 01-14.

Kırımlıoğlu, H. Yıldırım, Y. ve Temiz, A. (2011). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5* (2).

Kumaş, V. (2008). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Merkan, S. (2011). *Genel liseler ve Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarının karşılaştırmalı analizi (Malatya ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Poyraz, E. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma yolları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Precey, M. (2015). *Teacher stress levels in England soaring*. BBC News Education. 10 Mart 2016 tarihinde http://www.bbc.com/news/education-31921457 sitesinden alınmıştır.

(8190) Öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki

Aynur B.BOSTANCI — Uşak Üniversitesi
Şule KURT — Uşak Üniversitesi
Ali ÇANKAYA — Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Mehmet Fatih KURT — Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖZET

Örgütsel destek algısı, çalışanların, örgütleri için kendilerinin önemine ve değerli olduklarına yönelik oluşturdukları genel inançlarıdır (Eisenberger Jones, Aselage & Sucharsky, 2004). Başka bir tanıma göre de örgütsel destek algısı, örgütün çalışanlarının katkılarına önem vermesine, onların iyiliğini önemsemesine ve çalışanları etkileyen faaliyetleri örgütün gönüllü olarak gerçekleştirdiğine ilişkin duygular olarak tanımlanabilmektedir (Eisenberger ve diğerleri,1986 Akt. Turunç & Çelik, 2010). Krishnan ve Mary de (2012) örgütsel desteği, çalışanların örgütleri tarafından onların örgütle işbirliğinin önemsemesine ilişkin örgütsel değerlere algıları olarak belirtmektedirler. Örgütsel destek algısını oluşturan örgütler, çalışanların örgüte olan katkılarının farkında olduğunu, onların mutluluklarına önem verdiğini ve onlarla birlikte çalışmaktan memnun olduğunu belirterek, çalışanların ait olma, saygı ve onaylama ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar(Armeli ve diğerleri, 1998 Akt. Çakar & Yıldız, 2009). Örgütsel destekle kendilerine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu gören çalışanlarda örgüte katkıda bulunmada daha istekli olmakta, işlerine karşı pozitif duygular oluşmakta ve işlerini sevmektedirler (Lam & Lau, 2012; Dawley, Andrews & Bucklew, 2007). Dolayısı ile okulların da hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Denig & Quinn, 2001). Yılmaz ve Kurşun (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, okulda varolan bir destek kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Yani okulun destek kültürü arttıkça, öğretenlerin akademik iyimserlik düzeyleri artmaktadır. Hoy, Hoy ve Kurz (2008) akademik iyimserliği, bir öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançları olarak tanımlamaktadırlar. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki bilgilerine inandıkları işbirliğine dayalı okullarda, başka bir deyişle destek kültürünün hakim olduğu okullarda, öğretmenler öğrencilerinin başarılı olabileceklerine daha çok inanmaktadırlar(Yılmaz & Kurşun, 2015). Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler, öğrencilerinin eşsiz bir birey olduklarını, imkân verilmesi halinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini, öğrenci başarısı için öğrencilere ve ailelerine güvenilmesi ve ailelerle işbirliği yapılması gerektiğini düşünmektedirler (Özdemir & Kılınç,2013). Bu anlamda akademik iyimserlik kavramı, okulun ortak yeterliliği ve okulun bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratabilecek etkinlikleri örgütleyebilme ve sürdürebilmeye ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerini ifade etmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006 Akt. Çağlar,2013). Alan yazından anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin örgütsel destek algısının, akademik iyimserliklerini etkileyeceği düşünülebilmektedir. Bu araştırmada bu amaçla, öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel destek algısı ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ne düzeydedir? Öğretmenlerin destek algıları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, çalıştıklarıokuldaki öğretmen sayısına, aynı okulda çalışma sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri nedir? Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına, aynı okulda çalışma sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile akademik iyimserlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, akademik iyimserliklerini yordamakta mıdır?

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, geçmişte olan ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995). Araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile akademik iyimserlikleri arasında ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak görüşleri taranmıştır.

Araştırmanın evrenini Manisa ilinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, α=.05 anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011). Geriye dönen ölçek sayısına göre Manisa İli'nde görev yapan 310 ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler, Bostancı (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Destek Algısı Ölçeği" ve Çoban ve Demirtaş tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" ile toplanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi SPSS Paket Programında yapılmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ve akademik iyimserliklerine yönelik analizlerde tek yönlü varyans analizi, t testi, Pearson Momentler Çarpımı katsayısı ve regresyon analizi

teknikleri kullanılmaktadır. Tek yönlü varyans analizinde farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey b testi yapılmaktadır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel destek algısı akademik iyimserlik arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada veriler henüz test edilme aşamasındadır. Araştırma sonucunda örgütsel destek algısının en az orta düzeyin üstünde olması beklenmektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının cinsiyetlerine, aynı okulda çalışma sürelerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına, eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmalara rastlanabileceği düşünülmektedir. Yine öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin bu araştırmada en yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, aynı okulda çalışma sürelerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına, eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşması beklenmektedir. Araştırma son olarak araştırma değişkenleri olan örgütsel destek ile akademik iyimserlik arasında olumlu bir ilişki olması ve öğretmenlerin örgütsel destek algılarının akademik iyimserliklerini yordaması beklenmektedir

Anahtar Kelimeler : örgütsel destek, akademik iyimserlik, öğretmen

Kaynakça

Çağlar,Ç.(2013).Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(1), 260-273.

Çakar, N. D. & Yıldız, S. (2009). Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 68-90.

Demirtaş, H., Çoban , D.(2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 17(3),317-348

Dawley, D.D., Andrews, M. C. & Bucklew, N. S. (2007). Mentoring, supervisor support, and perceived organizational support.*Leadership & Organization Development Journal,* 29(3), 235-247.

Denig, S. J. & Quinn, T. (2001). Ethical dilemmas for school administrators. *The High School Journal,* 84(4), 43-49.

Eisenberger, R. vd (2004). Perceived organizational support. *The employment relationship: Examining psychological and contextual perspectives* (pp.206-225). Oxford University Press.

Krishnan, J. & Mary, V. S. (2012). Perceived organisational support- An overview on its antecedents and consequences. *International Journal of Multidisciplinary*, 2 (4), 1-13.

Lam, L. W. & Lau, D. C. (2012): Feeling lonely at work: İnvestigating the consequences of unsatisfactory workplace relationships. *The International Journal Of Human Resource Management,* 23(20), 4265-4282.

Özdemir , S & Kılınç , A. Ç .(2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal Of Theory And Practice İn Education,* 10(1), 1-23.

Turunç, Ö & Çelik, M. (2010). Algılanan Örgütsel Desteğin Çalışanların İş-Aile, Aile-İş Çatışması, Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (1), 209-232.*

Yılmaz , E. & Kurşun,T.(2015).Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1)

(8224) Öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlikleri ve işe karşı olumlu duygu durumları arasındaki ilişki

Aynur B.BOSTANCI Uşak Üniversitesi
Ali TOSUN Uşak İl Milli Eğitim Müdürl.
Yusuf GİDİŞ Manisa İl Milli Eğitim Müdürl.
Okan KARACA Kütahya İl Milli Eğitim Müdürl.

ÖZET

Mintzberg (1985) örgütlerin politik arenalar olduğunu, Prfefer (1981) örgütlerde başarılı olmak için bireylerin politik yetiye sahip olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ferris ve diğerleri (2005) örgüt içinde politik yetiyi, işyerinde başkalarını etkileme becerisini kullanma ve başkalarının kişisel ve örgütsel hedeflerini zenginleştirecek şekilde davranma olarak tanımlamışlardır. Onlar politik yetiyi dört boyutta toplamışlardır. Bu boyutlar sosyal beceriklilik, kişilerarası etki, network yeteneği ve içtenliktir (Atay, 2010). Politik yetisi iyi olan öğretmenin, öğrencilerini akademik başarıya ulaştırabilmek için paydaşlarını etkilemede daha başarılı olacağı açıktır. Öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri öğrencilerin başarısı için önemli bir güç teşkil etmektedir (Yılmaz &Kurşun,2015). Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler, öğrencilerinin eşsiz bir birey olduklarını, imkân verilmesi halinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini, öğrenci başarısı için öğrencilere ve ailelerine güvenilmesi ve ailelerle işbirliği yapılması gerektiğini düşünmektedirler (Özdemir & Kılınç, 2013). Bu anlamda politik yetisi iyi olmayan bir öğretmenin bu işbirliğini yapabilmesi ve paydaşları okul amaçları etrafında birleştirebilmesi mümkün görülmemektedir. Politik yetinin kişi, grup ve örgüt üzerinde etkileri olduğu ileri sürülmektedir. Politik yeti hedeflere ulaşmak için amaç odaklı davranışların aktif hale gelmesini sağlayan bir mekanizmadır (Atay, 2010). Hoy, Hoy ve Kurz (2008) akademik iyimserliği, bir öğretmenin bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançları olarak tanımlamaktadır (Çoban & Demirtaş,2011). Politik yetisi yüksek olan kişiler sadece örgütten elde edeceklerini çoğaltmakla kalmamakta aynı zamanda iş ortamında daha az stresle çalışmaktadırlar (Perrewe & Nelson, 2004, Akt. Ferris, Davidson, Perrewe & Atay, 2009). Örgüt içerisinde bir işgörenin olumlu duygular taşıması diğer çalışanlarla arzu edilen ilişki kurmayı, diğerler çalışanları olumlu etkileme ve işbirliğini sağlamaktadır. Dolaysısı ile politik yetisi yüksek olan öğretmenlerin hem akademik iyimserlik oluşturmada hem de işlerine karşı olumlu duygu geliştirmede başarılı olacakları alan yazından anlaşılmaktadır. İşini seven, işe karşı olumlu duygu taşıyan çalışanlar örgütte daha hızlı, daha istekli çalışarak ve daha fazla yaratıcılık göstermektedirler. Yapılan çalışmalara göre işe karşı olumlu duygular performansı gözle görülür biçimde artırmaktadır(Staw, Sutton & Pelled, 1994). Yine alan yazından anlaşılacağı üzere, öğretmenlerinin politik yetileri akademik iyimserlikleri ve işe karşı olumlu duygularıyla ilişkilidir. Bu nedenle okulların kendilerinden beklenen işlevlerini akademik iyimserlik düzeyi yüksek ve işe karşı olumlu duygular taşıyan öğretmenlerle gerçekleşebileceği düşünülebilmektedir. Bunun için araştırma öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlikleri ve işe karşı olumlu duygu durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin politik yeti düzeyleri nedir? Politik yeti düzeyleri, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına, aynı okulda çalışma sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri nedir? Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına, aynı okulda çalışma sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin işe karşı olumlu duygu düzeyleri nedir? Politik yeti düzeyleri, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına, aynı okulda çalışma sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlikleri ve işe karşı olumlu duygu durumları arasında bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin politik yetileri, akademik iyimserliklerini ve işe karşı olumlu duygu durumlarını yordamakta mıdır?

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli geçmişte olan ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995). Araştırmada öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlikleri ve işe karşı olumlu duygu arasında ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak görüşleri taranmıştır.

Araştırmanın evrenini Uşak ilinde ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, α=.05 anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011). Geriye dönen ölçek sayısına göre Uşak İli'nde görev yapan 332 ilkokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler, Atay(2010) tarafından tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Politik Yeti Ölçeği", Çoban ve Demirtaş(2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" ve Bostancı(2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İşe Karşı Olumlu Duygu Ölçeği" ile toplanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi SPSS Paket Programında yapılmaktadır. Öğretmenlerin politik yetileri akademik iyimserlik düzeyleri ve işe karşı olumlu duygu durumuna yönelik analizlerde tek yönlü varyans analizi, t testi, Pearson Momentler Çarpımı katsayısı ve regresyon analizi teknikleri kullanılmaktadır. Tek yönlü varyans analizinde farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey b testi yapılmaktadır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlikleri ve işe karşı duygu durumlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada veriler henüz test edilme aşamasındadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin politik yetilerinin, akademik iyimserliklerinin ve işe karşı olumlu duygu durumlarının yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Öğretmenlerin politik yetileri, akademik iyimserlikleri ve işe karşı olumlu duygu düzeylerinin cinsiyetlerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına, aynı okulda çalışma sürelerine, eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Araştırmada araştırma değişkenleri olan politik yeti, akademik iyimserlik ve işe karşı duygu durumları arasında olumlu bir ilişkiler olması umulmaktadır. Araştırmada son olarak öğretmenlerin politik yetilerinin akademik iyimserliklerini ve işe karşı olumlu duygu düzeylerini yordaması beklenmektedir

Anahtar Kelimeler : politik yeti, akademik iyimserlik, işe karşı duygu, öğretmen

Kaynakça

Atay, S.(2010). Geliştirilebilir yönetim becerisi: Teorik ve ampirik yönleriyle "Politik Yeti".*Amme İdaresi Dergisi,* 43(2), 65-80

Bostancı,A. B.(2013).The role of positive emotion towards work as a mediator in the relationship between organizational responsiveness towards teachers and isolation in professional life**.** *Educational Research and Reviews,*8(8), 367-373

Demirtaş, H., Çoban , D.(2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(3),317-348*

Ferris, R.G., Davidson, S.L. Perrewe, P.L.& Atay , S.(2009) İş yaşamında Politik Yeti. İstanbul: Namar Danışmanlık Ltd. Şti.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Sim Matbaa.

Özdemir , S & Kılınç , A. Ç .(2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal Of Theory And Practice in Education*, *10(1), 1-23.*

Staw BM, Sutton RL, Pelled LH (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science,* 5(1),51-71.

Yılmaz , E. & T.Kurşun , A .(2015).Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1)

(8233) Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algıları ve Örgütsel Sinizm İlişkisinin İncelenmesi

Ayhan BULUT
Zirve Üniversitesi

Lola BULUT
Zirve Üniversitesi

ÖZET

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin düşünce ve davranışları etkileşim içerisinde oldukları öğrencileri doğrudan etkilemektedir (Özgan, Çetin ve Külekçi 2011:71). Öğrenci üzerinde önemli olan öğretmen düşünce ve davranışlarını etkileyen bir çok değişken bulunmaktadır. Eğitsel amaçları olumsuz etkileyebilecek değişkenleri minimize etmek gerekmektedir. Bu etkileri minimize edemediğimiz taktirde öğretmenler üzerindeki etkilerden biri de sinizm olabilmektedir. Sinizm yaşayan öğretmenler, kendi motivasyonlarının azalması ile birlikte kurumlarını olumsuz etkileyebilmekte ve örgütsel sinizmin ortaya çıkmasına sebep olabilirler. Örgütsel sinizm bireyleri olumsuz yönde etkileyebilmekte, bu etki iş verimliliğini düşürebilmekte, işe devamsızlığı arttırabilmekte, bireysel ilişkileri, kurumsal bağlılığı ve motivasyonu azaltabilmektedir (Özgan, Külekçi, ve Özkan, 2012:198).

Örgütlerde sinik davranışları sergileyen bireylerin, örgüte yönelik eleştirilerinden diğer örgüt elemanlarının etkilenmelerinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Eğitim örgütü olan okullarımızda sinik davranış gösteren öğretmenlerin, diğer öğretmenleri örgüte karşı olumsuz etkilediği yapılan araştırmalarda ortaya koyulmaktadır. Eğitim örgütlerinin en önemli girdisi ve çıktısı olan öğrencileri etkileme gücüne sahip öğretmenlerin sinik davranışlar ortaya koyması eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesi önündeki engellerden biri olarak gözükmektedir.

Örgütsel hedefleri gerçekleştirme noktasında son yıllarda ruhsal liderliğin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ruhsal liderliğin amacı örgütlerde yüksek motivasyon sahibi olan bireyler ortaya çıkarmaktır (Özgan, 2015). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerinin ruhsal liderliği ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bütün iş yerlerinde olduğu gibi eğitim kurumlarında da bireylerin kurumsal bağlılığını artırmak önem taşımaktadır. Topluma faydalı bireyler yetiştirme amacı olan öğretmenlerimizin içsel motivasyonlarını nelerin arttırdığı konusunda araştırmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerimizin kurumsal hedeflere inanması ve bunlara fedakarca adanması yapılan işin ve çıktıların kalitesini artıracaktır. Bu bağlamda bakıldığında çalışmamızın amacı; çağımızın en büyük hastalıklarından olan sinik düşüncelerin, ruhsal liderliğe etkisini incelemektir. Ayrıca literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ile Ruhsal liderlik düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

Cinsiyete göre katılımcıların örgütsel sinizm ve ruhsal liderlik dağılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Okul türüne göre katılımcıların örgütsel sinizm ve ruhsal liderlik dağılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Branşa göre katılımcıların örgütsel sinizm ve ruhsal liderlik dağılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Okul kademelerine göre katılımcıların örgütsel sinizm ve ruhsal liderlik dağılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deneyime göre katılımcıların örgütsel sinizm ve ruhsal liderlik dağılımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ruhsal liderlik ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? var sa ruhsal liderlik örgütsel sinizm ne düzeyde açıklamaktadır?

Çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Karasar'a (2009) göre "ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir".

Çalışmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ilköğretim, orta öğretim ve liselerinde görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Bu çalışmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem 273 öğretmenden oluşmaktadır. 57 anket hatalı ve eksi)k doldurulduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. Bu araştırma, geriye kalan 216 öğretmenin doldurduğu anket verileri üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 86'sı (%39.8) kadın, 130'u (%60.2) erkektir. Öğretmenlerin 95 tanesi 21-30, 100 tanesi 31-40, 13 tanesi 41-50 yaş arasında ve 8 tanesi 51 ve üstü yaş üzerindedir. Öğretmenlerin 59 tanesi 1-5, 81 tanesi 6-10, 56 tanesi 11-15, 11 tanesi 16-20 yıl kıdem arasında ve 9 tanesi 21 ve üstü yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 106 tanesi ilköğretim, 52 tanesi ortaöğretim ve 58 tanesi de lisede görev yapmaktadır. Veri toplama aracı olarak Fry (2003) tarafından geliştirilen ve Kurtar (2009) tarafından tercüme edilerek açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle beraber geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan ruhsal liderlik ölçeği kulanılmıtır. Ayrıca Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen ve Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan örgütsel sinizm ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi, bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi ve ANOVA tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler kurumlarında ruhsal liderlik davranışına ilişkin aritmetik ortalama (X= 3,40 – 4,19) aralığına düştüğü için ruhsal liderlik davranışının kurumlarında gösterilme düzeyine "katılıyorum" şeklinde görüşleri ifade etmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler algıladıkları sinizm düzeyini (X=1,8-2,59) aralığında yer n algıladıkları sinizm düzeyinin "katılmıyorum" şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, araştırmanın örneklemini oluşturan 216 öğretmen kurumlarında ruhsal liderlik davranışının yüksek düzeyde sergilendiğini, bu bulguyu destekler nitelikte algıladıkları sinizm düzeyinin de düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ruhsal liderlik düzeyleri arasındaki fark incelendiğinde bu iki değişken arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(214)= 0,110, p<0,05].

Öğretmenlerin okul türleri ile ruhsal liderlik düzeyleri arasındaki fark incelendiğinde bu iki değişken arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(214)=116, p<0,05]. Özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerinin ruhsal liderlik düzeyi ortalamaları incelendiğinde özel okullarda çalışan öğretmenlerin (X= 3,61) devlet okullarında çalışan öğretmenlere (X=3,60) göre yüksek ruhsal liderlik düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır

Anahtar Kelimeler : liderlik, öğretmenler, örgütsel sinizm, ruhsal liderlik

Kaynakça

Abraham, R. (2000), "Organizational Cynicism; Bases and Consequences", Genitc, Social and General Psychology Monographs, cilt:126 (3): Ss. 269-292.

Brandes, P. (1997), Organizational Cynicism: its Nature, Antecedents, and Consequences, Unpublished Doctoral Dissertation, Division of Research and Advanced Studies of the University of Cincinnati, USA.

Brandes, P. and Das, D. (2006), Locating Behavioural Cynicism at Work: Construct Issues and Performance Implications, Employee Health, Coping and Methodologies (Edt. Pamela L.Perrewe, Daniel C. Ganster), JAI Press, New York, 233-266.

Dean, J., Brande, P. and Dharwadkar, R. (1998),Organizational Cynicism, Academy of Management Review, cilt:23, sayı:2, ss341-352.

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. The Leadership Quarterly, 14, 693–727.

Kalağan G.& Güzeller C. O.(2010) Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27, ss. 83-97

Mantere, S. and Martinsuo, M.(2001), "Adopting and Questioning Strategy: Exploring The Roles of Cynicism And Dissent", Presented at 17th European Group for Organisation Studies Colloquium, Lyon, France

Turner, James H. ve Sean R. Valentine, "Cynicism as a Fundamental Dimension of Moral Decision-Making: A Scale Development", Journal of Business Ethics, 2014, Vol.34, J-store veri tabanı (9 Ocak 2014)

(8255) Farklı Bürokratikleşme Düzeyine Sahip Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Profesyonelliklerine İlişkin Görüşleri

Didem KARACA — MEB

Meral URAS BAŞER — PAÜ

ÖZET

Profesyonellik kavramı günümüzde önemli bir kavram olarak literatürde yerini almıştır. Fakat ülkemizde eğitimde profesyonelleşme ve profesyonellik yeterince gündeme gelememiştir. Öğretmenliğin bir profesyonellik olup olmadığı bile hala tartışılmaktadır. Sistem içerisinde öğretmen profesyonelliğinden bahsedebilmek için öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirebildikleri, özerk kararlar alabildikleri, meslektaşları ile olumlu ve eşgüdümlü çalışabildikleri, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır.

Bürokrasi ve profesyonellik benzer ve farklı çeşitli özelliklere sahip iki kavramdır. Her ikisi de teknik yeterlilik, nesnellik, kişisel olmama ve hizmete vurgu yapsa da, mesleklerin kendine özgü yapıları ikisi arasındaki çeşitli çatışmalara neden olmaktadır. Profesyoneller özdenetimlerini, kendi kendilerine dayattıkları standartlar ve grup gözetimi sayesinde kontrol etmeye çalışırlar. Bunun tersine, bürokratik yapıda çalışanlarının kural ve düzenlemelere uymaları ve kendilerini hiyerarşinin bir alt öğesi olarak algılamaları beklenir. Profesyonelleşmenin en önemli dayanağı mesleki bilgidir. Bürokrasinin en önemli gerekçesi ise, örgütsel kural ve düzenlemeler ile olan tutarlılığı ve üstlerin astlar tarafından kabul edilmesidir. Bu iki kavram arasındaki çatışma; mesleki uzmanlık ve otonomi ile bürokratik ve disiplinle kontrol arasındadır (Hoy & Miskel, 2010).

Tüm örgütler gibi okullar da bürokratik özellikler taşırlar. Yapı, kurallar ve prosedürler okulu öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de okuldaki işleyişin nasıl olması gerektiğini tanımlar. Okuldaki işleyiş planlar çerçevesinde yürütülür. Okulda müfredat tarafından belirlenen konular öğretilir, öğrenci ve öğretmen davranışlarını belirleyen geniş kurallar sistemi vardır ve yapılması gereken işlemlerin kimin tarafından ne şekilde ve ne zaman yapılacağını belirleyen prosedürler vardır. Okul müdürü öğretmenler üzerinde açık bir otoriteye sahiptir. Bu özelliklerinden dolayı okulların bürokratik yapılar oldukları nettir (McGuigan, 2005; Anderson, 1974; Öztürk, 2001). Üzerinde durulması gereken konu bürokratik yapılarında ve bürokratikleşme düzeylerindeki farklılıkların, okuldaki öğeler üzerindeki etkileridir.

1950'lerden bu yana profesyonellik kavramı toplumbilimcilerin ilgisini çeken bir kavram olarak alanyazında yerini almıştır. Bazı araştırmacılar profesyonelliğin toplum düzenini sağlama görevi üzerinde durmuşlardır. Bu yaklaşımla profesyonellikle ilgili olarak özellikler teorisi ortaya atılmış ve profesyonelliğin çeşitli özellikleri (özerklik, fedarkarlık, uzmanlaşmış bilgi ve sorumluluk gibi) ortaya konulmuş ve çeşitli meslek grupları karşılaştırılarak bu özelliklere ne derecede sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır (Robson, 2006). Öğretmen profesyonelliğinin sağlanabilmesi için öğretmenlere kendi karalarını kontrol edebilecekleri özerk ortamların sağlanması gerekmektedir. Profesyonel bir öğretmen temelde yaptığı işten kendisi sorumlu olmalı ve performansı özdenetimsel sağlamalı ve ancak meslektaşları tarafından değerlendirilmelidir. Bürokratik örgütlerde kontrol, meslektaş grupları elinde değildir; disiplin temel bir otoriteden kaynaklanır. Performans, profesyonel meslek elemanlarında olduğu gibi akran gruplarının birbirini izlemesi ve içselleştirilmiş standartlar yerine kişinin üstlerinden aldığı talimatlar tarafından kontrol edilir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu bağlamda okulun bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliği üzerinde çeşitli etkileri olması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, farklı bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerinin profesyonelliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın birinci aşamasında okullarının bürokratikleşme düzeyini tespit etmek için öğretmenlere "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" uygulanmış ve okullar bürokratikleşme düzeylerine göre gruplara ayrılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında farklı bürokratik düzeylere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik durum tespiti için nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmada bir veya birkaç durumun kendi sınırları içerisinde bütüncül olarak analiz edilmeye çalışılan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması desenlerinden; birden fazla durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alındığı ve sonra birbirleriyle karşılaştırıldığı "bütüncül çoklu durum deseni" ne yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunda uygulanan ölçek sonuçlarına göre uygulama yapılan okullar bürokratikleşme düzeyine göre "düşük", "orta" ve "yüksek" olarak gruplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda örneklem belirlenirken gönüllülük esasına göre düşük bürokratikleşme düzeyindeki okullardan yedi öğretmen, yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullardan yedi öğretmen alınmıştır. Ayrıca bu öğretmenlerin kıdem, branş ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık göstermelerine özen gösterilmiştir. Okullar bürokratikleşme düzeylerine, öğretmenlerin "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" aldıkları puanların ortalamalarına göre ayrılmıştır. Öztürk (2001) tarafından geliştirilen ölçekte 42 madde yer almaktadır. Araştırmanın nitel aşamasında öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşleri belirlemek üzere, açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma probleminin çözümünde nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmış ve görüşmeler araştırmacı tarafından

yazılı hale getirilerek NVIVO paket programı ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme dökümleri "içerik analizi" ile analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular, farklı bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşlerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Okuldaki bürokratik yapı, öğretmen profesyonelliğini destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen profesyonelliğinin arttırılabilmesi için öğretmenler mesleki gelişimleri konusunda motive edilmelidir. Öğretmenlere gerek okul idaresi gerekse meslektaşları ile daha rahat iletişim kurabilecekleri ve birbirlerini gözlemleyip değerlendirebilecekleri ortamlar okul yönetimi tarafından sağlanmalıdır. Hiyerarşik bir yapıda örgütlenmiş olmasına rağmen okul içerisinde öğretmenlere kararlarında özerklik sağlanmalı ve okul politikalarının geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin katkı sağlamalarına olanak tanınmalıdır. Öğretmenlere öğrencileri ile daha fazla etkileşim kurabilecekleri ortamlar sağlanmalı bunun için sınıf mevcutları azaltılma ve okul yönetiminin ders esnasında öğretmen ve öğrencileri daha özgür bırakmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini maddi getirisinden çok manevi yönü için yaptıkları görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini daha değerli ve saygın hissedebilmeleri için öncelikle okul yönetiminin bunu öğretmenlere hissettirmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bürokratikleşme, Profesyonellik, İlkokul, Ortaokul

Kaynakça

Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. (6. Basım). Hatipoğlu Yayınevi, Ankara

Başaran, İ. E. (2000). Yönetim. (3. Basım). Feryal Matbaası, Ankara

Firestone, W., Bader, B.D. (1992). Redesigning teaching : professionalism or bureaucracy?: State University of New York Press, Albany.

Hall, R. H. (1964). Concept Of Bureaucracy: An EmpırıcalAssessment.TheAmericanJournal of Sociology,69, No. 1 (Jul., 1963), 32-40.

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010) EğitimYönetimi (Çev. S. Turan). Nobel YayınDağıtım, Ankara (Eserin orijinali 1998'de yayımlandı).

Knoll, M. K. (1987). Supervision for Better Instruction. EnglewoodCliffs: Prentice-Hall, Inc.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (1996). *Educational Administration* (2. Basım), Wadsworth Publishing Company, California, USA

Merton, R. K. (1968). SocialTheoryandSocialStructure (4. Basım). TheFreePress A Division of Simon&SchusterInc, New York

Miller, J. P. (1970). Social-PsychologicalImplications Of Weber's ModelOf Bureaucracy: RelationsAmongExpertise, Control, Authorıty, AndLegitimacy. SocialForces, 49, 91-102

Öztürk, N. (2001). Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

Robson, J. (2006). TeacherProfessionalism in FutureandHigerEducation. Oxon: Taylor& Francis Group.Washington, DC

Şimşek, H.(2009). Toplam Kalite Yönetimi (1. Basım). Seçkin Yayıncılık, Ankara

Toren, N. (1976). BureaucracyandProfessionalism: A Reconsideration of Weber'sThesis, Academy of Management Review - July 7976, 36-46.

Udy, S. H. (1959). "Bureaucracy"And"Ratıonalıty"InWeber'sOrganızatıonTheory: An EmpırıcalStudy, AmerıcanSocıologıcalRevıew, December 1, 791-795

Weber, M.(1978). EconomyandSociety: An Outline of InterpretiveSociology. (Çev: G. Roth, C. Wittich) Univercity of California Press, California

Welker, R. (1992). The teachers as expert: A theoretical and historical examination. New York: State University of New York Press.

Yıldırım A., Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri: Seçkin Yayıncılık, Ankara.

(8262) Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında Görev Yapan Milli Eğitim Uzman Yardımcılarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi

Ramazan ÖZBAKIR
Devlet Haya Meydanları İşletmesi Genel Müdürlüğü

Melike CÖMERT
İnönü Üniversitesi

Halil KARADAŞ
Mardin Artuklu Üniversitesi

ÖZET

Örgütsel ortamda işgörenlerin stres, iş doyumsuzluğu ve tükenmişlik yaşamalarında etkili olan pek çok farklı değişkenden söz edilebilir (Cemaloğlu, 2007). Son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık vb. faktörlerin etkili olduğunu gösterirken bu faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir (Buluç, 2009).

Her örgütte çalışanların tutum ve davranışları farklılık göstermektedir. Tutum ve davranışların oluşmasında kolektif düşünce veya ortak düşüncenin varlığı önemli bir etkendir. Bu tür düşünce, çalışanları ortak davranış düzlemi içerinde hareket etmeye yönlendirmektedir. Örgütsel bağlılık da böyle bir düşüncenin sonucunda oluşmaktadır. Örgütsel bağlılığı ilk tanımlayanlardan biri olan Grusky (1966), bağlılığı bireyin örgüte olan bağının gücü olarak ifade etmiştir (Mercan 2006).

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada demografik değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin daha az olduğu bulgusu elde edilmiştir (Bayram, 2005, s. 134). Bu kapsamda demografik değişkenleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin yüksek oranda olduğu bulgusunu elde eden çalışmalarda bulunmaktadır (Balay, 2000, s. 45; Yalçın ve İplik, 2005).

Alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılık kavramı ve boyutları ile ilgili akademisyenler arasında farklı görüş ve yaklaşımlar bulunmaktadır (Meyer ve Allen, 1991; Morrow, 1993; Mowday vd, 1982). Bunun nedeni ise örgütsel bağlılık kavramının, örgütsel davranış, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji, gibi farklı disiplinler temelinde farklı yönleriyle ele alınmış olmasıdır (İnce ve Gül, 2005, s. 75).

Çalışanların örgütsel bağlılıklarının yüksek olması, kendini örgüte bağlı hissederek örgütte uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu düşüncelerin artarak verimini artırarak örgüt için olumlu sonuçları bulunmaktadır. Buna bağlı olarak yüksek performanslı, eğitimli bir iş görenin uzun sure örgüte katkısının devam etmesi verimlilik artışı sağlar, çünkü örgütsel bağlılığı yüksek çalışan örgütte kalır, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çaba harcar ve ayrılmayı düşünmez (Keleş ve Çelik, 2006).

Örgütsel bağlılığı etkileyen unsurlar bireysel, örgütsel ve iş ile ilgili özellikler olarak genel bir çerçevede ele alınmaktadır. Örgütsel bağlılığı etkileyen bireysel özellikler bireylerin yaş, eğitim, cinsiyet gibi bazı demografik özelliklerinin yanı sıra denetim noktası, başarı güdüsü gibi bazı kişilik özelliklerini de kapsamaktadır (Arı, 2003, s. 23). Alanyazın incelendiğinde, örgütsel bağlılığın öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı personeli, emniyet mensupları, sağlık çalışanları ile ilgili araştırmalar bulunmasına rağmen, uzmanlar üzerinde ve uzmanların demografik dağılımları üzerinde etkili çalışmaların olmadığı görülmektedir. İlgili araştırmanın sonuçları ile Milli Eğitim Uzman Yardımcılarının örgütsel bağlılıklarını etkileyen faktörlerin tespit edilerek, Milli Eğitim Uzman Yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının artırılmasındaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda ilk defa istihdam edilmeye başlanan Milli Eğitim Uzman Yardımcıları ile literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde ilk defa göreve başlayan Milli Eğitim Uzman Yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlemeye yöneliktir.

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında ilk defa göreve başlayan 114 Milli Eğitim Uzman Yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeylerini incelemeye yönelik olduğu için tarama modelinde bir araştırmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002). Bu yönteme dayanan araştırmalarla, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan, 1998). Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında 2010 yılından itibaren göreve başlayan 81 Milli Eğitim Uzman Yardımcısı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; 2014 yılında uygulanmıştır. Ölçekle ilgili gerekli açıklamalar Milli Eğitim Uzman Yardımcılarına yazılı olarak yapılmıştır. Çalışmada Milli Eğitim Uzman Yardımcılarına yönelik olarak Kişisel Bilgi formu ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan formların başına araştırmanın ne amaçla yapıldığı, formunun nasıl doldurulacağı ve cevap verilirken nelere dikkat etmesi gerektiği, araştırmayı yürüten kişinin ve danışmanının adı-soyadı, unvanı gibi bilgilere yer verilmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeği; Meyer ve Allen (1993, s. 544) tarafından geliştirilen üç boyutlu Örgütsel Bağlılık Anketi ölçeğinden uyarlanmıştır. Anket, bireyin örgütle bütünleşmedeki göreceli gücünü saptamak üzere üç faktörde hazırlanmıştır. Her bir faktör birer alt ölçek olarak tasarlanmıştır. Bu boyutlar, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır (Günel, 2009).

"MEB uzman yardımcılarının örgütsel bağlılık (duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık) düzeyi nedir? Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde MEB Uzman Yardımcılarının örgütteki duygusal bağlılıkları, normatif ve devam bağlılığına kıyasla daha yüksek düzeyde gerçekleşmesi beklenmektedir.

Normatif Bağlılığın diğer alt boyutlara göre düşük olması Milli Eğitim Uzman Yardımcılarının sadakat duygularının zayıf olduğu, kurumlarına karşı çalışmayı, olması gerektiğinden daha fazla üretmeyi ve bunları bir görev olarak görmediği sonucu çıkartılabilir.

Milli Eğitim Uzman Yardımcıları açısından devamlılık bağlılığının düşük olması, mesleklerini sürdürme açısından kendilerini yükümlü hissetmedikleri, işlerinden ayrıldıkları zaman maddi kayıplarının önemli olmayacağı, aynı ücreti ve kazanımları daha farklı işlerde de bulabileceği ve kendilerinin örgütte kalmasının zorunluluk olmadığı beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Milli Eğitim Uzman Yardımcısı, Örgütsel Bağlılık

Kaynakça

Arı, G. S. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı?.*Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,2*(24), 17-36.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *15*(57) 5-34.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındakiİlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(4), 77-87.

Çakır, A. (2007) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnce M. & Gül H., (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma, örgütsel bağlılık*, Konya: Çizgi.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekışık.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel.

Keleş, H.,& Çelik, N. (2006). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Günel Ö.D. (2009). T*urizm sektöründe mevsimsellik sorunu ve mevsimlik istihdamın sektör çalışanlarının örgütsel bağlılıklarına etkisi: konaklama işletmeleri çalışanlarına yönelik bir araştırma*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Mercan,M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model, *Human Resource Management Review*. *11*(4), 299–326.

Yalçın, A. & İplik, F.N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ileörgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma, adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 395- 412.

(8265) Okul Öncesi Öğrencilerinin İstenmeyen Davranışları ve Öğretmenlerin Bu Davranışlara Yönelik Kullandıkları Yöntemler

Hüseyin ASLAN
19 Mayıs Üniversitesi

Ayşe KAZANCI TINMAZ
19 Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Sınıf yönetiminin önemli bir alt boyutu olan istenmeyen davranışlarla mücadele etme öğretmenlerin etkili sınıf yönetim becerilerine sahip olmalarını gerektirir. Sınıf içinde farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan, öğretmenlerin etkili biçimde öğrenme ortamları oluşturmasını önleyen ve doğrudan kontrol altına alınamayan davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektedir (Ercan, 2010). Söz verilmeden konuşma, derste her şeye amaçsızca gülme, yanındaki ya da arkasındaki öğrenciyi rahatsız etme, arkadaşlarının dikkatini dağıtacak biçimde kıpırdanıp durma, ders sürecinde dersle ilgisi olmayan bir konuda yüksek sesle konuşma dikkatini derse vermeme gibi davranışlar istenmedik davranışlar kapsamında öne çıkan davranışlardan bazılarıdır (Çapri, Balcı ve Çelikkaleli, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin en sık karşılaştığı sorunlu davranışları araştıran bir çalışmada; gürültü, ilgisizlik, şikayet etme, söz kesme, diğerlerini rahatsız etme, yerinde düzgün oturmama ve diğerlerine zarar verme davranışları ortaya çıkmıştır (Sadık, 2002a). Öğretmenlerin şikayet ettikleri istenmeyen davranışlar; saldırı, ahlaksızlık (Yalan söyleme, kopya çekme, iftira etme vs.), otoriteye karşı gelme, sınıf içi saygısızlıklar (Yüksek sesle konuşma, sınıfta dolaşma vs.), zamanı boşa geçirme (Dersle ilgilenmeme, verilen görevi yerine getirmeme vs.) olarak da gruplandırılabilir (Ercan, 2010). Bu davranışların en aza indirilmesi öğretmenlerin en önemli uğraşılarından biridir.

Etkili sınıf yönetimi, öğretmenlerin tepkisel olarak değil önleyici olarak hareket etmelerini gerektirir (Sadık, 2002b). Ancak istenmedik davranışlara yönelik öğretmenlerin tepkisel yaklaştığı (Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün, 2010), öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranışlarına tepkisinin genellikle olumsuz yönde olduğu ve sınıf ortamında çıkan problemlere karşı etkili olamadıkları belirtilmektedir (Erol, Özaydın ve Koç, 2010). Akgün, Yarar ve Dinçer (2011) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifade toplamının olumlu ifadelerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında en çok sözel uyarı, sözel olmayan uyarı ve 1. tip ceza stratejilerini kullandıkları belirtilmektedir (Uysal vd., 2010).

Kültürleri, sosyo ekonomik düzeyleri, kişilikleri, aile yapıları ve yaşantıları farklı öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf ortamında öğrencilerin istenmeyen davranışlarını en aza indirmek öğretmenler için zorlu bir uğraştır. Özellikle okul öncesi dönem, çocuğun hem okul hayatında hem de sosyal hayatta sağlıklı bir biçimde gelişimi için önemli bir zaman dilimidir. Çocuklara olumlu davranışların kazandırılması ve kalıcılığının sağlanmasında bu eğitim süreci çok önemli olduğundan okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranış olarak tanımladıkları davranışların belirlenmesi ve bu davranışlara yönelik kullandıkları yöntemlerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde gözlem tekniği ile veri toplayan çalışmalarda gözlem süresinin uzatılması ve örneklemin artırılması önerilmektedir (Akgün vd., 2011; Uysal vd, 2010). Bu açıdan araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'in belirttiği gibi, nitel araştırma olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya imkân vermektedir. Çalışmanın verileri gözlem tekniği ile toplanmıştır. Gözlem tekniği, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 199). Araştırmada kullanılan gözlem türü yapılandırılmamış ve katılımcı olmayan gözlem tekniğidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi herhangi bir yapılandırma olmadan gözlemciye bilgi toplama ve kaydetmede özgürlük sağlayan bir gözlem türüdür. Katılımcı olmayan gözlem yaklaşımında gözlemci, dışarıdan hiçbir etki etmeksizin gözlem yapmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 143-144).

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Belirlenen öğretmenler güz döneminde gözlenmeye başlamış ve bahar döneminde de gözlem devam etmektedir. Böylece veri toplama süreci bir eğitim yılı boyunca sürmüş olacaktır. Gözlem sırasında gözlemci tarafından gerekli notlar alınmaktadır. Gözlem sonrasında bu bilgiler bilgisayar ortamına girilmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenecektir. İçerik analizi, insan davranışını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan sunan bir teknik olup metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk vd., 2013).

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranış olarak tanımladıkları davranışların belirlenmesi ve bu davranışlara yönelik kullandıkları yöntemlerin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde yapılan gözlemlere göre şunlar söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışları; derste izinsiz söz almadan konuşma, hiperaktivite ve dikkat eksikliği, öğrencilerin birbirlerini şikâyet etmeleri, yemek ve uygu saatlerinde

yaşanan isteksizlikler, sık sık tuvalete gitme isteğinin olması, ayakta gezinmeler, öğrencilerin birbirlerinin eşyalarını izinsiz kullanmaları vs..olarak belirttikleri söylenebilir. Ayrıca yapılan gözlemlere göre öğretmenlerin istemedik davranış olarak tanımladıkları öğrenci davranışlarına yönelik olarak en fazla uyarıda bulundukları ve zaman zaman cezaya başvurdukları söylenebilir. Araştırma kapsamında yapılan gözlemler bahar döneminde de devam ettiğinden asıl sonuçlar tüm verilerin analizi sonrası elde edilecektir.

Anahtar Kelimeler : Sınıf yönetimi, istenmedik davranış, okul öncesi öğretmeni

Kaynakça

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(3), 1-9.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, O., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem.

Çapri, B., Balcı, A., & Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 89-102.

Ercan, L. (2010). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 183-210). Ankara: Pegem.

Erol, O., Özaydın, B., & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(1), 25-47.

Sadık, F. (2002a). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası, 23,* 272.

Sadık, F. (2002b). İlköğretim I. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*, 10.

Şahin, İ. T., Tantekin-Erden, F., & Akar, H. (2011). The influence of the physical environment on early childhood education classroom management. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *44*, 185-202.

Uysal, H., Akbaba Altun S., Akgün, E. (2010) Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, *9*(3), 971-979.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

(8276) Seçim Kültürünün Okullardaki Öğrenci Temsilciliği Seçimine Yansıması

Şakir ÇINKIR	Ayşegül ATALAY	Burcu TOPTAŞ	Nuri ÖZTÜRK	Sevgi GÜRSES KÜRÇE
Ankara Üniversitesi	Ankara Üniversitesi	Ankara Üniversitesi	MEB	MEB

ÖZET

Eğitim sistemleri okullar aracılığı ile bir ülkenin gereksinim duyduğu sayı ve nitelikte insanların yetiştirilmesinde en önemli rolü oynar. Bursalıoğlu (2010) okulun görevlerini "toplumsal", "ekonomik" ve "politik" olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır. Okulun politik görevi çocukları bir yandan devlet sistemine ve cumhuriyet rejimine bağlı insanlar olarak yetiştirirken, aynı zamanda okul sıralarında liderlik özelliği sergileyen öğrencileri belirleyerek onların geleceğin liderleri olarak yetişmelerine katkı sağlamaktır. Bunu sağlamanın yolu eğitim sisteminin demokratik olmasından geçmektedir. Hatta Dewey'in (1938, Akt. Adem, 1995) de ifade ettiği gibi "demokrasinin ön koşulu, eğitimdir." Bu bağlamda öğrencilere demokrasi bilincinin kazandırılmasında eğitim sistemlerine ve okullara büyük görevler düşmektedir. Bu amaçla okullarda "Okul Öğrenci Meclisi" oluşturulmakta ve meclis başkanı seçilmektedir.

Öğrencilere demokrasi bilincinin kazandırılmasında okul yıllarında yapılan seçim çalışmalarının amacına uygun olarak yürütülmesi gerekmektedir. Daver (1989) seçimi " Bir kişi veya grubun kendisine sunulan çeşitli alternatif ya da seçenekler arasından hür iradesiyle tercih yapması işidir" şeklinde tanımlamaktadır. Daver seçim sürecini büyük ölçüde oy verenlerin siyasi görüşlerine, yaşam felsefesine, sosyal statüsüne, içinde bulunduğu sosyal sınıfın beklentilerine ve kişisel ekonomik çıkarlarına dayalı bir tercih yapmasıyla sonuçlanan süreç olarak görmektedir. Türkiye'de ulusal ölçekteki genel ve yerel düzeydeki seçimlerin yansımaları okullardaki sınıf başkanı ve okul temsilcisi seçimlerinde de görülebilmektedir. Seçim kampanyaları seçimlerin olmazsa olmazıdır. Bu kampanyaların amacı oy verenlerle iletişimi güçlendirip gelebilecek oyların sayısını arttırmaktır. Bunu gerçekleştirmek için seçmenlerin tercihlerini etkilemeye ve daha çok taraftar toplamaya ihtiyaç duyulur (Kalender, 2012). Bu bağlamda yapılan etkileme ve ikna etme çalışmaları ile ülkenin siyasal iletişim biçimi ve seçim kültürü yakından ilişkilidir. Seçimlerden elde edilen sonuçların başarısı genellikle seçim öncesi düzenlenen kampanyaların etkililiğine bakılarak değerlendirilir (Özkır, 2015). Siyasal iletişim başarısı olarak değerlendirilen bu sonuçlar kültürel değerlerin yansıması olarak da dikkate alınabilir. Adaylar seçim öncesinde seçmenlere demokratik değerlerle bağdaşmayan vaatlerde bulunabilmektedirler. Bu vaatleri yerine getirmek için bazen adaylar sonradan kendilerini güç duruma sokabilecek davranışlara (çeşitli hediyeler dağıtma, yerine getirilemeyecek vaatler vb.) yönelebilmektedir. Öğrencilerin tutum ve davranış şekilleri, model alma yoluyla öğrenmeden oldukça fazla etkilenmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Bu bağlamda okul meclisleri seçimlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin de ülkedeki diğer siyasi seçimlerde başvurulan yöntemlerle kısmen örtüştüğü düşünülebilir.

Okullarda öğrenci meclislerinin oluşturulması ve temsilci seçimi, Türkiye'de eğitim örgütlerine yansıyan ve öğrencilerde demokratik seçim kültürünü içselleştirmeyi amaç edinen önemli uygulamalardan biridir. Okul meclislerinin oluşturulmasının temel amacı, kendi kültürünü özümsemiş, ulusal ve manevi değerlere bağlı bir nesil yetiştirerek öğrencilere seçme ve seçilme kültürünün yerleştirilmesi için katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik bir liderlik anlayışını benimsetme ve kamuoyu oluşturabilme yeterlilikleri kazandırmaktır (MEB, 2006). Okul Öğrenci Meclisi, İl Öğrenci Meclisi, Türkiye Öğrenci Meclislerinin oluşturulması, demokrasi eğitiminde önemli bir hareket olarak görülmüştür (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Okul meclislerinin oluşturulması TBMM Başkanlığı ile MEB arasında yapılan bir protokolle "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" olarak adlandırılmıştır.

Bu çalışmanın genel amacı eğitim örgütlerindeki Okul Meclis Başkanlığına aday öğrencilerin seçim çalışmaları kapsamında neler yaptıklarını, diğer öğrencileri etkilemek için ne tür yollara başvurduklarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:1.Öğrenciler, okullarındaki meclis başkanlığını kazanmak için neler yapmakta, hangi yöntemlere başvurmaktadır?

2.Öğrenciler, okullarındaki meclis başkanlığını kazanmak için kullandıkları yöntemleri belirlemede nelerden/kimlerden etkilenmekte ve hangi uygulamaları örnek almaktadır?

3.Okul Meclis Başkanlığı seçimlerinden sorumlu olan okul yöneticilerin ve öğretmenlerin aday öğrencilerin seçim sürecinde kullandıkları uygulamalar ve stratejiler hakkını ne düşünüyorlar.

Bu araştırmada, seçim kültürünün okullardaki öğrenci temsilcisi seçimleri üzerindeki yansımalarına ilişkin algılarını derinlemesine incelemek amaçlanmaktadır. Bu nedenle fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitekim Creswell'e göre (2007) yapılan araştırmanın amacı insan deneyimlerinin anlamını çözümlemek olduğu durumlarda fenomenoloji deseni kullanılması gerekmektedir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılacaktır. Ölçüt örneklem, bir amaç ya da odak noktası doğrultusunda bireylerin seçilmesidir (Punch, 2009, 162). Bu araştırmada ölçüt, öğrencilerin seçim çalışmalarına katılmış olmalarıdır. Buna göre, Ankara ilinde ilkokul ve ortaokullarda öğrenci meclis başkanlığı için yarışmış 20 öğrenci ile görüşülecektir.

Bu araştırmada öğrenciler ile yüz yüze görüşme yapılacaktır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu hazırlanırken alanyazındaki araştırmalardan ve ilgili yönergeden yararlanılacaktır. Süreç neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulacaktır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılacak ve forma son şekli verilecektir.

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılacaktır. Bu amaçla görüşmeler önce deşifre edilecek, daha sonra kod ve temalar belirlenecektir. Araştırma sonuçlarının doğruluğunu sınayabilmek amacıyla, veriler araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yorumlanacaktır. Creswell'e göre (2007, 207) meslektaş değerlendirmesi nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamanın bir yoludur. Bunun neticesinde ise kodlayıcılar arası uyuma (Miles ve Huberman, 1994) bakılacaktır. Veriler Nvivo 11 programı kullanılarak analiz edilecektir.

Araştırma sonucunda "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi" kapsamında okullarda yapılan öğrenci temsilcisi seçimlerinde aday olan öğrencilerin kazanmak için kullandıkları yöntem ve stratejileri oluştururken gerçek hayattan nasıl etkilendiklerine ilişkin kanıtlar ortaya konulacaktır. Öğrencilerin okullardaki öğrenci temsilciliğine nasıl bir anlam yükledikleri belirlenmesi, okullarda yürütülen projenin yönergede beklenen amaçlara uygun olarak devam edip etmediği konusunda fikir vereceği düşünülmektedir. Ayrıca seçim kampanyası yürüten çocukların, rakiplerinin önünde geçmek için kullandıkları stratejiler ile seçmenleri ikna etmede başvurdukları argümanların neler olduğu belirlenecek; öğrencilerin gerçek hayatta uygulanmış hangi seçim stratejilerinden etkilendiği ortaya konulacaktır. Adayların yerine getirmeyi vadettikleri şeylerin neler olduğu, seçildikten sonra bunların hangilerini yerine getirdikleri ve yapamadıkları şeyler hakkında ne düşündüklerine dair görüşleri belirlenecektir. Bunun yanı sıra seçilemeyen öğrencilerin ise neden seçilemedikleri konusunda görüşlerine başvurulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Seçim kültürü, Okul meclisleri, öğrenci temsilcisi

Kaynakça

Adem, M. (1995). *Demokratik Laik ve Çağdaş Eğitim Politikası.* Ankara. Şafak Matbaacılık.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). London: Sage Publications.

Daver, B. (1989). Anayasal Yargı ve Seçim Sistemleri, Anayasa Yargısı 5. *Anayasa Mahkemesi'nin 26. Kuruluş Yıldönümü Nedeniyle Düzenlenen Sempozyumda Sunulan Bildiriler*, Ankara, 15-137.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (2). 363-382.

Kalender, A. (2012). Siyasal İletişim Tekniği Olarak Canvassing ve Seçmen Davranışı Üzerindeki Etkileri. *Siyasal İletişim Enstitüsü*.

MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Londra: Sage Publication.

Punch, K. F. (2011). *Introduction to research methods in education*. London: Sage Punlications.

Özkır, Y. (2015). Türkiye'de Siyasal İletişime Giriş. İ. Çağlar ve Y. Özkır (Haz./Ed.) *Türkiye'de Siyasal İletişim 2007-2015*. İstanbul: Seta Yayınları.

Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3 (1). 167-182.

(8386) Ortaöğretimde Yönetici ve Öğretmenlerin Stratejik Planlamaya ilişkin Algıları

Şükrü ADA
Atatürk Universitesi

Sara MANAFZADEHTABRIZ
Atatürk Universitesi

ÖZET

Rekabet koşulları, örgütlerin hızla değişen, dinamik çevresi, beklentilerin yükselmesi ve değişmesi, örgütleri daha önce olmadığı kadar stratejik düşünmeye itmektedir. Bu nedenle geleceğe yönelik stratejiler geliştirilmesi ve gelecek için stratejik planların yapılması önem arz etmektedir (Arabacı, 2007).

Değişen dünya koşullarıyla birlikte geleneksel yönetim yapısının günümüz örgütleri için işlevini yitirdiği ortaya çıkmıştır. Dünyada sınırların ortadan kalkması, insanlar arasında doğru olarak kabul edilen dogmaların yeni ve farklı anlayışlara yenik düşebileceğini göstermiştir. Bu değişimden kamu ve eğitim yönetimi anlayışı da payını almıştır. Yeni kamu yönetimi anlayışı şeffaflık, hesap verebilirlik, performans değerlendirilmesi, denetim gibi araçları kullanmaya başlamıştır.

Strateji, kelime anlamı itibariyle, sevk etme, yöneltme, gönderme, götürme ve gütme demektir(Dinçer, 2007). Planlama, kamu olsun, özel sektör olsun, sivil toplum olsun, örgütlerin kısa, orta ve uzun dönemde ulaşmak istedikleri tüm hedefleri (amaçları) (personel, bütçe, araç gereç, mal, hizmet, vb.) ortaya koyan yazılı ya da yazısız belgeler ve bilgilerdir.

Stratejik planlama, örgütün oluşturduğu vizyona uygun ulaşılabilir stratejik amaç ve hedefler belirleme, eylem planı yardımıyla ölçülebilir göstergeler geliştirip süreli olarak başarıyı gözden geçirme izleme ve iyileştirme sürecini ifade eden katılımcı, şeffaf ve esnek bir planlama yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir (Arslan, 2009). Stratejik yönetimin ana görevinin bir işin misyonunu baştan sona düşünmek ve “Bizim işimiz nedir, ne olmalıdır?” sorularını sorarak, belirlenen amaçlar doğrultusunda, belirlenen kararların yarınki sonuçlar vermesini sağlamak olduğunu söylemiştir(Drucker, 1999, Akt; Güçlü, 2003).

Eğitim kurumlarının ihtiyaçlara cevap verebilmesi her şeyden önce çalışan personelin stratejik bilince sahip olması ve yöneticilerin stratejik yönetim iradesini ortaya koymasıyla mümkündür.

Eğitim kurumlarının değişimlere karşı esnek özelliklere sahip olması ve Eğitim kurumlarının daha etkin ve ihtiyaçlara cevap verebilen bir düzeye ulaşmasında stratejik planlama ve stratejik yönetim yaklaşımlarının kurumlara olumlu katkı sağlayacağı düşünülmelidir.

Eğitim faaliyetlerin yürütüldüğü ortamlar olan okullar eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirken birçok etkinlikleri de gerçekleştirmektedir. Bu etkinliklerden biri stratejik planlama çalışmalarıdır. Günümüz okulları çok yönlü bir çevresel değişim ve dalgalanmayla karşı karşıya olduğundan bu durum stratejik planlama çalışmalarının önemini arttırmaktadır (Zincirli, 2012).

Stratejik planlama kuruluşun bugünü ile istediği yer arasındaki yolu ifade eder. Stratejik planlama uzun dönemli ve geleceğe dönük bakış açısı taşır. Stratejik planlama örgütün ne olduğunu ortaya koyan, yol gösteren bir disiplindir (Narinoğlu, 2007).Bu bağlamda düşünüldüğünde stratejik planlama örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri açısından bir zorunluluk oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlamaya ilişkin algılarını belirlemektir. Çalışmada şu sorulara cevap aranacaktır. Ortaokul yöneticilerinin stratejik planlama düşüncesine ilişkin algıları nasıldır? Stratejik plan algısı ortaokul yöneticilerinin kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır? Ortaokul öğretmenlerinin stratejik planlama ilişkin algıları nasıldır? Stratejik plan algısı ortaokul öğretmenlerinin kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır? Ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin stratejik planlama algıları, yönetici ve öğretmenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada, tarama modelinde olduğu gibi, süregelen bir durum müdahale edilmeden tanımlama çabasına girişilmiş, değişkenler arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin stratejik planlamaya ilişkin algılarının analizi yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma tarama deseninde betimsel bir çalışmadır. Karasar (2009)’a göre, Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar ,2009). Bu modele dayalı olarak ortaokullarda yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algılarını değerlendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkezindeki tüm ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmuştur. Erzurum ili merkez ilçelerinden Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki ortaokullar araştırma evreni olarak alınmıştır. Aziziye ilçesinde ondört ortaokul, Palandöken ilçesinde yirmialtı ortaokul ve Yakutiye ilçesinde ise, otuzyedi ortaokul bulunmaktadır. Buna göre çalışma evrenine bağlı olarak rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen merkez ilçelerdeki 20 ortaokuldaki öğretmen ve yönetici sayısı örneklem olarak alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Çetin (2013) tarafından geliştirilen “Stratejik Planlamaya Yönelik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları kıdem, yaş, cinsiyet özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veri ve bilgiler, amaçlar doğrultusunda SPSS 22.0

programı yardımıyla veriler analiz edilmiştir. Stratejik planlama algı düzeyleri aritmetik ortalama,,t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar demografik özellikler, kıdem, yaş, cinsiyet değişkenlerine göre tablolaştırılmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında oluşturulan stratejik planlamanın öğretmen algıları ile yönetici algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ortaokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlamaya ilişkin algıları olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında bulunan öğretmenlerin strateji planlama ile ilgili yeterince bilgilendirilmediği anlaşılmıştır. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algılarında anlamlı farklılık göstermektedir. 18 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin stratejik planlama ilişkin algıları daha olumludur. Yöneticiler ise kıdem değişkenine göre algılarında anlamlı farklılık göstermekte olup ve 9 yıl ve üzerinde kıdeme sahip yöneticiler stratejik planlama ilişkin algıları daha olumludur. Bu araştırmada yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre anlamlı farklılık saptanmamaktadır. Stratejik planlamana öğretmenler ve yöneticilerin cinsiyetine göre anlamlı fark göstermemektedir. Okul yöneticilerin stratejik planlamaya ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Öğretmenlerin algılarına göre anlamlı fark ortaya koyulmadı.

Anahtar Kelimeler : Planlama, Ortaöğretim Kurumlar

Kaynakça

Akyüz, Y.,(2010), Türk Eğitim Tarihi MÖ 1000-MS 2010, 18. Baskı, Ankara, Pegem Akademi.

Arabacı, İ.B. (2007). Stratejik Planlamada Amaç, Misyon, Vizyon ve Örgütsel Slogan Gerçekleştirme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, A. Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 3, s.s 85-98

Arslan, M. (2009), Yükseköğretimde Stratejik Planlama Süreci, Millî Eğitim, Sayı 182, Bahar 2009.

Çetin, S. (2007), Kamu Sektöründe Stratejik Planlama: Türkiye'deki İl Özel idarelerinde Bir Araştırma, Basılmamış Doktora Tezi, ÇukurovaÜniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çetin, H. (2012). Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar: Denizli ilinde bir araştırma. Doktora Tezi. Süleyman DemirelÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.

Dinçer Ö. Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, 8. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları, 2007, s. 16

Dinçer Ö, (2008), Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, Beta Yayıncılık, İstanbul.

Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. Gazi Üniversitesi Gazi Egitim FakültesiDergisi, 23, 2.

Han F. (2013). İlköğretim Okullarının Stratejik Planlarında Belirttikleri Zayıf Yönler ve Bunların Giderilmesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Işık, H. ve Aypay, A. (2004). Eğitimde Stratejik Plan Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar: Çanakkale İlinde Yapılan Bir İnceleme. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 349-363.

Karasar, N. 2006. *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Narinoğlu, Ahmet (2007), Yerel Yönetimlerde Stratejik Planlama ve Uygulama,1. Basım, Mart Matbaacılık, İstanbul.

Zincirli, M. (2012). İlköğretim Okullarında Stratejik Planlamanın Uygulanabilirliğinin Yönetici-Öğretmen Görüşleri Ve İzleme Raporlarına Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ

(6032) Türkiye'nin Okul Öncesi Eğitim Politikası

Süleyman GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

ÖZET

Uluslararası anlamda erken çocukluk eğitimi, bakımı ve dönemi, çocuklara doğumlarından ilkokula başlama yaşına kadar süren süreci kapsamaktadır (Eurydice ve Eurostat, 2014). Erken çocukluk dönemi, bedensel, bilişsel ve duyuşsal büyüme ve gelişme açısından son derece hızlıdır. Erken çocukluk eğitimi döneminde (0-6 yaş) çocuk, nesneleri büyüklük, renk, biçim ve nesnelerin değişmezliği açılarından sınıflandırmayı öğrenir ve dil gelişiminde önemli aşamalar kaydeder. Çocuğun dildeki gelişimi düşünsel gelişimi ile doğrudan ilintilidir (Bruner, 1966). Okul öncesi dönemde dinlemeyle ilgili kazanımlar edinen ve konuşmaya hazır hale gelen çocuğun, dil gelişimi daha sonraki eğitim hayatında hız kazanır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, çocuk bulunduğu ortamda konuşulan dilinin temel yapısal özelliklerini bir yaşam çerçevesi etkinliği içinde 4-5 yaşına kadar kazanır (Topses, 2003). Okul öncesi çocuğun bilişsel dünyası, yaratıcı, özgür ve düşseldir. Hayal gücü sürekli olarak çalışır. Bu yolla dünyayı kavrayışı gelişir. Piaget bu dönemdeki çocuğun bilincini "işlem öncesi" olarak tanımlarken sabit kavramların şekillendiği, soyut düşüncenin ortaya çıktığı, ben merkezciliğin önce güçlenip sonra zayıflamaya başladığı bir dönemden söz eder. İşlem öncesi dönemde çocuk önce sembolik daha sonra sezgisel düşünceyi geliştirir. Freud, psikoseksüel gelişim kuramında, oral, anal, fallik, gizil ve genital dönemler olarak adlandır ve bu beş ardışık dönemden, ilk üçünü içeren 0-6 yaşlar arasındaki yaşantıları kişilik gelişiminde belirleyici etkenler olmak görür (Yeşilyaprak, 2007).

Gelişim psikologları da çoğunlukla çocuğun bilişsel gelişiminde, genetik ve çevre faktörlerinin ortak etkileşiminin söz konusu olduğuna inanmaktadırlar. Özellikle sürekli gelişim kuramları çocuğun içinde yaşadığı sosyal ortamlara odaklanmaktadırlar. Bu süreci Vygotsky, bilişsel gelişimi başkalarıyla ve çevreyle gerçekleştirilen etkileşimler vasıtasıyla ortaya çıkan sosyal gelişimin bir ürünü olarak görmekte ve yardımlı öğrenmede, çocukların kapasitelerinin sınırları içinde yeni işleri sadece öğretmen ve akranlarının yardımı ile gerçekleştirebilecekleri potansiyel gelişim alanları içinde gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Erken çocukluk dönemi olarak kabul edilen yılları Erikson sosyo-dugusal gelişim (girişimciliğe karşı suçluluk) dönemine göre tanımlar ve ona göre çocukların arkadaşları ile ilişkileri onlara destek olur. Yukarıda da belirtildiği üzere Piaget çocuklardaki bu yaşları işlem öncesi dönem (2-7 yaş) olarak adlandırır. Bu dönemde çocuklar nesneler hakkında daha fazla düşünme becerilerine sahiptirler. Çocuklar nesneleri zihinsel olarak temsil etmek için sembolleri kullanabilmektedirler. Dil ve kavram gelişmeleri inanılmaz bir hızla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla okul öncesi yıllarda çocukların kelime sayıları artmakla birlikte konuşma dil bilgisi kurallarına ilişkin bilgi düzeyleri de artmaktadır. Böylece dilin gramer kurallarının çoğunu anlayabilmekte ve kelime hazineleri binlerce rakama ulaşmaktadır. Ayrıca okuma-yazmaya ilişkin okul öncesi dönemi bilgi ve becerilerine yönelik araştırmalar, çocukların okula okuma-yazmaya ilişkin zengin bir bilgi düzeyi ile başlayabileceğini ve bu bilgilerin okuma-yazmayı öğrenme sürecindeki başarıya katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Slavin, 2013). Tüm bunların yanı sıra yapılan çalışmalar yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin çocuğun IQ'sunu önemli ölçüde yükselttiğini ve kazançlarının ilkokul sonunda koruduğunu göstermektedir. Dolayısıyla araştırmalar IQ'nun sabit olmadığını, bireylerin değişmez niteliği olmadığını ve kişilerin ortamdaki değişikliklere yanıt olarak değişebileceği fikrini desteklemektedir (Slavin, 2013).

Araştırmanın Amacı: Günümüzde, okul öncesi eğitimin önemi artık hemen hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu dönem, araştırmacılar tarafından çocuğun yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönem olarak görülmektedir. Uygun fiziksel ve sosyal çevre koşullarında ve sağlıklı etkileşim ortamında yetişen çocuklar daha hızlı ve daha başarılı bir sosyal ve akademik gelişim göstermektedirler. Bu nedenle eğitim kurumlarında verilecek okul öncesi eğitim ve bu eğitimin kalitesi önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimindeki önemine dikkat çekmek, bu konuda Türkiye ve gelişmiş ülkelerin ulaşmış oldukları aşamayı karşılaştırmak, Türkiye'de okul öncesi eğitimin neden ve nasıl geliştirilmesi gerektiğini açıklayarak, okul öncesi eğitimin gelişimine destek olabilmektir.

Araştırmanın Modeli: Araştırmda, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması araştırılan konunun derinlemesine incelenmesine imkan tanır. Eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle ne, nasıl, niçin soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yönetemdir (Çepni, 2012; Yin 2003; Yılmaz, 2015).). Araştırmada, ele alınan durum; Tarihi süreç içerisinde Türkiye'nin okul öncesi eğitim uygulamlarıdır, sonuçları ve mevcut durumdur.

Araştırma, verileri, veri toplama yöntemlerinden biri olan "doküman incelemesi yöntemi" kullanılmış ve Türkiye erken çocukluk-okul öncesi eğitiminin tarihi gelişimi ve mevcut uygulamları ile Avrupa Birliği uygulamları ve PISA sınav sonuçları gözden geçirilerek, değerlendirilmiştir. Dokümanlar, nitel olarak yürütülen araştırmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır. Doküman incelemesi, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin (yazılı ve elektronik) analizidir (Aktaş, 2015). Araştırma konusuyla ilgili yazılı ve elektronik kaynak malzemeler ve eserler araştırmanın amacı doğrultusunda toplanmış, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Türkiye'de okul öncesi eğitimin geliştirilmesi için: Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirmek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacak, okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemeler hayata geçirilmelidir. Tüm çocuklar için ve özellikle de düşük gelirli ailelere mensup olan çocuklar için, okul-öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için, Avrupa Birliği ülkelerinin yarısından çoğunda olduğu gibi Türkiye'de de okul-öncesi kamu kurumları ücretsiz hale getirilmeli veya aile geliri ve diğer kriterlere göre okul-öncesi eğitim için ödenen ücretler ayarlanmalı ve ailelere destek verilmelidir. Eğitim kademeleri içerisinde iyileştirme ve geliştirme önceliğini okul öncesi eğitim kademesine vererek; okul öncesi eğitim kurumlarının madde kaynakları (bina, araç-gereç ve alt yapı) ile insan kaynakları (yönetici, eğitimci, yardımcı ve destek personeli) ihtiyaçları giderilmelidir.Üniversitelerin eğitim fakültelerinde okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümlerinin açılması ve yine halen okul öncesi eğitim öğretmenliği eğitimi veren üniversitelerin öğretmen adayı kontenjanları artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim politikası, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Aktaş, M. C. (2015).Nitel Veri Toplama Araçları, (Ed.) M. *Metin Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (s.261-285), Ankara, Pegem A Akademi.

Akyüz, Y. (2014). Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Pegem-A Akademi, Yayıncılık.

Altay, S., İra, N., Bozcan, E.,Ü., Yenal, H. (2011) Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim ve Bugünkü Durum. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0322, 6, (1), 660-672.

Bruner, J., S. (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge, Ma: New York.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Geliştirilmiş 6. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), (2013. 18.11.2015 tarihinde http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013.web.pdf. adresinden indirilmiştir.

Koşar, S. (2013). *Eğitim Politikaları*. Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Editör: Servet Özdemir). Ankara: Pegem A Akademi.

MEB, (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 27.11.2015 tarihinde, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden indirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının (2014). 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 20.12.2015 tarihinde, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Şuraları http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 (Erişim Tarihi 18.12.2015).

Slavin, R.,E. . (2013). Eğitim psikolojisi (Çeviri Editörü, Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayınları

Topses, G. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Nobel Yayınları. ,

Yeşilyaprak, B. (2007). Eğitim Psikolojisi, Ankara: Pegem-A Akademi, Yayıncılık.

Yılmaz, K.G. (2015). Durum Çalışması, (Ed.) M. *Metin Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (s.261-285), Ankara, Pegem A Akademi.

Yin, R. K. (2003). Case study research:Design and methods (3rd ed.) Thousand Oaks, CA:Sage.

(6823) Duvarlardan Arınmış Okul Öncesi Eğitim: Orman/Doğa Okulları

Şenil ÜNLÜ ÇETİN

Başkent Üniversitesi

ÖZET

Çevre, okul öncesi eğitimin tarihi boyunca için önemle üzerinde durulan konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitime yön veren neredeyse tüm düşünürler çevrenin çocuğun gelişim ve öğrenmesindeki rolüne vurgu yapmıştır. Okul öncesi eğitimde çevre, birincil olarak okulun fiziki koşulları üzerine yoğunlaşmasına rağmen, başta Rousseau olmak üzere Froebel, Pestellozi, Montessori, Malaguzzi, Dewey ve Gardner gibi birçok eğitimci doğal çevrenin ve doğa ile etkileşimin de altını çizmiştir(Elliott,2010). Alan yazınındaki tüm araştırmalar, özellikle erken çocukluk döneminde aktif olarak doğada geçirilen zamanın çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir. Örneğin, Wells (2000) yeşil bir alanla çevrelenmiş evlerde yaşayan ya da yeşil alanlarda daha fazla zaman geçiren çocukların bilişsel becerilerinin daha ileride olduğunu bulmuştur. Taylor, Kuo ve Sullivan (2001) doğada geçirilen zaman ile çocukların dikkat süreli arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, doğada geçirilen zamanın çocukların işbirlikçi oyunlarını (Moore, 1996) arttırdığını, antisosyal davranışlarını azalttığını(Moore ve Cosco, 2000) ve çocuklarda bağımsız hareket etme düzeyini desteklediğini(Bartlett,1996 akt. White, 1999) gösteren çalışmalar mevcuttur. Doğada geçirilen zamanın çocuklar arasındaki etkileşimi arttırarak, dil gelişimini desteklediği de iddia edilmektedir(Bixler, Floyd ve Hammut, 2002;Moore,1996). Ek olarak, alan yazınında doğal ortamlarda geçirilen zamanın çocukların fiziksel gelişimleri ve sağlıklarını olumlu yönde etkilediğini gösteren birçok çalışma mevcuttur(örn: Handler ve Epstein, 2010)

Ancak erken çocukluk döneminde doğa ile etkileşimin olumlu sonuçları yalnızca çocukların gelişimleri açısından değerlendirilmemelidir; çünkü yapılan çalışmalar, erken çocukluk yıllarında doğa ile etkileşimin, ileriki yıllarda bireylerin çevre bilinci ve çevre yanlısı davranışlarını arttırdığını ortaya koymuştur. Örneğin, Ewert, Place ve Sibthorp (2005) yaptıkları araştırma ile erken çocukluk yıllarında doğa ile etkileşimi fazla olan bireylerin, ileriki yaşlarda daha fazla çevre yanlışı tutum ve davranışlar sergilediklerini göstermiştir.

Bu çalışmalar ışığında, erken çocukluk yıllarında doğayla kurulan iletişimin hem günümüz çocuklarının gelişimi hem de gelecek nesillerin çevre yanlısı tutum ve davranışlarının temelini oluşturduğu iddia edilebilir. Ne yazık ki, günümüz çocuklarının en büyük problemlerinden biri, bu kritik dönemde zamanlarının büyük çoğunluğunu kapalı ortamlarda geçiriyor olmalıdır. Şehirleşme, yaşam alanlarının doğal ortamlardan uzaklaşması, ebeveynlerin kaygıları ve televizyon, bilgisayar, akıllı telefonlar gibi teknolojik aletlerin artık daha kolay ulaşılabilir olması da çocukların doğal ortamlarda geçirdiği vaktin azalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun doğa ile etkileşimini en üst düzeye çıkarması gerekmektedir. Ancak Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları yapılandırılmış materyallerle donatılmış küçük bahçeleri olan beton binaların ötesine geçememektedir. Bu noktada, Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Derneği (2000) tarafından yayımlanmış Okul Öncesi Çevre Eğitimi Programları rehber kitapçığı üzerinde tartışılması gereken önemli bir kaynaktır. Birçok gelişmiş ülkede bu rehber kitapçıkta belirtilen ilkeler doğrultusunda doğa-temelli okul öncesi eğitim kurumları" kurulmuştur. Bu okullara devam eden çocukların sosyal becerilerinde(O'Brien & Murray, 2007), sabır, öz-disiplin ve dikkat düzeyinde (Russell vd., 2013), çevre bilinci ve aile ile birlikte doğal alanların ziyaret edilme sıklığında(O'Brien & Murray, 2007) artışa neden olduğu belirtilmektedir.Bu çalışmanın amacı, Okul Öncesi Çevre Eğitimi Programları rehber kitapçığı ve doğa-temelli okul öncesi eğitim kurumlarına dair ayrıntılı bilgi sunmak ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim sürecini bu bağlamda geliştirilmesi için önerilerde bulunmaktır.

Bu çalışmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Kaptan (1977) betimleme yöntemini "Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Mevcut durumları, koşulları ve özellikleri aynen ortaya koymaya çalışır. Mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkisini açıklamaya çalışır" (s.129) şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmada, öncelikle Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Derneği tarafından 2000 yılında yayımlanmış olan "Okul Öncesi Çevre Eğitimi: Üstün Başarı için İlkeler" rehber kitapçığında belirtilen altı anahtar özellik ve her anahtar özelliğin altındaki ilkeler incelenmiştir. Ardından, doğa temelli okul öncesi eğitimin en yaygın olduğu ülkelerden Norveç, Amerika ve Kanada örnekleri üzerinde durulmuş, bu ülkelerde var olan doğa temelli okul öncesi eğitim programları, bu programı sağlayan okul öncesi eğitim kurumları ve özellikleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, belirtilen ülkelerin resmi kaynakları tarafından yayımlanmış doğa-temelli okul öncesi eğitim sürecini tanımlayan belgeler ile kurumların web-sayfaları incelenmiştir. Yapılan incelemelerde doğa-temelli okul öncesi eğitimin felsefesi, bu eğitimi veren kurumlardaki günlük işleyiş, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin özellikleri hakkında bilgiler edinilmiştir. Edinilen bilgiler doğrultusunda, İskandinav ülkelerinin bir çoğunda yaygın olarak eğitim veren orman okulları/doğa-temelli okul öncesi eğitimin, Türkiye'de geleceğin okul öncesi eğitim sürecine dahil edilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın, okul öncesi eğitim kurumlarının ve özellikle okul öncesi öğretmenleri ile ebeveynlerin sorumlulukları tartışılmıştır.

Doğa/orman okulları 1950li yılların sonlarına doğru Danimarka ve İsveç'te kurulmaya başlamış, daha sonra diğer İskandinavya ülkelerinde, Avrupa, Çin, Avusturalya, Yeni Zelanda, Amerika, İngiltere ve son olarak da Kanada'da kurulmaya devam etmiştir. Bu okullar, tam ya da yarım günlük eğitimler veren farklı formlarda karşımıza çıkmaktadır. Doğa/orman okulları, şehirlerde, köylerde ya da el değmemiş doğal ortamlarda kurulabilmektedir. Doğa/orman okulları iki temel ilkeyle eğitim vermektedir. Bunlardan ilki, aynı doğal alana düzenli ve tekrar eden ziyaretler, ikincisi ise oyun, alan ve araştırma temelli ve keşfetmeye dayalı bir eğitim programıdır. Bu kurumlarda çocuklar, eğitimcinin rehberliği ve yönlendirmesi ile kendi öğrenmelerini gerçekleştiren yetkin ve aktif öğrenenler olarak görülmektedir. Eğitimciler doğayı seven, doğada olmayı seven, öğretmen süreçlerini çocukların ilgi alanları doğrultusunda şekillendiren liderlerdir (Forest and Nature Schools Canada Guide, 2014).İncelenen doğa temelli okul öncesi eğitim programlarında, çocukların en az 5 saatlerini doğada geçirerek çocukların keşfederek, risk alarak, kendi ilgileri doğrultusunda öğrenmelerini gerçekleştirecekleri süreçlere önem verildiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : erken çocukluk, erken çocukluk çevre eğitimi, doğa/orman okulları

Kaynakça

Bixler,R.D.,Floyd,M.F.&Hammut,W.E.(2002) Environmental Socialization Quantitative Tests of the Childhood Play Hypothesis,*Environment and Behavior,34*(6),795-818,DOI:10.1177/001391602237248

Elliott,S.(2010).Children in the natural world.In Davis,J. (Ed.),*Young children and the environment:Early education for sustainability*(pp.43-75).Melbourne:Cambridge University Press.

Ewert,A.,Place,G.&Sibthorp,J.(2005).Early-Life Outdoor Experiences and an Individual's Environmental Attitudes.*Leisure Sciences,27*:225–239.

Handler,D.&Epstein,A.S.(2010).Nature education in Preschool, Curriculum,*Newsletter FromHighscope,25*(2),1-7,Available at: http://www.highscope.org/file/NewsandInformation/Extensions/Ext_Vol25No2_low.pdf

Kaptan, S.(1977).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri,*Rehber Dağıtım, Ankara.

Moore,R.&Cosco,N.(2000)*Developing an Earthbound Culture through Design of Childhood Habitats.*Natural Learning Organization,Available at: www.naturallearning.org/earthboundpaper.html .

O'Brien,L&Murray,R.(2007).*A marvellous opportunity for children to learn: a participatory evaluation of Forest School in England and Wales*. Forest Research, Farnham.52 pp.Available at:http://www.fore - stresearch.gov.uk/fr/INFD-5Z3JVZ

Russell vd.(2013).*Humans and nature:How knowing and experiencing nature affect well-being.*The Annual Review of Environment and Resources,38,473-502,Available at: http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-environ-012312-110838.

The North American Association for Environmental Education(2000),*Guidelines for Excellence:Early Childhood Environmental Education Programs,*Available at https://naaee.org/sites/default/files/eepro/products/files/gl_early_childhood_complete.pdf

Faber-Taylor,A.,Kuo,F.E.&Sullivan,W.C.(2001).Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children,*Journal of Environmental Psychology,12*,1-15, Available at http://www.idealibrary.com

Forest Schools Canada(2014)*Forest and Nature Schools in Canada:A head,heart,hands approach to outdoor learning*,Available at http://www.forestschoolcanada.ca/wp- content/themes/wlf/images/FSC-Guide_web.pdf?date=july72014

Wells,N.M.(2000).At home with nature:Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior,32*(6),775-795.

White,R.(1999)*Benefits for Children of Play in Nature*, Available at https://www.whitehutchinson.com/children/articles/benefits.shtml

(6856) Babaların ve Annelerin Gözünden Erken Çocukluk Eğitiminde Baba Katılımı: Mevcut Durum, Sorunlar ve Beklentiler

Şenil ÜNLÜ ÇETİN

Başkent Üniversitesi

ÖZET

Eğitimde aile katılımı ve çocuk açısından olumlu sonuçları yapılan birçok araştırma tarafından altı çizilen ve çizilmeye devam eden bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazınındaki araştırmalar, eğitim sürecine aile katılımının çocuğun okul başarısını arttırdığını göstermektedir. Örneğin, Jimerson, Egeland ve Teo(1999) çocuğun formal eğitime başladığı ilk üç yılda aile kalıtımının yüksek olması ile çocuğun altıncı yılındaki akademik başarısının, aile katılımı düşük olan çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer bir şekilde, Reynolds, Ou, ve Topitzes (2004) ise 8-12 yaş grubundaki çocukların ailelerinin okul hayatlarına katılım düzeyi ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Lise eğitimine devam eden çocuklarla yapılan bir çalışmada ise, çocukların ailelerinin katılımına yönelik algılarının genel not ortalamalarını belirleyen bir faktör olduğu bulunmuştur (Bogenschneider,1997).

Belirtilen çalışmalar aile katılımının çocuğun tüm eğitim hayatında, çocuk açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, üzerinde durulması gereken belki de en önemli eğitim basamağı okul öncesi eğitimdir. Okul öncesi eğitim dönemi çocukların eğitim hayatına attıkları ilk adım olmakla birlikte, uzun bir süreden sonra ebeveynlerin de eğitim sistemine yeniden dahil oldukları bir süreçtir. Bu bağlamda, hem anne hem de babaların çocuklarının eğitim sürecine katılımlarına yönelik tavır, davranış ve düşüncelerinin bu dönemde şekillendiği iddia edilebilir. Okul öncesi eğitim süresi boyunca yüksek katılım gösteren ebeveynlerin, bu eğilimlerini çocuklarının eğitim yaşantıları boyunca devam ettirdiği bilinmektedir (Cotton&Reed-Wikelund,1989).

Ancak, aile katılımı kavramı birçok dünya ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de anne katılımıyla eş değer tutulmaktadır (Tezel-Şahin & Özbey,2009) ve bu durum, okul öncesi dönem de çok daha dikkat çekici bir boyutta karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzün yaşam koşulları, değişen aile yapısı, çalışan kadın sayısının artması ve yapılan araştırmaların gösterdiği olumlu sonuçlar babanın da çocuğunun genelde hayatına ve özelde eğitim sürecine katılmasını gereklilik haline dönüştürmüştür. Tüm bunlara rağmen, baba katılımının okul öncesi eğitim kurumlarında az olmasının başlıca sebepleri; bu kurumlarda çalışan erkek sayısının az olması, kurum çalışanlarının baba katılımına yönelik tutumları, babaların kendi okul deneyimleri, okulda ne yapacaklarına dair fikir sahibi olmamaları ve katılımlarının öneminin farkında olmamalarıdır (Fagan&Iglesias,1999; McBride&Rane,1997).

Belirtilen bariyerler ortadan kalktığında ise babaların okul öncesi eğitime katılma oranlarının arttığını gösterir çalışmalar alan yazınında mevcuttur. Örneğin, Fagan and Iglesias (1999) alışılagelmiş aile katılım etkinliklerinin babaların ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi ile baba katılım düzeyinin arttığını ve bu artışın çocukların matematiğe hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Benzer bir şekilde, McBride, Rane ve Bae (2001) yaptıkları deneysel çalışma ile baba katılımını destekleme konusunda eğitim alan okul öncesi eğitimcilerinin, kontrol grubundaki eğitimcilerden çok daha başarılı bir şekilde baba katılımını sağladığını göstermiştir. Benzer bir şekilde Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007) baba katılımının desteklendiği okul öncesi eğitim kurumlarında babaların katılma isteklerinin daha fazla olduğunu bulmuştur. Tüm bu bulgulara rağmen, Türkiye'de, özellikle okul öncesi dönemde, aile katılımı kavramı baba katılımı özelinde çok fazla araştırılmamakta ve tartışılmamaktadır. Birçok okul öncesi eğitim kurumunda aile katılımı geleneksel algılarla devam ettirilmektedir.

Mevcut çalışma, baba katılımının Türkiye okul öncesi eğitim sisteminde istenilen düzeyin altında olmasının nedenleri ve bu noktada hem anne hem de babaların okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ile bu beklentilerin karşılanmasında sorumluluğun nasıl paylaşılması gerektiğine ilişkin bilgi sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımıyla hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre "olgubilim (fenomenoloji) deseni bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur" (s. 72). Fenomenoloji yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırma yöntemi olmakla birlikte, amacı genelleme yapmak değil, olguları tanımlamaktır (Akturan & Esen,2008,p.83-84).

Araştırmanın katılımcı grubunu, çocuğu en az bir ay en fazla üç yıldır okul öncesi eğitime devam eden 40 anne ve 40 baba oluşturmuştur. Katılımcıların yarıdan fazlasının çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaktadır.

Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış yüz-yüze görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Verileri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları ve demografik bilgi formları kullanılmıştır.

Görüşme formu toplamda 12 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada katılımcıların görüşme formundaki dört farklı soruya verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Katılımcı ebeveynlere sorulan sorular şöyledir; (1) Çocuğunuzun okulundaki aile katılım etkinliklerine kim katılıyor? (2) Diğer ebeveynin katılmama sebeplerinden bahsedebilir misiniz? (3) Sizce okul öncesi eğitimde baba katılımının düşük olma nedenleri nelerdir? ve (4) Okul öncesi eğitim kurumları baba katılımını arttırabilmek için ne yapabilir?

Elde edilen veriler, tematik kodlama yöntemi ile analiz edilmiş, oluşturulan kodlar ve kategoriler için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Görüşülen babaların %67,5'i, annelerin ise %52,5'i aile katılım etkinliklerine annenin katıldığını belirtmiştir.

Aile katılım etkinliklerine sadece annenin katıldığını belirten katılımcılar, bu duruma babanın çalışma koşulları ve aile katılım etkinliklerinin mesai saatleri içerisinde yapılmasının, kurumlarda çalışanların kadın olmasının ve ataerkil toplum yapısının yarattığı anne çocukla ilgilenir, baba evi geçindirir düşüncesinin neden olduğunu düşünmektedir.

Paralel olarak, hem anneler hem de babalar, genel olarak baba katılımının az olma sebeplerini sırası ile baba-temelli, kurum temelli, anne-temelli ve toplum temelli sebeplere bağlamışlardır.

Anne ve babalar, kurumların aile katılım etkinliklerini babaların ilgisini çekebilecek şekilde ve akşam saatleri ya da hafta sonları organize etmesi ve babaların özel olarak davet etmesi ya da baba katılımının zorunlu tutması durumunda baba katılımının artacağına inanmaktadır.

Bunlara ek olarak, bazı babalar teknolojinin kullanılarak babaların süreç hakkında bilgilendirilebileceğini; babanın katılımının okulun yaptıkları ile değil babanın isteğiyle ilgili olduğunu ve babaları ya da anneleri eğitim sürecine katmanın bir gereği olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk eğitimi, aile katılımı, baba katılımı, nitel araştırma, olgubilim

Kaynakça

Akturan,U.&Esen,A.(2008)Fenomenoloji(ss.83-98),*Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Edt:Baş,T. & Akturan,U.)Seçkin Yayıncılık:Ankara

Bogenschneider,K.(1997)Parental involvement in adolescent schooling:A proximal process with transcontextual validity. *Joumal of Marriage and the Family,59*,718-733

Cotton,K.&Reed-Wikelund,K.(1989)*Parent involvement in education*. NWREL, Available at: http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html

Fagan,J.& Iglesias, A.(1999)Father involvement program effects on fathers, father figures, andtheir Head Start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly,14*(2),243-269

Gürşimşek,I.,Kefi,S.&Girgin,G.(2007)Okulöncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi İle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi,*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,33*,181-191

Jimerson,S.,Egeland,B.E.&Teo,A.(1999)A longitudinal study of achievement trajectories:Factors associated with change,Journal of Educational Psychology,91,116-126

McBride, B.A.&Rane,T.R.(1997)Father/Male Involvement in early childhood education: Issues and challanges,*Early Childhood Education Journal,25*(1),11-15

McBride,B.A.,Rane, T. R.& Bae,J.(2001)Intervening with teachers to encourage fathermale involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly,16*(1),77-93

Reynolds,A.J.,Mavrogenes,N.,Bezruczko,N.,&Hagemann,M.(1996)Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness:A confirmatory analysis. *Child Development,67,*1119-1140

Tezel-Şahin,F.,& Özbey,S.(2009)Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarında Baba Katılımının Yeri ve Önemi, *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi,5* (17),30-39

Yıldırım, A.&Şimşek,H.(2005)*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.Ankara: Seçkin Yayınları

(6996) Investigation of Early Childhood Educator's Thoughts About Envıronmental Prınts

Olcay KARTALTEPE ODTÜ

Feyza TANTEKİN ERDEN ODTÜ

ÖZET

Nowadays, early childhood educators, and researchers have concentrated on the emergent literacy skills owing to their effect on children's reading skills for future (Australian Government, 2005). Emergent literacy consists of four main parts like alphabet knowledge, phonological awareness, print awareness, and emergent writing (Griffith et al., 2008). Environmental print is a sub-title of print awareness. At an early age, most children begin to understand brands, logos, signs, and prints. They see these regularly around them. It is not really reading. They are just using their growing knowledge of the world. Furthermore, children have a chance to interact with adults that give meaning of some of the familiar environmental prints they see (Horner, 2005). This enables children to explore, ask, interact with parents or adults, and figure out the explanation of environmental prints. Horner (2005), supports his idea saying that it differs from the prints finding in books, newspapers, and magazines because of children's natural curiosity. Recent findings demonstrate that scaffolding interaction is the best meaningful way for young children to help their reading readiness (Zhao, and et al., 2014). For this reason, this paper aims to present thoughts of teachers working with young children about environmental prints. It is essential to contribute to literature due to limited study about this subject in Turkey and its' result findings can lead the way for researchers to study new articles on the same topic, experts to develop curriculum and kindergarten teachers to get academic information about environmental prints. Additionally, teacher education programs can be rearranged again with regard to its findings.

1. What do early childhood educators think about environmental prints?

2. What do teachers think about the concept of environmental prints in early childhood education?

3. What do teachers thoughts about practicum of environmental prints in educational settings?

4. What do teachers think about increasing awareness of environmental prints in early childhood education?

According to Neumann and at al. (2011), children explore social and cultural experiences with environmental prints and then they try to extract meaning from them. While doing this process, they use their logographic skills. For instance, when a child see the PEPSI can with logo containing red and blue color, they recognize the logo and they say 'Cola &Pepsi'.

Clay (1991) investigated the benefits of environmental prints on children. He suggests that they ease children's emergent literacy development and reading readiness because their natural curiosity in environmental prints.

Neumann and at all (2011) argue that environmental print is a crucial point because of the fact that it helps children recognize and identify the words and this increases the reading readiness. For their study, they pointed out that the functions of environmental print provide an opportunity to support children's future reading ability. Unfortunately, most of the research were conducted abroad. Studies about environmental prints have been very limited in our country. Commonly, studies focus on phonological awareness and print awareness in emergent literacy development. For this reason, this paper aims to give contribution in this field.

This research was carried out between October and December 2015. The aim of the research is to state teacher's thoughts about environmental prints. Qualitative research technique was used and content analysis were made to explain data. Thus, concepts and themes were emerged and discussed. Semi-structured interview technique were selected as data collection tool. According to Yildirim and Simsek (2008), semi-structured interview technique is a better data collection method compared to other ones to include the details of research questions and their aspects. Participants were selected by using criterion sampling. There were 12 kindergarten teachers participated in the study. Semi-structured interview questions were prepared by taking into consideration of literature review by researcher. Questions were edited again in the direction of advisor's feedback. Collection of data was defined, and then resembling data with one another were put together. Hence, some themes and concepts were shown with tables and these were discussed compared to other research results.

Essential editing was made in the direction of advisor's suggestions to provide study's validity. Besides, pilot study was performed with two teachers who are not included in the sample to control questions whether they are understandable or not. Quotations reflecting participants' thoughts were usually presented in this paper. Two experts opinion was taken related to the data and it is presented that results are same. Furthermore, researcher analyzed the obtained data again in several times to test reliability. All of this support this paper's reliability.

Paper shows early childhood educator's thoughts about environmental prints in Turkey. They are aware of the concept of environmental print and its benefits on children but they do not know how to give place as it should be. Many teachers believe that parents help their children to enhance awareness of environmental prints to recognize words, contextual. They are also

have idea environmental print's positive effects on children. They usually focus on its benefits of cognitive and language development. It is also an important point that when children enter the primary school, they who participate planned environmental activities have already ready to formal reading and writing skills comparing to peers.They admit that environmental print is essential part of early childhood especially in terms of literacy and reading readiness. Also, they are eager to learn use of environmental print in educational settings. They need to guidance to incorporate it into their curriculum.

Anahtar Kelimeler : Environmental prints, early childhood education, emergent literacy, teacher awareness of prints.

Kaynakça

Australian Government. (2005). *National inquiry into the teaching of literacy: Teaching reading, report and recommendations*. Canberra, Australian Capital Territory.

Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., Dunn, L. (2008). Literacy for young children: a guide for early childhood educators. United Kingdom: Corwin Press.

Horner, S. L., (2005). Categories of environmental print: All logos are not created equal. *Early Childhood Education Journal, 33,* 113-119.

Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy, Vol. 12, No. 3,* pp. 231- 258.

Prior, J., Gerard, M. R. (2004). *Environmental Print in the Classroom.* Newark, DE: International Reading Assosication.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Zhao, J., Zhao, P., Weng, X., Li, S. (2014). Do children learn to read words from environmental prints? *Plos One 9(1):* e85745.

(7033) Okul Öncesi Çocukların Benlik Kavramının İncelenmesi

Nezahat Hamiden KARACA
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi

Birey doğduğu günden itibaren farklı gelişim alanlarında gelişen bir varlıktır. Özellikle okul öncesi olarak adlandırılan sıfır- altı yaş döneminde fiziksel, dil, sosyal-duygusal ve zihinsel gelişimde önce ailede, sonra okul ve yaşadığı çevre tarafından gelişimleri desteklenmektedir. Bu gelişim alanlarından biri de benliktir. Benlik kavramı çocuğun çevresinde kendi ile ilgili yapılan değerlendirmeler sonucu oluşmaktadır. Bu nedenle benlik kavramının oluşmasında çocuğun yaşantı ve deneyimleri önemlidir. Çocuk erken yıllardan itibaren kendisini, çevresini anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmakta, çevresini ve kendini algıladığı biçimde davranışlarda bulunmaktadır. Bireyin yakın çevresinden (anne-baba, çocuğa bakan kişiler, komşuları, televizyon vb) kendi hakkında aldığı deneyim ve düşünceler ile temel benlik algısının düzeyini belirlemektedir. Benlik kavramı ilk olarak aile ortamında gelişmektedir. Aile, çocuğun ilk model aldığı kişilerdir ve benlik kavramının oluşmasında çocuk için önemli olan kişilerin özellikle anne ve babanın etkisi büyüktür. Çocukta benlik kavramının gelişiminde, ailenin çocuğun gereksinimlerini zamanında karşılaması, çocuğun kendisi ile ilgili aldığı olumlu geri bildirimler, çocuğun yetenekleri ve kişiliğin gelişmesindeki tutum ve davranışları önemli yer tutmaktadır. Benlik kavramının gelişmesi yönünde olumlu tutum ve davranışları sonucunda olumlu benlik kavramı gelişmektedir. Bazı anne ve babaların yaşadıkları ekonomik sıkıntılar, parçalanmış ailede büyümeleri, baskılı ya da aşırı gevşek bir eğitim almaları gibi nedenler, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutumlar sergilemelerine ve bunun sonucunda ise çocukta olumsuz benlik kavramı geliştirmesine neden olmaktadır. Olumsuz benlik kavramı geliştiren çocuk, kendisine karşı güvensizlik duygusu geliştirmekte, benlik saygısı azalmakta ve kendinden memnun olamamaktadır. Sağlıklı bir kişiliğin gelişmesi ve olumlu benlik kavramının oluşması için demokratik bir aile ortamının olması gerekmektedir. Köksal-Akyol ve Salı (2013) göre, aile ile birlikte öğretmenler, çocukların topluma uyum sağlama sürecini kolaylaştırarak benlik kavramının şekillendirmede önemli rol oynamaktadır (Köksal-Akyol ve Salı 2013:1377). Ayrıca çocukların sorunlarına eğilerek, kendine güvenmelerinde ve sorunlarını çözmede desteleyerek katkı sağlamaktadırlar. Benliğinin olumlu yönde gelişmesini ve çocukların sorunlarla baş edebilmesini destekleyen eğitim sistemi; beceri kazandırmayı, ilgi ve yetenekleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanacak olan etkinliklerin çocukların kendine olan güvenlerini arttırmada, olumlu benlik geliştirmede etkili olabileceği, erken yıllarda edinilen kazanımların yaşam boyu devam edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bireyin tüm yaşamını, hayatı boyunca aldığı kararları ve yaşam biçimini etkileyen benlik kavramının değerlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların benlik kavramlarının bazı değişkenler (okul türü, çocuğun yaşı, anne-baba eğitim durumu, anne- baba mesleği, sosyoekonomik durumu, ailedeki çocuk sayısı) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulları ve anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine, Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulu ve anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden 393 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri, çocuklara ilişkin bilgileri içeren "Genel Bilgi Formu" çocukların benlik kavramlarını değerlendirmek amacıyla Villa ve Auzmendi (1992) tarafından beş-altı yaş çocukları için geliştirilmiş olan Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC) kullanılmıştır. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC) ölçme aracı İspanyolca Türkçeye uyarlaması Karaca ve Aral (2015) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın verileri çocuklara ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistik kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde öncelikle normalliğe, homojenliğe ve birbirinden bağımsız olup olmadığına bakılmıştır. Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların benlik kavramını belirlemek için kullanılan ölçme araçlarındaki puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnoff (K-S) Testi ile incelenmiştir. Yapılan normallik testi sonucu doğrultusunda ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney-U testi, ikiden daha fazla karşılaştırmalar ise Kruskal Wallis-H testi parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Anlamlı farklılık çıkması durumunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirleyebilmek için Mann Whitney-U testiile analiz edilmiştir. Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık düzeyi olarak. 05 kullanılmış olup $p<.05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p>.05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda; anaokulu ve anasınıfına giden çocuklar arasında, çocukların yaş aralıklarında ve baba meslek durumunda istatistik olarak benlik kavramlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ailedeki çocuk sayısı, anne/baba birliktelik durumu, anne/baba öğrenim durumu ve sosyoekonomik değişkenleri incelendiğinde ise istatistik olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Okul öncesi döneminde alınan eğitim bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir ve bu dönemde alınan eğitim yaşamın ileriki yıllarında da etkili olmaktadır (Aral vd. 2002, Üstündağ 1996).. Bu derece önemli olan benlik kavramının gelişebilmesi için okul ortamında sunulan fırsatlar sayesinde temel sevgi, ilgi ihtiyaçlarını da tatmin edebileceklerin ve bu fırsatların sunulabilmesi için eğitim sisteminin öncelikle çocukların başarı ve yeteneklerini tanıması ve onlarla ilgilenmesi gerekmektedir (Justo,2008). Buradan hareketle yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda aile ve öğretmenlere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, benlik kavramı, öğretmen, aile

Kaynakça

Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. 2002. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Bütün-Ayhan, A. ve Aral, N. 2005. Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi. A.Ü. Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayın, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 10, Ankara.

Justo, C.F. 2008. Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from early childhood education. Electronic Jurnal Of Rearch İn Educational Psyvhology, 6(1),29-50.

Karaca,N. H. (2015). **Yaratıcı rahatlama çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.**

Köksal-Akyol, A. ve Salı, G. 2013. Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(4),1377-1398.

Üstündağ, T. 1996. Yaratıcı dramanın üç boyutu. Yaşadıkça Eğitim, 49,19-23.

Villa,A., and Auzmendi, E. 1992. Medicion del autoconcepto en la edad infantil 5-6 anos (Measuring self-concept in early childhood 5-6 years). Bilbao:99p., Mensajero.

(7103) Minik Filazoflar İş Başında: Anaokullarında Çocuklar için Felsefe'nin Kullanılmasına Yönelik Bir Çalışma

Işıl TAŞ

Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde öğrenen merkezli eğitimin ancak düşünme becerilerini geliştirecek düşünme eğitim programlarının işe koşulmasıyla mümkün olabileceği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Düşünme eğitimi, düşüncelere ulaşmak için izlenmesi gereken yolları ve tutumları içermektedir (Raths 1967; Akt: Mutlu, 2010). Dünya da düşünme eğitim programlarından bahsedildiğinde ilk olarak akla gelen programlardan biri, çocuklarda düşünme becerilerini geliştirecek ve ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine odaklanmasını sağlayacak olan "Çocuklar İçin Felsefe" programıdır (Gregory, 2008). Düşünme üzerine düşünme eğitim programı olarak geliştirilen "Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı" okul öncesi dönem çocuklarına uygulanabilmektedir (Okur, 2008). Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı, hem yapılandırmacılığın hem de sokratik sorgulamaların eğitimsel amaçlarını taşımaktadır ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde planlanmıştır (Golding, 2007; Akt: Mazı, 2008). Araştırmalar göstermiştir ki Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı empati, işbirlikli düşünme, kendine güvenme, başarısızlıktan korkmamama, kendini kontrol, akademik başarı, okuduğunu, dinlediğini anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, mantıksal muhakeme yeteneğinin ve üstbilişsel becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Colwell ve Lindsey, 2003; Daniel, 2000; Denham, 2003; Direk, 2002; Elias ve Kress, 1994; Kane, 1985; Akt: Okur, 2008).

Öğrencilerin düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için onların kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulunduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştınlmasıyla kazandınlabilir. Öğrencilerin sorgulama yapmaları, kararsız kalmamaları, kullandıkları becerilerin ne işe yaradığını bilmeleri ve düşünmenin bilincinde olmaları, düşüncelerinin şekillendirilmesi ile mümkündür (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Dolayısıyla son yıllarda eğitimde eğilim artık çocukta düşünme becerilerini geliştirecek ve yaşama farklı açılardan bakmasını sağlayacak yaklaşımların geliştirilmesi yönündedir. Bu bağlamda dünya genelinde öğrencileri düşünme hakkında düşünmeye yönlendiren çeşitli programlar geliştirilmiştir. Düşünme Eğitimi programlardan biri de "Çocuklar İçin Felsefe Programı"dır. Montclair State Universitesi (IAPC)'nde geliştirilmiş olan Çocuklar İçin Felsefe Programı alanyazında yapılan çalışmalar açısından büyük ilgi görmüştür. Programda öğrenciler sorgulama, keşfetme, genelleme, sebep-sonuç bulma gibi konularda düşünmeye yönlendirilmektedirler (Keskin, 2009).

Bu araştırmanın yurtiçi ve yurtdışı alanyazında okul öncesi eğitim düzeyinde Çocuklar İçin Felsefe programlarına yönelik sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmiş olması, ülkemizde Çocuklar için Felsefe yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde kullanılmasına yönelik sadece bir deneysel çalışmaya ulaşılabilmiş olması olması bakımından alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı açıktır. Ülkemizde düşünme becerilerinin eğitim programlarına girmesi diğer dünya ülkelerine nazaran çok gecikmiştir. İlköğretim eğitim programlarında yapılan değişikliklerle 2006–2007 eğitim öğretim döneminden başlanarak düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) programdaki yerini almıştır (Keskin, 2009). Ancak okul öncesi eğitim basamağına yönelik henüz böyle bir çalışma bulunmamaktadır. Çağın gereksinimlerine ayak uydurabilecek aktif öğrenen, düşünme becerilerine sahip, kendi bilişinin farkında olan bireyler yetiştirilebilmesi için geç kalınmadan erken yaşlarda düşünme eğitiminin eğitim programlarına entegre edilmesi gerekmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında Çocuklar için Felsefe Programı'nın okul öncesi dönemde nasıl kullanıldığı, çocukların katılım düzeyleri ve aile ve çocukların okul öncesi dönemde Çocuklar için Felsefenin kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada Çocuklar için Felsefe Programı'nın okul öncesi dönemde nasıl kullanıldığı, çocukların katılım düzeyleri ve aile ve çocukların okul öncesi dönemde Çocuklar için Felsefenin kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir.

Çalışmanın verileri Amerika'nın New Jersey Eyaleti'ne bağlı Montclair şehrinde toplanmıştır. Araştırma kapsamında 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi boyunca New Jersey Eyaleti Montclair şehrinde bir İlkokulu bünyesinde bulunan ve Çocuklar için Felsefe Programı'nın uygulandığı bir anasınıfında 16 hafta boyunca gözlemler yapılmıştır. Gözlem yapılan anasınıfında Çocuklar için Felsefe çalışmaları Perşembe günleri öğleden sonra yaklaşık 1 saatlik bir süre boyunca uygulanmıştır. Gözlemler yalnızca bu süre zarfında değil diğer etkinliklerde ve alan gezilerinde de sürdürülmüş ve her hafta 2 tam gün boyunca anaokulunda gözlem kayıtları tutulmuştur. Dönem sonunda anaokulu öğretmeni, öğrencileri ve velileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Anasınıfında bulunan toplam 20 çocuk arasından görüşmeye gönüllü olan 17 çocuk ve görüşmeye gönüllü olan 13 veli ile görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmeler okulun kütüphanesinde gerçekleşmiştir. Anasınıfı öğretmeni ile yapılan görüşme 38 dakika, anne ve babalarla yapılan her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının daha çabuk dikkatleri dağıldığından ve sıkıldıklarından çocuklarla yapılan görüşmeler daha kısa sürmüştür. Çocuklarla yapılan görüşmeler ise ortalama 7 dakika sürmüştür.

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda genel olarak öğretmen, velilerin ve çocukların Çocuklar için Felsefe Programı'nın çocuk eğitiminde etkili olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Anasınıfı çocuklarının büyük çoğunluğunun Çocuklar için Felsefe Eğitimi sayesinde daha zeki olduklarına, öğrendiklerinin akılda kaldığına, birbirlerinden bilmedikleri şeyleri öğrendiklerine ve daha çok şey öğrendiklerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Aileler ise Programın Etkililiği konusunda hem fikir olduklarını, çocuklarının bu eğitim sayesinde kendi düşüncelerini daha çok ifade etme olanağı bulduğunu ve özgüven geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarının daha farklı sorular sormaya başladıklarına ve olaylara daha eleştirel bakış açısıyla yaklaştıklarına vurgu yapmışlardır. Araştırmada aileler çocuklarının diğer eğitim kademelerinde de Çocuklar için Felsefe Eğitimini almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan anasınıfı öğretmeni de velilerin görüşlerini destekler biçimde sınıfında kullandığı Çocuklar için Felsefe Programı'nın çocukların bilişsel, sosyal ve duyuşsal alan başta olmak üzere pek çok gelişim alanını desteklediğini belirtmiştir.

Araştırmada yapılan gözlemler görüşmelerde elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Detaylı sonuçlar ve alıntılar konferansta paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Çocuklar için Felsefe Eğitimi, Düşünme Eğitimi Programları, Çocuk eğitimi ve felsefe

Kaynakça

Gregory, M. (2008). Philosophy for children: Practitioner handbook. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.

Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi.* Yayınlamamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Mutlu, E. (2010). Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72) düşünme düzeylerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Seferoğlu, S.S., ve Akbıyık, C., (2006), "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education), 30 (2006) 193- 200, Ankara.

(7108) Annelerin Sosyal Davranış Denetimleri ile 60-72 Aylık Çocukların Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gülçin GÜVEN Marmara Üniversitesi
Ezgi AKŞİN Marmara Üniversitesi
Dilan BAYINDIR Marmara Üniversitesi
Türker SEZER Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Elif YILMAZ Marmara Üniversitesi

ÖZET

Okul öncesi dönem, çocuğun anne babasına en çok bağımlı olduğu dönemdir (Öngider, 2013) ve bu dönemde aile, çocuğun ilk sosyal çevresidir (Erkan, 2013). Bu sosyal çevre gün geçtikçe genişleyerek aile dışına; sokak, mahalle, okul, öğretmen ve giderek tüm topluma açılacaktır. Genişleyen sosyal çevre ile birlikte bireyler diğer bireylerle etkileşimde bulunacak ve çeşitli sosyal davranışlar edineceklerdir.

Çocukların sosyal gelişimleri ebeveyn çocuk etkileşimi ve ebeveynlik stili ile yakından ilgilidir (Rork ve Morris, 2009). Bu etkileşimin bir parçası olan ebeveyn kontrolü en genel anlamıyla ebeveynlerin çocuklarının istendik davranışlar göstermesi amacıyla çocuklarının üzerinde kurdukları denetimdir (Bruggen, Bögels ve Zeilst, 2010). Ebeveyn davranış kontrolleri genellikle ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili olan kuralların belirlenmesi, çeşitli düzenlemelerin ve kısıtlamaların yapılmasını ifade etmektedir (Shek, 2008). Aile tarafından koyulan kurallar ve kuralların yerine getirilip getirilmediğinin denetimi, ailenin çocuk yetiştirme tarzında belirleyici olduğu gibi çocuğun sosyal davranışlarının gelişiminde de etkilidir (Ural, Güven, Efe-Azkeskin, Sezer, Yılmaz, Akşin ve Bayındır, 2014). Bununla birlikte ebeveynlik stilleri ve çocuklara sağlanan fırsatlar; çocukların kendi kendini yöneten, yüksek benlik algısına sahip ve doyumlu birer birey olarak gelişmelerinde büyük ölçüde etkilidir (Erkan, 2013).

Benlik algısı ise yaşam deneyimlerimize eklediğimiz olumlu ve olumsuz hislerimizin duygusal bir özetidir. Bir anlamda kendiliğimizin bireysel bir bileşenidir (DeMoulin, 1998). Gelişmekte olan benlik değeri çocuğun sınıf aktivitelerine katılmasında, duygularını ifade etmesinde, oyuncak ve diğer materyallerle oynamasında ve diğer çocuklarla sosyal etkileşim kurmasında kendisine güven sağlar (Virginia's Foundation Blocks for Early Learning, 2013). Benlik algısı öz saygı ve öz yeterlilik olmak üzere iki bileşenden oluşur. Öz yeterlilik bir duruma karşı hassasiyetimiz ve bu durumla ilgili motivasyonumuz, güvenimiz ve stresi kontrol edebilme becerimizdir. Öz saygı ise kendimizle ilgili algımız ve insanların bizi nasıl algıladığına verdiğimiz önemdir (DeMoulin, 1998). Erken çocuklukta benlik algısı ile ilgili olarak alan yazın incelendiğinde benlik algısının; anne, öğretmen ve arkadaşlarla kurulan iletişim ile (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012) ve annelerin sınır koyma davranışlarıyla (LeCuyer & Swanson, 2013) ilişkili olduğu görülmüştür.

İlgili alan yazından edinilen bilgiler doğrultusunda çocukların benlik algısı gelişiminde sosyal becerilerin ve anne babalarla kurulan sosyal etkileşimin önemi göz önünde bulundurularak; bu araştırmanın amacı annelerin sosyal davranış denetimleri ile 60-72 aylık çocukların benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde annelerin sosyal davranış denetimleri ve çocukların benlik algıları; yaş, cinsiyet ve anne-baba öğrenim durumu ve ailelerin gelir düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir.

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul'da seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle seçilen okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 276 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi formu"; "Aile Sosyal Davranış Denetim Ölçeği" ve "DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve araştırmanın çalışma grubundaki anne ve çocukların demografik bilgilerinin (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi, anne-baba yaş, anne-baba öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyi) elde edilmesi amaçlanmıştır.

Ural ve Efe tarafından geliştirilen Aile Sosyal Davranış Denetim Ölçeği'nin Efe-Azkeskin, Ural ve Güven (2011) tarafından yapılan revize çalışması sonucunda 46 madde ve 6 alt boyut (Ev Dışı Davranış Denetimi, Ev İçi Davranış Denetimi, Olgunlaşma Denetimi, Olumlu Davranış Denetimi, Olumsuz Davranış Denetimi ve Sosyal İlişki Denetimi) olarak son halini almıştır.

Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Tennessee Üniversitesi'nden Dr. Donald Demoulin tarafından 1995-1998 yılları arasında "Kendimi Seviyorum" adlı benlik algısını desteklemeyi amaçlayan bir program çalışmasında geliştirilmiştir. Çocukların bireysel benlik kavramının sistematik ve karşılaştırmalı analiz edilmesini sağlayan ve tanı koymayı amaçlayan ölçeğin özsaygı ve özyeterlilik olmak üzere iki alt boyutu vardır. İlk olarak 60-72 aylık çocuklara yönelik olarak ölçeğin Türkçe uyarlaması Kuru-Turaşlı (2006) tarafından yapılmıştır ve ardından Zembat, Kuru-Turaşlı, Güven, Sezer, Akşin, Yılmaz ve Bayındır (2016) tarafından 36-72 aylık çocuklara yönelik olarak yapılan geçerlik-güvenirlik çalışması ile revize edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış ve verilerin değerlendirmesinde Pearson Korelasyon analizleri, t testi, tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda annelerin sosyal davranış denetimleri ile çocuklarının benlik algıları arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre annelerin sosyal davranış denetimleri ve çocuklarının benlik algıları ile çocukların yaşları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan annelerin sosyal davranış denetimlerinin çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak çocukların benlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılığın erkek çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Aile Sosyal Davranış Denetim Ölçeği'nin (ASDDÖ) Ev Dışı Davranış Denetimi, Ev İçi Davranış Denetimi ve Olgunlaşma Denetimi alt boyut puan ortalamaları ve Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği'nin Özsaygı alt boyutu ile toplam puan ortalamalarının annelerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Gözlenen farklılığın, yükseköğretim mezunu anneler lehine olduğu saptanmıştır. Son olarak ASDDÖ'nün Olgunlaşma Denetimi alt boyut puan ortalamaları ve çocukların benlik algılarının, ailelerin gelir düzeyin değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın alt gelir düzeyindeki aileler aleyhine olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal davranış denetimi, benlik algısı, 60-72 aylık çocuklar, anne

Kaynakça

Efe-Azkeskin, K., Ural, O. ve Güven, G. (2011). Ailelerin okul öncesi çocukların sosyal davranış denetimi, sosyal duygusal uyum düzeyi ve davranış sorunları. *Ulusal Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, 175-179.

Kuru-Turaşlı, N. (2006). *6 Yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı"nın etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

LeCuyer, E. A. ve Swanson, D. P. (2013). African American and European American mothers' limit setting and their 36-month-old children's responses to limits, self-concept, and social competence. *Journal of Family Issues, 20*(10), 1-27.

Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.

Rork, E. K. ve Morris, T. L. (2009). Influence of parenting factors on childhood social anxiety: direct observation of parental warmth and control. *Child & Family Behavior Therapy*, 31(3), 220-235.

Shek, D. T. L. (2008). Parental behavioral control and parent-child relational quality predictors of perceived parental knowledge in Chinese adolescents in Hong Kong. *The American Journal of Family Therapy,* 36, 332–343.

Ural, O. ve Efe, K. (2004). Aile Sosyal Davranış Denetim Ölçeği. I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, 30 Haziran-3 Temmuz 2004.

Verschueren, K. ; Doumen, S. ve Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development,* 14(3), 233-248. Doi: 10.1080/14616734.2012.672263.

(7109) 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik Analizi

Elif YILMAZ — Marmara Üniversitesi
Ozana URAL — Marmara Üniversitesi
Gülçin GÜVEN — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Sosyal problem çözme becerileri, yaşanan sosyal durumlardaki ikilemleri çözmek ya da başa çıkılması zor durumları önlemek amacıyla kullanılan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Bredekamp, 2015). Sosyal problem çözme becerileri, olumlu ve olumsuz davranışlar ile dürtüsel, kaçınmacı ve rasyonel stiller gibi bilişsel ve davranışsal süreçleri içinde barındırır (Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2006). Araştırmalar sosyal gelişim alanı için kritik evre olan okul öncesi dönemde (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000) sosyal problem çözme becerilerinin kazanılamaması durumunda okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerini kazanamayan çocukların, hayatları boyunca suç işlemek, bağımlılık, şiddet, istismar, okul fobisi, disiplin gibi problemlerle karşılaşmaya ve olumsuz davranış sergilemeye devam edeceği düşünülmektedir (Carpenter, Shepherd ve Nangle, 2008; Davin, 2007; Wang, Sandall, Davis ve Thomas, 2011). Bu görüşü destekleyen bir şekilde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, sosyal problem çözme becerilerindeki sorunların; bireylerin ilerleyen dönemlerde saldırganlık (Keltikangas-Järvinen ve Pakaslahti, 1999), madde bağımlılığı (Herrick ve Elliott, 2001), kişilik bozuklukları (McMurran, Duggan, Christopher ve Huband, 2007; McMurran, Egan, Blair ve Richardson, 2001) gibi davranışsal ve psikolojik bozukluklarla ilişkili olduğu görülmüştür. Gerekli müdahale ve önlemlerin sağlanabilmesi amacıyla bu yaş grubundaki çocukların, sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmeye yönelik çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. İlk olarak Spivak ve Shure (1985) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi, Dinçer (1995) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Rubin ve Krasnor (1986) tarafından benzer özellikler taşıyan Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi geliştirilmiştir. Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi ile Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin birleşiminden oluşan Wally Sosyal Problem Çözme Testi 1990 yılında Carolyn Webster Stratton tarafından derlenmiştir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi öncelikle Dereli (2008) tarafından doktora tez çalışması kapsamında Türkçe uyarlanması yapılmış, Yılmaz (2012) tarafından 60-72 aylık çocuklara yönelik geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi 15 farklı sosyal problem durumunu ifade eden ve kız-erkek çocuklar için ayrı olarak resimlendirilmiş, çocuklara varsayımsal problem durumları ile karşılaştıklarında ne yapacakları sorulan bir ölçme aracıdır.

Görüldüğü gibi birbiriyle benzer özellikler taşıyan bu ölçme araçlarının temelinde sosyal problem durumlarının görsel materyallerle desteklenerek, çocuğun böyle bir durum karşısında göstereceği tepkiye yönelik sözel cevaplar alınması vardır. Bu bilgilerden yola çıkılarak alanyazında 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini test etmeye yönelik ölçme araçlarından farklı olarak projektif yöntemle öyküleme tekniğinde ve çocukların kendilerini oyun yoluyla ifade edebileceği bir geçerli ve güvenilir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Buna ek olarak çocukların sosyal problem çözme becerileri yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir.

Çalışma karma araştırma modellerinden "Sıralı Dönüşümsel Tasarım" kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle 48-72 aylık çocukların yaşadıkları sosyal problem durumlarını belirlemeye yönelik tanımlayıcı fenomeloji yaklaşımıyla nitel veriler toplanmış, ardından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenebilmesi için genel tarama modelinde nicel veriler toplanmıştır.

Araştırmada 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasında iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada nitel verilerin elde edildiği Çalışma Grubu-I, 48-72 aylık çocuğa sahip olan 147'si anne ve 21'i baba olmak üzere toplam 168 ebeveynden oluşmaktadır. Nicel verilerin elde edildiği Çalışma Grubu-II ise "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı 48-72 aylık 131'i kız, 126'sı erkek toplam 257 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu" ve 48-72 aylık çocuklara yönelik "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği"dir. Geliştirilen "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği"nin kriter geçerliğini test etmek amacıyla "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" ve "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla SPSS paket programı kullanılmış ve tüm araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Araştırma kapsamında düzenlenen "Sosyal Problem Çözme Becerileri Aile Görüşme Formu" ile 168 anne-babanın 48-72 aylık çocukların en çok karşılaştıkları sosyal problem durumlarını belirlenmiştir. Bu sosyal problem durumları sırasıyla şunlardır; "Israr etmek", "Kurallara uymamak", "Oyun etkinliklerden dışlanmak", "Oyuncak paylaşmamak", "İletişim kuramamak (çekingenlik)", "Fiziksel şiddete maruz kalmak", "Alay edilmek", "Sıraya riayet etmemek", "Sahip olduğu eşya ya da oyuncakların izinsiz kullanılması" ve "Sorumluluk almamak"tır ve buna göre belirlenen ilk yedi sosyal problem durumu geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin temalarını oluşturmuştur.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliğine ek olarak ölçüt, kriter, test-tekrar test geçerliği tekniklerinden yararlanılmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında madde seçiminde madde analizi uygulanmıştır. Madde analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t testi ve madde ayırıcılık indeksi tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için KR-20 iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen tüm bulgular sonucunda geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal problem çözme, 48-72 aylık çocuklar, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Bredekamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. (Çev: H. Z. İnan ve T. İnan), Ankara: Nobel Yayıncılık

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*(4), 302-306.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dinçer, F. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi.* (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Herrick, S. M., & Elliott, T. R. (2001). Social problem-solving abilities and personality disorder characteristics among dual-diagnosed persons in substance abuse treatment. *Journal of Clinical Psychology*, *57*(1), 75-92.

Keltikangas-Järvinen, L., & Pakaslahti, L. (1999). Development of social problem-solving strategies and changes in aggressive. *Aggressive Behavior*,*25*, 269-279.

McMurran, M., Duggan, C., Christopher, G., & Huband, N. (2007). The relationships between personality disorders and social problem solving in adults. *Personality and Individual Differences*, *42*(1), 145-155.

Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. (2006). *Solving life's problems: a 5-step guide to enhanced well-being*. New York: Springer Publishing Company.

Rich, E. C., Shepherd, E. J., & Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, *31*(2), 183-202.

(7114) The Effects of Philosophy for Children on Kindergarten Childrens' Theory of Mind Development

Işıl TAŞ
Çukurova Üniversitesi

Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Philosophy for Children (P4C), which is developed by Lipman ve Sharp in 1970s, one of the thinking training programs being carried out worldwide, concentrates on improving thinking skills and how children learn rather than what they learn. In P4C, children are motiveted for listening and asking questions to each other and expressing their opinions about the questions raised (Vansieleghem, 2005). As Splitter and Sharp (1995) describes Philosophy for Children (P4C) is an attempt to reconstruct the discipline of philosophy to make it accessible and attractive to children and it provides children to acquire required tools, skills and dispositions in order to think for themselves.

As Mathew (1995) indicates many children are indeed natural philosophers and they can make philosophical reflection. P4C enable children to explore concepts they need to make send of their experiences, like truth, beauty, goodness and fairness . P4C gives the opportunity to children to reflect their own thinking, make better reasonings and judgements, encourage children to think criticially and creatively. All these benefits from philosophy comes through active engagement in rigorous philosophycal inquiry (Gregory, 2008).

In many researches made in recent years, it has been observed that children have the skill of not only thinking about what they are thinking, but also thinking about what others may think. We can see that Theory of Mind (ToM) is frequently being brought up in these researches. Permack and Woddruff had suggested the consept of Theory of Mind first in 1978, gave a basic definition to it: 'the individual imputes mental states to himself and others (Doherty, 2008). ToM is related with social cognitive skills which involve understanding the intentions, beliefs and interpreting the mental state of other people (Li et al. 2013).

P4C, as a social interaction, gives children opportunity to get in conversations and discuss in a group of people, to listen each other carefully, reflecting their own ideas, to criticize each other's ideas respectfully, to learn from others point of view, to judge what is reasonable to believe and value, to better understand others and themselves etc. (Gregory, 2008). In this regard, it is so clear that P4C process includes to understand others mental states, in other words, we might say P4C's implicit function is to improve Theory of Mind development.

Throughout the researches made in preschool education in the literature, not any study for Philosophy for Children are found on development of Theory of Mind. Thus, this research which is purposed to investigate the association between Philosophy for Children and development of Theory of Mind, would obviously have significant contribution to the literature. As a result, aim of the present study is to investigate the effects of Philosophy for Children on 5-6 years old kindergarten childrens' Theory of Mind development.

The reseach was carried out in Adana city center, in a Kindergarten classroom. The participants were 50 of 5-6 year-old children. The number of girls and boys was equal. Activities applied during the spring semester of 2015- 2016 academic year. Children were divided into two groups to form one experiment group, and one control group of equal number. The educational programme activities were developed by researchers based on Matthew Lipman's Philosophy for Children Education Programme. The educational process consisted of twelve sessions for 12 weeks. In experimental group sessions included story-telling and community of philosophical inquiry mentored by researchers. In control group researcers applied noting, just preschool teacher did daily activities. In the research, children's demographical information collected by utilizing Individual Information Form prepared by the researcher. In Theory of Mind measurements 1 first order false-belief task (Sally-Ann) and 2 second order false-belief tasks were utilized. Theory of Mind tasks applied to experiment and control groups as pre-test and post test. In pre-tests Ann-Sally task, Smarties task and ice cream task were used. For post-tests researchers used different versions of these tasks. From Ann-Sally Task a child can get maximum 3 point and minimum 0 point. Smiliarly from smarties task a child can get max. 1 min. 0 point and finally from ıce cream task ha child can get max. 4 point and min. 0 point. All children had a total score for pre-test and post-test from these 3 tasks. For the statistic analysis, the T-test was applied.

According to the preliminary findings of the research, there is significant improvement in children Theory of Mind Development in experimental group.

Statistically, there is a significant difference between children who involved in Philosophy for Children sessions and who did not involved in. In conclusion, results indicate that Philosophy for Children education Programme has an effect on 5-6 year olds Theory of Mind Development. We could not find any significant difference related to gender of children.

Detailed results will be present at the conference and findings will be discuss with regards to the role of Philosophy for Children Programme in Theory of Mind Development.

Anahtar Kelimeler : Philosophy for Children, Thinking Training Programs, Kindergarten children, Theory of mind development

Kaynakça

De Rosnay, M., Fınk, E., Begeer, S., Slaughter, V. and Peterson, C. (2014). Talking theory of mind talk: young school-aged children's everyday conversation and understanding of mind and emotion. *Journal of Child Language*. Vol. 41, pp.1179-1193.

Doherty MJ 2008 Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings. Psychology Press, New York.

Gregory, M. (2008). Philosophy for children: Practitioner handbook. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Kennedy, D. (1999a). Thinking for Oneself and with Others. *Analytic Teaching.* Vol. 20, No.1

Kennedy, D. (1999b). Philosophy for children and the reconstruction of philosophy, *Metaphilosophy* Vol. 30, No.4, pp.338-359.

Li, X., Wang, K., Wang, F., Tao, Q., Xie, Y. and Cheng, Q. (2013). Aging of theory of mind: The influence of educational level and cognitive processing. *International Journal of Psychology.* Vol. 48, No. 4, 715–727.

Lipman, M. and Sharp, A. M. (1994). Growing with philosophy. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Mathews, G.B. (1994) The child as a natural philosopher. In M. Lipman and A. M. Sharp (Eds.), Growing up with philosophy (pp. 63-77). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Sharp, A.M. (1988). Community of inquiry: education for democracy, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children.* Vol 1, no 3.

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. Melbourne, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.

Wellman, H. M. (1990). The child's theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press.

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Proje Birimi SDK-2014-1982 Numaralı proje tarafından desteklenmektir.

(7153) Okul Öncesi Dönem Matematiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları

Abdulhamit KARADEMİR Hacettepe Üniversitesi

Berrin AKMAN Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışlar, bilgiler ve beceriler bireyin gelecekteki yaşamının temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuklar hızlı bir değişim ve gelişim içindedirler ve öğrenme hızları oldukça yüksektir. Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi matematik gelişimlerinin de temeli büyük oranda yaşamlarının ilk yıllarında atılmaktadır. Matematik ve diğer bilimlerin anlaşılmasında gerekli olan temel becerilerin erken çocukluk döneminde kazandırılmasıyla, çocukların daha sonraki okul hayatı için gerekli olan matematik bilgi ve kavramlarının temeli oluşturulmaktadır. Bu durum çocukların daha sonraki öğrenim hayatını kolaylaştırarak başarıyı artırmakta, problem çözme becerilerini kazanarak üretken ve verimli olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda çocukların bilimsel ve yaratıcı düşünebilmelerine de katkı sağlamaktadır. Eğitimciler matematiğin erken çocukluk döneminin önemli bir parçası olduğuna inanmakla birlikte okul öncesi dönemde kazandırılacak matematiksel bilgi, kavram ve becerilerin çocuklara önemli bakış açıları sağlayacağını vurgulamaktadırlar. Gelecekte çocukların kullanılacakları bu bilgi ve kazanımların ediniminden birinci derecede öğretmenler sorumludur. Okul öncesi öğretmenleri sınıflarındaki çocukların gereksinimlerini gerektiği kadar karşılamalıdırlar. Bu gereksinimlerden bir tanesi de matematik becerilerinin geliştirilmesidir. Çocuklar, okulda öğretmenlerin onlara sunduğu deneyimlerle matematiği öğrenirler. Çocukların matematiği anlaması, problemleri çözerken matematik yeteneklerini kullanabilmeleri, kendilerine güvenmeleri ve matematiğe ilgi duymaları onlara okulda sunulanlarla şekillenir. Bu nedenle öğretmenin, sosyal motivasyona dayalı ve bilişsel davranışların geliştirilebileceği bir sınıfta, öğrenme ortamı oluşturma girişiminde bulunması çocukların matematik öğrenmeleri için önemlidir. Öğretmenlerin, çocukların matematiksel bilgileri eğlenerek, oynayarak gün boyunca, diğer akademik alanlarla birleştirerek ve program çerçevesinde geliştirmelerine yardımcı olmaları ayrıca çocukların birlikte çalışabilecekleri, tartışabilecekleri, gayret gösterebilecekleri, risk alabilecekleri, öğrenme ve problem çözmeye yönelik farklı yaklaşımlara saygı gösterebilecekleri sinyalini veren, matematikteki temel konuları derinliğine, sistematik ve sıralı olarak incelemelerini sağlayacak uygulama ve tekrar yapabilecekleri, destekleyici bir ortam oluşturmaya çalışması gereklidir. Matematik ile ilgili programlar uygulanırken göz önünde tutulması gereken önemli noktalardan bir diğeri de öğretmenlerin çocukların bilgi ve becerilerini iyi gözlemleyip ona göre planlama yapmalarıdır. Çünkü çocuklar gözlem ve keşfe dayanarak matematiksel düşünceler geliştirmektedirler. Günlük matematik eğitimi her ne kadar sezgiye dayalı ve pragmatik olarak gözükse de çocuk-öğretmen etkileşiminin rolü büyüktür. Okulöncesi matematik etkinlikleri, çocukların keşfetmelerine, tartışmalarına ve fikirlerini uygulayabilmelerine fırsat verecek şekilde oluşturulmalıdır. Onların gelişimlerine uygun olarak hazırlanmış bir matematik etkinliği çocukların matematiksel kavramları anlamalarını, neden-sonuç ilişkisi kurmalarını ve iletişim yeteneklerini destekler. Çocukların buldukları sonuçları grup içinde birbirleri ile tartışıp, fikirlerini paylaşmaları sonucu gelişen bu etkileşim, bilgilerini inşa etmelerine, farklı şekilde düşünebilmeyi görmelerine, kendi matematiksel düşüncelerine güvenmelerine neden olur. Etkinlikleri planlarken öğretmenler, çocukların birçok yeni şeyi yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, deneyebilecekleri ilk elden deneyimlerde bulunmalarını sağlayacak etkinliklere yer vermelidirler. Çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişimini desteklemek ve kalıcılığın artmasını sağlamak için çocukların, aktif katılımının bulunduğu, anlamlı deneyimlerde bulunması gerekir. Okul öncesi dönemde matematik becerilerinin kazanılmasının ve öğretmenlerin bu noktadaki önemi kabul edildiğine göre sınıfta ne tür matematik etkinliklerinin yapıldığının, bu etkinliklerin nelere dikkat edilerek ve nasıl gerçekleştirildiğinin yanı sıra öğretmenlerin uygulama biçimleri hakkındaki görüşleri ile etkinliklere günlük ve aylık planda yer verme durumlarının ortaya konması son derece anlamlı ve önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı resmi ve özel anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okulöncesi matematik eğitimi hakkındaki düşüncelerini, sahip oldukları kalıpsal yargıları ve uygulanan etkinliklerin niteliğini belirlemektir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada, genel amaca ulaşmak için nitel araştırma yöntemi desenlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Ayrıca, çocuklardan ve öğretmenlerden elde edilen dokümanlarla da öğretmen görüşlerinin desteklenmesi, inandırıcılığın artırılması ve var olan durumun daha açık bir biçimde ortaya konması düşünülmüştür.

Araştırma verilerinin elde edildiği katılımcıların bulunduğu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulları nitel araştırma paradigmasına uygun olarak, ölçüt örneklem yoluyla belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar, araştırma kapsamında belirlenen ölçütü-alt ve üst sosyoekonomik düzeyli çevrede eğitim- temel alarak 4 farklı okuldan 8 anaokulu öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirmiş ve aynı öğretmenlerin sınıflarında gözlem yapıp doküman incelemiştir.Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu, Sınıf Gözlem Formu ve Doküman Analizi Formu kullanılmıştır.

Araştırmacılar, araştırmanın yürütüldüğü okullardaki ilgili öğretmenlerden alınan randevu tarihlerinde görüşmelerini ve gözlemlerini yaparak, matematik etkinlikleri için kullanılan çalışma kağıtları, öğrenci ürünleri, günlük ve aylık planları incelemiştir. Dokümanların incelenmesi sürecinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde kullanılan planlar, öğrenci ürünleri ve çalışma kağıtlarından ulaşılabilen dokümanlar incelenmiştir. Doküman incelemesi yapılarak hem inandırıcılığın artırılması hem de öğretmen görüşlerinin sınıf içerisindeki yansımalarına ulaşmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada inandırıcılığı ve veri çeşitlemesini desteklemek için farklı veri kaynakları kullanıldığından, birden farklı analiz tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde tümevarım veri analizi tekniğinden, dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden ve gözlem verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın analizleri devam ettiği için sonuç ve öneriler kongrede tartışılacaktır. Araştırmanın analizleri devam ettiği için sonuç ve öneriler kongrede tartışılacaktır. Araştırmanın analizleri devam ettiği için sonuç ve öneriler kongrede tartışılacaktır. Araştırmanın analizleri devam ettiği için sonuç ve öneriler kongrede tartışılacaktır. Araştırmanın analizleri devam ettiği için sonuç ve öneriler kongrede tartışılacaktır. Araştırmanın analizleri devam ettiği için sonuç ve öneriler kongrede tartışılacaktır. Araştırmanın analizleri devam ettiği için sonuç ve öneriler kongrede tartışılacaktır. Araştırmanın analizleri devam ettiği için sonuç ve öneriler kongrede tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi dönem, okul öncesi matematik, öğretmen görüşleri ve uygulamaları

Kaynakça

ADE, (2013), [Arizona Department of Education], Early Learning Standards, 3. Baskı, Arizona, U.S.A. http://www.azed.gov/early-childhood/files/2011/11/arizona-early-learning-standards-3rdedition. pdf.

Akman, B., (2002), Okul Öncesi Dönemde Matematik, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, s: 244-248.

Avcı, N. ve Dere, H., (2002), Okul öncesi çocuğu ve Matematik. http://appeducation.org/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/OkulOncesi/Minisempozyum/t262d.pdf.

Lee, J. (2005). Correlations Between Kindergarten Teachers' Attitudes Toward Mathematics And Teaching Practice, Journal of Early Childhood Teacher Education, Vol. 25:2, pp. 173 — 184.

Leech, N., L. ve Onwuegbuzie, A., J., (2009), A typology of mixed methods research designs, Quality & quantity, 43 (2), s: 265-275.

MEB, (2013), [Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı], Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara, Türkiye.

Thornton, J. S., Crim, C. L. and Hawkins, J. (2009). 'The Impact of an Ongoing Professional Development Program on Prekindergarten Teachers' Mathematics Practices'. Journal of Early Childhood Teacher Education, Vol. 30:2, pp. 150- 161

Pagani, L.S., Jalbert, J. and Girard, A. (2006). Does Preschool Enrichment of Precursors to Arithmetic Influence Intuitive Knowledge of Number in Low Income Children? Early Childhood Education Journal, Vol. 34, No. 2. pp.133-146

Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 32, s. 243-254.

Sarama, J. and Clements, D. H. (2004). Building Blocks For Early Childhood Mathematics. Early Childhood Research Quarterly, Vol.19, p.p. 181–189.

Starkey, P. and Klein, A. (2000). 'Fostering Parental Support for Children's Mathematical Development: An Intervention with Head Start Families', Early Education & Development, Vol. 11:5, pp. 659-680.

(7209) Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerinin 5 Yaş Grubu Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Seda KARAYOL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Z. Fulya TEMEL
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem çözme becerisi, kişilerin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Problem çözme konusunda olumlu benlik algısına sahip olan kişilerin, gerçek problem çözme becerisinde de çok daha başarılı olabilecekleri belirtilmektedir (Şahin, 2004). D'Zurilla (2004)'ya göre sosyal problem çözme, günlük problemlere olası çözümler tasarlayan kişinin davranışsal ve bilişsel süreçlerini içermektedir (Stevens, 2009). Kalaycı (2001)'ya göre ise herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımlarının bilinçli olarak izlendiği bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilmektedir. Problem çözme üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından problem çözme sürecine ilişkin çeşitli adımlar tanımlamıştır. Stevens (1998), problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Problemin anlaşılması,

- Gerekli bilgilerin toplanması,

- Problemin köküne inilmesi,

- Çözüm yollarının ortaya konulması,

- En iyi çözüm yolunun seçilmesi,

- Problemin çözülmesi (Şahin, 2004)

Araştırmacılar problem çözme becerilerinin eğitim yolu ile geliştirilebileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların birbirleriyle etkileşime girmelerine fırsat sağlayan oyun temelli yaklaşımların kullanılması, sosyal becerilerin desteklenmesinde etkili olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara, onları kendi yaşıtları ile bir araya getirerek, arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim içinde etkinliklerde bulunmalarını sağlayarak sosyal bir ortam yaratmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Ramani (2005)'ye göre çocuklar, yabancı oldukları bir problemi grup olarak çözmeye çalıştıklarında problemi anlamaları kolaylaşmaktadır, bu durum da öğrenmeye ve bilişsel gelişime katkı sağlamaktadır.

Oyun, çocukluk yıllarının zenginleştirilmiş, doğal ve zaman zaman da yapılandırılmış öğrenme ortamlarıdır. Erken çocukluk döneminde son derece önemli olan oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki çok boyutlu etkisi dikkat çekmektedir. Bu sebeple çocukların oyuna olan ilgisini öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısı olarak kullanmak etkili bir öğretim stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Gander and Gardiner, 2010; Tuğrul, 2010). Özellikle akranlarla ilişkilerin önem kazandığı 5 yaş çocuklarının grup faaliyetleri içerisinde bulunabileceği önemli bir dönemdir. Bu dönemin, okul öncesi eğitimcileri tarafından iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocuklarda problem çözme becerilerini ortaya çıkaracak ve pekiştirecek eğitim ortamları hazırlanmalı, buna yönelik etkinlikler sunulmalıdır. Okul öncesi eğitim etkinliklerinin oyun temelli olması gerektiği düşünüldüğünde, sunulacak oyunun niteliği de önem kazanmaktadır.

Bu konudan hareketle, bu çalışmanın amacı, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış nitelikte hazırlanmış olan oyun etkinliklerini içeren eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Çalışma sonunda elde edilen bulguların, okul öncesi eğitimde problem çözme becerilerini geliştirmek için eğitim programında yer alacak etkinliklerin düzenlenmesine ve bu alanda yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilerek oluşturulan 2 deney ve 1 kontrol grubuna dahil edilen 5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Muğla ili Menteşe İlçesinde bulunan bir bağımsız anaokulundaki 3 ayrı sınıftan 5 yaş grubu 47 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu sınıflardan birinde yapılandırılmış oyun etkinlikleri ile hazırlanan program diğerinde ise yapılandırılmamış oyun etkinlikleri ile hazırlanan program 8 hafta süreyle haftada 3 gün olacak şekilde toplam 24 oturum olarak uygulanmıştır. Yapılandırılmış oyun etkinliklerini içeren program, günlük akış içerisinde etkinlik zamanında; yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren program ise oyun zamanında uygulanmıştır. Kontrol grubu olan son gruba ise herhangi bir müdahale yapılmamış, bu grupta rutin programın dışına çıkılmamıştır. Veri toplama aracı olarak Arslan (2012) tarafından geliştirilen "Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Arslan (2012) tarafından 6 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Çalışma, 5 yaş grubu çocuklar ile yürütüleceğinden -bu çalışma kapsamında kullanılmak üzere- 5 yaş grubu çocuklar ve Muğla örneklemi üzerinde 154 çocuktan toplanan veriyle geçerlik güvenirlik analizi yapılmış, her bir problem çözme aşaması için hesaplanan cronbach alpha güvenirlik katsayılarının .70'in üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum, ölçeğin üzerinde çalışılan grup için tüm boyutlardaki güvenirliğinin oldukça

yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek, bu çalışma kapsamında her üç grupta da öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Problem çözme becerileri ölçeğinin analizleri için yapılan betimsel istatistikler, altı problem çözme aşaması için her alt grupta ayrı ayrı incelenmiştir.

Ölçekten alınan toplam puanlar ve altı problem çözme aşamasına ilişkin öntest-sontest puanları incelendiğinde, çalışma grubu 1 ve 2 lehine anlamlı fark ortaya çıktığı görülmüş, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren programların uygulandığı gruplardaki çocukların puanlarının kontrol grubundaki çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim programı uygulanan grupların puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olması, uygulanan programın çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Problem çözmenin "çıkarımlarda bulunma", "nedenleri belirleme" ve çözümleri belirleme" aşamalarında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren programların uygulandığı gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak problem çözmenin "problemi tanımlama", "problemden kaçınma" ve "sonuç çıkarma" aşamalarında gruplar arasında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren programların uygulandığı her iki grubun lehine anlamlı fark ortaya çıkmasının yanı sıra uygulanan yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren programlar arasında da yapılandırılmış oyun etkinliklerini içeren program lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : problem çözme, oyun etkinlikleri, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 20, 112-134.

Arslan, A. (2012). *6 Yaş Grubu Çocuklarda Genel Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fawcett, L. M. ve Garton, A. F. (2005). The Effect of Peer Collaboration on Children's Problem Solving Ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157-169.

Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.* Ankara: İmge Kitabevi.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamamlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Ramani, G. B. (2005). *Cooperative Play and Problem Solving in Preschool Children*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Pittsburgh Faculty of Arts and Sciences, USA.

Stevens, A. D. (2009). Social Problem-Solving and Cognitive Flexibility: Relations to Social Skills and Problem Behavior of At-Risk Young Children. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Seattle Pacific University, ABD.

Şahin, Ç. (2004). Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.

Tuğrul, B. (2010). Oyun Temelli Öğrenme. *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (Ed: R. Zembat). Ankara: Anı Yayıncılık.

(7322) Bütünleştirilmiş-Etkileşimli Kitap Okumanın 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimi Üzerine Etkisi

Handan Asûde BAŞAL Uludağ Üniv.
Burcu SARI Uludağ Üniv.
Duygu DOĞDU Uludağ Üniv.
Pınar OĞUZ Uludağ Üniv.
Burcu SAYAL Uludağ Üniv.

ÖZET

Kitap okuma, çocuklarla kaliteli zaman geçirmeye yönelik bir etkinliğin yanında anadilinin özelliklerini, cümle yapısını ve kelime hazinesini geliştirmeye yardımcı çok önemli bir araçtır (Mol & Bus, 2011). Çocuklara sık sık kitap okunması ve okuma sürecinin kaliteli ve etkin bir şekilde yapılması çocuklarının anadili öğrenmesini olumlu yönde desteklediği görülmüştür (Mol & Bus, 2011). Bu alanda yapılan araştırmalar, çocukların kitap okuma etkinliğine etkin katılmasıyla yeni kelime edinimleri arasında doğrudan ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Mol & Bus, 2011; Mol, Bus, de Jong ve Smeets, 2008; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998). Çocukların okuma etkinliğine etkin olarak katılımları, kitaplardaki resimler, bilinmeyen ve yeni öğrenilen kelimeler ve kitabın konusuna ilişkin yöneltilen soruları sorma ve çocukların cevaplarına bilgi verici dönütler vererek sağlanmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Türkiye'de yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; okul öncesi eğitimi öğretmenleri okul öncesi hikaye okuma etkinliğinin yapıldığı Türkçe etkinliklerine kısıtlı zaman ayırmakta, ayrıca, etkileşimli kitap okumaya daha az yer vermektedir (Erdoğan & Akay, 2015; Erdoğan ve vd., 2016). Hikâye okuma etkinlikleri; bilinmeyen kelimeleri içeren konuşmalarla, kitap resimleri üzerine sohbetle, hikâyede verilmek istenen temayı tartışmayla, önceki bilgilerle ilişkilendirme, tahminde bulunma, özetleme, çıkarım yapma gibi etkinliklerle desteklendiği zaman anlamlı olmaktadır (Bulunuz, Koç ve Arat Özel, 2015). Bu etkinliklerle zenginleştirilen hikâye etkinlikleri ile çocuğun etkin katılımı sağlanmış olmakta ve çocuk okuma etkinliğinin bir parçası olmaktadır. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri uygulanan gruptaki çocuklar hem ifade edici dil gelişimi (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014; Mol, vd., 2008) hem de alıcı dil gelişimi (Akoğlu, vd., 2014) bakımından diğer gruptaki çocuklara göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma etkinliğinin bir sanat, fen ve matematik etkinlikleriyle bütünleştirmenin de çocukların bilimsel süreç becerilerine olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Bulunuz, vd., 2015).

Bu araştırmanın genel amacı; bütünleştirilmiş etkileşimli kitap okuma uygulamasının okul öncesi dönem (60- 66 ay) çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimleri üzerine etkisini araştırmaktır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Bütünleştirilmiş etkileşimli kitap okuma uygulamasının yapılan okul öncesi dönem çocukları (60-66 ay) ile klasik kitap okuma yapılmış okul öncesi dönem (60-66 ay) arasında alıcı ve ifade edici dil gelişimi bakımından farklılık var mıdır?

2) Bütünleştirilmiş etkileşimli kitap okuma uygulamasının okul öncesi dönem (60- 66 ay) çocuklarının genel dil gelişimleri üzerinde etkisi var mıdır?

Araştırmanın amacı doğrultusunda; orta sosyo ekonomik düzey normal gelişim gösteren 60- 66 ay arası 28 kız 17 erkek toplam 45 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma 2015-2016 yılı Bursa ili Osmangazi ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 4-6 yaş arası çocukların devam ettiği bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen kullanılmıştır. Kontrol Grubunu 22, Deney Grubunu 23 çocuk oluşturmuştur. Uygulamaya başlamadan önce sekiz farklı kitapla etkileşimli-bütünleştirilmiş okuma etkinlikleri hazırlanmış ve çocukların etkin katılımını sağlamak için de, her okuma etkinliği için bir kitap seçilmiştir. Seçilen her hikâyeyle ilgili hikâye öncesi, hikâye sırası ve hikâye sonunda sorulmak üzere açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Daha sonra bu kitaplarda yer alan ve çocukların bilemeyecekleri düşünülen zor kelimeler, Örneğin; teneke, fide, vadi ve benzeri kelimeler seçilmiştir. Son olarak da, seçilen zor ve çocukların henüz bilemedikleri kelimelerin öğrenilmesini pekiştirmek için okunan hikâye ile ilgili sanat, drama ve müzik etkinlikleri seçilmiş olup, hikâye bu etkinliklerle bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Uygulamalar sekiz hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Önce, çocukların genel kelime bilgisi Peabody Resim-Kelime Testi ile ölçülmüş ve kelime bilgi düzeyleri saptanmıştır. Ayrıca, kitaplarda yer alan ve çocuklar tarafından bilinmeyen kelimelerle, araştırmacılar alıcı ve ifade edici dil gelişimi ölçeği geliştirmeye çalışmışlardır. Geliştirilen bu ölçek sontestteki alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek için kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili test ve ölçeklerin, araştırma kapsamına giren 5-6 yaş çocuklara öntest ve sontest uygulamaları yapılmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemlerin yapılması planlanmıştır. Ancak, sekiz haftalık deneysel çalışma henüz bittiğinden, araştırma bulguları henüz elde edilmemiştir. İlgili istatistiksel işlemler yapıldıktan sonra bulgular tablolar halinde sunulacak ve ilgili değerlendirmeler ve yorumlar yapılacaktır. Açık uçlu sorularla çocukların etkin katılımını sağlayan 8 hafta süren etkileşimli-bütünleştirilmiş kitap okuma etkinlikleri çocukların genel kelime bilgisinde artış sağlayacağı öngörülmektedir. Eğer araştırma sonucunda, çocuklara bütünleştirilmiş-etkileşimli kitap okumanın, onların dil gelişimi üzerinde etkisi saptanırsa, okul öncesi eğitimi öğretmenlere ve anne-babalara yönelik çocukların dil gelişimini destekleyeceği etkinliklerin yapılması hakkında önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Dil Gelişimi, Etkileşimli Kitap Okuma, Türkçe Etkinliği

Kaynakça

Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online Dergisi 13*(2),622-639.

Bulunuz, M., Koç, D. & Arat Özel, S. (2015). Bütünleştirilmiş Etkileşimli Kitap Okuma Faaliyetlerinin Anasınıfı Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. II. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara.

Erdoğan, N. I. & Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikâye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 34-46.

Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M. & Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 15(1): 125-135, doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.05211

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, *19*(1), 7-26.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, *137*(2), 267.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93,* 243–250.

Whitehurst, G.J. ve Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development,69*(3), 848-72

(7355) Okul Öncesi Eğitiminde Örnek Bir Bilimin Doğası Etkinliği: Yedi Kör Fare

Kadir BİLEN — Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Seviye NESLİTÜRK — Gediz Üniversitesi

ÖZET

Araştırmacılar ve eğitimciler, çocukların erken yaşta fen eğitimine başlamasının önemine dikkat çekmektedir. Çocuk doğuştan gelen bir merak ile bilime karşı ilgi duyar ve okul öncesinde verilen fen öğretimi çocuğun bilim hakkındaki düşüncelerinin temelini oluşturur. Okul öncesinde "sciencing" kavramı ilk olarak Neuman (1972) tarafından çocuklarda fen çalışmalarına ilişkin kullanılmış bir kavramdır ve küçük çocuklar için bilimle-fenle ilişkili etkinler olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde Eliason ve Jenkins (2003) göre "sciencing" yani bilimsel (fen ile ilgili) çalışmalar çocukların doğal merakını geliştirir ve gelecekteki keşiflerine öncülük eder.

Okul öncesinde öğrenciler bilim ve bilimin doğasıyla fen derslerindeki aktivitelerde tanışır. Bilimin doğasını anlayabilen bir birey yalnız kendi çevresinde olan olayları değil, aynı zamanda içinde yaşadığı çağdaki olayları da anlayıp yorumlayabilme yeteneğine sahip olacaktır. Kendi çevresi dışında oluşan olaylara karşı duyarlı bireyler yetiştirilmesi eğitim–öğretim faaliyetlerinin sosyal boyutları arasındadır. Çevresine duyarlı ve bilimin doğasını anlayabilen bir birey yalnız kendi hayatına değil dünyanın bir başka ucundaki insanların hayatlarına karşı da sorumluluk duyabil en küresel bir vatandaş olacaktır.

Dolayısıyla yaşadığı çağa yön verebilecektir. Son yıllarda ilköğretim ve orta öğretim ve yüksek öğretim alanında öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak okul öncesi çağdaki çocuklara (4-6 yaş) bilimin doğasını (NOS) kavratmaya yönelik çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri bu yaş grubunun Piaget (2007)'e göre işlem öncesi döneminde (2 – 6) yer almasıdır.

Bu yaş grubu çocuklar dilin kullanımının ve sembollerin geliştirildiği dönemdir. Çocuklar, mantıksal olarak sadece tek yönlü olarak düşünürler. Diğer insanların bakış açılarını algılamada zayıftırlar. Bu da öğrencilere bilimin doğası gibi bir kavramı öğretme de en büyük sorundur. Çünkü bilim ve bilimin özellikleri çocuklar için soyut kavramdır veya kavramların karşılığını tam bilmedikleri için verilen eğitime ilgi duymaları önünde engel teşkil eder. Küçük çocuklar için fen keşfetmektir ve keşfetme sözcüğü çocuğun beş duyusunu aktif bir şekilde kullanmasına göndermede bulunur. Okul öncesi dönemde fen eğitimi, çocukların duyularını kullanarak denedikleri bütün çalışmalardır. Eğitimciler çocukların bu deneyimlerini bilişsel kavramlarla birleştirmeleri için onlara rehberlik ederler. Bilişsel kavramlar, çocuğun günlük yaşantısı içinde yer alan, insanlar, yerler, olaylar, nesneler, hayvanlar vb. hakkındaki fikirlerdir. Piaget (2007) Çocuğun zihninin nasıl çalıştığını açıklamaya çalışan teorisinde, çocukların kavramları, yaşıtları, büyükler ve obje ile duyusal deneyimler, elleme-dokunma yoluyla kazandığını belirtmektedir.

Okul öncesi çocukları ile yapılan araştırmalarda bilimin doğası kavramlarının öğretimi için en erken yaş grubunun 5 olması gerektiği belirtilmektedir (Akerson, Buck, Donnelly, Nargund & Weiland, 2011). Aynı zamanda bu yaş ve yukarı gruptaki çocuklara gözlem ve çıkarım yapma, yaratıcılık, bilimin geçiciliği ve deneysel temelli olduğu daha kolay olduğu belirtilmektedir. Aslında, gözlemledikleri olayların nedenlerini merak ederek sorgulamaları, 2–6 yaş aralığındaki çocukların en belirgin özelliklerindendir. Bu dönemde bir bilim adamı kadar meraklı olan çocuklar; araştırmaya, keşfetmeye, öğrenmeye ve yeni şeyler yaratmaya isteklidirler (Holt, 1991). Bu nedenle küçük çocuklar "doğuştan bilim insanı" olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışma 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde, Antalya ili Alanya ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 12 okul öncesi öğrencisi ile 4 ders saati içinde yapılmıştır. Çalışmada veriler kamera kaydı ile elde edilmiştir. Çalışmada okul öncesi öğrencilerine bilimin doğası unsurlarını kavratmak için Young (2012)'ın yazdığı "Yedi Kör Fare (Seven Blind Mice)" hikaye kitabından yararlanılmıştır. Bu kitap çocukların bilimin doğasını oluşturan bileşenlerin farkına varmaları açısından çok önemlidir. Çocuklara fil aktivitesi yapılmadan önce duyu organlarımız, gözleri görmeyen insanların hayatını nasıl sürdürdüğü, hiç gözleri görmeyen bir tanıdıkları olup olmadığı, daha önce hiç hayvanat bahçesine gidip gitmediği, hangi hayvanları gördüğü gibi çeşitli sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu konudaki bilgisi tespit edilmiştir. Sonra esas aktiviteye geçirilerek öğrencilere yedi kör farenin sırasıyla "nereye gittiği?", "ne ile karşılaştığı?" okunup öğrencilerin filin organlarından hareketle doğru cevabı bulmaları istenmiştir. Yedi Kör Fare kitabındakii hikayeye göre;

1. kör fare; bu bir sütun! (pazartesi)- filin bacağı

2. kör fare; bu bir yılan ! (salı)-filin hortumu

3. kör fare; bu bir mızrak! (çarşamba)-filin dişi

4. kör fare; bu bir uçurum ! (perşembe)-filin kafası

5. kör fare; bu bir yelpaze! (cuma)-filin kulağı

6. kör fare; bu bir urgan ! (cumartesi) -filin kuyruğu

7. kör fare ise pazar günü 6 kör farenin tanımlamalarından hareketle doğru hayvanı tahmin eder.

Okul öncesi öğrencilerin uygulanan bu etkinlikte öğrencilere; bilim adamlarının çalışırken veri toplamada bir takım duyu organlarını kullanarak gözlem ve çıkarımlar yaptığı belirtilir. Böylece bilimsel bilginin veriye dayalı olma özelliği açıklanmış olur. Ayrıca bu gözlemlerin her zaman doğru olmadığını bir takım meslektaşları ile bu fikirleri paylaşmaları sonucunda nihai sonuca ulaşabilecekleri belirtilir. Bilim insanlarının elde ettikleri veriler arttıkça veya değiştikçe bilim insanlarının ulaştıkları bilgilerin de değişebileceği belirtilir. Bu bilgilerin veriye dayalı olduğu için güvenilir olduğu fakat kesin olmadığı belirtilir. Yine bilim adamları çalışırken bir takım bulguları yorumlamada yaratıcı olması gerektiği vurgulanır. Ayrıca elde edilen bulguları yorumlamada kültürel ve sosyal faktörlerin etkili olduğu, daha önce hiç karşılaşmadığı bir şeyle karşılaştığında bunu ifade ederken kendi çevresinde kavramları kullanarak bunları açıklaması gerektiği belirtilir. Bilim insanlarının aynı verilere bakıyor olmalarına rağmen bazen farklı çıkarımlar yapabilecekleri ve bu farklılığın bilim insanlarının kültürlerinden, kullandıkları yöntemlerden, eğitimlerinden, deneyimlerinden, ön bilgilerinden veya inandıkları, araştırmalarına dayandırdıkları teorilerden kaynaklanabileceği belirtilir.

Anahtar Kelimeler : bilimin doğası, 7 kör fare, okul öncesi eğitimi

Kaynakça

Akerson, V. L., Buck, G. A., Donnelly, L. A., Nargund, V., Weiland, I.S. (2011). The importance of teaching and learning nature of science in the early childhood years. The Journal of Science Education and Technology, 20, 537-549.

Akerson, V.L., Weiland, I. S., Pongsanon, K., Nargund, V. (2010). Evidence-based Strategies for Teaching Nature of Science to Young Children, *Journal of Kirsehir Education*, 11 (4), 61-78.

Eliason, C., JenkinS, L. (2003). A practical guide to early childhood curriculum. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Holt, B.-G. (1991). Science with young children. Washington: National Association For The Education of Young Children.

Neuman, L. E. (1972). Humor in classroom instruction: a comparative study of cartoon humor in high school biology instruction. Unpublished doctoral thesis, Saint Louis University, USA.

National Research Council. (1996). National Science Education Standards. http://www.nap.edu/readingroom/books/nses/ 01.09.2014 'te

Piaget, J. (2007). Çocukta dil ve düşünme, Palme Yayınları. Ankara.

Young, E (2012). Seven blind mice. New York : *Philomel* Book.

(7455) -6 yaş çocuklarının öğretmenlik kavramına ilişkin algıları

Emine KIZILTAŞ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Sultanberk HALMATOV
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 3-6 yaş çocuklarının öğretmenlik kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için 3-6 yaş arasındaki çocuklara "Elinizde sihirli bir değnek olsaydı öğretmeninizi hangi hayvana dönüştürürdünüz" diye sorulmuş çocuklar öğretmenlerinin hangi hayvana benzetmek istiyorlarsa resim çizerek göstermişlerdir. Çocukların zihinlerindeki öğretmen algısını öğrenmek için metafor çalışması yapılmıştır. Metaforlar olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. "Metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir." (Lakoff ve Johnson, 2005, s. 27). Bu yönüyle metafor, toplumlar, gruplar ve bireyler için öğrenmede ve bilgiyi yeniden düzenlemede oldukça etkilidir (Cameron, 1996; Çetin ve Evcim, 2009). Bu yüzden, işlem öncesi dönemde gelişmeye başlayan metaforlar (Güven ve Güven, 2009:504), okul öncesi dönemden başlanarak tüm eğitim kademelerinde kullanılmalıdır. Metaforlar günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar. Morgan'a göre, örneğin "Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir." (Morgan, 1998, s. 14). Metaforlar, eğitimcilere iki şey arasında karşılaştırma yapmak, iki şey arasındaki benzerliklere dikkat çekmek veya bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak açıklamak için fırsat tanırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006) Örneğin, "Öğretmen tavşana benzer", "Öğretmen tilkiye benzer" veya " Öğretmen kuzuya benzer" denildiğinde öğretmenin " tavşana, tilkiye, kuzuya" benzeyen yönlerine dikkat çekmek için "tavşan, tilki, kuzu" imgeleri kullanılır. Okul öncesi çocukları okuma yazma becerilerine sahip olmadıkları için duygularını ve düşüncelerini anlatmakta zorluk yaşayabilirler. Çocuklar duygularını anlatmaya çalışsalar da bazen suçlanmaktan, eleştirilmekten, aşağılanmaktan korktukları için susmayı tercih etmektedirler. Çocuklar sözel olarak ifade edemedikleri duygularını çizdikleri resimlere yansıtmaktadırlar (Çankırılı,2012; Yavuzer, 1998). Çocuklar resim yaparak yaşadıkları çevreyi keşfederler, problemlerine çözüm yolları ararlar, düşüncelerini ve hayallerini özgürce ifade etme fırsatı bulurlar (Malchiodi). Bu gerçeği bilmeyen anne-babalar ve öğretmenler çocuk resimlerinden bir anlam çıkaramayabilirler, fakat çocuğun çizdiği basit bir çizginin bile bir anlamı vardır (Çankırılı, 2012). Resim çizme, çocuklar ve yetişkinler için iletişimi kolaylaştıran, zenginleştiren bir araç olarak tanımlanabilir. Çocuklar farkında olduğu ya da olmadığı duygu ve düşüncelerini resimlerle daha iyi anlatabilirler (Halmatov, 2015). Artut (2007)' a göre resim ve çocuk birbirini tamamlayan ve sürekli değişen dinamik olgulardır. Çocuklar için resim iletişimin önemli yollarından biridir. Venger (2011)'e göre ise çocuklar önemsediği şeylerin resimlerini çizerler. Venger'e göre resim bilinç düzeyi ile bilinçaltı düzeyinin ortak ürünüdür. İnsanlar her yaşta özellikle çocuklukta duygularını, kaygılarını resimlere yansıtırlar.Bu bağlamda çocukların çizdikleri resimlerde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

3-6 yaş çocuklarını öğretmenlik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (ya da zihinsel imgeler) nelerdir?

Çocukların sahip oldukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş grubu çocukların öğretmen algıları cinsiyete göre değişmekte midir?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş grubu çocukların öğretmen algıları yaşa göre değişmekte midir?

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezinde eğitim gören 3-6 yaş grubundaki 199 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların 100'ü kız, 99'u erkektir. Araştırmanın verilerini 199 çocuğun çizdikleri resimler oluşturmaktadır. Çocukların yaşı incelendiğinde 20'si 3 yaş, 17'si 4 yaş, 96'sı beş yaş, ve 67'si 6 yaşındadır. Çocukların yaşları ve aileleri ile ilgili bilgiler öğretmenlerinden alınmıştır. Çocuklar resimlerini çizdikten sonra çocuklar çizdikleri hayvanın ismi tekrar sorularak çizdikleri kağıda yazılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için onların her birine "Elinde sihirli bir değnek olsaydı öğretmenini bir hayvana çevirebilme gibi bir şansın olsaydı hangi hayvana çeviridin" sorusu sorulup bunları resme dökmeleri istenir. Bu doğrultuda her bir öğrenciye boş bir kâğıt verildi ve onlardan bu ibareyi kullanarak sadece tek bir metefor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini kâğıda dökmeleri istendi. Öğrencilere dağıtılan sayfada öğrencilerin cinsiyetine yaşına anne baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısına ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kapalı uçlu sorulara yer verildi. Verilerin Analizinde aşağıda belirtilen işlem basamakları takip edilmiştir. (1) Adlandırma Aşaması,(2) Tasnif Etme (eleme ve arıtma) Aşaması, (3) Yeniden Organize Etme ve Derleme Aşaması, (4) Kategori Geliştirme Aşaması, (5) Gerçeklik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve (6) Nicel Veri Analizi İçin Verileri Yüzde ve Frekans Programına Aktarma Aşaması.

Öğrencilerin öğretmenlerini nasıl algıladıkları ile ilgili genel çizimlere bakıldığında öğrencilerin 29 (%17,90)'lük oranla en fazla tavşan, 20(%12,34) aslan, 17(%8,54) kedi, 12 (%7,94) inek, 9 (%5,55) köpek, zürafa, 8 (%5,55) kelebek,9 (%5,55) koyun, 7(%4,63) kuş, 5(%3,08) kaplan, 4(%2,02) maymun, 2(%1,23) kuzu, kurbağa, ördek, yılan, balina, civciv, dinozor, fare,

karınca, örümcek, arı, ahtapot, ayı, boğa, hayalet, kanguru, köpekbalığı, kirpi, kurt, kertenkele, papağan, penguen, salyangoz, solucan, timsah, tilki, tırtıl, uğurböceği, zebra, olarak algıladıkları bulunmuştur. Cinsiyete Göre Öğretmen Algısı incelendiğinde kızların (%54,87) evcil hayvan erkeklerin ise (%45,12) öğretmenlerini vahşi hayvan olarak algıladıkları görülmüştür. Yaşa göre ise çocuklar öğretmen algıladıkları incelendiğinde çocukların yaşlarına göre öğretmenlerini algılamalarının değiştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi öğretmeni, metafor, metaforik algı

Kaynakça

Artut, K. (2007). *Okulöncesinde resim eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Cameron, L. (1996). Discourse context and the development of metaphor in children. *Current Issues in Language and Society*, 3*(1),* 49-64.

Çankırılı, A. (2011). *Çocuk resimlerinin dili*. İstanbul: Zafer Yayınları.

Çetin, M. ve Evcim, U. (2009). Örgütsel kültürün algılanmasında metaforların rolü. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 185-220.

Halmatov, S. (2015). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. İstanbul: Pegem Yayınları.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Methaphors we live by.* Chicago: University of Chicago pres.

Morgan, G.(1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (çev. G. Bulut). İstanbul: BZD Yayıncılık.

Malchiodi, A., C. (1998). *Çocukların resimlerini anlamak*. (çev. T. Yurtbay). İstanbul: Epsilon Yayınları.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Venger, A. (2011). *Psikolojik resim testleri: Resimli rehber*. Moskova: Vlados Yayınevi.

Yavuzer, H. (1998). Resimleriyle Çocuk: Resimleriyle Çocuğu Tanıma. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde sosyal araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

(7483) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna İlişkin Görüş ve İnançlarının İncelenmesi

Merve GANGAL — Karadeniz Teknik Üniversitesi
Şengül AKINCI — Kırıkkale Üniversitesi
Nevra ATIŞ AKYOL — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Çocukların yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmeleri için onlara en önemli destek aile ve okuldur. Çocuklar hayata ilk adımlarını aileleri ile birlikte atarlar. Aileler bu ilk yıllarda çocuklara büyük destek olmaktadırlar. Bireyler okul ortamı ile de dış dünyaya açılırlar. Ailenin dışında daha farklı bir ortam ve kültür içerisine girerler ve çocuklar kendilerini bu yeni duruma uydurma çabası içindedirler. Fakat bazı çocuklar çevreye uyum konusunda bazı problemlerle karşılaşırlar (Kazu, 2007). Bu uyum problemlerini yaşayan çocuklardan evde aileler, okulda ise öğretmenler sürekli şikâyetçidirler. Aileler genelde çocuklarının sürekli huysuz, sinirli ve geçimsiz olduğundan yakınırken; öğretmenler de derse ilgisiz olmalarından ve arkadaşlarıyla kötü ilişkileri olmasından yakınırlar (Durukan ve arkadaşları,2008). Bunun sonucunda da bu çocuklar, uyumsuz, yaramaz çocuk olarak etiketlenirler. Oysaki çevre için olumsuz algılanan ve kabul görmeyen bu davranışların asıl sebeplerinin bilinmesi önemlidir. Bu sebepler araştırıldığında, karşımıza yaygın olarak DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) çıkacaktır.

Son yıllarda birçok çocuğa ve yetişkine DEHB teşhisi koyulmasına rağmen DEHB'in ortaya çıkıma sebebi net olarak açıklanamamaktadır. Bu konuda çalışan araştırmacıların görüşleri arasında da çeşitli farklılıklar vardır. Örneğin Stein (2008) DEHB'in varlığını gösteren hiçbir psikolojik testin olmadığını savunurken Brown (2010) DEHB'in beyinden gelen kimyasal kaynaklı bir sorun olduğunu savunmaktadır. Ayrıca araştırmacıların kendi çalışmalarını desteklemek amacıyla birçok örnek sunmalarına rağmen belli noktalarda çelişkiye düştükleri görülebilir. Örneğin Brown(2010) "Dikkat Eksikliği Bozukluğu" kitabında verdiği bir örnekte sportif faaliyetlerde çok başarılı olan bir çocuğun okul derslerindeki başarısızlığının çocuğun ailesinin çocuğu ders çalışmaya değil de spora yönlendirmesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu durumda dikkat eksikliği bozukluğunun beyindeki kimyasal bir sorundan kaynaklandığını savunan Brown(2010)' un DEHB'li bir bireyin sorunun çevresel etmenli olduğunu düşünmesi soru işaretleri oluşturabilir. Bu konu üzerinde yoğun ve yıllar süren araştırmalar yapmış olan bir kişinin bile bazı durumlarda kendisi ile çeliştiğini düşünürsek DEHB sendromunun son derece karmaşık ve açıklanması zor bir sorun olduğunu söyleyebiliriz. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve bu sendroma sahip çocuklar ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde, şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili bilgileri ne düzeydedir?

Okul öncesi öğretmenleri dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar ile ilgili ne düşünmektedirler?

Okul öncesi öğretmenleri dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların sınıfa uyumunu ve gelişimsel sürecini desteklemek için yapılabileceklerle ilgili ne düşünmektedirler?

Okul öncesi öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden bir olguyu anlamada oldukça önemli sayıda değişkenlere yer veren karmaşık sosyal durumları araştırmaya fırsat tanıyan vaka çalışması (Merriam, 2013) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarında çalışan 14'ü kadın 3'ü erkek olmak üzere toplam 17 okul öğretmeni oluşturmaktadır. Evrendeki tüm bireylerin seçilme olasılığının aynı olduğu ve örneklem seçiminin seçkisizlik ilkesine uygun olarak yapıldığı örnekleme yöntemi (Büyüköztürk& Kılıç Çakmak, 2008) olan amaçsal örnekleme yöntemi ne başvurulmuştur. Özü itibari ile nitel bir araştırma olan bu çalışmada verilerin toplanmasında görüşülen kişilerin bakış açıları, duygu ve düşünceleri hakkında daha derin bir bilgi elde etmek amacı ile görüşme tekniğine (Kuş, 2012) başvurulmuştur.

Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Görüşme Formu" olmak üzere iki adet form kullanılmıştır. "Kişisel Bilgi" formunda öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, çalıştığı okul türü ve DEHB ile ilgili herhangi bir ders ya da eğitim alıp almadıklarına dair sorular bulunmaktadır. "Görüşme Formu" nun'da ise okul öncesi öğretmenlerinin DEHB ile ilgili bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan 12 adet açık uçlu görüşme sorusu bulunmaktadır. Bu formun hazırlanmasında alan yazından ve uzman görüşünden faydalanılmıştır.

Bu çalışma, var olan bir durumu mümkün olduğunca eksiksiz ve dikkatli şekilde tanımlamaya fırsat veren betimsel desende (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014) bir çalışma olup, verilerin analizinde birbiri ile benzerlik gösteren verileri belirli temalar ve gruplar içerisinde bir araya getirerek okuyucuların daha rahat bir şekilde okuyup anlamasına imkân veren içerik analizi yöntemine (Yıldırım &Şimşek, 2011) başvurulmuştur.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin DEHB'in belirtilerinin neler olduğuna dair verdikleri cevapların dikkat eksikliği üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin DEHB'li bir çocuğa nasıl bir müdahalede bulunacaklarına dair kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin DEHB'e neden olan faktörler olarak genellikle çevresel faktörler üzerinde yoğunlaştıkları, bunu sırası ile genetik ve biyolojik faktörlerin takip ettiği görülmüştür. DEHB'li çocukların günlük hayatta karşılaştığı problemlerle ilgili olarak ise öğretmenlerin en çok sosyal ve duygusal uyum problemi yaşamaya vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin DEHB' in tanılamasındaki sorumluların kimler olduğuna dair sorulan soruya sırasıyla RAM, Psikiyatrist, Öğretmen-rehberlik servisi-RAM işbirliği ve psikolog şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin DEHB ile ilgili olarak bir takım doğru bilgilere sahip olmakla birlikte bu bilgilerin yetersiz olduğu, ayrıca bir takım yanlış bilgilere de sahip oldukları görülmüştür. Bu bilgi eksiklerinin ve yanlış anlamaların giderilmesinde lisans düzeyinde iken öğretmen adaylarına DEHB ile ilgili ders ve bilgilendirici seminerler yapılmasının, öğretmenler açısından destekleyici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi, Dİkkat eksikliği, hiperaktivite

Kaynakça

Balay , R., & Sağlam , M. (2008). Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 1-24.

Brown,Thomas B.(2010) Dikkat Eksikliği Bozukluğu. Esra Çetintaş Sönmez(çev.) Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel *araştırma yöntemleri.* (16. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.

Durukan, İ. Ve arkadaşları. (2008)DEHB olan çocukların annelerinde depresyon ve anksiyete düzeyleri ile kullanılan başa çıkma yöntemleri: Bir ön çalışma. Anadolu Psikiyatri Dergisi; 9:217-223.

Kazu, H. (2007) Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi Ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları. Milli Eğitim Dergisi, 175,57–66.

Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri sosyal bilimlerde araştırma teknikleri Nicel mi? Nitel mi?. (4. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Merriam,S.B.,(2013). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation.Hoboken: Wiley.

Stein, David B. (2008) Ritalin Çözüm Değil. Ali Ercivan (Çev.). İstanbul : Kuraldışı.

Uysal , H. , Akbaba-Altun , S. & Akgün , E. (2009) . Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler . Bu çalışma, Ege Üniversitesi 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda (1-3 Ekim 2009-Kuşadası) bildiri olarak sunulmuştur.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.*(8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7486) 5-6 Yaş Çocukların Toplama İşlemlerinin Sonucuna İlişkin Kullandıkları Tasarımların İncelenmesi

Türker SEZER — Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Esin DİBEK — Marmara Üniversitesi
Yıldız GÜVEN — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Matematiksel düşünmenin gelişiminde geçmiş deneyimlerin rolü büyüktür. Çünkü Bu deneyimler ileride çocukların daha karmaşık zihinsel tasarımlar oluşturmalarına da zemin teşkil edecektir (Clemson ve Clemson,1994; Greeno ve Hall, 1997; Moss, 1999). Çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişmesi için farklı tasarımları (resimsel, ikonik, sembolik gibi) kullanmaları, tasarımlar arası geçişler yapmaları ve esneklik önerilmektedir. Miktarın (sayıların) zihinde tasarımı ve aritmetiğin daha soyut olan dilini kazanmak, çocuklar için zahmetli bir süreç demektir. Matematiğin formal sembollerinin ve kurallarının küçük çocuklara çok erken verilmesi ve informal tecrübelerin görmezden gelinmesi durumunda, ezbere öğrenme gerçekleşmektedir. Ezbere öğrenmenin gerçekleşmesi ise anlamlı öğrenmenin gerçekleşmemesi anlamına gelmektedir (Baroody, 1987). Çocuklar sembol kullanmaya geçiş sürecinde farklı aşamalardan geçerler. Bu aşamalar şunlardır: **1. Kişiye özel tepki** (bir sette bulunan nesnelerin veya nesne resimlerinin miktarını temsil etmek için çocuğun ortaya koyduğu tasarımların kurallarının tespit edilemediği, çocuk için belki de gerçekten miktar ifade eden, fakat yetişkin için anlamsız gelen tepkilerdir.) **2. Resimsel tepki** (bir sette bulunan nesnelerin veya nesne resimlerinin miktarını temsil etmek için onların resimlerini çizme) **3.İkonik tepki** (bir sette bulunan nesnelerin veya nesne resimlerinin miktarını temsil etmek için nesnenin görünüşünde olmayan başka bir nesne resmi veya çentik, çizgi vb. yarı semboller çizme) **4. Sembolik tepki** (bir sette bulunan nesnelerin veya nesne resimlerinin miktarını temsil etmek için sayı yazma) (Ginsburg ve Pappas, 2004; Atkinson, 1992; Hughes, 1989; Matthews, 1988).

Bir miktar nesneye başka bir miktar nesne ilave etme tarzında, sözel olarak verilen toplama problemleri ile çok küçük yaşlarda karşılaşan çocuklar; toplamaya ilişkin becerilerini önceleri nesnelerle toplamalar yaparken zaman içerisinde geliştirir ve toplama işlemlerini sayıları ve matematiğin sembollerini kullanarak yapabilir düzeye gelirler. Hughes'e (1986) göre okulöncesi dönemde çocuklar toplama işlemlerinde farklı düzeylerde tasarımlar sergilemekte, fakat resimsel tepki vermek yerine çentik atmak gibi ikonik tepkileri daha çok tercih etmektedirler. Ayrıca 5 ve üstü miktarlardaki işlemlerde daha az başarılıdırlar. Diğer taraftan küçük çocuklar belli bir miktara daha küçük miktarların ilave edildiği toplama işlemlerinde (5+2= gibi) çok güçlük yaşamazlar. Ancak küçük miktara daha büyük miktarın ilave edildiği problemlerde (2+5=) ise büyük sayıyı önce sayıp sonra küçüğü sayacağı şekle dönüştürmeyi öğrenirlerse daha az sorun yaşamaktadırlar (akt. Ginsburg, 1989; Ginsburg ve Pappas, 2004).

Dreyfuss ve Eisenberg (1996) zihinsel tasarımlarda esneklik ve bir boyuttan diğer boyuta geçişin matematiksel düşünmede son derece değerli olduğunu ifade etmişlerdir. Tasarımlar arası geçişler özellikle problem-çözme becerilerinde ve kavram gelişiminde öğrenmeye yardımcı olur. Örneğin; bu beceriyi kazanan bir çocuk okul yıllarında denklemlerden (sembolik olan), grafiklere (resimsel-grafiksel) kolayca geçebilir. Brenner'e (1999) göre problem çözme becerisi farklı zihinsel tasarımları bir arada kullanmayı gerektirir. İyi problem çözücüler başarılı esnek tasarımcılardır.

Çocukların matematiksel gelişimini anlamak için önemli olan, kavramsal ve yordamsal bilgiyi tanımlamaktır (Canobi, 2004). Bu bağlamda benzer araştırmalara rastlanmadığı için yapılan araştırma ile okulöncesi dönemde çocukların tasarım biçimlerinin (kişiye özel, resimsel, ikonik, sembolik olma) çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alma süresi ile büyük miktara küçük miktarı ve küçük miktara büyük miktarı ekleme) göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların çocukların kavramsal becerilerini tanımlamakta bir ön görü kazandırması ve ilgili alanyazında ortaya çıkan boşluğa da katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Anadolu yakasında, 15 okulöncesi eğitim kurumuna devam eden, 71'i 48-60 aylık (%36,8), 122'si 61-72 aylık (63,2) olmak üzere toplam 193 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan çocukların 95'i (%49,2) kız ve 98'i (%50,8) erkektir. Ayrıca çocukların 72'si 1 yıl (%37,3), 69'u 2 yıl (%35,8) okul öncesi eğitime devam ettikleri, 52'sinin ise okulöncesi eğitime yeni başladıkları (%26,9) görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların toplama işlemini yaptıktan sonra işlem sonucunu gösterirken hangi tasarımları kullandığının belirlenmesine yönelik hazırlanan 4 sorudan oluşmaktadır. İlk 2 soru 3+2, 5+4 [(a+b, a>b)], sonraki 2 soru ise 2+4, 3+5 [a+b, a<b] işlemlerinden oluşmaktadır. Toplama işlemi için hazırlanan sorularda sembol kullanılmamıştır. Sembol yerine sayının ifade ettiği kadar nesne resimlerden yararlanılmıştır. Sorular, uzman görüşüne sunulduktan sonra son halini almıştır.

Toplama 1. Araştırmacı çocuğa, "Burada ……. var (uygulayıcı ilk grubu parmağı ile işaret eder), burada da ……. var (uygulayıcı ikinci grubu parmağı ile işaret eder). Toplam kaç tane …… olduğunu burada göster (kağıttaki boşluk işaret edilir). Çocuk sonucu istediği gibi gösterebilir. Örneğin, 3+2 (elma resimleri) ve 5+4 (oyuncak araba resimleri) gibi.

Toplama 2. Araştırmacı çocuğa, "Burada ……. var (araştırmacı ilk grubu parmağı ile işaret eder), burada da ……. var (araştırmacı ikinci grubu parmağı ile işaret eder). Toplam kaç tane …… olduğunu burada göster (kağıttaki boşluk işaret edilir). Çocuk sonucu istediği gibi gösterebilir. Örneğin, 2+4 (masa saati resimleri) ve 3+5 (kalem resimleri) gibi.

Araştırma verilerinin analizi için frekans ve yüzdelik değerler hesaplanmış ve Ki-Kare analizi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, çocukların yaşı arttıkça toplama problemlerinin sonucunu göstermede kullandıkları tasarımların farklılaştığı; büyük yaş grubunda olan ve ayrıca okula daha uzun süre devam eden çocukların "***Sembolik tasarım"***ı tercih ettikleri görülmüştür.

Ayrıca bir okulöncesi eğitim kurumuna yeni başlayan çocukların daha çok "İkonik ve resimsel tasarım" kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de araştırmaya katılan çocukların hiçbirinin "Kişiye özel tasarım" kullanmamalarıdır.

Bu sonuçlara ek olarak yaş değişkeni toplama probleminin sonucunun doğruluğunu da etkilemiş ve büyük yaş grubunda olan çocukların problem sonucunu daha doğru yaptıkları görülmüştür. Bu sonuca paralel olarak daha uzun süre okula devam eden çocukların da toplama işlemini daha doğru yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada etkisinin sınandığı cinsiyet değişkeninin ise çocukların kullandıkları tasarımı ve problem sonucunun doğruluğunu etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Matematik, toplama işlemi, tasarım, okul öncesi

Kaynakça

Atkinson, S. (1992). A New Approach to Maths.S.Atkinson (Edit.). *Mathematics With Reason; The Emergent Approach to Primary Maths.* Hodder ve Stoughton. London .

Baroody, A. J. (1987). *Children's mathematical thinking; A developmental framework for preschool,primary, and special education teachers*. New York: Teachers College, Columbia University.

Brenner, H. M. E. (1999). Cross-national comparison of representation competance. *Journal for Research in Mathematics Education.* 30 (5), 541-557.

Canobi, K. H. (2004). Individual differences in children's addition and subtraction knowledge, *Cognitive Development, 19*, 81–93.

Clemson, D., & Clemson, W. (1994). *Mathematics in the Early Years.* London: Routledge.

Ginsburg, H. P. (1989). Children's Arithmetic: How They Learn it and How You Teach **it** (2. Baskı). Texas: PRO-ED.

Ginsburg, H. P., & Pappas, S. (2004). SES, ethnic, and gender differences in young children's informal addition and subtraction: A clinical interview investigation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *25*(2), 171-192.

Greeno, J. G., & Hall, R. P. (1997). Practicing Representation. *Phi Delta Kappan.* 78 (5). 361-368.

Güven, Y. (2000). 4-7 yaş grubu çocuklarda miktar tasarımının incelenmesi. *H.Ü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*,*1* (2) 6-15.

Hughes, M. (1989). *Children and Number. Difficulties in Learning Mathematics.* Basil Blackwell. New York

Matthews, J. (1988). The Young Child's Early Representation and Drawing. G.M.Blenkin and A.V.Kelly (Edit.). *Early Childhood Education: A Developmental Curriculum.* (162-183).Paul Chapman Publishing Ltd. London.

Moss, J. (1999). Developing children's understanding of the rational numbers: A new model and an experimental curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education.* 30 (2), 122-148.

(7589) Knox Okul Öncesi Oyun Ölceği' Nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Şeyma DEĞİRMENCİ
Marmara Üniversitesi

Gülden UYANIK BALAT
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Oyun, kesin ve yeterli bir şekilde tanımlanması zor bir kavramdır. Çünkü birçok aktivite oyun olarak düşünülebilmektedir. Oyunun ne olduğu ya da ne olmadığı konusunda çok eski zamanlardan beri farklı görüşler öne sürülmüştür. Bütün görüşlerin ortak noktası oyunun çocuk için en önemli uğraş olduğudur (Karaman, 2012).

Eckler ve Weininger'e (1988) bizlere oyunun farklı tanımlamalarını şu şekilde aktarmaktadır; Piaget (1962) oyunu, "özümleme işlevi" olarak tanımlamaktadır. Vygotsky (1967) Oyunun okul öncesi dönemde, gelişimin temel kaynağı olduğunu ve soyut düşüncenin gelişimde önemli olduğunu belirtmektedir. Yine, Vygotsky (1979) oyunu bireyin çevre ile baş edebilmesi için kullandığı bir mekanizma olarak tanımlamaktadır. Son olarak Krasnor ve Pepler (1980) 'e göre oyun, esnek olmakla birlikte, olumlu duyguları da beraberinde getirmektedir. Kısacası; oyun, kendiliğinden, zevk alınan, gönüllü ve sonu olmayan bir etkinliktir. Saracho (1985) ise oyunun, özümlemeden uyuma geçici simgelediği görüşünü savunmaktadır (Gül, 2006).

Oyun ile ilgili var olan tüm bu görüşler, oyunun çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ise oyun; çocukların duygu düşünce ve hayallerini ifade ettiği, çevresini tanımasına ve tecrübe edinmesine yardımcı olan, çocuğun her türlü gelişimini destekleyerek, onlar için mutluluk kaynağı oluşturan ve çoğu zaman sosyal yaşamın bir yansıması olarak görünen etkinliklerin tümü olarak belirtilebilmektedir (Özyeşer Cinel, 2006).

Oyun, motor, bilişsel veya duyuşsal olsun ya da olmasın, gelişimin tüm yönlerine katkıda bulunur. Bu açıdan bakıldığında oyunun, çocukların büyüme ve gelişmesine yaptığı bütün katkılar açısından ele alınması gerekir. Hayatın ilk yıllarında bebeklerin oyunu, kendi vücutları, diğerlerinin vücutları ve somut nesneler etrafında toplanır. Oyun sayesinde bebek, kendi dünyasını tanır, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerini geliştirir. Bebeklerin oyunu yakın çevreyi daha iyi tanımak, bu çevrede daha iyi fonksiyon görmek için duyu kullanımlarının gelişmesini içine alan, daha ziyade şekillerle, renklerle ve seslerle temasa geçmeyi içeren aktivitelerdir (Gül, 2012).

Çocuğun bedensel, ruhsal gelişimi ve eğitimi için oyun, beslenme ve uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır. Çocuğun gözü ile bakıldığında oyun, çocuğun en önemli aracıdır (Güven, 2006).

Gelişimlerini oyunla ilerleten ve gösteren normal çocukların oyuna katılmaları ve çevreleriyle uyumlu hareketler sergilemeleri gereklidir. Çocuğun sadece oyundaki davranışları gözlemlenerek birçok yararlı bilgiye ulaşılabilir. Bu bilgiler kesin çizgilerle ayrılmasa da çocuğun gelişim alanları ile ilgili geniş ipuçları vermektedir. Detaylı gözlemler yapılarak oyunun çocuk için ne kadar değerli bir süreç olduğu çok iyi anlaşılabilmektedir (Sheridan, 2005).

Çocuk yalnız büyüklerden öğrendiğini ve gördüğünü oyuna aktarmakla kalmaz kendi yeteneklerini de bunlara katarak yeni şeyler yaratır. Oyun öğretmenlere, anne babalara çocukların gizli yeteneklerini keşfetme imkânı sağlamaktadır (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012).

Yapılan alan taramasıyla okul öncesi dönem çocukları için son derece önemli olan oyun ile ilgili geliştirilen veya uyarlanan ölçek sayısının sınırlı olduğu görülmedir. Ayrıca çocukların oyun davranışlarını; bireysel olarak, kendi doğal ortamlarında ve çocukların günlük rutinleri içerisinde derinlemesine inceleyen çalışma sayısı oldukça azdır (Duman ve Temel, 2011). Bu sebeple okul öncesi dönem çocuklarının serbest oyunlarının gözlenerek "oyun yaşı"nı hesaplayan ve oyun yaşı ile kronolojik yaş arasındaki farka bakarak gelişimsel gecikme veya problem bakımından risk altında olan çocukları belirlemeye yönelik "Revised Knox Preschool Play Scale" adlı ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ve bu dönem çocukların gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının "oyun yaşı"nı hesaplayarak kronolijk ayları ile karşılaştırılıp 8 aydan büyük negatif fark çıkması durumunda gelişim gecikmesi veya problemleri bakımından risk altında olan çocukları belirlemek amacıyla geliştirilen "Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği"nin Türkçe'ye çevrilerek güvenilir ve geçerli olup olmadığını araştırmak amacıyla Tarama Modeli uygulanacaktır.

2015-2016 eğitim yılında İstanbul ili içerisinde özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarından rastgele yöntemle seçilecek 120-150 tane 48-72 aylık okul öncesi çocuğu oluşturacaktır.

1. Çocuk Bilgi Formu

2. Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçek Susan Knox tarafından orjinal adı "Revised Knox Preschool Play Scale" olan ölçektir (Knox, 1997). Ölçek 0-6 yaş çocuklarının oyun davranışlarını 4 ana boyut ve 12 alt boyutta inceler.Bu boyutlar;Alan Yönetimi:Büyük motor

aktiviteleri ve ilgi;Materiyal Yönetimi:İnce kas kullanımı,inşaetme,amaç,dikkat;Sembolik/mış gibi:taklit,dramatizasyon;Katılım:Katılım şekli,işbirliği,mizah,iletişim şeklindedir.Ölçek bir gözlemci tarafından 15*2'lik set şeklinde çocukların 15 dakika sınıfiçi serbest oyun davranışları ve 15 dakika sınıfdışı (bahçe) serbest oyun davranışları gözlenerek doldurulur. Puanlama işleminin ardından oluşalan sonuç çocuğun "oyun yaşı"nı verdiği ve kronolojik yaşı ile oyun yaşı arasında 8 ay ve 8 aydan büyük bir fark çıkması halinde çocuğun gelişimsel risk altında olabileceği düşünülmektedir (Knox, 2008).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için ölçek sahibinden ve MEB'dan gerekli izinler alınmıştır. Dil eşdeğerliliği için her iki dili de iyi derecede bilen 6 uzmanla yapılmış ve Türkçe formu oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirliliğinin hesaplanması için iki farklı gözlemci farklı zamanlarda aynı çocukları gözleyecek ve sonuçlar arası korelasyona bakılacaktır.Ayrıca güvenirliğinin zamana göre değişmezliğini için 2 hafta arayla 30 çocuk tekrar gözlenip puanlanacaktır.

Araştırmada kullanılan, Çocuk Bilgi Formu ve "Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği"nden elde edilen veriler SPSS programı ile çözümlemeye tabi tutulacaktır. Yapılacak işlemler sırasıyla:

"Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği"nin dilsel eşdeğerliği incelenecektir. Dilsel eşdeğerliğin incelenmesinde Pearson momentler çarpım korelasyon analiz tekniğinden faydalanılacaktır.

Gözlemciler arası uyumun hesaplanması için Pearson momentler çarpımı ve sınıfiçi korelasyon katsayıları hesaplanacaktır.

Araştırmaya konu olan okul öncesi dönem çocuklarının demografik özelliklerini özetlemek bakımından; cinsiyet, yaş, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın şu anki medeni durumu ve ailenin tahmini gelir düzeyi değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanacaktır. Öğrencilerin, "Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği"nin alt boyutlarından aldıkları puanlarının, cinsiyet bağımsız değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız gruplar t test analizi uygulanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, oyun, ölçek, geçerlik güvenirlik

Kaynakça

Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1). 279-298.

Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD).*Cilt 13. Sayı 2. 249-264

Gül, M. (2006). Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61- 72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisini İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gül, Ö.(2012). Oyun ve Hareket Temelli Büyük Kas Beceri Eğitim Programlarının 4-5 Yaş Çocukların Büyük Kas Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, N. (2006). Erken Çocukluk Döneminde Bağımsız Oyun Gelişimi. M. Sevinç. (Der.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* 2 (501-509). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Karaman, S. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Matematik Becerileri İle Sosyodramatik Oyunun Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitiesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyeşer Cinel, N. (2006). Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sheridan, M. D. (2005). Play İn Early Childhood. London And New York: Routledge.

(7595) 3-6 Yaş Çocukları İçin Özbakım Becerileri Değerlendirme Testi Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Ayça BAYER
Selçuk Üniversitesi

Aysel ÇAĞDAŞ
Selçuk Üniversitesi

ÖZET

Okul öncesi dönem, bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal gelişmenin hızlı olduğu bir dönemdir. Okul öncesi dönem yetişkinlik için temel oluşturan pek çok alışkanlığın geliştirildiği bir dönemdir(Kutluay, 2008). İlk bir yılda çocuğun uyku, yemek, temizlik gibi temel yaşam faaliyetleri belirli bir düzene girerken ilerleyen zamanda çocuğun vücudunu kontrol etmedeki başarısı giderek artar ve temel ihtiyaçlarını doğru olarak karşılamayı öğrenir (Senemoğlu,1994; Oktay, 2004).

Bireyin kendisi ile ilgili ihtiyaçlarını (yemek yeme, tuvalet ihtiyacı, kişisel bakım, güvenliğini sağlama vb.) kendisinin yapabilmesi yeteneği alan yazında kısaca öz bakım becerileri olarak adlandırılır (Oktay, 2004: 177). Çocukların günlük yaşamlarındaki alt bileşenlerden biri olan özbakım becerileri yeme-içme, giyinme, banyo yapma, kendine çeki düzen verme, tuvalet ihtiyacını giderme gibi becerilerden oluşmaktadır (Shenai &Wadia, 2014).Bir çocuğun öz bakım becerilerini kazanmasındaki amaç, günlük temel ihtiyaçlarını kendi başına giderebilmesidir. Çocuğun günlük yaşamında uygulamalarla kazandığı öz bakım becerileri, anne-babadan bağımsızlığın başlangıcını gösterip hayatını başkalarına bağımlı olmadan, özgürce sürdürme olanağı sağlar (Demirel, 2008; Varol, 2014: 7). Öz bakım becerilerinin gelişimiyle çocuğun sorumluluk bilinci güçlenir (Yavuzer, 2005: 116). Çocuğun ileri yaşlarında sağlıklı bir birey olma şansı artar, aile içi iletişimlerde olumsuz yaşantıları önleyerek, stres verici yaşantıların azalmasında önemli rol oynar (Batlaş, 2010). Kendine güven duymasına ve öz disiplin kazanmasına yardımcı olur (Mutlu,2012: 113-128). Özbakım olumlu sağlık davranışlarının ve kontrolün gelişmesinde, bireylerin kapasitelerinin artırılmasında ve yaşam kalitesinin yükseltilmesinde önem taşır (Çimen ve Yavuz, 2007: 18). Birey hayatının ilk altı yılı içinde temel özbakım becerilerini kazanır. Hayatının ilk altı yılı bitmiş olmasına rağmen hala özbakım becerilerine sahip olamayan, farklı gelişim gösteren çocuklar da bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların yanında farklı gelişim gösteren çocuklarında da özbakım becerilerini öğrenmesi için uygun eğitim tekniklerinin uygulanması önemlidir (Sarı, 2003). Çocuğa okul öncesi dönemde kazandırılacak öz bakım becerileri, onun gelecek yaşantısına güvenle bakılmasına da etkili olur. Bu konuda bilinçli olarak verilen eğitimin katkıları büyüktür (Demiriz ve Dinçer, 2003). Yapılan literatür taramasında çocuklarda özbakım gelişimini inceleyen ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu ve bu ölçme araçlarının kapsam bakımından geliştirilmesinin daha etkili sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmüştür. Bunun sonucunda özbakım becerilerini ölçen bir araç geliştirmek istenmiş ve bu çalışmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-66 aylık çocukların özbakım becerilerini ölçen bir araç geliştirmektir.

Yöntem: Bu araştırma *2013-2014* Konya ili merkez ilçelerine (Meram, Selçuklu, Karatay) bağlı 2 özel, 4 resmi okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmıştır. Çocukların 3-6 yaş arasında olmasına özen gösterilmiş ve çocuklar tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. ÖBBDT'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri 211 çocuktan toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçek maddelerini oluşturmak için mevcut özbakım becerileri ölçme araçları tespit edilmiş ve bu araçlardaki maddelerden yararlanarak testin bazı maddeleri hazırlanmıştır. Çalışma sırasında Okulöncesi Eğitim Programı incelenmiş, özbakım becerileri ile ilgili kazanımlardan yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bağımsız giyinme becerilerini ölçmek için geliştirilen pantolon, yakalı kazak ve çorap giyme beceri ölçü aracı (Vuran, 1989) ve denge eğitiminin özbakım becerileri üzerindeki etkisini incelemek için geliştirilen denge ölçüm aracından yararlanılmıştır (Demirel, 2008). Farklı eğitim yöntemlerinde yer alıp çocuklara özbakım becerisi kazandırmada etkili olduğu düşünülen materyaller incelenmiş, bunlardan elde edilebilecek kazanımlara maddelerde yer verilmiştir. Özbakım Becerileri Değerlendirme Testi (ÖBBDT) 5 aşamalı likert tipte yanıtlanan 50 sorudan oluşmaktadır. Test 6 alt boyut (temizlik ve kişisel bakım, yemek yeme, dinlenme, giyinme, kendini kazalardan koruma, çevreyi düzenleme) altında toplanmıştır. Bireylerin aldığı madde puanları toplanarak test puanları hesaplanmıştır. Buna göre testten alınabilecek en yüksek puan 50x5=250, en düşük puan ise 50x1=50'dir. Ölçek tanılama amaçlı olmadığından alınan puan aralıklarını ifade ettiği bir anlam yoktur. ÖBBDT'nin geçerliği; kapsam geçerliği ve yapı geçerliği yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. ÖBBDT'nin güvenirlik çalışması için test-tekrar test güvenirlik yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 22.0 veri analizi paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın kapsam geçerliği için, 5 çocuk gelişimi eğitimi uzmanı testin 3-6 yaş çocuklarına ifade bakımından uygunluğunu değerlendirmiş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır.Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi ile sınanmıştır. ÖBBDT, KMO katsayısı .837 hesaplanmış, Bartlett Sphericity (X2=765.635; p=.000) ve Chi-Square Testleri anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Güvenirliği ölçmek için cronbach alpa katsayısına bakılmıştır. Buna göre 3 yaş çocuklarına uygulanan ÖBBDT güvenirlik katsayısı 0.88, 4 yaşa uygulanan ÖBBDT güvenirlik katsayısı 0.80, 5 yaşa uygulanan ÖBBDT güvenirlik katsayısı 0.85, 6 yaşa uygulanan ÖBBDT güvenirlik katsayısı 0.85 bulunmuştur. Üç hafta sonra 29 çocuğa test tekrar çalışması yapılmış, bu testin güvenirliği 0.85 çıkmıştır.

Bulgulara bakıldığında ÖBBDT'nin yüksek derecede güvenilir (0.80 ≤ α <1.00) olup 3-6 yaş okul öncesi çocuklarının özbakım becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi, özbakım, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Baltaş, Z. (aydoğmuş vd.) (2010) Temel ihtiyaçların kazanılmasında ailenin rolü. Ana-baba okulu, İstanbul: Remzi kitabevi.

Çimen, S. ve Yavuz, B. (2007). Serebral Palsili Çocukların Özbakım Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. C.Ü Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 11, 18

Demirel, N. (2008). *Zihinsel engelli çocuklarda denge eğitimi çalışmalarının bazı özbakım becerilerine üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2003) "*Okul öncesi Dönem Çocuklarının Öz bakım becerilerinin Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre İncelenmesi*", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19:58-65: Ankara.

Mutlu, B., Ergişi, A., Ayhan, A., ve Aral, N. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi.* Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi. 1, 3, 113-128.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem.* İstanbul: Epsilon Yay., 177.

Sarı. O, (2003). *6-9 yaş zihinsel engelli çocukların annelerine özbakım ve bazı temel becerileri kazandırmak için bir eğitim programı.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek lisans tezi.

Senemoğlu, N., (1994). *Okul öncesi eğitim programları hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* LO 21-30

Shenai, N. & Wadia, D. (2014) *Development of a self care skills scale for children with developmental disorders: A pilot study.* The İndian Journal of Occupational Therapy: Vol. 46: No. 1 (January 2014-April 2014)

Varol, N. (2004). *Özbakım Becerilerinin Öğretimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, S. (1989). *Zihinsel Engelli Çocukların Giyinme Becerilerinde Yapabildiklerine Dayalı Olarak Hazırlanan Öğretim Materyalinin Etkinliliği,* Yüksek Lisans Tezi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Eskişehir.

Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi. 116

(7609) Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarının Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim Açısından İncelenmesi

Ümit DENİZ — Gazi Üniversitesi

Ayşe GÖZÜTOK — MEB

ÖZET

Cinsel eğitim, bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini anlaması, olumlu bir kişilik kavramı geliştirmesi, insan cinselliğine, başkalarının haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı bir bakış açısı edinmesi ve olumlu davranış biçimi, değer yargıları geliştirmesi eğitimidir (Bayhan ve Artan, 2004).

Bulut (2005), çağlar boyunca çocukların cinsel konularda eğitilmelerinin ihmal edildiğini, buna da muhtemelen çocukların henüz üreme yeteneklerinin olmamasının neden olduğunu belirtmektedir. Artan (2002), cinsel eğitim denince akla ilk olarak üreme ve buna bağlı olarak da cinsel ilişkinin geldiğini belirtmektedir.

Tuğrul ve Artan (2001) "Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi" adlı araştırmalarında, annelerin büyük çoğunluğunun cinsel eğitimin ne olduğunu bilmediğini, büyük bir kısmının ise yanlış tanımladıklarını saptamışlardır. Buna bağlı olarak cinsel eğitimle ilgili duygu ve düşünceleri de istenmeyen bir yöne doğru gitmektedir. Sadece bu çalışmadaki annelerin değil toplumumuzdaki birçok bireyin cinsellik konusunda yanlış bilgi, kavram, korku ve çekingenlik içinde oldukları bilinmektedir. Bu durum, çoğu kez, ülkemizde cinsiyetin ayıp, günah ve yasak olarak ele alınmasından kaynaklanıyor olabilir. Anne ve babalar, cinsel eğitim konusunda çocuklarına ne anlatacaklarının yanı sıra bunu nasıl anlatacaklarına ait tereddüt yaşarlar. Çocukların sağlıklı bir cinsel eğitim alabilmeleri ilk olarak anne ve babaların bu konudaki bilgi düzeyine, konuyu algılayış biçimine bağlıdır.

Cinsel eğitim doğumla ölüm arasında devam eden bir süreç olmasına karşın, bu konudaki eğiticiler yeterince görünür olamamışlardır ve cinsel eğitim konusu halen her zaman olduğu gibi tartışmalı bir kavram olarak beklemektedir. Okul eğitiminin en temel amaçlarından biri çocukları ve gençleri, erişkin yaşama ve bu yaşam içindeki rollerine hazırlamaktır.

Okul öncesi çocuğun cinsel konulara ilgisi, 3 yaslarından başlayarak 5-6 yaslarına kadar oldukça güçlü bir meraka dönüşür. Evde, komsuda bir çocuğun dogması, hayvanların yavrulamaları, filmler, resimler, bu konuda yetişkinlerin ve kendi arkadaşlarının konuşmaları, çocugun üretim organlarına karsı ilgisi ve bunlarla oynaması, karsı cinsin kendisinden ayrı olduğunu görmesi ve buna benzer konular çocuğun cinsel konulara karsı merakını yükselten kaynaklardır. Özellikle sorulara karsı inandırıcı cevaplar alamaması, susturulmak istenmesi, çocuğun bu merakının yoğunlaşmasına neden olur. Ayrıca bu davranışlar çocukta ilk suçluluk duygusunun ve cinsel gelişime karsı olumsuz tutumun kaynağı olmaktadır. (Başaran, 1966).

Okul öncesi dönemde cinsel eğitimin diğer gelişim alanlarından ayrılmamakla birlikte, yetişkin tarafından bu eğitimin nasıl verildiği de büyük önem taşır. Çocuklara cinsel eğitim verme yollarından biri de çocuk kitaplarıdır. Bu çalışmada, çocuk kitaplarında cinsel eğitim ve cinsel gelişimin nasıl ele alındığı araştırılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanmış olan piyasadaki cinsel gelişim ve eğitimi içerikli kitaplar taranmıştır. Bu kitaplarda, kendini, bedenini tanıma, aileyi tanıma, meslekler ve gelecekteki rollere hazırlanma, tuvalet eğitimi, ayır diyebilme, sünnet, cinsel gelişim öyküleri, doğum hikâyeleri, kardeşin doğumu, gibi içeriklere sahip ve cinsel eğitim verme amacı güden hikâye kitaplarına ulaşılmıştır. Ayrıca ilköğretim seviyesine uygun internet güvenliği, iyi dokunuş, kötü dokunuş içeriklerini ve özel bölgeleri anlatan pdf formatında eğitim materyallerine de ulaşılmıştır. Genel olarak incelendiğinde bu kitapların bir kısmının çeviri olduğu, yazarlarının duyarlı ebeveynler, öğretim elemanları, çocuk kitabı yazarları ve psikolog oldukları belirlenmiştir.

Literatürden yararlanarak cinsel gelişim ve eğitim konusunda çocuk kitaplarında uyulması gereken kurallar saptanmıştır. Bu doğrulara göre kitaplar, metin ve görseller açısından okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine ve cinsel eğitimine uygun olup olmadığı literatür ışığında incelenmiştir. Hikaye metninde cinsel gelişim ve eğitime uygun olmayan ifadeler belirtilmiş ve literatür ışığında tartışılmıştır. Cinsel gelişim ve eğitim ile ilgili kitaplarda bulunması gereken genel özellikler şöyle sıralanabilir:

Bilimsel olarak doğru bilgiler içermeli

Yanlış öğrenmelere yol açacak şehir efsanesi ya da birtakım halk hikâyeleri unsurlarına yer verilmemeli

Cinsel organlar için, isim takılmadan, bilimsel adları kullanılmalı

Cinsiyetlerin benzer ve farklı yönlerine vurgu yapmalı, toplumsal cinsiyet anlayışındaki yanlış davranış, inanç, tutum ve gelenekleri doğruymuş gibi göstermemeli

Çocuğa güvenlik hakkında gerçekçi ve işe yarayacak bilgi vermeli

Görseller cinsiyetler arasındaki temel farkları gösterecek şekilde çizilmeli, sevimli olmalı

Çocukları korkutacak ve olumsuz duygu uyandıracak özellikte karakterlere, olaylara, olgulara ve hayal ürünü ögelere yer verilmemeli

Çocuğun kafasını karıştıracak fazla ya da yanlış bilgilere yer verilmemeli

Kitapta anne Pollyanna'ya benzetilmiştir. Pollyanna herkesi mutlu etmeye çalışan bir kız çocuktur. Ayrıca kitapta melek kavramı kullanılmış annenin melek olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar bilişsel gelişimde işlem öncesi dönemdedir. İlkokul dönemindeki çocuklar ise somut işlemler aşamasındadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların "melek" gibi soyut kavramları anlamaları beklenemez. Ayrıca anne-kadının meleğe benzetilmesi de toplumun kadınlardan beklediği "melek gibi" olma özelliğini çağrıştırmaktadır. Bu durum da kadının her zaman ve her durumda uysal, sessiz, kabullenen, usanmayan, yorulmayan, karşı gelmeyen özellikleri taşıması beklenmektedir. Oysaki meleklerin cinsiyeti yoktur. Ancak toplumumuzda melek gibi olma kadınlar için kullanılmaktadır. Melek gibi olmanın getirdiği iyi özellikler cinsiyete değil de insana atfediliyor olsaydı daha anlamlı olabilirdi.

Kitapta, cinsel organların özel bölgeler olduğu belirtilerek cinsel istismardan korunmaya yönelik tutum geliştirilmesi amaçlanmış ve mahremiyet duygusunun da kazanılmasına fırsat verilmiştir. Büyüdükçe vücutta oluşan değişimler resmedilerek sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi dönem, çocuk kitapları, cinsel gelişim, cinsel eğitim

Kaynakça

Çalışandemir,F.& Artan, İ. Bencik, S.(2008) Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış Eğitim ve Bilim 33 (150)

Zungur, M. (1998) Cinsel Eğitim. Klinik Psikiyatri Dergisi (2) 103-108

Tuğrul, B.& Artan, İ. (2001) çocukların cinsel eğitimiyle ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. Hacettepe eğitim Fakültesi Dergisi (20) 140- 149

Günalp, A.(2007) Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaraay ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Bulut, A. vd. (2003). Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi. İstanbul: İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı.

Dökmen, Z.Y. (2010). Toplumsal cinsiyet (2. Basım). Remzi Kitabevi: İstanbul.

Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Gürşimşek, I., Günay, V.D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dil dışı göstergelerin değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 18: 53-63.

Deniz, Ü.. (2012). *Okul öncesi dönemde cinsel kimlik gelişimi ve cinsel eğitim. "Aile ve Çocuk" Prof. Dr. Mine Mangır'ın Anısına.* Ankara: Ankara Üniversitesi basımevi.

Deniz, Ü. Kesicioğlu, O.S.. (2014*). Sexuality-related questions of children in early childhood period and appropriate approaches, Preschool Educatıon In Turkey And In The World: A Theorıcal And Empırıcal Perspectıve.* SOFIA: Kliment Ohridski University.

(7643) Okul Öncesi Öğretmenlerin Adaylıktan Deneyime Süreç İçinde Öğretmenlik Tutumları ve Tutumlarını Etkileyen Faktörler Üzerine Boylamsal Bir Araştırma-1"

Nalan KURU TURAŞLI

Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Toplumları temel amacı, nitelikli bireyler yetiştirmektir. Eğitim nitelikli bireylerin yetişmesinden en önemli unsurdur. Eğitim sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir (Bursalıoğlu,1994). Bu nedenle "bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir" denilebilir. Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, eğitimin önemli öğesi olan öğretmenler o hedefler ve kavrayışlara sahip değiller ise, eğitimden beklenen sonucun alınması olanaklı değildir (Sünbül, 2001 Kuran, 2002: 253).

Öğretmenlik mesleği, toplumsal yaşamın nitelikli bir biçimde sürdürülmesinde, toplumun yaşam kalitesi arttırılmasında oldukça önemli bir göreve sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin bireye olan etkisinin niteliği de öğretmenin niteliğine ve mesleki tutumlarına bağlıdır.

Eğitimde yaş grubu küçüldükçe öğretmenin bireyin üzerinde etki yaratma gücü de artmaktadır. Bu açıdan okul öncesi eğitimde, öğretmenin sahip olduğu nitelikler daha da önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen, malzeme ve program kadar hatta daha fazla bir öneme sahiptir. Okul öncesi öğretmeni belki de çocuğun ailesinden sonra karşısına çıkan ilk yetişkindir (Oktay, 1999). Bu yönüyle okul öncesinde öğretmenin tutumları çocukların tüm yaşamı üzerinde etkilidir denilebilir.

Bireylerin davranışlarının belirleyicilerinden birisi olarak tutumlar hem sosyal algımızı hem de davranışlarımızı etkilemektedir. Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu, ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Öğretmenin mesleğine karşı tutumu mesleki performansı üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilere kazandırılacak bilgiler ve becerilerle onların mesleki yaşamdaki davranışlarının daha etkili olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır.

Ülkemizde de dünya litaretüründe de öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek üzere yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Aslan- Akyol, 2006; Üstün-Akman,2004; Üstün,2007; Bozdoğan-Aydın-Yıldırım,2007; Aksoy,2010; Özder-Konedralı- Zeki, 2010; Sharma-Nuttal, 2016; Sammons ve diğerleri, 2007; Quartz ve diğerleri;2008). Tüm bu çalışmalarda öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ve bu tutumlara etki eden faktörler çeşitli açılardan incelenmektedir.

Ancak; tutumlar çeşitli yaşam durumları ve tecrübeler karşında değişebilir özelliklerdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Dolaysıyla öğretmen adaylarının/öğretmenlerin mesleki tutumlarının mesleğini sürdürdüğü süre boyunca çeşitli durumlardan etkilenerek değişmesi olası bir durumdur.

Özellikle ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenleri görev yaptıkları süreçte belli aralıklarla izleyerek, tutum değişikliklerini takip eden boylamsal çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Oysa öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mevcut tutumlarının ne tip değişkenlerden etkilendiğini belirlemenin yanı sıra, meslek süreci içinde söz konusu tutumların nereler bağlı olarak ve ne yönde değiştiğini belirlemek de oldukça önemli bir noktadır. Böylece öğretmenlik mesleğine karşı tutumları süreç içinde etkileyen faktörler ortaya çıkarılarak, olumlu tutumların sürekliliğinin sağlanması için öğretmenlerin bu konularda desteklenmesi söz konusu olabilecektir.

Bu araştırmanın ana amacı, okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının adaylıktan itibaren, mesleki süreç içinde belli aralıklarla izlenmesi ve tutumları etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Uzun soluklu boylamsal bir araştırma olarak planlanan çalışmanın bu ilk bu ilk kısmının özel amacı ise, okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının aday öğretmenlikte (lisans 4. sınıf) ve altı yıllık öğretmenlik tecrübesinin sonunda karşılaştırılarak sürec içinde öğretmenlik tutumlarının hangi değişenlerle ilişkili olarak ve ne yönde değiştiğini belirlemektir.

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal tarama türündedir.

Çalışma grubu, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D. da 2005-2009 yılları arasında eğitim alarak, 2009/2010 yılarında göreve başlamış ve okul öncesi öğretmeni olarak M.E.B. bağlı resmi/özel okul öncesi eğitim kurumlarında görevine devam etmekte olan 25 okul öncesi eğitim öğretmenidir. Çalışmanın ilk uygulaması 2009 yılında son sınıfta öğrenim gören 39 aday öğretmen ile gerçekleştirilmiş ancak beşinci yılın sonunda bazı adayların öğretmenlik

yapmaması/ atanamaması, bazılarının yurtdışında olması ya da ulaşılamaması vb. sebeplerle ikinci uygulama 25 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarını belirlemek üzere "*Okul Öncesi Öğretmen Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır (Bilgin,1996). Öğretmenlerin başlangıçta meslekten beklentileri ile bu beklentilerinin karşılanma durumunu belirlemek üzere araştırmacı tarafından oluşturulan öğretmenlik mesleğinden beklentilerini, daha sonra da bu beklentilerin karşılanma düzeylerini belirlemeye yönelik soru formları kullanılmıştır. Bunlara ek olarak başlangıçta grubun demografik özellikleri, ikinci uygulamada ise buna ek olarak, stajyerlikten itibaren görev yaptıkları yerler ve bu yerlerin özellikleri, çalışılan yaş grupları vb. gibi araştırma açısından önemli görülen diğer faktörleri belirlemek amacı ile "*Kişisel Bilgiler Formu"* kullanılmıştır.

Boylamsal tarama türündeki bu çalışmanın ilk bölümü 2009 yılında, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının tümü son sınıftan mezun olmadan hemen önce ikinci kısmı 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğretmenler yaklaşık altı yılık mesleki tecrübeye sahip iken gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda iki uygulama sonucundan elde edilen bulgular karşılaştırılarak, öğretmenlik tutumlarındaki değişimler ve buna etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Uzun soluklu boylamsal bir çalışma olması düşünülen bu araştırmanın üçüncü aşamasının ise, 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin, mezun oldukları sırada öğretmenlik tutumları ile yaklaşık altı yılık tecrübeli öğretmen oldukları sıradaki öğretmenlik tutumları arasındaki farklılıklar, "*cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, beş yıllık süreçte görev yapılan yerler ve bu yerlerin özellikleri, çalıştıkları yaş grupları, kadro özellikleri, bu süreçte hizmet içi eğitim alıp almama vb. durumlar ile aday öğretmen iken meslekten beklentilerinin görev yaparken karşılanma düzeyleri* gibi çeşitli faktörler açısından farklı istatistiksel yöntemler kullanılarak çift yönlü karşılaştırmalar ile değerlendirilmiş bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

Buna göre, öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının, "*altı yıllık süreçte görev yapılan yerler ve bu yerlerin özellikleri (olanaklar, sınıf sayıları, yaklaşımlar vb.) ile kendi özel yaşamlarından kaynaklanan bazı durumlar (evlilik, çocuk sahibi olma vb.)"* gibi bazı değişkenlerden etkilendiğine dair göstergelere ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi öğretmen tutumları, tutumlara etki eden faktörler, boylamsal izleme, öğretmenlik mesleğinden beklentiler.

Kaynakça

Aslan A. G. D., & Akyol, A. K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(2).

Bilgin, H.(1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dan. Prof.Dr. Rengin Zembat, İstanbul

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni İnsan ve İnsanlar. İstanbul. Evrim Yayınevi

Kuran, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ed. Türkoğlu,A.). Mikro Yayıncılık. Ankara

Oktay, A. (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. Epsilon Yayıncılık. İstanbul.

Quartz, K. H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. B., & Olsen, B. (2008). Careers in Motion: A Longitudinal Retention Study of Role Changing Among Early-Career Urban Educators. *Teachers College Record*, *110*(1), 218-250.

Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, *33*(5), 681-701. doi:10.1080/01411920701582264

Sharma, U., Nuttal, A. (2016) The impact of training on pre-service **teacher attitudes**, concerns, and efficacy towards inclusion. .*Asia-Pacific Journal of **Teacher** Education.* 44 (2), 142-155. DOI: 10.1080/1359866X.2015.1081672.

Üstün, A. (2007). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *339*(32), 20-27.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *45*(45), 109-127.

(7683) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Çatışma Durumlarına Yönelik Görüşleri

Şeyda Deniz TARIM — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Seda ATA — MSKÜ Eğitim Fakültesi

ÖZET

Öğretmenlerin, çocukların sınıf içi davranışları ile ilgili görüş ve inançlarının anlaşılması, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinin farkedilmesini ve en nihayetinde çocukların okula uyum süreçlerinin daha iyi kavranmasını sağlamaktadır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, çocukları uyum süreçlerinin negatif sonuçlarından korurken, destekleyici olmayan öğretmen-öğrenci ilişkisi ise çocukların okula uyumlarını zorlaştırmaktadır (Birch & Ladd, 1996; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Steinberg, 1992).

Öğretmen eğitimlerinin odak noktasını oluşturan uygulamaların başında sınıf içinde çocukların akranları ya da öğretmenleri arasında yaşanan çatışma durumları ve bu çatışma durumları ile baş etme yolları gelmektedir. Çatışma davranışı, disiplinler arası ilgi gösterilen bir olgu olarak karmaşık ve diyalektik yapısı ile karşımıza çıkmaktadır (Powell, 2000; Selman, 1997; Van de Vliert & Janssen, 2001). Çatışma, fikir, hedef ve ihtiyaçlarda ki örtüşmeme olarak tanımlanmaktadır (Powell, 2000; Van de Vliert & Janssen, 2001). Gelişim kuramcılarına göre çatışma, bilişsel becerileri (Piaget, 1995) empati, uzlaşma, özerklik gibi sosyo-duygusal yeterlilikleri (Arcora-McPhee, Doppler, & Harkins, 2002), ve yaratıcı çözüm yollarını bulmayı (herkes tarafından kabul edilen sonuçlara varabilme) (Powell, 2000) destekleyen, gerekli bir öncü olgu sayılmaktadır.

Alan yazında birçok çalışma yetişkinlerin, çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisine vurgu yapmakta ve çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleriyle yetişkinlerin sınıf içinde gösterdikleri davranışlar (örn., duyuşsal söylemler, empati modelleme, çocukların duygularına yönelik duyarlılık, sıcak ve duygusal olarak doyurma ve disiplin yöntemleri) arasındaki ilişkiye dikkat çekmektelerdir (Hamre & Pianta, 2005; Robinson, Zahn-Waxler, & Emde, 1994). Yapılan çalışmalar, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki güç dağılımını, davranış yönetimi tekniklerinin çocukların olumlu sosyal davranış gelişimine etkisi bağlamında değerlendirmiştir. Geleneksel öğretmen yaklaşımları, çatışmayı yetişkinin gücünü dayatarak ve genellikle ceza vererek (örn., çocuğun oyundan uzaklaştırılması ya da paylaşılamayan oyuncağın çocuğun elinden alınması) bertaraf ettiği bir olgu olarak ele alırken, yapılandırmacı yaklaşımlar, çatışmayı çocuklar için öğrenme fırsatı olarak görerek, çocukların uzlaşma, bilişsel ve duyuşsal bakış açısı alabilme ve problem çözme becerilerinin gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadır (Arcora-McPhee, Doppler, & Harkins, 2002; DeVries, & Zan, 1994; Piaget, 1995).

Vygotsky'e (1978) göre, yetişkin-çocuk ilişkisi, çocukların bilişsel veya duygusal bakış açısı alma becerilerinin desteklendiği ve güçlendirildiği sosyal bir alan oluşturmaktadır. Her ne kadar yetişkinler sözleriyle paylaşmaya ve iyi geçinme gibi olumlu davranışlara vurgu yapsa da, geleneksel yetişkin davranışları, herhangi bir çatışmanın çözülmesinde birinin (genellikle öğretmenin) güç göstermesi gerektiğine yönelik işaretler barındırmaktadır (DeVries & Zan, 1994). Bu bağlamda, yetişkin tarafından çocukların çatışma durumlarına önerilen çözüm yolları, çocukları çözüm sürecinin dışında tutarken, aynı zamanda çocukların bu süreçte kendi çatışma durumlarına karşı gösterecekleri ve içselleştirecekleri uzlaşmacı davranışlara da engel olmaktadır.

Son yıllarda, Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile birlikte sınıf içinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinin değerlendirildiği çalışmaların hızla artması ve okul öncesi öğretmenlerinin, özellikle sınıf içi çatışma durumları ile ilgili bilgi, farkındalık ve deneyim sahibi olmaları gerekliliğinin önemi görülmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde sınıf içi çatışma durumları ile ilgili süreçler öğretmen adaylarının bakış açısından ele alınmış ve öğretmen adaylarının sınıf içi çatışmalar üzerine görüşlerini incelenerek, onların bu konudaki farkındalık ve bilgi düzeylerini ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmadan üretilen bilgi öğretmen adaylarının çatışma durumları ve müdahale yöntemleri üzerine farkındalıklarının arttırılması ve okul öncesi eğitim dönem çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim programı hazırlanmasını sağlamak için uygulayıcılara rehberlik edecek niteliktedir.

Araştırma, betimsel bir çalışma olup nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış bir görüşme protokolü ile toplanmıştır. Patton (2002) nitel araştırmanın odak noktasının, araştırmadaki katılımcıların bir durum ya da bir konu üzerine kendi bakış açılarını ve onların söz konusu duruma ve konuya olan yorumlarını anlamamıza yarayan bir araştırma modeli olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmanın katılımcılarını, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği programındaki dördüncü sınıf öğrencilerinden 8 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına öncelikle araştırmanın amacı ve içeriğinden kısaca bahsedilmiş ve görüşmelerin araştırmacı tarafından yapılacağı ve katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılmak istemeleri durumunda görüşmelerin başlayacağı anlatılmıştır. Katılımcılara kendilerini rahat hissetmezlerse görüşmeden istedikleri zaman çekilebilecekleri söylenmiştir. Her bir öğretmen adayı ile yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazının kullanılması araştırmacının bilinçli ya da bilinçsiz olarak katılımcıların verdiği cevaplardan istediğini seçme ve not etme eğilimini en aza indirdiği düşünülerek seçilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 35-40 dakika

sürmüş ve görüşme kayıtları araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine (verbatim) yazıya dökülerek veri analizi için hazır hale getirilmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının okul öncesi sınıf ortamlarındaki çatışma durumları üzerine görüşleri nitel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken, Miles ve Huberman'nin (1994) sistematik yaklaşımı kullanılarak analiz yapılmıştır. Deşifrasyondan sonra organize veri dosyaları hazırlanıp, görüşmeler itina ile okunarak kenar notları düşülmüş, böylece ilk kodlar oluşturulmaya başlanmıştır. Kodlar belirlendikten sonra bütün veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak, kategoriler ve benzer boyutlar gruplandırılıp, temalar ortaya çıkarılıp, derinlemesine resim yansıtılmıştır. Betimsel analizin son aşamasında ise tanımlanan bulguların yorumlanmış ve kavramsal çerçeve ile ilişkilendirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2003).

Öğretmen adaylarının sınıf içi çatışma durumlarına müdahale davranışları ile ilgili görüşlerinde 3 ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; öğretmen merkezli, öğrenci/çocuk merkezli çözümler ile öğretmenin çatışma sonunda bulunan çözüm yollarına yönelik görüşleridir. Öğretmen adaylarının hemen hepsinin, öğretmen merkezli çözüm yollarına başvurdukları, çatışmalara çoğunlukla çocuklara direktifler vererek, kuralları hatırlatarak müdahale ettikleri görülmüştür. Çocuk merkezli çözüm yollarına başvuran öğretmen adaylarının da çocuklar tarafından bulunan çözümlerle ilgili endişelerinin olduğu farkedilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adayları özellikle ilişkisel çatışma durumlarını çözmede daha fazla zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca, öğretmen adayları, okul öncesi lisans eğitimi müfredatının öğretmen-öğrenci ilişki kalitesinin arttırılmasına yönelik farklı derslerle desteklenmesi gerektiğinin ve özellikle staj ortamlarında en fazla sıkıntı yaşadıkları alanlardan biri olarak çocukların çatışma davranışları, bu davranışlar üzerine etkili çözüm yolları gibi konularda eğitim desteği almalarının önemini sıklıkla vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi dönem, çatışma, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Arcaro-McPhee, R., Doppler, E., & Harkins, D. (2002). Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: A case study in negotiation. Journal of Research in Childhood Education, 17(1), 19–25.

Hamre, B.,&Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in first grade classrooms make a difference for children at risk of school failure? Child Development, 76, 949–967.

Piaget, J. (1995). Growth and logical thinking from childhood to adolescence. In H. Gruber & J. Voneche (Eds.), The essential Piaget (pp. 405–444). Northvale, NJ: Aaronson.

Powell, B. (2000). Systems thinking and fundamental sources of conflict. Continuous Improvements Associates.

Selman, R. (1997). Toward a practical theory. In R. Selman & C. Watts (Eds.), Fostering friendships: Pair therapy for treatment and prevention (pp. 53–74). New York: Aldine de Gruyter.

Van de Vliert, E.,&Janssen, O. (2001). Description, explanation, and prescription of intragroup conflict behaviors. In M. Turner (Ed.), Groups at work: Theory and research (pp. 267–298). Mahwah, NJ: Erlbaum.

(7724) Türkiye'de Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi Üzerine Yapılan Tezlerin İçerik Açısından İncelenmesi

Serkan BOZAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Bilal MACUN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Emre KÖMEK
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ÖZET

İlk çocukluk döneminde çocuklar fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi açısından hızlı bir gelişim göstermektedir (Johnston, 2005). Bu dönemdeki çocuklar meraklı, araştırıcı, hayal güçleri kuvvetli ve sorgulayıcıdırlar. Bu nedenle çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemek için, onların araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden sonuç ilişkisini görebilecekleri, bilime dayalı sorular ile çeşitli fikirler öne sürerek çevrelerindeki dünyayı anlayabilecekleri açıklamalara fen eğitimi sayesinde ulaşabilirler (Aktaş, 2002). Bu bilgiler doğrultusunda fen eğitimi, çocuklar için anlamlı ve günlük yaşamda ilişkilendirilmiş olarak eğitim programıyla bütünleştirilmeli ve eğitim ortamları bu yönde hazırlanmalıdır (Eliason ve Jenkins, 2003).

İlgili literatüre baktığımızda okul öncesi tezlerin incelendiği çeşitli çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmalarda Aksoy ve Baran (2010), sosyal becerileri kazandırmayı amaçlayan 20 deneysel çalışmayı incelemişlerdir. Sosyal becerileri kazandırmada oyun tabanlı, aile ve öğretmenlerin dahil olduğu programlar, drama, öykü aktivitelerini içeren programlar ve proje tabanlı ve işbirlikli programların uygulandığı görülmektedir.

Altun, Şendil ve Şahin (2011), erken çocukluk dönemiyle ilgili, YÖK tez veri tabanından 1987-2010 yılları arasında yapılmış olan toplam 410 tezi yayın yılı, üniversite ve çalışma konusu gibi faktörler açısından incelemiş olup son yıllarda yapılan tez sayısında ciddi bir artış olduğu söylemektedirler.

Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker (2012), Türkiye'de 1990–2009 yılları arasında çalışılan Fen Bilimleri Eğitimi ile ilgili tezleri incelemişler ve en az çalışılan örneklem gruplarından birisinin okul öncesi olduğunu ortaya koymuşlardır grup, araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizi konularındaki genel eğilimi ortaya koymuşlardır.

Kaytez ve Durualp ise 2014 yılında yaptıkları çalışmada YÖK tarafından arşivlenen, konu bölümü oyun olarak dizginlenen 1392 lisansüstü eğitim tezi içerisinden okul öncesinde oyun alanında yapılmış toplam 32 yüksek lisans ve 6 doktora tezi olmak üzere toplam 38 lisansüstü tez incelemişlerdir.

Can Yaşar ve Aral (2011), YÖK tarafından 1990-2010 yılları arasında arşivlenen, konu bölümü eğitim ve öğretim olarak dizginlenen 318 lisansüstü eğitim tezleri içerisinden okul öncesinde drama alanında yapılmış 33 yüksek lisans ve 7 doktora tezi olmak üzere toplam 40 lisansüstü tezi oluşturmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde; okul öncesi dönemde fen eğitimi üzerine yapılan tezlerle ilgili bir çalışmaya rastlanmamış olduğundan çalışmanın literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma, ülkemizde okul öncesi dönemde fen eğitimi üzerine yapılmış olan tezleri içerik açısından incelemeyi ve bu alanda genel eğilimi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın yönteminde; betimsel tarama modeli kullanılmış olup içerik analizi yapılmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez veri tabanında dizin kısmına; "okul öncesi", "fen eğitimi", "çevre eğitimi", "bilimsel süreç becerileri", "fen ve doğa" kavramları yazılmış, çıkan tezlerin içerisinden fen eğitimi ile ilgili olanlar (fen eğitimi, çevre eğitimi, bilimsel süreç becerileri, fen ve doğa etkinlikleri) çalışmaya dahil edilmiş ve toplamda 59 teze ulaşılmıştır. Tezleri incelemek amacıyla Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012)'in geliştirdikleri sınıflama formu çalışmaya göre uyarlanmıştır. Bu tez formu; "Tezin künyesi, tezin alanı, tezin konusu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemi" olmak üzere 7 ana başlık altında toplanmıştır. Tezin künyesinde; tezin adı, yayın yılı, tezin türü gibi bilgiler bulunmaktadır. Tezin alanı; araştırma kapsamına alınan tezler ön incelemeye alınmış ve tezlerin alanlarına göre oluşturulmuştur. Tezin konusu; belirlenen tez alanlarına göre ve anahtar kelimeler dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırma yöntemi ise; deneysel, deneysel olmayan, etkileşimli, etkileşimsiz ve karma olmak üzere 5 alt başlıktan oluşmaktadır. Veri toplama araçları başlığı ise; anket türleri, başarı testi, Tutum ve kişilik vb. testler, görüşme türleri ve gözlem türleri, alternatif değerlendirme araçları, dökümanlar ve diğer veri toplama araçlarından oluşmaktadır. Örneklem bölümünde; örneklemin türü ve büyüklüğüne yer verilmiştir. Veri analiz yöntemi başlığı; betimsel, kestirimsel ve nitel analiz olmak üzere 3 kısımdan oluşmaktadır.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında; incelenen tezlerin 45 tanesi yüksek lisans, 14 tanesi doktora tezidir. Bu tezler yöntem açından ele alındığında 17 tezin deneysel yöntemle, 7 tezin karma yöntemle, 29 tezin deneysel olmayan (betimsel, karşılaştırmalı, korelasyonel, tarama), 5 tezin etkileşimli (kültür analizi ve olgubilim) ve 1 tezin etkileşimsiz (tarihsel

analiz) yöntemle hazırlandığı görülmektedir. Tezlerin araştırma konusunun dağılımı çok geniş olup en fazla çalışılan konunun "öğretmenlerin yapılan uygulamalar hakkındaki görüşleri, bilimsel süreç becerileri, çevre eğitimi ve fen ve doğa etkinlikleri" olduğu görülmektedir. Araştırmaların örneklemlerinin ise "okul öncesi öğrencileri ve okul öncesi öğretmenlerinin" büyük çoğunlukta olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğünün ise ağırlıklı olarak "31-100 arası" olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışma okul öncesi fen eğitimi alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara hangi alanlarda çalışmaya ihtiyaç olduğu konusunda yardımcı olacaktır. Ayrıca ülkemizde okul öncesi fen eğitiminde çalışılan tezlerin genel eğilimini ortaya koyacaktır. Çalışmanın sonunda bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, Fen eğitimi, Tez incelemesi

Kaynakça

Aktaş, Y.A. (2002). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 6, 1-8.

Eliason, C. Ve Jenkins, L. (2003). A Practical Guide To Early Childhood Curriculum, 7.th Ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Johnston, J.(2005). Early explorations in science (2nd Ed.) NY: Open University Press.

Lind K. K. (1999). Science in Early Childhood: Developing and Acquiring Fundamental Concepts And Skills. In America Association For The Advancement Of Science (AAAS) Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education. Washington, DC: AAAS, pp.

Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir M. (2012). Türkiye'de Matematik Eğitimi Araştırmaları: Bir İçerik Analizi Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 565-580.

Aksoy, P. ve Baran, G. (2010). Review Of Studies Aimed at Bringins Social Skills For Children in Preschool Period, Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 663-669.

Altun, D., Şendil, Ç.Ö ve Şahin, İ.T. (2011). Investigating the National Dissartation and Thesis Database in the Field of Earl Childhood Education in Turkey, Procedia Social and Behavioral Sciences, 12, 483-492.

Doğru, M., Gençosman, T. Ataalkın, A. ve Şeker, F. (2012). Fen Bilimleri Eğitiminde Çalışılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Analizi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9(1), 49-64.

Kaytez, N. ve Durualp, E.(2014). Türkiye'de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 110-122.

Can Yaşar, M. Ve Aral, N. (2011). Türkiye'de Okul Öncesinde Drama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 70-90.

(7771) Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Uyum Sorunu Olan ve Olmayan Çocukların Anne Tutumlarının İncelenmesi

Sevda YILMAZ
Gazi Üniversitesi

Ümit DENİZ
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Çocuk gelişimine ve eğitimine ilişkin olarak yapılan birçok araştırma sonucunda, okul öncesi dönem olarak kabul edilen sıfır-altı yaş arasındaki yılların, insan hayatının en önemli ve en kritik dönemi olduğu belirtilmektedir. Bu yıllarda fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel gelişmenin ve öğrenmenin çok hızlı olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca bu dönemde kazanılan tutum ve davranışların kalıcı nitelikte olduğu ve ileriki yıllarda değiştirilmesinin oldukça zor olduğu da açıklanmaktadır (Çağdaş & Seçer, 2006). Bu yaşlarda etkileşimin en yoğun aile ile olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocuğun şekillenmesinde en önemli öğenin aile bireyleri olduğu görülmektedir. Yavuzer'e (2012) göre çocuğun sağlıklı ve tutarlı ilişkilerin olduğu uyumlu ve özgür bir aile ortamında yetişmesi, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilmesinin önkoşulu sayılmaktadır. Anne baba ve çocuk arasındaki ilişki, temelde anne ve babanın tutum ve davranışlarına bağlıdır. Anne ve babalar çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri tutum ve davranışları ile çocuğun davranışlarını etkilemekle kalmayıp aynı zamanda bu tutum ve davranışları ile çocukları için bir özdeşim modeli oluşturmaktadır (Uysal Zöhrap, 2004). Gander ve Gardiner (2001), anne babaların her zaman çocukları için gizil modeller olduğunu belirtirken, çocuklarını sık sık cezalandırmaları durumunda aynı saldırgan yaklaşımı benimsemeleri olasılığının yüksek olduğunu söylemektedir. Çocuklara karşı, istenmeyen davranış karşısında hayır demek yerine asıl istenen şeyin ifade edilmesinin yanı sıra, pozitif yaklaşım sergilemek en temel disiplin kurallarındandır (Marshall'dan aktaran Deniz, 2011). Çocuklarda uyum ve davranış sorunları bir çok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Fakat her normal dışı davranışı, uyum ve davranış sorunu olarak adlandırmak doğru değildir. Çocuğun gelişim dönemine uymayan davranışları, bu davranışların sık ve sürekli olması, diğer çocukların davranışlarına göre dikkate değer şekilde farklılık göstermesi, uyum ve davranış sorunu olarak nitelendirilebilmektedir. Uyum ve davranış sorunları ailenin yanlış tutumlarına, çocuğun yeni bir kardeş, taşınma, geçirdiği bir hastalık gibi nedenlerle yaşadığı strese, genetik faktörlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Deniz, 2003). Yavuzer (2005), uyum ve davranış sorunlarını, gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara, yakın çevrenin olumsuz etkileri katıldığında, tepki olarak çoğunlukla duygusal düzeyde gözlenen bozukluklar olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda çalışma, anne ve öğretmen görüşlerine göre uyum sorunu olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının anne tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada anne ve öğretmen görüşlerine göre uyum sorunu olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının anne tutumlarının çocukların cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısını, doğum sırasına, okul öncesi eğitime devam etme sürelerine, anne öğrenim ve baba öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Çalışma, tarama (survey) modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002, s.77). Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranmaktadır. (Büyüköztürk, vd., 2013, s.177). Ankara'nın merkez ilçelerinden Çankaya'da bulunan toplam 15 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 352 çocuk ve anneleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veriler, Demografik Bilgi Toplama Formu, Uyum Sorununu Belirleme Formu ve Ebeveyn Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmaya alınan çocuklar ve ailelerine yönelik bilgileri toplamak amacı ile geliştirilmiş olan Demografik Bilgi Toplama Formunda çocuğun cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul, anne-babanın öğrenim durumu gibi sorulara yer verilmiştir. Literatürden yararlanılarak çocukların uyum sorununu belirlemek amacı ile hazırlanmış olan ve çocuğun uyum sorunu olup olmadığı, hangi uyum sorunlarının olduğu, bu uyum sorunlarına yönelik tıbbi teşhisinin olup olmadığı gibi sorulara yer verilen Uyum Sorununu Belirleme Formu, araştırmacı tarafından annelere ve öğretmenlere sunulmuştur. Anne ve öğretmenden alınan cevaplar doğrultusunda en az bir uyum sorununa sahip olduğu belirtilen çocuk uyum sorunlu grupta yer almıştır. Annelerin cevaplaması sağlanan Ebeveyn Tutum Ölçeği ise Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için her bir faktöre ilişkin ve ölçeğin geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre uyum sorunu olan ve olmayan çocukların annelerinin Ebeveyn Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığı uygun testlerle sınanmıştır.

Çalışmada anne ve öğretmen görüşlerine göre uyum sorunu olan 84 ve uyum sorunu olmayan 155 çocuk olduğu ve en yaygın görülen uyum sorunlarının inatçılık, kıskançlık ve içe kapanıklık olduğu belirlenmiştir. Uyum sorunu olan kız çocuk annelerinin otoriter tutum puan ortalamasının erkek çocuk annelerininkinden yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmaya dahil edilen uyum sorunu olan ve olmayan çocukların anne öğrenim düzeyi yükseldikçe aşırı koruyuculuk tutumlarının azaldığı belirlenmiştir. Uyum sorunu olan ve olmayan çocukların annelerinde diğer olumsuz tutumlarla birlikte otoriter tutumun da ön plana çıktığı görülmektedir. Olumsuz çocuk yetiştirme tutumu olarak ele alınan otoriter tutumla yetiştirilen çocuklarda uyum sorunu olması büyük oranda olasıdır. Ancak uyum sorunu olmayan çocukların annelerinde otoriter tutumun ortaya çıkması, annelerin çocuklarında var olan uyum ve davranış sorunlarını görmezden geldiklerini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, uyum sorunu, ebeveyn tutumu

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çağdaş A. & Seçer Z. (2006). *Anne-baba eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Kök.

Deniz, Ü. (2003). *Kronik hastalığı olan ve olmayan çocukların davranış problemlerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deniz, Ü. (2011). Çocuklarda olumlu davranış kazandırma. *Standard, 585*, 86-95.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

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

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Uysal Zöhrap, D. (2004). *Lise öğrencilerinde algılanan ana baba tutumları ve aile yapısının ergen kişilik özelliklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavuzer, H. (2005). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2012). *Ana-baba ve çocuk* (23. Baskı). İstanbul: Remzi.

(7838) 60 - 66 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programının Etkisi

Hacer TEKERCİ — MEB
Adalet KANDIR — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Erken dönemde çocukların öğrenme isteğini, onların ilgisini çekebilecek bilişsel etkinliklerle desteklemek öğrenme sürecinin en önemli gereksinimlerindendir. Öğrenme sürecinde çocuklar, yaşamsal deneyimlerini edinirken, dikkat ve algı gibi en temel bilişsel süreçlerini de geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar (Shams ve Seitz, 2008). Çünkü algı süreçleri bilginin belleğe aktarılmasını sağlayan ve kalıcılığını arttıran en önemli unsurdur. Algının gelişimi ise tüm duyuların aktif ve dengeli bir şekilde uyarılması ile mümkün olmaktadır (Stockdale, 2007; Robinson, 2008). Erken öğrenme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, özelliklede algısal öğrenme üzerine yapılan çalışmaların odak noktasında tek taraflı bir duyusal öğrenme modeli üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Tomchek ve Dunn, 2007). Oysaki erken dönemde çocukların, tüm duyularını kullanarak ve uygulamalı deneyimler yaparak; araştırmaya ve duyumsal deneyimler aracılığıyla çevreden geri dönüt almaya ihtiyaçları vardır (Goodwin, 2008). Çevreden alınan duyusal girdiler ise beyin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Todd, 2010). Buna bağlı olarak çoklu duyu çalışmaları ve deneyimler yoluyla elde edilen yeni bilgi ve beceriler, beyinde sürekli olarak işlevsel bir değişime neden olmakta ve beyin çeşitli sinaptik bağlantılar kurmaktadır (Thomchek ve Dunn, 2007). Bu nedenle beyne yönelik zenginleştirilmiş deneyimlerle Nörofizyolojik yapının sürekli olarak uyarılması beyin gelişiminde önemli yer tutmaktadır (Keleş ve Çepni, 2006). Nörobilimsel çalışmaların eğitimde kullanılmasının amacı ise, eğitimcilerin beynin yapısını kavramasından öte, beynin potansiyeli, işleyişi ve çoklu duyusal deneyimlerin bilişsel süreçlerin gelişimi üzerindeki etkisinin anlaşılmasını kolaylaştırmasıdır (Bruer, 1997). Bu bağlam da bilim eğitimi, çocukların ilgi ve hassasiyetleri doğrultusunda çalışabilecekleri, duyusal materyaller ile gözlem ve keşifler yapabileceği, bilimsel süreç becerilerinin etkin kullanımını sağlayan, birçok fırsat sunmaktadır (Saçkes ve diğ., 2011). Çünkü erken dönemde çocukların merak ve ilgilerinden doğan sorular genellikle bilimsel içerikle bağlantılıdır (İnan, 2007). Bu nedenle bilimi etkili bir yöntem haline getiren; duyular, bilimsel süreç becerileri ve beyin gelişimi gibi tüm bu bileşenleri bir arada bulunduran bir yöntem olmasıdır (Kandır ve diğ., 2012). Böylelikle çocuklara çoklu duyu temelli bilim öğrenme deneyimlerinin sunulması, onların bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine ve akademik yaşamları boyunca karşılaşacakları bilimsel gelişmelere karşı hazırlıklı olmalarına yardımcı olacaktır. Bu nedenle erken dönemden itibaren çocukların, çoklu duyusal öğrenme yöntemi ile tüm duyularını harekete geçirebileceği ve bilimsel süreç becerilerini en verimli şekilde geliştirebileceği etkinlikler sunularak desteklenmesi gerekmektedir.

Bilim eğitimini yalnızca deney yapmakla sınırlayan ve çocukların pasif katılımını ön planda tutan geleneksel eğitim uygulamaları bilimsel düşünebilen ve tüm duyularını etkin şekilde kullanarak öğrenmelerini gerçekleştiren bireyler yetiştirmede yetersiz kalmaktadır. Bu geleneksel anlayışla, uygulanan bilim eğitim programları tek taraflı bir duyusal öğrenme modeli üzerine odaklanmakta ve çocukların algı farkındalığı düzeyini olumsuz yönde etkileyerek, bilimsel süreç becerilerinin kazanımında güçlüklere neden olabilmektedir. Ayrıca, MEB tarafından uygulamaya konulan 36-66 aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, duyu gelişimini destekleyen kazanım ve göstergeler yer almasına rağmen, çocukların duyu gelişimini çok yönlü destekleyen ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimini hedefleyen bilim eğitimi programının hazırlanmasında ve uygulanmasında eksiklikler ve sorunlar gözlenmektedir.

Bu araştırma ile geliştirilen duyu gelişimi temelli bir bilim eğitimi programının, alana katkı sağlayarak bu konudaki eksikliğin giderilmesinde etkili olacağı ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, 60-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim yılında Muş ili Malazgirt ilçesinde bulunan MEB'na bağlı bağımsız anaokulu ve anasınıfına devam eden 60-66 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, anaokulu ve anasınıfına devam eden 60-66 aylık çocuklar arasından tesadüfî olarak seçilen 40 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların 20'si deney grubu, 20'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada, çocuklara ilişkin genel bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programı"nın etkililiğini değerlendirmek amacıyla, Tekerci (2013) tarafından geliştirilen "48-66 Aylık Çocuklar İçin Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" (BSBÖ) ve değerlendirme formları kullanılmıştır. Tekerci (2014) tarafından hazırlanan "Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programı" 60-66 aylık çocukların duyuları aracılığıyla bilimsel süreç becerilerini desteklemeyi esas almaktadır. Programın içeriği yapılandırılırken, temel bilim alanları ile bağlantılı temalar aracılığıyla, bilimsel süreç becerilerini destekleyen öğrenme süreçleri hazırlanmıştır. Deney grubuna uygulanan "Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programı" 8 hafta süresince, haftanın üç günü ve günde en az 20-30 dk süren toplam 32 etkinlikten oluşmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde; deney ve kontrol gruplarının denkliğini belirlemek amacıyla BSBÖ'nden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı "Bağımsız gruplarda t Testi" analizi tekniği ile test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının BSBÖ ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, tek faktörlü kovaryans analizi (one factor ANCOVA) ile test edilmiştir. Deney grubunun BSBÖ ön-test/son-test ve izleme testi ortalama puanları arasındaki farkı test etmek için ise; tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (repeated measures) uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, "Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programı"nın uygulanmasından sonra deney/kontrol grubunun, BSBÖ son-test puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu ($p<0.05$), deney grubunun BSBÖ ön-test/son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise son-test lehine anlamlı düzeyde fark ($p<0.05$) olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun, BSBÖ ön-test/son-test puanları karşılaştırıldığında yine anlamlı düzeyde fark ($p<0.05$) bulunmuştur. Ayrıca deney/kontrol grubunun, BSBÖ ön-test/son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark ($p<0.05$) belirlenmiştir. Deney grubuna son-testten dört hafta sonra yapılan izleme testi ile son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde fark ($p>0.05$) bulunmazken, izleme testi ile ön-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise anlamlı derecede yüksek ($p<0.05$) bulunmuştur. İstatistiksel olarak belirlenen bu farklılığın izleme testi toplam değeri lehine olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, "Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programı"nın çocukların bilimsel süreç becerileri üzerinde deney grubu lehine pozitif yönde etki yarattığı, son test uygulamasından 4 hafta sonra yapılan izleme testi sonuçlarına göre ise bu etkinin devam ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Bilim eğitimi, bilimsel süreç becerileri, duyu eğitimi

Kaynakça

Bruer, J. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher,* 26, (8), 4-16.

İnan, H. Z. (2007). *An Interpretivist Approach to Understanding How Natural Science are Represented in a Reggio Emilia-Inspired Preschool Classroom*. Ph.D Thesis. The Ohio State University.

Kandır, A., Can-Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Uyanık, Ö. & Yazıcı, Z. (2012). *5-7 Yaş Çocukları İçin Etkinliklerle Bilim Eğitimi*. Erken Çocukluk Eğitimi Dizisi 2. Ankara: Efil Yayınevi.

Keleş, E. & Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.

Robinson, M. (2008*). Child Development 0–8 A Journey Through The Early Years*. London: Printed by Printed in Poland.

Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L. & O'Connell, A. A. (2011). The Influence of Early Science Experience in Kindergarten on Children's Immediate and Later Science Achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (2), 217-235.

Shams, L. & Seitz, A.R. (2008). Benefits of Multisensory Learning. 10 Kasım 2013 tarihinde http://shamslab.psych.ucla.edu/publications/Tics2008-reprint.pdf sayfasından erişilmiştir.

Stockdale, M. E. (2007). *Teachers' Use of Sensory Activities in Primary Literacy Lessons:A Study of Teachers Trained in Accelerated Literacy Learning*. Ph.D Thesis. University of South Florida.

Tekerci, H. (2015). *60-66 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Duyu Temelli Bilim Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tomchek, S. & Dunn, W. (2007). Sensory Processing in Children With and Without Autism: A Comparative Study Using the Short Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 190–200.

(7855) Çocukların Oyun ve Oyuncak Algısı Üzerine Bir İnceleme

Rana RUDVAN
Çukurova Üniversitesi

M. Sencer Bulut ÖZSEZER
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

İnsanoğlunun var oluşundan bu yana sürdürdüğü bir eylem olan oyun yaşamla birlikte başlamakta, yaşamın her döneminde farklılaşarak ve gelişerek devam etmekte; farklı ilgilerin ve gereksinimlerin en doyurucu kaynağı olarak her zaman önemini korumaktadır (Tuğrul, 2010). Oyun, günümüze kadar birçok araştırmacının araştırma konusu olmuş ve oyunla ilgili birçok araştırmacı farklı tanımlamalara ulaşmıştır. (Tuğrul, 2010; Erşan, 2006; Sevinç, 2004). Oyun, hayatın her döneminde var olan bir etkinliktir. Oyunların şekli, özellikleri, oyun malzemeleri, çağdan çağa kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyun bulunmaktadır ve oyunun değişmeyen evrensel bir özellik taşıdığı görülmektedir (Erşan, 2006). Özellikle çocuklar için oyun hayatın ilk yıllarında çevrelerini tanımaları ve dünyayı anlamlandırmaları, sevgi, kıskançlık, mutluluk gibi duyguları ifade edebilmeleri için kullandıkları en etkili yoldur (Kaugars, & Russ, 2009; Oktay, 1999). Fromberg (1992) oyunun düşünme ve sembolik, anlamlı, aktif, zevk veren, gönüllü, kurala ve olaylara dayanan bir etkinlikle karakterize edildiğini belirtmektedir (Tuğrul, 2014). Piaget bazı ölçütler üzerinde durarak çocuğun gelişimi ve eğitiminde oyun ortamını doğal bir süreç olarak görmektedir. Bu ölçütler şunlardır: "Oyun kendi içinde bir bütündür, doğaçlamadır, eğlenceli bir etkinliktir, belli bir sıra ve mantık gerektirmez, çatışmalardan uzak, özgür bir ortamdır, içten güdümlüdür" (Sevinç, 2004:28).

Çocuğun eğitiminde ve kişilik gelişiminde oyun önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk için çok ciddi bir uğraş olan oyun aynı zamanda bir eğlence, gelişim ve eğitim kaynağıdır. Çocuk, oyun yoluyla sevincini, nefretini, sevgi arayışını ve saldırganlık gibi duygularını dışa vurabilmektedir (Aral, 2000:15; Akt: Özdenk, 2007:51).

Bu araştırmada çocuğun oyunla çevresi arasındaki ilişkiyi nasıl oluşturacağı, bu ilişkiyi nasıl kuracağı, bu ilişkiyi kurarken çocuğa nelerin aracılık ettiği çocuğun oyun oynarken başvurduğu ilk ögeyi bulmak amaçlanmıştır. Saracho'ya (2002) göre oyun oynama davranışını çocuğun yaşı, oyun ortamı/alanı, öğretmen ve oyuncaklar (oyun materyalleri) gibi öğeler etkilemektedir. Bu öğelerden biri olan oyuncaklar çocukların yaşamında önemli role sahiptir. Oyunun rahat bir alan içinde ve yeterli araçlarla oynanması çocuğun gelişimini olumlu yönde etkiler. Bu açıdan bakıldığında oyun kadar oyuncağın da okul öncesi dönemde yeri ve önemi büyüktür (Oktay, 2002). Çocukların oyununda büyük öneme sahip olan bu oyuncakları seçerken nelere dikkat etmemiz gerektiği araştırmalara konu olmaktadır.

Pehlivan'a (2005) göre oyuncaklar:

* çocuğun yaşına uygun olmalı

*çocuğun ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmalı

*çocuğun farklı gelişim alanlarını geliştirmeye yönelik olmalı

*farklı türdeki oyunlarda farklı amaçlarla kullanılabilme özelliğine sahip olmalı

*yaratıcı faaliyetleri teşvik edici olmalı, hayal gücünü uyarabilmeli

*yetişkinin yaptığı işlerde çocuğun da beceri kazanmasına yardımcı olmalı

*çocuk tarafından güvenli şekilde kullanılabilecek türde olmalı (boyası çıkan, sivri

köşeli, kolay kırılabilen-dağılabilen, cam veya plastikten yapılmış,

oyuncaklar seçilmemeli)

*çocuklarda saldırganlık duygularını ortaya çıkarıcı türden (tabanca, tüfek, kılıç

gibi) olmamalı

*kil, su, kum, plasterin, ahşap gibi doğal malzemelerden yapılmış olmalıdır.

Bu araştırmanın amacı çocukların oyun ve oyuncak algısını ortaya çıkarıp eğitimci ve ebeveyn olarak onları anlayan bir tutum sergilemek ve bu şekilde hareket edebilmeyi kolaylaştırmaktır. Araştırmada oyun ve oyuncak kullanımının asıl kahramanları olan çocuklarda oyun ve oyuncak algısının ne olduğu, çocuklar açısından oyuncağın nasıl olması gerektiği, oyun deyince akıllarına gelenlerin ne olduğu, çocukların oyun oynarken, oyuncak seçerken nelere dikkat ettiği sorularına yanıt alınacak, bu bağlamda çalışmalar sınırlı görülüp, bu çerçevede bu sorulara yanıt aranacaktır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına

yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 1998). Bu araştırmanın verileri, görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Aralarından bir çocuğun ise merkezlerdeki oyun zamanının bir kısmı gözlemlenerek gözlem yöntemi de kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu zaman, işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle, kolay ulaşılabilir örneklemden seçilmiştir. Çalışma için sekiz okul öncesi dönem çocuğuna ulaşılmıştır. Çocukların dördü kız, diğer dördü erkektir. Katılımcıların biri 2009 diğerleri ise 2010 doğumludur. Araştırma verileri okul öncesi 6 yaş grubundaki çocuklara yönelik olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Görüşme formu 11 sorudan oluşmaktadır. Gözlem ve görüşmeler sırasında gerekli notlar gerekli durumlarda, gözlenen ve görüşülenlerin dikkatini dağıtmayacak şekilde tutulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara, ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi, buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekir (Yıldırım, Şimşek).

Verilerin analizinin daha sağlam bir temele dayanması için verilerin doğruluğuna önem verilmiş, veriler yazıya geçirilirken kamera kayıtları 3 kez izlenmiş, ses kaydı da gerekli durumlarda tekrar dinlenilmiştir.

Araştırma sonucunda, çocukların oyunlardan haz almayı öncelikli buldukları, oyuncaklarının ise oyunlarının bir aracı olduğu görülmüştür. Çocuklar oyunu sıklıkla eğlenmek olarak tanımlamışlardır. Oyuncak nedir? Sorusuna gelince oyuncakları tanımlarken yapıldıkları malzemelere odaklanmışlardır. Dolayısıyla buradaki çalışma grubu için oyunun eğlence demek olduğu, oyuncakların ise yapıldıkları malzemelerin önemli olduğu söylenebilir. Çocukların, oynadıkları oyunların tehlikesiz olmasına dikkat ettikleri, oyuncaklarını seçerken de güvenli olmasının yanında renkli ve yumuşak olanları tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada oyunun çocuklar için eğlence kaynağı olduğu ve oyunun temelinde eğlence yattığı görülmüştür. Çocukların oyunlarından en temel olgu olan eğlenceyi alırsak, geri kalan taşları yerine oturtamayız. O nedenle çocuklara verilmesi gereken birçok beceri, bilgi ve kavram çocuklara oyunla verilebilir, çocuk eğlenceden yoksun kalmayarak oyunla öğrenebilir. Temele oyunu alarak birçok beceri kazandırılabilir. Oyuncaklar da çocuklar tarafından oyunun temeline oturmuş ise oyuncak seçiminde de çocuğa seçim hakkı sunulmalı, tercihleri dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Okulöncesi, oyun algısı, oyuncak algısı, oyun tercihi, oyuncak seçimi

Kaynakça

Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Özdenk, Ç. (2007*). 6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

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

Saracho, O. N. (2001). *Exploring young children's literacy development through play. Early Child Development and Care*, 167, ss. 103-114.

Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.

Tuğrul, B. (2014). *Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin okul hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, ss. 97-116

Tuğrul, B. (2010). *Oyun temelli öğrenme. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemler*. (Ed. R. Zembat). Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 187-220.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

(7861) Ankara'da ki belediyelere ait açık hava oyun alanlarının risk içeren oyunlara olanak sağlaması ve risk alma becerisini desteklemesi açısından incelenmesi.

Çağla BANKO — Hacettepe Üniversitesi
Kadriye AKDEMİR — Bilkent Laboratory Internatıonal School
Merve GEMİCİ — İstanbul Gelişim Üniversitesi
Ezgi ŞENYURT — ODTÜ
Serap SEVİMLİ ÇELİK — ODTÜ

ÖZET

Çocuklar hayatlarının ilk dönemlerinden itibaren risk almaya başlarlar. Bunlar bebeklerde emeklemekle başladığı gibi, ilerleyen yaşlarda daha önce yapılmamış olanı yaparak heyecan duyma, korkuyu yenmek için sınırları zorlama olarak görülebilmektedir (Jones, 2012;Stephenson, 2010). Bunların yanı sıra, çocuklar canları sıkıldıklarında çevrelerinde bulunan aletleri amaçları dışında kullanabilmektedirler. Bu durum bazen tehlikeli durumlar ortaya koymaktadır. Bunun sebebi ise fazla korunmuş ve güvenli bir alanın çocukların sıkılmasına sebep olmasıdır (Wallsh,1993) Bu tip durumlarda çocuklar heyecan aradığı için çevrelerindeki materyalleri alışılmışın dışında, bazen de tehlikeli yollarla kullanırlar (akt.Stephenson, 2010). Oysa optimum düzeyde risk içeren bir alan çocukta heyecan yarattığı gibi, çocuğa kendi yargılarına güvenmeyi, kendi yeteneğine saygı duymayı, kendi limitlerini bilmeyi, eylemlerinin etkilerini anlamayı, yardım etmeyi, bağımsızlığını savunmayı, kendini fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı tutmayı öğrendiği, aynı zamanda öz farkındalığı geliştirdiği bulunmuştur (Ungar, 2010; Knight, 2012, akt. Kalburan, 2014). Daha az korunmuş alanlarda bireylerin heyecan verici ve fiziksel yaralanma ihtimali içeren, ancak hayati tehlikesi olmayan, gerekli olduğu kadar güvenli oyun türleri risk içeren oyun türleridir (Play Safety Forum, 2013, akt. Kalburan,2008; Beate& Sanseter, 2009). İstenilen bu risk içeren oyun alanları genellikle dışarıda yani açık alanda olduğu gibi, sallanmaya, koşmaya, tırmanmaya, kaymaya, açık uçlu materyallerle oynamaya olanak sağlayan oyun alanlarını içerir (Jones,2012; Stephenson, 2010; Olgan& Kahriman-Öztürk, 2011; Piechotica,2010). Yapılan çalışmalarda da çocukların yükseklik ve hız içeren bu tip materyallerle dolu oyun alanlarını daha çok istedikleri belirlenmiştir (Beate& Sandseter, 2009; Stephenson, 2010).Türkiye'de yapılan araştırmalar sonucunda oyun alanlarının genellikle geleneksel yapıda olduğu ve bu alanlarda güvenliğin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (Olgan& Kahriman-Öztürk, 2011; Ayan & Ulaş, 2015). Fakat yapılan araştırmalarda oyun alanlarının risk faktörlerini içerip içermediğine bakılmamıştır. Yukarı da bahsedildiği gibi riskli oyunun desteklenmesi gerektiği halde Türkiye'de ki açık hava oyun alanlarının bu açıdan düzenlenmemesi bu konuda araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle öncelikle Türkiye'deki oyun alanları incelenecektir. Araştırmanın amacı Ankara'daki belediyelere ait açık hava oyun alanlarının risk içeren oyunlara olanak sağlaması açısından incelenmesidir. Araştırmanın sorusu; "Risk alma becerisini içeren oyun açısından incelendiğinde Ankara'da ki oyun alanları risk alma becerisini destekliyor mu?" olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda örneklem olarak Ankara ilindeki rastgele seçilen belediyelere ait açık hava oyun alanı fotoğraflama tekniği ile gözlemlenecek ve fotoğraflar içerik analizi yoluyla incelenecektir. Aynı zamanda "Playground Rating Sysyem"(Frost, Wortham, & Reifel, 2001) ölçeğinden yararlanılacaktır. Kullanılacak veri toplama araçları uzman komitesi tarafından onaylanacaktır. Veriler toplanıp değerlendirildikten sonra araştırmanın sonucuna ulaşılacaktır.

Bu araştırmada nitel bir araştırma ölçme yöntemi olarak yapılandırılmamış gözlem kullanılması öngörülmüştür. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e göre, gözlemden önce yapılandırılmamış ve araştırmacıya hem veri toplamada hem de elde edilen verileri kayıt etmede özgürlük tanıyan bir gözlem yöntemidir (2016). Bu çalışmada gözlem tekniklerinden not alma ve fotoğraflama yöntemlerinden yararlanması öngörülmüştür. Yapılandırılmamış gözlem yoluyla elde edilen verilerin içerik analizi yoluyla analiz edilmesi amaçlanmıştır. Sadece insan davranışlarını değil aynı zamanda insan doğasını dolaylı yollarla belirlemeye olanak sağlayan içerik analizi, bir metnin sistemli ve tekrarlanabilecek şekilde belirli kurallar çerçevesinde kodlanmasını sağlayan araştırma tekniğidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2016). Yapılandırılmamış gözlem sonucunda bulunan verilerin içerik analizi yapılırken Play Safety Forum tarafından belirtilen riski etkileyen faktörler göz önünde tutulacaktır. Bu faktörler; zarar olasılığı, zararın şiddeti ve etkinlik sonucunda elde edilecek yarar, ödüller ve çıktılardır (2013). Aynı zamanda bu araştırmadaoyun alanlarının durumlarını değerlendirmek için derecelendirme ölçeği kullanılacaktır. Araştırma bu yönüyle aynı zamanda nicel bir araştırma olmaktadır. Evreni tanımlayan örneklemden zaman içinde bir noktada veri toplamak amacıyla çapraz kesişimli analiz yöntemi kullanılması öngörülmüştür. Oyun alanlarının seçimi Ankara'daki oyun alanları içerisinden rastgele yapılacaktır. Araştırmada veriler, oyun alanlarının planlanması ve değerlendirilmesi için geliştirilen "Playground Rating Scale" (Frost, Wortham, & Reifel, 2001, akt. Olgan ve arkadaşları, 2011) ölçeği aracılığı ile toplanacaktır. Ölçek üç alt gruptan oluşmaktadır: (i) "Oyun alanı neleri içermektedir?" (ii) "Oyun alanı kullanım bakımından iyi durumda ve nispeten güvenli mi? (iii) "Oyun alanının yapması gerekenler nelerdir?".Ölçek uygulanmadan önce dili, maddelerin kültürel açıdan uygunluk düzeyi ve biçimi ve içeriğinin uygunluk düzeyi erken çocukluk alanında uzman iki kişi tarafından değerlendirilmesi öngörülmüştür.

Türkiye de yapılan oyun alanları inceleme çalışmaları sonucunda genellikle geleneksel tipte oyun alanları olduğu gözlemlenmiştir. Geleneksel tip oyun alanı, risk içeren oyuna en az teşvik edici ve en güvenli olarak adlandırılan oyun alanı tipidir. Macera tip oyun alanı ise risk içeren oyuna en çok teşvik eden ama güvenli olarak adlandırılmayan oyun alanı tipidir. Bu çalışmada yapılacak açık hava oyun alanlarının incelenmesinde son zamanlarda hangi tipte açık hava oyun alanlarının yoğunlukta olduğu araştırılacaktır. Aynı zamanda var olan oyun alanların risk alma becerisini ne kadar destekler nitelikte olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Yapılan çalışmanın sonucuna bağlı olarak, var olan ve yeni oluşturulacak oyun alanlarının, risk alma becerilerini de destekleyecek şekilde düzenlenmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Risk alma, oyun alanları, risk alma becerisi

Kaynakça

Ayan,S. & Ulaş, M. (2015). The Examination of Playground Equipments Which Are Used in Turkey According to the Models in the Developing Countries. *Route Educational and Social Science Journal,2*(3), 130-145.

Beate, E. & Sanseter, H. (2009). Risky Play and Risk Management in Norwegian Preschools: A Qualitative Observational Study. *Safety Science Monitor, 13*(1), 1-12.

Büyüköztürk,Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016).

Bilimsel Araştırma Yöntemleri(20th ed.).Yenimahalle, Ankara:Vadi Grup.

Jones, E. (2012). Giving Ourselves Permission to Take Risks. *Exchange Magazine,34*(4), 46-51.

Kalburan, N.C. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 943-960

Kennedy, C.M. & Lipstitt, L. (1998). Risk Taking in Preschool Children. *Journal of Pediatric Nursing, 13*(2), 77-84

Morroingiello, B.A. & Dawber, T. (2000). Mothers' Responses to Sons and Daughters Engaging in Injury-Risk Behaviors on a Playground Implications for Sex Differences in Injury Rates. *Journal of Experimental Child Psychology, 76,* 86-100.

Play Safety Forum (2013).*Managing Risk in Play Provision: Implementation guide* (2nd ed.). England: Ball,D., Gill, T. & Spiegal, B.

Stephenson, A. (2010). Physical Risk Taking- Dangerous or Endangered? *Early Years, 23*(1), 35-43.

StGeorger, J., Fletcher, R., Freeman, E., Paquette, D. & Dumant, C. (2015). Father- Child Interactions and Children's Risk of Injury. *Early Childhood Development and Care, 185*(9), 1409-1421.

Olgan, R. & Kahriman-Öztürk, D. (2011). An Investigation in the Plaugrounds of Public and Private Preschools. *Education and Science,36*(161), 85-97.

Ungar, M. (2010). Too Safe Schools, Too Safe Families: Denying Children the Risk- Taker's Advantage.*Canadian Education Association, 48*(1), 6-10.

(7863) Kitaplar Arasında Oyun: Kütüphane Ve Çocuk İşbirliğine Dair Bir Durum Çalışması

Gökçen ÖZBEK — Araştırmacı

Nurhayat KINACI — Mev Koleji Özel Ankara Okulları

ÖZET

Var olan bilgiyi sistematik bir şekilde depolayıp gelecek nesillere aktarabilme bilinci ile tarihte kendine yer bulan kütüphaneler, 20. Yüzyılın ortalarında hem yüzyılın getirdiği yenilikler hem de bu yeniliklerin birey algısı üzerinde yaptığı değişiklikler ile eski tanımının ötesinde bir arayışa yönelmiştir. Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu (International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), 2003 yılında yayınladığı "Herkes için Bilgi" raporunda 21. Yüzyılda kütüphanenin ne olduğunu anlatırken sadece "bilgiye, fikirlere ve hayal gücü ürünlerine ulaşmayı sağlayan" bir mekan olarak tanımlamamakta, "insanların bir araya geldiği, güzel vakit geçirebildikleri, hayat-boyu öğrenmenin gerçekleştiği ve yeniliklere açık birer eğitim merkezleri" olarak açıklamaktadır (IFLA, 2003, p. 2). Bu açıdan baktığımız zaman kütüphaneler değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için yavaş yavaş kabuk değiştirirken, bireyin eğitimi boyutunu daha kapsamlı bir şekilde kucaklamaya teşvik edilmektedir. Bu bağlamda doğumdan itibaren başlayan bir eğitim öğretim algısının ürünü olarak bireyin gelişiminin desteklenmesi ile kütüphanelerin aynı düzlemde buluşması şaşırtıcı değildir. Bu buluşmanın okul öncesinden başlayarak yetişkine kadar her yaş grubu için son derece değerli olduğu düşünülmektedir. Fakat, özellikle okul öncesi eğitimi düzeyinde çocukların kütüphane ile tanıştırılması ile çocuklarda yaşam boyu öğrenme ve okur-yazarlık becerilerinin kazandırılmasında sağlam bir temel atılabileceği düşünülmektedir (IFLA, 2006). Araştırmalar, kütüphane ve çocuk ilişkisinin erken yaşlarda oluşturulmasının, okuma alışkanlığı, okuma-yazma sevgisi, bilgiye ulaşma becerisi kazanması gibi alanlarda etkili olduğunu göstermektedir (Art Council England, 2014; Crossley, 2015; IFLA, 2006; The Reading Agency, 2012). Bu noktada da her seviyeden ailenin kolaylıkla ulaşabileceği halk kütüphanelerinin, ücretsiz kitap edinmede ve etkili zaman geçirerek erken çocukluk eğitimini desteklemede önemli bir rol oynayabileceği kaçınılmazdır (Fiore, 2001, McGill, 2003, Bohrer, 2005, Martinez, 2007). Çocuk-kütüphane arasında kurulacak olan köprünün önemi üzerine çalışan IFLA (2006) hazırlamış olduğu Çocuklara Yönelik Kütüphane Hizmetleri Rehberi'nde çocuklara ve gençlere nasıl daha iyi hizmet sunulabileceği üzerine tartışarak belli bir standart getirmeye yardımcı olabilecek ilkeler sunmuştur. Ülkemizde halk kütüphanelerinin bu belirtilen hizmetleri karşılamada nerede olduklarını görebilmek için detaylı bir çalışmanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu bilgilerin ışığında, bu çalışmanın amacı, Ankara il merkezindeki halk kütüphanelerinin erken çocukluk döneminde olan ziyaretçiler için uygunluğunu değerlendirmek ve kütüphane-çocuk işbirliğinde kütüphanelerimizin hangi noktada olduğunu araştırmaktır. Mevcut durumu ortaya çıkarmanın yapılanlar, yapılabilecekler ve yapılamayacaklar analizi için önemli olduğu ve ilerideki çalışmalara ön-ayak olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, IFLA'nın sunduğu temel ilkelerden de yararlanarak, kütüphanelerdeki çocuk bölümleri, çocuklar için olan hizmetler, materyaller, programlar ile kütüphanenin sunduğu eğitsel ve fiziksel koşullar araştırılacaktır.

Bu çalışma için nitel araştırma yöntemlerinden bir tanesi olan durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışması, seçilen duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir bakış açısı ile derinlemesine araştırılarak sonuçların sistematik bir şekilde sunulmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kütüphanelerin erken çocukluk eğitimini ne ölçüde desteklediklerini araştırmak için görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılacaktır. Kütüphanelerde yapılan etkinliklerin ve kütüphane içinde sağlanan fiziksel koşulların araştırılması için gözlem formları geliştirilecektir. Ayrıca, kütüphane amaçlarını, programlarını, programlar dahilinde sunulan hizmetleri ayrıntılı araştırmak için kütüphane çalışanları ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılacaktır. Bunların yanı sıra, doküman analizi tekniği ile kütüphanelerde yapılan eğitsel faaliyet raporları, kütüphaneye dair fotoğraflar, tanıtım broşürleri, ve diğer belgeler incelenecektir. Amaçlı örnekleme yöntemleri ile ulaşılacak olan katılımcılar en fazla bilgi edinebilme kıstasına göre seçilecektir. Araştırma, Ankara il merkezindeki halk kütüphaneleri ile sınırlandırılmıştır. Üniversite kütüphaneleri, okul kütüphaneleri ve özel kütüphaneler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak için alınacak önlemler üç başlık altında incelenebilir. Birinci önlem çalışmanın doyum noktasına ulaşabilmesi ve bunun kontrolü için etkileşim süresinin uzatılmasıdır. İkincisi, üç farklı kaynaktan veri toplanarak veri çeşitlemesine ulaşabilmektir. Üçüncüsü, elde edilen sonuçların çalışmanın katılımcıları ile paylaşılarak duruma dair olabildiğince tarafsız bir betimleme oluşturmaktır. Son olarak da, tarafsız bir bakış açısına ulaşmanın yanı sıra, sonuçlara dair olası alternatif açıklamaları ortaya çıkarmak için alan uzmanlarına başvurulacaktır.

Çalışmaya dair yapılan ön-araştırmalar, kütüphanelerin kitap depolama görevlerinin ön plana çıktığını göstermektedir. Dar mekanlara kurulan halk kütüphanelerinin pek çoğu ayrı bir eğitim veya etkinlik salonuna sahip değildir. Hem ayrı bir etkinlik salonunun olmaması hem de kütüphanelerin iç mekanındaki sınırlılıklar, okul öncesi dönemindeki çocuklar için elverişsiz ortamlar yaratmaktadır. Fiziksel koşulların yanı sıra, kütüphanelerin eğitim-öğretim etkinlikleri açısından zayıf kaldıkları

düşünülmektedir. Yapılan ön analizler, eğitim programı olan sayılı kütüphanenin de yalnızca bir kaç tanesinde yaş grubu sınırlandırması yapıldığı görülmektedir. Dışarıdan gelen katılımcıya açık olan ve etkinlik için gerekli yeri ve zamanı ayarlayan kütüphaneler, bu görevi üstelenecek personel ile çalışmaktadır. Fakat bu personellerin çoğunun eğitim veya çocuk gelişimi alt yapısının olmadığı görülmektedir. Bu noktada, ön görüşmeler, kütüphane çalışanının yetkinliği ve alan bilgisinin, kütüphanedeki erken çocukluk eğitimlerini şekillendirmekte yetersiz kaldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Erken Çocukluk Eğitimi, Halk Kütüphaneleri, Çocuklara Verilen Kütüphane Hizmetleri

Kaynakça

Arts Council England (2014). *Evidence review of the economic contribution of libraries*. Erişim Tarihi 23 Şubat 2016, http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/pdf/Evidence_review_economic_contributi on_libraries.pdf

Bohrer, C. N. (2005). Libraries as early literacy centers. *Public Libraries.* 44(3), 127-132.

Crossley, L. (2015). *Children's library journals report*. Erişim Tarihi 1 Mart 2016, http://www.ascel.org.uk/sites/default/files/uploads/public/Children's%20Library%20Journeys%20report%20%20April%202015.pdf

Fiore. C. (2001). Early literacy activities in the USA. *Libraries and Librarians: Making a Difference in the Knowledge Age. Council and General Conference: Conference Programme and Proceedings (67th, Boston, MA, August 16-25, 2001)* içinde. Erişim Tarihi 12 Şubat 2016, http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/079-162e.pdf

IFLA (2003). *Information for all: The key role of libraries in the information society*. Erişim Tarihi 10 Kasım 2015, http://www.unige.ch/biblio/ses/IFLA/rol_lib_030526.pdf

IFLA (2006). *Guidelines for children's libraries services.* Erişim Tarihi 18 Şubat 2016, http://www.ifla.org/VII/s10/pubs/ChildrensGuidelines.pdf

Martinez, G. (2007). Partnering for reading readiness: a case study of Maryland public librarians. *Children and Libraries*, 5(1), 32-39.

McGill, J. (2003). *Public library – nursery relationships: An investigation into their value and impact*. Yayınlanmamış Master Tezi, University of Sheffield. Erişim Tarihi 15 Şubat 2016, http://dagda.shef.ac.uk/dissertations/2002-03/External/McGill_Jenny_MALib.pdf

The Reading Agency. (2012). *Children say going to the library encourages them to read more.* Erişim Tarihi 1 Mart 2016, http://readingagency.org.uk/news/media/children-say-going- to-the-library-encourages-them-to-read-more-than-buying-them-new-books-or-ipads.html

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7921) Okul Öncesi Dönem Çocukların Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Algılarının ve Deneyimlerinin Betimlenmesi

Burcu Sultan ABBAK Çukurova Üniversitesi
Mustafa KALE Çağ Üniversitesi
Raziye Günay BİLALOĞLU Çukurova Üniversitesi
İmray NUR Korkut Ata Üniversitesi

ÖZET

Toplumun birbirinden farklı bireylerden oluştuğu ve farklılıkların sosyal kabulünün çocukluk yıllarında şekillendiği sık sık vurgulanmaktadır. Kriritk bir öneme sahip olan bu yıllarda okul öncesi dönem çocuklarının yetersizliği olan bireylere yönelik toplumsal algıları göz ardı edilmektedir. Toplum birbirini tamamlayan farklı bireyler ile varlığını devam ettirmektedir. Bireyler bu farklılıklara saygı duyarak ve sosyal kabulü gerçekleştirerek uzun vadede sağlıklı ve huzurlu toplumlar oluşturulabilirler. Farklılıklara saygı ve sosyal kabulü sağlamanın en önemli şartı ise toplumun geleceği olan çocukların farklılıklara karşı algılarının önemsenmesidir. Bu anlamda birçok konuya değinmek mümkündür ancak okul öncesi dönem çocuklarının yetersizliği olan bireylere yönelik algı ve deneyimleri uzun vadede toplumsal uyumun temelini oluşturmaktadır.

Çocuğun yaşamının ilk yıllarındaki sosyal gelişimi ve toplumsal farkındalık bilinci onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Çocuğun topluma ve sosyal yaşantılara karsı davranışlarının biçimi, başkalarıyla nasıl geçineceği, yani sosyal uyumu ve sosyal bakış açısı büyük ölçüde bu yıllardaki öğrenme yaşantılarına bağlıdır. Bu anlamda çocukluk yıllarındaki deneyimler geleceğin ipuçlarını vermektedir. Bu yıllarda çocukların yetersizliği olan bireylere yönelik bakış açısının olumlu yönde şekillenmesi uzun vadede toplumun kaynaşması açısından önem taşımaktadır. (Yavuzer, 1996; Selçuk, 2005; Kulaksızoğlu, 2007).

Yetersizliği olan bireylere yönelik toplumsal bakış açısını yansıtan farklı çalışmalar ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda yetişkinlerin yetersizliği olan bireylere yönelik tutumları (Altıparmak ve Sarı, 2012), üniversite öğrencilerinin yetersizliği olan bireylere yönelik farkındalıkları (Subaşı, 2008) ve yetersizliği olan bireylerin toplumla kaynaştırılmasına yönelik proje çalışmalarının (Özbulut ve Özgür Sayar, 2009) ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmalara ek olarak kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri (Koçyiğit, 2015), özel eğitimde beceri eğitimini kapsayan çalışmalar (Akmanoğlu-Uludağ ve Batu, 2005; Aykut ve Varol, 2008), kaynaştırma eğitiminde anne ve babalar (Cavkaytar ve Pollard, 2009; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2010) üzerine farklı çalışmalar da alan yazında bulunmaktadır.

Bu anlamda yapılan çalışmalarda oyuncakların sosyal hayatta karşılaşılan farklılıkları yansıtmalarına ilişkin (yetersizlik durumu, ırk, dil, din vb.) niteliklerinin değerlendirilmesine, azda olsa bu farklılıkları yansıtan oyun araçlarının çocuklar üzerindeki yansımalarına, gerçek yaşamda farklılıklara ilişkin çocukların durum saptanmasının yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Çocuk ve çocukların düşünce-algılarına artan bir ilgi olmasına rağmen şaşırtıcıdır ki gerçekten konu üzerinde özellikle çocukların bireysel farklılıklara yönelik bakış açıları ile ilgili çok az çalışma yapılmıştır. Uzun vadede soruna temelden yaklaşmak ve gelecekteki toplumsal algının göstergesi olan okul öncesi çocuklarının bu soruna ilişkin düşüncelerini belirlemenin yol gösterici olacağı düşüncesiyle araştırma önemli görülmektedir.

Toplumun temelini oluşturan ve ileriye dönük toplumsal duyarlılığın yapı taşlarını oluşturan çocukların yetersizliği olan bireylere ilişkin düşünceleri gelecekteki toplumun bakış açısını belirlemede yol gösterici olmakta ve çocukların düşünceleri ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının engelli bireylere yönelik algılarını ve deneyimlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada örnek olay (durum çalışması) deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğu ve bu durumun görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Simsek, 2005).

Bir hafta boyunca devam eden gözlem sürecinde sınıfta bulunan dramatik oyun merkezine yetersizliği olan bireyleri temsil eden modifiye oyuncaklar (tekerlekli sandalyede oyuncak bebek, işitme cihazı olan bir oyuncak vb.) yerleştirilmiştir. çocukların bu farklı oyuncaklara ilişkin tepkileri kayıt altına alınmıştır. Gözlem sırasında çocuklara hiçbir açıklama yapılmamış ve yönlendirme gerçekleşmemiştir. Çocuklar bu oyuncaklar ile öğrenme merkezlerinde istedikleri gibi oynamışlardır. Gözlem sonunda yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılarak çocuklar ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Form çocukların yetersizliği olan bireylere yönelik algı ve deneyimlerini betimleyeme yönelik sorulardan oluşmuştur.

Görüşmede çocukların günlük yaşantılarına ilişkin sohbet tarzında bir görüşme yapılmıştır. Ayrıca açık uçlu sorularla çocuklardan derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Böylece araştırmanın veri tabanı zenginleşmiş, araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada elde veriler nitel araştırma analizlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş ve şu temalara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmanın en önemli bulgusu çocukların yetersizliği olan bireyler ile ilgili yaşam deneyimlerinin olmamasıdır. Çocukların yetersizliği olan bireylere yönelik sahip oldukları bilgi daha çok televizyon aracılığı ile gerçekleşmiştir. Bu bulguyla birlikte çocuklar yetersizliği olan bireylerin iyileşeceğini düşünmekte, yetersizlik durumunu sadece yaşlıların yaşayacağına inanmakta, çocukların tekerlekli sandalye, işitme cihazı vb. araçları kullanmayacağını dile getirmişlerdir. Çocuklar yetersizliği olan bireylerin kendini kötü hissedeceğini ve bu bireylere saygılı ve hassas davranılması gerektiği konusunda hem fikir olmuşlardır.

Çocukların yetersizliği olan bireylerin ihtiyacı olan çevresel düzenlemelere ilişkin bilgi sahibi oldukları, empati kurabildikleri, kullanılan araçlara ilişkin kavram hataları yaptıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, yetersizliği olan bireyler,

Kaynakça

Akmanoğlu Uludağ, N., Batu,S.(2005). Teaching naming relatives to invidulas with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilites*, 40(4), 401-410.

Aykut, Ç., Varol, N. (2007). Zincirleme becerilerin kazandırılmasında ipucunun sistematik olarak azaltılması işlem süreci ile yapılan beceri öğretiminin etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(3), 221-238.

Batu, S. (2010). Factors for the Success of Early Childhood Inclusion & Related Studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), June 2010, 2: 1*

Cavkaytar, A., Pollard, E. (2009) Effectiveness of Parent and Therapist Collaboration Program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individualsm with autism. *Education and Training in Mental Retardition and Developmental Disabilites,* 44(3). 381-395.

Diken,İ., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, K. (2010). First stop the success- a school /home intervention program for preventing problem behaviors in young children :examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotioanal and Behavioral Difficulties*, 15(3), 207-221.

Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 4/1, 391-415

Kulaksızoğlu, A. 2007. Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Selçuk, Z. 2005. Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yavuzer, H. 1996. Ana-baba ve çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

(7942) Okul Öncesi Eğitimde Eleştirel Okuryazarlık: Örnek Etkinlikler

Sibel DAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Cemil ÖZTEP
Aşağı Oba Hasan Atıcı İlkokulu

ÖZET

Okul öncesi dönemde okuryazarlık kavramı filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) ya da erken okuryazarlık (early literacy) biçiminde ele alınır. Erken okuryazarlık için temel beceriler; alıcı ve ifade edici dil becerileri, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Ergül vd., 2014). Okuma yazmadan farklı olan erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların gelecekteki okuryazarlık başarılarında önemli rol oynadığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (OÖEP) belirtilmiştir (MEB, 2013, s.46).

Televizyon, gazete, sosyal ağlar ve web siteleri gibi farklı ortamlarda oluşturulan ya da sunulan metinler; geniş kitlelere fikirler, eğilimler, ideolojiler, ticari sunumlar, doğru bilgiler ve yanlış bilgiler de ulaştırabilir. Bu metinlerle ve mesajlarıyla karşılaşan bireylerin gerçekleştireceği öğrenmeler düşüncelerini, tutumlarını ve davranışlarını etkileyebilir. Okuma becerileri, başkalarını etkilemek için üretilmiş metinlerin hedefe ulaşmasında ya da ulaşmamasında önemli olabilir. Bu noktada birey, okurken kod çözmenin ötesinde becerilere gereksinim duyar. Bu beceriler arasında sayılabilecek eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği, Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri arasında yer almaktadır (MEB, 2013, s.11). Medyadan ve sosyal çevreden bireye doğru; yararlı ya da zararlı, doğru ya da yanlış yönlendirici çeşitli türlerde gerçekleşen yoğun bilgi akışına karşı bireyin zihinsel olarak korunmasız olmamasını ve eleştirel farkındalığını arttırmayı amaçlayan yaklaşımlardan biri eleştirel okuryazarlıktır (Ciardiello, 2004).

Eleştirel okuryazarlık; dil, okuryazarlık ve otorite arasındaki ilişkiyi ele alan, metinlerin insanları belirli şekillerde konumlandırdığı ve kimi güç odaklarına hizmet edip diğerlerine etmediği konusunda farkındalığı olan okuyucular yaratmaya odaklanmış bir okuryazarlık yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Guzzetti, Alvermann ve Johns, 2002; Janks ve Vasquez, 2011). Bir beceri olarak ise insan ilişkilerindeki gücü, eşitsizliği ve adaletsizliği daha iyi anlayabilmek için metinleri aktif ve yansıtıcı bir tutumla okuyabilme yeteneği olarak görülebilir (Coffey, Tarihsiz). Eleştirel okuryazarlıkla bireylere; metinler yoluyla toplumdaki hakim söylemleri sorgulama, sorgularken de adalet, farklılıklara saygı gibi evrensel değerleri hesaba katma, kendilerine sunulanı olduğu gibi kabul etmek yerine önce mesajın neye hizmet ettiğini göz önünde tutma gibi beceriler kazandırmak hedeflenir. Eleştirel okuryazarlık, birey için alıcı/sorgulayıcı/öğrenici olmanın yanında, dili ve metinleri kullanarak gerçekleştirilmek istenen dönüşüm için uygulayıcı rolünü de kapsar (Lewison, Flint, ve Van Sluys, 2002; Luke ve Freebody, 1990). Eleştirel okuryazarlık yaklaşımı, gerek yetişkin eğitiminde gerek okullarda verilen eğitimde kullanılabilen bir yaklaşımdır (Ciardiello, 2004; Dal, 2012; Freire ve Macedo, 1998).

Çocukların gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenlenmiş eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile okulöncesinde de çocukların dili ve metinleri kullanma becerisinin desteklendiği çalışmalara yurt dışındaki alanyazında ulaşılmıştır (Felderman, Wood ve Vasquez, 2013; Stribling, 2014; Vasquez, 2007; Wood, 2005; Wood ve Vasquez, 2012). Bu çalışmaların ortak özelliğinin; metinlerin çoğunlukla ideolojik yollarla kendi dünyalarını, kültürlerini ve kimliklerini nasıl oluşturduğunu görebilen ve tüm bunları yeniden yapılandırabilmek için yine metinleri sosyal bir araç olarak kullanan öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte çalıştığı bir sınıf ortamı oluşturmak olduğu görülmüştür. Söz gelimi Wood (2005) anasınıfında ırk ayrımcılığı konusuna değindiği çalışmasında siyahi bir çocuğun metinleri kullanarak yaşadığı değişimi yansıtmıştır. Eleştirel düşünme, sosyal ve kültürel farklılıklara saygı duyma, empati geliştirebilme gibi beceri ve tutumlar OÖEP'nın da amaçları ve öğrenci kazanımları arasında yer almasına karşın Türkçe alanyazında okul öncesi dönem için eleştirel okuryazarlık konulu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin ve araştırmacıların sınıf içinde uygulamaları planlarken yararlanabileceği örnek erken eleştirel okuryazarlık etkinlikleri geliştirmek amaçlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında, Yüksek Lisans Seminer Dersinde ilgili alanyazın taramasından ve araştırmacıların öğretmenlik deneyimlerinden yararlanılarak, erken eleştirel okuryazarlık için örnek etkinlikler geliştirilmiştir.

Çalışma için önce eleştirel okuryazarlık yaklaşımının kapsamı, kuramsal temelleri, dünyadaki kimi eleştirel okuryazarlık yaklaşımları ve modelleri incelenmiştir. İkinci aşamada yurtdışında erken çocukluk eleştirel okuryazarlık çalışmalarından sınıf içi ve dışı uygulama örnekleri ortaya konmuştur. Bu sürecin sonunda OÖEP'nda yer alan kazanım ve göstergeler ile erken eleştirel okuryazarlık becerileri göz önünde bulundurularak altı etkinlikten oluşan bir modül tasarlanmıştır. Örnek etkinliklere ilişkin program geliştirme, okul öncesi eğitimi ve eleştirel okuryazarlık yaklaşımı alanlarından birer öğretim üyesinden ve iki okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Öneriler doğrultusunda etkinliklere son biçimi verilmiştir.

Etkinliklerin isimleri ve her etkinlikle desteklenmesi amaçlanan erken eleştirel okuryazarlık becerilerine dönük vurgular aşağıda sunulmuştur:

1. Etkinlik: Hangisi Gerçek?; metinlerin gerçekliğin tam yansıması olmadığını bilir; metinlerde gerçekleri ve gerçek olmayan şeyleri söyler.

2. Etkinlik: Bana Bir Kitap Yap; metinleri insanların oluşturduğunu; kitapları, çizgi filmleri, afişleri yapanların da bizim gibi birileri olduğunu söyler.

3. Etkinlik: Etkile Beni; metinlerin insanları etkilediğini bilir; metinlerin etkilediği duygu ve davranışları söyler.

4. Etkinlik: Yazarlar Ne Yazar?; yazarlığın aynı zamanda profesyonelce yapılan bir meslek olduğunu bilir; yazarların ürettikleri metinlerin; yazarın ya da başka insanların isteklerinden, amaçlarından, inançlarından etkilenebileceği anlayışı ile kendi kitabını yapar/yazar.

5. Etkinlik: Sattığın Bana Gerekli mi?; reklam filmlerini sorgulayabilir ve ilk dört etkinlikte desteklenen eleştirel okuryazarlık becerileri kullanarak reklam hazırlar.

6.Etkinlik: Yaz, Oyna, Paylaş; ilk dört etkinlikte desteklenen eleştirel okuryazarlık becerileri kullanarak kısa film senaryosu yazar ve kısa film yapar.

Gelişen teknoloji, bilginin yayılmasını kolaylaştırdığı gibi yanlış yönlendirmenin de kolaylaşmasına katkıda bulunmaktadır. Televizyon, gazete, dergi gibi alışılmış medya ve bunların yanısıra sosyal medya incelendiğinde; bilimsel dayanağı olmayan ya da doğruluğu farklı kaynaklarca desteklenmeye çalışılmamış birçok yazılı, görsel ya da işitsel metinle karşılaşmak olasıdır. Üstelik geniş kitlelere ulaşan bu yönlendirme amaçlı metinler yalnızca ekonomik ya da ideolojik çıkarları olan güç sahipleri tarafından değil, artık elinde akıllı telefonu olan bireyler tarafından bile oluşturulup yayılabilmektedir. Bu kapsamda çocukları zihinsel olarak güçlendirmenin, "bu metin bana ne yaptırmaya çalışıyor?" sorusunu sordurmanın önemli olduğu söylenebilir. Okul öncesi çağı çocukların eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini desteklemek için hazırlanmış olan bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerine ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, erken çocukluk, eleştirel okuryazarlık, etkinlik örnekleri

Kaynakça

Ciardiello, A. V. (2004). Democracys young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher, 58*(2), 138-147.

Coffey, H. (Tarihsiz). Critical literacy. 24/09/2014 tarihinde http://www.learnnc.org/lp/pages/4437 adresinden alınmıştır.

Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. (312583)

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. (Turkish). *Ilkogretim Online, 13*(4), 1449-1472.

Felderman, C. B., Wood, J. W., & Vasquez, V. M. (2013). *Perspectives and Provocations in Early Childhood Education* (Vol. 2). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.

Janks, H., & Vasquez, V. (2011). Editorial: Critical literacy revisited: Writing as critique. *English Teaching: Practice & Critique, 10*(1), 1.

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Stribling, S. M. (2014). Creating a critical literacy milieu in a kindergarten classroom. *Journal of Language and Literacy Education [Online], 10*(1), 45-64.

Vasquez, V. (2007). Using the everyday to engage in critical literacy with young children. *New England Reading Association Journal, 43*(2), 6-11.

Wood, J. W. (2005). Moses's Story Critical Literacy and Social Justice in an Urban Kindergarten. *Voices of practitioners*.

Wood, J. W., & Vasquez, V. M. (2012). *Perspectives and Provocations in Early Childhood Education* (Vol. 1). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

(7965) Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Katılımı Anlayışlarına İlişkin Görüşleri

Neslihan AVCI
Gazi Üniversitesi

Müge KUNT BULUT
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde yaygın olan bakış açısı, çocukların sadece biyolojik olarak değil sosyal olarak da bir birey olduğu ve bütün çocukların fiziksel, zihinsel, ahlaki ve toplumsal gelişmelerini sağlayacak bir hayat seviyesine hakları olduğudur (Postman,1995; Sözer, 2003; Archard, 2004). Çocuk haklarına en geniş kapsamıyla, Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesinde yer verilmektedir. Sözleşmede yer alan haklar, yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana grupta toplanmıştır. Çocuğun ailede ve toplumda etkinlik kazanmasını sağlamaya yönelik olan haklar katılma haklarını içermektedir (Akyüz, 2012; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi [BM ÇHK], 1995). BM ÇHK (1995)' nın 12. Maddesi çocukların, kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme ve dinlenilme hakkını içermektedir. Katılım hakkı, çocukların bir birey olduklarının kabulünü ve onların seslerinin duyulmasını engelleyen geleneksel tutumların değiştirilmesini amaçlamaktadır (Akyüz, 2012). 12. Madde; Taraf Devletlerin, "Görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını, bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanıdıklarını" beyan etmektedir. Karar alma sürecinde "Bilgilendirilmek", "Şekillenmiş bir düşünceyi ifade etmek", "Bu düşüncenin dikkate alınması" ve "Asli veya katılımcı karar alıcı olmak" şeklinde dört farklı katılım düzeyi tanımlanmıştır. 12. Madde' de düşüncelerini ifade edebilme yeteneğine sahip olan bütün çocukların, bu ilk üç düzeyde hakkı olduğu belirtilmektedir (Landsdown, 2005). Çocukların katılımı konusundaki problemleri dikkate alan ilk kişilerden birisi olan Roger A. Hart' ın da katılım düzeyleri ile ilgili sekiz basamaktan oluşan Katılım Merdiveni Modelinin alttan ilk üç basamağı (Zorlama /Manipülasyon, Dekorasyon, Göstermelik Katılım) katılımı içermeyen durumları yansıtmaktadır. Diğer beş basamakta ise katılımın dereceleri açıklanmaktadır. Hart'a göre bu model yetişkinlerin çocukların katılımını etkili bir şekilde sağlamaları için strateji geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Hart' tan aktaran Koran, 2012).

Toplumların yaşam biçimleri ve yaşama bakış açıları zamanla değişim göstermektedir. Çocukluğa toplumun bakış açısı ve çocuk hakları etkileşiminin, çocuklara sağlanacak hizmetleri etkileyecek derecede önemli olduğu bu konuda çalışan araştırmacıların şiddetle vurguladığı bir konudur (Mayall, 2000; Punch, 2003; Sorin, 2005; Johnny, 2006; James ve James, 2012). Çocukluğa bakış toplumda çocuğa tanınan ya da tanınmayan haklar, çocuklardan beklenilen davranışlar, yükümlülüklere uygulanan ceza ve yaptırımlar ile eğitim modellerine kadar çok çeşitli konularda belirleyici nitelik taşımaktadır (Tan, 1989). Özellikle katılımcı çocuk perspektifinden çocukluğa bakıştan söz edebilmek için, önce çocukların yetişkinlerden ayırt edilebilmesi ve çocukluk denilen özel dönemde bulundukları ancak toplumdaki diğer yurttaşlar gibi katılma haklarının olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Çocukların aileden sonra sosyalleştikleri ilk kurum okullardır. Okullar da öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak öğrendikleri yerlerdir. Demokratik bir ortamın sağlanması ancak, öğrencinin kendi eğitimi ile ilgili konularda alınan kararlara katılmasıyla mümkün olmaktadır (Akyüz, 2012). Bu ortamların sağlanmasında çocuklarla bire bir iletişim içerisinde bulunan öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Meslek dalları ne olursa olsun eğitim ortamlarında çocuklarla etkileşimde bulunan en önemli kişilerin öğretmenler olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenlerle çocuklara her yönden örnek olan öğretmenlerin katılım anlayışlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin eğitim ortamındaki çocuk katılımı anlayışlarına ilişkin öğretmen adayı görüşlerini incelemektir.

Bu araştırmada karma metot yaklaşımının desenlerinden biri olan yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel karma yöntem desenine göre nitel ve nicel veriler eşzamanlı toplanır ve bulguları birlikte kullanılır (Creswell, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde okul deneyimi dersi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Nitel çalışmalarda her bir durum amaçlı olarak seçilmektedir. (Punch, 2011; Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013). Araştırmanın çalışma grubuna amaçlı örnekleme türlerinden homojen örnekleme tekniği ile 16 öğretmen adayı seçilmiştir. Odak grup görüşmeleri genellikle homojen gruplar ile yapılmaktadır (Patton, 2014). Bu örnekleme tekniği ile belirlenen öğretmen adaylarının gözlemledikleri öğretmenlerin çocuk katılımı anlayışlarını nasıl tartışacakları ve süreç içinde çoklu bakış açılarının nasıl ortaya çıkacağını görebilmek için odak grup görüşmesi yapılmıştır (Glesne, 2013).

Veri toplama aracı olarak nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış, nicel boyutta ise katılımın niteliklerinin değerlendirildiği bir puanlama listesinden yararlanılmıştır. Görüşme soruları, öğretmen adaylarının gözlemledikleri öğretmenlerin eğitim ortamındaki uygulamalarının katılımın niteliklerini yansıtıp yansıtmadığı ve bu uygulamaların katılımın düzeylerinden hangilerini içerdiği hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Katılımın niteliklerinin değerlendirildiği liste ise öğretmen adaylarının gözlemledikleri öğretmenlerin eğitim ortamındaki uygulamalarının katılımın nitelikleri açısından değerlendirildiğinde daha çok olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğunu niceliksel olarak değerlendirmeye

yönelik hazırlanmıştır. Görüşme soruları içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiş, katılımın niteliklerinin değerlendirildiği liste ise her bir nitelik için gelen puanlar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Çalışmanın başlangıcında etik kurul izni alınmış ve katılımcılara katılımın gönüllü olduğu ve araştırmanın herhangi bir yerinde özgürce katılımı sonlandırmayı seçebilecekleri vurgulanarak aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır (Glesne, 2013).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Katılımın Nitelikleri ve Katılım Düzeyleri olmak üzere 2 ana kategori altında yorumlanmıştır. Bu kategorilerin alt kategorileri ve kodları katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen yanıtlara göre açıklanmıştır. Katılımın nitelikleri ile ilgili katılımcıların görüşleri çalışmanın nitel ve nicel olmak üzere iki yönteminden de yararlanılarak alınmıştır. Katılımcıların öğretmenlerin katılımı niteleyen özelliklere sahip olma durumları ile ilgili görüşleri incelendiğinde gönüllü niteliğinin nispeten daha fazla seçildiği söylenebilir (X=6,5; max=10).

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin olumlu özellikleriyle ilgili olarak daha çok gönüllü niteliğiyle ilgili durumları anlattıkları, olumsuz öğretmen özellikleri olarak ise ayrımcılık içeren durumları örneklendirdikleri belirlenmiştir. Katılım düzeyleri ile ilgili gözlemlenen uygulamaların ise zorlama, dekorasyon ve göstermelik katılım olarak adlandırılan Hart' a göre katılımı içermeyen durumları yansıttığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmeni, öğretmen adayı, çocuk katılımı, çocuk dostu eğitim ortamları, katılımı destekleyen eğitim ortamları

Kaynakça

Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem

Archard, D. (2004). *Children Rights and Childhood.* London: Routledge

BM ÇHK, (1995). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. 27 Ocak 1995 tarihli ve 22184 sayılı Resmi Gazete

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. [*quantitative, qualitative and mixed Approaches*] (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal

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

James, A. ve James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies.* London: Sage.

Johnny, L. (2006). Reconceptualising Childhood: Children‟s Rights and Youth Participation in Schools. *International Education Journal*, 7 (1), 17-25.

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

Lansdown, G.(2005). *Çocukların gelişen kapasiteleri.* UNICEF, İtalya.

Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children s Rights, 8* (3), 243-259.

Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma. Ankara*: Nobel

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* Ankara: Pegem

Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu.* (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge.

Punch, S. (2003). Childhoods in the Majority World: Miniature Adults or Tribal Children? *Sociology,* 37 (2), 277-295.

Punch, K. F. (2011) Sosyal Araştırmalara Giriş, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar. Ankara: Siyasal

Sorin, R. (2005) Changing Images of Childhood- Reconceptualising Early Childhood Practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.

Sözer, M. (2003). Çocukluk ve Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*

Tan, M. (1989). Çağlar Boyu Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 71-88

(7968) MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın FeTeMM (STEM) Eğitimi Açısından Analizi

H. Özlen DEMİRCAN ODTÜ
Aysun ATA ODTÜ
Mustafa ÇETİN ODTÜ
Ezgi ŞENYURT ODTÜ

ÖZET

Erken çocukluk döneminde çocukların bilim ile tanışması ve bilim dilini öğrenmeye başlaması bilimsel kavramlar hakkında kazanımlarını arttırmakla beraber onları bir bilim insanı gibi düşünmeye yönlendirir. Çevrelerinde olup biteni araştırmayı ve incemeleyi seven çocukların erken çocukluk döneminde bilim yapmaya karşı kazandıkları ilgi hayatlarının kalan kısımlarında artabilir (Anderson & Gullberg, 2014). Fakat çocuklar bilim yaparken kendilerinden bir şey bulmadıkça, deney yapmadıkça, yaptıkları bilimi neden ve ne için yaptıklarını bilmedikçe, kendilerini yaptıklarının bir parçası olarak hissetmedikçe bilimi içselleştirmekte güçlük çekerler. Neden bilim yaptığını bilen bireyler araştırmacılığı, model kullanmayı ve dünyada olup biteni açıklamayı öğrenirler (National Research Council, 2012). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi neden bilim yaptığını sorgulayan bireyler yetiştirmek için oluşturulmuş bir eğitim anlayışıdır ve "Bunu neden öğreniyoruz?" sorusunu soran bireylere cevaplar sunar (Vasquez, 2014). FeTeMM eğitim programı geliştirme uzmanları, FeTeMM'in programa entegre edilmesinin aslında FeTeMM'in hayat ile ne kadar çok bağlantılı olduğunu, ve eğitim programlarının da bu sayede hayat ile ilişkilendirildiğini eğitimcilerin fark etmesini sağlamaya çalışırlar (Corlu, Capraro, & Capraro, 2014).

Türkiye'de FeTeMM uygulamaları okul seviyesi (ilkokul, ortaokul, lise), okul türü, ve öğretmen özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir (Corlu, Capraro, & Capraro, 2014). Çeşitli ülkelerde okul öncesi dönemde FeTeMM eğitimi yapılıyor olsa da, Corlu, Capraro, ve Capraro (2014) çalışmalarında Türkiye'deki FeTeMM uygulamaları grubunda okul öncesi dönemden bahsetmemiştir. Dünyada pekçok ülkede okul öncesi dönemde de uygulanan FeTeMM eğitimi, Milli eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim programı ile uyumlu olabilecek özelliklere sahiptir. Çocuk merkezli eğitimi esas alarak hazırlanmış MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, gelişimsel olarak uygun, problem çözme becerilerini kazandırmayı hedefleyen ve oyun temelli deneyimlerin ağırlıklı olmasını öneren bir programdır (MEB, 2013). Rehber bir kitapçık halinde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sunulan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, göstergeleri temel eğitim alanında incelendiğinde üç ana gruba ayrılmıştır. Bunlar biyoloji, fizik ve uzay bilimleridir (Şenocak, Aksoy, Samarapungavan & Tosun, 2013). FeTeMM eğitimi ülkemiz eğitim alanyazına son yıllarda giren ve araştırılan bir eğitim alanıdır. Bu konuda yapılan araştırmalar genellikle başlangıç ya da bilgilendirme düzeyindedir. Ülkemizde FeTeMM araştırmaları yapmakta olan Sencer Çorlu, "FeTeMM eğitimi araştırmaları içerisinde başlangıç aşamasında müfredat ve ders kitabı içerikleri araştırmalarına yer verilebilir" önerisinde bulunmuştur (Çorlu, 2014). Ülkemiz okul öncesi eğitim programı ve mevcut durum göz önünde bulundurulduğunda FeTeMM eğitimi konusunda rehber kaynak ve uygulamalara ihitiyaç olabileceği gözlemlenmiştir. Var olan bu programda bu göstergeler yer alsa da göstergelere ulaşmak için kullanılacak yollar konusunda öğretmenler güçlük çekebilmektedirler. Bu çalışmanın amacı MEB 2013 Okul öncesi Eğitim programı içeriğini FETEMM eğitimi bakımından incelemek, bu alanda çalışmakta olan uzmanlar için bilimsel yöntemler ile ulaşılmış bir döküman sağlayabilmektir.

Bu araştırmada, nitel bir araştırma deseni olan doküman analizi kullanılması planlanmıştır. Doküman analizi ile amaçlanan ele alınan olgu ile ilgili bilgi içeren dokümanların incelenmesidir (Bailey, 1994). Araştırmada, Commitee on Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards; National Research Council ("anasınıfından lise ye bilim eğitiminde kavranmsal çerçeve" komitesi)tarafından hazırlanan "A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas" (anasınıfından liseye bilim eğitimi: uygulamalar, inderdisipliner kavramlar ve temel fikirler) temel alınarak 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının ve Etkinlik Kitabının incelenmesi amaçlanmıştır. Ele alınan bu K-12 Bilim Eğitimi çerçevesinde üç ana başlığa vurgu yapılmıştır. Bu başlıklardan ilki soru sorma, problemleri tanımlama, model geliştirme ve bu modelleri kullanma, araştırma planlama ve araştırmayı yürütme, verileri analiz etme ve yorumlama, hesaba dayalı düşünme ve matematiği kullanma gibi faktörleri içeren bilim ve mühendislik uygulanamaları iken; ikinci başlık örüntü, sebep-sonuç ilişkisi, madde ve enerji, hesaplama, oran-orantı kurma, sistem ve sistem modelleri, yapı ve işlev, durağanlık ve değişim gibi uygulamaları içeren ortak uygulama yoluyla bilim ve mühendisliği birleştiren disiplinlerarası kavramlardır. Son başlık ise; fizik bilimi, hayat bilgisi, evren ve uzay bilimi, bilim teknolojisi ve bilim mühendisliği uygulamaları olmak üzere dört konu alanlarında yer verilen temel düşüncelerdir (core ideas). Bu bağlamda MEB 2013 okul öncesi eğitim program kitabı ve öğretmenler için hazılırlanmış olan örnek etkinlik kitabı içerik (gelişim özellikleri, kazanımlar, göstergeler, etkinlik örnekleri) , Ulusal araştıma Birliği'nin anasınıfından liseye bilim eğitiminde kullanılan uygulamalar, interdisipliner kavramlar ve temel fikirler bakımından incelenecektir.

Şenocak, Aksoy, Samarapungavan & Tosun, (2013) yaptıkları çalışmada, rehber bir kitapçık halinde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sunulan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı göstergelerini temel eğitim alanında incelediğinde üç ana gruba ayrıldığını öne sürmüşlerdir. Bunların biyoloji, fizik ve uzay bilimleri olduğunu belirtmişlerdir. Var olan bu inceleme üzerine

programın “anasınıfından liseye bilim eğitiminde kavranmsal çerçeve” komitesi tarafından hazırlanan “A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas” “anasınıfından liseye bilim eğitimi: uygulamalar, inderdisipliner kavramlar ve temel fikirler çerçevesinde incelenmesi, program kitabında hangi disiplinlere FeTeMM eğitimi çerçevesinde yer verildiğini belirleyecektir. Ayrıca çalışma aracılığı ile disiplinlerin birbirinden bağımsız incelenmesinin yanısıra birden fazla disipline hitap edebilecek etkinliklerin içerik, yapı ve disiplin alanına göre incelendiği Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) aracılığı ile çalışma, sistematik ve interdisipliner bir bakış açısı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim Programı, FeTeMM (STEM) Eğitimi

Kaynakça

Andersson, K. & Gullberg, A. (2014). *Cultural Studies of Science Education, 9*, 275-296.

Bailey, K. (1994). *Methods of Social Research.* New York: The Free Press.

Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs (3rd ed*.). Washington, DC: NAEYC(National Association for the Education of Young Children).

Vasquez, A. (2014-2015). STEM. *Educational Leadership, December,* 2014-2015.

Corlu, M. S., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educationg our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 71-85.

Şenocak, E. , Aksoy, P., Samarapongavan, S. & Tosun, C. (2013). A Study on Development of an Instrument to Determine Turkish Kindergarten Students' Understandings of Scientific Concepts and Scientific Inquiry Processes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4).

National Research Council. (2012). *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas.* Washington, DC: National Academies Press.

Ministry of National Education. (2013). *Education programs*. Retrieved October 20, 2013, from http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72

(7971) Erken Çocuklukta Evli ve Boşanmış Babalarının Ebeveyn Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Betul OZKUL

İzmir Ekonomi Üniversitesi

ÖZET

Aile, sürekli değişim içinde olan dinamik ve toplumsal bir yapıdır. Çocukluğun ilk yıllarında çok hızlı bir büyüme gözlenirken, bu yıllar çocuğun bütünsel gelişimi açısından da çok önemlidir. Birçok bulgu zekânın, kişiliğin ve sosyal davranışların bu ilk yıllarda oluştuğunu ortaya koymuştur (Myers, 1992; Young, 1996 akt. Koçak, 2004). Bu kritik yıllarda çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenerek, araştırma ve keşif için olanaklar yaratılıp, tutarlı ve tahmin edilebilir bir bakım ortamına gereksinimleri vardır. Bu gereksinim, çocuğun sağlıklı gelişmesi ve sosyalleşmesi için ailenin önemli işlevleri olduğunu vurgulamaktadır.

Aile; toplumsal bir "kurum" olarak yüklendiği anlamın yanı sıra (Aytaç, 2012), bireylerin biyolojik üretimleri olarak görülen ve "büyütmek" üzere aldıkları sorumluluğun sonucu olan çocukların toplumsal entegrasyonları için de bir gerekliliktir. "Ailenin reisi" olarak kabul edilen babanın çocuk üzerindeki etkisi Türkiye gibi ataerkil bir toplumda bir kez daha önem taşımaktadır. Bu sebeple çocuğun gelişiminde babanın çocuğuyla ne ölçüde ilgilendiği, hangi alanlarda nasıl katılım sağladığını tespit edebilmenin hem baba-çocuk ilişkisini yakından incelemek hem de babanın çocuk üzerindeki etkisine yönelik araştırmalara yön verme gayretinde olduğu düşünülmektedir.

Çift ilişkisinin bozulması sonucu yaşanan boşanma, evlilik anlaşmasının sona erdiğini belirten bir olgudur. Çocuğun sağlıklı aile ilişkilerinden mahrum kalması, onun ruhsal, bedensel ve zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve çocuğun ayrılık olarak ifade edilen kaygı dolu bir deneyim yaşamasına neden olmaktadır (Yavuzer, 1986).

Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve ebeveyn davranışları çocuğun kişilik gelişiminde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Boşanma sonrası çocuğun yeni duruma ve değişen ilişki biçimine uyum sağlaması beklenmektedir. Boşanma eşlerin ilişkisinde ortaya çıkan değişikliklerin yanı sıra, boşanan çiftin ebeveyn rolleri açısından da oldukça önemlidir (Furstenberg ve Kierman, 2001).

Ebeveyn öz yeterliği 1970'li yılların sonunda Albert Bandura tarafından tanımlanan öz yeterlik kavramından yola çıkılarak oluşturulmuş ve sosyal bilimler alanında yapılan pek çok araştırmada kullanılan temel kavramlardan biri olmuştur. Bandura (1997) ebeveynlerin yeterlik inançlarının ebeveynlik deneyimlerinin temeli olduğunu ileri sürmektedir. İlk çocuğun doğumundan sonra ortaya çıkan ebeveynliğe dair yeterlik algısının ailenin gelişiminde çok önemli bir nokta olduğu kabul edilmektedir. Bireylerin nasıl davranacağını belirleyen zihinsel süreçlerden biri olarak ifade edilen öz yeterlik, anne-babalık becerileri ele alınırken anne-babalık görevleri konusunda sahip olunan özgüven ve çocukların gelişimlerini pozitif bir şekilde etkileme becerileri olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997).

Ebeveyn öz yeterliğinin yüksek olması motive edici olmakla birlikte ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusundaki eylemlerine kılavuzluk etmektedir. Anne babaların ebeveyn öz yeterliklerinin yüksek olması, etkili çocuk bakım becerilerine sahip olmaları ve sahip oldukları bilgiler doğrultusunda ebeveynliğe dair inançlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerini içerir. Ayrıca, çocuklarının istenilen gelişimi göstereceğine ve davranışlarının sosyal çevre içerisinde yer alan aile üyeleri ve arkadaşlar gibi kişiler tarafından destekleneceğine inanmaları da gerekmektedir. (Bandura, 1997; Coleman ve Karraker, 1997).

Söz konusu ebeveyn baba olduğunda, birliktelik durumuna göre değişen babalık rolüne ilişkin ebeveyn yeterliğini ele alan çalışmalar sınırlı olup; mevcut çalışmalar daha çok tek ebeveyn olmanın, özellikle de boşanmanın çocuk ve ebeveyn ilişkisi açısından olumsuz yönlerine odaklanmıştır. Aile bütünlüğünün devamlılığı ya da bozulması fark etmeksizin ebeveynlerin çocuğun kişisel ve psiko-sosyal gelişimindeki temel aktör olma rolleri devam etmektedir. Bu bağlamda, çocuğun gelişimini temel alan bu çalışma boşanmış ve evli olan babaların ebeveyn öz yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyma gayretindedir.

Araştırma tarama modelinde olup, İstanbul ili Avrupa yakasında Zeytinburnu ve Şişli, Anadolu yakasında Ataşehir ve Maltepe olmak üzere toplam 4 ilçede okul öncesi öğrenim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocuğu olan, evli ve boşanmış 100 babayı kapsamaktadır. Babaların öz yeterlik algılarını belirlemek üzere "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği – Baba Formu" ve demografik bilgileri içeren "Aile Bilgi Formu" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Gibuad-Wallston ve Wandersman tarafından 1978 yılında geliştirilen, Seçer vd. (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen ölçek, likert tipi 16 madde ve 3 alt boyuttan ve babaların ebeveynliğe yönelik genel tutumlarını yansıtan ölçeğin tamamından elde edilen toplam puandan oluşmaktadır. Babalar ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin cevaplarını; "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum" "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmektedirler. Cevaplara 1-5 arası puan vermektedir. Yüksek puanlar babalığa yönelik tutumun olumlu olduğunu, düşük puanlar ise olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçek, babaların çocukları ile ilgili deneyimlerini ve tutumlarını dikkate alarak kendilerini değerlendirme süreçlerini içermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin 3 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 55.09, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.88'dir.

Babaların ebeveyn öz yeterlikleri ve birliktelik durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısı önemlilik testi yapılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Man Whitney-U ve t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskall Whallis testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Man Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Spearman Korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında, babaların ebeveynliğe yönelik genel tutum düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği 4 alt boyutta incelenmiş olup; anne-babası evli olan çocukların babalarının babalık görevine ilişkin yeterlik algısı, babalık görevine yönelik ilgi, babalık görevinden sağladığı doyum ve ebeveynliğe yönelik genel tutum puanlarında, evli babaların oranlarının, boşanmış babaların oranlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatürde konuyla ilgili çalışmalar, araştırma sonucunu doğrular niteliktedir. Evli babaların çocukları ile olan ilişkilerinde kendilerini daha yeterli hissedip, daha olumlu sonuçlar doğurduğu; boşanma sonrasında anne-çocuk ilişkisinde önemli bir farklılaşma görülmezken, baba-çocuk ilişkisinin genellikle değiştiği ifade edilmiştir (Amato ve Booth, 1996; Amato ve Gilbreth, 1999; Skolnick ve Skolnick, 1999; Kabaoğlu, 2011).

Babalar boşanmadan sonra kendisini depresif, izole edilmiş ve etkisiz hissetmekte; kendisinin ebeveyn olarak takdir görmediğini düşünmektedir (Wallerstein & Kelly, 1980). Zill'e (1993) göre evli ve boşanmış babaların babalık görevine ilişkin yeterlik algısında boşanmış babaların yeterlik düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Boşanmış ailelerdeki "zayıf" baba-çocuk ilişkisi dikkat çekicidir. (Akt; Emery, 2013).

Anahtar Kelimeler : Ebeveyn Birliktelik Durumu, Ebeveyn Öz Yeterliği, Baba Öz Yeterliği, Babanın çocuk hayatındaki yeri.

Kaynakça

Amato, P. R. ve Booth, A. (1996). A Prospective Study of Divorce and Parent-Child Relationships. Journal of Marriage and the Family, 58, 356-365.

Amato P.R., Gilbreth G.J.(1999). "*Nonresident fathers and children's well-being: a meta analysis*". J Marriage Fam, 61:557-573.

Aytaç, A. M. (2012). "*Ailenin Serancamı"* Dipnot Yayınları, Ankara.

Bandura, A. (1997). "*Self-efficacy: The Exercise of Control"* W.H. Freeman and Company, New York 22-24.

Colleman, P. K., ve Karraker, K. H. (1997) "*Self-efficiacy and parenting quality: Findings and future applications"*.Development Review, 18, 47-85.

Emery, R.E (2013). *Evlilik, Boşanma ve Çocukların Uyumu* , Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Furstenberg FF,ve Kiernan KE.(2001) "*Delayed parental divorce: how much do children benefit?"* J Marriage Fam ; 63:446-457.

Kabaoğlu, F. (2011). "*Anne-Babası Evli Ve Boşanmakta Olan Çocuk Ve Ergenlerin Anne Ve Babalarından Algıladıkları Kabul Veya Red Düzeyleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki".* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçak, A. A. (2004). *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*. AÇEV Yayınları.

Skolnick, A.S. ve Skolnick, J.H. (1999). Family Transition. USA: Addison-Wesley Longman.

Seçer Z., Çeliköz N.,ve Yaşa., S. (2007) "Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Okulöncesi Öğrenim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Babalarının Babalığa Yönelik Tutumları" ,Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 18, 425-438.

Wallerstein ve Kelly. (1980). "*The Effects of Divorce on the Visiting Father Child Relationship"*. American Journal of Psychiatry. 137, 153-154.

Yavuzer, H. (1986) "*Dağılmış ve Huzursuz Aile Ortamlarının Çocuklardaki Uyum ve Davranış Bozukluğuna Olan Etkisi*", Aile ve Çocuk, İstanbul.

(7986) Okul Öncesi Eğitim Almış ve Almamış 1. Sınıf Çocuklarının Yaptıkları Resimleri İle Öğretmen Algılarının İncelenmesi

Oya RAMAZAN
Marmara Üniversitesi

Jale TEKİN
MEB

ÖZET

Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve temel eğitim bütünlüğü içinde ilköğretime hazırlayan bir eğitim süreci olarak gören Milli Eğitim Bakanlığı, 2009 yılında bir genelge yayınlayarak 32 pilot ilde okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirmiştir (www.egitimhane.com, 2012, www.ooegm.meb.gov.tr, 2012). Ülkemizde 72 ayını dolduran her çocuk okul öncesi eğitim alıp almadığına bakılmaksızın zorunlu eğitim olan ilköğretime geçmektedir. İlköğretim; yapı, donanım, program uygulanışı ve öğretmen tutumları yönünden okul öncesi eğitimden çok farklı yapıdadır (Oktay, 2002, s.288).

Okul öncesinde öğrencilerin birbirini görerek oturmalarına imkan sağlayan, kolaylıkla yer değiştirilebilen küçük masa ve sandalyeli ortamlar bulunurken ilköğretimde ise sıralı ve masalı bir düzende öğrencilerin birbirlerinin sırtını görerek oturdukları, hareketlerini sınırlayan ortamlar bulunmaktadır. İlköğretim kurumlarında öğretmenlerin daha kuralcı ve genellikle otoriter bir tutum izledikleri dikkati çekmektedir (Oktay, 2002, s.288). Çocuklar okul öncesinde oyuna dayalı esnek yapıdaki eğitimden birinci sınıfla birlikte birden daha katı kurallı ders olgusu içine girmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulana programın, fiziksel ortam şartlarının ve de öğretmen davranışlarının daha esnek olduğunu söylemek mümkündür. Oğuzkan'a (1997, s.91) göre okul öncesinden ilköğretime geçen çocuklar birdenbire çok farklı bir eğitim ile karşı karşıya kaldıklarından cesaretleri kırılmakta ve bazı durumlarda duygusal yönden tedirgin olmaktadırlar. Çocukların yeni eğitim kurumuna uyum sağlamasına yardımcı olacak en önemli unsur öğretmendir.

Hem okul öncesi eğitim hem de ilköğretim programlarındaki resim uygulamaları çocuklar için her zaman eğlenceli bir etkinlik olmuştur. Öğrenciler okul öncesi eğitimde çoğunlukla serbest zaman ve sanat etkinliklerinde, ilköğretimde ise Görsel Sanatlar dersinde resim uygulamaları yapmaktadırlar. Duygularını sözlü olarak ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkanı bularak doyuma ulaşmaktadırlar. Ayrıca çocukların sanat ürünleri, onların duyguları ve düşünceleri hakkında eğitimcilere bilgiler verebilmektedir (Eliason & Jenkins, 1994; Akt. Ece ve Çelik, 2008, s.4).

Çocuğun dünyasına, okula başlamasıyla birlikte onu ileride belki de anne-babası kadar etkileyecek, yeni bir yetişkin olan öğretmeni girer (Sarp, 2010, s.145). Bu nedenle mesleki açıdan iyi yetişmiş, kendine güvenli, iç duygu ve hırslarını kontrol edebilen, öğrenciye girişim özgürlüğü tanıyan, demokratik öğretmen en olumlu etkiyi sağlayacaktır (Aydın, 2004, s.56). Öğrencinin dersi sevmesi ve çalışma alışkanlığı kazanmasının yanı sıra benimseyeceği değer yargıları, tutumları açısından da öğretmenin rolü büyüktür (Yavuzer, 2005, s.160). Öğretmenle kurulan ilk ilişkilerin olumlu ve sevgiye dayalı olması, çocuğun gelecekteki öğrenim hayatı bakımından son derece önemlidir (Sarp, 2010, s.145).

Kimi çocuklar ilk kez bir öğretmen ile okul öncesi eğitimde tanışırken kimileri ilk kez ilköğretim birinci sınıfta tanışmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının program ve fiziksel yapısındaki esneklik, öğretmen davranışlarını da etkilemektedir. Örneğin okul öğretmenleri çocuklar ile oyun oynamakta, şarkılar söylemekte ve onlarla resim yapmaktadır, buna karşın sınıf öğretmenleri yetiştirmek zorunda oldukları derslerden dolayı çocuklarla yeterince oyun oynamamakta, müzik ve resim etkinliklerine çok az yer vermektedirler. Bu nedenlerden dolayı okul öncesi eğitim almış ve alamamış birinci sınıf çocuklarının öğretmenlerini farklı algılayıp algılamadıkları ve bu algıyı resimlerine yansıtıp yansıtmadıkları bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çizdikleri öğretmen resimlerinin incelenmesine ve çocukların öğretmenleriyle ilgili kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlara dayanan bu araştırma var olan verileri değerlendirdiği ve mevcut durumda hiçbir değişiklik yapmaması nedeniyle genel tarama modelli bir araştırmadır. Örneklemin tespit edilmesinde, verilerin toplanmasında ve verilerin analizinde nitel ve nicel araştırma deseni birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ilinin Sancaktepe ilçesinde bulunan devlet ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemin tespit edilmesinde 'Kolay Ulaşılabilir Örneklem (convenience sampling)' tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, çalışma evreninde yer alan üç devlet ilköğretim okulundaki altı ayrı birinci sınıfa devam eden, 105'i okul öncesi eğitim almış ve 95'i okul öncesi eğitimi almamış, tesadüfi yöntemle seçilmiş toplam 200 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çocukların yaptıkları öğretmen resimleri kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Sancaktepe ilçesindeki devlet ilköğretim okullarından çalışmanın sağlıklı yürütülebilmesi için gerekli fiziksel ortamı sağlayabilen üç okul seçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Görüşmede sorulan sorulara çocukların verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir.

1. Çocukların çizdikleri öğretmen resimleri aşağıda belirtilen kriterlere göre analiz edilmiş, frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir.

2. Öğretmen organlarının (el, ayak, kulak, ağız gibi) tam, oran olarak normal, büyük ve küçük çizilip çizilmediği

3. Öğretmenden başka nesne / obje çizilip çizilmediği ve öğretmen figürüne oranla normal, çok büyük ya da çok küçük çizilip çizilmediği

4. Göze çarpan ve ağırlıklı olarak kullanılmış olan baskın bir rengin olup olmadığı

5. Kullanılan renklerin sayısı ve çeşitliliği

6. Resim kağıdının ne kadarının kullanıldığı

Çocukların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan ve çizdikleri öğretmen resimlerinin belirlenen kriterlere göre incelenmesinden elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların öğretmen algılarının farklı olduğu ve bu algılarını resimlerine yansıttıkları saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre;

Okul öncesi eğitim almış birinci sınıf çocuklarının okul öncesi öğretmenini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim almış çocukların okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre sınıf öğretmenini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim almış çocukların okul öncesi öğretmeninin organlarını daha eksiksiz çizdikleri görülmüştür.

Okul öncesi eğitim almış çocukların okul öncesi öğretmen resminde normal ve küçük obje çizerek öğretmenlerini önemsediklerini gösterdikleri saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim almış çocukların almamış çocuklara göre sınıf öğretmeninin organlarını daha eksiksiz çizdikleri görülmüştür.

Okul öncesi eğitim almış çocukların sınıf öğretmen resminde daha çok normal boyutta obje çizerek öğretmenlerini önemsediklerini gösterdikleri saptanmıştır.

Her iki grupta da çoğunlukla çocukların çok renkli resim yapmayı ve resim kağıdının tümünü kullanmayı tercih etmişleri belirlenmiştir

Anahtar Kelimeler : okul öncesi eğitim, çocuk resimleri, ilkokul

Kaynakça

Aydın, N.H. (2004). Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Morpa Kültür.

Ece, A. S., Çelik, A. (2008). Öğretilebilir zihinsel öğrencilerin renk seçimleri. *Uluslararası İnsan Bilim Dergisi.5(1)*erişim: http://www.insanbilimleri.com erişim tarihi:14.04.2010.

Oğuzkan, F. (1997). Okul Öncesi Çocuk Bakımı ve Eğitimi (Amaçlar ve Tartışma Konuları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,2, 151-160

Oktay, A. (1991). Öğretmen mesleği ve öğretmenin nitelikleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,3, 187-193

Oktay, A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.İstanbul:Epsilon.

Sarp,N. 'tarihsiz' Öğretmenlerin ilkokula başlayan çocuklarda gözledikleri sorunlar ve bu sorunlara yaklaşımları. *Kriz Dergisi*, 3(1-2), 145-148 erişim:http://www.psikiyatridizini.org erişim tarihi: 12.05.2010.

Yavuzer,H. (1998). Resimleriyle Çocuk.İstanbul:Remzi Kitapevi

Yavuzer,H. (2005). Çocuk Psikolojisi.İstanbul:Remzi Kitapevi

Yavuzer,H. (2005). Çocuğu Tanımak ve Anlamak.İstanbul:Remzi kitapevi.

http://www.egitimhane.com/9-yillik-kesintisiz-egitim-okul-oncesi-zorunlulugu. erişim tarihi: 18.01.2012.

http://ooegm.meb.gov.tr/donatim/2009-53-genelege erişim tarihi: 18.01.2012.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html erişim tarihi:25.03.2012

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html erişim tarihi:07.07.2011

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html erişim tarihi:07.07.2011

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html erişim tarihi:07.07.2011

http://www.felsefe.gen.tr/algi_nedir_ne_demektir . erişim tarihi:07.07.2012

http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste erişim tarihi:09.07.2012

(7994) Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Materyal Geliştirmenin Önemi

Şule KAVAK
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Hasan COŞKUN
Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

Okul öncesi dönemi, çocukların gelişim alanlarının çoğu için önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuklara kazandırılan birçok alışkanlık ve gelişim dönemlerini destekleyen faaliyetler, ileriki yaşamlarında çok etkili rol oynamaktadırlar. Bu yüzden okul öncesi eğitim birimi, diğer eğitim birimlerinin aksine farklı işlevlere de sahiptir. Bu eğitim biriminde öğrencilere sadece diğer eğitim birimlerinde başarılı olmak ve bir sonraki eğitim kademesine hazırlamak amacıyla eğitim verilmez. Bunun yanı sıra çocukların zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerini de destekleyen faaliyetlere dönük eğitim vermek okul öncesi eğitimin amaçları arasındadır. Anılan eğitim biriminin önemli işlevlerinden biri, öğrencilerin sosyalleşmelerinde gerekli -ortamı sağlamaktır. Sağlanan eğitim ortamında başarılı olmak, kuşkusuz okulöncesi öğretmenlerinin eğitiminden kurumun fiziki olanaklarına kadar bir dizi faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden biri eğitici materyallerin yaygın kullanılmasıdır. Harlen'e (1985) göre, okul öncesi çocukları, alışkın oldukları ya da sık yaptıkları işlemler dışında bir olay ya da bir nesnedeki değişimi gözlemlemeden ya da kendileri uygulamadan kavrayamamaktadırlar. Bu da onların mantıklı düşünmelerine engeller oluşturmaktadır. Yani çocuklar soyut kavramları anlayamamakta ve öğrenilecek kavramları duyuları yoluyla anlamlandırma ihtiyacı hissetmektedir. Bazı gelişimsel davranışlar kazandırmayı hedefleyen okul öncesi eğitim döneminde bu süreçler ancak öğretmen desteği ve uygun materyallerin kullanılmasıyla kazandırılabilir.

Bunun yanı sıra, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitici materyaller çocukların kaslarının gelişmesini sağlar. Grupla oynama, yardımlaşma, bloklarla yapılan çeşitli yapıtlar içinde canlandırılan roller de çocuğun sosyal gelişime etkisi açısından önemlidir (Yalçınkaya, 1997). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, bulabildikleri her çeşit materyali oyun oynamak için ve bir öğrenme aracı olarak kullanabilmektedir. Bu süreçte çocukların dış dünyayı anlamak için kullandıkları her türlü somut materyal çocukların eğitimleri için kullanılan bir eğitim materyali konumundadır. Çocuk böylece oyun yoluyla çevresini keşfetmeye başlar. Bu yüzden çeşitli materyaller yoluyla oynamaya istekli oldukları bu dönemde, nitelikli eğitsel materyallerin işe koşulması şüphesiz çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Dursun, 2011: 14).

Günümüzde gelişen teknoloji ile oyun alanları ve materyal kullanımı azalmış, bunların yerini dijital platformlar ve sanal ortamlar almıştır. Bu sorun çocukları serbest hareket etmede, eleştirisel düşünmede ve sosyal anlamda ilişki kurmada olumsuz etkilemektedir. Eğitici materyaller genelde dijital ortamda ve manüel olarak kullanılanlar olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadırlar. Burada ahşaptan üretilmiş ve manüel kullanılan eğitici materyallerin tercih edilmesi gerektiği belirtilmelidir. Tercih edilen bu eğitici materyaller; bireysel, partner ve grup etkinlikleri için kullanılmaktadır. Eğitici materyaller bir taraftan piyasadan satın alınırken diğer taraftan okulöncesi öğretmenleri ve ebeveynler ile çocuklar tarafından hazırlanmaktadır.

Piaget'in çocuğun, bilgiyi deneyimlerle yapılandırdığı görüşü; erken çocukluk eğitimde oyuncaklarla ve keşif alanlarıyla desteklenen, zengin uyarıcı çevre içinde, çocuğun aktif olduğu oyun merkezli bir eğitim programının geliştirilmesine yol açmıştır. Çocukların kavramları öğrenebilmesi, ancak onlara dokunarak ve hissederek oynayabilecekleri materyalleri sunmakla mümkündür (Tekin & Özkaya, 2012: 128). Maria Montessori, çocuklara somut deneyimler ve çok iyi tasarlanmış materyallerle donatılmış bir çevre hazırlandığında üst düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade etmektedir (Sueck, 1991; Akt: Kıldan, 2007: 503). Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'da eğitici materyal geliştirmede, uygulamada ve ilgililerle paylaşmada edinilen deneyimlere yer verilecektir.

Bu bölümde araştırmanın amacı, yöntemi, veri toplama araçları hakkında bilgilere yer verilecektir.

Bu çalışma Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi öğretmenlerin materyal geliştirme bilgisini, becerisini, deneyimini paylaşılacaktır. Ayrıca her iki ülkede gerçekleştirilen uygulamalara yer verilerek materyal geliştirmenin ve kullanmanın çocuklar üzerindeki etkileri tartışılacaktır.

Bu araştırmada nitel araştırma modeli olan durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016: 260).

Bu çalışmanın evrenini Türkiye'de Ankara Altın Çocuklar Anaokulu ve Almanya'da Berlin Fröbel Anaokulu olmak üzere iki okulöncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Her iki ülkede de yapılan ve gözlenen uygulamaların değerlendirilmesi ile oluşturulmuş bir durum çalışmasıdır. Bu sayede yaşamın bir kesiti doğrudan okuyucuya sunulabilecek ve bu konuda derinlemesine bilgi sağlanabilecektir. Ayrıca okuyucuya kendi bulunduğu durum ile sunulan durum arasında karşılaştırma fırsatı verecektir (Büyüköztürk ve diğ., 2016: 263).

Araştırmada veri toplamak için, iki ülkenin basılı materyallerinden, tez, makale gibi bilimsel yayınlarından yararlanılarak kaynak taraması yapılmıştır. Bunun yanında yapılandırılmamış gözlem formundan, uygulamadaki deneyimlerden ve fotoğraf

arşivinden yararlanılmış ve doküman analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda verilerin analizinde doğrudan yorumlama yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmadan elde edilen veriler ışığında uygulamaların sonunda edinilen bilgi ve tecrübeler yolu ile doğrudan yorumlama yapılmış ve bir anlam elde edilmiştir.

Bu araştırmanın sonunda çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile birlikte yaptıkları materyalleri ve ahşap materyalleri kullanmalarının öğrenmeleri üzerindeki etkisini artıracağı düşünülmektedir. Böylece materyal geliştirme ve kullanma araçlığı ile çocukların daha kalıcı öğrenme faaliyetleri geliştirmelerine yarar sağlanacaktır. Materyalleri somut olarak kullanan çocuk aynı zamanda dili de aktif olarak kullanacak, deneyim sahibi olacak ve sosyal gelişimi desteklenecektir. Anne ve babası ile birlikte materyal geliştirirken çocuk ebeveynleri ile verimli ve kaliteli zaman geçirebilecektir. Aynı zamanda çocukları ile yakından ilgilenme fırsatı bulan ebeveynler çocuklarının ilgi ve isteklerini anlamada daha başarılı olabilecekleri beklenmektedir.

Uygulamada yer verilen eğitsel oyunlar aracılığıyla edinilen deneyimler ilgililere, eğitimcilere ve ebeveynlere yol gösterecektir. Yapılan uygulamalar ve etkinlikler aracılığı ile çocukların da kendilerini tanıyabilmelerine ve ilgilerini keşfedebilmelerine imkan sunulacaktır. Aynı zamanda bu yolla grup içerisinde davranış geliştirebilmeleri, sorunla başa çıkabilmeleri ve sorumluk alabilmeleri sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, eğitici materyal, tasarım, uygulama, yaygınlaştırma

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, Hasan (2006). *Oyunlarla Dil Öğretimi, Spiele im Sprachunterricht, Learning Languages Through Games, Türkçe – İngilizce – Almanca*, Ankara: CTB Yayınları, Dağıtım Siyasal Kitabevi.

Dursun, Ö. Ö. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Materyal Geliştirme Süreci ve İlkeleri. S. D. Erişti içinde, *Okul Öncesinde Materyal Geliştirme* (s. 3-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Harlen, W. (1985). *Primary Science... TakingthePlunge. How toTeach Primary Science More Effectively*. Heinemann Educational Books, Inc., 70 Court Street, Portsmouth, NH 03801.

Kıldan, A. O. (2007, Ekim). Okulöncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 501-510.

Sueck, Lawrence E. (1991). *The Design Of Learning Environments*. A Dissertation Submitted To The Graduate Faculty Of The University Of Georgia In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Doctor Of Philosophy.

Tekin, G., & Özkaya, B. T. (2012). Çocuk ve Oyun: Çocukların Öğrenmesini Anlama ve Destekleme. N. Avcı, & M. Toran içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 123-150). Ankara: Eğiten Kitapevi.

Yalçınkaya, T. (1997). Modüler Oyuncakların Çocuğun Gelişimindeki Yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(9), 379-384.

Yanpar Yelken, T. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 13. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

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

(8028) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analizi

Rabia ÖZEN UYAR — Çukurova Üniversitesi

Melek Merve YILMAZ GENÇ — Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Bilimsel süreç becerileri; öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını arttıran ayrıca araştırma yolları ve yöntemlerini gösteren temel beceriler olarak tanımlanmaktadır (Akdeniz, 2014). Bu beceriler ile çocuklar, günlük hayatlarındaki problemleri sorgulayabilmekte, eleştirerek araştırabilmekte ve karşılaştıkları problemleri bilimsel yolları kullanarak çözebilmektedirler (Can & Şahin Pekmez, 2010). Bu kapsamda, bilimsel süreç becerilerinin günlük hayatın her aşamasında kullanılabilecek yetenekleri içerdiği söylenebilmektedir (Zorlu, Zorlu, Sezek, Akkuş, 2014). Küçük çocuklar da, günlük yaşamlarında kendilerine yardımcı olabilecek pek çok yeteneği bilimin bu süreçlerini kullanarak edinmektedirler (Akman, 2003: Akt. Akman, Üstün & Güler, 2003).

Çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek ile birlikte okul öncesi eğitimin temel amaçlarından birisi de "onları ilkokula hazırlamak" olarak belirtilmektedir (MEB, 2013). Bu bağlamda, söz konusu misyonunun yerine getirilebilmesinin bir yolu da bilimsel süreç becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasından geçmektedir. Bu sebeple, bilim insanı gibi araştırma yapma becerisini yani bilimsel süreç becerilerini kazandıracak etkinliklere okul öncesi eğitim programlarında yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Büyüktaşkapu, Çeliköz, Akman, 2012).

MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı güncelleme çalışmaları ile birlikte bilimsel süreç becerilerine verilen önemin de arttığı görülmektedir (MEB, 2013). Bu durum, çocukların bilim yaparak fen öğrenilebilmesi için bu becerilerin gerekli olması yanında, gözlem ve deneyimlerinden anlamlı bilgiler oluşturabilmeleri, kısaca anlamlı öğrenme sağlamasından kaynaklanmaktadır (Bağcı Kılıç, 2003). Ayrıca, günümüzde eğitim sisteminin temel amacının çocuklara bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun sürece aktif katılımını sağlayan bilimsel süreç becerilerinin önemi anlaşılmaktadır (Kaptan & Korkmaz, 1999).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişimine özen gösterilmesi vurgulanmasına rağmen hangi becerilere ne kadar önem verilmesi gerektiği üzerinde yeteri kadar durulmadığı düşünülmektedir. Oysa, çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirecek ortamların hazırlanması oldukça önemli görülmektedir. Öğrenme ortamların hazırlanmasında ise bir rehber görevi üstlenen okul öncesi öğretmenlerine büyük roller düşmektedir. Öğretmenler bu rollerini yerine getirirken eğitim programından yararlanmaktadır. Yararlanılan bu program, kazanım ve göstergeleri ile öğrenme sürecinin planlanmasında öğretmenlere kılavuzluk etmektedir. Çocukların bilimsel süreç becerilerini etkili ve kalıcı bir şekilde kazanabilmeleri, uygun eğitim ortamlarının hazırlanması ile sağlanabilmektedir. Yapılan çalışma ile, Okul Öncesi Eğitim Programında yer verilen kazanım ve göstergelerin, hangi bilimsel süreç becerilerine vurgu yaptığı belirlenerek mevcut durumun ortaya koyulmasının yanı sıra eksikliklerin tespiti noktasında literatüre yarar sağlanacağı düşünülmektedir.

Ayrıca yapılan alan yazın taramasında, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergelerin bilimsel süreç becerileri açısından analiz edilerek, programın bilimsel süreç becerilerine sahip bireyler yetiştirme potansiyelini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda programın bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor ve öz bakım gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergeler temel, nedensel ve deneysel süreç becerileri açısından incelenecektir.

Bu araştırma, programda yer alan 63 kazanım ve 238 gösterge için bilimsel süreç becerilerinin incelenmesine dayanan bir doküman analizi çalışmasıdır. Araştırma verileri, İçerik İnceleme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının beş gelişim alanındaki kazanım ve göstergelerin maddeleştirilmesiyle oluşturulmuş olup maddeleştirilen bu kazanım ve göstergelerde hangi bilimsel süreç becerilerinin desteklendiği araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Form, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla 3 uzmanının görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak son şeklini almıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizi Çepni, Ayas, Johnson & Turgut (1997) tarafından geliştirilen Bilimsel Süreç Beceri sınıflaması çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflamada beceriler; temel, nedensel ve deneysel süreç olarak üç boyutta incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan temel süreç becerileri; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, sayı ve uzay ilişkisi kurmadır. Nedensel süreç becerileri; önceden kestirme, değişkenleri belirleme, verileri yorumlama ve sonuç çıkarmadır. Deneysel süreç becerileri ise hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, deney yapma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme ve karar vermedir.

Çalışma sürecinde, kodlayıcılar arası uyuşma sağlanabilmesi amacıyla ilk alt boyut olan bilişsel gelişim alanına ait kazanım ve göstergeler iki araştırmacı tarafından birlikte incelenerek kodlanmıştır. Kalan 4 alt boyuta ait kazanım ve göstergeler,

araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Son aşamada yapılan tüm kodlamalar iki araştırmacı tarafından ortak olarak incelenmiş ve kararsızlık yaratan maddeler konusunda fikir birliği sağlanmıştır. Araştırma verilerinin iç güvenirliği Miles ve Huberman (1994)'ın formülü (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılarak analiz edilmiş olup, elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri olarak tablolaştırılmış ve grafik olarak okuyucuya sunulmuştur.

Araştırma verileri analiz aşamasında olup, bilimsel süreç becerilerine en fazla bilişsel gelişim alanında odaklanıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen kazanım ve göstergelerde en çok temel süreç becerileri üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Kazanım ve göstergelerde gelişimi üzerine en fazla odaklanılan temel süreç becerisi ise gözlem becerisi olarak belirlenmiştir. En fazla önem verilen nedensel süreç becerisi ise önceden kestirme (tahmin) olarak görülmüştür. Kazanım ve göstergelerde nedensel süreç becerilerinden değişkenleri belirleme becerisine yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında üst düzey düşünme seviyesi gerektiren deneysel becerilerden en fazla model oluşturma becerisine rastlanmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde; MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının kazanım ve göstergelerinin temel bilimsel süreç becerilerini içermesi bakımından yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi eğitim programı, bilimsel süreç becerileri, program analizi

Kaynakça

Akdeniz, A. R. (2014). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı. S. Çepni (Editör). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 204-266.

Akman, B., Üstün, E. & Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*, 11-14.

Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online*, *2(1)*, 42-51.

Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. & Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programı'nın 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *37(165)*, 275-292.

Can, B. & Şahin Pekmez, E. (2010). bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 113-123.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası MEGP Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, Ankara.

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kaptan, F. & Korkmaz, H. (1999). İlköğretimde fen bilgisi öğretimi. *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Zorlu, Y., Zorlu, F., Sezek, F. & Akkuş, H. (2014). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile seviye belirleme sınavı sonuçlarının karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(59), 519-532.

(8034) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış Mekan

Özlem ŞİMŞEK ÇETİN — Kırıkkale Üniversitesi
Fatma ÇALIŞANDEMİR — Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

Oyun, çocukların motor becerilerinin ve bilişsel gelişimlerinin oluşmasına katkıda bulunur. Çocukların iletişim ve sosyal becerilerini, bağımsızlık ve olumlu benlik duygularını teşvik etmektedir. Açık hava alanlarında oyun, keşfetme ve deneyimleme süreçleri ile beraber gerçekleştiğinden bu alanlar çocuk gelişiminde büyük önem taşımaktadır (Özkubat, 2013: 63). Açık hava alanları çocukların gönüllerince koşabilecekleri, zıplayabilecekleri, özgürce hareket edip, kendi potansiyelleriyle birlikte ve doğayı keşfedebilecekleri yerlerdir (Ulutaş, 2014: 190).

Bir okul öncesi eğitim kurumunda dış mekanın özellikleri, kullanılan araçlar ve donanım çocukların gelişimleri yönünden en az iç mekan kadar önemlidir (Acer, 2011: 257). Okul öncesi eğitim kurumlarının açık alanlarının da çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklemede amaçlarına ulaşması için doğru bir şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır (Kıldan ve Ahi, 2014: 177).

Açık oyun alanları planlanırken çocuklara araştırma, gözlem, problem çözme ve deneme yanılma yoluyla gelişme ve öğrenme fırsatı verilmelidir. Yollar, ağaçlar, farklı yüzeyler yaratıcı olarak kullanılmalıdır. Boş toprak parçaları çocukların doğayla iletişim için önemli fırsatlar olabilir. Açık oyun alanlarında doğal çimler ve gölgelik yapan ağaçlar bulunması beklenir. Yüzeylerin faydalı ve güvenli olmasını sürekli kılmak amacıyla sulamaya özen gösterilir. Oyun malzemelerinin çevresinde çok amaçlı ve her türlü hava koşuluna uygun yüzeyler bulunur. Bu alanın yüzeyi çim, kum, çakıl, toprak gibi değişik malzemelerden oluşur. Tepeler, çukurlar, çocukların yuvarlanması veya oyuncaklarını yuvarlaması için idealdir. Düz beton yürüyüş şeridi de bisiklet veya tekerlekli oyuncakları yürütmek için planlanmaktadır (MEB, 2006: 74- 75).

Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekanları, çocuklar için güvenli, gelişim özelliklerine uygun nitelikte, bütün gelişim alanlarını desteklemeye yönelik, farklı donanım ve materyalle zenginleştirilmiş, doğal unsurları içinde barındıran, çocuğu doğayla bütünleştiren özelliklere sahip olmalıdır. Bu konuda daha önce yapılmış bir araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekan hareket alanlarının yetersiz olduğu (Gönen ve Saranlı, 2014), başka bir araştırmada ise öğretmenlerin açık hava etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu ancak uygulamalarında yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar henüz zihinsel olgunluğa erişemedikleri için çevrenin tüm olumlu ve olumsuz etkilerine açıktırlar. Olumsuz özellikler çocuğun doğasına uygun olmadığı için onun fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemektedir (Çukur, 2011; 75). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekanların amacına uygun şekilde düzenlenip, çocuklar için doğal yaşam alanı haline getirilmesi önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekan açısından mevcut durumunun ortaya konulması ve öğretmenlerin dış mekanı kullanma ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerine ilişkin özetlemeler yapılır. Eğitim alanındaki en yaygın betimsel yöntem ise tarama çalışmalarıdır (Büyüköztürk vd., 2010; 21). Tarama modeli, var olan durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2000). Bir konuya ilişkin katılımcıların görüş, ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalar tarama araştırmaları olarak isimlendirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010: 231). Bu araştırmada Kırıkklale ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının açık etkinlik alanları fiziksel özellikleri ve okul öncesi öğretmenlerinin açık alan etkinlikleriyle ilgili görüşleri incelendiğinden, betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Kırıkkale il merkezinde 10 resmi anaokulu bulunmaktadır. Bu okulların tamamı araştırma kapsamında alınmıştır. Anaokulu ile eşit sayıda anasınıfı araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada Kırıkkale il merkezindeki 10 anasınıfı tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Kırıkkale il merkezindeki anaokulu ve anasınıflarında görev yapan toplam 48 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerden 16'sı anasınıfında 32'i anaokulunda görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si 0-1 yıl, 7'si 2-5 yıl, 17'si 6-10 yıl, 5'i 11-15 yıl, 11'i 16-20 yıl, 6'sı 20 yıldan fazla kıdeme sahiptir. Katılımcıların 34'ü 5, 12'si 4, 2'i 3 yaş grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler kadındır.

Araştırmanın verileri gerekli resmi izinler alındıktan sonra 2015- 2016 dönemi birinci yarıyılında Kasım ve Aralık aylarından toplanmıştır. Araştırmada öncelikle okul yöneticileri ile görüşülmüş ve öğretmenlerden gönüllü olanlar araştırmaya katılmışlardır. Açık uçlu anket formları öğretmenlere verilmiş ve aynı gün içinde geri alınmıştır. Gözlem listesi ise araştırmacılar tarafından uygulanmış, gerekli durumlarda öğretmen ve okul yöneticilerinden bilgi alınmıştır.

Araştırmada Kırıkkale il merkezinde bulunan 10 anaokulu ve 10 anasınıfı dış mekan özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda anaokulu ve anasınıflarının dış mekan özelliklerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Anaokulu ve anasınıflarının tamamında bahçeyi çevreleyen çitin olduğu bununla birlikte, zemin çeşitinin az olduğu, doğal alanlarının

anasınıflarında anaokullarından az olduğu, bahçe ekipman ve materyalleri açısından her iki okul türünün yetersiz olduğu, bazı donanım ve araç gerecin (kum ve su alanları ve materyalleri gibi) bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada 16 anasınıfı, 32 anaokulu öğretmenin dış mekanla ilgili görüşleri alınmıştır. Hem anaokulunda hem de anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin dış mekanda en çok fen ve oyun etkinliği yapmayı tercih ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi eğitim, dış mekan, okul öncesi eğitim öğretmeni, gözlem, görüşme

Kaynakça

Acer, D. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel ve Eğitsel Ortamların Düzenlenmesi. Okul Öncesi Eğitime Giriş (Ed.: Gelengül Haktanır). Anı Yayıncılık: Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi: Ankara

Çukur, D. (2011). Okul Öncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekan Tasarımı. SDÜ Orman Fakültesi Dergisi. 12, 70-76.

Gönen, M., Saranlı G.A. (2014). Okul Öncesinde Kapalı ve Aaçık Hareket Alanlarının Değerlendirilmesi: Başkent Ankara Örneği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 3 (3), 409- 419.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın: Ankara

Kıldan O., Ahi B. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Mekanlar. Okul Öncesi Eğitime Giriş (Ed.: Serdal Seven). Pegem Akademi: Ankara.

MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı: Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 4(2), 58-66.

Ulutaş, İ. (2014). Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel Özellikleri. Okul Öncesi Eğitime Giriş (Ed. Neslihan Avcı- Mehmet Toran). Eğiten Kitap: Ankara.

(8054) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Disiplin Anlayışlarını Etkileyen Etmenler

Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN — Mevlana Üniversitesi
Devlet Alakoç PİRPİR — Selçuk Üniversitesi
Ayşe ÖZTÜRK SAMUR — Adnan Menderes Üniv.
Duriye Esra ANGIN — Adnan Menderes Üniv.

ÖZET

Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi uygulamaları üç boyutlu olarak tanımlanmaktadır. Sınıf yönetiminde bu üç boyutun tamamına önem veren okul öncesi öğretmenlerinin en iyi uygulamaları gerçekleştirebileceği ifade edilmektedir. Bu boyutlardan birincisi, eğitim ortamının düzenlenmesidir. İkinci olarak, çocuklara problem çözme, çatışmaları giderme, esneklik, öz düzenleme ve sosyal etkileşimler için gerekli becerilerin öğretilmesinde sosyal müfredatın kullanılmasıdır. Üçüncü boyut ise, öğretmenlerin o anda gerçekleşen sorunlu davranışlara yönelik disiplin uygulamaları yani öğretmenlerin sorunlu davranışlara yaklaşım biçimidir (Carter ve Doyle, 2006).

Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin disiplin uygulamalarının en çok tepkisel kategoriye girebilecek davranış biçimlerine odaklandığı yani klasik davranışçı yaklaşımı benimsedikleri (Akgün ve diğerleri, 2011, Sadık, 2002; 2003; 2004; Uysal, Akbaba, Akgün, 2010; Denizel Güven, Cevher, 2005; Güleç ve Alkış, 2003; İflazoğlu, Bulut, 2005; Bulut ve İflazoğlu, 2007; Turla, Şahin ve Avcı, 2001; Akar ve diğerleri, 2010), öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri disiplin modelinin yüzleştirme-anlaşma modeli olduğu (Polat, Kaya ve Akdağ, 2013) görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kuralları kendilerinin belirledikleri, kararları kendilerinin aldıkları ve uygulanmasını istedikleri, çocukların birbiri ile konuşmasına ve hareket etmelerine çok az izin verdikleri, istenen davranışların gerçekleşmesi için daha fazla emir kullandıkları, konuşmak için el kaldırmak konusunda ısrar ettikleri tespit edilmiştir (Uysal, Akbaba, Akgün, 2010). Bununla birlikte; okul öncesi öğretmenlerinin üniversite eğitimi sırasında aldıkları derslerin daha çok teorik boyutta kalmasının öğretmen adaylarının gerekli tecrübeleri edinememesine yol açtığı, sınıf yönetimine yönelik ders içeriklerinin yeterli olmadığı ve genel olarak okul öncesi eğitim sınıflarına uygun olmadığı (Öztürk, Gangali, Beşken Ergişi, 2014), sınıf yönetimi becerilerinin mezun oldukları okula göre farklılaşmadığı, kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans mezunlarının ortalamalarından daha fazla olduğu (Denizel Güven, Cevher, 2005), öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı(Turla, Şahin ve Avcı, 2001) ülkemizde okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bazı araştırma sonuçlarındandır. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlere lisans düzeyinde kazandırılan sınıf yönetimine ilişkin becerilerin beklenilen ve istenilen düzeyde olmadığını düşündürmekte, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaları gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik algılarının belirlenmesi ve sınıf yönetimi ve alt boyutlarından biri olan öğretmenlerin disiplin anlayışlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesinin önemli ve etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi ve sınıf yönetimi ve önemli bir alt boyutu olan öğretmenlerin disiplin anlayışlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik algılarını belirlemek ve disiplin anlayışları ile öğretmen öğrenci ilişkisi, kişilerarası problem çözme ve çocuk sevme arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla tarama modeli temel alınarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel okullarda görev yapan 163 kadın 17 erkek olmak üzere toplam 180 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 79'u 1-5 yıl, 46'sı 5-10 yıl, 33'ü 10-15 yıl, 15'i 15-20 yıl, 7'si 20-25 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmada Kişisel Bilgi formu, Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından hazırlanan Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği , Pianta (2001) tarafından geliştirilen Şahin (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Çam, Tümkaya ve Yerlikaya (2011) tarafından hazırlanan Kişiler arası Problem Çözme Envanteri, Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuk Sevme Ölçeği ve Şimşek (2000) tarafından hazırlanan Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği kullanılmıştır. Disiplin anlayışı ölçeği Baskıcı/Aşırı denetleyici disiplin, İtaate dayalı disiplin, Eşitlik anlayışına dayalı disiplin ve Öğrenci merkezli disiplin alt boyutlarından oluşmaktadır. Kişiler arası Problem Çözme Envanteri Probleme Olumsuz Yaklas ma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ise çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS 16 programına aktarıldıktan sonra aritmetik ortalama ve korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin %19'unun sınıf yönetimi becerilerinin yeterli, %11'sinin yetersiz ve %70'inin orta düzeyde yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusu okul öncesi öğretmenlerinin %81'inin sınıf yönetimi becerilerinin desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin baskıcı/aşırı denetleyici disiplin anlayışları ile çatışma arasında pozitif, yakınlık, çocuk sevme, problemlere olumsuz yaklaşma ve kıdem arasında negatif yönlü anlamlı ilişki itaate dayalı disiplin anlayışları ile çocuk sevme arasında negatif yönlü ilişki, ayrıca öğretmenlerin disiplin anlayışları ile ilgili toplam puan ile yakınlık problemlere olumsuz yaklaşma ve kıdem arasında negatif yönlü bir ilişki; sınıf yönetimi becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri alt boyutundaki yapıcı problem çözme arasında pozitif, kendine güvensizlik arasında ise negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin baskıcı disiplin anlayışlarını birinci derecede mesleki kıdemleri, ikinci sırada çocuk sevme üçüncü sırada problemlere olumsuz yaklaşma yordama gücüne sahip değişkendir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Öğretmenleri, Sınıf Yönetimi, Disiplin Anlayışı

Kaynakça

İflazoğlu, A. ve Bulut, M. S. (2005). *Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: Nitel bir çalışma örneği.* I. Uluslararası Okul öncesi Eğitimi Kongresi, 30 Haziran/3 Temmuz, İstanbul, 251–269.

Bulut, M. S. ve İflazoğlu, A. (2007). *Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejiler: nitel bir çalışma örneği.* Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyum Kitabı. (Ed. N. Aral ve B. Tuğrul). Ya-Pa Yayınları.

Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (2), 1-22.

Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 373-406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sadık, F. (2003). Okul Öncesi Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13, 89-97.

Sadık, F. (2004). Okul Öncesi Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar ve Bu Davranışlarla Başetmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13, 88-97.

Akgün, E., Yarar, M. vd. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3), 1-9.

Uysal, H., Altun Akbaba, S. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim- Online,* 9 (3), 971-979.

Sadık, F. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası,* (23) 272.

(8075) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Beden İmajları Üzerine İnanç ve Kalıp Yargıları

Raziye ERKUL — Ege Üniversitesi

Sibel SÖNMEZ — Ege Üniversitesi

ÖZET

Global dünyada artan obezite problemleri ile birlikte kilolu bireylere olan önyargıların arttığı bilinmektedir. Türk toplumunda da refah artışıyla birlikte besin kaynaklarına kolay ulaşım, anksiyete ve depresyona yiyerek çözüm bulma gibi nedenlerden dolayı obezite artışı gözlemlenmektedir (Arif, Vural ve Keskin, 2014). Beslenme alışkanlıklarının erken çocukluk dönemine dayandığı düşünüldüğünde, yaşamın ilk yıllarında kazanılan sağlıksız beslenme alışkanlıkların yetişkinlikte de sürdürüldüğünü doğrular niteliktedir. Obezite, fiziksel, psikolojik, kalıtsal, nutrisyonel pek çok faktör sonucunda ortaya çıkabilmektedir (TUİK, 2015). Bazı ebeveynlerin sağlıklı olmakla kilolu olmak arasında bağlantı kurması sonucunda çocukları fazla beslemeye yönelmeleri, çocuklarda bir takım sağlıksız beslenme davranışlarının yerleşmesinde oldukça öneme sahiptir. Çocuğun ne kadar yemesi gerektiğine ailenin karar verdiği, fazla yemesi için ısrarda bulunduğu yetiştirme ortamlarında büyüyen bireyler ergenlikte ve yetişkinlikte kendini stres altında hissettiğinde besin alımına yönelmektedir(Eliassen, 2011). Obezitenin beraberinde getirdiği olumsuz beden algısı sağlıksız ve bu tip düzensiz beslenme alışkanlıklarının sürdürülmesiyle birlikte psikolojik rahatsızlıkların artışına, öz benlik saygısında düşüşe yol açmaktadır (Sagone ve Caroli, 2013).Obez bireyler genellikle tırnak yeme, parmak emme, saç koparma gibi dürtüsel davranış bozuklukları gösterirler (Brien, ve diğ.,2013). Obezlere karşı toplumda olumsuz kalıp yargılar hakimdir ve obez bireylerin okulda ya da iş yaşamında çeşitli önyargılara, ayrımcılıklara maruz kalmaları söz konusudur (Jayasuriya, 2014). Söz konusu olgu, okul öncesi açısından ele alındığında da okul öncesi öğretmenlerinin çocukların beden imajlarını algılayış biçimleri üzerine kalıp yargılarının olduğu, bunun çocuklara karşı onların tutumlarını etkilediği ve çocukların olumsuz beslenme alışkanlıklarını tetikleyici psikolojik problemlere sebep olduğu ileri sürülmektedir (Kerkez, Tutal ve Akçınar, 2013).Erken çocukluk eğitimi verilen kurumlarda çocuk bakımı ve eğitiminden sorumlu yetişkinlerin önyargılarını ve çocuklara karşı olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak ya da en aza indirgemek sağlıklı bireyler yetiştirilmesi için faydalı olabilir. Bu gerekçe ile okul öncesi eğitimde öğretmen adaylarının kalıp yargılarının sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarına yansıması durumunda ortaya çıkabilecek durumların saptanması ve olası problem durumlarına öneriler sunmak üzere, öğretmen adaylarının çocukların beden imajları üzerine inanç ve kalıp yargılarının belirlenmesi bu çalışmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek üzere "Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların beden imajları üzerindeki inanç ve kalıp yargıları nelerdir?" sorusu araştırmanın temel problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Alt problemler ise: "1) Aday öğretmen zayıf çocuğu nasıl algılar?, 2) Aday öğretmen kilolu çocuğu nasıl algılar?, 3) Aday öğretmenin yıkıcı davranış bozukluklarını gerçekleştiren çocuklar hakkındaki beden imajı algısı nedir?, 4) Aday öğretmenin olumlu davranışlar sergileyen çocuklar hakkındaki beden imajı algısı nedir? ve 5) Aday öğretmen, beden imajı üzerindeki kalıp yargılarının eğitim ortamına yansımasını nasıl ifade eder?" biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmada karma yöntem esas alınacak, açımlayıcı (exploratory) desen kullanılacaktır. Önce araştırmanın nitel bölümü gerçekleşecek ve bu bölümde elde edilen sonuçlara göre nicel araştırma kısmı başlatılacaktır. Karma yöntem araştırmalarına göre, gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede anlamak için hem nitel hem de nicel boyutta incelemek gerekmektedir. Bu yaklaşım, araştırmaya veri çeşitliliği ve teyidi sağlamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karma yöntem araştırmanın esas gücü nicel ve nitel araştırmaların güçlerini birleştirebilmesi ve onların zayıf yönlerini en aza indirmesidir (Aypay, A., 2015).

Araştırma, Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf lisans öğrencileriyle yapılacaktır. Son sınıf lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ait bilgi, beceri ve donanıma sahip olmak amacıyla alınan lisans eğitimlerini tamamlamak üzere olmaları araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmeleri için önemli bir kriterdir. Araştırmacıların Ege Üniversitesi bünyesinde olması kolay ulaşılabilirlik, Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerinin katılımcılar arasında olması ise örneklemenin çeşitlendirilmesi amacına hizmet etmesi içindir.

Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf lisans öğrencilerinden gönüllülük esasına göre seçilecek aday öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılacaktır.Bireysel görüşme ile elde edilen verilerin sonuçları temele alınarak anket oluşturulacak, oluşturulan anket tüm çalışma grubuna uygulanacaktır. Görüşme formunda katılımcıların beden imajı algılarını saptamaya yardımcı olacak olumlu ve olumsuz davranış örüntüleri içeren hikâye kökleriyle zayıf ve şişman çocuk çizimlerinden yararlanılacaktır.

Bireysel görüşmelerde yer alan açık uçlu sorular için içerik analizi yapılacaktır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile ulaşılan verilerin analizi ise SPSS 18 veri paketi kullanılarak sayı ve yüzde dağılımları, puan ortalamaları alınarak çözümlenecektir.

Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin çocukların beden imajları üzerine algıları saptanacaktır. Katılımcıların, çocukların beden imajlarını algılayış biçimleri ile olumlu ve olumsuz davranışları ilişkilendirmeleri arasında kurdukları bağlantıları ifade etme şekilleri belirlenecektir. Araştırmanın hem nicel hem de nitel veri toplama araçları yardımıyla yapılması aday öğretmenlerin yansız bir şekilde zayıf ve şişman çocuk algılarını ifade etmelerine ve çok sayıda katılımcının bu çalışmaya dâhil

edilmesine imkân sağlayacaktır. Araştırma sonuçları aday öğretmenlerin kalıp yargılarının okul öncesi eğitim ortamlarına yansımaları hakkında bilgi vereceği öngörülmektedir.

Alan yazında aday öğretmenlerin beden imajı algıları üzerine çalışma yapılmamış olması okul öncesi eğitimi alanına katkı sağlayacak, öğretmen adaylarının sınıf içi davranış bozukluklarında öğrencilere yaklaşımları hakkında fikir sağlayacaktır. Analiz sonuçları doğrultusunda okul öncesi öğretmenliği lisans programının düzenlenmesi ve geliştirilmesi için öneriler sunulması, aday öğretmenlerin sağlıklı beslenme üzerine farkındalık geliştirmelerine katkı sağlanması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitimi, aday öğretmen, beden imajı algısı

Kaynakça

Arif, A., Vural, A., Keskin, F., (2014), Beden Algısı ve Obezite, *Ankara Medical Journal; 14(3):74-84*

Aypay, A., (2015) Araştırma Yöntemleri Desen ve Analizi, *Anı Yayıncılık.*

Brien, K., S., O., Danielsdottir, S., Olafsson, R., P., Hansdottir, I., Fridjonsdottir, T., G., Jonsdottir, H., (2013), The relationship between physical apperance concerns disgust and anti-fat prejudice, *Body Image; 10:619-623.*

Eliassen, E., K., (2011), The Impact of Teachers and Families on Young Children's Eating Behaviors , *Young Children;84-88.*

Jayasuriya, A., (2014), Primary Caregiver Perceptions of Preschool Activities: Understanding the Value of Outdoor Play, *University of Washington.*

Kerkez,F.,İ., Tutal, V., Akçınar, F., (2013), Okul Öncesi Dönemde Beden İmajı Algısı ve Beden Memnuniyetsizliği, *Hacettepe Journal of Sport Sciences; 24 (3):234–244*

Sagone,, E., Caroli, M., E., D., (2013), Anti-fat or anti-thin attitudes toward peers? Stereotyped beliefs and weight prejudice in Italian children, *Procedia-Socialand Behavioral Sciences;93:177-183.*

TÜİK, (2015). İstatistiklerle Çocuk. 12.03.2016 tarihinde

http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18622 adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A., Şimşek, H., (2013), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Seçkin Yayıncılık.*

(8078) Yörük Türkmen Ailelerde Çocuğun Konumunun Betimlenmesi: Etnoğrafik Yaklaşım

Mustafa KALE
Çağ Üniversitesi

Mustafa YAŞAR
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Ülkemiz kültürel çeşitlilik açısından zengin bir yapıya sahiptir. Her kültürde aile yapısı farklılıklara sahip olup, buna bağlı olarak aile içinde çocuğun konumlandırılması da değişmektedir. Ailenin yaşadığı sosyokültürel ve fiziksel bağlam bu farklılıkların temel nedenini oluşturmaktadır. Yörük Türkmen kültürü de kültürel çeşitliliğimizin içersin de yer alan farklı kültürel renklerimizden biridir. Bağlamsal farklılığa bağlı olarak Yörük Türkmen aile yapısı ve aile içerisinde çocuk nasıl konumlandırılmaktadır?

Ülkemizin çok kültürlü bir yapıya sahip olmasına rağmen, aile ve aile içinde çocuğun konumu üzerine yapılan çalışmalar genel olarak egemen kültür odaklı ele alındığı göze çarpmaktadır. Farklı kültürler ve alt kültürlerde aile ve ailede çocuğun konumu ile ilgili çalışmalar ise çok sınırlıdır. Yörük Türkmen kültürü, tarihsel açıdan Orta Asya'dan Anadolu'ya ilk Türk akımını gerçekleştiren Türk boylarına kadar eskiye dayanan bir kültürdür. Tarihsel süreci bu kadar eski dayanan bir kültür yapısına sahip olmasına rağmen, Yörük Türkmen Kültüründe ailelerin çocuk yetiştirme yaklaşımları ve çocuğun aile içerisinde konumlandırılmasına ilişkin sınırlı çalışma olduğu görülmektedir.

Yurt içi literatüre bakıldığında Yörük Türkmen kültürü ile ilgili olarak yapılan çalışmalar genel olarak dil ve edebiyat (Özden, 2014; Sert, 2015; Öztürk, 2001; Akçataş, 1995), sosyoloji (İncir, 2011; Koçak, 2006) ve folklor (Bayar,2004; Dulkadir, 1993) konularında ele alınmıştır. Farklı ve alt kültürlerde aile ve çocuk konusunda yapılan çalışmalar ise sınırlı sayıda bulunmaktadır. Erden'nin (2014), farklı sosyokültürel ve ekonomik bağlamlarda yaşayan dört-altı yaş çocuklarının zihin kuramı ve bağlanma türleri arasındaki ilişkisini ele aldığı çalışma göze çarpmakla birlikte, çalışmada mevsimlik göç eden işçi aileler ele alınmıştır. Kurt'un (2015) yaptığı bir çalışma ise, farklı iki kültürde ebeveyn ve çocukların oyun algıları ele almıştır. Yapılan diğer çalışmalar, genel olarak aile yapısı (Acar, 1990), aile – çocuk etkileşimi, aile eğitimi ve aile tutumu (Özben ve Argun, 2002; Özyürek, 2014) konusunda egemen kültüre yönelik araştırmalar mevcuttur. Kale, Özgün, Erden & Aydilek Çiftçi, (2015) Yörük Türkmen kültürün de çocukla doğrudan ilişkili olarak konargöçer Yörük çocukların eğitime erişimi konusunda bir çalışmaya ulaşılmıştır. Oysa farklı ve alt kültürlerde bağlama bağlı olarak aile yapısı ve aile içinde çocuğun konumlandırılmasında farklılıklar bulunmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010).

Her kültür kendi içinde ürettiği değerlere bağlı olarak çocuğu kendi kültürel değerlerine göre betimlemektedir (Aksoy, 2005). Bu betimlemeyi yaparken ise, fiziksel ve sosyokültürel ortam, ebeveynlerin rolleri, çocuğun aile üyeleri ile olan ilişkisi (Onur, 2005), çocuğa verilen değer, ailenin işlevselliği (Yahav, 2010) gibi faktörler çocuğun konumunu etkilemektedir.

Yurt dışı literatür incelendiğinde, etnik ve kültürel farklılık gösteren ailelerin çocuk yetiştirme yaklaşımları (McLoyd, Kaplan; Hardaway, Wood, 2007; Hanssen & Zimanyi, 2000) ve disiplin etme yöntemleri (Lansford, Deater-Deckard, Dodge, Batess ve Petitt, 2004 ; Theunissen, Vogels, Reijneveld, 2014) gibi konuların ele alındığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, egemen kültür içinde görünürlüğü az olan alt kültürlerde aile içinde çocuğun konumu ile ilgili araştırmalara ulaşılamamaktadır. Bu gerekçelerle, Yörük Türkmen kültüründe aile içinde çocuğun konumunu betimlemek araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan etnografik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Etnografi, bireyi ya da bir topluluğu içinde yaşadığı sosyokültürel çevre içinde yaptığı tüm sosyokültürel-ekonomik faaliyetleri ve etkileşimleri betimleyici bir şekilde ele almaktadır (Agafonoff, 2006; Moerman, 1988). Etnoğrafik araştırmalarda incelenen kültürün inançları, tutumları, gelenek ve görenekleri kültürün içinden bir inceleme gerektirirken, diğer kültürlerle karşılaştırmalar yapabilmek ve yorumlamak için dıştan bir inceleme gerekmektedir (Bucci, 2002; Wolcott, 1999). Çünkü, insan davranışları, ilişkileri, sosyal olay ve olgular bağlı bulundukları bağlam içerisinde ele alındığında anlam kazanmaktadır(Heyl, 2007; Creswell, 2014). Bu yaklaşımdan hareketle, etnoğrafik çalışma araştırmacıya bağlamın içinde yaşayarak, ortam ve dokuyu hissederek araştırma yapmasına olanak sağlamaktadır (Lecompte & Schensul, 1999). Bu sebeplere bağlı olarak; araştırma da, Yörük Türkmen kültürü içinde, çocuğun konumunu betimlemenin çok yönlü bir bakış açısını gerektirmesi ve kültürün içinde yaşayarak ve yorumlayarak, araştırma sorularında aranılan cevaplara yönelik bilgiye bu şekilde ulaşılabileceği amacıyla etnografik yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak ise, katılımcı gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğünden faydalanılmıştır(Emerson, Fretz ve Shaw, 2007).

Katılımcılar, Konargöçer ve yerleşik Yörük Türkmen kadınlar ve erkekler, çocuklar, Eski belde başkanı, yazlıkçılar, köy öğretmenleri ve sağlık çalışanları oluşturmuştur. Ayrıca, yörede yaşayan yaşlı ebeveynlerle, görev yapan kamu görevlileri ve mahalli yöneticiler katılımcıları oluşturmaktadır.

Yörük Türkmen kültüründe hem yerleşik yaşam bağlamında hem de konargöçer bağlamda çocuk önemli bir aile bireyi olarak görülmektedir. Konargöçer ailelerde çocuğun üretim faaliyetlerine katılıyor olması üretim faaliyetlerinde karar ve söz sahibi

olmasında etkili olmaktadır. Yerleşik yaşam süren ailelerde ise çocuğun en önemli görevi olarak eğitim hayatındaki akademik başarı olarak görülmektedir. Göçer yaşayan ailelerde çocuklar daha özgürlükçü bir anlayışla aile içerisinde yer almaktayken, yerleşik ailelerde ebeveynler daha koruyucu bir tutum sergilemektedirler. Her iki yaşam tarzında yaşayan çocukların eğitime erişim ile ilgili sorunlar görülmektedir. Yerleşik ve konar göçer Yörük Türkmen ailelerde, yaşam tarzı ve bağlama dayalı olarak çocuğun konumunda belirgin farklılıklar görülmektedir. Yörük Türkmen kültüründe yerleşik ve konar göçer yaşam arasında, çocuğun konumu, aile içinde ekonomik üretime katılım, ebeveyn çocuk iletişimi, çocuğun birey olarak özerkliğinde ve çocukluk çağı sürelerin de ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yörük Türkmen, Çocuk, Etnoğrafi

Kaynakça

Acar, A.(1990), Türk Aile Yapısı ve Kızılcahamam Aile Yapısı Üzerine Bir Araştırma, (Basılmamış doktora tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Agafonoff, N. (2006), "Adapting Ethnographic Research Methods to Ad Hoc Commercial Market Research" Qualitative Market Research: An International Journal, 9(2). 115-125.

Akçataş, A.(1996). Çay Yörük Ağzı. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Koçak, G.(2006). Yerleşik ve göçer yörükler arasındaki yapısal farklılıkların karşılaştırılması: Sarıkeçililer. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Koçak, G.(2006). Yerleşik ve göçer yörükler arasındaki yapısal farklılıkların karşılaştırılması: Sarıkeçililer. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Kurt, H.(2015). Farklı kültürlerde ebeveyn ve çocukların oyun algısına yönelik bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Arnould, E.J. & Wallendorf. M. (1994). Market-oriented ethnography: interpretation building and marketing strategy formulation. J Mark Res, 31 (4) , pp. 484–504.

Ball,A.F.(2006) Multıcultural Strategies for Educatıon and Social Change.Teachers College Press.New York.USA.

Barbarin, 0. A., McCandies,T.,Coleman, C, & Hill, N. E. (2005). Family practices and school performance of African American children. In V. C McLoyd, N. E. Hill, & K. A. Dodge, (Eds.), African American family life (pp. 227-244). New York, NY:The Guilford Press.

İncir, A.(2011). Mersin Yörüklerinde doğum, evlenme ve ölüm ile ilgili inanışların mukayeseli araştırması.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Kağıtçıbaşı, Ç.(2010), Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi. Kültürel Psikoloji.3.Baskı. Koç Üniversitesi Yayınları. İstanbul.

Kale,M., Ozgun., O., & Erden, S.,Ciftci, M. A.(2015). Okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenlerinin gözünden Yörük Türkmen çocukların eğitim sorunlarının betimlenmesi: Okul yolu duz gider mi?, 4.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Ankara, Turkey.

(8083) Okul Öncesi Dönemde Çocukların Mizaç Özellikleri ve Ebeveynlik Stillerinin ÇocuklarınEgo Sağlamlık Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

Asude BALABAN DAĞAL — Marmara Üniversitesi
Alev ÖNDER — Marmara Üniversitesi
Dilan BAYINDIR — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 48-72 aylık okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların mizaç özellikleri ve annelerinin ebeneynlik stillerinin, çocukların ego sağlamlık düzeylerini yordayıcı etkisini ortaya koymaktır.

Ego sağlamlığı, risk faktörlerine karşı uyum ve gelişmeye yatkınlığı tanımladığından önemli bir bireysel koruyucu faktör olarak ortaya tanımlanmaktadır. Bu kavram, ego sağlamlığı (Önder & Ogelman-Gülay, 2011), yılmazlık (Gürgan,2006) veya psikolojik sağlamlık (Gizir, 2007) gibi çeşitli şekillerde adlandırılmaktadır. Ego sağlamlığı düzeyi yüksek olan çocuklar, yoksulluk, ebeveyn ilgisizliği, hastalıklar gibi önemli risk faktörlerine karşı olumlu gelişimlerini devam ettirebilmektedirler. Bazı bireysel faktörlerin ve ailesel ve çevresel faktörlerin ego sağlamlığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ego sağlamlığı ile ilişkili olduğu düşünülen bireysel özelliklerden biri mizaçtır (Wyman, Cowen, Work ve Parker, 1991). Biyolojik kökenli ve kısmen sabit duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki bireysel farklılıklara mizaç denmektedir (Rothbart, 1989 akt. Yağmurlu, Sanson ve Bahar-Köyden, 2005). Yavuzer (2006), kişiliğin bir parçası olan mizaç ile ilgili örnekler verirken, çabuk öfkelenmek, sıkılgan, neşeli, sıcakkanlı, içedönük veya dışadönük olmak gibi özellikleri vermiştir. Prior, Sanson ve Oberklaid (1989 akt. Yağmurlu ve diğerleri, 2005), 3 ile 8 yaş arasında dört mizaç özelliği olduğu varsayımı bu çalışmada kabul edilmiştir. Bunlar; tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık ve ritmikliktir. Ayter, Aksoy ve Kaytez (2014), yaptıkları bir araştırmada annelerin kişilik özellikleri ile çocukların mizaç özellikleri arasında bir ilişki bulmuştur. Bunun yanı sıra, çocuğun mizacının annelerin çocuk yetiştirme davranışlarını ve ebevenylik stresini etkilediği bulgulanmıştır (Yağmurlu ve diğerleri, 2005).

Ebeveyn tutumu, anne-babanın çocuğa yönelik davranış biçimlerini ve çocuğa yaklaşımlarının niteliğini ifade etmektedir. Olumlu, destekleyici tutumlar çocukların olumlu gelişiminde güçlü etkilere sahip faktörlerdir (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes &Liew, 2005). Destekleyici anne- baba tutumu, nitelikli ebeveyn çocuk etkileşimi, çocuklar için en önemli koruyucu faktörler olarak ortaya çıkmaktadır (Gizir, 2007). Ebeveyn desteği ve sıcaklığı, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini, kendileri hakkında daha olumlu bakış açısı edinmelerine yardımcı olur (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow ve King, 1979 akt. Yağmurlu, Sanson ve Bahar-Köyden, 2005). Dolayısı ile çocukların geliştirecekleri ego sağlamlıkları ile ilgili olduğu öne sürülebilir. Ebeveyn davranışlarının oluşmasında, ebeveynlerin kişisel özellikleri ve çevresel destek unsurları yanında, çocuğun mizaç gibi kişisel özellikleri de etkilidir (Grusec & Goodnow, 1994: Yağmurlu ve diğerleri, 2005).

Karşılıklı etkileşimleri çeşitli şekillerde araştırılan ego sağlamlığı, mizaç ve ebeveyn tutumları bu çalışmada, mizaç ve ebeveyn tutumunun okul öncesi dönem çocuklardaki ego sağlamlığını yordayıcılığını ortaya koymak üzere ele alınmıştır.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi İstanbul merkez ilçelerinden basit rastgele seçim örnekleme yöntemine göre elde edilmiştir. Örneklem, toplam 367 çocuktan oluşmaktadır ve bu çocukların 198'i kız (%54), 169'u erkektir (%46).

Araştırmada, veri toplamak için kişisel bilgi formu, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, çocuk ve ailesi hakkında bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir ve 12 soru içermektedir. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, çocukların mizaç özelliklerini belirlemek amacıyla Prior, Sanson, ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilmiş ve Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 30 maddeden oluşan bu ölçekte, ebeveyn, her maddede belirlenen davranışı çocuğun ne sıklıkta gösterdiğini 6'lı Likert tipi ölçeğe göre değerlendirir. Ego Sağlamlığı Ölçeği, Önder ve Gülay-Ogelman tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Çocukların ego sağlamlığı düzeyini ortaya koymayı amaçlayan, 12 maddeden oluşan, dokuzlu likert tipi bir ölçme aracıdır. Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği, Robinson, Mandelco, Olsen ve Hart (2001 akt. Önder ve Gülay, 2009) tarafından geliştirilmiş ve 2009'da Önder ve Gülay tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 32 maddeden oluşan ölçek, 4-12 yaş arasındaki çocukların anne ve babalarının yetkeci, otoriter ve izin verici tutumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çocukların ego sağlamlık düzeyleri, mizaç özellikleri ve ebeveynlik stilleri, örneklem grubunda yer alan çocukların anneleri tarafından değerlendirilmiştir. Veriler, 2015 – 2016 eğitim-öğretim yılı, güz döneminde toplanmıştır. Tüm ölçekler, annelere anaokulu öğretmenlerinin aracılığı ile dağıtılmış ve toplanmıştır. Çocukların ego sağlamlık düzeyleri, mizaç özellikleri ve ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada ego sağlamlığı üzerinde anne babalık stillerinin alt faktörleri ve mizacın alt faktörleri birlikte değerlendirmeye alınmış ve adım adım çoklu regresyon modeli tercih edilmiştir. Öncelikle çoklu bağlantı modelinin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımlar değerlendirilmiştir. Çoklu bağlantının olmadığı tüm bağımsız değişknelerin birbiriyle bağıntısının ,070 üzerinde

olmaması varsayımı ile, tolerans değerlerinin ,0,05'ten küçük olmaması varsayımıyla, VIF değerinin 10'un altında olması ve otokorelasyonun olmadığı, değişkenlerin normal dağıldığı varsayımlarının herbiri tek tek değerlendirilmiş ve çoklu bağıntı olmadığı hipotezi sağlanmıştır. Ardından yapılan adım adım çoklu regresyon modeli ile anne-babalık stillerinden otoriter olma ve hoşgörülü olma stilleri ile mizacın sebatlık ve tepkisellik boyutlarının birlikte ego sağlamlığı boyutunu yordayıcı değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda otoriter olma, hoşgörülü olma, sebatlık ve tepkisellik birlikte ego sağlamlığını % 33 düzeyinde açıklayıcılığa sahip olduğu ve aralarındaki ilişkinin de 0,58 olduğu bulunmuştur. Ancak ego sağlamlığı ile anne-babanın otoriter olma stili arasında ters yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi, ego sağlamlığı, mizaç, anne babalık stilleri

Kaynakça

Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B. & Cemalcılar, Z. (2010). *Türkiye'de erken çocukluk gelişim ekolojileri araştırması*. http://www.manevisosyalhizmet.com/wpcontent/uploads/2014/01/erkencocukluk gelisimekolojileriarastirmasi.pdf, E.T. 31.09.2014.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. and Liew, J. (2005). *"Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control and Externalizing Problems: A Three Wave Longitudinal Study".*Child Development, (76), 1055-1071.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerinde bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3,* 28, 113-128.

Gürgan, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ):Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39 (2), 45-74.

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Summing up and looking to the future. Developmental Psychology, 30(1), 29-31.

Önder, A. & Gülay-Ogelman, H. (2011). The Reliability-Validity Study fort he Ego Resiliency Scale (Teacher-Mother-Father Forms) for Children Aged between 5 and 6, Uluslararsı Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 5-21

Yağmurlu, B., Sanson, A. & Bahar Köymen, S. (2005). Ebeveynlerin ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.

Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behavior in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology, 61*(2), 77-88.

Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C. & Parker, G. R. (1991). Developmental and family milieu interview correlates of resilience in urban children who have experienced major life-stress. *American Journal ofCommunity Psychology*, 19, 405-426.

(8084) Değişen Babalık Rolleri Bağlamında Baba-Çocuk İlişkisinde Söylem

Seval ÖRDEK İNCEOĞLU Çukurova Üniversitesi
İrem GÜRGAH OĞUL Çukurova Üniversitesi
Yaşare AKTAŞ ARNAS Çukurova Üniversitesi
Şule SARIBAŞ MEB

ÖZET

Aile, hem kavram olarak hem de kurum olarak insanlık tarihi kadar eskidir. Bu nedenle, insanlık tarihindeki gelişmelere paralel olarak, hatta toplumların kendi tarihi gelişme seyirleri içinde bile aile kurumu farklılaşmış ve değişmiştir. Toplumsal değişimler aile ve ailedeki rolleri değiştirirken aynı zamanda da ailedeki değişimler toplumları değiştirmiştir (Erkan, 2010).

Geçmişten günümüze aile yapısındaki değişimler tarihsel süreçte babalık rolünü de değiştirmiştir. Değişen babalık rolleri ile birlikte babaların çocuklarıyla ilgili olarak aldıkları sorumluluk, toplumsal cinsiyet bağlamında yeni babalık rollerinin oluşumuna da etki etmektedir (Kuzucu, 2011; Suwada, 2015). Babanın çocuğuyla ilgili daha fazla sorumluluk üstlenmesi, onunla etkileşimde bulunması ve çocuğunun yaşamına etkin katılan iki kişinin varlığı, çocuğun bağlanacağı ve model alacağı kişi sayısını arttırmakta, böylece çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimine etki eden kaynakları da arttırmaktadır (Bekman, 2000). Suwada (2015)'e göre günümüzde kültür ve politikalara bağlı olarak erkeklerin ebeveynlik rolleri ile ilgili beklentileri ve buna ilişkin uygulamalarında da oldukça büyük değişimler meydana gelmektedir. Sosyo- kültürel bağlam içerisinde değerlendirilen bu değişimler, söylem araştırmaları aracılığıyla daha kapsamlı olarak analiz edilebilmektedir (Atay, 2007). Söylem kavramı bir iletinin içeriğini, onu dile getireni (kim?), otoritesini (neye dayanarak?), dinleyiciyi (kime söylüyor?) ve amacını (kişi söyledikleri ile neyi kastediyor?) kapsamaktadır. Dil ya da konuşma bir tür eylemdir ve bunun üç tür bileşeni bulunmaktadır. Bunlar tabirsel ya da gösterimsel anlam (ne söylendiği), eyleme gücü (konuşanın söyledikleriyle neye neden olduğu) ve etkisel güç/ baskı (söylenenlerin dinleyiciler üzerindeki etkisi) bileşenleridir (Punch, 2005). Foucault sosyal yapıların kullanılan dile bağlı olarak çeşitli kurallar oluşturduğunu ve bu kuralların sosyal yapı (aile, vs) ve anlam arasında kurulan bağa da etki ettiğini savunmaktadır (Potter, 1996). Baba ve çocuk arasındaki ilişkinin içeriğinin değişen babalık rolleri bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığı halen merak konusudur ve söylemler bunların tespit edilmesinde ayırt edici unsurlardır. Yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, baba- çocuk ilişkisindeki değerlendirmelerin daha çok görünene odaklandığı görülmüştür. Ancak ilişkinin görünen boyutları dışında sosyal yapı ve anlam bağlarının sorgulanması ile ilgili değerlendirmelerin sayısının oldukça sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bilgiler ışığında, "Değişen babalık rolleri bağlamında okul öncesi dönem çocuklarının babalarıyla olan ilişkilerinin içeriği nasıldır?" sorusu bu çalışmanın problemini oluşturmakta olup, bunların yukarıda bahsi geçen bileşenler ve altında yatan nedenlerle tartışılması sosyo- kültürel bağlamda önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın örneklemini, Adana ilindeki bir köyde yer alan anasınıfına devam eden gönüllü sekiz (48-66 ay) çocuk ve bu çocukların babaları oluşturmaktadır. Örneklem 30- 40 yaş aralığında, tamamı ilkokul mezunu inşaat ya da tarla işçisi olarak çalışan ve ülkemizin doğu illerinden göç yoluyla Adana iline gelen babalardan oluşmaktadır. Babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin içeriğini irdelemek amacıyla beraber yaptıkları etkinlik (yemek yeme, masal anlatma, bahçede zaman geçirme gibi) süreçleri, kendileri ya da yakınları tarafından doğal ortamlarında kamera ile kayıt altına alınmış olup, her baba için toplam 8 ile 10 sayıda kayıt elde edilmiştir. Elde edilen kayıtlar ise eleştirel söylem analizi (critical discourse analysis) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Eleştirel söylem analizi, söylem (sözel ya da metinsel) içerisinde gömülü kalan ideolojik varsayımlar ve güç ilişkileri açıklamak amacıyla yöntemsel ve kuramsal olarak güçlü bir araçtır (Akalu, 2014). Bu model, dilin kullanımı veya söylem aracılığıyla ifade edilen, yapılandırılan, yasalaştırılan ve bu gibi sosyal eşitsizlikleri eleştirel olarak inceler (Wodak, 2001). Araştırmada, eleştirel söylem analizi kullanılarak, söylemlerinin nasıl kullanıldığı ve bu söylemlerin baba ve çocuk bağlamında nasıl konumlandırıldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Kamera kayıtları yoluyla elde edilen veriler söylem analizinin ilkeleri doğrultusunda analiz edilmiş, geçerliliğin arttırılması için ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Cresswel, 2003). Çalışmanın güvenirliğinin arttırılması amacıyla da, çoklu kodlayıcıdan faydalanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi henüz tamamlanmamış olmasına rağmen, beklenen bazı sonuçlar bulunmaktadır. İlk olarak, doğu geleneğinde yer alan erkek çocuklarına daha yoğun ilgi gösterildiği ile ilgili düşünce, çalışmamızda tarafından desteklenmemiştir. Aksine babaların kız çocuklarıyla daha yakın bir ilişki içerisinde, daha yumuşak dilli ve ilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun modern ve geleneksel kültür arasında yer alan göç kültüründen kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, çocukların öz bakım becerilerine ile ilgili sorumluluğun neredeyse tamamının annelerde olduğu yönündedir. Bunun nedeninin ebeveynlerin gelmiş oldukları geleneksel ataerkil kültürden kaynaklı olabileceği düşünülmüştür ve destekler nitelikte olduğu yönündedir. Ancak bu durumun çocukların annelerinin neredeyse tamamının (biri hariç) ev hanımı olmasından kaynaklı olan bir iş bölümü olabileceği de düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : babalık rolleri, söylem analizi, baba- çocuk ilişkisi

Kaynakça

Atay, H. (2007). Söylem analizi kavramının yapıları ve işlem akışı. A.Yüksel., B. Mil., Y. Bilim. (Ed.), Nitel araştırma: neden, nasıl, niçin içinde (169-180). Ankara: Detay Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks: Sage Publications.

Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. Ed. Fulya Temel. Ankara, Anı yayıncılık

Potter, W., J. (1996). An analysis of thinking and research about qualitative methods. Lawrence Erlbaum Associates.

Punch, K., F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar. (Çev: D.Bayrak, H.B.Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Wodak, R. (2001). "What CDA is about - a summary of its history, important concepts and its development. Methods of Critical Discourse Analysis. R. Wodak, M. Meyer (edt.). U.S.A: Sage Publications.

Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. Sage Publications.

(8085) Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Matematiksel İçeriğin İncelenmesi

Melek Merve YILMAZ GENÇ — Çukurova Üniversitesi
Şengül AKINCI — Kırıkkale Üniversitesi
Ayşegül AKINCI COŞGUN — Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimin temellerinin atıldığı okul öncesi dönem, gelişimsel açıdan kritik önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar, yaşamın erken yıllarında çocuğa sağlanan doğru destek, materyal ile uygun öğrenme ortamlarının çocuğun gelişimi açısından uzun vadeli olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Rolnick ve Grunewald, 2007; Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocuklar doğumdan itibaren, birçok akademik bilgi ve beceriyi formal ya da informal yollarla kazanmaya başlamaktadırlar (Starkey, Klein ve Wakeley, 2004). Erken yıllarda kazanılan okuma yazma becerileri ile matematik becerilerinin sonraki akademik başarının belirleyicisi olduğu dikkate alındığında (Clements ve Sarama, 2011), özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda erken akademik becerilerin gelişimini desteklemenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Çocuklara sadece eğlenmeleri için fırsat sunmayan bununla beraber dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal- duygusal gelişimlerini de destekleyen nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri akademik becerilerin gelişiminde önem taşımaktadır (Huck ve Kiefer, 2004).

Resimli çocuk kitaplarının kullanımı üzerine yapılan araştırmaların genellikle çocukların sözel dil becerileri ile erken okuma yazma becerileri üzerine odaklandığı görülmektedir (Blok, 1999; Ververi-Alaca, Baykal, Küntay, Ateş-Şen, 2014). Ancak 1980'li yılların sonundan itibaren özellikle yurt dışında, çocuklara matematik becerilerinin öğretiminde resimli çocuk kitaplarının kullanım sıklığının arttığı görülmektedir (Heuvel-Panhuizen, Boogaard ve Doig, 2009).

Resimli çocuk kitapları içinde barındırdıkları matematiksel kavramlar içeren hikaye örgüleri sayesinde çocukları matematikle ilgili pek çok kavramla bir araya getirir, onlarda matematiğe karşı farkındalık uyandırır (Anderson, Anderson, & Shapiro, 2005). Bununla birlikte yapılan pek çok araştırma, bir hikaye akışı içinde öğrenmenin, öğrenilenlerin kalıcı kılınmasında ve hatırlanmasında önemli artışlar meydana getirdiğini göstermektedir. (Horst, Parsons, & Bryan, 2011). Ayrıca resimli çocuk kitapları aracılığıyla çocuğun, matematiği öğrenilmesi zor ya da geçilmesi gereken güç testler bütünü olarak görmeyeceği, kendine hikâye içerisinde yer bulup matematiği severek ve eğlenerek öğreneceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelemeleri neticesinde, Türkiye'de resimli çocuk kitaplarının, içerik ve fiziksel özellikleri (Işıtan, 2014), kitaplardaki cinsiyet rollerinin sunumu (Gürşimşek ve Günay, 2005), şiddet öğeleri (Sever, 2002), değerler (Erdal, 2009), mizahi unsurlar (Akıncı, 2015) ve coğrafi unsurlar (Özkan Kılıç, Güleç ve Genç, 2014) gibi farklı açılardan incelendiği görülmüştür. Bununla birlikte erken akademik becerilerden matematik becerilerini kazandırmaya yönelik ülkemizde pek çok resimli çocuk kitabı bulunmasına rağmen, bu kitaplarda yer alan matematik içeriğini incelemeye yönelik sınırlı sayıda çalışmaya (Aslan ve Aktaş Arnas, 2007) rastlanmıştır

Bu noktadan hareketle, mevcut çalışma ile NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) tarafından okul öncesi döneme yönelik belirlenen matematik öğretimi içerik standartları arasında gösterilen "Sayma ve İşlem, Cebir, Geometri, Ölçme, Veri Analizi ve Olasılık" standartlarının resimli çocuk kitaplarında yer alma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Okul öncesi döneme yönelik hazırlanmış olan resimli çocuk kitaplarının matematik içeriği açısından incelendiği bu çalışma betimsel nitelikte olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 yılının Ocak ayından itibaren Adana ve Ankara illerindeki kitapevlerinde satışa sunulan ve ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 42 resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan resimli çocuk kitaplarının matematiksel içerik bakımından incelenmesi amacıyla "İçerik Kontrol Listesi" oluşturulmuştur. Bu listenin oluşturulma aşamasında NCTM tarafından belirlenen matematik öğretimi içerik standartlarından yararlanılmıştır. Çalışma grubuna alınan kitapların içeriğine ilişkin diğer incelemeleri yapmak amacıyla "Kitap İnceleme Formu" oluşturulmuştur. Oluşturulan form; yayınevi, basım yılı, baskı sayısı, karakter, konu, orjinal yazım dili ve resimlendirme uygunluğu bölümlerini içermektedir. Hazırlanan veri toplama araçları, uzman görüşüne sunularak gerekli düzeltmeler yapılmış ve son şeklini almıştır.

Çalışma sürecinde ilk olarak, her kitap üç araştırmacı tarafından birlikte incelenmiş ve kitabın yayınevi, yayın yılı, baskı sayısı, sayfa sayısı ve orjinal dili gibi genel değişmez özellikleri not edilmiştir. İkinci aşamada, seçilen 42 kitap, barındırdıkları matematik içeriği açısından üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek, gerekli bilgilerin veri toplama araçlarına kaydedilmesi planlanmaktadır. Değerlendiriciler arası uyuşma güvenirliğinin hesaplanabilmesi amacıyla Kappa istatistiği kullanılmıştır. Mevcut çalışma sürecinde beklenen sonuçların yazılabilmesi amacıyla ilk etapta 21 kitap incelenebilmiş ve elde

edilen Kappa katsayısı sonuçları 0. 83 olarak belirlenmiştir. Son olarak, tüm kitapların araştırmacılar tarafından birlikte tekrar okunması planlanmaktadır. Böylelikle kararsızlık yaratan durumlar konusunda fikir birliğine varılması, eksik veya yanlış değerlendirmelerin önüne geçilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma grubuna alınan resimli çocuk kitapları veri toplama araçlarına uygun olarak incelendikten sonra elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilecektir.

Araştırmada, çalışma grubundaki resimli çocuk kitaplarında yer verilen matematik becerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma grubunda yer alan kitapların, spesifik olarak okul öncesi dönem matematik becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlandığı için, "Sayma, İşlem, Cebir, Geometri, Ölçme, Veri Analizi ve Olasılık" becerilerini destekleyecek nitelikte olması ve bu becerilerin kitaplarda basitten karmaşığa doğru, sarmal biçimde verilmiş olması beklenmektedir.

Bununla birlikte her ne kadar matematik becerilerine kitaplarda yakın oranlarda yer verilmesi beklense de, yapılan ön incelemelere dayanarak "sayma ve geometri" gibi becerilere, diğer becerilere oranla daha fazla yer verilmiş olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan beklenen bir diğer sonuç ise; çalışma grubunda yer alan kitapların resim uygunluğu açısından kabul edilebilir düzeyde olduğudur. Kitaplardaki resimlerin, çocukların verilmek istenen beceriyi rahatlıkla kavramaları açısından, ilgi çekici, açık ve anlaşılır biçimde görselleştirilmiş olmaları beklenmektedir. Kitapların sonunda yer verilen değerlendirme sorularının çocuklarda matematik becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmanın alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı ve bu konuda çalışan araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Erken Matematik Becerileri, NCTM, Resimli Çocuk Kitabı

Kaynakça

Anderson, A., Anderson, J., & Shapiro, J. (2005). Supporting multiple literacies: Parents' and children's mathematical talk within storybook reading.*Mathematics Education Research Journal*, *16*(3), 5-26.

Akıncı, Ş. (2015). Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Mizahi Unsurların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, D., & Arnas, Y. A. (2007). Three-to six-year-old children's recognition of geometric shapes. *International Journal of Early Years Education*, *15*(1), 83-104.

Blok, H. (1999). Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. *Language Learning, 49* (2), 343-371.

Clements, D.H. ve Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science Review Report,* 333, 968, 970.

Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış,* 17, 1-18.

Heuvel-Panhuizen,M. Boogaard,S., ve Doig,B. (2009). Picture books stimulate the learning of mathematics. *Australasian Journal of Early Childhood,* 34(3), 30-39.

Horst, J. S., Parsons, K. L., & Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Developmental Psychology*, *2*(17), 1-11.

Huck, C. S., & Kiefer, B. Z. Hepler, s., & Hickman, J.(2004). *Children's literature in the elementary school*, *8*.

Işıtan, S. (2014). Caillou Çizgi Film Karakteri İle İlgili Türkçe Resimli Öykü Kitaplarının Biçimsel ve İçerik Özelliklerinin İncelenmesi. *Ilkogretim Online*,*13*(1).

Kılıç, Ö. Ö., Güleç, H., & Genç, S. Z. (2014). Okul Öncesi Dönem Resimli Öykü Kitaplarının Coğrafi Kavramları İçermesi Yönünden İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1).

Rolnick, A. J., ve Grunewald, R. (2007). Early intervention on a large scale. *Education Week, 26*(17), 34- 36.

(8091) Çizgi Filmlerde Cinsiyetçi Nefret Söylemi: Bir Eleştirel Söylem Analizi

İrem GÜRGAH OĞUL
Çukurova Üniversitesi

Seval ÖRDEK İNCEOĞLU
Çukurova Üniversitesi

Yaşare AKTAŞ ARNAS
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Kitle iletişim araçlarında sıklıkla karşımıza çıkan nefret söylemi, çocukların da maruz kaldığı bir unsur haline gelmiştir. Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin 1997 yılı 20 sayılı tavsiye kararında, nefret söylemi, "ırkçı nefret, yabancı düşmanlığı, anti-semitizm ve hoşgörüsüzlük temelli diğer nefret biçimlerini yayan, teşvik eden, savunan ya da haklı gösteren her türlü ifade biçimi" olarak tanımlanmaktadır (Weber, 2009). Medya toplumda nefret söyleminin pekiştirilmesine, önyargıların oluşmasına, hoşgörüsüzlüğe ve düşmanlığa kısacası nefret suçlarına zemin hazırlayabilmektedir (Binark, 2010).

Televizyon programları, ırkçı, dini, siyasi nefret söylemlerine benzer olarak cinsiyetçi nefret söylemlerine de yer vermektedir. Baydar'a göre (2013) ataerkil toplumların sahip olduğu kadınlara yönelik kalıpyargılar (stereotipler), televizyon programları, diziler ve çizgi filmlerde insanlara sunulmaktadır. Medyada gösterilen kadın figürü ve imajı, erkeklerin ihtiyaçlarını karşılayan, erkekler tarafından cinsel özellikleri bakımından arzulanan, yalnızca bedenleriyle var olan, düşünce, duygu ve kimlikleri yadsınan, görmezden gelinen varlıklar olarak yansıtılmaktadır (Baydar, 2013).

Özellikle günümüzde televizyon geniş kitlelere ulaşması ve kolay ulaşılabilir bir araç olması nedeniyle büyük kitleleri etkileme gücüne sahiptir. Ayrıca televizyon küçük yaştaki çocukların yaşantılarında da önemli bir araç olup onların yaşamlarının önemli bir bölümünü de oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar çocukların televizyon karşısında günde iki saatten daha fazla zaman harcadıklarını göstermektedir (Aktaş Arnas, 2004; Bernard-Bonnin et al., 1991; Taras et al., 1990; Woordard ve Gridina, 2000).

Küçük yaştaki çocuklar, gelişimleri nedeniyle hayal ile gerçeği ayırt edememezler bu nedenle televizyondaki söylemlere kolaylıkla inanabilirler. Çünkü küçük yaştaki çocukların ahlaki yargıları, gelişimlerine bağlı olarak diğerlerinin düşüncelerine bağlı iken büyük yaştaki bireylerinki kişisel deneyimlerine bağlıdır (Chan ve McNeal, 2002). Öyle ki televizyon ırkçı, cinsiyetçi ve yabancı düşmanlığı gibi ideolojileri sık sık vurgulayarak, küçük yaştaki çocuklarda nefret söylemine zemin hazırlayabilir. Çünkü Postman'a göre (1995) çocuklar televizyon aracılığıyla yetişkinlerin dünyasına ait olan maddi, toplumsal ve cinsel ilişkilere, kavga, çatışma ve şiddet olaylarına maruz kalmaktadırlar.

Çocuklar tarafından en fazla tercih edilen programların başında gelen çizgi filmler ebeveynler tarafından çok masum görünmekte ve çocuklarının kontrolsüz bir şekilde çizgi film izlemesine izin verilebilmektedir. Oysaki Bandura, öğrenmenin her zaman bireysel deneyimler sonucu doğrudan deneyimleyerek olmadığını, öğrenmenin önemli oranda bir modeli (diğer bir kişiyi) gözleme, model alma, taklit etme ve dolaylı yaşantılar yoluyla da gerçekleştiğini vurgulamaktadır. (Bandura, 1977; Bukato ve Daehler, 1992; Crain, 2000). Bandura, çocukluk yaşantılarındaki deneyimlerin önemine dikkat çekmekte ve çocukların bulundukları ortamlardaki yetişkinlerin ve akranlarının davranışlarını gözlemlemenin yanı sıra okuduğu kitaptaki veya televizyonda gördükleri sembolik modelleri gözlemleyerek de davranışları öğrenebildiğini belirtmektedir (Crain, 2000). Televizyondaki modeller özel bir güdülenme yapmaya gereksinme duymaksızın kolaylıkla çocukların ilgisini çekebilmektedir (Bandura, 1977). Bandura'nın da dahil olduğu sosyal öğrenme kuramcıları, saldırganlık, cinsiyet rollerinin kazanılması, sosyal beceriler, ahlak gelişimi gibi pek çok karmaşık sosyal davranışın diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek öğrenildiğini savunmaktadırlar.

Bu noktada çocuklar tarafından en fazla tercih edilen çizgi filmlerin onlara sunduğu toplumsal cinsiyet rollerinin irdelenmesi ve cinsiyetçi nefret söylemi bakımından incelenmesi önemli bir konudur. Bu araştırmanın problem sorusu "Çizgi filmlerde cinsiyetçi nefret söylemi nasıl yer almaktadır?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın modeli betimsel olup, bu araştırmanın verilerini analiz etmek amacıyla eleştirel söylem analizi (critical discourse analysis) kullanılmıştır. Eleştirel söylem analizi, metinsel söylemde gömülü ideolojik varsayımları ve güç ilişkilerini açıklamak için kullanılan yöntemsel ve kuramsal olarak güçlü bir araç haline gelmiştir (Akalu, 2014). Eleştirel söylem analizi, söylem yoluyla ya da dilin kullanımı ile ifade edilen, yapılandırılan, yasal hale gelmiş ve buna benzer sosyal eşitsizlikleri eleştirel olarak inceler (Wodak, 2001). Araştırmada, eleştirel söylem analizi kullanılarak çizgi filmlerde cinsiyetçi nefret söylemlerinin nasıl kullanıldığı ve bu söylemlerin toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl konumlandırıldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, bir anaokuluna devam eden 50 çocukla görüşme yapılmış ve en çok izledikleri iki çizgi film belirlenmiştir. Belirlenen her bir çizgi filmin rastgele seçilmiş 10 bölümü örnekleme dahil edilmiştir. Bu bölümler NVIVO 10 nitel veri analiz programına aktarılarak cinsiyetçi nefret söylemi bağlamında incelenmiştir. Belirlenen nefret söylemleri eleştirel söylem analizi ilkeleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Çalışmanın geçerliğini artırmak için ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Creswell, 2003). Yapılan çalışmanın güvenirliğini arttırmak için veriler araştırmacının dışında aynı üniversitede görev yapan nitel araştırma konusunda deneyimli iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra bir araya gelinerek veriler arasında

ortaya çıkan anlaşmazlıklar giderilmiştir. Bu şekilde, oluşturulan bulgular üzerinde tam bir mutabakat sağlanmıştır. Elde edilen bulgular raporlaştırılacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulguların tartışılması yoluyla ulaşılması beklenen bazı sonuçlar bulunmaktadır. İlk olarak, çalışmanın örnekleminde yer alan çizgi filmlerin içerikleri incelendiğinde cinsiyetçi nefret söylemlerinin kadınlara yönelik olması beklenmektedir. Bu nefret söylemleri doğrultusunda, kadınların ikincilleştirildiği ve ötekileştirildiği söylemlerin çizgi filmlerde yer alması beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilmesi beklenen bir diğer sonuç ise, örnekleme dahil edilen çizgi filmlerde karşılaşılan nefret söylemlerinin ataerkil toplumlardaki kadın algısı ve imajı ile paralellik göstermesidir. Çözümlenen nefret söylemlerinde ataerkil sosyal yapının ve erkek egemen perspektifin de yansıtılmış olması beklenmektedir. Kadının çocuk doğurmak, çocuğa bakmak, ev içi işlerle meşgul olmak gibi geleneksel cinsiyet rollerini destekleyici söylemlere de yer verilmiş olması beklenen sonuçlar arasındadır. Bununla birlikte, çizgi filmlerdeki nefret söylemlerinin içeriğine dair ayrıntılı bulgulara da ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Nefret Söylemi, Çizgi Film, Eleştirel Söylem Analizi, Toplumsal Cinsiyet

Kaynakça

Akalu, G. A. (2014). Interrogating the continuing professional development policy framework in Ethiopia: a critical discourse analysis. *Professional Development in Education, 42*(2), 179-200.

Aktaş Arnas, Y. (2004). *The habits of using the mass media of the children at the ages of 3 to 6 and the family environment.* In O. Ramazan, K. Efe ve G.Güven (Ed.),1st International Pre-School Education Conference, Turkey, (2). 349-59.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Prentice-Hall,Inc: New Jersey.

Baydar, V. (2013). Popüler Kültürde Mizojini. *Electronic Turkish Studies, 8*(12), 151-165.

Bernard-Bonnin, A.C., Gilbert, S., Rousseau, E., Masson, P. & Maheux, B. (1991). Television and the 3-to 10- year-old children. *Pediatrics, 88*(1), 48-54.

Binark, M (2010). *Nefret söyleminin yeni medya ortamında dolaşıma girmesi ve tüketilmesi.* Tuğrul Çomu (Ed.), *Yeni Medyada Nefret Söylemi* içinde (s.11-53). İstanbul: Kalkedon.

Bukato, D.& Daehler, M.W. (1992). *Child Development: A Topical Approach*. Houghton Mifflin Comp: Boston.

Chan, K., and McNeal, J.U.(2002). Children's perceptions of television advertising in urban China. *International Journal of Advertising & Marketing to Children, 3*(3), 69-79.

Crain, W. (2000). *Theories of Development: Concepts and applications.* (4th Ed.) Prentice Hall, Inc.: New Jersey.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Taras, H.L., Sallis, J.F., Nader, P.R. & Nelson, J. (1990). Children's television-viewing habits and the family environment. *AJDC, 144,* 357-59.

(8127) Observation as an Assessment Tool in Early Childhood Education: A Phenomenological Case Study of Teacher Views and Practices

Aysun TURUPCU — Gazi Üniversitesi

Feyza TANTEKİN ERDEN — ODTÜ

ÖZET

Assessment is one of the most important fields of education. In order to reach a conclusion whether there is an appropriate program with suitable activities for young children or not, assessment process should be included in the whole education process. Farr (1991) emphasized that it is not a sorting process, and it should basically be thought of as a guide instead of a type of judgment; so "assessment must serve students." (p.95). This term in education is defined as the process of listening, observing, and gathering evidence for learning progress of children in a classroom environment (Chen and McNamee, 2007). In literature, two main headings are defined for the assessment in early childhood education; first one is formal assessment while other one is informal assessment. Spinelli (2008) noted that formal assessment procedures generally rely on recognition responses, test items and mechanical scoring which were not suitable for young children's assessment in terms of children's developmental characteristics. In young children's assessment process, early childhood teachers prefer to apply the second type assessment. Observation, checklists, anecdotal records, running records, portfolios, rubrics, teacher-designed strategies, and performance-based strategies are defined as informal assessment tools in early childhood education (Guddemi and Case, 2004; Wortham, 2005). They are used to support children's learning and whole development.

In educational process to make learning visible, a student's/child's learning should be assessed with the help of observational evidence of the learning. While teachers are doing observation in classroom both for assessment and curriculum planning purposes, they learn more about children (Gronlund and James, 2005). Much critical information about children can be gathered via close observation in classroom; therefore, in this study focuses on the role of observation specifically. Moreover, teachers are the best observers during the application of observation, one of the informal assessment methods in classroom. Dunphy (2010) expressed his views as "Educators who have close personal relationships with children are the people best placed to make observations of their learning" (p. 48). Teachers gather clues about children's learning and their education through observation. Therefore, teachers' views and applications related with observation have come into prominence. Determination of teachers' views and practices about assessment of young children has important roles in both young children's development and early childhood program because "teachers' beliefs make a significant contribution to children's development" (Brassard and Boehm, 2007, p.30). Therefore, in this study, early childhood teachers' views on one of the informal assessment methods, observation, are examined. This study defines the views of early childhood teachers about benefits of observation, the challenges confronted during observation and how teachers address the challenges. Moreover, the connection between views and actions of early childhood teachers about observation are determined through this study.

The study was carried out in a qualitative research design; a phenomenological case study. It was completed in three session; interview, observation and introspective meeting. A semi-structured interview protocol that was developed by researcher was used for six early childhood educators working at Ankara. At the beginning of the interview, the consent form was given and participants were asked to fill the demographic information sheet. All interviews were conducted in Turkish and completed in nearly 25 minutes, also audiotaped upon permission. After pilot study was conducted, the final interview protocol contained 12 main questions and also follow-up questions. Then naturalistic observation sessions were done because it is beneficial to gather information about normal every day process in the classrooms and the interactions (Marshall and Rossman, 2006). The observation sheet was used as a guide and 3 teachers were randomly selected. The researcher observed these teachers in their classrooms in three sessions and each session last nearly 1.5- 2 hours. As the final step of study, there was a last meeting with three teachers to make interpretations of their interview responses and observation sessions. Interviews and observation data were transcribed and coded by the researcher and the second coder. After analyses were completed, final categories were formed.

According to the responses of early childhood teachers, assessment in early childhood education is a process-based issue and teachers mostly prefer observation because they believe that observation is the basis of the whole assessment progress. During observations, teachers pay attention to the children's needs and interests and their problematic behaviors. There is a consensus on teachers' views that the main contribution of observation is to children. Furthermore observation data contribute teachers to do self-assessment. Finally, the main obstacles faced during observation were defined as class-size and documentation in a systematic way. In order to deal with these obstacles, teachers offered grouping of children in classroom during observation. Moreover, there might be more teacher- training provided by experts about assessment to enhance teachers' knowledge about young children's assessment.

Anahtar Kelimeler : Observation, informal assessment, early childhood education, views of early childhood teachers, observation challenges, phenomenological study

Kaynakça

Brassard, M. & Boehm, A. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices.* Guilford Publications.

Chen, J. & McNamee, G. D. (2007). *Bridging: Assessment for teaching and learning in early childhood classrooms, PreK-3.* SAGE Publications. CA: Sage.

Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, *29* (1), 41-56. doi:10.1080/03323310903522685

Farr, R. (1991). The Assessment Puzzle. *Trends, Language Arts*. 95.

Gronlund, G. & James, M. (2005). *Focused observations: How to observe children for assessment and curriculum planning.* St. Paul: Redleaf.

Guddemi, M. & Case, B. J. (2004). *Assessment report: Assessing young children*. Pearson Education.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research.* Thousands Oaks: Sage Publications

Spinelli, C. G. (2008). Introduction: The benefits, uses, and practical application of informal assessment procedures. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 24* (1), 1- 6.

Wortham, S. C. (2005). *Assessment in early childhood education* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

(8128) 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Dursun BADEMCİ — Bingöl Üniversitesi

Devlet Alakoç PİRPİR — Selçuk Üniversitesi

ÖZET

İçinde bulunduğumuz bilgi çağındaki hızlı gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler, her alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemekte ve bu gelişmeler eğitim sistemi üzerinde köklü değişiklikler yapılmasına neden olmaktadır (Bay, 2008). Tüm eğitim sisteminin temelinde yer alan ilkokuma ve yazma öğretimi, hem yaşanmışlıkları deneyimleri kuşaktan kuşağa taşıma hem de insanlar arasında son derece etkili ve önemli bir iletişim, anlaşma aracı özelliği taşımaktadır (Öz, 1999). İlk okuma yazma öğretiminin bu kadar önemli olması, ilk formal eğitim olan okul öncesi eğitimini ve bu döneme denk gelen yılların önemini daha da arttırmaktadır. Okul öncesi çocukların hayatının en duyarlı ve çevrelerinden yoğun biçimde etkilendiği dönem olmasının yanı sıra gelişimsel açıdan da en hızlı geliştiği yıllardır. Bu dönemde çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşılaşabileceği bir ortam hazırlanarak çocuğun gelişiminin desteklenmesi önemlidir (Arı, Bayhan, Üstün ve Akman, 2002; Ural, 1986; Öztürk, 1995; Gönen, 1990; Yavuzer; 1997). Çocukların okula başlamadan önce edindikleri bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimsel düzeyinin; onların akademik kariyerleriyle ilişkili olduğu ve bu beceri alanlarının herhangi birinden olan yoksunluk okula başlayan çocuk tarafından tek başına giderilmesi oldukça zor ve sıkıntılı bir süreç olduğu bilinmektedir (Alakoç Pirpir, 2011). Çünkü okul öncesi dönemdeki çocukların hazır bulunuşluğu ve gelişimsel olgunluğu açısından kazanacakları okuma-yazma becerileri, onların okuma yazma öğrenimindeki temeli oluşturmaktadır. Çocuklar bu becerilere istenilen seviyede sahip olmazsa ilkokuldaki okuma ve yazma öğrenimine başladıkları zaman güçlük çekebilirler (Justice ve Ezell, 2001). Bundan dolayı çocuğun başarılı olabilmesi için gereken becerileri, okuma yazmaya etki edecek unsurları ve davranışları ilkokuldan önceki dönemde kazanmalıdır (Alakoç Pirpir, 2011). Çocuğun bilgi kazanımı ve okuldaki başarısı üzerinde yazma becerilerinin önemli katkısı olduğu için çocuğun bu temel becerideki başarısı ayrı bir önem kazanmaktadır (Jongmans, Linthorst, Westenberg ve Smits-Engelsman, 2003). Bu açıdan ele alındığında okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocukların okuma ve yazmayı öğrenebilmeleri için gerekli ön hazırlığı çocuklara kazandırabilmektir. Bu amaçla çocukların okuma-yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri için onlara okuma-yazma öğrenmenin gerekliliğini kazandırmak oldukça önemli bir görevdir (MEB, 2013). Bu nedenle 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarını ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi araştırılması gereken önemli bir konu olarak düşünülmektedir. Bu araştırmada, 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarını ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu değişkenler; okul öncesi eğitim alma durumu, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu ve annenin çalışma durumu şeklindedir.

Araştırmada bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini test etmek amacıyla ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Bingöl il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ve özel ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 66-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Bu ilkokulların birinci sınıflarına 2014-2015 eğitim-öğretim yılında devam eden çocuklar arasından tesadüfî eleman örnekleme yöntemi ile seçilen 311 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgi Formu', Alisinanoğlu ve Şimşek (2013) tarafından hazırlanan 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi' ve Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu (2013) tarafından hazırlanan 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi' kullanılmıştır. 'Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesinin' puanlayıcılar arası güvenirliğinin .32 ile 1.00 arasında değiştiği, maddeler genel olarak değerlendirildiğinde ise korelasyon katsayılarının orta ve yüksek düzeyde olduğu, test tekrar test güvenirlik ölçümlerinde korelasyonun (.90) oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi 17 madde ve iki alt boyuttan (kitap kavramı, yazı kavramı) oluşmaktadır. Kontrol Listesinin kitap kavramı alt boyutuna ait KR-20 güvenirlik katsayısı 0.64; yazı kavramı alt boyutuna ait KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.51 olarak saptanmıştır. Araştırmada 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çocukların okul öncesi eğitim alma ve anne çalışma durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı 't testi' ile anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise 'varyans analizi' tekniği ile kontrol edilmiştir. 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıkları ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla ise 'Pearson Korelâsyon Katsayısı Testi' istatistik işlemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlarda ve yazmaya hazırlık becerileri açısından okul öncesi eğitimi alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından ise, yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanları açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından üniversite mezunu annelerin ve babaların çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Anne çalışma durumu değişkeni açısından ise, 66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı kontrol listesinin kitap kavramı ve yazı kavramı alt boyutları ile genel toplam puanlar

açısından ve yazmaya hazırlık becerileri açısından çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ayrıca araştırmada yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık, yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık.

Kaynakça

Alakoç Pirpir,D.(2011).*Anne Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Temel Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Alisinanoğlu,F. ve Şimşek,Ö.(2013).Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,*Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*,21(13),1163-1176.

Arı,M.,Bayhan,P.,Üstün,E.&Akman,B.(2002).Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 6-8 Yaş Çocuklarının Gelişimsel Değerlendirilmesi.*Journal Of Qafqaz University*,9,103-112.

Bay,Y.(2008).*İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği).*Yayımlanmamış Doktora Tezi,Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gönen,M.(1990).Çocuğun Gelişmesinde Okul Öncesi Eğitimin Önemi, *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*,39,6-10.

Jongmans,M.J.,Linthorst,B.E.,Westenberg,Y.&Smits-Engelsman,B.C.M.(2003).Use Of Task-Oriented Self-İnstruction Method To Support Children İn Primary School With Poor Handwriting Quality And Speed. *Human Movement Science.*

M.E.B(2013).*Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Okuma Yazmaya Hazırlık*,Ankara:Meb Yayınları.

Justice L. M. ve Ezell, K. E. (2001). Word And Print Awareness İn 4-Year-Old Children. *Child Language Teaching And Therapy*, 13, 207-225.

Öz, M. F. (1999). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztürk, H. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek Çetin, Ö. & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,* 58 (1), 5-29.

Ural, M. (1986). Ülkemizde Okul öncesi Eğitimin Yeri ve Önemi. *Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildiri Kitabı*. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Yavuzer, H. (1997). *Anne Baba ve Çocuk.* Ankara: Remzi Kitabevi.

(8130) Anne Babaların Çocuk Kitaplarında Veriliş Biçimini İnceleme Formunun Türkçeye Uyarlanması

Şengül AKINCI — Kırıkkale Üniversitesi

Mehmet KATRANCI — Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

İnsan yaşamının 2-14 yaş arası dönemini kapsayan çocukluk döneminde çocuğun gelişimine uygun olarak sunulan deneyim ve fırsatlar onun hayatında kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun gelişimini destekler nitelikle hazırlanmış kitaplar da onlara sunulan bu öğrenme fırsatlarındandır. Okuma ve yazma gibi akademik becerilerin gelişmesine katkısı olan çocuk kitapları ayrıca içinde barındırdıkları kahraman ve karakterler sayesinde çocuklara öykünüp rol model alabilecekleri karakterlerle tanışma fırsatı sunar (Kardaş ve Alp, 2013: 20). Çocuklar bu karakterler sayesinde yaşadıkları çevre ve topluma uygun rolleri ve kuralları öğrenir, (Karatay, 2014: 104) kendini ve başkalarını daha iyi anlar ve sosyalleşir(Kardaş ve Alp, 2013: 20).

Bir çocuk kitabında karakterler oyuncak, hayvan, yetişkin ya da bir çocuk olabilir (Ural, 2015:45). Bununla birlikte, ebeveynler de çocuk kitaplarında kendine sıkça yer bulan karakterlerdendir(Adams, Walker ve O' Connel,2011). Bir çocuk kitabında karakter olarak anne babaya yer verilmesi hikâyenin akışını ya da bir takım mesajların çocuğa iletilmesi sağlamanın yanında, anne ve babaya dair rollerin çocuğa aktarılmasında da önemlidir. Çocukların üç ile beş yaşları arasındayken bireyler arasındaki cinsiyet ayrımına vararak, onları kadın ya da erkek olarak sınıflandırdıkları ve kendi kültürlerinde yer alan yaygın cinsiyetçi basmakalıp durumları fark ettikleri bilinmektedir (Powlisha, SerbinveMoller 1993:724). Yazılı ya da görsel medyada erkek ve kadın karakterlerin sunuluşu çocukların cinsiyet rollerinin ve benlik saygısının gelişiminde önemlidir (Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young, 2007: 758).Bu nedenle cinsiyete dair rollere kitaplarda yer verilirken dikkat edilmesi gereklidir. Çünkü bir kitapta belli tipte bir cinsiyete dair verilebilecek yanlış, eksik ya da basmakalıp bir sunum, çocukların özgüvenini olumsuz yönde etkileyebilir ya da çocukların var olan potansiyellerini sergilemelerine engel olabilir.Anne ve babanın da kadın ve erkeği temsil eden birer unsur olması sebebi ile çocuk hayatındaki rol ve önemi büyük olan kitaplarda anne ve babaya dair yapılan yanlış ya da eksik sunumların da çocukları olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Türkiye'de çocuklar için hazırlanmış kitapları incelemeye yönelik olarak yapılan pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların kitapları içerik ve fiziksel özellikler, şiddet öğeleri, mizahi unsurlar ve coğrafi unsurlar açısından inceledikleri görülmektedir. Ayrıca, çocuklara yönelik kitapları toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyet rollerinin sunumu bakımından inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancakanne ve babaların çocuk kitaplarında veriliş biçimlerini incelemeye yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Yurt dışında ise bu konu ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmaya (Hamilton ve diğerler, 2007; Adams, Walker ve O' Connel (2011) ulaşılmıştır. Bu çalışmada, anne babaların çocuk kitaplarında yeralma durumlarına yönelik Walker ve O' Connel (2011) tarafından geliştirilen çocuk kitaplarında anne babanın veriliş biçimini belirlemeye yönelik hazırlanmış formun Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Anne ve babaların çocuk kitaplarında yer alma durumlarını belirlemeye yönelik bir veri toplama aracının bulunmaması sebebi ile çalışmanın alandaki bu eksiği gidereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada Adams, Walker ve O' Connel (2011) tarafından geliştirilen ve ebeveynlerin çocuk kitaplarında yer alma durumlarını incelemeye yönelik olarak hazırlanan form, Türkçeye uyarlanmıştır. Bu formda ebeveynlerin çocuk kitaplarında bulunma durumları; ebeveynlerin görülme sıklığı, çocukla kurulan iletişim türü, duyguları ifade etme ve diğer aktiviteler (çocuk bakımı, ev işleri, disiplin yöntemleri) olmak üzere 4 ana başlık altında toplanmıştır. Orijinal dili İngilizce olan form Türkçeye uyarlanırken öncelikle 5 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Uygulamanın bu adımında her iki dili de iyi derecede bilen iki veya daha fazla kişinin grup halinde ya da bireysel olarak çevirmelerinden oluşan "grup çevirisi" (Aksayan ve Gözüm, 2002) yöntemine başvurulmuştur. Çeviriyi yapan kişiler araştırmacıların kendisi, Türkçe ve İngilizceye hâkim bir çevirmen ve çocuk edebiyatı alanında yetkin aynı zamanda İngilizceye hâkim iki uzman olmak üzere beş kişiden oluşmaktadır.Ardından elde edilen bu çeviri metnindeki ifadelerden en uygun olanları çocuk edebiyatı alanında uzman üç akademisyen tarafından belirlenmiştir.Formun orijinalinde bulunan 14 madde uyarlama esnasında form içinde bu maddeleri de kapsayan başka maddeler olduğu için araştırmacılar ve uzmanların ortak kararına dayalı olarak çıkarılmıştır. Bu düzenlemeden sonra, formun orijinali ile arasındaki tutarlığı sağlamak için dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir (Hambleton ve Bollwark, 1991).Dilsel eşdeğerlik çalışması doğrultusunda bir adet çocuk kitabı çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitim alanında uzman üç kişiye verilmiş ve iki hafta arayla, önce Türkçe ardından İngilizce formu kitaba göre kodlamaları istenmiştir. Bu incelemede, ebeveynlere ait durumlar bulunup bulunmamasına göre incelenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum,Phi korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin çocuk kitaplarında bulunma durumlarını; ebeveynlerin görülme sıklığı, çocukla kurulan iletişimin türü, duyguları ifade etme ve diğer aktiviteler (çocuk bakımı, ev işleri, disiplin yöntemleri) olmak üzere 4 ana başlık

altında inceleyen, *Anne Babaların Çocuk Kitaplarında Veriliş Biçimini İnceleme Formu* Türkçeye uyarlanmıştır. Bu uyarlama esnasında yapılan işlem ve analizler yöntem kısmında belirtilmiş olup, bunların sonucunda, İngilizce ve Türkçe formlar arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. *Anne Babaların Çocuk Kitaplarında Veriliş Biçimini İnceleme Formu*'nun ileride yapılacak olan çalışmalarda kullanacağı ve çocuk edebiyatı ürünlerinde (kitap ve dergi gibi) anne babanın rollerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : anne, baba, çocuk kitapları

Kaynakça

Adams, M.,Walker, C., &O'connel, P. (2011). Invisibleorinvolvedfathers? acontentanalysis of representations of parenting in youngchildren'spicturebooks.*SexRoles,,Vol. 65, 3-4, 259-270.*

Aksayan, S. ve Gözüm, S. (2002). *Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber ı: ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması.*[Çevrim-içi: http://hemarge.org.tr/ckfinder/userfiles/files/2002/2002-vol4-sayi1-147.pdf], Erişim Tarihi: 20 Şubat 2016.

Hambleton, R.K. ve Bollwark, J. (1991). Adapting tests for use in different cultures: Technical issues and methods. Bulletin of the International Testing Commission, 18, 3-32.

Hamilton, M.C.,Anderson, D., Broaddus, M., &Young, K. (2007). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's Picture boks: A twenty-first century update. *Sex roles*, 55, 757-776.

Kardaş, C. ve Alp, D. (2013). Çocuk edebiyatı ve medya. Ankara: Eğiten Kitap.

Karatay, H. (2014). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. Şimşek, T. (Ed.). Kuramdan Uygulaya Çocuk Edebiyatı el kitabı, *81-129.* (3. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

Ural, S. (2015). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. Gönen, M. (Ed.). Çocuk edebiyatı, 33-55. (2. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Powlishta, K. K.,Serbin, L. A., &Moller, L. C. (1993). The stability of individual differences in gender typing: Implications for understanding gender segregation. *SexRoles,* 29, 723-737.

(8134) Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Okulöncesi dönem, çocuğun gelişiminde çok önemli bir yer alır. Daha ilk günlerden itibaren aldığı uyarımlar, çocuktaki potansiyel özelliklerin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olabileceği gibi, tam tersine olumsuz, ters yönde bir gelişmeye de sebep olabilmektedir (Oktay, 2004). Çocukluk döneminin ilk yılları, genellikle çocuğun öğrenmesi gereken ve ömür boyu onu etkisinde bulunduracak davranış ve alışkanlıkların büyük bir bölümünü kazandığı dönemdir. (Çağdaş ve Seçer, 2006). Okul öncesi dönem, zekânın hızla geliştiği bir dönemdir. Çocuğun okulöncesi eğitim kurumuna başlamasıyla beraber ailenin yanında öğretmenlerinin de çocukların zekâ ve zekâ eğilimlerinin gelişmesinde çok önemli bir yeri vardır.

Bilimsel araştırmalar, zekânın birden çok türde sınıflamasıyla ilgili çalışmalara yönelmişlerdir. Bu çalışmalardan birisi de çoklu zekâ yaklaşımıdır. Çoklu Zeka Kuramı; 1983 yılında Howard Gardner tarafından geliştirilen, insanlarda bir tane genel zekâ yerine pek çok farklı zihinsel yeterliliğin olabileceğini belirtmek için kullanılan kuramdır (Swith, 2010/2013).

Her öğrencinin aynı ilgi ve yeteneklere sahip olmadığını, aynı yolla öğrenmediğini söyleyen Gardner herkesin farklı yollarla öğrenebileceğini belirtmektedir. Gardner, eğitmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, bireysel yeteneklerini dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır. (Göğebakan, 2003).

Gardner (1983, 1999) her bireyin sekiz zekâ alanına sahip olduğunu belirtmektedir (Phillips, 2010; Phipps, 2010). Gardner'ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır (Gardner, 2011):

1) Sözel-Dilsel Zekâ

2) Mantıksal-Matematiksel Zekâ

3) Görsel-Uzamsal Zekâ

4) Müziksel-Ritmik Zekâ

5) Bedensel-Kinestik Zekâ

6) Kişilerarası Zekâ

7) İçsel-Özedönük Zekâ

8) Doğa Zekâsı

Eğitimin amacı, bireylerin baskın olan ve olmayan zeka alanlarını fark etmelerini sağlamak, farklı öğretim yöntemleri ile baskın zeka alanlarını daha da güçlendirmek ancak aynı zamanda da baskın olmayan zeka alanlarını da geliştirmeye çalışmaktır (Kılıç, 2002; Burma, 2003).

Ayrıca, Erdem ve Demirel (2005) tarafından bireylerin problem çözmede başarılı olabilmelerinde tüm zeka alanlarının desteklenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olabilmeleri ve çocuğa her yönüyle destek olabilmeleri için, öncelikle öğretmen adaylarının baskın olan zeka alanları tespit edilmelidir. Öğretmen adayının şayet baskın ve baskın olmayan zeka alanları bilinirse; baskın olan zeka alanları daha da güçlendirilebilir, aynı zamanda baskın olmayan zeka alanları da desteklenebilir. Bu yüzden, öğretmen adaylarının baskın zeka alanları çeşitli değişkenlere göre tespit edilerek buna yönelik olarak eğitim almalarının sağlanması önemlidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın amacı okulöncesi öğretmen adaylarının çoklu zeka alanlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırma Modeli: Bu araştırmada, var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1999). Araştırmanın örneklemini, Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi okulöncesi anabilim dalında birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta örgün ve ikinci öğretimde öğrenim gören toplam dörtyüz öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına farklı zekâ düzeylerinin tespiti için Teele (1992) tarafından geliştirilen Elibol (2000) ve Göğebakan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Teele Çoklu Zekâ Envanteri-TÇZE (Teele Inventory of Multiple Intelligences-TIMI) ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Teele, Teele Çoklu Zekâ Envanteri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 1992-1993 yılları arasında yapmıştır. Geçerlik için kullanılan resimlerin belirtilen zekâ alanını temsil edip etmediği araştırılmış, güvenirlik için ise Test-Tekrar Test uygulaması yapılmıştır. Teele tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda envanterin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Teele Çoklu Zekâ Envanteri araştırmacı tarafından her bir öğretmen adayına tek tek uygulanmıştır. Her bir testin uygulama süresi ortalama 10 dakika sürmüştür. Teele Çoklu Zekâ Envanteri-TIMI okul öncesi dönem, ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde çocukların, gençlerin baskın zekâ alanlarını araştırmak için 1992 yılında geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde öğrencilerin okumakta oldukları sınıf seviyesine, cinsiyetine, yaşına, örgün veya ikinci öğretim olma durumlarına, bölümü sevip sevmeme durumlarına, mezun oldukları okul türüne göre karşılaştırılması için gerekli istatistiksel analizler yapılacak ve sonuçlar tablolar halinde belirtilecektir. Analizler SPSS paket programında yapılacaktır.

Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin tüm zeka alanlarında homojen olarak dağılım göstermesi istenen sonuçtur. Çünkü okulöncesi öğretmenliği çok özel ve önemli bir meslektir. Öğretmenlerin bu yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını desteklemeleri arzu edilendir. Çocukların temel alışkanlıklarının, kişiliklerinin, gelecekte nasıl bir insan olacaklarının belirlenmesinde, bu yaşlarda alacakları eğitimin önemi büyüktür. Bu yüzden öğretmenlerin her alanda kendini geliştirmeye çalışan, yeniliklere açık ve çocuklara her anlamda destek olabilecek özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi okulöncesi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının çoklu zeka alanları farklı değişkenler açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının baskın zeka alanlarının değişkenlere göre farklılık göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının tüm zeka alanlarında homojen dağılıma sahip olmaları istenen sonuç olsa da, öğretmen adaylarının sözel-dil zekası ve kişilerarası-sosyal zekalarının baskın olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okulöncesi; Okulöncesi Öğretmen Adayları; Çoklu Zeka Kuramı.

Kaynakça

Burma, Ş. (2003). Çoklu Zeka Kuramına Göre Eğitim Ortamlarının Yapılandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2006). *Anne-Baba Eğitimi.* (2.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2005). Çoklu Zeka Kuramına İlişkin Öğretmen Görüşleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül, Denizli.

Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind, The Theory Of Multiple Intelligences.* Harvard, Fontana Press.

Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand.* New York, Simon & Schuster.

Gardner, H. (2011). *Frames of Minds.* Basic Books, USA.

Göğebakan, D. (2003). *How Students' Multiple Intelligences Differ İn Terms Of Grade Level And Gender.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, Ç. (2002). Çoklu Zekâ Kuramının Amerikan Okullarındaki Uygulamaları Üzerine Ulusal Bir Çalışma (Sumit projesi). Eğitim Araştırmaları Dergisi, cilt 8, 165–174.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Phillips, H. (2010). Multiple Intelligences: Theory and Application. *Perspectives in Learning: A Journal of the College of Education & Health Professions.* Columbus State University Volume 11(1), Spring

Phipps, P. (2010). *Multiple Intelligences in the Early Childhood Classroom.* Frog Street Press.

Swith. J. T. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*. 5. Basımdan Çeviri. (Çev. Akman, B). Nobel Yayıncılık, Ankara. (Eserin Orijinali 2010 tarihinde yayımlandı.)

Vural, B. (2004). Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

(8239) Okulöncesi Dönem Çocuklarının Korku Kaynakları ve Korku Nedenleri

Perihan ÜNÜVAR — Mehmet Akif Ersoy Üniveritesi
Nurcan KUNT EROL — Milli Eğitim Müdürlüğü
Osman EROL — Mehmetakif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Bebelikten ölüme kadar süren yaşamı boyunca her insan belli dönemlerde korku ve kaygı duyar. Önemli olan bu duygu ile nasıl baş edebileceğine ilişkin bir stateji geliştirmiş olmasıdır. Kaygı ve korku günlük kullanımda genellikle birbiri yerine kullanılmaktadır. Bazı kaynaklar kaygıyı genellikle belli bir nedene bağlı olmayan sıkıntı ve gerginlik durumu, korkuyu ise kaynağı belli olan gerginlik durumu olarak tanımlamaktadır. Belli düzeylerde hissedilen kaygı ve korku çocuğu daha temkinli davranmaya iter. Küçük yaşlardan itibaren çocukların korku duygusunu hissetmeleri ve bu durumla baş edebilmeleri, onları ileriki yaşamlarında karşılaşabilecekleri daha riskli durumlara karşı geliştirir.

Korku, görünen veya görünmeyen tehlikeler karşısında bireyin gösterdiği doğal bir tepkidir (Bakırcıoğlu, 2007). Korku tüm insanlarda farklı nesne ya da durumlara karşı gelişen doğal ve kaçınılmaz duygulardan biridir Bu tepkinin doğumu takip eden aylardan itibaren ortaya çıktığı ve yaşantılarla birlikte değişerek geliştiği bilinmektedir. Korkuların gelişiminde içinde bulunulan toplumun ve çocuğun yakın çevresini oluşturan kişilerin etkisi göz ardı edilemez.

Bebeklik döneminde ani ve yüksek olan seslere karşı bebeklerin korku tepkisi gösterdiği ve ağlamaya başladığı gözlenir. Okulöncesi döneme geldiğinde korkularda bir değişim yaşanır. Daha önceki yaşlarda yüksek ses, ani hareket gölgeler ve yabancılar korku kaynağı iken okulöncesi döneme gelindiğinde hayvan korkuları, hayali yaratık korkuları, karanlık, yalnız kalma, incinme, yaralanma gibi korkular gelişir.(San Bayhan ve Artan,2004, Bakırcıoğlu,2007) Farklı kültürlerde yaşayan çocukların korkularının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırmalar, içinde yaşanılan kültürün önemli bir etken olduğunu ve değişik kültürlerde yaşayan çocukların korku algılarının ve türlerinin farklılaştığını ortaya koymuştur (Atılgan, Saçkes, Yurdugül ve Çırak, 2007)

Muris (2007) okul öncesi dönem çocuklarında karanlık, yıldırım, fırtına, koruyucusuz kalma ve yabancılardan korkma davranışlarının geliştiğini bu korkuları, cin, peri, uzaylı ve büyücü korkularının izlediğini belirtmektedir. Korkular tehlikeye karşı uyarıcıdır, kişiyi kaçarak, saklanarak, olmazsa savaşarak savunmaya zorlarlar (Bakırcıoğlu, 2007) Korkulara karşı geliştirilen bu tepkiler kişiyi uyarmakta ve korkuya karşı uygun davranışı göstermeye motive etmektedir. Böylelikle birey, çevresi ile uyumunu sağlamakta ve stresli yaşam olayları ile başa çıkabilme becerisini geliştirmektedir (Gullone, 1999; Gullone ve Lane, 2002; Lane ve Gullone, 1999).Okulöncesi dönem çocukları başkalarının davranışlarında ve yüz ifadelerinde beliren korku belirtilerini fark etmekte ve bunlardan etkilenmektedirler. (Muris, 2007). Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının korku kaynakları ile iligli bilgilere rastlanılmış olmakla birlikte bu konuda yapılmış olan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının korku kaynakları, korku nedenleri, ayrıca korktuklarında neler yaptıkları ve bir insanın korktuğunu nasıl anlarıklarına ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

Bu araştırma betimsel özellikte nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu okulöncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu 97 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocukların %47 si kız, %53'ü erkektir Çocukların %18'i 4 yaş grubun,%41'i 5 ve %41'i de 6 yaş grubudur. Çocukların %33'ü köyde ,%67si ise şehirde yaşamaktadır. Yaklaşık yarısının annesi ve babasının üniversite mezunudur.

Araştırmanın verileri *Kişisel Bilgi Formu* ve *Korkular ve Nedenleri Görüşme Formu* ile elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu 5 madde, *Korkular ve Nedenleri Görüşme Formu* ise 6 maddeden oluşmaktadır. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından çocuklarla özel bir odada bire bir yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Önce çocukla genel bir sohbet edilmiş, bazı masa oyuncakları ile oyunlar oynanmış ve çocuğun rahat olduğu fark edildikten sonra sohbet edercesine araştırma soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde ayrıca ebeveynlerden izin alınarak ses kayıt cihazları da kullanılmıştır. Toplanan ses kayıtları deşifre edilerek formlara işlenmiştir. Üç araştırmacı tarafından ses kayıtları ayrı ayrı dinlenerek formlara aktarılmış ve görüşme formlarının güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının araştırma alanına yakınlığı, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama, elde edilen bulguların teyidi için alana gidebilme ve ek bilgi toplama olanağını olması nitel araştırmada geçerliği sağlayan en önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2004 s:91). Nitel olarak yürütülen bu araştırmanın güvenirliği için; araştırmacıların nın araştırma sürecindeki konumları ayrıntılı olarak açıklanmış, araştırmaya konu olan bireyler, araştırmadaki sosyal ortam, verilerin toplanmasına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir

Okul öncesi dönem çocukları en çok aile bireylerinden (%30), yabancılardan (%26) ve hayali kahramanlardan (%17) korkmaktadırlar. Aile bireylerinden korkmalarının nedeni olarak aile bireylerinin kızmaları, bağırmaları, dövmeleri ve ceza

vermeleri gösterilmiştir. Çocuklar yabancılardan niçin korktukları sorusuna sırasıyla "beni kaçırabilir", "bana zarar verebilir", "tanımıyorum" ve "kötü oldukları" için cevabını vermişlerdir. Çocuklar hayali kahramanlardan da kaçırılabileceği ve kendisine zarar verebileceği için korkmaktadırlar. Çocukların %86 sı hayvanlardan korktuğunu %14'ü ise korkmadığını belirtmiştir. Hayvanlardan korkan çocukların sırasıyla en çok aslan, köpek, kaplan ve yılandan korkmaktadırlar. Çocuklar korktuğunuzda ne yaparsınız sorusuna sırasıyla; annemin babamın yanına giderim ya da onları çağırırım, kaçarım, bağırır ağlarım, döverim, vururum, saklanırım başka bir şeyle uğraşırım, hiçbir şey yapmam, cesaretimi toplarım gibi cevaplar vermişlerdir. Evde en çok korkulan şey aile bireyleri ve karanlıktır. Sokakta en çok korkulan şey ise hayvanlardır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, korku, 3-6 yaş

Kaynakça

Atılgan,H. Saçkes,M, Yurdugül,H. ve Çırak, Y. (2007). korku yaşantıları ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi ,Cilt:III Sayı:28

Bakırcıoğlu; R. (2007). Çocuk Ruh sağlığı ve Uyum bozuklukları. Geliştirilmiş 2. Baskı. Ankara: anı yayıncılık

Gullone, E. (1999). The Assessment of Normal Fear in Children and Adolescents. Clinical Child and Family Psychology Review, 2(2),91-106.

Gullone, E. and Lane, B. (2002). The Fear Survey Schedule for Children-II: A Validity Examination Across Response Format and Instruction Type. Clinical Psychology ve Psychotherapy, 9(1), 55- 67.

Lane, B. and Gullone, E. (1999). Common Fears: A Comparison of Adolescents' Self-Generated and Fear Survey Schedule Generated Fears. The Journal of Genetic Psychology, 160(2), 194-204.

Muris, P. (2007). Normal and abnormal fear and anxiety in children and adolescents. California: Elsevier.

San Bayhan P. Artan,İ. (2004), çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul:Morpa yayınları

Yıldırm,A.ve Şimşek,H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

(8240) Okul öncesi eğitimde kaliteyi olumsuz etkileyen durumlar

Perihan ÜNÜVAR Mehmet Akif Ersoy Üniv.
Aylin SOP Mehmet Akif Ersoy Üniv.
Gül DALĞAR Mehmet Akif Ersoy Üniv.
Elif Süreyya KANYILMAZ Mehmet Akif Ersoy Üniv.

ÖZET

Eğitim, 21. Yüzyılın kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşılarda çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir. Ülkelerin ekonomik, sosyal ve toplumsal kalkınmasını sağlayan insan gücünün yetişmesi eğitim ile sağlanmaktadır. Eğitim, ürünlerini uzun vadede verse de gün geçtikçe ekonominin temel yatırımlarından biri olma noktasındaki önemini artırmaktadır (Gedikoğlu,2005)

Formal eğitimin ilk kademesini okul öncesi eğitim dönemi oluşturur. Okul öncesi dönem, çocuğun zihinsel yeteneklerinin ve öğrenme yapılarının büyük bir hızla geliştiği ve organize edildiği dönemdir. Bu dönem aynı zamanda bilişsel, dil, sosyal-duygusal, psiko-motor ve öz-bakım becerilerinin gelişimi için kritik bir dönemdir. Bu dönemde geçirilen yaşantılarla pek çok davranış, alışkanlık ve beceri kazanılmakta; kişiliğin temel yapıları oluşmaktadır. Çocuğun ileride nasıl bir yetişkin olacağı konusunda temel yapıların oluştuğu bu dönemde çocukların tüm gelişim alanlarında (bedensel, dil, sosyal, duygusal, bilişsel, cinsel) desteklenmesi, uygun ve zengin uyarıcılarla karşılaştırılması gerekir.

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönemde çocukların bir kısmı yalnızca ailede eğitim alabilmekte bir kısmı ise aile eğitiminin yanı sıra okul öncesi eğitim kurumuna devam ederek formal eğitim ile tanışmaktadır. Gerek evde eğitim alan gerek ise okulöncesi eğitime devam eden çocuklar için ilgisini çekecek, gelişimlerini destekleyecek ve hızlandıracak zengin uyarıcı çevrenin hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Anne- baba veya öğretmenlerin çocuk gelişimine yönelik çabalarının verimli ve başarılı olabilmesi çeşitli koşullara bağlıdır. Bunlardan biri uygun fiziksel ortam ve uyarıcılardır. Çocukların içinde bulundukları mekanın uygun büyüklükte olması, ısınması, aydınlanması, mobilyalarının yerleştirilmesi ve çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş olması önemlidir. Ortam, çocukların öğrenme isteğini artırmalı, iletişim becerilerini, yaratıcılıklarını ve sosyal etkileşimlerini desteklemeli ve merak uyandırıcı olmalıdır.

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocuk sayısı geçmiş yıllara oranla artmış ve her geçen gün de artış göstermektedir. Bu kurumlarda çocuklar bir yandan toplumsal bir varlık olmanın gereği olarak toplumsal yaşama hazırlanmakta, bir yandan da üst öğrenim olan temel eğitimin için giriş davranışları bakımından yetkinleştirilmektedirler.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukları, yaşama ve üst öğrenime hazırlamaya çalışan öğretmenler pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözme ve güçlüklerin üstesinden gelebilme becerileri arttıkça okul öncesi eğitimin niteliği de artacaktır. Daha nitelikli okulöncesi eğitim daha nitelikli bireyler ve daha nitelikli toplum demektir. Toplumun istenilen nitelikte şekillenmesinde hayati öneme sahip olan okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunların bilinmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik tedbirlerin alınması okul öncesi eğitimde kaliteyi artıracaktır.

Bu araştırma betimsel yöntemin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri öğretmenlerle yapılan bire-bir görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve grup çalışmaları yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme sıklıkla kullanılan bir veri toplama yoludur. Görüşme ile görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya koymak ve belirlenen konuda derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmaktadır (Kuş, 2007; Rubin ve Rubin, 1995, yıldırım ve şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu 75 okulöncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 68'i kadın 7'si erkek öğretmendir. Verilerin toplanması için 75 öğretmenle yarım günlük bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere; öğrenci, veli, öğretmen, yönetici, fiziki koşullar, malzeme ve materyal ve okulöncesi eğitim programından kaynaklandığını düşündükleri ve okulöncesi eğitimde kaliteyi olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğu açık uçlu sorularla sorulmuştur. Aynı gün 9 öğretmenle de odak grup görüşmesi yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca 75 öğretmenle gruplara ayrılarak okulöncesi eğitimde kaliteyi olumsuz etkilediğini düşündükleri faktörleri içeren görsel bir materyal hazırlamaları istenmiştir. Görüşme formları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilerek kodlanmış ve belirlenmiş olan temalar altında gruplandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından farklı temalar altında kodlanmış olan veriler tekrar incelenmiş ortak karara varılamayan bilgiler araştırmaya dahil edilmemiştir. Kodlayıcılar arasında %91 tutarlık sağlanmıştır. Odak grup görüşmelerinde ses kayıt cihazı kullanılmış, okulöncesi eğitimde kaliteyi olumsuz etkilediği düşünülün ana temalarda derinlemesine görüş alınmıştır. Görüşme kayıtları deşifre edilerek analiz edilmiştir.

Öğretmenler öğrenciden kaynaklanan ve kaliteyi olumsuz etkileyen durumlar olarak öncelikle, çocuğun aile içinde kurallara alışık olmaması ve okuldaki kurallara uymakta zorlanmasını, sınıfları kalabalık olması, yaş gruplarının karma olması ve çocuklardaki uyum problemini belirtmişlerdir. Velilerden kaynaklanan sorunlar olarak; okulu bakımevi olarak görmeleri, öğretmene müdahale etmeleri ve çocuklarına karşı ilgisiz olmaları gösterilmiştir. Öğretmenden kaynaklanan sorunlarda sırasıyla; öğretmenin kendini yenilememesi, uygulamalarda yetersiz olması ve kaynaştırma konusunda yetersiz olması gösterilmiştir. Yöneticilerden kaynaklanan sorunlarda ilk sırayı müfredatı bilmemeleri ve devamında da okul öncesi eğitime gereken önemi vermemeleri gösterilmiştir. Meslektaşlardan kaynaklı sorunlar; rakabetçi olmaları, paylaşımcı olmamaları ve iletişim kopukluğu gösterilmiştir. Fiziki koşullarla iligli olarak sınıf, bahçe ve oyun alanlarının yetersizliği, programdan kaynaklanan sorun olarak da planların çok uzun hazırlanmasının gerektiği ve içeriğin çok dar olduğu gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi, kalite, sorunlar

Kaynakça

Aktan Kerem, E., Cömert, D. (2005). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve

Çözüm Önerileri [Problems of Pre-School Education In Turkey And Some Suggestions For Solving Those Problems]. *Eurasian Journal of Educational Research, 21,* 155 – 172.

Aktan Kerem, E., Cömert, D.(?). Siirt İlinde Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.

Büte, M., Balcı, F.A.(2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,16,*4,485-509.

Demir, M.K., Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği [Teacher Problems-Çanakkale Case]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi:Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,(1), 66-80

Kuş,E. (2007) Nicel-Nitel araştırma teknikleri (2. Baskı). Anı yayıncılık. Ankara

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev Ed). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002)

Rubin,H.J., ve Rubin,I.S. (2012). Qualitative Interviewing (Third Edition). Sage Publication. Washington.

Yıldırım.A. ve Şimşek,H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin yayınları

(8242) Üstün Yetenekliler Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programı

Adile GÜLŞAH SARANLI

TED Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli okul öncesi öğrencilerin öğretmenlerine verilen üstün yeteneklilerin özellikleri ve ayırd edici durumları konulu eğitimin öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerini daha doğru ve kolay şekilde tespit edebilmelerine olan etkisini incelemektir. Üstün yetenekli çocukları ilk tespit eden kişilerden biri olarak literatürde öğretmenlerin de büyük oranda bu grup öğrencinin belirlenmesinde çocuk gelişimi ve eğitimi alanındaki bilgi ve tecrübeleri nedeniyle başarılı tahminlerde bulundukları görülmüştür. Aynı yaşta pek çok öğrenciyi aynı sınıf ortamı içerisinde oldukça uzun saatler boyunca gözlemleyebilme ve karşılaştırabilme şansına ve becerisine sahip okul öncesi öğretmenler, bu anlamda tanılamada çok önemli kaynaklardır. Okul öncesi öğretmeni aslında bir öğrencinin yaşından geride mi, yaşından ileride mi yoksa yaşına uygun mu gelişim gösterdiğini bize en iyi söyleyebilecek kişilerdendir. Hatta özellikle okul öncesi yaşlardaki çocukların anlaşılmasında öğretmen gözlemleri her zaman çok önem verilen bilgi kaynaklarından birisi olmuştur. Bununla birlikte üstün yetenekli çocukların nasıl özellikler gösterebileceğine ilişkin öğretmenlerin bilgilerinde ve algılarında bile bazı yanlış algılar ve stereotipler yer alabilmektedir.

Erken yürüme, erken konuşma, alıcı dil gelişiminin erken ve hızlı olması, kitaplara ve okumaya erken ilgi, dilsel ve matematiksel her türlü sembol sistemlerinin, erken kullanımı, ölüm, adalet ve ahlak gibi soyut konuların erken anlaşılması, zihinsel gelişim evrelerine (örneğin, Piaget'in somut işlemler evresine) erken geçiş, erken ve olağanüstü bilgi depolama, (hafıza), erken gülümseme, anne veya temel bakım verenle diğerleri arasındaki ayrımı erken keşfetme, alışılmadık uyanıklık ve merak, gibi pek çok durum üstün yetenekli çocukların özelliklerindendir. Erken gelişimsel farklılıkları gösteren üstün yetenekli çocuklar doğal olarak hem erken yaşlarda hem de hayatları boyunca tipik gelişim gösteren yaşıtlarından büyük farklılıklar sergileyeceklerdir. Bununla birlikte, erken tanılandıklarında çeşitli eğitimsel farklılaştırma hizmetlerine ulaşma şansları olduğunda, farklı gelişimleri geç olmadan tespit edilip destekleneceğinden potansiyellerini teşvik etmek için daha doğru bir yol olacaktır. Üstün yetenekli çocuklara erken müdahale edilmesi sayesinde bu çocukların yetenek, ilgi ve becerilerine uygun eğitim programlarının hazırlanması, ailelerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi mümkün olacaktır. Bu sayede, zihinsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin ulaşabileceği en üst noktaya çıkması sağlanmış olacaktır. Erken tanı ve yeteneklerin erken keşfedilmesi çocukların ruh sağlığını koruyacak önlemlerden bir başkasıdır. Ayrıca erken tanılama ve uygun okulöncesi programına yerleştirme sayesinde üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarısızlık sorunuyla karşılaşması da erkenden önlenebilecektir. Erken tanılamanın bu önemli sonuçlarının ortada olması sebebiyle bir an önce okul öncesi öğretmenlerinin bu dönemdeki üstün yetenekli çocuklara ilişkin bilgilendirilmesi problemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlere üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin doğru bilgileri içeren bir eğitim verilmesi, doğru tanılamayı ve bu da üstün yetenekli çocukların hak ettikleri eğitimi alması ve potansiyellerini kullanabilmeleri anlamına gelebilecektir.

Bu araştırma projesi temel olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada okul öncesi okullarındaki üstün yetenekli öğrenciler hakkında eğitim almaya gönüllü bir grup öğretmen çalışmaya davet edilecek, 15'er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulacak ve deney grubuna üstün yetenekli çocuklara ilişkin iki aşamalı bir eğitim verilecektir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına araştırmanın yürütücüsü tarafından üstün yetenekli çocuklarla ilgili 4 hafta ve 16 saatten oluşan bir eğitim verilecektir. Bu eğitimin içeriğinde okul öncesi dönemde bulunan üstün yetenekli çocukların özellikleri, tanılanma yöntemleri, gelişimsel farklılıkları, eğitim modelleri, sosyal-duygusal ihtiyaçları ve erken müdahale yöntemleri gibi konular yer alacaktır. Daha sonra üstün yeteneklilere ilişkin genel özellikleri içeren eğitimin ardından aynı gruba ek olarak okul öncesi dönemde bulunan üstün yetenekli çocukların farklı özellikleri, gelişimsel farklılıkları ve tanılanma yöntemleri konusunda derinleştirilmiş bir başka eğitim aşamasına geçilecektir. Uygulamaların başlangıcında yani deney öncesinde ve uygulamaların bitiminde yani deney sonrasında çalışmaya katılan öğretmenlerle sınıflarında üstün yetenekli çocuk bulunup bulunmadığı, üstün yetenekli çocukların özelliklerini nasıl tanımladıkları, vb. konulardaki soruları içeren bir soru formu oluşturulacak ve yüz yüze görüşmeler yapılacaktır. Öğretmenlerin tüm cevapları ve yorumları ses kayıt cihazıyla kayıt edilecektir. Her görüşmenin, ortalama olarak 40-45 dk arası sürmesi beklenmektedir. Bu eğitimin öncesinde ve sonrasındaki görüşmelerde öğretmenler tarafından kendi sınıflarındaki öğrenciler düşünülerek cevaplanması istenecektir. Eğitimin sonunda eğitimin başına oranla deney grubu öğretmenlerin öğrencilerini daha doğru tanılamaları konusunda bir değişiklik olup olmadığı ve nedenleri araştırılacaktır.

Bu araştırmanın sonuçlarının öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların farklı bilişsel, sosyal duygusal, psikomotor ve dil gelişim özelliklerine ilişkin, eş zamanlı olmayan gelişim ve aşırı duyarlılıklar vb. konulardaki farkındalıklarının artması konusunda önemli adımlar atılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bir başka önemli sonucu da öğretmenlerin bilgi

düzeylerinin artırılmasıdır. Bilgi ve farkındalık düzeyi artmış okul öncesi öğretmenleri, daha sonrasında bu bilgilerin yayılmasında ve okul öncesi dönemde bulunan üstün yetenekli çocukların tespit edilmesi ve eğitilmesinde bir model görevi de üstleneceklerdir. Bu araştırma sonucunda aynı zamanda okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara ilişkin yanlış bilgilerin ve önyargıların kaldırılabilmesi konusunda da önemli bir adım atılmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler : üstün yetenekli çocuklar, üstün yetenekli çocukların öğretmenleri, üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin eğitimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dağlıoğlu, H. E. (2002). *Anaokuluna Devam eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dağlıoğlu, E. ve Suveren, S. (2013). Okul Öncesi dönem Üstün Zekâlı Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen ve aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13 (1), 431-453.

Kurt, E. (2008). Raven Spm Plus Testi 5.5–6.5 *Yaş Geçerlik, Güvenirlik, Ön Norm Çalışmalarına Göre Üstün Zekâlı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Erken Matematik Yeteneklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yang, Y. (2009). Identification of young, gifted children: An analysis of instruments and recommendations for practice. *Identification Young Children, (1).*

Yıldırım, A ve Şimşek, H. 2006. Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. üÇÜNCÜ bASIM Seçkin Yayınevi.Ankara .

(8077) Geçmişten Günümüze Tercih Edilen Oyun, Oyun Materyalleri ve Mekânlarının Değişim Süreci

Şakire KARABAY Ege Üniversitesi
Derya ŞAHİN ASI Ege Üniversitesi
Gamze BİLİR SEYHAN Ege Üniversitesi

ÖZET

Eğitim felsefecisi Carlotta Lombrosso, 1896'da oyunu şöyle tanımlamıştır; "Oyun, çocuk için bir iştir; çalışmanın yetişkin için olduğu gibi oyun da çocuk için ciddi ve önemlidir; oyun çocuğun gelişim araçlarından biridir ve nasıl bir ipek böceği sürekli olarak yaprak yeme gereksinimi duyuyorsa çocuk da oyun oynama gereksinimi duyar." Oyun materyalleri ise; adından da anlaşılacağı üzere çocukların oynamalarına yardımcı olmak ve oyunlarında kullanmak üzere çocuklar ya da yetişkinler tarafından geliştirilmiş, kurgulanmış gerçek ya da hayali işlerliğe sahip araç ya da düzeneklerdir (Oktay, 2002).

Oyun ve onun aracı oyuncak çocuğun hayatının önemli bir kısmını oluşturur; kişilik ve yeteneklerini geliştirmesine fırsat yaratarak onu erişkin dünyasına hazırlar (Saracho, 2003). Gelişim basamaklarındaki ilerleme ile birlikte oyun ve oyuncak, oyun alanı kavramında ve seçiminde de değişiklikler ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle oyun ve oyuncak ve oyun alanı kullanımını ayrıntılı olarak değerlendirebilmek önem kazanmaktadır.

Oyun, bütün yaşamın içinde olan bir faaliyettir. Yapıları, özellikleri, oyunlarda kullanılan oyun malzemeleri, toplumdan topluma, çağdan çağa değişse de çocuğun olduğu her yerde oyun bulunmaktadır ve oyunun değişmeyen evrensel bir özellik taşıdığı görülmektedir (Erşan, 2006). Çocukların gelişiminin erken dönemde desteklenmesi, çocuklara bol uyarıcı bir çevre ve fırsatların sunulması, yaşamlarını doğrudan ve olumlu bir şekilde etkilemektedir. Çocukların düzenli ve sağlıklı bir gelişim geçirebilmeleri için uykuya, beslenmeye ne kadar ihtiyaç duyarlarsa oyuna da o kadar ihtiyaç duymaktadırlar (İnan, 2011; Kandır, 2000; 2001).

Oyun ve oyuncağın geçmişi insanlık tarihi kadar eski olduğu bilinmektedir. Tarih boyunca çocuklar oyunlarını kendileri bulmuşlar ya da çevresinde gördüğü büyüklerin oyunlarını değiştirerek uyarlamışlardır. Bugün bilinen bir çok oyunun eski çağlarda da oynandığı ve bu oyunların genel olarak taşla oynandığı bilinmektedir. En eski oyunun ise "Beş taş" olduğu bilinmekle beraber, bu tür oyunların farklı kültürlerde taş yerine farklı malzemelerle örneğin; aşık kemikleriyle oynandığı da görülmektedir. Bütün bu eski oyunlar günümüzde bilinen oyunların temelini oluşturmaktadır (Akandere, 2004; Doğanay, 1998).

Hızlı kentleşme sonucunda kadının iş hayatındaki rolü, sokaklardaki trafik faktörü, ebeveynlerin iş yükünün artması ve gelişen teknoloji ile birlikte çocukların dışarıda oynamak yerine evde bakıcı ya da tek başlarına yapılandırılmış ve yaratıcılığa katkısı olmayan oyunlar oynadıkları görülmektedir. Geçmişten günümüze doğru oynanılan oyunlar incelendiğinde; sokakta oynanılan bedensel, zihinsel, bilişsel ve sosyal yönlerden çocukları geliştiren oyunların yerini artık iç mekanlarda oynanılan gelişim dönemlerine çok fazla katkısı bulunmayan oyun ve oyun materyalleri almıştır.

Bu çalışmada geçmişten günümüze oynanan oyunlar, seçilen oyun alanları ve tercih edilen oyuncakların değişim sürecini incelenmektir. Bu çalışma geçmişten günümüze uzanan süreçte farklı yaş gruplarının yer aldığı kazara örneklem yöntemiyle seçilen grupların oyun, oyuncak ve oyun alanlarının seçimindeki değişimi göstermeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışma, geçmişten günümüze uzanan süreçte farklı yaş gruplarının (4 - 6 yaş, 7 - 12 yaş, 13 – 21 yaş, 22 - 40 yaş, 41 - 65 yaş, 65 yaş ve üzeri) yer aldığı örneklem gruplarının oyun aktiviteleri, oyun materyalleri ve oyun mekanları seçimindeki değişimi göstermeyi amaçlayan betimsel bir çalışma modelidir. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yıllarında il sınırlaması getirilmeden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları, Bağımsız Anaokulu, Ege Üniversitesi öğrencileri ve araştırmanın yapıldığı çevrede bulunan kişiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, çalışmanın amacı doğrultusunda kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilmiş ve belirli yaş aralıklarında bulunmakta olan 1012 kişi oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinin ardından, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulanabilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra bu okullara gidilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş, okul müdürü ve öğretmenler ile görüşülmüştür. Diğer yaş grupları için araştırmacılar kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemini kullanarak yakın çevrelerinde bulunan kişilere ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak "Oyun Tutumları Anketi" kullanılmıştır. Kullanılan bu "Oyun Tutumları Anketi"nin ilk iki sorusunda tercih edilen oyun mekanları araştırılmıştır. Anketin 3. ve 4. sorularında ise en çok keyif alınan oyun aktiviteleri ve oyun materyallerinin önemine göre sıralanması istenmiştir. Araştırmanın son sorusunda oyun aktivitelerinin içeriği ve bu aktiviteler sırasında neler hissettikleri de ele alınarak bireylerin oyun sırasındaki duygu durumlarıyla ilgili görüşler de alınmıştır. Araştırma verileri araştırma kapsamında yer alan toplam 3 ilköğretim okulu, 1 bağımsız anaokulu ve araştırma öğrencilerinin çevrelerinden 1012 kişi araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen verilerin istatiksel analizinde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır.

Yürütülmüş olan bu araştırma kapsamında, 6 farklı yaş grubundan toplamda 1012 kişiye ulaşılarak geçmişten günümüze tercih edilen oyun, oyun materyalleri ve oyun mekanlarının değişim süreci ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, yaş gruplarına göre oyun, oyun materyalleri ve oyun mekanlarında değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, hızla değişen yaşam şartları nedeniyle çalışma kapsamında ele alınmış olan başlıklardaki tercihlerin de değişmiş olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, çalışmada çok farklı yaş gruplarıyla çalışmış olması yaş faktörünün bireylerin oyun, oyun materyalleri ve mekanları konularındaki tercihlerinin değişim sürecini ortaya çıkarması sağlanmıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın oyun konusuyla ilgili çalışan akademisyenlere ve eğitimcilere geniş bir çerçeve sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : oyun, oyun materyalleri, oyun mekanları

Kaynakça

Akandere, M. (2004). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Doğanay, J. (1998). *Ana sınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ev Ekonomisi Anabilim Dalı.

Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

İnan, Z. İ. (2011). *Özel okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin oyun seçimi hakkındaki görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kandır, A. (2000). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, (4), 77-80.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları

Saracho, O. N. (2003). Young children play and cognitive style. *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. (Ed: O. N. Saracho & B. Spodek). United States of America: Age Publishing Inc. pp. 75-96.

(5127) Damıtma Konusunun İşbirlikli Öğrenme ve Modeller Yardımıyla Tanecikli Boyutta Anlaşılmasının Sağlanması

Seda OKUMUŞ Atatürk Üniversitesi
Oylum ÇAVDAR Atatürk Üniversitesi
Mustafa ALYAR Atatürk Üniversitesi
Kemal DOYMUŞ Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Öğrencilerin çözeltilerin yapısı, oluşumu ve birbirlerinden ayrılması konusunda bazı yanılgılara sahip oldukları literatürde ifade edilmektedir (Karslı & Ayas, 2013; Ültay, Durukan & Ültay, 2015). Sıvı-sıvı homojen karışımların birbirinden ayrılmasında uygulanan damıtma yöntemi ile ilgili öğrencilerin yanlış anlamalara ve kavram yanılgılarına sahip olmalarının temelinde maddenin tanecikli yapısını tam olarak kavrayamamaları etkilidir. Bu durum, öğrencilerin olayları mikro seviyede anlayamamalarından ve zihinlerinde doğru olarak canlandıramamalarından kaynaklanmaktadır (Smith & Villareal, 2015). Öğrencilerin Kavramları makro ve sembolik seviyede anlamalarının yanında mikro seviyede de doğru olarak kavramaları için bir takım yöntem teknik veya materyallerin kullanılması gerekmektedir. Ancak modeller kullanılırken öğrencilerde kavram yanılgısı oluşturulmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü bu şekilde oluşturulan kavram yanılgıları, öğrencilerde zaten var olan kavram yanılgılarının kökleşmesine neden olur. Öğrencilerin kavramsal anlamalarını güçlendirmede ve mikro boyuttaki olayları zihinlerinde canlandırmalarında modellerin kullanılmasının etkili bir yol olduğu literatürde de ifade edilmiştir (Karagöz & Sağlam Arslan, 2012; Krell, Reinisch & Krüger, 2015). Modellerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılmasının günlük hayatta gözlemlenebilen makro boyuttaki olaylar ile soyut mikro boyuttaki olaylar arasında köprü görevi gördüğü bilinmektedir (Philipp, Johnson & Yiezerski, 2014; Wang, Chi, Hu & Cheng, 2014). Öğrencilerin kavramsal anlamalarının geliştirilmesinde modellerin yanı sıra yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin de kullanılması öğrencilerin bilgiyi içselleştirmelerine yardımcı olacaktır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun oldukça fazla öğretim yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Bu araştırmada işbirlikli öğrenme üzerinde durulacaktır. Buna göre öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarının yanında öğretmene de sorumluluklar yükleyen işbirlikli öğrenmenin öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB) yönteminin modellerle birlikte kullanılmasının öğrencilerin damıtma konusunu kavramsal boyutta öğrenmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenciler arası işbirliği ve yardımlaşmayı sağlayarak etkin öğrenmeyi gerçekleştirmesi (Karaçöp & Doymuş, 2012) bu fikri güçlendirmektedir. İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin yanı sıra fen bilgisi öğretmenlerinin de maddenin tanecikli yapısını anlamada çeşitli yanılgılara sahip olduğu (Karslı & Ayas, 2013; Wheeldon, Atkinson, Dawes & Levinson, 2012) düşünüldüğünde; ilerde öğrencilere feni öğretecek olan fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin, temel kimya konularını öğrendikleri birinci sınıf seviyesinde temel kavramları çok iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan bu araştırmada, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin damıtma konusunu işbirlikli ÖTBB yöntemi ile molekül modelleri ve oyun hamurları kullanılarak tanecikli boyutta anlamalarını geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Araştırmada ön test- son test desenli yarı- deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıfında öğrenim gören 69 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinden ÖTBB yönteminin kullanıldığı deney grubu (DG1, N=25), ÖTBB ve modellerin birlikte kullanıldığı deney grubu (DG2, N=23) ve geleneksel laboratuvar yaklaşımının kullanıldığı kontrol grubu (KG, N=21) olmak üzere üç grupla çalışılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla damıtma konusuyla ilgili iki açık uçlu çizim sorusundan oluşan maddenin tanecikli yapısı testi (MTYT) kullanılmıştır. Test sorularının geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş; güvenirliği için puanlayıcı tutarlığı sağlanmıştır. MTYT, grupların ön bilgilerini karşılaştırmak için ön test, uygulama sonunda gruplar arasındaki kavramsal anlamalarını karşılaştırmak için son test olarak kullanılmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce tüm gruplara MTYT uygulanmış, ardından her grup kendi yöntemine göre dersi işlemiştir. DG1'de ÖTBB yöntemine göre öğrenciler gruplara ayrılmış, araştırmacı konuyla ilgili öğrencilere gerekli bilgileri sunduktan sonra öğrenciler grup halinde damıtma deneyini yapmışlardır. DG2'de ÖTBB yöntemine göre öğrenciler gruplara ayrılmış, araştırmacı konuyla ilgili öğrencilere gerekli bilgileri sunduktan sonra, öğrenciler grup halinde damıtma deneyini yapmışlardır. Daha sonra öğrencilerden molekül modelleri ve oyun hamurlarını kullanarak damıtma konusunu tanecikli yapıda modellerle göstermeleri istenmiştir. KG'de ise geleneksel laboratuvar yaklaşımına göre öğrencilerin damıtma deneyini yapmaları sağlanmıştır. Uygulamalar bittikten sonra MTYT tüm gruplara son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çizimleri kavramsal olarak incelenmiş ve öğrencilerin yanlış anlamaları belirlenmiştir.

MTYT'nin ön test verilerine yapılan ANOVA sonuçlarına göre gruplar arasında istatsitiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). MTYT'nin son test verilerine yapılan ANOVA sonuçlarına göre DG2'nin DG1 ve KG'ye göre DG1'in de KG'ye göre kavramsal anlamda daha başarılı olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Daha önce bir çok çalışmada da olduğu gibi işbirlikli öğrenme yöntemlerinden ÖTBB yönteminin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısını anlamasında başarılı bir yöntem olduğu görülmüştür. Öğrenci çizimlerinin kavramsal olarak incelenmesi sonucunda da uygulama öncesinde çoğu öğrencide kavram yanılgılarının olduğu; uygulama sonrasında da bazı öğrencilerde kavram yanılgılarının hala devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin damıtma olayı bittikten sonra alkolün %100 saf halde olduğu, her sıcaklıkta buharlaşmanın olduğunun

anlaşılmaması, sıvı ve gaz halde taneciklerin durumunun doğru olarak gösterilememesi gibi yanılgılar tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme ve modellerin birlikte kullanılmasının kavramsal anlamaları arttırdığı belirlenmiştir. Oldukça fazla soyut kavram içeren kimya dersinin diğer konularının da öğrenciler tarafından anlaşılmasında işbirlikli öğrenme ve modellerin birlikte kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Maddenin tanecikli yapısı, damıtma, ÖTBB, modeller

Kaynakça

Karaçöp, A. & Doymuş, K. (2012). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on student's understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. Journal of Science Education Technology, *22*, 186-201.

Karagöz, Ö. & Sağlam Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin atomun yapısına ilişkin zihinsel modellerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *9* (1), 132-142.

Karslı, F. & Ayas, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya konularında sahip oldukları alternatif kavramlar. Necatibey *Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 7* (2), 284-313.

Krell, M., Reinisch, B. & Krüger, D. (2015). Analyzing students' understanding of models and modeling referring to the diciplines biology, chemistry, and physics. *Research of Science Education*, 45, 67-93.

Philipp, S. B., Johnson, D.K. & Yezierski, E. J. (2014). Development of a protocol to evaluate the use of representations in secondary chemistry instruction. *Chemistry Education: Research and Practice, 15*, 777.

Ültay, N., Durukan, Ü.G. & Ültay, E. (2015). Evaluation of the effectiveness of conceptual change texts in the REACT strategy. *Chemical Education Research and Practice, 16,* 22-38.

Wang, Z.,Chi, S., Hu, K. & Cheng, W. (2014). Chemistry teachers' knowledge and application of models. *Journal of Science Education Technology, 23,* 211-226.

Wheeldon, R., Atkinson, R. & Dawes, A. & Levinson, R. (2012). Do high school chemistry examinations inhibit deeper level understanding of dynamic reversible chemical reaction? *Research in Science & Technological Education, 30* (2), 107-130.

(6126) Öğretmen Adaylarının Kuvvet ve Hareket Konusundaki Kavram Yanılgılarının Ontolojik Tespiti ve Argüman Ortamlarının Kavram Yanılgıları Üzerindeki Etkisi

Ayşegül KINIK TOPALSAN — İstanbul Aydın Üniversitesi
Hale BAYRAM — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde öğrencilerdeki kavram yanılgılarının belirlenmesinde dünyadaki çalışmalara oranla sınırlı sayıda yöntemlerden yararlanıldığı görülmektedir. Özellikle etkili kavram öğretiminin sağlanmasının öğrencilerin kavramlar hakkındaki mevcut durumlarının bilimsel olarak belirlenmesine bağlı olduğu dikkate alındığında ilgili yöntemlerin tanınması ve kullanılması daha da önem kazanmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde görülen önemli bir nokta yanılgıların nedenlerinin tam olarak belirlenmeden oluşturulan stratejilerle giderilmeye çalışılmasıdır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada ilk olarak kavram yanılgıları, ontoloji temelinde de açıklanmaya çalışılmaktadır. Ontoloji temelinde kavram yanılgılarının oluşmasının sebebi, bireylerin, özelliklerini tam olarak bilemedikleri kavramları, ait olmadıkları üst ontolojik kategorilere veya sahip olunan ontolojik kategoriye ait oluşturulan yanal kategorilere yerleştirmeleridir (Chi ve Roscoe, 2002). Çünkü bütün kavramların ait olduğu bir ontolojik kategori bulunmaktadır ve kavramlar, üyesi oldukları bu ontolojik kategorilerin tüm özelliklerine sahiplerdir. Örneğin "olay" kategorisindeki kavramların bir nedeni olmasına rağmen sınırlı etkileşimler kategorisindeki kavramların bir nedeni yoktur (Chi ve Slotta, 1993, Chi ve diğerleri, 1994).

Bireylerde var olan ve tespit edilmeyen kavram yanılgıları öğrencilerin sonraki yıllardaki öğrenmelerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Bilindiği gibi öğrenmede önceki öğrenilenler ile sonraki öğrenilenler arasında bağ kurulması çok önemlidir. Başlangıçta öğrenilen ve temel oluşturulan kavramlar ne kadar iyi öğrenilirse, sonrakiler de buna bağlı olarak o derece iyi öğrenilecektir. Bu değerlendirmeye bağlı olarak her bir alanda önce öğrenilmesi gereken ve temel oluşturacak konuların anlaşılmasındaki zorluklar daha sonraki öğrenmeleri de önemli derecede engelleyebilmektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2006).Önemli fizik kavramlarından olan kuvvet ve hareket ile hemen hemen her düzeydeki öğrencide oldukça yüksek oranda kavram yanılgısı olduğu yürütülen araştırmalarla ortaya konulmuştur (Watts ve Zylbersztajn, 1981; Gilbert, Watts ve Osborne, 1982; Trumper ve Gorsky, 1996; Jimoyiannis ve Komis, 2003). Fakat benzer olarak yapılan bu çalışmalarda sadece kavram yanılgıları ortaya çıkarılmış ve yanılgıların nedenleri araştırılmadan farklı yöntem ve tekniklerle giderilmeye çalışılmıştır. Ontolojik kategorilere göre değerlendirmenin yapıldığı araştırmalar sınırlı sayıdadır. Özellikle Fizik alanında yapılmış çalışmalara neredeyse rastlanmamaktadır. Lee ve Law (2001), yaptığı araştırmada, "elektrik" kavramları ile ilgili bir test uygulamışlar ve belirledikleri yanılgıları daha da derinleştirmek adına yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanmışlar ve ortaya çıkan sonuçları sadece ontolojik açıdan değerlendirmişlerdir. Slotta ve Chi (2006) yaptıkları araştırmada, göreve yeni başlayan fizik eğitimcilerinin, ontoloji eğitimi yoluyla kalıcı hale gelmiş bir kavram yanılgısını nasıl üstesinden gelebileceğine dair öneriler vermektedir. Görüldüğü gibi yapılan çalışmalarda Fizik alanında, ontolojik kategorilerin kuramsal çerçeve olarak kullanıldığı, iki aşamalı sorular geliştirildiği ve böylece öğrencilerin bu konu ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarının ontolojik temelinin tanımlandığı çalışmalara rastlanmamaktadır.

Bu araştırmada ise 7. Sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde yer alan kuvvet, sürtünme kuvveti, iş, enerjinin korunumu, mekanik enerji, kinetik enerji, potansiyel enerji, yayların depoladığı enerji gibi temel Fizik kavramlarında, öğrencilerde var olan kavram yanılgılarına ontolojik açıdan bakılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin belirlenen konularda sahip oldukları kavram yanılgıları ontolojik açıdan değerlendirilip, kategorileştirildikten sonra belirlenen yanılgıları gidermeye yönelik argüman ortamları oluşturulmuştur. Argüman çalışmaları öğrencilerin sahip oldukları mevcut kavram yanılgılarından hareketle oluşturularak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu durum, bu çalışmanın temel basamağını oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalara ek olarak, fen öğretimine yönelik kullanılan argüman ortamlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanabilme düzeylerini ne derecede etkilediği ve bilgi ve kavrama düzeylerindeki başarılarını ne derecede arttırdığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, laboratuar ortamında oluşturulmuş argüman ortamları ile desteklenmiş öğretimin, Kuvvet ve Hareket Ünitesinde belirlenmiş kuvvet, sürtünme kuvveti, iş, enerjinin korunumu, mekanik enerji, kinetik enerji, potansiyel enerji, yayların depoladığı enerji gibi kavramların hangi ontolojik kategorilere yanlış yerleştirilmesinden doğan kavram yanılgılarının giderilmesinde daha etkili olduğunun belirlenmesidir. Araştırmanın amacı, temel problemi ve cevap aranan alt problemler dikkate alındığında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanıldığı söylenebilir. Yarı deneysel model olmasının sebebi belirlenen örneklemin seçkisiz atama yöntemi ile oluşturma şansı olmamasıdır. Eğitim araştırmalarında rastgele seçimin (okul, öğrenci gibi katılımcıların seçimi) ve bütün değişkenlerin tam manası ile kontrolünün olmaması sebebiyle çalışmanın deseni yarı deneysel desen olarak kabul edilmektedir (Mcmillan ve Schumacher, 2006; Merriam, 1988). Araştırma, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin 2. Sınıf, Sınıf Öğretmenliği Öğretmen adayları ile uygulanmıştır. Araştırmacı, üniversite tarafından oluşturulmuş gruplarda çalışmayı gerçekleştirdiğinden yarı deneysel model kullanılmıştır. Fakat deney grubu ve kontrol grubunun benzerliğinin sağlanması amacıyla çeşitli testler, ölçekler ve veriler kullanılmıştır.

Çalışmada uygulanan deneysel desende, bağımlı değişkenler, akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ile kavram öğrenme olarak belirlenmiştir. Bu bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise Fen ve Teknoloji Laboratuar uygulamaları dersinde uygulanan öğrenme-öğretme yaklaşımıdır. Deney grubunda belirlenen temel Fen kavramları ile oluşturulmuş argüman çalışmaları ile öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulanmıştır.

Yapılan çalışmada deney grubundaki öğrencilerin, uygulamadan önce üst kategoriye yerleştirmeden kaynaklanan 301 kavram yanılgısı, yanal kategoriye yerleştirmeden kaynaklanan 150 kavram yanılgısı belirlenmiştir. Üst kategoriye yerleştirmeden kaynaklanan bu 301 kavram yanılgısının 252'si giderilmiştir. Üst kategoride giderilen kavram yanılgısının oranına bakıldığında %83,72 olduğu görülmektedir. Yanal kategoriye yerleştirilen 150 kavram yanılgısının 128'unun giderildiği görülmektedir. Yanal kategoride giderilen kavram yanılgısının oranına bakıldığında %85,33 olduğu görülmektedir.Kontrol grubundaki öğrencilerin, uygulamadan önce üst kategoriye yerleştirmeden kaynaklanan 318 kavram yanılgısı, yanal kategoriye yerleştirmeden kaynaklanan 131 kavram yanılgısı belirlenmiştir. Üst kategoriye yerleştirmeden kaynaklanan bu 318 kavram yanılgısının 122'si giderilmiştir. Üst kategoride giderilen kavram yanılgısının oranına bakıldığında %38,36 olduğu görülmektedir. Yanal kategoriye yerleştirilen 131 kavram yanılgısının 59'ünün giderildiği görülmektedir. Yanal kategoride giderilen kavram yanılgısının oranına bakıldığında %45,03 olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : ontoloji, kuvvet ve hareket, kavram yanılgısı, fen eğitimi, argümantasyon

Kaynakça

Chi, M. T. H. ve Roscoe, R. D. (2002). The processes and challenges of conceptual change. Limon, M. & Mason, L. (Eds), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice.* Kluwer Academic Publishers, 3-27.

Chi, M.T.H. ve Slotta, J.D. (1993). The Ontological Coherence of Intuitive Physics. Cognition and Instruction, 10, 249-260.

Chi, M.T.H., Slotta, J.D. ve de Leeuw, N. (1994). From Things to Processes: A Theory of Conceptual Change for Learning Science Concepts. Learning and Instruction, 4, 27-43.

Watts, D.M. ve Zylbersztajn, A. (1981). A Survey of Some Children's Ideas about Force. Physics Education, 16, 360-365.

Gilbert, J.K., Watts, D.M. ve Osborne, R.J. (1982). Students' Conceptions of Ideas in Mechanics. *Physics Education,* 17, 62-66.

Trumper, R. ve Gorsky, P. (1996). A Cross-College Age Study about Physics Students' Conceptions of Force in Pre-Service Training For High School Teachers. *Physics Education*, 31, 227-236.

Jimoyiannis, A. ve Komis, V. (2003). Investigating Greek Students' Ideas about Forces and Motion. *Research in Science Education*, 33, 375-392.

Lee, Y. ve Law, N. (2001). Explorations in Promoting Conceptual Change in Electrical Concepts via Ontological Category Shift. International Journal of Science Education, 23 (2), 111-149

Slotta, J.D. ve Chi, M.T.H. (2006). Helping Students Understand Challenging Topics in Science Through Ontology Training. Cognition and Instruction, 24 (2), 261–289.

McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). Research in education: Evidence based inquiry. Boston: Brown and Company.

(6574) Sosyobilimsel Konulara Dayalı Argümantasyon Yönteminin Öğrencilerin Fen Öğrenme Becerisine Etkisi

Cansu KARAMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Aylin ÇAM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Toplumların hızla gelişip büyümesiyle, beklentilere uygun özellikte bireylerin yetiştirilmesi eğitim sisteminin en önemli amaçlarından birisi olmuştur. Bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlikler onların sosyal olarak uyum içinde yaşamalarının temelini oluşturur (Anagün, 2011). Bu yüzden bireylerin gelişen koşullara uyum sağlayabilmesi için fen okuryazarı olmalarının önemi büyüktür.

Fen okuryazarı olan bir birey bilgiyi araştırır, sorgular ve zamanla değişebileceğini fark eder (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Sorgulama ile öğrenciler araştırma yapmak için gerekli becerileri kazanırlar. Bu becerilerden bazıları; soruyu belirleme, verileri toplamak için uygun araçları kullanma, bilimsel açıklamaları kanıtlara uygun olarak yapma, bilimsel argümanları birbirine bağlamaktır (NRC, 1996, 2000, Akt: Şenler, 2014). Bilimsel sorgulama yapan bireylerin iletişim becerilerinde iyi olması vurgulanmaktadır. İletişim becerisi yüksek olan öğrenciler bilgiyi farklı şekillerde karşı tarafa aktarabilir (Şenler, 2014).

Fen okuryazarı olabilmek ve bunu geliştirmek için birçok araştırmacı tarafından öğrencilerin sosyobilimsel konulardaki (SBK) karar verme ve muhakeme yapma yeteneğinin önemi vurgulanmıştır (Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005; Kolsto vd., 2006; Sadler & Donnelly, 2006; Okada, 2008; Wu & Tsai, 2011, Akt: Demircioğlu & Uçar, 2014). MEB tarafından yayımlanan fen bilimleri programında SBK'ların programın temel bileşenlerinden biri olduğu görülmektedir (MEB, 2013).

Fen öğretiminde öğrencilerin sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme yollarından bir tanesi SBK'lara dayalı argümantasyon yöntemidir (Sadler & Zeidler, 2005; Nuangchalerm, 2010). SBK'lar karmaşık, açık-uçlu, çoğunlukla tartışmalı ve kesin cevabı olmayan konulardır (Sadler & Donnelly, 2006; Wu & Tsai, 2011, Akt: Demircioğlu & Uçar, 2014). Bu konular hem bilimsel hem de sosyal konuları aynı anda içeren ikilemleri temsil eder (Sadler & Zeidler, 2005, Akt: Topçu, 2015).

Fen eğitiminde önemi vurgulanan SBK'lar, öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmesine olanak tanır. SBK'larda argümantasyon ve karar verme, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmek için fen derslerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanmasını sağlar (Simonneaux, 2007, Akt: Demircioğlu & Uçar, 2014). Argümantasyon Toulmin'e göre (1958), basit bir tartışma veya karşılıklı olarak iddialar oluşturmak değildir. Argümantasyon, gerekçeler öne sürerek, oluşturulan iddiaların veriler ile destekleme süreci olarak belirtilebilir (Akt: Tümay & Köseoğlu, 2011).

Dünyadaki fen eğitim araştırma merkezleri öğrencilerin sosyobilimsel konuları tartışabilmeleri, bilgiye dayalı kararlar verebilmeleri konusunda becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapmıştır (NRC, 1996; Queensland School Curriculum Council, 2001, Akt: Topçu, Muğaloğlu & Güven, 2014). Literatür incelendiğinde Türkiye'de SBK'lara dayalı argümantasyon yöntemiyle ortaokul seviyesinde yapılan çalışmaların az olduğu belirtilmiştir (Topçu, Muğaloğlu & Güven, 2014). Bu bağlamda çalışmayla hem alan yazınına hem de ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmada SBK'lara dayalı argümantasyon yönteminin öğrencilerin fen öğrenme becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Uygulamadan önce fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerileri (bilimsel sorgulama ve iletişim) cinsiyet ve fen notuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Uygulamadan sonra fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerileri (bilimsel sorgulama ve iletişim) cinsiyet ve fen notuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. SBK'lara dayalı argümantasyon yöntemi fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerilerini anlamlı biçimde etkilemiş midir?

Araştırma nicel araştırma modelinde desenlenmiştir. Tek grup ön test – son test desen çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini 2014–2015 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemde Muğla Bayır Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 15'i kız 5'i erkek olmak üzere 20 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örnekleme yöntemi seçkisiz olmayan, uygun örnekleme yöntemidir.

Veri toplama aracı olarak 'Fen Öğrenme Becerisi' ölçeği ile argümantasyon yönteminin ve dersin değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Fen öğrenme becerisi ölçeği uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmış, açık uçlu sorular ise uygulama sonrasında uygulanmıştır.

'Fen Öğrenme Becerisi' ölçeği Chang vd. (2011) tarafından geliştirilmiş, Şenler (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Fen öğrenme becerisi 29 maddelik bir ölçektir. Bu ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçek 'bilimsel sorgulama' ve 'iletişim' olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır.

'Bilimsel sorgulama' alt ölçeği; soru ve hipotez önerme, planlama, deney yapma ve veri toplama, veri analizi yapma yorumlama ve sonuca varma olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. 'İletişim' alt ölçeği ise; ifade etme, değerlendirme, etkileşimde bulunma ve müzakere etme olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlığı toplam ölçek için 0.93'tür. Alt ölçeklerde Cronbach's Alpha katsayıları bilimsel sorgulama için 0.88, iletişim için ise 0.89'dur.

SBK'lara dayalı argümantasyon yönteminin ve dersin değerlendirilmesi için açık uçlu sorular oluşturulurken uzman görüşü alınmıştır. Sorular fen bilgisi öğretmeni tarafından incelenmiş, sınıf seviyesine uygun olduğu belirtilmiştir.

Uygulamadan önce fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerileri (bilimsel sorgulama ve iletişim) cinsiyet ve fen notuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Uygulamadan sonra cinsiyetin fen öğrenme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Uygulamadan sonra fen notunun, fen öğrenme becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir ($p<0.05$). Sorgulama alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, iletişim alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. İletişim alt ölçeğindeki fark fen notu 4 ve 5 olan öğrenciler arasındadır.

Araştırmanın bulguları sonucunda fen öğrenme becerileri ölçeğinin ön ve son testlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Buna karşın öğrencilerin bilimsel sorgulama ve iletişim alt ölçeğinin son test puan ortalamalarında artış olduğu görülmektedir.

SBK'lara dayalı argümantasyon yönteminin ve dersin değerlendirilmesi için sorulan açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular sonucunda, öğrenciler bu yöntemle ders işlemeyi sevdiklerini, hemen hemen bütün öğrencilerin günlük yaşamda ve diğer derslerde karşılaştıkları sorunları sorgulayarak çözdüğünü söylemiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyobilimsel konular, argümantasyon, sorgulama becerisi, fen öğrenme becerisi, iletişim becerisi, ilköğretim öğrencileri.

Kaynakça

Anagün, Ş. S. (2011). Pisa 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36* (162), 85-102.

Chang, H. P., Chen, C.-C., Guo, G. J., Cheng, Y. J., Lin, C. Y., & Jen, T. H. (2011). The development of a competence scale for learning science: Inquiry and communication. *International Journal of Science and Mathematics Education, 9* (5), 1213–1233.

Demircioğlu, T. & Uçar, S. (2014). Akkuyu nükleer santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi, 13* (4), 1373-1386.

MEB, (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

Nuangchalerm, P. (2010). Engaging students to perceive nature of science through socioscientific ıssuesbased ınstruction. *European Journal of Social Sciences, 13* (1), 34-37.

Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89, 71-93.

Şenler, B. (2014). Fen öğrenme becerisi ölçeği'nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 10* (2), 393-407.

Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14* (6), 1-22.

Tümay, H. & Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8* (3), 105-119.

(6604) Eğitsel Oyun Entegre Edilmiş Grup Araştırması Yönteminin Akademik Başarı ve Okula Karşı Tutum Üzerine Etkisi

Emre YILDIZ — Atatürk Üniversitesi
Ümit ŞİMŞEK — Atatürk Üniversitesi
Hacer AĞDAŞ — Pasinler Ortaokulu

ÖZET

İyi bir fen eğitimi öğrencilere bilimsel düşünmeyi kazandırabilen, onların bu alanda çalışma yapabilmelerini sağlayan, fen derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştiren, ezberden uzaklaştıran ve bilgileri somutlaştırarak gerçek öğrenmeler sağlayabilen yöntem ve teknikler ile gerçekleştirilebilir (Koç, Şimşek ve Fırat, 2013). Bu bağlamda kullanılacak yöntem ve teknikler aktif öğrenme kapsamında ele alınan uygulamalarda yer almaktadır.

Aktif öğrenmede öğrencilerin düşünerek, sorgulayarak, deneyimler geçirerek ve kendi yaşantıları yoluyla öğretim sürecine aktif katılımları ile bilgiye ulaşarak hem akademik hem de sosyal beceriler bakımından daha başarılı bir şekilde çıktığı görülmektedir (Akar, 2012). Bu yöntem ve tekniklerin kullanılması fen dersleri ile ulaşılması hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi, soyut ve karmaşık konuların anlaşılırlığının artırılarak öğrenmenin kolaylaştırılmasını sağlayacaktır (Sökmen vd., 1997; Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk, 2014). Bu yöntem ve teknikler öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılacağı, kendi yaşantıları yoluyla öğreneceği probleme dayalı, sorgulamaya dayalı, projeye dayalı ve işbirlikli öğrenme gibi yöntem ve tekniklerdir.

Bunlardan biri olan işbirlikli öğrenme modeli öğretmenler ve araştırmacıların dikkatini önemli ölçüde çekmekle birlikte teori, araştırma ve eğitim uygulamaları alanında yaygın bir şekilde görülen modellerden biridir (Siegel, 2005; Koç, Şimşek ve Fırat, 2013). Literatürde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada, sosyal becerilerinin gelişiminde, derse ve okula karşı tutumlarını değiştirmede ve katkısı olduğu belirtilmektedir (Hsiung, 2010; Önder ve Sılay, 2015).

Araştırmacıların ve öğretmenlerin dikkatini çekmeyi başaran öğretim ortamına renk katarak öğrenmeyi zevkli hale getiren, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini, düşüncelerini yansıtmasını, çevresi ile iletişim kurmasını sağlayan ve eğitimsel anlamda gelişiminin ayrılmaz bir parçası olan bir diğer yöntem ise eğitsel oyun yöntemidir (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013). Eğitsel oyunların etkili bir şekilde uygulanması durumunda öğrenme olgusu zevkli ve kolay bir hal alırken, öğrencilerin zihinsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal beceri yönünden gelişmesini sağlamaktadır (Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk, 2014).

Bu çalışma 7. sınıf Fen Bilimleri dersi "Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler" konusunun eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modeli ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve okula ilişkin tutumları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma için bu konunun seçilme nedeni, konu içerisindeki kavramların çok fazla olmasından dolayı öğrencilerin konuyu öğrenirken kavramları birbirine karıştırmalarıdır.

Araştırmanın problem durumu "7. sınıf Fen Bilimleri dersi "Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler" konusunun eğitsel oyun entegre edilmiş grup araştırması yöntemi ve programa dayalı öğretim ile öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarıları ve okula ilişkin tutumları üzerine bir etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiş ve aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır:

Eğitsel oyun entegre edilmiş grup araştırması yöntemi ve programa dayalı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Eğitsel oyun entegre edilmiş grup araştırması yöntemi ve programa dayalı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin okula ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu araştırmada deneysel araştırma modelleri içerisinde yer alan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Başlangıçta gruplara öntest olarak Önbilgi Testi (ÖBT) ve Okula İlişkin Tutum Ölçeği (OİTÖ) uygulanmıştır. Deney grubunda eğitsel oyun entegre edilmiş grup araştırması yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda programa dayalı öğretim uygulanmıştır. Uygulama sonunda her iki gruba da sontest olarak Akademik Başarı Testi (ABT) ve OİTÖ uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinin bir ilçesindeki ortaokulda 7. sınıfa devam eden 54 öğrenci oluşturmaktadır. Okulda bulunan iki şubeden biri seçkisiz olarak deney grubuna (N=27) diğeri ise kontrol grubuna (N=27) atanmıştır.

ÖBT, öğrencilerin önbilgi düzeylerini ölçmek amacıyla 6. sınıf konularının kazanımları baz alınarak oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler uzman görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından 98 kişilik bir grup 7. sınıf öğrencisi ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır.

ABT, kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğini tespit etmek amacıyla "Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler" konusu kazanımlarını içerecek şekilde hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliğinin sağlanması için belirtke tablosu hazırlanmış ve yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. 100 kişilik bir grup 8. sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılmış ve analizler sonucunda testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Coşkun (2004), tarafından 11-15 yaş arası öğrencilerin okula karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen 3'lü likert tipi OİTÖ, 5 olumlu ve 5 olumsuz olmak üzere toplam 10 adet maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

ÖBT'den elde edilen verilerin analizi sonuçlarına göre öğrencilerin önbilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($t(52)=1,112$; $p>0,05$). Yani öğrencilerin uygulama başlangıcında önbilgi düzeyleri benzerdir.

ABT'den elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre eğitsel oyun entegre edilmişgrup araştırması yöntemi uygulanan öğrencilerin başarı ortalamalarının programa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin başarı ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır ($t(52)=3,122$; $p<0,05$; $r2 =0,16$).

OİTÖ'den elde edilen verilerin analiz sonuçları incelendiğinde uygulama öncesinde öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamış ($t(52)=1,746$; $p>0,05$), ancak uygulama sonrasında okula karşı tutum puanlarının eğitsel oyun entegre edilmiş grup araştırması yöntemi uygulanan öğrencilerin lehine anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir ($t(52)=2,054$; $p<0,05$; $r2 =0,07$).

Bu sonuçların nedeni olarak; işbirlikli öğrenme ve eğitsel oyunlar birlikte öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılımını sağlama, birbirlerinin öğrenmelerinde sorumluluk almaya sevk etme, zevk alarak süreç içinde sıkılmadan öğrenmelerine katkıda bulunma ve dersi bir zorunluluktan ziyade eğlenceli zaman geçirme dilimi olarak görmelerini sağlama gibi durumlar gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler : İşbirlikli öğrenme, Eğitsel oyun, Akademik başarı, Okula karşı tutum

Kaynakça

Akar, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: kars il örneği.* Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bayat, S., Kılıçaslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Coşkun, L. (2004). *Yatılı, taşımalı ve "normal" eğitim yapılan ilköğretim okulu öğrencilerinde akademik başarı, okula ilişkin tutum, algılanan sosyal destek ve davranış-uyum sorunları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Hsiung, C. M (2010). An experimental investigation into the efficiency of cooperative learning with consideration of multiple grouping criteria. *European Journal of Engineering Education,* 35 (6), 679-692.

Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M:. (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: yansımalı koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.

Koç, Y., Şimşek, Ü., & Fırat, M. (2013). Işık ünitesinin öğretiminde okuma-yazma-uygulama yönteminin etkisi. *Erzican Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 204-225.

McMillan, J. H. and Schumacher, S., 2006. Research in Education: Evidence-Based Inquiry. Sixth Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Önder, F., & Sılay, İ. (2015). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Fizik Dersi Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(2), 843-860.

Sökmen N., Bayram, H., Solan, Ü., Savcı, H., Gürdal, A. (1997). Kavram haritasının fen bilgisi başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 142–149.

Siegel, C. (2005). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of School Psychology, 43*(3), 219–239.

(6680) Fen ve Teknoloji Derslerine Destek Niteliğinde Bir Program Tasarısı "Archı-Scıence"

Burcu Gülay TAŞÇI

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Ortaöğretimde yer alan fen ve teknoloji ders programları içerik ve öğretim süreçleri açısından incelendiğinde, bu ders kapsamında verilen çevre eğitiminin çoğunlukla doğal çevreyi kapsadığı, yapılı çevreden ve yapılı-doğal çevre ilişkisinden yeterince faydalanılmadığı görülmektedir. Çevre eğitiminin sadece doğal çevreyi kapsaması ve eğitim süreçlerinde çoğunlukla geleneksel yaklaşımların kullanılması çocukların çevreye karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmede yetersiz kalmaktadır. Konu ile ilgili literatür araştırması yapıldığında, yurt dışında pek çok ülkede, çevre eğitimi konusunda yaklaşımın Türkiye'dekinden farklı olduğu, çevre ile ilgili kavramların derslerde yapılı çevreden örnekler gösterilerek öğretildiği saptanmıştır. Örneğin Finlandiya'da bu bağlamda mimarlık ile milli eğitim müfredatı arasında bir bağlantı kurulmuş, okullarda "ekoloji" teması ile yapılı çevre ile ilişkili etkinlikler yapılması yönünde karar alınmıştır. Dolayısı ile bu çalışmanın ele aldığı ilk problem, ülkemizde fen bilgisi eğitimi kapsamında yurt dışındaki uygulamalara benzer uygulamaların yapılmıyor olması, yapılı çevrenin hala yeterince önemsenmemesi ve bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmemesidir.

Bu çalışmada ele alınan bir diğer problem ise, ilk problem ile bağlantılı olarak içeriğin zenginleşmesinin paralelinde fen ve teknoloji derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesidir. Çalışma kapsamında bulunulan okullarda yapılan gözlemlere dayanarak, derslerde ağırlıklı olarak sunuş stratejisi, sözlü anlatım ve soru cevap tekniğinden faydalanıldığı söylenebilir. Ülkemizde 2005 yılı sonrasında yapılan düzenlemelerle yapılandırmacı kuramın önem kazandığı bilinmekte ancak yine gözlemlere dayanarak (Gülay Taşçı, 2014), bu yaklaşımın özellikle özel okullarda okuyan öğrenciler için bir ayrıcalık olduğu, hala pek çok devlet okulunda öncelikli olarak geleneksel yaklaşımların tercih edildiği görülmektedir. Mimarlık disiplinin özünde yer alan yaparak öğrenme modelinin, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, maket ve çizim tekniklerinin önerilen destek program kapsamında kullanılmasının fen ve teknoloji derslerine yöntemsel açıdan da bir açılım getireceği düşünülmektedir. Hem ders kazanımlarının arttırılması ve öğrencinin çevreye karşı olumlu tutum davranış geliştirmesi hedefi ile hem de eğitimde fırsat eşitliği bağlamında bu konunun da bir problem olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında sözü edilen bu problemlerin çözümü yönünde bir program tasarısı geliştirilmiş, söz konusu eksikliği gündelik hayattan örnekler barındıran mimarlık tabanlı "archi-science" isimli bir program tasarısı ile çözmek amaçlanmıştır. Bu programın başlı başına bir ders olarak okutulması değil, programda önerilen etkinliklerin mevcut fen ve teknoloji derslerine serpiştirilerek uygulanması planlanmıştır.

Bu tasarıda, yapılı çevrenin fen ve teknoloji dersi kapsamında somut bir öğrenme materyali olarak kullanılmasına bir başka deyişle içerik oluşturmada mimarlık disiplininden faydalanılmasına dikkat edilmiş, öğretim yöntem ve teknikleri açısından ise mimarlık eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler tercih edilmiştir.

Araştırmada tarama modeli ve doküman analizine dayalı nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. "Tarama modeli geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2012). "Tarama araştırmaları genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmayı amaçlar" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 226). Eğitim alanında yapılan bu çalışmada da doküman analizi bu amaçla kullanılmıştır.

Araştırmada tarama modeli ve doküman analizi şu sorulara yanıt aramak için kullanılmıştır:

i) Türkiye ve dünyada fen bilgisi eğitiminde kullanılan alternatif yaklaşımlar nelerdir?

ii.) Türkiye'de fen ve teknoloji ders programları program geliştirme basamakları açısından nasıl tasarlanmıştır? (hedefler, içerik, öğretim süreçleri, kullanılan yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme yaklaşımları açısından)

iii.) Fen ve teknoloji ders programları ile mimarlık eğitiminin kuramsal açıdan, içerik ve kullandıkları yöntemler açısından benzerlikleri nelerdir?

Çalışmada ayrıca uzman görüşü için, fen ve teknoloji dersi ve program geliştirme alanlarında aktif görevleri olan uzmanlara başvurulmuştur.

Program tasarısı geliştirme aşamasında ise Taba Tyler modelinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle ortaöğretimde yer alan mevcut fen ve teknoloji ders programları incelenmiş genel amaçları ve hedefleri çıkartılmış, Daha sonra archi-science program tasarısının bu hedefler ile ortaklık barındıran hedefleri oluşturulmuştur. Belirlenen hedefler doğrultusunda program tasarısının öğretim süreçleri tasarlanmış ve hedeflere ilişkin etkinlikler oluşturulmuştur. Bu etkinliklerde karma strateji, yöntem

ve teknikler kullanılsa da, ağırlıklı olarak araştırma inceleme stratejisi, yapılandırmacı yaklaşım, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, maket ve çizim çalışmalarından faydalanılmıştır.

Çalışmanın uygulamasında, ölçme ve değerlendirme aşamasında Atasoy'un (2005) geliştirdiği çevre tutum ölçeğinden ve mimarlık eğitiminde olduğu gibi portfolyo değerlendirmesinden faydalanılması planlanmıştır.

Çalışmanın araştırma kısmında, literatür taraması ve öğretim programlarının incelemesi sonucunda elde edilmesi beklenen öncelikli sonuçlar, mimarlık ile fen ve teknoloji ders programlarının "çevre" konusu bağlamında ortaklıkları tespit etmek;

bu ortaklıklardan yola çıkarak yurt dışında yapılmış disiplinler arası çalışmalara benzer, Türk milli eğitim sistem ile ilişkili ve fen ve teknoloji derslerine entegre edilebilecek nitelikte destek bir program tasarısı geliştirmek;

bu tasarı ile örgün eğitim ile mimarlığın ilişkisinin kurulması yolu ile fen ve teknoloji derslerinde çevreye karşı olumlu tutum geliştirmek konusundaki kazanımlarının arttırılmasını sağlamaktır. Ders kazanımlarını arttırmak ve çevreye karşı olumlu tutum davranış geliştirmek konusunda yurt dışında örnekleri görülen bu tür etkinliklerin milli eğitim programları incelenerek ve yerelleştirilerek ülkemizde de uygulanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen ve teknoloji dersi, çevre, yapılı çevre, destek program, mimarlık, yaparak öğrenme.

Kaynakça

Armağan, F., Ö. (2006). İlköğretim 7–8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi İle İlgili Bilgi Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atasoy, E. (2005). Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atasoy, E., Ertürk, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,10 (1), 105-122.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Chawla, L. (1992). Research priorities in environmental education. *Children's Environments,* 9(1), 68-71.

Dinçer, M. (1988). Çevre Bilincinin Oluşmasında Çevre Eğitiminin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gülay Taşçı, B. (2014). Çocuk-mimarlık çalışmalarının değerlendirilmesi ve ilköğretim için yapılı çevre eğitim programı önerisi (Sosyal Bilgiler Dersi İçin) Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir (2014)

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel

MEB (2005). İlköğretim fen ve teknoloji öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Özdemir, A. (2003). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sönmez, V. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 34 (151), 89-103.

Yücel, A. S. ve Morgil İ. F. (1999). Çevre Eğitiminin Geliştirilmesi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi 1 (1) 76-89.

(6695) Nature of Science in Science Education: A Curriculum Analysis Based on the Family Resemblance Approach

Ebru KAYA
Bogazici University

Sibel ERDURAN
University Of Limerick & National Taiwan Normal University

ÖZET

The inclusion of Nature of Science (NOS) in the science curriculum has been advocated around the world for several decades (e.g. Abd-el-Khalick, 2012; Allchin, 2011; Lederman, Abd-el-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002). The precise definition of NOS has been debated for some time. One way of defining NOS is related to the Family Resemblance Approach (FRA). The concept of the FRA to NOS is relatively new in science education research. The original idea proposed by philosophers of science Irzik & Nola (2014) has been extended by science educators (Erduran & Dagher, 2014a, b). Irzik and Nola consider the various branches of science as a 'family' with some characteristics that are similar as well as specific to each member. The FRA then is accommodating of the domain-general as well as domain-specific features of science. For example, many science domains rely on data collection and observation. Other practices such as experimentation may be restricted in some domains. The authors describe science primarily as a cognitive-epistemic and social-institutional system. Within the cognitive-epistemic system, they discuss four categories that include: Scientific activities/processes, aims and values, scientific methodology and methodological rules, and scientific knowledge. Within the social-institutional system, they discuss four categories that include professional activities, social and ethical norms, community aspects of science work, and the relationships of science with technology and society. Erduran and Dagher (2014a) have extended the original FRA framework of Irzik and Nola (2014) and also modified some of the conceptual references in their framework. In this paper, we investigate the use of FRA for curriculum analysis. Our aim is to provide some examples to illustrate the affordance of FRA in analyzing curriculum statements and thereby informing curriculum development. Previous applications of FRA to curriculum analysis have been limited but included the examples of the NGSS (Next Generation Science Standards, 2013) in the USA (Erduran & Dagher, 2014a) and Junior Cycle Draft Specifications (2005) in Ireland (Erduran & Dagher, 2014b). Here, we analyze two Turkish curricula published 7 years apart (MEB, 2013; MEB, 2006) and illustrate how FRA can contribute not only to science curriculum analysis but also to analysis of trends in science curriculum development. Our choice of the Turkish example is related to the observation that there has been a major increase of science education research in Turkey in recent years. We have chosen the documents from USA and Ireland as they were discussed elsewhere from an FRA perspective and hence can be used to establish relevance and to build on research in those curricular contexts. We conducted a revised analysis of the documents from USA and Ireland, and contrasted them with the latest Turkish curriculum (i.e. MEB, 2013) with the aim of exploring FRA's potential to contribute to international and comparative curriculum analysis.

In order to analyze the two versions of Turkish middle school science curricula (MEB, 2013; MEB, 2006), some keywords were developed based on the FRA categories defined by Erduran & Dagher (2014a), and were translated into Turkish. For example, for the category of "Aims and Values" which relate to the key cognitive and epistemic objectives of science, the indicative words of "aim", "value", "goal", "accuracy", "objectivity" were traced. For the category of "Methods" which concerns the manipulative as well as non-manipulative techniques that underpin scientific investigations, the indicative words of "method", "scientific method", "inquiry", "process", "hypothesis", "manipulation of variables" were searched for. All the FRA categories yielded similar keywords which were used to trace the curriculum documents for any instances. The full paper will outline the entire list of the keywords that relate to all FRA categories. The analysis was not an exhaustive frequency count of each keyword in the curriculum documents but rather, the main goal of the analysis was to present any occurrence of exemplars for each category. The keyword search of science curricula (MEB, 2013; MEB, 2006) were conducted by two coders individually. The results were compared, and when disagreements emerged, they were resolved through discussion. Eventually there was agreement between the two coders that the selected episodes corresponded to the FRA category and that the translation from Turkish to English was reasonable given both coders were native Turkish speakers.

The analysis of science curriculum documents (MEB, 2013; MEB, 2006) illustrate how FRA can guide curriculum analysis. The results of the analysis are consistent with previous research (Erduran &Dagher,2014a, b) in terms of the presence of some categories such as aims and values, knowledge, practices and methods. In the work previous researchers as well as ours, there is limited reference to the categories of professional activities, financial systems, and political power structures. In traditional science curriculum, science is generally portrayed as collection of facts, not as a dynamic process of generating and testing alternative explanations about nature. Given concerns were previously raised about the coverage of NOS in the Turkish curriculum context (Kaya & Erduran, 2015a), we aimed to investigate recent middle school curricula to trace any potential improvements in subsequent versions. The study provides insight into what emphasis to place in curriculum content to promote effective learning of NOS.

Anahtar Kelimeler : Family Resemblance Approach, Nature of Science, Science Curriculum, Turkish Curriculum

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F. (2012). Examining the sources for our understandings about science: Enduring conflations and critical issues in research on nature of science in science education. *International Journal of Science Education*, *34*(3),353-374.

Erduran, S., & Dagher, Z. (2014a). *Reconceptualizing the nature of science for science education: Scientific knowledge, practices and other family categories*. Dordrecht: Springer.

Erduran, S., & Dagher, Z. (2014b). Regaining focus in Irish junior cycle science: Potential new directions for curriculum development on nature of science. *Irish Educational Studies*, *33*(4), 335-350.

Irzik, G. & Nola, R. (2014). New directions for nature of science research. In M. Matthews, *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. pp. 999- 1021. Springer.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(6), 497-521.

Milli Egitim Bakanligi (2006). İlkogretim Fen ve Teknoloji Dersi (6., 7. ve 8. Siniflar) Ogretim Programi. Ankara.

Kaya, E. & Erduran, S. (2015a). *Missing pieces and holes in the Turkish middle school science curriculum: Towards a reconceptualized holistic account of NOS.* Paper presented at the International History, Philosophy, and Science Teaching (IHPST) Conference, Rio de Janeiro, Brasil.

Kaya, E. & Erduran, S. (2015b). *Parçalardan bütünlere: Bilimin doğasını kimya öğretim programında yeniden nasıl tanımlayabiliriz?* Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, Balikesir, Turkey.

Milli Egitim Bakanligi (2013). İlkogretim Fen Bilimleri Dersi (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Siniflar) Ogretim Programi. Ankara.

(6700) Argumentation in Science Education: Contributions from Models of Deliberative Democracy

Sibel ERDURAN
University of Limerick & National Taiwan Normal University

Ebru KAYA
Bogazici University

Across the world, there is increasing acknowledgment about the importance of argumentation in science education (Erduran, Ozdem & Park, 2015; Kaya, 2013). For example currently in the United States, the *Next Generation Science Standards* (NGSS Lead States, 2013) places a strong emphasis on argumentation as a mediator in meaning making in scientific knowledge construction and evaluation. Argumentation involves the justification of knowledge claims with evidence and reasons and plays a key role in the coordination of theory and data articulated through inquiry (Toulmin, 1958). In this paper, we concentrate on argumentation in school science and explore its relation to deliberative democracy. Research on argumentation in science education has typically drawn on a set of foundational theoretical perspectives from cognition, philosophy of science, linguistics, communication theory, social semiotics and sociocultural theories in framing argumentation for school science (Erduran & Jimenez-Aleixandre, 2007). When argumentation in science education is related to concepts such as democracy, however, other foundational fields such as political philosophy are needed to inform theoretical frameworks that can be adapted to clarify the notion of deliberative democracy for educational purposes. Such theoretical appeal to political theory is virtually absent in argumentation studies in science education. The broad aim of the paper, then, is to contribute to research on argumentation in science education by drawing on political theory framework in the context of deliberative democracy. In synthesizing perspectives on deliberative democracy and scientific argumentation, we are guided by some key questions as follows: How does democratic deliberation work and how does it relate to scientific argumentation? How might the principles and practices of deliberative democracy be used to facilitate scientific argumentation in science lessons? Are democratic values consistent or in conflict with scientific practices that demand an emphasis on particular evidence, claims and justifications? In a democratic society, individuals can state their ideas and disagree with others. They may use new evidence or interpret old evidence in a different way to support or refute ideas (Enslin, 2006). For instance, they can distinguish the validity of claims about genetic cloning and nuclear energy by assessing the quality of evidence presented. Given the concept of 'democracy' is rather vast and has been studied extensively, we limit our discussion to "deliberative democracy". Through this focus, we investigate the potential intersection between argumentation and democracy in science education. According to Gutmann and Thompson (2004), deliberative democracy affirms the need to justify decisions made by citizens and their representatives. In a democracy, leaders should give reasons for their decisions, and respond to the reasons that citizens give. The most important characteristic of deliberative democracy is its *reason-giving* requirement (Gutmann & Thompson, 2004). Such "reason-giving" is also a major requirement in scientific argumentation (Toulmin, 1958). Our approach involves contrasting of some models of a particular instance of deliberative democracy to explore how these models can cohere or not with scientific argumentation.

Our approach is theoretical in nature and aims to synthesize perspectives from political philosophy and science education research. We exemplify models of deliberative democracy and explore their implications for argumentation in school science. We focus on three models proposed by Fishkin (2011), Cohen (1997, 1989) and Gutmann and Thompson (2004). These models are widely cited within political theory in articulating democratic deliberation. The concept of 'democracy' is rather vast and has been studied extensively. Therefore we limit our discussion to "deliberative democracy". Through this focus, we investigate the potential intersection between argumentation and democracy in science education. Democratic values and norms have been subsumed within the science curriculum for decades (e.g. Fawn, 1998). Given the scarcity in science education research of models of deliberation derived from political theory, we envisage the application of these models as holding the potential to open up a new territory of research that can be extended from theoretical investigation to empirical testing in school science. In a democratic society, individuals can state their ideas and disagree with others. They may use new evidence or interpret old evidence in a different way to support or refute ideas (Enslin, 2006). For instance, they can distinguish the validity of claims about genetic cloning and nuclear energy by assessing the quality of evidence presented. They can make judgments about whether a new war proposed by the government is warranted with evidence.

Our investigation illustrates that deliberative democratic models tend to generate ideal conditions of impartiality, rationality and knowledge of the relevant facts leading to a greater likelihood that the decisions reached are morally correct (Fearon, 1998). Some proponents of deliberative democracy argue that deliberative democracy produces more sympathy with opposing views; more respect for evidence based reasoning rather than opinion; and a greater chance for widely shared consensus, thus promoting social cohesion. While some of these features of deliberative democracy are compatible with argumentation in science education (e.g. argumentation activities are performed to convince others by justifying own arguments and opposing others' views in the classroom), others are in conflict. Overall, the paper contributes to the articulation of school science goals of argumentation with societal goals subsumed in deliberative democracy, and open a new territory of research for science education.

Anahtar Kelimeler : Argumentation, science education, deliberative democracy

(6776) "İnsan ve Çevre" Ünitesine Ait Bir Proksimal Konu Alan Bilgisi Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nejla ATABEY
23 Nisan Ortaokulu

Mustafa Sami TOPÇU
Yıldız Teknik Üniversitesi

Günümüzde bilimsel bilgilere sürekli yenileri eklenmektedir. Bilimsel bilgilerdeki bu artış teknolojinin de gelişmesini ve birçok yeni teknolojik ürünün üretilmesini gerekli kılmaktadır. Teknolojik gelişmelerin faydaları yanında doğurdukları riskler toplumda endişeye neden olabilmektedir. Örneğin bazı insanlar küresel ısınmaya neden olduğu için yeni fabrikaların kurulmasına şüpheyle yaklaşmaktadırlar. Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin de etkisiyle günümüzde küresel ısınma gibi birçok çevre problemi ile karşı karşıyayız. Çevre problemleri doğal dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Bu dengenin bozulması sonucunda buzulların erimesi, eriyen buzulların deniz suyu seviyesini yükseltmesi, aşırı buharlaşma ve kuraklığa bağlı olarak yangınların çıkması, bitki ve hayvan türlerinin yok olması gibi bazı tehlikeler insanlığı tehdit etmektedir. (Zoray ve Pır, 2008). Ne yazık ki insanları tehdit eden bu çevre problemleri üzerinde yine insanların çok büyük bir payı vardır.

Bu nedenle çevrenin önemini anlayan ve çevre konusunda bilinçli kararlar alabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bireylerin yetiştirilmesinde eğitime büyük görevler düştüğü söylenebilir. Birçok ülke çevre eğitimi açısından müfredatlarını yeterli hale getirmeye çalışmaktadır. Örneğin McHenry, Alvare, Bowes ve Childs (2013), Amerika ve Tayvan'da yaptıkları araştırma sonucunda bu ülkelerdeki ilköğretim programında çevre eğitimi açısından eksiklikler olduğunu, insanların çevre üzerindeki etkisine yapılan vurgunun yetersiz kaldığını ve bu eksikliklerin giderilmesi yönünde çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Türkiye'de de Fen Bilimleri Öğretimi Programı'nda insan ve çevre arasındaki etkileşime vurgu yapan ünitelere yer verilmektedir. Örneğin; 7. Sınıf Fen Bilimleri dersinde "İnsan ve Çevre" isimli ünitede çevre problemleri, besin zincirleri, nesli tükenen ve tükenmekte olan canlılar gibi içeriklere değinilmektedir (MEB, 2013).

Bu konularda verilen eğitimlerin ne derece etkili olduğu farklı şekillerde ölçülmeye çalışılmaktadır. Örneğin, anket, test, tutum ölçekleri gibi ölçme değerlendirme materyalleri çalışma başında ve sonunda öğrencilere uygulanmaktadır.

Günümüzde fen ve matematik alanında çalışan araştırmacılar bir konuda edinilen bilgilerin değerlendirilmesinde çok seviyeli değerlendirme yöntemini tavsiye etmektedir (Hickey & Pellegrino, 2005). Bu sınavlar; bir konu ile ilgili tüm kazanımların farklı zaman aralıklarında ve farklı amaçlarla değerlendirilmesini içermektedir. Konunun işlenmesi sırasında ya da ünitenin tamamlanmasının ardından sorulan sorular müfredata farklı uzaklıklarda yapılan değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, sınıf ortamında gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında öğretmenlerin öğrencilerine soru sorması, müfredata çok yakın bir değerlendirme olarak kabul edilmektedir (Sadler, Romine, Stuart ve Merle-Johnson, 2013). Ara sınavlar da müfredata yakın değerlendirmeler olarak kabul edilmesine rağmen etkinlik içerisinde sorulan sorulara göre daha uzak sınavlar olarak değerlendirilmektedirler. (Sadler ve ark., 2013). Ünite testleri, ara sınavlara göre müfredata daha uzak; tüm kurs sonunda yapılan sınavlara göre daha yakın sınavlar olarak kullanılmaktadır.

Literatürde ünite testleri proksimal değerlendirmeler kapsamında ele alınmaktadır (Sadler ve ark., 2013) Halihazırdaki çalışmada "İnsan ve Çevre" ünitesi kapsamında proksimal bir konu alan bilgisi testi geliştirilmiştir. Her ne kadar literatürde çevre konusuna dair birçok başarı testi yer alsa da bu değerlendirmelerin bazıları sadece çevre problemlerine odaklanmaktadır (Demirbaş ve Pektaş, 2009). Bazılarındaysa proksimal konu alan bilgisi testine göre üniteye daha uzak mesafede soruların yer aldığı görülmektedir (Çetin, 2012). Yapılan çalışmadaki amaç ise bir ünitenin tamamlanmasının ardından sadece o ünite kazanımlarına uygun sorulardan oluşan, üniteyi özetleyici nitelikte olan bir test hazırlamaktır.

Proksimal konu alan bilgisi testi, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan test, 2 fen bilimleri öğretmeni, devlet üniversitelerinde görev yapan iki öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Ardından proksimal konu alan bilgisi testinin pilot denemesi yapılmıştır.

Çalışma, Muğla İli'nin Milas ilçesinde 8. sınıf seviyesinde öğrenimlerine devam eden 270 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde proksimal konu alan bilgisi testinde yer alan her madde için ayırt edicilik, güçlük indeksleri ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Test ölçümlerinin güvenirliği ise cronbach alpha değeri ile ortaya konmaya çalışılmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksi (D), testin ölçülmek istenen özellik açısından başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etme derecesini gösterir (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011). Çalışmada ölçme aracında yer alan maddelerin ayırt ediciliği alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki bağımsız t testi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Madde güçlük indeksiyse sınavdaki her bir maddenin doğru cevaplanma oranına göre hesaplanmaktadır (Gönen ve ark., 2011).

Proksimal konu alan bilgisi testinde madde ayırt edicilik değeri hesaplanmıştır. Bu değeri 0,1'den büyük olan 13. ve 15. sorular testten çıkartılmıştır.

Geride kalan 25 soruya ait madde güçlük indeksleri hesapları yapıldığında 6, 12, 14, 25 numaralı soruların güçlük indeksleri 0,80'den büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu sorular çok kolay sorular kategorisine girdiklerinden dolayı testten çıkartılmıştır.

Kalan 21 sorudan düzeltilmiş toplam korelasyon katsayısı 0,2'den küçük olan 10, 16, 26, 27 numaralı sorular çıkartılmıştır.

Testin iç güvenirliğini ölçmek için kalan 17 soruya ait cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçme aracının iç güvenirlik katsayısı 0.746 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada amaç, 7. sınıf Fen Bilimleri programında yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesi hakkında öğrencilerin proksimal konu alan bilgilerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Geliştirilen testteki tüm sorular çoktan seçmeli olup soruların puanlama ve uygulama açısından kullanışlı olduğu düşünülmektedir. 7. sınıf Fen Bilimleri programı konularından "İnsan ve Çevre" ünitesi kazanımlarına yönelik hazırlanan konu alan bilgisi testi, 7. sınıf öğrencilerinin ünite içeriklerini ne derece öğrendiklerini ölçmek amacıyla Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından kullanılabilir. Ayrıca hazırlanan proksimal konu alan bilgisi testi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin "İnsan ve Çevre" ünitesi ile ilgili konu alan bilgileri üzerindeki etkisini belirlemek için de kullanabilir.

Sonuç olarak geliştirilen bu testin öğrencilerin "İnsan ve Çevre" ünitesi ile ilgili konu alan bilgilerinin ölçülmesi noktasında öğretmenlere geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir öğretim materyali sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Test Geliştirme, Proksimal Test, İnsan ve Çevre, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Çetin, E. (2012). *Karikatürler İle Zenginleştirilmiş Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Konya.

Demirbaş, M. Pektaş, M. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Sorunu ile İlişkili Temel Kavramları Gerçekleştirme Düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED, 3*(2), 195-211.

Gönen, S., Kocakaya S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik Konusunda Geçerliliği ve Güvenilirliği Sağlanmış Bir Başarı Testi Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 40-57.

Hickey, D. T., & Pellegrino, J. W. (2005). Theory, level, and function: Three dimensions for

understanding transfer and student assessment. In J. P. Mestre (Ed.), Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective (pp. 251–293). Greenwich,CT: Information Age Publishers.

MEB, (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar Ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

McHenry, N., Alvare, B., Bowes, K., & Childs, A. (2013). Sharing the environment: Cultural exchange through inquiry-based environmental education in Trinidad and Tobago (T & T) and the United States. *International Journal of Environmental & Science Education, 8*(2), 381-400.

Sadler, T. D., Romine, W. L., Stuart, P. E. ve Merle-Johnson, D. (2013). Game-Based Curricula in Biology Classes: Differential EffectsAmongVarying Academic Levels. *Journal of Research in Science Teachin,. 50*(4), 479–499.

Zoray, F., ve Pır, A. (2008). Küresel Isınma Problemleri: Sebepleri, Sonuçları ve Çözüm Yolları http://cevre.club.fatih.edu.tr/webyeni/konfreweb/konu2.pdf (Erişim Tarihi: 29.01.2016).

(6778) "İnsan ve Çevre" Ünitesine Ait Bir Distal Konu Alan Bilgisi Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nejla ATABEY
23 Nisan Ortaokulu

Mustafa Sami TOPÇU
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde birçok bilimsel ve teknolojik gelişme yaşanmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler, beraberinde bazı riskleri de getirmektedir. Örneğin sanayinin gelişmesiyle birlikte küresel ısınmanın artması tüm dünyanın önüne geçmeye çalıştığı bir problem olmuştur. Küresel ısınma sonucunda doğal dengenin bozulacağı ve tüm canlıların bundan olumsuz etkileneceği öngörülmektedir. Kutuplardaki ve yüksek bölgelerdeki buzulların erimesi, deniz seviyelerinin 20 metreye kadar yükselmesi, sel ve erozyon gibi doğal afetlerin artması, sıcaklık artışı ve bu artışa bağlı olarak canlıların yaşam alanlarının zarar görmesi bu öngörüler arasındadır (Akın, 2006).

Olası problemlerin önüne geçebilmek için günümüzde çevre eğitimine verilen önem giderek artmaktadır. Türkiye'de de farklı sınıf seviyelerinde çevre eğitimine yer verilmektedir. Örneğin, 7.sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında "İnsan ve Çevre" isimli bir ünite yer almaktadır (MEB, 2013). Bu ünitede ekosistemler, besin zinciri, çevre problemleri ve çözümleri, nesli tükenen ve tükenmekte olan canlılar gibi konu başlıkları yer almaktadır.

Bu ünite kapsamında çalışmalar yürüten araştırmacılar, hedeflenen kazanımlara ne derece ulaşıldığını genellikle başarı testleri ile belirlemeye çalışmaktadır. Örneğin Artun ve Özsevgeç (2015), "Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programının Akademik Başarı Üzerine Etkisi" isimli çalışmalarında hedeflenen kazanımları 50 maddelik çoktan seçmeli bir sınav ile değerlendirmişlerdir. Şahin ve Yazgan (2013), yaptıkları çalışmada, araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin, öğrencilerin "İnsan ve Çevre" ünitesi ile ilgili akademik başarılarına etkisini 30 maddelik çoktan seçmeli bir test ile ölçmeye çalışmışlardır.

Günümüzde, hedeflenen kazanımlara ne derece ulaşıldığını daha kapsamlı bir şekilde ortaya koymak için çok seviyeli değerlendirme stratejileri tercih edilmektedir (Hickey ve Pellegrino, 2005). Bu stratejiler müfredata yakın ve uzak değerlendirmeler olarak tanımlanan değerlendirmeleri içermektedir. Bir değerlendirmenin, müfredata yakın veya uzak olmasına, konuyla ilgili soruların sorulma zamanı, kapsamı ve amacına göre karar verilmektedir. Örneğin, ders esnasında öğretmenin öğrencilerine soru sorması müfredata yakın bir değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Ünite testleri, ders esnasında yöneltilen sorulara göre müfredata daha uzak değerlendirmeler olarak kabul edilmektedir. Müfredata yakın sınavlar, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini değerlendirme bağlamında önem arz eden, özetleyici ancak kapsam olarak sınırlı olan değerlendirmelerdir (Sadler, Klosterman ve Topçu, 2013). Ulusal sınavlar ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) tarafından yapılan sınavlarsa Fen eğitiminde kullanılan müfredata uzak sınavlardır (Sadler, Romine, Stuart ve Merle-Johnson, 2013). PISA ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası sınavlar ile ulusal sınavlarda çıkan sorulardan oluşan değerlendirmeler, distal konu alan bilgisi sınavları olarak tanımlanmaktadır (Sadler, Klosterman ve Topçu, 2013). Distal sınavlar, müfredata yakın sınavlara göre daha kapsamlı olan, öğrenilenlerin yeni durumlara ne derece transfer edilebildiğini belirlemeye imkan veren ve öğrenilen konudan belirli bir zaman geçtikten sonra uygulanan sınavlardır (Sadler ve ark., 2013).

Literatürde "İnsan ve Çevre" ünitesi için öğrencilerin konu alan bilgilerini ölçmede kullanılacak birçok test yer almaktadır (Şahin ve Yazgan, 2013). Bu testler, özetleyici değerlendirmeler olarak kullanılan ve kapsam açısından genel olarak sınırlı olan testlerdir (Sadler, Klosterman ve Topçu, 2013). Hedeflenen kazanımlara ne derece ulaşıldığını daha kapsamlı bir şekilde ortaya koymak için distal testler de tavsiye edilmektedir. Oysaki yapılan literatür araştırmaları sonucunda "İnsan ve Çevre" ünitesine ait özellikle ülkemizde distal konu alan bilgisi testine rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmak için bir distal konu alan bilgisi testinin hazırlanması amaçlanmıştır.

Distal konu alan bilgisi testi PISA, TIMSS, Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) sorularından oluşturulmuştur. Sorular devlet üniversitelerinde görev yapan iki öğretim üyesince incelenmiştir. Ardından testin pilot çalışması gerçekleştirilmiştir.

Çalışma, Muğla İli'nin Milas ilçesinde 8. sınıf seviyesinde öğrenimlerine devam eden 259 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Çoktan seçmeli sorularda doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 puanla değerlendirilmiştir. Açık uçlu sorularda PISA ve TIMSS sınavlarındaki puanlama cetveli kullanılmış, tam cevaplar 1, kısmi cevaplar 0,5, yanlış cevaplar 0 puanla değerlendirilmiştir.

Çalışmada testte yer alan maddelerin ayırt ediciliği alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki bağımsız t testi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi (D), ölçeğin başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etme derecesini tespit etmek için kullanılmaktadır (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011). Madde güçlük indeksiyse sınavdaki her bir maddenin doğru cevaplanma oranı ile hesaplanmaktadır (Gönen ve ark., 2011).

Distal konu alan bilgisi testindeki tüm maddelerin ayırt ediciliğinin 0,10'dan küçük ve pozitif olduğu görülmüştür. 21. soruya ait standart sapma değeri 0 olarak tespit edildiği için bu soru testten çıkartılmıştır.

Geride kalan 25 sorudan güçlük indeksleri ,80'den büyük olan 2., 5,, 6., 14. ve 23. sorular ile güçlük indeksleri 0,2'den küçük olan 22. soru testten çıkartılmıştır.

Kalan 18 sorudan düzeltilmiş toplam korelasyon katsayısı 0,2'den küçük olan 13. ve 20. soru testten çıkartılmıştır.

Testin iç güvenirliğini ölçmek için 16 soruya ait Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Testin iç güvenirlik katsayısı 0.724 olarak hesaplanmıştır.

Günümüzde öğrencilerin sadece ünite ve kazanım odaklı konu alan bilgilerinin değil aynı zamanda öğrendiklerini yeni durumlara transfer etme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Bu nedenle bir uygulamaya ait o anlık etkilerin yanı sıra ulusal ve uluslararası sınavlarda ölçülmek istenen daha uzun süreli etkilerin de göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir (Klosterman ve Sadler, 2010). Bu durum müfredata uzak değerlendirmeler için kullanılacak geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş distal testlerin üretilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Gerçekleştirilen literatür araştırmaları sonucunda "İnsan ve Çevre" ünitesine ait özellikle ülkemizde distal konu alan bilgisi sınavına rastlanmamıştır. Halihazırdaki çalışmada literatürdeki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlamak amacıyla "İnsan ve Çevre" ünitesi ile ilgili bir distal konu alan bilgisi testinin geliştirilmiş ve geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır. Sonuç olarak geliştirilen bu testin öğrencilerin "İnsan ve Çevre" ünitesi ile ilgili distal konu alan bilgilerinin değerlendirilmesi noktasında öğretmenlere geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir öğretim materyali sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Test Geliştirme, Distal Test, İnsan ve Çevre, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Akın, G. (2006). Küresel Isınma, Nedenleri ve Sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 46*(2), 29-43.

Gönen, S., Kocakaya S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik Konusunda Geçerliliği ve Güvenilirliği Sağlanmış Bir Başarı Testi Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*, 40-57.

Hickey, D. T., & Pellegrino, J. W. (2005). Theory, level, and function: Three dimensions for

understanding transfer and student assessment. In J. P. Mestre (Ed.), Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective (pp. 251–293). Greenwich,CT: Information Age Publishers.

Klosterman, M. L., & Sadler, T.D. (2010). Multi-Level Assessment of Scientific Content Knowledge Gains Associated with Socioscientific Issues-Based Instruction. International Journal of Science Education, *32*,1017–1043.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar Ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

Sadler, T. D., Klosterman, M. L. ve Topcu, M. S. (2013). Learning Science Content and Socio-scientific Reasoning Through Classroom Explorations of Global Climate Change. In Sadler T., D. (Ed). Socio-scientific Issues in the Classroom. Teaching, learning and Research. Florida: Springer.

Sadler, T. D., Romine, W. L. Stuart, P.E. ve Merle-Johnson, D. (2013). Game-Based Curricula In Biology Classes: Differential Effects Among Varying Academic Levels. *Journal of Research In Scıence Teaching*, *50* (4), 479-499.

Şahin, F. ve Yazgan, B. S. (2013). Araştırmaya Dayalı Sınıf Dışı Laboratuar Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, *3*(3), 107-122.

(6873) Süreç odaklı kılavuzlu sorgulama: Genel kimya II dersinde işbirlikli öğrenme ortamı

Özgecan TAŞTAN KIRIK
Çukurova Üniversitesi

Pınar FETTAHLIOĞLU
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Etkili bir öğrenme ortamında öğrenci aktif olarak sürece dahil olabilmelidir ki bu da ortamda öğrencilerin yapacağı bir şeylerin olması ile mümkündür Araştırmalar, yalnızca anlatmanın öğretmek demek olmadığını ve bir fikrin öğretmenin kafasından öğrencinin kafasına olduğu gibi aktarılamayacağını göstermektedir. 1990'lardan beri fen eğitimi araştırma toplulukları biliş, öğrenme ve öğretme kuramlarına dayanan pek çok öğretimsel uygulama geliştirmiştir. Araştırmalara dayanan bu öğretimsel uygulamalardan biri olan Süreç Odaklı Kılavuzlu Sorgulama (SOKS) ile öğrenme, orijinal olarak kimyada tasarlanmış fakat şu anda anatomiden fizyolojiye ve uçuşa kadar pek çok farklı alanda uygulanmaktadır (Vacek, 2011). Yöntemin 10 yıldan fazla olan geçmişine rağmen, yapılan araştırmaların çoğunun özellikle üniversite öğrencilerinin araştırılan konulardaki anlama düzeylerini ve başarılarını arttırmak odaklı olduğu, ancak yöntemin beceri geliştirme odaklı çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır (Hein, 2012). Ayrıca bu yaklaşımı kullanarak Türkiye'de yürütülmüş ve yayınlanmış bir çalışmanın olmaması da bu çalışmayı önemli kılan diğer önemli bir noktadır.

Süreç Odaklı Kılavuzlu Sorgulama (SOKS) öğrenci merkezli bir öğretimsel yaklaşımdır ve bu yöntemde öğrenciler öğretmen rehberliğinde küçük gruplar halinde ve işbirliği içinde çalışırlar İşbirlikli öğrenci grupları, öğrenme halkası paradigmasına göre özel olarak hazırlanmış etkinlikleri kullanır. Öğrenme halkası öğretmede ve öğrenmede bir sorgulama stratejisidir ve yapılandırmacı prensiplere dayanır. Öğrenme halkasının üç aşaması ise (1) Keşif (2) Terim tanıtımı veya kavram oluşturma ve (3) Uygulama olarak tanımlanmıştır (Lawson, 1995). İşbirlikli öğrenme takımları ile çalışmayı gerektiren SOKS yaklaşımının 2 temel amacı vardır: *öğrencinin kendi anlamasını yapılandırması yoluyla konu içeriğine hakimiyetini sağlamak* ve *bilgi işleme, sözlü ve yazılı iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, bilişsel farkındalık (metacognition) ve değerlendirme gibi önemli öğrenme becerilerini geliştirmek* (Hanson, 2006). SOKS ile öğrenme ortamında sunulan etkinliklerle öğrencilerin sürekli olarak sebep sonuç ilişkileri kurmaları, bazı genelleme ve modellere ulaşmaları istenmektedir. Bu bağlamda yöntemin mantıksal düşünme becerisini geliştirmesi beklenmektedir.

SOKS'un olmazsa olmazlarından biri olarak bilişsel farkındalık sayılabilir. Bilişsel farkındalık becerisi öğrenme ve bilişsel eylemin kontrolünü ifade eder. Bilişin düzenlenmesi önemlidir çünkü bu, öğrencinin kaynak, zaman ve strateji kullanımını kontrol etmesine yardımcı olur (Schraw ve Denission, 1994). SOKS yönteminde takımlar grup dinamiklerini tartışmalı ne öğrendikleri üzerinde derinlemesine düşünmeli, bireysel yapılan katkıları belirlemeli, sonuçların kalitesini değerlendirmeli, hangi eylemlerin yararlı hangilerinin faydasız olduğuna karar vermeli ve neye devam edip neleri değiştireceklerini belirlemelidir. (Hanson, 2006). Bu çalışmada her gruba, kendi çalışma performansları ile ilgili derinlemesine düşünme ve öz-değerlendirme yapmalarını sağlayacak formlar ve etkinlik ortamları sağlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı süreç odaklı kılavuzlu sorgulama (SOKS) yönteminin genel kimya 2 dersini alan fen bilimleri öğretmen adaylarının mantıksal düşünme becerileri ve bilişsel farkındalıklarına olan etkisini incelemektir.

Bu çalışmada nicel araştırmanın tek gruplu öntest sontest deneysel deseni kullanılmıştır. Çalışma 2013-2014 öğretim yılında uygulanmış ve 6 hafta sürmüştür. Çalışmaya Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında Genel Kimya II dersini alan 24 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Katılımcıların mantıksal düşünme becerilerini ölçmek üzere Roadrangka, Yeany ve Padilla (1982)'nın geliştirdiği 21 sorudan oluşan *Mantıksal Düşünme Grup Testi* (MDGT) kullanılmıştır. Bu testin Türkçe'ye uyarlaması Aksu, Berberoğlu, Martin ve Paykoç (1990) tarafından yapılmıştır. Test altı farklı mantıksal muhakeme yeteneğini ölçer: somut işlem yapabilme düzeyi, orantısal muhakeme, değişkenleri kontrol edebilme, birleştirici muhakeme, olasılıklı muhakeme ve ilişkisel muhakeme yetenekleri de soyut işlem yapabilme düzeyi ile ilgilidir. Testin orijinalinin güvenirliği (Cronbach's alpha) α=0.85 olarak belirlenmiştir. MDGT'nin Türkçe formunun güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıklarını ölçmek üzere Schraw ve Dennison (1994)'ın geliştirdiği *Yetişkinler için Biliş Üstü Beceri Testi* kullanılmıştır. Bu testin Türkçe'ye uyarlaması Özcan (2007) tarafından yapılmıştır. Testin 2 alt boyutu vardır: Bilişsel özelliklerin farkında olunması ve bilişsel becerilerin düzenlenmesi. Bilişsel özelliklerin farkında olunması alt boyutunda 17 soru, bilişsel becerilerin düzenlenmesi alt boyutunda 35 soru olmak üzere ölçek 52 sorudan oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlanmış testin Cronbach alfa katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Yetişkinler için Biliş Üstü Beceri Testi *ve* MDGT uygulamadan önce ve sonra uygulanarak öğrencilerin bilişsel farkındalıklarındaki değişim ve mantıksal düşünme becerileri incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının MDGT'ne verdikleri yanıtlar ilişkili örneklemler t-testiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin SOKS yöntemiyle termodinamik konusunun öğretimi sonrasında mantıksal düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğu bulunmuştur, $t(23) = -5.93$, $p<0.01$, Eta kare= 0.27. SOKS yönteminin doğasında bilgi işleme, eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme, iletişim takım çalışması ve değerlendirme gibi süreç becerilerinin geliştirilmesi

bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu öğrenme deneyimlerinin mantıksal düşünme becerilerine de önemli düzeyde katkı sağladığı düşünülmektedir.

Biliş Üstü Beceri Testi puanlarıysa yine ilişkili örneklemler t-testiyle analiz edilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin SOKS yöntemi ile termodinamik konusunun öğretimi sonrasında bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğu bulunmuştur, $t(23) = -2.98$, $p<0.01$, Eta kare=0.60. Süreçte öğrenciler haftalık olarak yaptıkları etkinliğin sonunda grup performanslarını değerlendirmiş ve düşüncelerini tüm sınıfla paylaşmıştır. Öğrencilerden ayrıca anlamakta zorlandıkları konular ve yaşadıkları zorluklarla ilgili bir dahaki haftaya kadar strateji geliştirmeleri ve bunu uygulamaya koymaları beklenmiştir. Bilişsel farkındalıklarındaki önemli düzeydeki gelişim bu etkinliklere bağlanabilir.

Anahtar Kelimeler : Süreç odaklı kılavuzlu sorgulama, bilişsel farkındalık, mantıksal düşünme becerisi, termodinamik

Kaynakça

Aksu, M., Berberoğlu, G. , Martin, G. ve Paykoç, F. (1990). *Problem çözme becerilerinin ölçülmesi: GALT'ın Türkiye'deki uygulamasına ilişkin bir ön çalışma*. Ankara: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Hanson,, D.M. (2006). *Instructor's guide to process-oriented guided-inquiry learning.* Pacific Crest: Lisle, IL.

Hein, S.M. (2012). Positive impacts using POGIL in organic chemistry. *Journal of Chemical Education,* 89, 860-864.

Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching and the Development of Thinking*; Wadsworth: Belmont, CA.

Özcan, Z. (2007), *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Roadrangka V, Yeany R H and Padilla M J (1982) GALT. Group Test of Logical Thinking University of Georgia, Athens, GA.

Schraw, G. ve Denission, R. S. (1994). Assesing metacognitive awarness. *Contemporary Educational Physchology,* 19, 460-475.

Vacek, J. (2011). Process oriented guided inquiry learning (POGIL), a teaching method from physical sciences, promotes deep student learning in aviation. *Collegiate Aviation Review*, 29, 78-88.

(6949) Üstün Yetenekli Öğrenciler Enerji Kaynakları ve Enerji Sorunu Hakkında Ne Düşünüyor?

Esma BULUŞ KIRIKKAYA — Kocaeli Üniversitesi
Üzeyir OĞURLU — Kocaeli Üniversitesi

ÖZET

Üstün yetenekli öğrenciler akranlarına göre daha ileri bilişsel yeteneklere ve daha yüksek yoğunluğa sahip olan ve bu özelliklerin niteliksel olarak akranlarından farklı içsel deneyimler ve farkındalıklar doğurduğu eş zamanlı olmayan bir gelişim gösteren bireylerdir (Columbus Grubu, 1991 Akt. Lovecky, 1994). Benzer şekilde Roeper (1982) üstün yetenekliliği, daha yüksek bir farkında olma, daha yüksek bir duyarlılık ve daha yüksek bir anlayış sahibi olma olarak açıklamıştır. Bu çocuklar bilişsel, sosyal ve duygusal alanlar gibi çeşitli gelişim alanlarından birinde, bazısında veya hepsinde akranlarından farklı bir gelişimsel örüntüye sahiptirler (Clark, 2008). Üstün yetenekliler akranlarından sadece farklı düşünmezler aynı zamanda faklı da hissederler (Silverman, 1993). Üstün yetenekli çocukların sosyal, ahlaki ve etik konulara ilgilenme potansiyeli yüksektir (Passow, 1988). Diğer öğrencilere göre küresel olaylarla daha fazla ilgili ve duyarlıdırlar (Passow, 1988). Bazen bu konularla ilgili bir şey yapamadıklarında kendilerini çaresiz hissetmektedirler (Tallent-Runnels ve Yarbrough, 1992). Ayrıca üstün yetenekli çocuklar, toplumdaki tutarsızlıkları ve saçmalıkları fark etme özelliklerine sahiptiler (Webb, 2000). Toplumların refahı için hayati öneme sahip özellik olan duyarlılık, üstün yetenekli çocuklarda diğer çocuklara göre daha yüksektir (Silverman, 1994). Sorumluluk hisleri kuvvetlidir. Sorumluluk almayı çok ister ve bunu yerine getirmekten hoşlanırlar. Eğer bu özellikler olumlu bir şekilde desteklenir ve yönlendirilebilirse toplumsal değişimi başarılı bir şekilde idare edebilme kapasiteleri arttırılmış olacak ve gelecekteki problemlerle daha etkin bir şekilde baş edebileceklerdir.

Bu gün dünyada insanların odaklandığı önemli sorunlardan biri olarak enerji görülmektedir. Dünyada. Özellikle, devam eden enerji kaynaklarına erişim çevreleyen sorunlar, bilinen yenilenemeyen enerji kaynakları, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, enerjiyi kullanan toplumun çevre ve dünyanın iklimi üzerinde sahip olabileceği etki düzenli olarak medyada raporlanmaktadır. İlköğretim öğrencileri için, bu hem kısa vadede hem de uzun vadede yaşam kalitesi üzerinde büyük bir etki oluşturacak önemli konulardır. Boylan (2008) deki çalışmasında öğrencilerin çoğunun dünyadaki yaşamın kaynağının güneş olduğunu bildiğini saptamıştır. Öğrencilerin yarısından fazlasının yenilenebilir enerji ile yenilenemez enerjiyi birbirine karıştırdıkları bulgular arasındadır. Buluş Kırıkkaya ve Hafızoğlu (2013)'nun çalışmasında ortaokul çocuklarının en önemli yenilenebilir enerji kaynağı olarak güneşi görmelerine rağmen bir çok yenilenemez enerji kaynağını da yenilenebilir enerji kaynağı olarak sıraladıkları görülmektedir.

Bu çalışmada Üstün yetenekli bir grup ortaokul öğrencisinin enerji kaynakları, yenilenebilir enerji, enerji sorunu ve geleceğin alternatif enerjisi üzerine görüşleri araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, TÜBİTAK tarafından desteklenen "Üstün Yeteneklilere Küresel Vatandaşlık Eğitimi" projesine katılan 40 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır**.** Bu eğitime 166 öğrenci başvurmuş ancak başvuranlar arasından **Ram raporu veya BİLSEM öğrenci belgesi** olanlar arasından kura yöntemi ile seçim yapılmıştır. Araştırmanın verileri daha önce Buluş Kırıkkaya ve Hafızoğlu, (2013)'nun çalışmasında ortaokul çocuklarının enerji kayanakları ve enerji sorunu konusundaki görüşlerini elde etmek amacıyla düzenlenmiş açık uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin enerji kaynakları ve enerji sorunu hakkındaki görüşlerinin oluşmasında Fen Bilimleri Öğretim Programında enerji kavramının yer alış biçiminin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmacılar soruları oluşturulmadan önce öğrencilerin birikimlerini öğrenmek amacıyla, 3.,4.,5.,6.,7. ve 8.Sınıf Fen Bilimleri ders ve etkinlik kitaplarını "enerji" kavramının geçtiği konu ve etkinlikler doğrultusunda incelemiştir. 6.sınıfa kadar bu konuya ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. 6. Sınıfın 6. Ünitesinde yakıtlar konusunda ve 8.sınıfın 6. ünitesinde yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarından bahsedilmektedir. Öğrencilerin hangi enerji kaynaklarını bildikleri, bunlardan hangilerinin yenilenebilir olduğunu ayırt edebildikleri, gelecekte bir enerji sorunu yaşanıp yaşanmayacağı konusunda düşünceleri ve geleceğin alternatif enerjisi olarak neyi düşündüklerini ortaya koyacak sorular hazırlanarak veri toplama aracı oluşturulmuştur. Veriler analiz edilirken öğrencilerin her bir soruya verdikleri yanıtlar ard arda sıralanmıştır. Sorulara verilen cevaplar araştırmacılar tarafından incelenerek benzer açıklama ve kavramlar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin enerji kaynaklarının tümünü sayabildikleri, yenilenebilir enerji kaynaklarını ayırt edebildikleri ve yedisi dışında tüm öğrencilerin enerji sorunu yaşanacağını düşündükleri ancak bilimin ve teknolojinin bir çaresini bulacağına dair görüşler ileri sürdükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin geleceğin alternatif enerjisi olarak en çok güneşi ve rüzgâr enerjisini gördükleri araştırmada elde edilen bir diğer bulgudur.

Ortaokul programları incelendiğinde özellikle 6. Ve 8. Sınıfta enerji kaynaklarına ve yenilenebilir - yenilenemez enerji kaynaklarına yer verildiği görülmektedir. Buna rağmen 5. Sınıfların enerji kaynaklarını ve yenilenebilir enerji kaynağı olarak ayırt edebilmeyi 6.,7. Sınıf öğrencileri kadar yapabildiği görülmüştür. Üstün yetenekli çocukların bu konularda hazır

bulunuşluğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu çalışmanın enerji konusunda ortaokul öğrencilerin görüşlerinin araştırıldığı az sayıda yapılmış araştırmaya destek olacağı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : Enerji kaynakları, Yenilenebilir Enerji, Enerji Sorunu, Üstün yetenekli 0rtaokul Öğrencileri

Kaynakça

Boylan, C. (2008). Exploring elementary students' understanding of energy and climate change. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 1(1).

Buluş Kırıkkaya, E. ve Hafızoğlu, G.(2013). Ortaokul öğrencileri enerji kaynakları ve enerji sorunu hakkında ne düşünüyor? *23. Eğitim Bilimleri Kongresi*, ESKİŞEHİR

Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson

Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review. 17*(2), 116–120.

Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Roeper Review*, *11*, 13-15.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review, 5*(2), 21-24.

Silverman, L. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3–25). Denver: Love.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, *17,* 110-116.

Tallent-Runnels, M. K., & Yarbrough, D. W. (1992). Effects of the Future Problem Solving Program on children's concerns about the future. *Gifted Child Quarterly*, *36*, 190-194.

Webb, J. T. (2000). *What It Means To Be Exceptional*. Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention, Washington, DC.

(7002) Öğretmen Adaylarının Mesleki Tercihlerini Etkileyen Etmenler İle Mesleğe Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Mustafa KAHYAOĞLU Siirt Üniversitesi

Halit KIRIKTAS DEU

ÖZET

Bireyin hayata hazırlık dönemlerinde en önemli faktörlerden bir tanesi şüphesiz onun aile dışındaki en çok güvendiği ve benimsediği insan olan öğretmenidir. Öğretmenlik terimi bir mesleği ifade etmenin yanında toplumun gelecekteki fertlerinin ilk fenomenini de betimler. Bu bakımdan öğretmenlik mesleği, bir bireyin mesleğe yönelik temel alanlara (pedagoji ve alana bilgisi) yönelik bilgilere sahip olmasının yanında bu mesleğinin önemi tam anlamıyla kavramaları, mesleğe yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirmeleri gerektiren bir çalışma alanıdır.

Bir öğretmenin meslekte istenilen başarıyı göstermesi ve mesleği tam anlamıyla yerine getirebilmesi mesleği ne kadar bildiğinin yanı sıra mesleği ne kadar sevdiği ve benimsediği ile alakalı olduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda bir öğretmen adayının mesleki eğitim almış olduğu lisans öğrenimi süresince alana yönelik bilişsel açıdan gerekli özellikleri kazanmasının yanında duyuşsal olarak ta gelişim göstermesi gerekmektedir. Ancak öğretmenlik mesleğine başlangıç, öğretim süreci ve mesleği icra etme süreci olarak mevcut sistem incelendiği mesleği seçen bireylerin sadece temel basamaklarda bilişsel olarak sınandığı, bilişsel gelişimlerinin izlendiği (lisans sürecindeki sınavlar) ve bu gelişimlerinin sınandığı sınavdaki başarılarına bakılarak mesleğe alındıkları görülmektedir.

Bu bağlamda bireylerin mesleğe yönelik bilişsel alanda olduğu kadar, duyuşsal alandaki durumlarının belirlenmesi, değişimlerinin ve gelişimlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda ilk olarak bireyin bu çalışma alanı seçmesindeki temel etkenlerin ve başlangıç sürecindeki tutumların belirlenmesi gerekmektedir.

Öte yandan özellikle ülkemizdeki sosyo-ekonomik etkenler düşünüldüğünde bireylerin mesleki seçimlerinde çok farklı olumlu-olumsuz etkenlerin varlığın söz edilebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu-olumsuz tutumlarının temelinde temel etkenlerin neler olduğunu belirlenmesi ve belirlenen etmenlerin adayların tutumlarını hangi boyutlarda ne derece etkilediğin betimlenmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda alan yazın incelendiğin de öğretmen ve adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile alakalı farklı boyutta yapılmış çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmaların betimsel nitelik olduğu, farklı alanlardaki öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının ve mesleği seçmedeki etmenlerin neler olduğunun belirlenmesine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın mevcut çalışmaların tutum ve meslek seçimini belirleyen etkenlerin ilişkilerini açıklama konusunda yetersiz kaldığı görülmekte ve bu bana bağlı olarak alan yazında boşluk oluşmaktadır.

Bu kapsam da alan yazına katkı sağlayacağını düşündüğümüz bu çalışmada amaç; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin mesleğe yönelik tutumunu ne düzeyde yordadığının belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmesinde etkili olan durumlar nelerdir?

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar nelerdir?

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik yönelik tutumları ile meslek seçimini etkileyen durumlar arasında nasıl bir ilişki vardır?

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının mesleki tercihlerini etkileyen etmenlerinden elde edilen puanların öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden elde edilen puanları yordama düzeyi nedir?

Araştırmada yöntem olarak betimsel araştırma yöntemlerinden " nedensel tarama deseni" kullanılmıştır. Nedensel tarama deseni bir kısım değişkenler arasında ortaya çıkmış veya var olan neden-sonuç ilişkilerini inceleyen bir araştırma türüdür.

Araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ilgili fakültelerde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 400 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci kısmı öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördüğü program, sınıf, okul türü, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu gibi kişisel bilgileri içermektedir. İkinci kısım ise ilgili alan yazınların incelenmesi sonucu araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 15 adet sorudan oluşan öğretmenlik meslek seçinde etkili olan faktörlerle ilgili maddeler yer almaktadır. Araştırmanın üçüncü kısmı ise Üstüner (2006) tarafından geliştirilen ve 34 maddeden oluşan "öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler, korelasyon analiz ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında istatistiksel anlamlılık değeri (p) .05 olarak alınmıştır.

Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleki tercihlerinde etkili etmenler ile öğretmenlik mesleği tutumları arasındaki ilişkileri saptanması için *Pearson Çarpımı Momentler Korelasyon Analizi* ve mesleki tercihlerini etkileyen etmenlerinden elde edilen puanların öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden elde edilen puanları yordama düzeyinin belirlenmesinde ise *Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi* kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının mesleği tercihlerinde etkili olan etmenler bağımsız değişken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarının bağımlı- bağımsız değişkenler arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkili olması ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin yordanmasında kullanılabileceği düşünülmektedir.

Sonuçların beklenilen şekilde çıkması halinde; fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek seçimini etkileyen durumların olumlu olmasına bakılarak mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştireceği, mesleğin gerektirdiği duyuşsal özellikleri de kazanabileceği ve buna bağlı olarak meslekte başarılı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın meslek seçiminde olumsuz etkenlerin etkili olduğu öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum ve davranışlara sahip olma noktasında olumsuzluklar yaşayacakları ve buna bağlı olarak mesleği icra etmede çeşitli problemler yaşayabilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Öğretim, Öğretmenlik mesleği, Öğretmen adayı

Kaynakça

Hacıömeroğlu, G. & Şahin Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 77-90.

Haladyna, T. M. (2012). Developing and validating multiple-choice test items. Routledge.

Çeliköz, N. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 32*, 136–145.

Erdem, A.R. & Şimşek, S. (2000). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenliği seçmelerinde etkili olan faktörler*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri, Çanakkale.

Övet, O. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58.*

Ubuz, B. & Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 113–119.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 33–46.

(7022) Sorgulama Temelli Bilim Uygulamaları: Mıknatıs ve Mıknatısın Kutupları

Ayşe OĞUZ ÜNVER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hasan Zühtü OKULU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Sertaç ARABACIOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Mıknatıs ve mıknatısın kutupları kavramları Fen Bilimleri Dersi 4. sınıf düzeyinden başlanarak işlenir. Bu kavramlar düşünüldüğünde neredeyse hepimizin ortak deneyimleri çubuk mıknatısın kutuplarının belirlenmesinin ardından U mıknatısın da kutuplarının uçlarda olduğunun tahmin edilmesidir. Sonraki adımlar ise mıknatısın diğer cisimler ile etkileşimi ve nihayet iki mıknatıs arasındaki itme ve çekme kuvvetleridir. Öğretimde mıknatıs konusu standart uygulama yöntemleriyle ve belirli aşamaları içeren genellenebilir bir akış planı sunmasıyla aktif katılımlı bilim (hands-on science) uygulamaları için elverişli görülür. Bu sayede öğrenenlere sorgulama becerileri kazandırılmaya çalışılır. Oysaki sorgulama temelli bilim eğitimi sadece "çocuklar bir şeyleri yaparak pratik beceriler kazanır" ya da "çocuklar her şeyi kendileri keşfederler" şeklinde basite indirgenebilecek bir kavram değildir (Harlen 2014). Öğrenciler sorgulama temelli bilim eğitiminde (STBE) tıpkı bir bilim insanı gibi doğayı ve olguları anlamaya çalışırlar. Sorgulama sürecinde birey veri toplama, bilimsel süreç, eleştirel düşünme, iletişim kurma, bağımsız ve işbirlikli öğrenme becerilerini aktif hale getirir (Bell et. al., 2003, 2005; Bybee,2006; Oguz Ünver, 2016).

Günümüzde bir öğretmenin ders hazırlığı sürecinde konusuna uygun bilimsel bir etkinlik veya deney bulabilmesi artık çok kolaylaşmıştır. Pek çok platform basılı veya elektronik olarak bu hizmeti öğretmenlere sunmaktadır. Ancak öğrencilerin bu deneyleri basit malzemeler eşliğinde, açıklamaları takip ederek gerçekleştirmesi veya öğretmenin rehberliğinde sırası ile uygulaması öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin geliştirildiği anlamına gelmemektedir. Öğrencinin etkinliklere katılıyor ve etkinlikleri yapıyor olması da aktif bir bilim eğitimi gerçekleştiriliyor demek değildir. Burada asıl önemli olan öğretmenin etkinliği hazırlama ve gerçekleştirme sırasında izleyeceği stratejilerdir. Ne olursa olsun unutulmamalıdır ki bir etkinlik sadece öğrencilerin sorgulama ve deneyimlerine hizmet eden bir araçtır. Asıl önemlisi etkinlik sırasında öğrenciler arasındaki diyalog ve tartışmalar ile sorgulamanın desteklenmesidir. Etkinliklerde sorgulama hangi düzeyde olursa olsun belirli nitelikleri taşımalıdır. Bu niteliklere göre öğrenci;

-Bilimsel temelli sorular ile meşgul olur,

-Sorularına cevap bulabilmek için kanıtlara öncelik verir,

-Kanıtlara dayalı açıklama oluşturur,

-Açıklamaları mevcut bilimsel bilgiler ile ilişkilendirir,

-Akranlarıyla iletişim kurar ve açıklamalarını savunur (National Research Council, 2000).

Bu anlayış ile mevcut araştırmanın amaçlarından ilki güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı içeriği ile uyumlu sorgulama temelli bilim uygulamalarına bir örnek vermektir. Ardından günümüz eğitim programlarında amaçlanan kısa sürede kalıcı bilgi oluşturma sürecine ilişkin izlenen stratejiler tartışılacaktır. Araştırmada, sorgulamayı tetikleyen sorular ile bir mıknatısın kutbunun ne olduğu ve nasıl keşfedileceği hakkında etkinliklerin yanı sıra, öğrenilen bir bilginin farklı ortamlara sorgulanarak aktarımı yer almaktadır.

Etkinlik başlangıcında katılımcılar 4'şer kişilik gruplara ayrılır. Deneylere başlamadan önce katılımcılara bir çubuk mıknatıs gösterilerek kutupları sorulur. Ardından at nalı şeklinde bir mıknatıs gösterilerek kutuplarını tahmin etmeleri istenir. Sonrasında sırası ile disk ve halka şeklinde mıknatıslar gösterilerek kutuplarını tahmin etmeleri istenir. Nihayet küre şeklinde bir mıknatıs gösterilir ve katılımcılara "bu mıknatısın kutbu var mıdır?" diye sorulur. Burada amaç katılımcıların zihninde çelişkiler yaratarak mıknatısın kutbu nedir? ve Nasıl bulunur? konuları ile ilgili merak uyandırmaktır.

Gerçekleştirilen çalışma ile ilkokul Fen Bilimleri Dersi programı kapsamında *Fiziksel Olaylar/Kuvvetin Etkileri* konu alanı ve ünitesinde yer alan "Mıknatıs", "Mıknatısın Kutupları" ve "Mıknatısların Çekim Kuvveti" konularının sorgulamaya dayalı öğretimi hedeflenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir Batı Anadolu Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Öğretmenliği Lisans Programı üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 73 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma, tek-gruplu ön-test ve son-testleri içeren deneme öncesi modele göre planlanmıştır. Araştırma sürecinde uygulanan deneysel işlemin örneklem üzerinde oluşturduğu etkinin kalıcılığını belirlemek amacıyla son testin uygulanmasından 3 ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Etkinlikler her gruba birer adet strafor, küçük mıknatıs ve bir kap içerisinde su dağıtılarak başlar. Katılımcıların, strafor üzerine küçük mıknatısları yerleştirmeleri ve su üzerine bırakmaları istenir. Sonrasında katılımcılara pusulalar verilerek, yerin manyetik alanını ile pusula arasında ilişki kurdurulur. İkinci aşamada, farklı türde mıknatıslar düz beyaz kağıtlar ile kapatılır. Üzerlerine demir tozları dökülerek katılımcılara oluşan şekiller hakkında sorular yöneltilerek gözlem yapmaları istenir. Sorular: Oluşan şekiller nerede yoğunlaşıyor? Mıknatısın şekli hakkında bir tahmininiz var mı? Oluşan şekillerde tekrarlanan kısımlar var mıdır?

Oluşan şekillerde farklılıklar var mıdır? Üçüncü aşamada bir bardak içerisine konulan bebe yağı ve demir tozları karışımına bardağın dışından çift taraflı iki çubuk mıknatıs yaklaştırılınca oluşan form gözlemlenir. Bu durumun bize mıknatısların çekim kuvvetleri hakkında nasıl bir bilgi sağladığı sorgulanır. Sonrasında katılımcıların bir önceki deneyde elde edilen gözlemler ile bu gözlemlerini karşılaştırmaları istenir. Böylelikle bu aşamaya kadar katılımcılar bir mıknatısın kutupları ve oluşturdukları çekim alanları hakkında bilgilerini oluştururlar. Dördüncü aşamada katılımcılar iki mıknatısın birbirleri ile etkileşimlerini keşfederek küre şeklindeki bir mıknatısın kutuplarının nasıl bulunacağına ilişkin deneylerini tasarlarlar.

Araştırmanın en önemli bulguları arasında Piaget'nin (1963) "nesneler anlamlarını hareketlerinden alır" söyleminin bir kez daha doğrulanmış olması yer almaktadır. Mevcut etkinlikte, mıknatıs ve kutupları kavramları işlevleri üzerinden öğrenciye aktarılmıştır. Öğrencilerde genel eğilim bir mıknatısın kutbunun uçları olmasıdır. Halka şeklindeki bir mıknatıs ile bu algı iç-dış yüzey veya alt-üst yüzey ile ilişkilendirilir. Nihayet küre bir mıknatıs ile hem uç hem de iç-dış; alt-üst yüzey işlevini kaybeder ve sorgulama "bir mıknatısın kutbu nasıl bulunur?" sorusu ile anlam kazanır. Değerlendirme aşamasında kullanılan küp şeklindeki bir mıknatısın kutuplarının tahmini ve kutuplarının sorgulanması ile artık öğrencide bilgi kalıcı hale gelir. Bu araştırma öğretim sırasında tek değişken ile sorgulama yerine birden fazla değişkenin kullanılarak öğrencinin zihninde oluşturulan çeldiriciler ile sorgulamanın nasıl desteklendiğini göstermeye çalışmaktadır. Bu sayede en fazla bir ders saati gibi kısa sürede kazanılan bu kalıcı bilginin, öğrenciyi manyetizma konusunda ezber yerine sorgulamanın işlev kazandığı daha ileri bilgi düzeylerine taşıyacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sorgulama Temelli Bilim Eğitimi, Mıknatıs Türleri, Magnetizma

Kaynakça

Bell, R. L., Smetana, L., & Binns. I. (2005). Simplifying Inquiry Instruction: Assessing the Inquiry Level of Classroom Activities. Science Teacher, 72(7), 30.

Bell, R., Blair, L., Lederman, N. G., & Crawford, B. (2003). Just do it? Impact of a science apprenticeship on high school students' understanding of the nature of science and scientific inquiry. Journal of Research in Science Teaching, 40(5), 487-509.

Bybee, R. W. (2006). Scientific inquiry and science teaching. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), Scientific Inquiry and Nature of Science (pp. 1-14). Nederlands: Springer.

Harlen, W. (2014). Helping children's development of inquiry skills. *Inquiry in Primary Science Education (IPSE)*, *1*, 5-19.

National Research Council (NRC) (2000). *Inquiry and the National Standarts: A Guide for Teaching And Learning.* Washington, DC: National Academy Press.

Oguz Ünver, A. (2015). Bilimin Doğası ve Bilimsel Sorgulama İlişkisi, *Bilimin Doğası Gelişimi ve Öğretimi* (ed. Doç. Dr. Nilgün Yenice), Ankara, Anı Yayıncılık, 217-256.

Piaget, J. (1963). *The Psychology of Intelligence*. Totowa, New Jersey: Littlefield Adams.

(7027) Fen Bilimleri Dersi 8. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Ünitesindeki Görsel Okur Yazarlıklarının Araştırılması

Özlem ALTINKAYNAK YAYLACI — MEB

Alev DOĞAN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Eğitim alanında yapılan araştırmalar göstermiştir ki; en iyi öğretmenlerin, en iyi performanslarına rağmen öğrenciler çoğunlukla fen bilimlerindeki merkezi kavramları anlamada başarısızdırlar. Buna ek olarak, kavramadaki zorluklar geniş ölçeklidir ve yalnızca düşük kabiliyetteki öğrencilerle sınırlı olmayıp, en iyi okullardan mezun olanlar bile benzer problemleri yaşarlar (Düzgün E., Dilber, Şenpolat, Tatar, Düzgün B., 2015). Her öğretimde bilgi ve beceri kazandırmak için araç-gereç ve materyal geliştirilir. Bin sözle anlatılacak şeyler bir defada çizgi ve resimlerle verilebilir. Bir resim, bir çizgi ve bir işaret binlerce sözcüğü simgeleyebilir(Baytekin, 2004). Bu yüzden görsel okuma/okuryazarlık, içinde bulunduğumuz çağda, eğitim-öğretimin önemli bir unsuru olmuştur. Görsel okuryazarlık, resimsel ve grafiksel görüntüler olarak sunulan bilgiyi okuyabilme, yorumlayabilme ve anlayabilme olarak ifade edilir. Genellikle görsel okuryazarlıkla birleştirilen görsel düşünme ise bilginin her türünü iletişime yardımcı olan resim, grafik ya da biçimlere dönüştürebilme olarak tanımlanmaktadır(Wileman, 1993). Sinatra, (1986) görsel okuryazarlığı anlam elde etmek için gelen görsel mesajlarla geçmiş görsel deneyimlerin etkin olarak tekrar yapılandırması olarak görmektedir. Heinich, Molenda ve Russel (1989), görsel okuryazarlığı kısaca; görsel mesajları anlamlandırma ve benzeri biçimde mesaj oluşturma gücü olarak tanımlanmaktadır. Velders'e (2000) göre, görsel okuryazarlık işaret, sembol, grafik, renk ve resim kavramlarına odaklanan, yeni bir "okuryazarlık" kavramıdır (Aktaran Köksal ve diğerleri, 2006). Bleed'e (2005) göre, görsel okuryazarlık, görsel mesajları anlama, üretme ve yorumlayabilme kabiliyetidir. Bazı fen konuları, öğrenciler için soyut kavramlar içerdiği için, bu konular öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamamakta ve bunun sonucu olarak özellikle bu konularda öğrenci başarısı düşük olmaktadır. Bu nedenle eğitim materyallerinde, görsel öğelerin faydasını en üst düzeye çıkarmak için, okullarda görsel okur-yazarlık eğitimine yer vermek önemlidir (İşler, 2002,158). Çünkü görsel okur-yazarlık, görsellerden gerekli bilgileri elde etme konusunda öğrencilere büyük faydalar sağlar. Fen eğitimi alanında görsel okuryazarlıkla ilgili akademik düzeyde yapılan araştırma sayısı çok sınırlıdır. Oysa, fen derslerinde görsel okuryazarlık eğitiminin verilmesi, fen okuryazarlığındaki bazı problemleri büyük ölçüde ortadan kaldırabilir. Öğrenciler imgeleri paylaşma, sunma, depolama, yönetme ve düzenleme için gerekli uygulamalar, imge yazılımları ve araçlara aşina olmalı ve temel teknik becerilere sahip olmalıdırlar. Görsel okuryazar öğrenciler, bilimsel projelere imgeleri dahil ederek problem çözmeyi, yaratıcılığı ve deney yapmayı kullanır. Bu yüzden öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık ve deneysel çalışmalarına görsel okuryazarlık yardımcı olacaktır. Öğrenciler için şema, diyagram gibi görsel unsurlar ve onları yorumlayabilme oldukça gereklidir.

Bu çalışmada fen bilimleri dersinde sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlıklarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, fen bilimleri sekizinci sınıf üniteleri arasında resimsel ve grafiksel görüntünün fazla bulunduğu "Kuvvet ve Hareket" ünitesi seçilmiştir. "Kuvvet ve Hareket" ünitesi kaldırma kuvveti ve basınç konularından oluşmaktadır. "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde, diğer fen bilimleri ünitelerine göre yanlış kavramaların daha çok olduğu literatürde söylenmektedir. İlköğretim 8. Sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesindeki kavramlarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; "yüzme" ve "batma" kavramları ile ilgili öğrencilerin; küçük ve hafif cisimlerin yüzdüğü kavram yanılgısına sahip oldukları görülmektedir (Strauss, Globerson & Mintz, 1983; Havu- Nuutinen, 2005; Moore & Harrison, 2007). Fassoulopouls, Kariotoğlu & Koumaras, (2003) çalışmalarında öğrencilerin "basıncın bir doğrultusu vardır", "basınç sıvının miktarına bağlıdır", "basınç bir yüzey üzerinde hesaplanır", "basınç paylaşılır" gibi çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. "Kuvvet ve Hareket" ünitesi ile ilgili görsel okuma başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi hakkında uzman görüşleri alınarak uygun görülmeyen sorular çıkartılmıştır. Test grafik, resim, fotoğraf ve şema okuma yorumlama becerisini ölçmeye yönelik 20 sorudan oluşturulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra, 120 sekizinci sınıf öğrencisi ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Başarı testi, üzerinde yapılan değişikliklerden sonra 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Ankara-Türkiye'deki rastgele seçilen orta okulların sekizinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 126 öğrenciye uygulanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın verileri SPSS 16.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, t-testi ile analiz edilmiştir.

Sonuçlara göre, öğrencilerin en fazla grafik okuma ve yorumlama sorularında, kaldırma kuvveti ve basınç konularının günlük hayattaki uygulamaları ile resimsel görüntülerinin yorumlanmasına dayanan soruların çözümünde zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle günlük yaşamda da önemli bir yere sahip olan bu konuların, öğrencilerin zihninde doğru bir biçimde yapılandırılması oldukça önemlidir. Fakat daha önce yapılan çalışmalarda öğrencilerin bu temel konuyu 4. sınıftan itibaren öğrenmelerine rağmen derinleştirip diğer konularla ilişkilendirmekte yetersiz kaldıkları görülmektedir. Yüzme", "batma", "kaldırma kuvveti" ve "basınç" gibi "İlköğretim 8. sınıfa ait "Kuvvet ve Hareket" ünitesindeki kavramların yerleşememesi, bu konularda öğrencilerin yeterince görsel okur yazarlığının olmamasından kaynaklanmaktadır. Görselliğin giderek yaşamın her alanında kullanılması, özellikle eğitim alanında görselliğe kayıtsız kalınmaması gereğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Görsel okur yazarlık, fen bilimleri, kaldırma kuvveti, basınç

Kaynakça

Baytekin, Ç.,(2004), Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme, Ankara, Anı Yayıncılık

Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. [Online]: Retrieved on 17 October-2007, at URL: http:// www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI4001.pdf.

Düzgün E., Dilber R., Şenpolat Y., Tatar D., Düzgün B. (2015), "Görsel Okuma Yaklaşımının Üniversite Öğrencilerinin Fizik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisinin Araştırılması", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 9, s. 104-124*

Fassoulopouls, G., Kariotoğlu, P. & Koumaras, P. (2003). Consistent and inconsistent puplis" resoning about intensive quatities: the case of density and pressure. Research in Science Education, 33, 71- 87.

İşler, A., (2002), "Günümüzde Görsel Okur-Yazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XV(1)153-161.

Havu-Nuutinen, S. (2005). Examining young childrens" conceptual change process in floating and sinking from a social constructivist perspective. International Journal of Science Education, 27 (3), 259-279.

Heinich, R. Molenda, M. Russel, J.D., & Smaldino,S.E. (1999) Instructional media and new technologies for Learning .(sixth Edition). Upper saddle River, NJ: Prentice –Hall

Köksal, K., Temur, T., Akçam, H. (2006). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir araştırma. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. 14- 16 Nisan 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Sinatra, R. (1986). Visual literacy connections to thinking, reading and writing", Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Strauss, S., Globerson, T. & Mintz, R. (1983). The influence of training for the atomistic schema on the development of the density concept among gifted and nongifted children. Journal of Applied Developmental Psychology, 4, 125- 147.

Wileman, R. E. (1993). "Visual Communicating", Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications. s. 114.

(7038) Fotosentez, Hücresel Solunum ve Sindirim Konularıyla İlgili Üniversiteye Giriş Sınavlarında Çıkan Soruların Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi

Yusuf ZORLU Atatürk üniversitesi

Fatih SEZEK Atatürk üniversitesi

Fulya ZORLU Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Çağımızdaki teknolojik gelişmeler; sanayileşmeye ve toplumlardaki sosyal yapının farklılaşmasına, iş alanlarının değişmesine, işverenlerin daha özel yeteneklere sahip insanları seçmesine, yeni ve farklı meslek gruplarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Diğer yandan, temel bir bilim dalında bile bir insanın ömrü boyunca öğrenemeyeceği kadar fazla bilgi birikmiştir. Bütün bu sebepler eğitimde paradigma anlayışında köklü değişikliklere sebep olmuştur. Çünkü, eğitim kurumları bilgiyi sorgulamadan ezberleyen bireyler yetiştirerek onları gittikçe karmaşıklaşan dünya için hazırlayamazlar. Bugün toplumun her kesimindeki insanlardan başarılı olabilmeleri için eleştirel düşünebilmeleri ve problemleri çözebilmeleri, ağlar arası işbirliği ve etkileme, çeviklik ve uyumluluk ile liderlik yapma, inisiyatif alma ve girişimcilik, etkili sözel ve yazılı iletişim, bilgiye ulaşma ve analiz etme, merak ve hayal gücü gibi becerilere sahip olmaları istenmektedir. Fen okur yazarlığı ise deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma, düşünme ve bilimsel metotlar uygulama yoludur (Abd-El Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Demirci Güler ve Polat, 2014). Bilimsel metotların yeteneklerinin kazanılmasında bilimsel süreç becerileri gerekli ve yapılan araştırmalarda, bilimsel süreç becerilerinin soruları, problemleri çözerken öğrenciye yardımcı olduğu görülmektedir (Keil, Haney ve Zoffel, 2009; Zorlu, Zorlu, Sezek ve Akkuş, 2014). Günümüz dünyasındaki hızlı gelişmeler ve değişmeler ihtiyaç duyulan farklı niteliklere sahip insanın yetiştirilmesi için eğitim sisteminde yeni anlayışları, yaklaşımları ve arayışları ön plana çıkarmaktadır. İhtiyaç duyulan niteliklere sahip insanı yetiştirmede önemli bir rolü olan Bilimsel Süreç Berecerilerinin öğretilmesi ve kazandırılması gün geçtikçe önemini artırmaktadır (Sezek, Zorlu ve Zorlu, 2015a, 2015b; Zorlu, Zorlu, Sezek ve Akkuş, 2014). Ancak yapılan birçok araştırmalarda ilkokuldan üniversiteye kadar farklı eğitim kademelerinde öğrencilerimizin bilimsel süreç becerileri açısından seviyelerinin düşük olduğunu gözler önüne sermektedir (Ango, 2002; Sezek, Zorlu ve Zorlu, 2015a, 2015b; Zorlu, Zorlu ve Akkuş, 2014). Bu araştırmanın birinci amacı; üniversiteye giriş sınavında çıkan fotosentez, hücresel solunum ve sindirim sorularını çözerken bilimsel süreç becerilerinin ne kadar yardımcı olduğunu belirlemektedir. İkinci amaç; Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri ve fotosentez, hücresel solunum ve sindirim konularındaki seviyelerini belirlemektir. Üçüncü amaç; üniversiteye giriş sınavında çıkan bu üç konudan araştırmaya dâhil edilen soruların ne kadarının bilimsel süreç becerilerini ihtiva ettiğini bulmaktır. Bu amaç doğruştusunda aşağıdaki problem durumuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavında fotosentez-hücresel solunum-sindirim konularında çıkmış sorulardan aldıkları puanlar ile bilimsel süreç becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada "ilişkisel tarama" yöntemi kullanılmıştır. İki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yöntemi ilişkisel araştırma yöntemidir. İlişkisel tarama yönteminde ilişkisel çözümleme, korelasyon türü ilişkiler veya karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2005).Araştırmanın örneklemi; Atatürk üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi öğretmenliği ikinci sınıf Genel Biyoloji I ve II dersini alan 36 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı BSBT (Bilimsel Süreç Beceri Testi) ve Fotosentez-Hücresel Solunum-Sindirim Soruları kullanılmıştır. BSBT, Burns, Okey ve Wise (1995) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye çevirisi ve uyarlaması Özkan, Aşkar ve Geban (1992) tarafından yapılmıştır. 36 sorudan oluşan bu testte ölçülmeye çalışılan beceriler; değişkenleri tanımlayabilme (12 soru), işevuruk tanımlama (6 soru), hipotez kurma ve tanımlama (9 soru), grafiği ve verileri yorumlama (6 soru) ve araştırmayı tasarlama (3 soru) becerileridir. Yapılan istatistiki analiz sonucu testin güvenirliği 0,79 olarak bulunmuştur (Akt. Kanlı, 2007). Fotosentez-Hücresel Solunum-Sindirim Soruları, 1981'den 2014 yıllana kadar üniversiteye giriş sınavlarında çıkmış ve ÖSYM'nin web sayfasında ilan edilmiş sorulardan seçilerek hazırlanmıştır (URL-1). Toplam 48 sorudan oluşmaktadır. Altı soru fotosentez ve hücresel solunum için ortak, bir soru fotosentez ve sindirim için ortak, bir soruda hücresel solunum ve sindirim konusu için ortaktır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Kestirimsel istatistik analizlerinden basit doğrusal korelasyon ile basit regresyon analizleri yapılmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının BSB'leri açısından zayıf olduğu, öğrencilerin %80'den fazlasının BSBT'i sorularının yarısından azını cevaplayabildikleri tespit edilmiştir (X= 14,28; Std= 3,83). Fotosentez, hücresel solunum ve sindirim konularında öğretmen adaylarının test sorularının ancak yarısını doğru cevaplayabildikleri belirlenmiştir. Yıllara göre atanan öğretmen sayılarındaki genel düşüş ve dalgalanmalar, ayrıca eğitim fakültelerini tercih eden öğretmen adaylarına taban puan uygulamasının bulunmaması olabilir. Öğrencilerin fen bilgisi öğretmenliği giriş puanları ve yüzdelik dilimleri incelendiğinde, durumu destekler niteliktedir (ÖSYM, 2014). Üniversitede öğrenim gördüğü süre boyunca derslerde konuları tam öğrenmek yerine geçecek kadar öğrendikleri, geçme notunun bağıl sistemle değerlendirilmesi ve geçme taban puanının 40 olmasından dolayı konuları tam olarak öğrenemeden sınıf geçmelerine bağlanabilir. BSBT sonuçları ile bu konulara ait doğru cevaplar arasında korelasyon

analizi sonucunda orta düzeyde ilişki mevcuttur. Konulara ait 48 sorudan 25'i en az bir bilimsel süreç becerisi içerdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bilimsel süreç becerilerinin muhakemeye dayalı soruların çözümünde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel Süreç Becerileri, Fotosentez, Hücresel Solunum, Sindirim, Fen Bilgisi Eğitimi

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L. & Lederman, N.G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, *82*(4), 417-436.

Ango, M. L. (2002). Mastery of science process skills and their effective use in the teaching of science: An educology of science education in the nigerian context, *International Journal of Educology, 16*(1), 11–30.

Demirci Güler, M.P. ve Polat, D. (2014). Öğretmen adaylarının karar verme süreçlerinde fen bilgilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(16), 171-204.

Kanlı, U. (2007). *7e modeli merkezli laboratuar yaklaşımı ile doğrulama laboratuar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keil, C., Haney, J. & Zoffel, J. (2009). Improvements in student achievement and science process skills using environmental health science problem-based learning curricula, *Electronic Journal of Science Education, 13*(1), 1-18.

ÖSYM (2014). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014OSYSKONTKILAVUZU14072014.pdf

Sezek, F., Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015a). Examination of The Factors Influencing The Scientific Process Skills of The Students in The Elementary Education Department. *Journal of Education Faculty*, *17*(1), 197-217.

Sezek, F., Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015b). İlköğretim bölümü öğrencilerinin ilgi alanlarının tespiti ve bu ilgileri etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 13-24.

URL-1.http://www.osym.gov.tr/belge/1-12673/gecmis-yillara-ait-sinav-soru-ve-cevaplari.html

Zorlu, F., Zorlu, Y., Sezek, F. ve Akkuş, H. (2014). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile seviye belirleme sınavı sonuçlarının karşılaştırılması. *Ekev akademi dergisi, 18*(59), 219-532.

(7039) Grup Araştırması ve Modelleme Öğretim Yönteminlerinin 7.Sınıf "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" Ünitesinde Uygulamasının Öğrenme Ortamı Açısından İncelenmesi

Yusuf ZORLU
Atatürk Üniversitesi

Fatih SEZEK
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Anlaşılması zor olan kavramları içeren konularda öğrencilerin aktif olduğu deneyler ve etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Aktif bir öğretim yöntemiyle ders işlenilmesine rağmen tam olarak başarının sağlanamaması, materyallerin yetersizliği, dersin belirli bir plan çerçevesinde yürütülememesi, öğrencilerin tam olarak zihinsel becerileri ortaya koyamaması ve öğretmenin de öğrenci kadar aktif bir şekilde eğitime katılamaması gibi bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır (Zorlu ve Zorlu, 2015). Fen bilimleri dersleri işlenirken aktif öğrenme ortamı oluşturmak için yürütülen model, yöntem ve tekniklerin yanında etkinliklerin ve deneylerin beraber yapılması fen bilimleri derslerinde ki konuları öğrenmede karşılaşılan bu sorunların önüne geçmede olumlu yarar sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda Fen bilimleri dersinde genelde öğrencilerin deney ve etkinlikleri yapmadıkları ya da çok az sayıda deney ve etkinlik yaptıkları görülmektedir (Sezek, Zorlu ve Zorlu, 2015a, 2015b). Fen eğitimi; deney merkezli veya deneye dayalı bilgi aktarımı (deneyden teoriye geçiş) şeklinde verilmezse öğrencinin canlıyı, fiziksel ve kimyasal olayları, hayatın biyolojik temellerini anlaması zor olacaktır (Çakmak, 1999). Fen derslerinde temel bilgileri kazandırmanın yanı sıra bilimsel süreç becerilerini, bilimsel tutumları kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu durum, öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımıyla mümkündür. Aktif öğrenmede işbirlikli yaklaşım son derece önemlidir. Çünkü işbirlikli öğrenme, öğrencilerin karşılıklı etkileşimle ortak bir hedefe ulaşılmalarını sağlar (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013). Bilimsel araştırma yoluyla, öğrencileri bilim yapma sürecine yönlendirme ve bilimsel bilgileri kendi bilimsel araştırmaları sonucunda oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bilimsel araştırma yaparken sadece bilimsel bilgi üretmekle kalmayıp günlük hayatla bilimsel düşünmeleri ilişkilendirmelerini, bilimsel süreçleri kullanarak bilgiye ulaşmak için beceriler geliştirmelerini ve bilimin doğasını yaşayarak öğrenmelerini sağlar (Bağcı Kılıç, 2003). Bilimsel süreç becerilerini öğrenciye kazandırmak için özellikle fen öğretiminde öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları ve etkinliklerle birlikte yapmaları ile sağlanabilir. "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" konusunda öğrencilerin kavram yanılgılarının çok olduğu ve bu konuların öğrenilmesinde güçlükler çektiği görülmektedir (Bischoff, 2006). Fen bilimlerine ait derslerde farklı öğrenme yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılmasıyla kaliteli bir öğrenme ve öğrenme ortamı oluşturulabileceğini düşüncesinden yola çıkarak araştırmada, "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" konusunun öğretilmesinde grup araştırması yöntemi destekli modelleme öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin ve grup araştırması yönteminin öğrenme ortamlarına üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Aşağıdaki problem durumuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Ortaokul yedinci sınıf “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinde grup araştırması yöntemi destekli modelleme öğrenme yöntemine dayalı etkinliklerin ve grup araştırması yönteminin uygulamasında öğrenme ortamlarına etkileri nelerdir?

Araştırmanın yöntemi karma araştırma yöntemlerinden nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmaya olanak sunan çeşitleme araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği, nitel kısmı ise odak grup görüşmeleridir. Bu araştırmada, öntest-sontest karşılaştırmalı gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni iki deney gruptan oluşmaktadır. Birinci deney grubunda (DG1) grup araştırması yöntemi destekli modelleme öğretim yöntemine dayalı etkinlikler uygulanırken, ikinci deney grubunda (DG2) ise grup araştırması yöntemi uygulanmıştır. Modelleme öğretim yöntemi Ünal Çoban (2009) yılındaki araştırmasındaki öğrenme döngüsü kullanılmıştır. Grup araştırması yöntemi 110K252 nolu Tübitak projesindeki uygulamalar dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokul da yedinci sınıflarında öğrenim gören 64 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci deney grubu 31 ve ikinci deney grubu 33 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği (YÖOÖ) ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. YÖOÖ; Tenenbaum ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması Fer ve Cırık (2006) tarafından yapılmıştır. YÖOÖ’ği ile birlikte öğrenme ortamlarını incelemek için odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinin özellikleri dikkate alınarak her bir deney grubunda çalışmaya katılan öğrencilerden altışarlı birer grup oluşturulmuştur. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinde yer alan yedi faktör dikkate alınarak, uygulanan yöntemlerin öğrenme ortamına etkilerini araştırmak için yapılmıştır. YÖOÖ’den elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilirken, Odak grup görüşlerinden elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz yapılmıştır.

YÖOÖ’nin "Tartışmalar ve Görüşmeler", "Kavramsal Çelişkiler", "Düşüncelerini Diğerleriyle Paylaşma", "Yansıtma ve Kavram Keşfi için Motive Etme" ve "Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama" faktörlerinde DG2 lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bunun sebeplerini daha derinlemesine araştırmak için öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde öğrenciler; grup araştırması yöntemi destekli modelleme öğrenme yöntemine dayalı etkinlikleri yaparken yöntemden ve konuların zorluğundan dolayı kavramsal çelişkiler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Grup araştırması yöntemi destekli modelleme öğrenme yöntemine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenciler zihinsel bakış açılarının geliştiğini ve konuya farklı bakış açılarından bakabildiklerini, farklı ve çeşitli öğrenme etkinlikleriyle derslerin işlenilmesinden dolayı düşüncelerini

diğer arkadaşlarıyla paylaştıklarını, tartıştıklarını ve kendi görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada öğrenme zorluklarından yaralandıklarını ve öğrendiklerinin farkında olduklarından bireysel hedefleri takip edebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler öğrendikleri bilgileri kullanmayı ve öğrendiklerini belirtmişler. Grup araştırması yöntemi destekli modelleme öğretim yöntemine dayalı etkinliklerle yapılan uygulamaların kaliteli öğrenme ortamlarının oluşmasında katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Modelleme Öğretim Yöntemi, Grup Araştırması Yöntemi, Fen Bilgisi Eğitimi, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Kaynakça

Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online, 2*(1), 42–51.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulaması* (1. Baskı), Ankara. Pegem Akademi.

Bischoff, P. J. (2006). The role of knowledge structures in the ability of preservice elementary teachers to diagnose a child's understanding of molecular kinetics. *Science Education*, *90*(5), 936-951.

Çakmak, O. (1999). Fen eğitiminin yeni boyutu: bilgisayar- multimedya- internet destekli eğitim. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 11*, 116–125.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapilandirmaci öğrenme ortami ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalişmasi nedir?, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-27.

Sezek, F., Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015a). Examination of The Factors Influencing The Scientific Process Skills of The Students in The Elementary Education Department. *Journal of Education Faculty*, *17*(1), 197-217.

Sezek, F., Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015b). İlköğretim bölümü öğrencilerinin ilgi alanlarının tespiti ve bu ilgileri etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 13-24.

Ünal-Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. Sınıf ışık ünitesi örneği.*Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015). Fen ve teknoloji dersinde öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin düzeyleri ve öğretmenlerin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(1), 103-114.

(7041) Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Konuları İşlenirken Sahip Oldukları Motivasyon Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi

Fatma Zehra ÇALIŞKAN — MEB

Mehtap YILDIRIM — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Akbaba'ya (2006) göre motivasyon; insanın davranışta bulunmasına neden olan, bu davranışların şiddet ve enerji düzeylerini belirleyen, davranışlara belirli bir yön veren aynı zamanda devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepler ve bunların işleyiş mekanizmalarıdır. Davranış özelliklerine, davranışın sönük yada canlı oluşuna, davranışı gerçekleştirmek için sarf edilen enerjiye, değişmeye ve sönmeye karşı olan dirence ve davranışın sergilenme süresine bakılarak davranışların motivasyon sonucu ortaya çıkıp çıkmadığı anlaşılır.

Davranışlar, ihtiyaçların karşılanması için belirli bir hedefe yönelmiş fiillerdir. Davranış belirli bir hedefe yönelmiş ise bireyin motive olduğuna hükmederiz (Salı, 2006). Motivasyon organizmayı uyarır, uyarılmış organizmayı faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca yöneltir (Cüceloğlu, 2010).

Bayburtlu'ya (2011) göre farklı alanlarda motivasyonla ilgili tanımlar yapılmış olsa da, bu tanımlarda ortak noktalar bulunmaktadır ve bu noktalar:

Bireylerin davranışlarını etkileme

Davranışları belirli amaçlara doğru harekete geçirme

Beklenilen davranışların ortaya çıkmasını sağlamaktır.

Yaşadığımız Dünya birçok çevre problemi ile karşı karşıyadır. Bu sorunları şu şekilde sıralayabiliriz (Baykal & Baykal, 2008); nükleer kazalar, biyolojik çeşitlilikteki kayıplar, yeraltı suyunun kalitesi, iklim değişikliği, orman tahribatı, nükleer atıklar, kentsel hava kalitesi, havada bulunan dayanıklı toksik maddeler, denizlerin doğrudan akıtma ve boşalma ile kirlenmesi, tehdit altındaki türlerin korunmaması, habitatların yaşam zincirindeki kopmalar ve yıkılmalar, nehriler vasıtasıyla denizlere kirlilik taşınımı, çölleşme, içme suyu temini ve güçlükleri, kentsel atıklar,toprak erozyonu, yüzeysel suların mükrobiyolojik kirlenmesi.

1982 anayasasının 43, 45, 56, 169. maddeleri çevreyi korumaya yöneliktir. 43.madde kıyılardan yararlanma, 45. madde tarım, hayvancılık ve bu üretim dallarında çalışanların korunması, 169. madde ormanların korunması ve geliştirilmesi ile ilgilidir. 56. maddede: "Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek Devletin ve vatandaşların ödevidir." ifadeleri yer almaktadır. Mevcut çevre sorunlarının ortadan kaldırılması bu konuda bilinçli ve çevreye karşı olumlu tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesinden geçmektedir.

Bu araştırmada amaç, çevre konuları ile ilgili öğrenci başarısının motivasyon artışına bağlı olarak nasıl değiştiğini belirlemek, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda problem cümlesi "Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine çevre ile ilgili kavramlar verilirken ARCS motivasyon modeline göre hazırlanmış etkinliklerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi nasıldır" ve " Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları motivasyon düzeyleri ile ders başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?" olarak belirlenmiştir.

Deney-kontrol gruplu ön test son test modelli yarı deneysel olan araştırma, ortaokul 5. sınıf "Canlılar ve Hayat: Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ve **"**Dünya Ve Evren: Yer Kabuğunun Gizemi" ünitesinin çevre ile ilgili kazanımlarında 5 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı okulda kız ve erkek öğrenci sınıfları ayrı olduğu için çalışma 5. sınıf düzeyinden iki kontrol grubu ve iki deney grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarında dersler motivasyonu artırmak amacıyla ARCS motivasyon modeline uygun olarak tasarlanmış ders planı doğrultusunda işlenmiştir. Kontrol gruplarında ise dersler fen bilimleri programının yöntemleri kullanılarak işlenmiştir.

Deney1 grubunda 13 erkek, Deney2 ve Kontrol2 grubunda 11 kız, Kontrol1 grubunda 11 erkek öğrenci bulunmaktadır. Veri analizi sürecinde deney ve kontrol gruplarının verileri birleştirilerek bir deney ve bir kontrol grubu üzerinde analiz yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan akademik başarı testi ve Huyugüzel-Çavaş ve Yılmaz tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan motivasyon testi kullanılmıştır. Bu testler çalışma başlangıcında ön test, çalışma sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizlerinde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır.

Deney grubunda dersler planlanırken ARCS motivasyon modeline uygun olarak "Algısal uyarılma", "sorgusal uyarılma", "Çeşitlilik", "Hedefe Yönelme", "Güdü Eşleştirmesi", "Aşinalık", "Öğrenme Gereksinimleri", "Başarı Fırsatları", "Kişisel Kontrol", "Doğal Sonuçlar", "Pozitif Sonuçlar", "Eşitlik" ana başlıkları kullanılmıştır. Bu başlıklar dâhilinde öğrenciler niçin öğrendikleri ile

ilgili bilgilendirilmiş, öğrenme kontrolünün öğrencide olduğu etkinlikler uygulanmış, öğrendiklerini kullanabilecekleri ortamlar hazırlanıp, başarılı olabilecekleri fırsatlar sunulmuştur. Günlük hayattan örnekler verilmiş, öğrenme ortamında çeşitlilik oluşturularak dikkatte süreklilik sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler okul dışına çıkartılmış ve çevrelerini gözlemlemeleri istenmiştir. Çevre sorunları ile ilgili videolar izletilmiş, gerçek haberler üzerinde konuşulmuştur.

Deney ve Kontrol grubu motivasyon ön test- son test karşılaştırması ile Kontrol grubu akademik başarı ön test-son test karşılaştırması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak, Deney grubu akademik başarı ön test-son test karşılaştırması İlişkili tekrarlı örneklermler T testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 16 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve veri analizleri sonucunda Deney ve Kontrol grubu başarı ön test- son test karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık görülürken, Deney ve Kontrol grupları arasında yapılan başarı son test karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Motivasyon testi ile belirlenen Öğrencilerin fen dersindeki motivasyonları ile fen dersindeki akademik başarıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : MOTİVASYON-AKADEMİK BAŞARI

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon [Elektronik versiyon]. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 343-361

Bayburtlu, B. (2011). Webquest Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Baykal, H. ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da Çevre Sorunları [Elektronik versiyon]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9),* 2-17

Balaban Salı, J. (2006). Öğrenmede Güdülenme, Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Edt.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (sy:169-200). Ankara: Nobel

Cüceloğlu, D. (2010). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi

Keller, J. M. (1987a). Strategies for Stimulating the Motivation to Learn. Performance and Instruction, October, s. 1–7.

Keller, J.M. (2000). How to Integrate Learner Motivation Planning into Lesson Plannig:The ARCS Model Approach. Paper presented at VII Semanorio, Santiago, CUBA.

Yılmaz, H. ve Çavaş Huyugüzel P. (2007). Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İlköğretim Online Dergisi. 6(3), 430-440, http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m33.pdf adresinden 15 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

(7044) Öğrencilerin I. ve II. dönem TEOG sınavındaki derslerin puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi

İkramettin DAŞDEMİR

Ordu Üniversitesi

ÖZET

Mili Eğitim Bakanlığının 2013 yılında SBS'nin kaldırılarak yerine merkezi sistem ortak sınavların yapılmasını kararlaştırmıştır. MEB'in merkezi sistem ortak sınav kararını alırken gerçekleştirmek istediği amaçlardan bazıları şunlardır (MEB, 2013).Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, başarı değerlendirmesini sürece yaymak, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak, ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak, telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak, sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak, öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek, öğrencileri sınav stresinden kurtarmak. MEB bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemini ortaya koymuştur. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından başlayarak uygulamaya konulduğu bir sistemdir. Sisteme göre altı temel dersin ikinci sınavı MEB tarafından gönderilen ortak bir sınavla gerçekleştirilmektedir. Bu yeni sisteme göre 8. sınıflar 6 dersten 6 ayrı sınava girecek ve ağırlıklandırılmış merkezi sınav puanına eklenmiş yılsonu başarı puanlarının ortalaması ile liseye yerleştirilecektir. 6 temel ders için (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, TC İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmeninin sene içerisinde düzenlediği sınavlardan biri merkezi olacaktır. 3 sınavı olan derslerin 2. sınavı, 2 sınavı olan derslerin 1. sınavı merkezi olarak gerçekleştirilecektir. Bu sınavlara öğrenciler 2 oturum halinde kendi okullarında ve okul günlerinde gireceklerdir. Ayrıca sınava giremeyen öğrencinin durumunu belgelendirmek şartıyla mazeret sınavına girebilmelerine imkan verilmektedir. 1. ve 2. dönem sonunda girilen bütün sınavlar temel alınarak yıl sonu başarı puanları hesaplanacak ve bu puan liseye yerleşme puanını etkileyecektir. Öğrenciler sınavlara kendi okullarında girecek ve sorular çoktan seçmeli (4 seçenekli) olacaktır. Diğer sınavlarda bulunan yanlışların doğruları etkileme sistemi TEOG sınavlarında bulunmamakta, yanlışlar doğruları etkilememektedir(MEB,2014).

Literatür incelendiğinde ülkemizde TEOG ile ilgili olarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Atila ve Özken, 2015; Karaca, Bektaş ve Armağan, 2015; Arı ve İnci,2015; Sağır 2015 ;Doğan ve Demir, 2015; Kaşıkçı vd., 2015; Özkan ve Özdemir, 2014). Yapılan bu çalışmalarda TEOG ile ilgi olarak farklı boyutlar ele alınmıştır. Atila ve Özken,(2015) Fen Bilimleri öğretmenlerinin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sınavı ve sınavın eğitim-öğretim sürecine yansımaları hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaları sonucunda Fen bilimleri öğretmenlerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavını; içerikle uyumlu olması, Seviye Belirleme Sınavına göre öğrencilerin stresini azaltması, öğretmenlerin sorumluluğunu artırması, 40 dakikalık yazılı sınavlar şeklinde ve yılda iki kez yapılması açısından olumlu; TEOG sınavından sonra öğrencilerde motivasyon eksikliğine sebep olması, akademik başarı açısından yeterince ayırt edici olmaması, soruların kazanımlara göre homojen olarak dağılmaması ve öğretmenler üzerinde veli baskısına sebep olması yönlerinden de olumsuz bulduklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan Karaca, Bektaş ve Armağan (2015) çalışmalarında 8. sınıf öğrencilerinin öğretim programında olan fakat merkezi sınavlarda sorulmayan fen konularına karşı bakış açılarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda; öğrencilerin hepsi sınavlarda sorulan ve merak etmedikleri fen konularına karşı olumsuz tutum, sınavda sorulmayan ve merak ettikleri fen konularına karşı sadece akademik başarısı yüksek katılımcıların olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Tüm yapılan çalışmalar incelendiğinde Öğrencilerin TEOG sınavındaki fen bilimleri puanlarının farklı değişkenler açısından incelenmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmayla bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma birinci dönem teog sınav puanları ile ikinci dönem teog sınav puanlarının kendi aralarında ve dönemler arasındaki ilişkileri incelendiğinden dolayı araştırma ilişkisel araştırma desenidir. İlişkisel araştırma deseni; iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2000). Ayrıca birinci ve ikinci dönem puan farklılıkları ile cinsiyetler arası puan farklılığı tespit etmek için karşılaştırma yöntemidir. Bu yöntem İki veya daha fazla grup veya olgu arasında farklılık olup almadığını araştırır (Karasar,2000).

Araştırmanın çalışma grubunu Giresun ili merkez ilçelerindeki 5 ortaokulunda bulunan ve 2014-2015 Eğitim öğretim yılında 8.sınıf düzeyinde TEOG'a katılan 150 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okullar, verilerin elde edilme kolaylığından dolayı tercih edilmişlerdir. Bu öğrencilerin 2014- 2015 yılı I. ve II. Dönem TEOG sınavındaki derslerin puanları alınmıştır.

Öğrencilerin I. ve II. dönem TEOG sınavındaki derslerindeki puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Burada TEOG Türkçe, matematik, fen bilgisi puanları bağımlı değişken dönem ve cinsiyet ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Korelasyon analizi gerçekleştirmek için veri setlerinde yer alacak gözlem sayısının, toplam değişken sayısının 20 katı kadar olması genel kanı olup, çalışmamızda bu koşul sağlanmaktadır (Nakip, 2003).

Bu araştırmanın amacı, TEOG sınava giren ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin I. ve II. Dönem Türkçe, matematik, fen bilimleri, İnkilap tarihi, İngilizce ve Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden başarı puanları arsındaki ilişkiyi incelemek, I. ve II. Dönem başarı puanları arsındaki farklılığı tespit etmek ve cinsiyet arsındaki başarı puan farklılığı tespit etmektir.

I. ve II. Dönem Türkçe ve Matematik derslerinin puanlarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, Fen bilimleri, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce ve İnkilap Tarihi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet açısından puan ortalamarına bakıldığında hem birinci dönem hemde ikinci dönem bütün derslerde kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu tesbit edilmiştir. Fakat kız öğrencilerin birinci dönem Matematik ve ingilizce puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı olduğu, Türkçe, Fen bilimleri, İngilizce ve İnkilap tarihi puan ortalamalrının ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, ikinci dönem ise kız öğrencilerin Türkçe ve ingilizce puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı olduğu, Matematik, Fen bilimleri, İngilizce ve İnkilap tarihi puan ortalamalrının ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tesbit edilmiştir

Anahtar Kelimeler : Fen bilimleri, başarı

Kaynakça

Nakip, M. (2003). *Pazarlama Araştırmaları* (1.Baskı). Seçkin Yayınları, Ankara.

MEB. (2013). 2013 ortaöğretime yerleştirme sistemi tercih ve yerleştirme e-kılavuzu.http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/sbs2013/SBS Klavuzu2013.pdf

Sağır, M.(2015). Eğitim ve Okul Sistemindeki Son Dönem Politika Değişimlerine İlişkin Okul yöneticilerinin görüşleri, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/11 Summer 2015, 1297-1310

Özkan, M., Özdemir, E.B (2014). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin veÖğretmenlerinin Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşleri, Tarih Okulu Dergisi (TOD) 7(20), p.441-453.

Karaca, M., Bektaş,O.,Öner Armağan, F.(2015) 8. Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Sınavlarda Sorulmayan Fen Bilimleri Konularına Yönelik Görüşleri, GEFAD / GUJGEF 35(1), 63-86

Atila, M.E., Özekeni, Ö.F. (2015) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı: Fen

Bilimleri Öğretmenleri Ne Düşünüyor? Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 124-140.

Arı, A., İnci, T.(2015) Sekizinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Ortak Sınav Sorularının Değerlendirilmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 8(4),17-50.

Karasar, N.(2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi (10. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

http://www.hurriyet.com.tr/egitim/24650666.asp (25.12.2014)

http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf (25.12.2014)

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/25/711331/dosyalar/2014_11/09111213_teog_brosur.pdf (25.12.2014)

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/07/03/704372/icerikler/teog-snavlar_1113810.html (25.12.2014)

(7057) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Zümre Öğretmenleri Kurulu Toplantıları Hakkındaki Görüşleri

Mustafa DEMİR MEB
Murat ŞEREMET MEB
Ahmet TUTAN MEB

ÖZET

Okulların başarılı olmasında başat faktörün öğretmenler olduğu noktasında araştırmacıların hem fikir olduğu söylenebilir. Hazırlanan eğitim programlarının öğrenci ile buluşmasını sağlayan öğretmenlerdir. Bu anlamada öğretim programlarının başarı ile uygulanması öğretmenlerin niteliğinin belirleyici olduğu bir çok araştırmayla ortaya konmuştur (Rowan ve Ball,2005).Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bireysel cabalarından ziyade diğer öğretmenlerle iletişim halinde, eğitim öğretim sürecini planlayıp yürütmeleri başarı şanslarını artıracağını vurgulamaktadır (Gajda ve Koliba, 2007; McCaleb, 2013;Güler,Altun ve Türkdoğan,2015).

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini beraber tasarlayıp uygulama yaptıkları uygulamalara bazı ülkelerde rastlanmaktadır. Japonya'da branş öğretmenleri bir araya gelmekte ve eğitim öğretim sürecinde yapacakları tüm çalışmaları ortak olarak planlamaktadırlar. Ülkemizde ise eğitim öğretim sürecinin belirli zamanlarında bir araya gelen öğretmenlerin yıl içinde yapacakları bütün çalışmaları planlayıp ortak karar aldıkları zümre öğretmenler kurulu toplantıları yapmaktadırlar.

Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının esas amacı ilköğretim kurumlar yönetmeliği 35.maddesinde,

(1) Zümre öğretmenler kurulu; okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden, ilkokullarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ve varsa alan öğretmenlerinden, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ise aynı alanın öğretmenlerinden oluşur.

(2) Aynı sınıfı okutan bir sınıf öğretmeni veya aynı dersi okutan yalnızca bir alan öğretmeni olması durumunda zümre öğretmenler kurulu toplantısı yapılmaz. Ancak bu öğretmenler kurul kapsamında yapacakları çalışmalara yıllık çalışma programında yer verirler.

(3) Zümre öğretmenler kurulu, öğretmenler kurulunda yapılacak çalışma planına uygun olarak eğitim ve öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyuldukça toplanır. Toplantılar, zümre öğretmenleri arasından seçimle belirlenen öğretmenin başkanlığında yapılır.

(4) Zümre öğretmenler kurulunda; öğretim programı, ders planlarının düzenlenmesi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme araçları, öğrenci başarı düzeyi, okulun fiziki mekânlarının ve ders araç gereçlerinin kullanımı gibi hususlar görüşülerek okulun çevre imkânları analiz edilir ve iş birliği oluşturulur.

(5) Ders yılı sonunda yapılan zümre öğretmenler kurulunda; daha önce yapılan zümre öğretmenler kurulu kararlarının izleme-değerlendirme raporu hazırlanır ve okul müdürlüğüne sunulur. olarak belirlenmiştir (MEB,2015).

İlköğretim kurumlar yönetmeliğinde yukarıda ifade edilen zümre öğretmenler kurulu toplantılarının esas amacının öğretmenler arasında işbirliğini geliştirerek başarı artırmak olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin okul içinde işbirliği içinde yürüttükleri çalışmaların okulun çıktılarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir(Fernandez, 2010; Albez vd., 2014).Buradan hareketle okullarda yürütülen zümre öğretmenler kurulu toplantılarının önemli olduğu düşünülmektedir. Yurt içi literatür incelendiğinde zümre öğretmenler kurulu toplantıları ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Küçük, Ayvacı ve Altıntaş, 2004; Demirtaş ve Cömert, 2006; Şahin, Maden ve Gedik, 2011; Gökyer, 2011; Albez vd., 2014). İncelenen bu çalışmaların katılımcı grubu / örneklemi ise belli öğretim kademesindeki tüm öğretmenler veya farklı branş öğretmenleri tarafından oluşturulmuştur. Spesifik olarak fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülen çalışmalara ender rastlanmaktadır.

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Fen bilimleri öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulu toplantılarının eksikliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Fen bilimleri etmenlerinin ideal zümre öğretmenler kurulu toplantısına ilişkin görüşleri nasıldır?

Fen bilimleri öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma betimsel niteliktedir. Bu tür çalışmalar, belli bir durumu olduğu gibi resmettiğinden genele ışık tutma adına oldukça değerlidir (Çepni, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ortaokullarda görev yapmakta olan 100 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma gurubuna sosyal bir paylaşım sitesi üzerinden ulaşıldığından amaçlı bir örneklem seçimi yapıldığı söylenebilir. Çalışmada veri toplama aracı olarak

anket ve form kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan anket Demirtaş ve Cömert (2006) tarafından, öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğini değerlendirmeleri için hazırladıkları "Zümre Öğretmenler Kurulu Derecelendirme Ölçeği" dir. Ölçek, Milli Eğitim Bakanlığı'nın zümre öğretmenler kurulu toplantısı ile ilgili mevzuatı göz önünde bulundurularak hazırlanmış, tamamı olumlu 20 maddeden oluşmakta olup "Hiçbir Zaman", "Bazen" ve "Her Zaman" seçeneklerini içeren üçlü rubrik şeklindedir. Bir diğer veri toplama aracı olarak hazırlanan kişisel bilgi formu ise öğretmenlerin lisans mezuniyet alanları ve görev sürelerini belirtebilecekleri şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlere 2 tane açık uçlu soru yöneltilmiş; böylece zümre öğretmenler kurulu toplantısını eksikliklerinin ve öğretmenlerin nasıl bir zümre öğretmenler kurulu oluşturulması gerektiği konusundaki fikirlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle temalar ve kodlar oluşturulmuş, oluşturulan tema ve kodlar tablolara aktarılarak frekanslandırılmıştır. Sorulara verilen ve bir temayı temsil eden kodlar ayrıca ham veriler olarak sunulmuş, yanıtlayıcı öğretmenler de K1, K2, K3, … K110 şeklinde kodlanmıştır.

Bu çalışmada fen bilimlerinin öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Gerek zümre öğretmenler kurulu Derecelendirme Ölçeği, gerekse açık uçlu sorulardan alınan yanıtlardan hareketle öğretmenlerin bu toplantılara ilişkin görüşleri hakkında bazı çıkarımlarda bulunulmuş ve öneriler sunulmuştur.

Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin beklenildiği kadar yüksek olmadığını ortaya çıkmıştır. Nitekim öğretmenlerin *Zümre Öğretmenler Kurulu Derecelendirme Ölçeği'*ne vermiş oldukları puanların ortalamasının yüksek çıkmaması bu yargıyı destekler niteliktedir. Ölçekte düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümünün zümre öğretmenler kurulu toplantıları için önceden bir hazırlık yapmaksızın toplantılara katıldıkları ve plan, program ve diğer dokümanları önceden incelemediklerini belirttikleri görülmüştür. Yine öğretmenler, planlanarak uygulamaya konulan eğitim ve öğretim etkinliklerinin çıktılarını bu toplantılarda dile getirmediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde daha önceki toplantılarda alınan kararların da gündeme alınmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Fen bilimleri öğretmenleri, zümre öğretmenler kurulu toplantısı, etkililik, inanç

Kaynakça

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Fernández, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher*

Education, 26(4), 37–47.

Gajda, R. ve Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration. A school improvement perspective. *American Journal of Evaluation, 28*(1), 26-44.

Albez, C., Sezer, Ş., Akan, D. ve Ada, Ş. (2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenleri kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 7*, 4-19.

Küçük, M., Ayvacı, H.Ş. ve Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Gökyer, N. (2011). İlköğretim okulu zümre öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeyi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 127-148.

McCaleb, S. P. (2013). *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families, and community*. Routledge.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkogrkuryon_1%5Cilkogrkuryon_2.html adresinden 16 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir.

Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2006). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6* (25), 96-108.

(7096) Fen/Matematik Öğretmenlerinin Öğretmeye ve Öğrenmeye İlişkin Anlayışları Ve İnançları

Aytekin ERDEM — Namık Kemal Üniversitesi
Gürcan UZAL — Namık Kemal Üniversitesi
Yaşar ERSOY — ODTÜ

ÖZET

Öğretme ve öğrenme anlayışları öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına işaret etmektedir. Bu inançlar, öğretme ve öğrenmenin anlamını ve öğretmen ve öğrencilerin rollerini kapsamaktadır. Yapılan araştırmalardan matematik öğretmenlerinin görüş ve inançlarının öğretim programının uygulanmasında kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı bir etkide bulunduğu anlaşılmaktadır. Eğer bir öğretmen program hakkında olumlu bir görüşe ve inanca sahip ise programın uygulanması kolaylaşacak, tersi durumda programın uygulanması zorlaşacaktır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin genel anlayışları ve inançları sınıf içi uygulamalarını biçimlendirmektedir.

Öğretme ve öğrenme anlayışları, geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki temel yaklaşım ile ilişkilidir. Geleneksel yaklaşımlar, öğretmenin merkeze alındığı, daha önceden planlanmış belirli bir içeriğin soru-yanıt, anlatım gibi klasik yöntem ve tekniklerle öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı bir anlayışa gönderme yapmaktadır. Geleneksel yaklaşım davranışçı kuram yaklaşımının öğretim uygulamalarını kapsamaktadır. Davranışçı kuramda öğrenen; sunulan bilgiyi alan, kişisel bilgisi ancak sunulanlarla sınırlı olan kişidir. Bu bağlamda öğrencilerden bir davranışı eleştirmeleri istendiğinde kuram çalışmakta; ancak sentez, anlama, uygulama yapma ve bilgiyi yeni durumlara uygulama gibi etkinlikler istendiğinde çalışmamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım bir öğretim yaklaşımı olmaktan çok; bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım ile planlanan ve düzenlenen sınıflarda öğretmen bilgiyi doğrudan vermez, öğrencilere ipuçları sağlayarak öğrencinin bulmasını ve zihinlerinde yapılandırmasını sağlar. Bu süreçte öğretmen yol gösterici ve rehberdir. Bu sınıflarda öğrenciler kendi beceri ve yeterliliklerinin farkına varırlar ve bunları geliştirme imkânı bulurlar. Öğrencilere, öğrenmeyi öğrenme ve bilgi kaynaklarına nasıl ulaşılacağını öğrenme olanaklarını sunan bu tür sınıflar, öğrencilerin dersi planlama, uygulama ve kazanımların değerlendirilmesi kısımlarına aktif olarak katılımlarını teşvik etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda etkinlikler öğrenci merkezlidir ve öğrenciler kendi sorularını sormak için cesaretlendirilir, kendi deneyimlerini oluştururlar ve kendi sonuçlarına varırlar. Bu yaklaşıma uygun davranan öğretmen bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi öğrenciye empoze eden kişi olmamalı, öğrencilerin olgu, olay ve nesnelere çok yönlü bakmasını sağlayacak etkinlikler ve bilginin öğrencinin kafasında yapılandırılmasını sağlayacak ortamlar hazırlamalı, sınıfta çeşitli yöntemleri kullanabilmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerini kullanmalıdır. Böylece öğretmenin geleneksel bilgi aktarma ve sınıfı otorite kurarak kontrol altına alma rollerinin yerini, bilginin yapılandırılacağı bir öğrenme ortamı hazırlama, öğrenciye rehberlik ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaya bıraktığı söylenebilir. Öğretmen merkezli (geleneksel) eğitim yaklaşımı, öğretmenin, öğrenmeyi teşvik için kullandığı etkinlikleri; öğrenci merkezli (yapılandırmacı) eğitim yaklaşımı ise öğrencilerin katıldığı etkinlikleri vurgulama eğilimindedir.

Araştırmamızın problemini "Fen/matematik öğretmenleri sınıf içinde uyguladıkları geleneksel yaklaşım (bilginin doğrudan aktarım anlayışı) ve yapılandırmacı yaklaşıma uyan etkinliklerin uygulama sıklığı hangi düzeydedir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmamızın amacı bir grup fen ve matematik öğretmeninin sınıf içinde uyguladıkları geleneksel yaklaşıma ve yapılandırmacı yaklaşıma uyan etkinliklerin düzeylerinin belirlenmesidir.

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Gerçekleştirilmiş araştırmanın evreni, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ'daki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan matematik ve fen bilimleri öğretmenleridir. Örneklem ise, 12-15 Eylül 2011 tarihlerinde Tekirdağ merkez ilçede araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen *"Matematik/Fen Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinlikleri-V: Proje Tabanlı Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi"* seminer ve çalıştay etkinliklerine katılan ve kendi istekleri ile ölçekleri yanıtlandıran 87 öğretmendir. Araştırmada "*Öğretmenlerin Bilginin Doğrudan Aktarım Anlayışları Ölçeği (***ÖBDA2 Ölçeği)***" ile "Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğretim İnançları Ölçeği (***ÖYÖİ Ölçeği)***"* kullanılmıştır. Her iki ölçek dört seçenekli, dört maddeden oluşan dörtlü Likert tipi birer ölçektir. **ÖBDA2 Ölçeği'**nin güvenirlik katsayısı 0.61 ve **ÖYÖİ Ölçeği'**nin güvenirlik katsayısı ise 0.70'tir.Geliştirilen her iki ölçekteki maddeler "**[1]** Kesinlikle katılmıyorum", "**[2]** Katılmıyorum", "**[3]** Katılıyorum", "**[4]** Kesinlikle katılıyorum" olarak derecelendirilmiştir. Ölçme araçlarının kullanılacağı amaçlar için gerekli verileri toplayacak durumda olup olmadıkları uzman görüşüne başvurularak belirlendi. Her iki ölçeğin faktör yapısını belirlemek için SPSS'in Temel Bileşenler Analizi (*Principal Components Analysis*) ve faktör gruplarını oluşturmak için Varimaks Dönüştürmesi (*Varimax Rotation*) kullanıldı. Ölçeklerde ters kodlanmış madde bulunmamakta olup, ölçme sonucunda belirlenecek en düşük toplam puan 4 ve en yüksek toplam puan ise 16'dır. Ölçeklerin güvenirlik analizi yapıldıktan sonra faktör yapısı geçerliliği, faktör analizi yapılarak gerçekleştirildi.

ÖBDA2 ölçeğindeki maddelerin ayırt etme gücü 0.37 ile 0.41 arasında değişmektedir. Madde ölçek değer ayırımı 0.37 ve üzerindeki maddeler alındı, diğer maddeler ölçekten çıkarıldı.

ÖYÖİ ölçeğinde maddelerin ayırt etme gücü 0.48 ile 0.53 arasında değişmektedir. Madde ölçek değer ayırımı 0.48 ve üzerindeki maddeler alındı, diğer maddeler ölçekten çıkarıldı.

Öğretmenlerin; bilginin doğrudan aktarım anlayışı boyutu altında bulunan "*Öğretim, açık ve doğru yanıtları olan problemler ile öğrencilerin çoğunluğunun kolayca kavrayabileceği fikirler çevresinde yapılandırılmalıdır* ", "*Yetkin/iyi öğretmenler problemleri çözmenin doğru yolunu gösterirler* ", "*Öğrencilerin ne kadar öğrendiği, sahip oldukları bilgi birikimine bağlıdır. Bu nedenle olguları öğretmek son derece önemlidir* ", "*Etkili öğrenme için genel olarak sakin bir sınıf ortamı gereklidir"* eğilimlerine katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin; yapılandırmacı öğretim inancı boyutu altında bulunan "*Öğretmen, problemlerin nasıl çözüldüğünü göstermeden önce, öğrencilerin çözüm yolları üzerinde düşünmelerine fırsat vermelidir*", "*Öğrenciler problemlerin çözümlerini kendileri bulduklarında daha iyi öğrenirler*", "*Proje tabanlı öğrenme etkinliklerinde öğrenciler aralarında işbirliği içinde bilgiye eriştiklerinden öğrenmeleri kalıcı olur*", "*Bir öğretmen olarak benim rolüm öğrencilerin kendi kendilerine araştırma yapmalarına yardımcı olmaktır*" görüşlerine kesinlikle katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin birçok kişisel özellikleri ile sınıf içi öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin, bilgiyi doğrudan aktarım anlayışlarına ilişkin görüşlerinin yaşlara göre değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretme-öğrenme anlayışı, geleneksel yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşım, fen öğretmeni, matematik öğretmeni

Kaynakça

Aypay, A. (2011). Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 7-29.

Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.

Cheng, M. M. H., Chan, K. W., Tang, S. Y. F. ve Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service Teacher Education Student' Epistemological Beliefs and Their Conceptions of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 319-322.

Handal, B. & Herrington A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, *15*(1), 59-69.

Kim, C., Kim, Min, K., Lee, C, Spector, J.M.,De Meesterc,K. (2013). Teacher Beliefs and Technology Integration. *Teaching and Teacher Education*, *29*, 76-85.

Knuth, E. J. (2002). Teachers' conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *5*(1), 61–88.

Koehler, M. S., & Grouws, D. A. (1992). Mathematics teaching practices and their effects. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.

Sosniak, L. A., Ethington, C. A., & Varelas, M. (1991). Teaching mathematics without a coherent point of view: Findings from the IEA Second International Mathematics Study. *Journal of Curriculum Studies*, *23*, 119-131.

Şahin, S. ve Yılmaz, H. (2011). A Confirmatory Factor Analysis of the Teaching and Learning Conceptions Questionnaire (TLCQ). *Journal of Instructional Psychology*, *38*(3), 194- 200.

(7097) Orta Okul Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Başarı Algılarının Fen Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarıyla İlişkisinin İncelenmesi

Solmaz AYDIN
Kafkas Üniversitesi

Zehra ÇEKİM
Kafkas Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde öğrencileri öğrenme sürecine katma öğretmenlerin ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Dolayısıyla öğrencileri öğrenme sürecine katmaya istekli kılma onları motive etme şeklinde nitelendirilmiş ve bu durumu etkileyen etmenler ve neler yapılması gerektiği birçok araştırmanın konusu olmuştur. Literatüre bakıldığında motivasyonun en genel tanım olarak bir işi yapmak için harekete geçme şeklinde nitelendirildiği görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Dembo (2004), motivasyonsuz olduğunu düşünen birçok kişinin aslında motivasyona sahip olduğunu belirtmektedir. Herkes aynı derecede ve aynı şekilde motive olmayabilir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından motivasyon sınıflandırılmıştır. Deci ve Ryan (1985) tarafından öz-belirleme kuramına (Self Determination Theory) yönelik olarak motivasyonu içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk şeklinde üç çeşide ayırmıştır. Bu sınıflandırmada bir işi yapmak için ilgi ve istek duyan kişiler içsel olarak motive, elde edeceği sonuç için işi yapan kişiler dışsal olarak motive, ilgi ve istek duymayan kişiler de motivasyonsuz olarak nitelendirilmiştir (Deci and Ryan, 2000).

Martin ve Tracey (2002), Motivasyona sahip öğrencilerin öğrenmeye yönelik bir enerjiye ve ilgiye sahip, okulda başarılı ve etkili bir şekilde çalışan kişiler olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrenmeye karşı motive olmayan öğrencilerin performanslarının zayıf olduğu ve okula karşı isteksiz oldukları belirtilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin fen öğrenmeye karşı motive olmaları onların okulda iyi bir performans göstermelerini sağlayacaktır. Ayrıca ilgili literatür de öğrencilerin akademik motivasyonlarının öğrenmeleri üzerine olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995, Wentzel ve Wigfield, 1998).

Görüldüğü gibi ilgili literatür motivasyonun akademik başarıyı etkilediğini ifade etmektedir. Fakat önceki başarının motivasyon üzerin etkisi düşünüldüğünde önceki başarının çalışmalarda kontrol altına alınan bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Pajares (2003), araştırmacıların başarı üzerine etki eden duyuşsal faktörleri araştırdıkları zaman önceki başarının istatistiki olarak kontrol altına alındığını fakat duyuşsal faktörlerin önceki başarıyı da etkilediğinden dolayı bu kontrolün problemli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle bu çalışmada kontrol değişkeni olarak değil de doğrudan motivasyonu etkileyebilecek bir değişken olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca Guay ve Vallerand (1996), kendini okul aktiviteleri için yeterli ve daha özerk hisseden öğrencilerin daha yüksek seviyede bir motivasyona sahip olabileceklerini belirtmiştir. Bu durum akla şu soruyu getirmektedir: "Acaba başarılı olan öğrenciler mi yoksa başarılı olduğunu düşünen öğrenciler mi daha motivedir?" Bu düşünce ile çalışmanın amacı; öğrencilerin bir önceki dönem fen bilimleri dersi başarı notları ve algıladıkları fen bilimleri başarılarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek olmuştur.

Bu çalışmanın örneklemi için Kars il merkezinde bulunan orta okullardan üç ortaokul seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilerek 6, 7 ve 8. Sınıflarda öğrenim gören toplam 427 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği olarak Aydın, Yerdelen, Gürbüzoğlu Yalmancı ve Göksu (2014) tarafından geliştirilmiş olan Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği (BAMÖ) ve demografik bilgiler (algılanan başarı, cinsiyet, sınıf) formu kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilere algılanan başarı notları için fen bilimleri dersinde kendilerini ne kadar başarılı gördüklerini "zayıf, orta, iyi ve çok iyi" şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca akademik başarı notları için de okullardan bir önceki dönem fen bilimleri dersi başarı notları alınmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği (BAMÖ) 19 madde ve İçsel Motivasyon (6 madde), Motivasyonsuzluk (5 madde), Dışsal Motivasyon – Meslek (4 madde) ve Dışsal Motivasyon – Sosyal (4 madde) şeklinde 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Kesinlikle Katılmıyorum (1) ile Kesinlikle Katılıyorum (6) arasında değişen 6'lı likert yapıdadır.

BAMÖ "Niçin biyoloji öğreniyorsunuz" yapısı üzerine kuruludur. Bu yapı "Niçin fen öğreniyorsunuz" şeklinde değiştirilerek ölçekteki "biyoloji" kavramları "fen" kavramı şeklinde değiştirilmiştir. Hazırlanan bu ölçek örneklem grubuna uygulanmadan önce farklı bir orta okula uygulanarak (91 kişi) pilot çalışması yapılmış ve doğrulayıcı faktör analiziyle faktör yapısı incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum katsayıları şu şekildedir:

$\chi 2 = 184,77$; $p < .05$; $\chi 2/sd = 1,26$; CFI =0,95; IFI =0,95; RMSEA =0,054

Ayrıca ölçeğin 0,79 şeklinde hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Algılanan başarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun tüm alt boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca en yüksek korelasyonun içsel motivasyonla olduğu belirlenmiştir. Yani kendini başarılı olarak gören öğrenciler daha çok içsel motivasyona sahiptirler. Öğrencilerin akademik başarı notları ise fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonla ilişkili bulunmamıştır.

Ayrıca algılanan başarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun tüm alt boyutlarını (içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon – meslek, dışsal motivasyon – sosyal) yordadığı, akademik başarının ise yordamadığı görülmüştür. R2 değerine bakıldığında algılanan başarının en fazla içsel motivasyonu yordadığı görülmektedir. Yani öğrencilerin içsel motivasyonlarının %16 lık kısmını başarı algıları yordamaktadır.

Kısacası öğrencilerin gerçek başarılarından ziyade kendilerini başarılı olarak görmeleri onların motivasyonlarını, özellikle içsel motivasyonlarını etkilemektedir. Motivasyonun psikolojik bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu durumun öğrencinin kendini yeterli görme ile yani öz-yeterliliği ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Guay ve Vallerand (1996), kendini okul aktiviteleri için yeterli ve daha özerk hisseden öğrencilerin daha yüksek seviyede bir motivasyona sahip olabileceklerini belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler : akademik motivasyon, akademik başarı, algılanan başarı

Kaynakça

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.

Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry,* 11 (4), 227-268.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. Contemporary Educational Psychology, 20, 257-274.

Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (2006). LISREL 8.80 for Windows [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.

Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. Social psychology of education, 1(3), 211-233.

(7122) Okul Öncesi Sorgulama Temelli Bilim Uygulamaları: Renkli Elmalar

Sertaç ARABACIOĞLU Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ayşe OĞUZ ÜNVER Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hasan Zühtü OKULU Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Doğayı algılama ve onun hakkında bilgi sahibi olma gibi pek çok karmaşık tecrübemizin altında duyularımız aracılığıyla gerçekleştirdiğimiz en yalın sorgulamalar yatmaktadır. Temelde var olan, keşif ve merak duyuları ile ortaya çıkan bu sorgulamalar yaş ilerledikçe gözlem ve duyu organlarını etkili kullanma gibi temel becerilerin de bir biçimde körelmesiyle gerilemektedir. Buda çocukların bilimsel bakış açılarını daraltmakta ve bilimsel düşünmeden uzaklaştırmaktadır. Bu nedenle insanın doğasına en uygun öğrenme yöntemi olan sorgulamanın sürdürülebilmesi için, bilim eğitimi ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yapılması gereken, bireyin doğuştan gelen sorgulama yetisinin erken yaşlardan itibaren doğru bir yaklaşım ile devam ettirilmesidir. Burada doğru yaklaşım ile kastedilen, formal anlamda öğrenciye en erken ulaşılabilen dönemde, çocukları uygun etkinliklerle sorgulamaya teşvik etmektir. Mevcut okul öncesi programları da bu amaca hizmet edebilecek doğrultuda geliştirilmiştir. Çocukların etkinlik zamanları için özellikle bilişsel gelişime yönelik olarak keşfederek öğrenmenin öncelikli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Böylece çocuğun öğrenme sürecine etkin katılması, öğrendiklerini farklı durumlara transfer etmesi ve yeni durumlarda kullanması, çevresinde olanları fark etmesi, merak ettiği konulara ilişkin sorular sorması, araştırması ve keşfetmesi amaçlanmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2013). Sorgulama temelli bilim eğitimi (STBE) yaklaşımı bu anlamda okul öncesi etkinlikleri için uygulanabilir bir çerçeve sunmaktadır. STBE'de genel amaç çocuğun gündelik deneyimlerine ilişkin araştırma ruhu yakalaması ve bilimsel anlamda bilgiyi üretmesidir (Bybee, 2006). Burada üretilen bilgiye bilimsellik ölçütü kazandıran da çocuğun klasik anlamdaki bilimsel süreçleri kullanmasından edindiği tecrübelerdir. STBE'de çocuğun yeni fikirler oluşturmasında tahmin, gözlem, deneysel planlamalar yapma ve deneme, verileri kaydetme ve yorumlama gibi becerilerin kullanımı önceliklidir (Harlen, 2014). Diğer taraftan öğretmen ya da ebeveyn için de çocuğun bu ve benzeri becerilere ilişkin görevleri kolaylıkla yerine getirebilmesi onların bilimsel fikir üretme ve sorgulama sürecinde olduğuna işaret etmektedir (Martin, Jean-Sigur ve Schmidt, 2005). Bugün pek çok ülkede, özellikle okul öncesini de kapsayacak biçimde (5-8 yaş) sorgulama temelli etkinliklerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için çalışmalar yürütülmektedir (Ayrıntılı bilgi için bknz: www.prisci.net ve www.fibonacci-project.eu). Bu amaçla özellikle Türkiye'de de erken dönem çocuk eğitimi için STBE çerçevesinde geliştirilecek etkinlik, öğretmen ve öğrenci materyallerine öncelikli olarak ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür materyallerin alan yazına kazandırılması, özellikle sorgulama becerilerinin herhangi bir yöntemle, ya da bir kereliğine öğretilemeyeceği, çocuğa aşamalı ve düzenli olarak kullandırılması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda sürekliliğin sağlanmasında büyük öneme sahiptir (Kuhn ve Pease, 2008). Etkinlik tasarımına ek olarak, tipik bir sorgulama temelli etkinliğin kriterlerinin doğrudan örnekler üzerinden açıklanması, önceden denenmiş uygulamalar ile tanıtılması önem taşımaktadır. Bu amaçla çalışmada, erken dönem çocuk eğitimine yönelik sorgulamayı temel alan ve renk kavramı üzerinden çocukların sorgulama becerilerini öne çıkarmayı hedefleyen bir uygulama örneğinin sunulması amaçlanmıştır. Uygulamalarda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

-Erken dönem çocuk eğitimi için geliştirilen etkinliklere sorgulama kriterleri nasıl aktarılmalıdır?

-Erken dönem çocuk eğitimi için geliştirilen etkinlikler öğrencilerin sorgulama becerilerini nasıl etkiler?

Etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde araştırma yaklaşımı olarak nitel araştırma türlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Etkinlikler, okul öncesi eğitim veren özel bir kurumdaki yaşları beş-altı arası değişen 15 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıda renk kavramına ilişkin geliştirilen etkinliğin çocuk-öğretmen etkileşimi temelinde aşamalarına yer verilmiştir.

A.1. En sevdiğim elma ne renk? Çocukların en sevdiği elmanın renginden yola çıkarak renklere ilişkin fikirlerini ifade ederler. Önceden hazırlanan içi boyanmamış elma resimleri sevdikleri elmanın renginde boyarlar ve keserler. Boş bir ağaç dalına boyadıkları elmaları asarak sevdikleri elma rengini sınıfla paylaşmaları ve renkleri sözel ifade etmeleri teşvik edilir.

A.2. Elmaları (sarı, kırmızı ve yeşil dışında) farklı renkte görmek mümkün müdür? Çocukları benzer sorular ile farklı düşünmeye güdülenir. Bu süreçte çocuğun bir araştırma planlamasını beklemeden öte, önceden hazırlanan araştırma ve gözlem ortamında rehberlik yapılır. Bunun için farklı (mavi, kırmızı, sarı) renklerde aydınlatılmış kutular içerisinde, farklı renklerdeki (kırmızı, sarı, yeşil) elmaları gözlem yapmalarına fırsat tanınır.

A.3. Kutuda hangi renk elma görüyorsun?

Çocuklar farklı renklerle aydınlatılan elmaların renklerini ifadelendirir. Gözlemledikleri renkleri çalışma yapraklarındaki elmaları boyayarak kaydederler. Önceki tahmin ve gözlemlerini karşılaştırmalarına izin verilir. Bu aşama sorgulama için oldukça önemlidir.

A.4. Ağaçtaki farklı renkli elmalar

Çocukların üçüncü aşamada boyadıkları elmalar ağaca asılır. Boyadıkları elmaların renklerini paylaşmaları ve konuşmaları için teşvik edilir. En önemlisi de öğrencilerin gözlemleri sonrasında "elmaların farklı ışık ortamlarda farklı renklerde görülebileceği" genellemesine ulaşmalarıdır. Bu bilgi öğrencilerin sonraki yıllarda renk kavramını ışık ile ilişkilendirmelerine yardımcı olur.

Yukarıda akışı verilen etkinliğin uygulamaları sınıf içi gözlem notları ve çocukların kayıtları üzerinden değerlendirilmiştir. Sorgulama için çocukların fikirlerini ifadelendirebilmesi oldukça önemlidir. Sözel olarak kendilerini ifade etmeleri bilimsel anlamda sorgulama yaptıklarını gösterse de, yazılı olarak kendilerini ifade edebilmeleri de ileriki okul yaşantıları için önemlidir (Cuevas, Lee, Hart, Deaktor, 2005). Etkinlik (5-6 yaş) grubu çocukların tahminlerini, gözlem sonuçlarını boyama ile kolaylıkla kaydedebilmeleri açısından önemlidir. Diğer bir önemli nokta ise gözlem sırasında öğrencilerin de sorular oluşturabilmesidir. Çocuklara başlangıçta hazır sunulan gözlem ortamını, "Elmaların yerini değiştirirsek ne olur?", "Tüm elmaları aynı ışık altına koyarsak ne olur? gibi sorularla yeniden denemeye çalıştıkları gözlenmiştir. Gözlem ve tahminlerin bir ürün ağacında toplanması öğretmene değerlendirme ve genelleme için ortam sunmuştur. Burada çocuk farklı ışık altında, belirli bir kalıbın dışında gözlem yaparak alışılmışın dışına çıkılmıştır. Konu her ne kadar pigment ve ışık etkileşimini bilmeyi gerektiriyor olsa da, etkinliğin çocukların sorgulama yetisini pekiştirmede önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk eğitimi, Sorgulama temelli bilim eğitimi, Etkinlik geliştirme, Işık, Renk

Kaynakça

Bybee, R. W. (2006). Scientific Inquiry And Science Teaching. In Flick, L. B., & Lederman, N. G. (Eds.), *Scientific Inquiry and Nature of Science* (Vol. 25, 301-317). Dordrecht: Springer Netherlands. http://doi.org/10.1007/978-1-4020-5814-1

Cuevas, P., Lee, O., Hart, J., & Deaktor, R. (2005). Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds. *Journal of Research in Science Teaching*, *42*(3), 337–357. http://doi.org/10.1002/ tea.20053

Harlen, W. (2014). Helping children's development of inquiry skills. *Inquiry in primary science education (IPSE)*, 1, 5-19, 2014.

Kuhn, D., ve Pease, M. (2008). What Needs to Develop in the Development of Inquiry Skills? Cognition and Instruction, 26(4), 512–559. http://doi.org/10.1080/07370000802391745

Martin, D. J., Jean-Sigur, R., ve Schmidt, E. (2005). Process-Oriented Inquiry — A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education : Teaching Teachers to Do Science. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 13–26. http://doi.org/10.1007/BF03174678

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden 01.02.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

(7124) Tasarlanan Bir Bilgisayar Oyununun Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonlarına Etkisinin Değerlendirilmesi

Serkan SAY
Pamukkale Üniversitesi

Hüseyin BAĞ
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

İnsanlar, oyunlar yardımıyla hayatı öğrenmeye başlarlar. Bu sebepten oyunlar, insan hayatı boyunca önemini her zaman korumuş ve ilgi çekici olmuştur. Oyunlar eğlendirirken aynı zamanda da oyuncunun bir şeyler öğrenmesini sağlamaktadır.

Bilişim teknolojilerinin oldukça geliştiği günümüzde, oyunlar sokaktan sanal ortama taşınmıştır. Bu sebepten bilgisayar oyunları günümüzde insanların özellikle de okul çağındaki çocukların eğlencelerinden biri olmaktadır. Bunun sebebi de, bu bilgisayar oyunlarının gerçekçi sanal ortamlara, ses ve görüntü özelliklerine ve oyuncularına yüklediği rollere dayanmaktadır. Bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerine etkisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocukların zamanlarının çoğunu bilgisayar oyunu oynayarak geçirdikleri ve bu sürenin de yıldan yıla artış gösterdiği ifade edilmektedir.

Bu durum öğrencilerin eğitimlerine harcamaları gereken süreyi kısalttığından, ödevlerini yapmaya ve ders çalışmaya gereken zamanı ayırmamalarına yol açmıştır. Öğrencilerin bu şekilde davranmaları okuldaki başarılarının düşmesine, başarılarının düşmesi ve öğrencilerin derslere olan ilgilerinin azalması da öğretmenlerinin ve ailelerinin endişelenmesine sebep olmaktadır.

Bu olumsuz durumlar ve bilgisayar oyunlarının hızla öğrenci yaşamının bir parçası haline gelmesi eğitimcilerin de gözünden kaçmamış, böylesine hızla yaygınlaşan ve çocuklar tarafından ilgi ile karşılanan bilgisayar oyunlarını eğitimle bütünleştirmeye çalışmışlardır. Böylece eğitim için geliştirilebilecek bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanılması gerektiği fikri ortaya çıkmıştır. Bu fikirle günümüzde sosyal, tarihi, askeri ve sağlık gibi neredeyse bütün alanlarda bilgisayar oyunları çeşitli amaçlarla kullanılmaya başlanmıştır. Böylece geleneksel sınıf ortamının yetersizlikleri eğitsel oyunlarla desteklenip, eğitimi sıkıcılıktan kurtarılarak eğlenceli ve ilgi çekici bir ortama dönüştürülebileceği düşünülmektedir.

2013 yılında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde öğrenme alanları "bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre" olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Önceki programlarda kazanımlarda daha az yer bulan duyuşsal becerilere, 2005'den sonra düzenlenen öğretim programlarında daha fazla yer verilmeye başladığı görülmüştür. Çünkü bireye bilgi aktarmada bireyin duyuşsal özellikleri göz ardı edildiğinde istenilen başarı düzeyine ulaşılamadığı görülmüştür. Yapılan birçok çalışmada bireyin başarılı olmasında duyuşsal alan becerilerinin de etkili olduğu belirtilmektedir. Duyuşsal alan becerilerinden birisi olan motivasyon, bireylerin başarılarının arttırılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Motivasyonun öğrenme üzerine etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında; anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin motivasyonlarının yeterli düzeyde yükseltilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde bilgisayar oyunlarının eğitim ve öğretimde yeterli düzeyde kullanılmadığı, az sayıda olan çalışmaların da bireylerin sadece akademik başarılarına odaklandığı ve öğrencilerin fene yönelik motivasyonunu değiştirmede belirli yöntemlerin kullanıldığı fakat yeni yöntemlere de ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu sebepten bu çalışma kapsamında, 7. sınıf fen dersine yönelik bir bilgisayar oyunu hazırlanmış ve bu bilgisayar oyununun öğrencilerin motivasyonuna etkisi incelenmiştir.

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi olarak deneysel yöntemlerden yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntem değişkenler arasında neden sonuç ilişkilerini bulmayı amaçlayan, planlaması kolay fakat uygulaması zor olan bir yöntemdir. Yarı deneysel yöntemde araştırma yapılacak gruplar rastgele belirlenemez. Eğitim araştırmalarının çoğu okul içerisinde gerçekleştirilmektedir ve okullarda rastgele örneklem seçimi oldukça güçtür. Araştırmacılar genellikle yönetimlerin kendilerine izin verdikleri gruplarla çalışmalarını yürütmek zorunda kalırlar. Bu yüzden genellikle yarı deneysel yöntemi kullanırlar. Bu yöntemi gerçek deneysel yöntemden ayıran fark örneklemin rastgele atama ile oluşturulamamasıdır.

Bu çalışmanın yapıldığı okulların yanlı seçim ile belirlenmesi, okullarda sınıfların daha önceden belirlenmiş olması, çalışmanın yapılacağı sınıflara öğretmenlerin karar vermesi yani deney ve kontrol gruplarının rastgele bir şekilde oluşturulamaması, çalışmada gruplardan bazılarına bilinçli bir şekilde müdahalede bulunularak müdahalede bulunulmayan gruplar ile karşılaştırılması, yarı deneysel yöntemin tercih edilme sebepleri arasında sıralanabilir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye'nin her bir bölgesinden seçilen yedi ortaokulda okuyan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda her bir okuldan seçilen iki yedinci sınıf şubenin birinde öğrenim gören öğrencilere müdahalede bulunulmazken, diğer şubesinde öğrenim gören öğrencilere uygulama kapsamında geliştirilen bilgisayar oyunu öğretime ek olarak oynatılmıştır. Uygulamanın 2014-2015 eğitim-öğretim yılı boyunca devam etmiştir. Verilerin elde edilmesinde "Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek öğrencilere birinci dönem başında, ikinci dönem başında ve ikinci

dönem sonunda olmak üzere toplam üç kez uygulanmıştır. Grupların ön-test puanlarının farklı olup olmadıklarını incelemek için bağımsız t testi, grupların puanlarındaki değişimleri incelemek için de tek faktörlü tekrarlı ANOVA yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ANOVA sonuçları incelenmiştir.

Kontrol gruplarının ANOVA sonuçlarına bakıldığında, altı bölgenin kontrol grupları puanları analiz edilmiş fakat ön-testler, ara-testler ve son-testler aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. İç Anadolu bölgesi kontrol grubuna bakıldığında ise; ara-test ile son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bölgedeki kontrol grubun öğrencilerinin fene yönelik motivasyon puanları ara-testte artmamışken ikinci dönem sonuna kadar arttığı görülmüştür

Deney gruplarının ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; ön test – ara test puanları arasında istatistiksel olarak ara test lehine ve ön test – son test puanları arasında da son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin motivasyon puanları bilgisayar oyunu sayesinde anlamlı olarak yükselmiş ve yüksek bir puanda devam etmiştir. Bu bağlamda hazırlanan bilgisayar oyununun öğrencilerin fene yönelik motivasyonları üzerine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, Bilgisayar Oyunu, Motivasyon

Kaynakça

Areepattamannil, S., Freeman J., G., Klinger, D., A., (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among ındian adolescents in Canada and India. Social Psychological Education. No.14: 427–439.

Bakar-Corez, A., Tüzün, H., and Cağıltay, K. (2010). Use of educational games in classroom: challenges and barriers. IODL & ICEM International Joint Conference and Media Days Proceedings, Eskisehir, Turkey 119-129.

Brand, J.E., Knight, S.J. & Majewski, J. (2003). The diverse worlds of computer games: a content analysis of spaces, populations, styles and narratives. First Level Up Digital Games Research Conference, University of Utrecht, The Netherland. 21 Şubat 2014 tarihinde, http://www.digra.org/dl/db/05150.06387.pdf .

Güngörmüş, G. (2007). Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ensititüsü, Ankara.

Ke, F. (2008). A case study of computer gaming for math: engaged learning from gameplay?. Computers & Education, 51, 1609–1620.

Liu, E. and Lin, C. (2009). Developing evaluative ındicators for educational computer games. British Journal of Educational Technology, 40(1), 174–178.

Özdemir, F., B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrenci, veli ve öğretmenlerinin internet/bilgisayar ortamlı yardımcı eğitim malzemeleri (iboyem) hakkındaki görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Tüzün, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakuş, T., İnal, Y., ve Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. Computers and Education, 52(1), 68-77.

Yılmaz, H. and Huyugüzel Cavas, P. (2007). Reliability and validity study of the students" motivation toward science learning (SMTSL) Questionnaire, Elementary Education Online, 6(3), 430-440.

(7138) 8.Sınıf Öğrencilerinin Karışımlar Konusuna Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Nagehan DEMİR — Cumhuriyet Ortaokulu
Aslı SAYLAN — Erciyes Üniversitesi
Bayram AKARSU — Erciyes Üniversitesi
Oktay BEKTAŞ — Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Akademik başarı doğrudan ya da dolaylı olarak birçok faktörle ilişkilendirilebilir. Duyuşsal özellikler de bu faktörlerden biridir. Duyuşsal özelliklerden birisi olan tutumlar bireylerin davranışlarını etkileyen önemli faktörler arasında yer alır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1983). Tutum, öğrenme sonucu kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, nesnelere ve durumlara karşı tepkilerinde yönlendirici bir etki yapan; kişinin eşya, herhangi bir olay veya insan topluluğuna yönelik olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimidir (Bloom, 1972). Bir başka tanım olarak tutum, direkt olarak gözlenemeyen hem sözel hem de sözel olmayan davranışlar yoluyla dolaylı olarak gözlenebilen durumlardır (Good, 1973; aktaran: Ebrahim, 2004). Başka bir tanım olarak tutum, doğuştan olmayan ve tecrübeyle kazanılmış davranışlar olarak tanımlanır (Martin, 1984; aktaran: Ebrahim, 2004). Dolayısıyla eğitimde de bireylerin tutumlarını belirleyerek onların olumlu ya da olumsuz davranışlarını ortaya çıkarmak akademik başarılarına ya da başarısızlıklarına dair araştırmacılara bir ipucu verecektir. Bu nedenle, fen eğitiminde de öğrencilerin fen başarısını etkileyebileceği düşünülerek onların tutumlarını inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992). Bu çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin genel anlamda fene karşı tutumları incelenmiş, onların bir konuya (örneğin, karışımlar v.s.) karşı tutumlarının ne olabileceği ise araştırılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin karışımlar konusuna karşı tutumları incelenmiştir. Bu konuya karşı öğrencilerin tutumlarının belirlenmek istenmesinin amaçları, öğrencilerin bu konudaki akademik başarılarının düşük olması, kavram yanılgılarının fazla olması (Meşeci ve Karamustafaoğlu, 2015), bazı duyuşsal özelliklerinin (öz-yeterlik, ilgi, motivasyon, özdenetim v.s.) düşük olması (Şenler ve Sungur, 2009) ve bazılarının da yüksek olması sonucu (örneğin kaygı) onların tutumlarını olumsuz etkilemesidir (Kurbanoğlu, 2014). Ayrıca bu çalışma ile fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin bu konuya karşı olan tutumlarını bilmelerini sağlayarak daha düzenli ve kaliteli bir öğretim süreci tasarlamalarına ışık tutmak amaçlanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada geliştirilen tutum ölçeği, ortaokul 8. sınıf düzeyinde geliştirilen, karışımlar konusu ile ilgili tutumları belirlemeye çalışan ve fen bilimleri öğretim programını dikkate alan bir ölçek olması açısından önemlidir. Dolayısıyla, bu durumları göz önünde bulunduran araştırma soruları (alt problemleri) aşağıda verilmiştir:

1. 8. sınıf öğrencilerinin karışımlara yönelik tutumları nelerdir?

2. 8. sınıf öğrencilerinin karışımlara yönelik tutumlarına cinsiyetin istatiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?

3. 8. Sınıf öğrencilerinin karışımlara yönelik tutumlarına cinsiyetin ve okul türünün istatiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseninde, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin karışımlar konusuna yönelik tutumlarını olduğu gibi belirlemek istendiği için tarama yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise Kayseri ili Melikgazi ilçesine bağlı yedi okulda 8. sınıfta öğrenim gören 270 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Karışımlar" konusundaki kazanımları kapsayan beşli likert tipi 25 adet maddeden oluşan "Karışımlar konusuna yönelik Tutum Ölçeği" (KYTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeğin belirlenmesi için alan-yazın taraması yapılmıştır (örn. Geban, Ertepınar, Yılmaz, Atlan ve Şahpaz, 1994) ve alan-yazından yararlanılarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Fen eğitiminde uzman üç kişinin ve bir fen bilgisi öğretmeninin görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Son hali verilen ölçekte dört boyut oluşturulmuştur. Bu boyutlar; ilgi, öz-yeterlik, deney yapma ve yaşamla ilişkilendirme boyutlarıdır. Okullarda ölçeğin uygulanması için katılımcılara 20 dakika süre verilmiş ve sessiz ve rahat bir ortamda uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorusunun ve alt problemlerin cevaplanması için SPSS-20 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu amaçla, birinci alt problem için frekans ve yüzdeler hesaplanmış, ikinci alt problem için ilişkisiz örneklemler t-testi ve üçüncü alt problemimiz için çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca, alt ve üst gruplara göre maddelerin madde ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi ve güvenirlik için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışma sonucunda öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması 84,01 olarak hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinde 25 madde olduğundan, puanı 75 ve üzeri olan öğrencilerin tutumları olumlu, 75'ten az olan öğrencilerin tutumları olumsuz kabul edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin %71'inin karışımlar konusuna yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği, okul türlerine göre ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın muhtemel nedenleri; laboratuvar kullanma sıklıkları, öğretmenlerin öğrencilere karşı olan tutumları, sınıflardaki

öğrenci mevcudu, öğrencilerin fene yönelik ilgileri olabilir. Eğitimde duyuşsal özelliklerin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu özelliklerin doğru olarak ölçülebilmesine ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi büyük önem taşır. Bu çalışmada 8. sınıf öğrencileri için karışımlar konusuna yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve öğrencilerin tutumları belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenirliğe ait bulgular, ölçeğin 8. sınıf öğrencilerinin ilgili özelliğe ilişkin tutumlarını belirlemek için kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 8.sınıf öğrencileri için geliştirildiğinden, ölçek bunun dışındaki gruplarda kullanılacaksa, o gruplara ait verilerle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Tutum ölçeği, karışımlar, nicel araştırma, fen eğitimi

Kaynakça

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., & Hilgard, E. R. (1983). *Introduction to psychology.* New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Bloom, B. S. (1972). Innocence in education. *The School Review, 80*(3), 333-352.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (2. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ebrahim, A. (2004). *The effects of traditional learning and a learning cycle inquiry learning strategy on students' science achievement and attitudes toward elementary science*. Unpublished PhD Thesis. Ohio University, USA.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Geban, Ö., Ertepınar, H., Yılmaz, G., Atlan, A., & Sahpaz, Ö. (1994). *Bilgisayar destekli egitimin ögrencilerin fen bilgisi basarılarına ve fen bilgisi ilgilerine etkisi*. I. Ulusal Fen Bilimleri Egitimi Sempozyumu (15-17 Eylül), İzmir.

Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning and development. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-26). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Kurbanoğlu, N. İ. (2014). Lise öğrencilerinin kimya laboratuvarı kaygı ve kimya dersi tutumlarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *39*(171), 199-210.

Meşeci, B., & Karamustafaoğlu, S. (2015). Maddenin tanecikli yapısı ünitesine yönelik 4E modeli destekli etkinliklerin akademik başarıya etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-12.

Şenler, B. & Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 106-117.

(7139) FeTeMM Uygulamalarının 8.sınıf Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarına, Problem Çözme Becerilerine ve Fen Başarılarına Etkisi

Sinan ÇALIŞICI
Gazi Üniversitesi

Semra BENZER
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı FeTeMM uygulamalarının ve FeTeMM temelli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarına, problem çözme becerilerine ve fen başarıları üzerine etkisini araştırmaktır. Çalışma Sivas İli Merkez İlçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan özel bir kurumda deney grubunda 22 öğrenci kontrol grubunda 22 öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasında meydana gelen neden sonuç ilişkilerini test etmek amacıyla kullanılan bir desendir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen, birisi tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney - kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir.

FeTeMM eğitimi, Fen Bilimleri (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından oluşmuştur (Gonzalez ve Kuenzi, 2012; Scott, 2009). Teknoloji ve mühendislik uygulamaları gün geçtikçe gelişmekte ve ilerlemektedir. Ülkemizin ekonomik olarak ilerlemesi bilgi ve bilişim çağının gerisinde kalmaması için bu uygulamalarda başarılı olacak yaratıcı, yenilikçi, bilişim ve teknoloji çağını yakalamış bireyler yetiştirmesi lazımdır. Yetişecek bu nitelikli bireylerin gerekli becerileri kazanmasında fen, matematik, mühendislik ve teknoloji büyük role sahiptir. Buradaki amaçlara ve ülkemizin hedeflediği hedeflere ulaşmak doğrultusunda ülke genelinde FeTeMM eğitiminin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. FeTeMM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının birbirinden izole bir şekilde öğrenilmesine karşı çıkarak öğrencileri bu disiplinler bakımından bütüncül olarak eğitmeyi hedefleyen çok disiplinli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, dört disiplin ayrı ayrı ve farklı konularda değil, gerçek yaşam durumlarında birlikte ve aynı zamanda kullanılarak öğretim gerçekleştirilmektedir (Hom, 2014). FeTeMM'i oluşturan tüm disiplinler, uyum yeteneği, iletişim kurma, sosyal beceriler, problem çözme, öz denetim ve bilimsel düşünme gibi yirmibirinci yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Bybee, 2010a; NRC, 2010). FeTeMM eğitimi ile yetişmiş öğrenciler problem çözen, yenilikçi, kendine güvenen, mantıklı düşünen, fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmektedir (Morrison, 2006). FeTeMM becerileri eksik olan öğrencilerin ise, fen ve mühendislik ile ilgili mesleklere veya matematik, fen ve teknoloji okuryazarlığı gerektiren disiplinlere yönelemediği görülmektedir (Merrill ve Daugherty, 2010). FeTeMM eğitimi öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerindeki bilgilerinin seviyesini arttırarak günlük yaşamda karşılaşılan ve ilerleyen zamanlarda karşılaşılması muhtemel olan problemlere yaratıcı ve etkili çözümler bulmasına olanak sağlar. Bu uygulamada FeTeMM eğitiminin hedefleriyle, kazanımlarıyla ve günlük yaşamla ilişkili olan 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki 6. Ünite olan canlılar ve enerji ilişkileri konusu işlenmiştir.

Bu çalışma Sivas İli Merkez İlçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan özel bir kurumda deney grubunda 22 öğrenci kontrol grubunda 22 öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veriler Çevresel Tutum Ölçeği, İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği, Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği ve Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi kullanılarak toplanmıştır. Çevresel Tutum Ölçeği 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçek olup, maddeler 1-5 sınırları içinde puanlandırılmıştır. Ölçeğin içindeki olumsuz soru kökü içeren maddeler puanlamada ters olarak kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 135 minimum puan 27'dir. İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçek olup, maddeler 1-5 sınırları içinde puanlandırılmıştır. Ölçeğin içerisindeki olumsuz soru kökü içeren maddeler puanlama yapılırken ters olarak kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 110 minimum puan ise 22'dir. Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği 7 maddeden oluşmakta olup öğrencilerin bilimsel olgu, akıcılık, düşünme ve hayal etme, esneklik ve orijinallik gibi becerilerini ölçen bir ölçektir. Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi ise işlenilen konuyla ilgili geçmiş dönem TEOG ve SBS gibi sınavlardan alınan sorulardan ve aynı zamanda konuyla ilgili hazırlanılan geçerliği ve güvenirliği tespit edilmiş toplam 35 test sorudan oluşmaktadır. Verilerinin analizi SPSS programı ile yapılmış ve değerlendirilmiştir.

Yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının çevresel tutum, problem çözme becerileri ve fen ve teknoloji başarı testi öntest puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir [çevresel(tutum) $p=0.492$ problem çözme beceri (puanları) $p=0.993$]. Grupların sontest puanları ilişkisiz örneklemler t - testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre $p < 0.05$ olduğundan grupların

sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre FeTeMM uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarına, problem çözme becerilerine ve fen başarıları üzerine olumlu yönde etkisi olduğu gözlenmiştir.

Araştırmadaki verilerin analizine göre FeTeMM uygulamaları 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarına, problem çözme becerilerine ve fen başarıları üzerine olumlu yönde ve anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : FeTeMM eğitimi; Problem Çözme Becerileri; çevresel tutum

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bybee, R.W. (2010 a). Advancing STEM Education: A 2020 Vision. Technology and Engineering Teacher, 2010. 70 (1), 30-35.

Heather B. Gonzalez, Jeffrey J. Kuenzi (2012). Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer. Congressional Research Service Report for Congress. 7-5700. R42642. www.crs.gov. pp.38.

Hom, E.J. (11 Şubat, 2014). What is STEM education.

Web link : http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html

Merrill, C. and Daugherty, J. (2010). STEM Education and Leadership: A Mathematics and Science Partnership Approach. Journal of Technology Education. 21 (2), 2134.

Morrison, J. (2006). Attributes of STEM Education: The student, the school, the classroom [Monograph]. Baltimore, MD: Teaching Institute for Excellence in STEM.

Web link :
http://www.psea.org/uploadedFiles/TeachingandLearning/Career_and_Technical_Education/Attributes%20of%20STEM%20Education%20with%20Cover%202%20.pdf.

National Research Council (NRC) (2005). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.

Scott, C.E. (2009). A comparative case study of characteristics of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) focused high schools. Retrieved from Proquest (AAT 3365600).

(7218) Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Orman Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre Bilinç Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Maşide DOĞAN Karadeniz Teknik Üniv.
Taner ALTUN Karadeniz Teknik Üniv.
Mustafa ÜREY Karadeniz Teknik Üniv.
Nevin Ferda ŞAHİN Karadeniz Teknik Üniv.

ÖZET

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi; bireylerin yaşam standartlarını arttırırken yine bireylerin yaşadığı çevrede pek çok unsurun yok olmasına veya değişim geçirmesine neden olmaktadır. Bu şekilde ortaya çıkan unsurlardan bir tanesi de doğal çevre tahribatı ve yaşanan çevre sorunlarıdır. Birçok çevre sorununun temel kaynağını bireylerin sorumsuz çevresel davranışları oluşturmaktadır. Mevcut çevre sorunlarının kaynağı birey olduğu gibi, bu sorunların ortadan kaldırılmasında görev alacak aktif rol alıcı da bireydir (Bradley, vd. 1999; Akt. Ürey ve Şahin, 2010). Bu nedenle, bireylerde çevre bilincinin gelişmiş olması oldukça önemlidir. Çevreyi korumanın ve mevcut çevre sorunlarını gidermenin öncelikli yolu, insanların bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesidir. Bu anlamda çevre bilinci, bireyin hem kendisine hem de doğaya saygılı olabilmesini gerektirir (Ateş, 2012). Çevre sorunlarının önüne geçilmesi noktasında bireylerde oluşturulacak çevre bilincinin geliştirilmesi ancak planlı ve sistemli bir eğitim-öğretim programı ile mümkün olmaktadır. Yapılan pek çok çalışma ilköğretim düzeyinde öğrencilere verilecek bu programlarla çevre bilincinin geliştirilebileceğini ileri sürerken(Çetingöz Akbay, 2012; Akınoğlu ve Sarı, 2009; Özdemir, 2010) bazı çalışmalar ise çevre bilincinin şekillendiği ve son halini aldığı yüksek öğretim döneminin (Özdoğru, Günay ve Kaçar, 2012; Ürey ve Şahin, 2010; Oğuz, Çakçı ve Kavas, 2011) çok daha önemli olduğu görüşünü ileri sürmektedir.

Yapılan çalışmada, yükseköğretim dönemi dikkate alınarak, üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin farklı bölümlerde olmaları, çevre eğitimine dair farklı içeriklerde ders almaları, derslerin işleniş şekli ya da sürekli doğal çevreyle etkileşimde olmaları şüphesiz bireylerin çevre bilincini de etkileyebilmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, yapılan bu çalışma ile fen bilgisi öğretmenliği ve orman mühendisliği öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri farklı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda, yapılan çalışmanın amacı, "*fen bilgisi öğretmenliği ve orman mühendisliği öğrencilerinin çevre bilinç düzeylerini farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf, çevre bilgisi) açısından karşılaştırmaktır*."

Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki problem durumlarına cevap aranmıştır:

1. Alt problem: Fen bilgisi öğretmenliği ve orman mühendisliği öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Alt problem: Fen bilgisi öğretmenliği ve orman mühendisliği öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Alt problem: Fen bilgisi öğretmenliği ve orman mühendisliği öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Alt problem: Fen bilgisi öğretmenliği ve orman mühendisliği öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri ile "çevre", "ekoloji" ve "çevre sorunları" gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olup-olmama durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden "*alan taraması (survey) modeli*" kullanılmıştır. Alan taraması çalışmaları mevcut durumu tespit etmek üzere yürütülen bir araştırma türü olup, bu modelle araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevaplar aranır (Çepni, 2007; Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Araştırma örneklemi 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören fen bilgisi öğretmenliği ve orman mühendisliği bölümü 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Fen bilgisi öğretmenliğinden 224 ve orman mühendisliği bölümünden 173 kişi olmak üzere toplamda 397 öğrenciyle yürütülmüştür.

Araştırma modelinin doğası gereği geniş örneklemlere ulaşılmaya çalışılmış ve bu kapsamda veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu araştırmada, Schrenk (1994) tarafından geliştirilen ve ülkemizde Erten (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çevre Bilinci Tarama Anketi (ÇBTA)" kullanılmıştır (Şenel, 2010). ÇBTA, 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorular yer alırken, ikinci bölüm 5'li likert tarzında bir ölçek olup, 61 maddeden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümü "çevre bilgisi", "tutum" ve "davranış" olmak üzere 3 faktörlü yapı sergilemektedir. Şenel (2010) tarafından Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan çevre bilinci tarama anketinden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programında analiz edilmiştir. İlk bölümde yer alan soruların betimsel istatistiği yapılarak yüzde, frekans ve ortalama değerleri verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak oluşturulan alt problemleri incelemek için yapılan normallik testi sonuçlarına göre; parametrik olan verilerde bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), parametrik olmayan verilerde ise bu analizlere karşılık gelen Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin "çevre bilgisi" ve "tutum" alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanılmazken, "davranış" alt boyutunda orman mühendisliği öğrencileri lehinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle, orman mühendisliği öğrencilerinin çevreye yönelik olarak daha bilinçli davranışlar sergileyebilmektedirler.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, her iki örneklem grubunda da çevre bilinç düzeylerinin "tutum" alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, "çevre bilgisi" ve "davranış" alt boyutunda 3. ve 4. sınıflar lehinde anlamlı farklılıklar oluştuğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, her iki örneklem grubunda da "tutum" ve "çevre bilgisi" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, "davranış" alt boyutunda erkek öğrenciler lehinde anlamlı farklılıklar oluştuğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, her iki örneklem grubunda da ilgili kavramlar hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler lehinde her üç alt boyutta da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Çevre Bilinci, Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencileri, Orman Mühendisliği Öğrencileri

Kaynakça

Akınoğlu, O., Sarı, A. (2009). İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 30, 5-29.

Ateş, H. (2012). Gülsüm Cengiz' in Öykülerinin Çocukta Doğa Sevgisi ve Çevre Bilinci Geliştirme Açısından İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Çetingöz Akbay, G. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinde "Enerjini Boşa Harcama Etkinlikleri" İle Çevre Bilincinin Kazandırılması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erten, S. (2002). İlköğretimin II. Kademsindeki (6.7.8. sınıflar) öğrencilerde Çevreye Yaralı Davranışların Araştırılması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongre kitabı*. Ankara.

Oğuz, D., Çakçı, I., Kavas, S. (2011). Yüksek Öğretimde Çevre Bilinci, *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 34-39.

Oğuz Ö. (2010). Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı Ve Davranışlarına Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 125-138.

Özdoğru, E., Günay, Y., Kaçar, S. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincine Yönelik Görüşleri, *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.

Sönmez, V., G. Alacapınar, F. (2014), *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara (Genişletilmiş 3.baskı).

Schrenk, M. (1994). Umwelterziehung an der Förderschule. Kiel. IPN.

Şenel, H. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Etkisi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

Ürey, M., Şahin, B. (2010). Akademik personelin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38(3), 134-149.

(7228) İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilgisine Yönelik Algılarının Çizdikleri Resimlerle Analizi

Buket BALLIEL ÜNAL

Muğla TOKİ Ş. J. Yb. Alim Yılmaz Ortaokulu

Bu araştırma, Muğla ilinde öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisine yönelik algılarının çizdikleri resimlerle analiz edilerek yorumlanması amacı ile yapılmıştır. Çocuklar, yaptıkları resimleriyle çevreye ilişkin algı ve gözlemlerini kendi özgün düşünceleriyle düzenleyip yorumlarlar. Böylece dış dünyayı algılama biçimlerini anlatırlar. Resimlerinde, içinde, bulundukları çevrenin özelliklerini ve bu çevrede oluşturdukları kendi anlamlarını yansıtırlar. Resim çizmek, çocuğun önceden öğrenmiş olduğu bazı sözcük ve ifade biçimlerinden daha güçlü, daha yalın bir anlatım ve iletişim aracıdır. Resim çizme, konuyla ilgili olan davranışı uygun bir biçimde su yüzüne çıkmasına neden olur Çocukların çoğunluğunun resmi sevmeleri ise bu tekniğin kullanımını kolaylaştırır. Çocuklar resim yapmayı sevdikleri gibi genellikle Fen Bilgisinde deney yapmaktan hoşlanırlar.

7-11 yaş çocuklarda (Analitik dönem) bilişsel ve sosyal açıdan büyük değişimler meydana gelmektedir. Bu dönem, yetenekleri açısından çok önemli gelişmeleri içerir. Piaget, bu dönemde çocuklarda algısal düşüncenin daha sembolik düşünceye doğru değiştiğini belirtmiştir. Çocuklarda, algısal düşünceden sembolik düşünceye geçiş ve bilgiyi işleme yeteneğinin arttığı gözlenir. Yaşam ve öğrenme, görsel uyarıcılarla dolu bir dünyada süregelmektedir. Görsel yetenek temel bir öğrenme kanalı sağlamakta ve sosyal dünya hakkında bilgi edinmenin önemli yollarını oluşturmaktadır. Algı gelişimi hem olgunlaşma hem de öğrenme ile ilgilidir. Çocuk büyüdükçe benzerlikleri kavrama ve farkları görme yeteneği artmaktadır. Görme zekâ ile eşdeğer tutulmaktadır. Ona göre çocuk ancak gördüğü ve anladığı şeyleri bilir ve değerlendirir. Birey, doğduğu andan itibaren ana belleğine kaydettiği imgeleri, içinde yaşadığı kültürün kodları ile bir araya getirdiğinde kendisine özgün bakış açılarıyla yeni anlamlar oluşturmaya başlar. Çevreyle etkileşimi sağlayan, bilginin elde edilip kullanılmasına yardım ederek dış dünyayı algılamaya yarayan, bilginin saklanması, yorumlanması, yeniden düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve kullanılmasını sağlayan gelişim alanını bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır.

Çocukların yaşamları ve Fen Bilgisi arasında kurdukları bağ, bu konuda toplum tutumunun, çevrelerindeki görsel uyaranların ve eğitim kurumlarının onlara öğrettikleri ve gösterdiklerinden daha öteye geçemeyecektir. Bu bağın, onların gelecekleri ve sağlıkları ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda eğitim sistemi içerisindeki Fen Bilgisi açısından çocuğun zihnindeki olguları bilmek, tutumlarını öğrenmek gelecek nesiller açısından da önem teşkil etmektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada aşağıdaki problem cümleleri araştırılmış ve incelenmiştir.

Öğrenciler “Fen Bilgisi” kavramını nasıl algılamaktadırlar?

Öğrenciler çizdikleri resimlerde hangi içeriklere yer vermiştir?

Fen Bilgisi ve yaşadıkları hayat arasında bağlantı kurabiliyorlar mı?

Kız ve Erkek öğrencilerin çizdikleri resim içeriklerinde farklılıklar var mıdır?

Çalışmamızda elde edilen bulguların, öğrencilerin tamamına genelleştirilmesi açısından bazı sınırlılıklar içerdiğini de belirtmek gerekir. Örneklem grubunun daha geniş tutulduğu ve farklılaştırıldığı çalışmalar daha sağlıklı sonuçlara ulaşma imkânı sağlayabilir.

Araştırmanın uygulaması 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Toki Ş.J. Yb. Alim Yılmaz İlkokulunda 4. sınıf A-B şubelerinde öğrenim gören 41 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (22 kız, 19 erkek). Araştırma için, 4. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni, bu yaştaki öğrencilerin resimsel gelişim basamakları açısından çizdikleri resmi bir dil olarak kullanabilecekleri şematik dönemde oldukları varsayılmaktadır. Çocukların resim yaparken birbirlerinden etkilenmemeleri için farklı sıralarda birer kişi oturacak şekilde yerleştirilmiştir. Resimlerini tamamlamaları için 40 dakikalık süreleri olduğu bildirilmiştir. Resim kâğıdının arkasına isimlerini ve yaşlarını yazmaları istenmiştir. Ayrıca çocuklara bu resimlerin sadece bir araştırma için kullanılacağı, isimlerinin ve kimlik bilgilerinin kullanılmayacağı konusunda bilgi verilmiştir. Tüm öğrencilere Fen Bilgisi denilince akıllarına gelen ilk şeyi çizmeleri istenmiştir. Resimlerini tamamladıktan sonra resmin arka yüzüne resimlerini anlatmaları istenmiştir. Çalışma bitirildikten sonra resimler toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların çizdikleri resimler anlamsal açıdan incelenmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular öğrencilerin fen bilimlerini algılayış biçimleri, Fen Bilgisine yükledikleri anlamlar ilişkilendirilerek sunulmuştur. Değerlendirme yapılırken üç fen bilimleri öğretmeni ve iki resim uzmanı ile çalışılmıştır. Puanlayıcı güvenirliği ve tutarlılığı için araştırmanın konu alanı ve nitel analiz konusunda uzman bir yardımcı araştırmacı ile çalışılmıştır. Birden fazla araştırmacının veri analizinde birlikte çalıştığı durumlarda, kodlama güvenirliğine ilişkin bir çalışma yapmak gerekir. Bu durumda araştırmacılar, aynı veri setlerini kodlar ve ortaya çıkan kodlama benzerliklerini farklılıklarını sayısal olarak karşılaştırarak bir kodlama yüzdesine ulaşırlar. Bu tür çalışmalarda en az % 70 düzeyinde bir güvenirlik yüzdesine ulaşmak gerekir. Araştırmada yardımcı araştırmacının da kodladığı verilerin tutarlılığı “Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Erkek öğrencilerin %73,6'sı resimlerinde laboratuvar teması içerisinde deney ortamı çizmişlerdir. Diğer 5 erkek öğrenciden birisi ağacın kâğıda dönüştürülmesi aşamalı bir tema, diğer bir öğrenci gürültü kirliliği, 2 öğrenci insan anatomisi ve iskelet sistemi ve son öğrenci ise doğa temalı güneş, bulutlar ve hava olaylarını resmetmiştir. Laboratuvar temalı resim çizen erkek öğrencilerinin çoğunluğu resimlerinde, katı-sıvı-gaz yazılı deney tüpleri, mıknatıs, iskelet sistemi modeli çizdikleri gözlenmiştir.

Kız öğrencilerin %90,9'unun laboratuvar temalı resimlerinde deney ortamı çizdikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin temalarında erkek öğrencilere göre daha detaylı ayrıntılar içeren laboratuvar ortamları çizdikleri, pastel renkler kullandıkları ve vücut proporsiyonlarını daha özenli çizdikleri görülmüştür.

Sonuç olarak; kız ve erkek öğrencilerin büyük bir bölümünün Fen Bilgisini sadece deney olarak algıladıkları, kız öğrencilerde bu oranın daha yüksek olduğu, Fen Bilgisini okul ve laboratuvar ortamı dışında düşünmedikleri, okul dışı yaşamları ile Fen bilgisi arasında ilişki kuramadıkları ve kız öğrencilerin resimlerinde erkek öğrencilere göre daha detaylı laboratuvar ortamı çizdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen Bilgisi, Resim, Algı, İlkokul

Kaynakça

Belet Y D, Türkkan B 2007. İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlattım ve Resimsel İfadelerinde Algı ve Gözlemlerini İfade Biçimleri (Avrupa Birliği Örneği). *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*içinde (ss.270-278). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Ersoy A, Türkkan B 2009. Perceptions about Internet in Elementary School Children's Drawings, Elementary Education Online, 8(1) : 57-73.

Hague E 2001. Nationalty and Childrens' Drawings – Pictures 'About Scotland' by Primary School Children in Edinburg, Scotland and Syracuse, New York State. *Scottish Geographical Journal,* 117(2) : 77-99.

Malet MF, McSherry D, Larken, E, Robinson C 2010. Research With Children: Methodological Issues and Innovative Ttechniques. *Journal of Early Childhood Research,* 8 (2): 175-192.

Malchiodi CA 2005. Çocukların Resimlerini Anlamak. (Yurtbay T., Çev.). İstanbul: Epsilon.

Ring K 2006. What Mothers Do: Everyday Routines and Rituals and Their Impact Upon Young Children's Use of Drawing for Meaning Making. *International Journal of Early Years Education,* 14(1): 63-84.

Burçin TÜRKCAN 2013. Çocuk Resimlerinin Analizinde Göstergebilimsel Bir Yaklaşım Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice - 13(1) Kış/Winter • 585-607 © Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. www.edam.com.tr/kuyeb.

Yavuzer H 2003. *Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma.* (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

(7237) Life Skills From The Perspectives of Primary School Teachers and Science Teachers

Nuray KURTDEDE FİDAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Bülent AYDOĞDU
Afyon Kocatepe Üniversitesi

ÖZET

In recent years, life skills have become one of the frequently studied topics. It is certain that those individuals with life skills are much successful. Life skills should be acquired by children during early years. Teachers, parents and educational programs are crucial for children to acquire these skills. Life skills were added to the science education program in 2013. In the program these skills refer to the followings: accessing scientific knowledge, the skills of analytical thinking, making decisions, creativity, entrepreneurship, communication and team work (MONE, 2013). The World Health Organization (WHO) stated that life skills may cover many distinct skills and that the nature and definition of life sciences may vary based on context and cultural conditions. There are numerous definitions of life skills (Hodge, Danish and Martin, 2013). The World Health Organization argued that life science is adaptable acts and positive talents which allow for individuals to cope with daily requirements and difficulties (WHO, 1997). Similarly, Kennedy and Pearson (2014) defined life skills as those competencies that a person needs to survive and to enrich his life. In Turkey science education at the grades of 3 and 4 is delivered by classroom teachers, while science education the grades of 5, 6, 7, and 8 is delivered by science teachers. CCert (2014) stated that teachers have a significant role in the acquisition of life skills by students. It is also reported that in this process of the acquisition of life skills having a common understanding by teachers and parents is very important (CCert, 2014; James, 2010). However, teachers are mostly not aware of life skills (Sharma, 2003; James, 2010). If teachers do not have necessary information about life skills, they should be informed about these skills through in-service training activities (CCert, 2014). Therefore, teachers should have necessary information and competency about life skills and use necessary activities in the learning process. There are some studies which analyse the significant variables in the process of the acquisition of skills (CCert, 2014; Chien, Harbin, Goldhagen, Lippman and Walker, 2012; Sharma, 2003; Parvathy and Renjith, 2015). In Turkey a study dealt with the views of science teachers about life skills (Özdemir, 2015). Given that in Turkey such studies are not common, it seems that analysing the views of teachers about these skills is significant. Therefore, the aim of this study is to uncover the views of primary school teachers and science teachers about life skills.

This study which deals with the views of both primary school teachers and science teachers about the definition, significance, activities, and problems about life sciences was designed as a qualitative research. More specifically, the study employed phenomenological method which is one of the qualitative research designs. The participants of the study were 24 teachers, twelve of them were primary school teachers and the remaining was science teachers. They were working at public secondary schools during the school year of 2015-2016. The participants were selected using the maximum variation sampling technique which is part of purposive sampling approach. In accordance with the maximum variation sampling technique the teaching experience, field of study, level of education of the participants and socio-cultural characteristics of the schools they were working at were taken into consideration. The data of the study were collected through focus interview groups where a semi-structured interview form developed by the authors was collected. The focus groups included four participants and the total number of focus groups was six. Interviews took place in the seminar room of the schools. With the permission of the participants the interviews were recorded. The data were analyzed through content analysis. Direct quotations were used to support the findings of the study. These statements are given with codes given for the participants.

The findings obtained were grouped into nine major categories: “definition of life skills”, “life skills which individuals should have”, “significance of having life skills”, “useful courses in the educational system for life skills”, “programs in improving life skills”, “activities and sources for life skills”, “the role of teachers in improving life skills”, “problems in improving skills” and “solutions”. The participants defined life skills as ones needed to have an informed and concious life and as ones needed to cope with problems in daily life. Life skills which were regarded as necessary skills by individuals were reported to be “thinking skills”, “social skills/affective skills” “personal skills”, “learning and study skills”. The participants argued that science course is significant for life skills due to its nature of covering doing by learning activities and of making relationships between topics and daily life. . In addition, they reported some problems in improving life skills.

Anahtar Kelimeler : life skills, science education program, primary school teachers and science teachers, focus group interviews

Kaynakça

CCert, J.K.W.B. (2014). Primary school pupils’ life skills development: The case for primary school pupils’ development in Ugand. *(Unpublished Doctorate Thesis),* Mary Immaculate College Limerick.

Chien, N., Harbin, V., Goldhagen, S., Lippman, L., & Walker, K. E. (2012). Encouraging the development of key life skills in elementary school-age children: A literature review and recommendations to the Tauck Family Foundation. Child Trends Working Paper. Publication -28.

Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2013). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, 41(8), 1125–1152.

Kennedy, F. & Pearson, D. (2014). The life skills assessment scale: measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 197-210.

James, O. (2010). Awareness and application of life skills education in primary schools in post-conflict areas: a case of Kalaki county Kaberamaido district. (*Unpublished Master Thesis).* Makerere University: Kalaki.

Parvathy, V. & Renjith, R.R. (2015). Impact of Life Skills Education on Adolescents in Rural School. *International Journal of Advanced Research*, 3(2), 788-794.

MONE (2013). İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3.,4.,5.,6.,7. ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

Özdemir, D. (2015). Fen Bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. M.A.E. Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sharma, S. (2003). Measuring life skills of adolescents in a secondary school of Kathmandu: An experience. *Kathmandu University Medical Journal*, 1(3), 170-176.

World Health Organization (WHO), (1997). Life skill education in school. Program on mental health, division of mental health and prevention of substance abuse, Geneva. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2.

(7241) Özel Yetenekli Öğrencilerin FeTeMM'in Mühendisliği Hakkındaki İmajları

Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ

MEB

ÖZET

Son yıllarda araştırma-sorgulamaya dayalı fen ve matematik öğretimine, süreç tasarımının ön planda olduğu teknoloji ve mühendislik dâhil olmuş ve böylece fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) eğitimi ortaya çıkmıştır (International Technology and Engineering Educators Association [ITEEA], 2009). FeTeMM eğitimi fen, teknoloji, matematik ve mühendisliğin öğretimi ve öğreniminde kesin sınırların olmadığı bir meta disiplin olarak tanımlanabilir (Merrill, 2009). Bu meta-disiplinde amaç teknoloji ve mühendisliğe yönelik bir problemin çözümü için bir ürün ortaya koymaktır (National Research Council [NRC], 2012).

Mühendisliğin eğitim-öğretim sürecine entegre edilmesi yeni bir konu ekleneceği anlamına gelmemekle beraber zaten var olan mühendislik kavramlarının mühendislik bağlamında öğretilmesi ve bu konudaki farkındalığın artırılması anlamına gelmektedir (Mann, Mann, Strutz, Duncan & Yoon, 2011). Bu anlamda son yıllarda mühendislik temelli öğrenme ve mühendislik tasarım süreci üzerinde önemle durulmaktadır. Mühendislik tasarım sürecinde tek bir yöntem olmadığı gibi bu süreç genel olarak bir problemin varlığı ile başlar, problemin çözümü için en iyi yol bulunur, tasarımlar yapılır ve test edilir (NRC, 2012). Mühendislik temelli öğrenme için öncelikle öğrencilerin mühendisliğin doğasını iyi bir şekilde anlamaları gerekmektedir. Fakat son yılarda gerçekleştirilen bazı araştırmalar öğrencilerin mühendisliği yanlış algıladığını ortaya koymuştur. Örneğin ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrenciler mühendisliği tasarım ve yenilikten çok onarım ve araçların kurulumu ile ilgili inşaat meslekleri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Cunnignham, Lachapelle & Lindgren-Streicher, 2005). Yine 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğrencilerin mühendislerle ilgili düşünceleri bir ürün oluşturma veya inşa etme yönünde olmuştur. Fakat görüşmeler sırasında öğrencilerin bu düşüncelerinin zamanla değişmeye açık olduğu ortaya çıkmıştır (Karataş, Micklos & Bodner, 2011). Diğer yandan mühendislikle ilgili kavramların ve becerilerin özel yetenekli öğrencilere hitap ettiğini savunan araştırmacılar bulunmaktadır (Adams, 2008). Özel yetenekli öğrencilerin ve başarılı mühendislerin öğrenme, beceri ve ilgi konularında pek çok ortak özelliği bulunduğundan mühendislik uygulamaları, yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi ve becerilerinin gelişimi için ilköğretim sınıflarında gerçekleştirilebilir (Mann, Mann, Strutz, Duncan & Yoon, 2011).

FeTeMM eğitiminde mühendislik uygulamalarının faydalı olabilmesi için öncelikle öğrencilerin mühendis ve mühendislik kavramlarını nasıl algıladığı ortaya çıkarılmalı daha sonra bu kavramların gelişimi için etkinlikler yapılmalıdır. Bu sayede öğrenciler FeTeMM alanlarındaki potansiyellerinin farkına varacak, bilgi ve becerileri gelişecektir. Türkiye'de FeTeMM eğitimi alanında yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu konuda atılacak adımlar, ülkemizdeki fen eğitimine, FeTeMM alanında yapılacak çalışmalar yeni bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu düşüncelerden ve ilgili literatürden yola çıkarak bu araştırmada, Türkiye'de öğrenim gören ortaokul seviyesindeki bir grup özel yetenekli öğrencinin mühendis ve mühendisliği nasıl algıladıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin mühendis ve mühendislik hakkındaki anlamları nasıl inşa ettikleriyle ilgilendiği için temel nitel araştırma olarak yürütülmüştür. Temel nitel araştırma bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettikleri üzerine yoğunlaşır (Merriam, 2013, s. 22). Araştırmaya Türkiye'deki Bilim Sanat Merkezlerinden birinde öğrenim gören gönüllü öğrenciler katılmıştır. Bilim ve Sanat Merkezleri, yaşıtlarından ileri düzeyde olan öğrencilerin yazılı sınav ve bireysel değerlendirmelerin sonuçları dikkate alınarak kabul edildiği Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlardır. Öğrenciler bu merkezlerde okul dışında kalan zamanlarında belirli bir plan çerçevesinde öğrenim görmektedirler. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu, Bir Mühendis Çiz Testi ve öğrencilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgiler formu ile öğrencilere ait sınıf seviyesi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, ailenin gelir seviyesi ve öğrencinin gelecekte sahip olmak istediği meslek hakkında bilgilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bir mühendis çiz testinde öğrencilerden işini yapmakta olan bir mühendis çizmeleri istenmiştir. Son olarak öğrencilerle çizimleri hakkında (çizmiş oldukları mühendisin cinsiyeti, türü vb.) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda farklı veri toplama teknikleri kullanılarak geçerlilik de sağlanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulacaktır. Yapılan içerik analizinde kodlar, belli kategoriler altında birleştirilerek anlamlı hale getirilecektir. Bu süreç dört aşamada gerçekleştirilecektir; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2006). İki araştırmacı kodlamaları bireysel olarak gerçekleştirecekler belirli zaman aralıklarında bir araya gelerek sınıflandırmalar (kodlar, kategoriler ve temalar) üzerinde tartışarak fikir birliğine varacaklardır.

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mühendislik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılı II. döneminde kişisel bilgi formu, Bir Mühendis Çiz Testi ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulacak, kodlar ve kategoriler tablolar halinde sunulacaktır. Ayrıca bulguların sunumunda ve yorumlanmasında öğrencilerin çizimlerine de yer verilecektir. Araştırmanın verileri henüz analiz

edilmemiştir fakat literatür öğrencilerin çoğunun mühendis ve mühendislikle ilgili klişeleşmiş düşüncelerinin olduğunu göstermektedir. Özel yetenekli öğrencilerin ve mühendislerin yetenek, düşünme şekli ve işbirliği halinde çalışmaya yatkın olma gibi pek çok ortak noktada kesiştikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin mühendislik algılarının tespit edilmesi Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin FeTeMM eğitimleri için bir başlangıç noktası olabilir. Böylece fen derslerinde öğrenme ortamları öğrencilerin mühendisliğe ilişkin algılarını ve yeteneklerini geliştirilecek şekilde düzenlenebilir. Ayrıca profesyonelleşme açısından eğitim fakültelerinin fen öğretmeni yetiştiren programlarında mühendislik süreci öğretilebilir.

Anahtar Kelimeler : FeTeMM eğitimi, mühendis imajı, özel yetenekli öğrenciler

Kaynakça

Adams, C., Chamberlin, S., Gavin, M. K., Schultz, C., Sheffield, L. J., & Subotnik, R. (2008). *The STEM promise: recognizing and developing talent and expanding opportunities for promising students of science, technology, engineering and mathematics.* Washington, DC: Math / Science Task Force, NAGC.

Cunnignham, C. M., Lachapelle, C., & Lindgren-Streicher. *Assessing elementary school students' conceptions of engineering and technology.* Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition.

ITEEA. (2009). *The overlooked STEM imperatives: technology and engineering*. Reston, VA: Author.

Karataş, F. O., Micklos, A., & Bodner, G. M. (2011). Sixth-grade students' views of the nature of engineering and images of engineers. *Journal of Science Education and Technology, 20*(2), 123-135.

Knight, M. & C. M. Cunningham. DAET: *Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering. American Society of Engineering Education*. 2004. Salt Lake City, UT.

Mann, E. L., Mann, R. L., Strutz, M. L., Duncan, D., & Yoon, S. Y. (2011). Integrating engineering into k-6 curriculum: developing talent in the STEM Disciplines. *Journal of Advanced Academics, 22*(4), 639-658.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Merrill, C. (2009). *The future of TE masters degrees: STEM*. Presentation at the 70th Annual International Technology Education Association Conference, Louisville, Kentucky.

NRC. (2012). *A Framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(7244) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Örnek Olaya ve Altı Şapkalı Düşünmeye Dayalı Çalışma Yaprakları İle İncelenmesi: DNA

Çiğdem ŞAHİN — Giresun Üniversitesi
Nuray ÇAKMAK — Özel Birebir Etüt Eğitim Merkezi
Fethiye KARSLI — Giresun Üniversitesi

ÖZET

Günümüz eğitim sisteminde düşünen, araştıran ve elde ettiği bilgiyi sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi önemli görülmüştür. Bu nedenle bireylerdeki düşünme becerilerini ortaya çıkarmak ve bireylerin bu düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için birçok düşünme türü bulunmuştur. En çok bilinen düşünme türlerinden biri de eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünmede bireylere, sorgulamanın yanı sıra bir bilgi hakkında mutlak sonuca varmak yerine o bilgiyle ilgili alternatif açıklamaların olabileceğini de göz önünde bulundurmaları öğretilmektedir (Kökdemir, 2003).

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bireylerin bu beceriyi kazanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla farklı yaklaşım, yöntem, teknik, model veya uygulamaların kullanıldığı görülmüştür. Aktif öğrenmeye dayalı uygulamalar (Aydede & Kesercioğlu, 2010; Koç, 2007), probleme dayalı öğrenme yöntemi (Cantürk Günhan & Başer, 2009), araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı (Çalışkan, 2009), işbirlikli öğrenme tekniği (Gelici, 2011; Gelici & Bilgin, 2012), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı (Kaya, 2010) ve proje tabanlı yaklaşım (Birinci, 2008) bunlardan bazılarıdır. Üst düzey öğrenme yöntemlerini geliştirmeyi hedefleyen örnek olay (Çakır, Berberoğlu, Alpsan & Uysal, 2002) ile olaylara değişik açılardan bakmaya olanak sağlayan altı şapkalı düşünme (Ayaz Can & Semerci, 2007) de, eleştirel düşünme becerisi için önemlidir.

Yapılan çalışmalarda örnek olayın katılımcıların akademik başarısını (Adalı, 2005; Bars, 2009; Çakır, Berberoğlu, Alpsan & Uysal, 2002; Dori, Tal &Tsaushu, 2003; İbrahimoğlu, 2010), derse karşı tutumunu (Adalı, 2005; Bars, 2009; İbrahimoğlu, 2010; KılınçAlpat, Uyulgan, Özbayrak&Alpat, 2011), kavram öğrenmelerini (Çam, 2009; Hacıoğlu, 2011) ve eleştirel düşünme becerilerini (İbrahimoğlu, 2010; İbrahimoğlu& Öztürk, 2013; Uluyol, 2011; Uluyol&Güyer, 2014) geliştirdiği belirlenmiştir. Bununla birliktealtı şapkalı düşünmeninise öğrencilerin akademik başarısını (Altıkulaç & Akhan, 2010; Ayaz Can, 2005; Ayaz Can & Semerci, 2007; Özen, Gül &Gülaçtı, 2008), derse karşı tutumunu (Altıkulaç & Akhan, 2010), yazma becerisini (Epçaçan, Ulaş, Orhan, Epçaçan& Gedik, 2012), okuduğunu anlama becerisini (Gelen, Dolapçıoğlu& Keskin, 2008) ve konuşma becerisini (Orhan, 2010) geliştirdiği görülmektedir. Fakat altı şapkalı düşünmenin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar (Kenny, 2003; Powers & Jones-Walker, 2005) oldukça az sayıdadır.

Eğitimde önemli bir yeri olan eleştirel düşünmenin ve altı şapkalı düşünme tekniğinin fen bilimleri eğitimindeki yeri de oldukça önemlidir. Dolayısıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgiyi keşfeden ve sorgulayarak çok yönlü düşünen bireyler olmaları istenen bir durumdur. Fen bilgisi derslerinde örnek olaya dayalı uygulamaların kullanılması hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının (Kılınç Alpat, Uyulgan, Özbayrak & Alpat, 2011), altı şapkalı düşünmeye dayalı uygulamaların kullanılmasına yönelik ise ilköğretim öğrencilerinin ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmen adaylarının büyük oranda olumlu görüşler öne sürdükleri (Koray, 2005) literatürde görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada fen öğretimi laboratuvar uygulamaları I dersi kapsamında DNA konusunda örnek olaya ve altı şapkalı düşünmeye göre hazırlanan çalışma yapraklarının geliştirilmesinin ve yapılan bu etkinliklerin de değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Özel durum yöntemine göre yürütülen araştırmaya Giresun Üniversitesi fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri (N=33) katılmıştır. Çalışma grubu, örnek olaya dayalı çalışma yapraklarının kullanıldığı birinci grup (N1=19) ve altı şapkalı düşünmeye dayalı çalışma yapraklarının kullanıldığı ikinci grup (N2=14) olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından örnek olaya ve altı şapkalı düşünmeye yönelik hazırlanan çalışma yaprakları ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Çalışma yapraklarında ve günlüklerde yer alan sorular alan uzmanları tarafından incelenmiştir.

ÇalışmanınuygulandığıFen öğretimi laboratuvar uygulamaları I dersi 2 saat teorik ve 2 saat uygulama şeklinde yürütülmektedir. Çalışmada her iki grupta da ilk 2 saatlik teorik ders sürecinde öğretmen adayları, mevcut föylerdeki deneyleri yaparak dersi işlemiştirler. İkinci 2 saatlik uygulama sürecinde ise gruplar, örnek olay ve altı şapkalı düşünmeye göre bu araştırmada geliştirilen çalışma yaprakları ile öğretim sürecine katılmışlardır. Dersin başında öğretmen adaylarına çalışma yapraklarında yer alan soruları cevaplamaları için 15 – 20 dakikalık süre tanınmıştır. Ayrıca ikinci grupta her bir grubun bir şapkayı temsil etmesi için 14 kişiden oluşan çalışma grubu her biri 2 veya 3 kişiden oluşan 6 gruba ayrılmıştır. DNA konusu, birinci grupta klonlama ilgili örnekler üzerinden işlenirken ikinci grupta ise GDO ile ilgili verilen örnekler üzerinde durulmuştur. Çalışma yapraklarıyla yapılan etkinliklerin ardından eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına günlük tutturulmuştur.

Temaların belirlenmesinde iki farklı araştırmacı tartışarak birlikte karar vermişlerdir. Ayrıca verilerin geçerliliğini arttırmak için temalarla ilgili günlüklerde ve çalışma yapraklarında yer alan öğretmen adayı ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

DNA konusunda örnek olaya ve altı şapkalı düşünme tekniğine göre hazırlanmış çalışma yaprakları incelendiğinde öğretmen adaylarının birinci grupta örnek olay metinlerine göre, ikinci grupta ise şapka renklerine uygun olarak düşündükleri, bazı kavramları ve becerileri de kazandıkları görülmüştür. Yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının diğer grupların düşüncelerini dinlerken onların fikirleri sayesinde konuyu faklı açılardan görme şansı elde ettikleri günlüklerde belirttikleri ifadelerinden görülmüştür. Her iki grupta da ilgi düzeyi benzer olmakla birlikte, birinci grupta klonlama konusunda Dolly'nin niçin klonlandığını merak ettiklerini, ikinci grupta ise GDO konusunda patent uygulamalarının nasıl yapıldığını merak ettiklerini öğretmen adayları günlüklerinde belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel düşünme becerileri, örnek olay, altı şapkalı düşünme, DNA

Kaynakça

Adalı, B. (2005*). İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde "Virüsler-Bakteriler-Mantarlar ve Protistler" Konularının Öğreniminde Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi.*Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Aydede, M. N. & Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 14-22.

Bars, A. (2009). *9. Sınıf Biyoloji Dersinde "Difüzyon-Osmoz-Osmotik Kuvvetler" Konularının Öğretiminde Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Biyoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi.*Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Cantürk Günhan, B. & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.

Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *Pivolka*, 2(4), 3-5.

Özen, Y., Gül, A. &Gülaçtı, F. (2008). İlköğretim beşinci sınıflar sosyal bilgiler dersi"Cumhuriyete nasıl kavuştuk" ünitesindeki"Atatürk ilkeleri ve inkılâpları" adlı konunun altı köşeli şapka drama tekniği ile uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155-170.

Powers, M. F. &Jones-Walker, J. (2005). An Interdisciplinary Collaboration toImproveThinkingAmongPharmacyStudents. *AmericanJournel of PharmaceuticalEducation,* 69 (4), 516-519.

Uluyol, Ç. (2011). *Web Destekli Örnek Olay Yönteminde Çoklu Bakış Açısı ve Yüz Yüze Etkileşimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*.Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uluyol, Ç. &Güyer, T. (2014). Web Destekli Örnek Olay Yönteminde Yüz Yüze Etkileşimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 10 (4), 918-941.

(7250) Akıllı Tahta ve Akıllı Defter Kullanımının Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarısına Ve Bilgi Teknolojierine Karşı Tutumuna Etkisi

Gamze AYDOĞAN
Özel Etüt Merkezinde Öğretmen

Hande GÖKYILDIRIM
İzmir Doğa Koleji

ÖZET

İçinde bulunduğumuz çağın en önemli özelliği; bilgi teknolojilerinin yoğun bir şekilde kullanılması olarak görülmektedir.Öğrenci ile öğretilecek konu arasında etkileşim kurarak konunun daha iyi anlaşımasına yardımcı olan her türlü araç ve gereç,eğitim teknolojisi alanına girmektedir.Akıllı tahtalar,eğitim teknolojilerindeki en önemli yeniliklerdendir.Akıllı tahta ilk kez 1991'de İngiltere'de üretilmiştir.Akıllı tahta,öğrenci merkezli bir anlayışa olanak sağlamaktadır.Öğretmenlerde derslerinde akıllı tahtalar sayesinde daha etkili ve çeşitli sunumlar yapabilmektedirler.Akıllı tahtaların bilgiyi görselleştirmesi,öğrenilenlerin zihinde somutlaşmasına yardımcı olması,dersleri daha anlaşılır klması gibi olumlu yönleri bulunmaktadır.tüm bu olumlu yönlerin yanında,akıllı tahtanın ders esnasında problemler yaratması, açılıp kapanma sırasında sıkıntı oluşturması,bazen bir slaytta takılı kalması gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır.Türkiye akıllı tahta teknolojisini 2000'li yıllarda tanımıştır.Milli Eğitim Bakanlığı ,okullarda akıllı tahtanın yaygınlaşması yolunda çalışmalarını sürdürmektedir.Akıllı tahta ve akıllı defter teknolojisinin kullanılmasına dair,öğrenci ve öğretmenlerdeki olumlu-olumsuz tutumda bu teknolojinin akademik başarıya etkisini değiştirecektir.Bireyler,öğrenmek istedikleri şeylere karşı olumlu tutum geliştirdikleri zaman başarılı olabilmektedirler.Eğitim öğretim sürecinde geleneksel yöntem ile ders anlatımı düşünülürse, teknolojiyle sürekli içli dışlı olan öğrencilerin, derse ilgi ve tutumunun düşük olacağı söylenilebilir.Eğitimde kullanılan materyaller,öğretimin daha anlamlı ve kalıcı olması açısından önemli yere sahiptir.Akıllı tahta bileşenlerini, bir bilgisayar,bir projeksiyon aygıtı ve sınıf tahtası işlevini gören aktif bir yüzeye sahip panel oluşturmaktadır.Bir bilgisayara bağlanan akıllı tahtave projeksiyon bilgisayarda olan akıllı tahta programı ile kullanılmaktadır.Bu programda,kolay çizimler,formüller,resimler,şekiller vb.şeyler yer almaktadır.Akıllı tahtayla uyumlu olarak hazırlanan akıllı defterlerde öğrencilerin daha fazla etkinlik yapabilmesi,zamanı ekonomik kullanabilmes,, grafik ve resimleri daha iyi kavrayabilmesi açısından önemlidir.Akıllı defterlerin ders esnasında öğrencilerin önünde hazır olması,öğrencinin dersi hem tahtadan hem de defterden takipedebilmesini sağlamakta buda öğrencideki konsantrasyonu artırmaktadır.Son yapılan çalışmalar, interaktif özelliklerinden dolayı akıllı tahtaların ve akıllı defterlerin konsantrasyonu ve dikkati artırdıkları ve böylece öğrencilerin başarılarını, motivasyonunu ve öğrenmelerini önemli oranda geliştirdiklerini göstermiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda akıllı tahtanın en kritik öneminin 'öğrenciler onu kendileri kullandıklarında, tam bir öğrenmenin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Akıllı tahtayla ilgili yapılan çalışmalarda akıllı tahta teknolojisinin öğrenme ve öğretmeyi desteklediği gözlenmiştir. Araştırmada ; Akıllı tahta ve akıllı defterin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubu 7.sınıf öğrencilerinin, vücudumuzdaki sistemler ünitesindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Akıllı tahta ve akıllı defter kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubu 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilşkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır sorularına cevaplar aranacaktır.

Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılacaktır. Araştırmada akıllı tahta ve akıllı defter kullanılarak interaktif bir şekilde konunun işlendiği grup;"deney grubu"dur. Kontrol grubunu ise; sadece powerpoint sunumları üzerinden geleneksel öğretime göre "vücudumuzdaki sistemler"ünitesi işlenecektir.Araştırmanın evrenini İzmir Bergama ilçesi ilköğretim 7.sınıf öğrencileri oluşturacaktır.Örneklem rastgele seçimle belirlenecektir.Belirlenen öğrenciler deney grubu ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılacaktır.Deney grubunu 20 öğrenci kontrol grubunu 20 öğrenci oluşturacaktır.Öğrencilere başlangıçta ve sonda 20 soruluk çoktan seçmeli Akademik başarı testi uygulanacaktır.Bu test hazırlanırken Milli Eğitim ders kitaplarının yanında çeşitli konu anlatımlı ve soru bankası kitaplarından yararlanılacaktır.Başarı testi değerlendirilmesinde öğrencilerin doğru cevapladığı sorulara 1 puan verilirken,yanlış ve boş bırakılan sorulara 0 puan verilecektir.Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine 10'ar saatlik ders anlatılacaktır.Deney grubunda akıllı tahta teknolojilerini kullanılarak ders anlatılırken, kontrol grubunda ise powerpoint sunumlu geleneksel düz anlatım yöntemi ve soru cevap yöntemi uygulanacaktır.Öğrencilere başlangıçta ve sonda tutum anketi uygulaması yapılacaktır. Tutum anketini ise 30 soru oluşturacaktır. Tutum anketi çeşitli kısımlardan oluşacaktır. Testin 'teknolojiye karşı ilgi' kısmı 5 sorudan,'teknolojiye karşı ön yargı' 5 sorudan,'teknoloji'ye karşı endişe ve kaygı'kısmı 10 sorudan,'teknolojinin önemini algılama' kısmı ise 10 sorudan oluşacaktır. Tutum anketinin sorularının yarısı olumluyken yarısı olumsuz maddelerden oluşacaktır.Ankette15 olumlu soru ve 15 olumsuz soru yer alacaktır. Tutum anketinin cevapları 'katılıyorum.','kararsızım','katılmıyorum','kesinlikle katılmıyorum' şeklinde olacaktır.

Akıllı tahta teknolojileri kullanılarak işlenen derslerin öğrencilerde motivasyon ve konsatrasyon sağlayacağı için, akademik başarılarında olumlu sonuçlar sağlayacağı beklenilmektedir. Derse katılamayan öğrencilerin, internetten ya da akıllı tahta belleğinden ders sunumlarına ulaşabilme olanağı öğrencilerin konuları anlamasında ve öğrenebilmesinde önemli kolaylıklar sağlayabilecektir. Akıllı tahta teknolojisinin internet bağlantısı öğrentmenin ders esnasında öğrencilere çeşitli video, görsel ve grafik gösterebilmesini kolaylaştıracak bu durum da öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin zihinlerinde somutlaşmalarını

sağlayacaktır. Öğretmenin akıllı tahta sunumunun üzerine kalemle ek bilgiler yazabilmesi, öğrencilere daha fazla bilgi aktarabilmesine yol açacaktır. Öğrenciler tahtayla uyumlu akıllı defter kulanarak zamanı daha veriimli ve ekonomik kullanabileceklerdir.Geleneksel düz anlatım yoluyla işlenen derste öğrenciler,etkinlikleri ve soruları yazarken zaman harcayacakları için daha az etkinlik yapabilme yada daha az soru çözebilme gibi bir kısıtlılıkla karşı karşıya kalacaklardır.Bu durum da öğrencinin dersteki motivasyon ve konsantrasyonunu olumsuz etkileyecektir.

Anahtar Kelimeler : akıllı tahta,akıllı defter,Öğrenci tutumu,Bilgi teknolojileri,eğitim teknolojileri,akademik başarı

Kaynakça

Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard and modern languages: An empirical analysis from the secondary sectors. Learning, Media and Technology, 32(1), 5-20.

Gürel, G., Ülgen, E., Çağıltay, K. ve Yıldırım, S. (2007). Problems and Expectations of Instructors In Terms Of Technology Use in Higher Education: A Descriptive Study. Proceedings of the 32nd IUT (Improving University Teaching) Conference, Jaen, Spain, July 4-7, 2007.

Hall, I., & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. Journal of Computer Assisted learning, 21, 102–117.

Hutchinson, A. (2007). Literature Review Exploring the Integration of Interactive Whiteboards in K-12 Education. Retrieved September 29, 2009 from http://www.innovativelearning.ca/seclearntech/documents/smart-iwb-litreview07.pdf

Karal, H., Aydın, Y. ve Ursavaş, Ö. F. (2009). Struggles for integration of the Technologies into learning environment in Turkey. International Journal of Social Sciences, 4(2), 102-111.

Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. XIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB11), 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Lee, M. (2010). Interactive whiteboards and schooling: The context. Technology, Pedagogy and Education, 19(2), 133-141.

Levy P. (2002). Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: A developmental study. Retrieved September 6, 2009, from http://www.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards

(7315) Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi

Oktay KIZKAPAN
Kızılören Parlaklar Ortaokul

Oktay BEKTAŞ
Erciyes Üniversitesi

Aslı SAYLAN
Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Değişen eğitim paradigmaları ile öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli eğitime doğru değişim gerçekleşmiş; kendi başına hareket edebilen, eleştirel düşünebilme yeteneği kazanmış, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olabilen ve öz değerlendirme yapabilen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi pasif olarak bilgiyi öğretmenden alan kişi olmaktan çıkarıp, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen ve öğrenme sürecine aktif olarak katılabilen bir birey haline dönüştürmüştür. Öğrencinin bu öğrenme sürecine aktif olarak katılması, öz düzenleme kavramını da beraberinde getirmiştir (Açıkgöz, 2003).

Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri olarak kabul edilen öz düzenleme stratejileri öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, daha sonra kendi bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri, kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreç olarak görülürken (Pintrich, 2000), Risemberg ve Zimmerman (1992)'a göre öz düzenleme, hedefler belirlemek ve bu hedefleri gerçekleştirmek için stratejiler geliştirmek, bu stratejilerin kazandırdıklarını denetlemek olarak tanımlanmaktadır.

Öz düzenleme stratejilerini kullanan bir öğrencinin genel özellikleri çeşitli araştırmalarda (Schunk, 2009; Zimmerman, 2002) şu şekilde tanımlanmaktadır:

• Kendi öğrenmeleri için hedefler belirler ve belirledikleri hedeflere ulaşmak için, uygun stratejileri seçmesini ve bu stratejileri nasıl kullanacağını bilir.

• Verimli bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için sahip olduğu kaynakları etkili kullanabilme yetisine sahiptir.

• Öğrenme için hedefler belirler, hedefleri benimser, göreve karşı olumlu duygulara sahiptir.

• Kendi özelliklerinin farkındadır. Kendi öğrenmelerini ve bilişsel süreçlerini izler ve kontrol eder.

• Öğrenme becerileri konusunda özgüven sahibidir ve mevcut bilgi birikimleri ile yetinmez. Yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çalışır.

• Öğrenmeleri için ihtiyacı olan stratejileri belirleyerek bilgi ve becerilerini artırmak için çaba harcar.

• Öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrenci, yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahiptir ve öğrenme hedeflerini benimseyerek görevlerine yönelik olumlu tutum geliştirir ve ihtiyacına uygun motivasyonel inançlarını düzenleyebilir.

• Kendi bilişsel bilgi ve yeteneklerinin farkındadır. Çevresel kaynakları etkili kullanarak akademik başarısının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur.

Öz düzenleme ile ilgili yurt dışında oldukça fazla çalışma yapılmıştır (Jdaitawi, 2014; Paris ve Paris, 2001). Türkiye'de de öz düzenleme stratejileri ile ilgili araştırmaların sayısında son yıllarda ciddi bir artış olduğu görülmektedir (Eker, 2002). Bu çalışmaların büyük bir kısmı öz düzenleme stratejilerinin etkilerinin araştırıldığı deneysel araştırmalardır (Grinsven ve Tillema, 2006). Bu alanda yapılmış tarama çalışmalarının sayısı ise çok azdır. Tarama çalışmaları öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör olan öz düzenleme seviyelerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkaracağı için önemlidir. Ayrıca öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok öğretmen adayları ve yetişkin üniversite öğrencileri ile yapıldığı dikkat çekmektedir. Bunlardan farklı olarak bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğunu ölçmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmada "Kayseri'nin İncesu ve Kocasinan ilçelerindeki ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

Araştırma kapsamındaki kız ve erkek öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma kapsamındaki 5, 6, 7 ve 8. sınıfların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın yürütüldüğü iki okuldaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin öz düzenleme puanları üzerinde okul ve sınıf düzeyinin birlikte etkisi var mıdır?

Araştırma kapsamında okul değişkeninin ölçeğin alt boyutları üzerinde etkisi var mıdır?

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2010) göre tarama modelleri geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırma kapsamında Kayseri'nin İncesu ve Kocasinan ilçelerindeki ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin düzeyi araştırıldığı için araştırma sorusundan yola çıkarak tarama araştırması kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışma için hedeflenen evren (target population) Kayseri'deki tüm ortaokul öğrencileridir. Ulaşılabilir evren (accessible population) ise İncesu ve Kocasinan ilçelerindeki ortaokul öğrencileridir. Genelleme ulaşılabilir evrene yapılacaktır. Bu genellemeyi yapabilmek için ulaşılabilir evrendeki tüm ortaokul öğrencilerinin sayıları belirlenmiş ve bu sayının en az %10'una ulaşılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın örneklemi uygun örnekleme kullanılarak ve %10 kuralı dikkate alınarak ulaşılabilir evrenden seçilmiştir. Araştırma İncesu ve Kocasinan ilçelerindeki birer ortaokulda bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya toplam 386 öğrenci (177 erkek, 191 kız) katılmıştır.

Araştırmada Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından "Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)" adıyla geliştirilen öz düzenleme ölçeği esas alınmıştır. Ölçek önce fen eğitiminde uzman iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde ölçekteki 1, 4, 8, 10, 12, 16, 17 ve 18. maddelerde düzeltmeler yapılmış ve bu maddelerin beşli likert tipine dönüştürülerek kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu işlem sonrasında ölçek Kayseri ili İncesu ve Kocasinan ilçelerinin birer ortaokulunda toplam 416 öğrenciye uygulanarak bütün istatistiksel işlemler (güvenirlik, madde ayırt edicilik ve güçlük indeksi, faktör analizi) yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi için kız ve erkek öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Araştırmanın ikinci alt problemi için yapılan ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde sadece 5. ve 6. sınıf düzeyleri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer sınıf düzeylerinin öz düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak fark görülmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ise araştırmanın yürütüldüğü iki okuldaki öğrencilerin puanları arasındaki fark incelenmiş ve ikinci okuldaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin öz düzenleme puanları üzerine okul ve sınıf düzeyinin ortak etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin öz düzenleme beceri okula göre farklılık gösterirken ($p<.05$), sınıf düzeyine ve okul ile sınıf düzeyinin ortak etkisine göre farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

Beşinci alt problemde okul değişkeninin ölçeğin alt boyutları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak okul değişkeninin ölçeğin alt boyutlarına ait grup ortalamaları üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Öz düzenleme becerisi, ortaokul, tarama çalışması

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eker, C. (2012). *Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Grinsven, L. V. and Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: comparing different instructional formats. *Educational Resarch, 48*(1), 77-91.

Jdaitawi, M. (2015). Social connectedness, academic, non-academic behaviors related to self-regulation among university students in Saudi Arabia. *International Education Studies*, *8*(2), 84-100.

Paris, S. G. and Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *36*(2), 89-101.

Pintrich, P. R. (2000). *The roal of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications, San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Michigan: School of Educational Building*. The University of Michigan.

Risemberg, R. and Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review, 15*(2), 98-101.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla* (çev. M. Sahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şahhüseyinoğlu, D. ve Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim Öğrencilerine Araştırma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online, 9*(2), 587-600.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

(7320) Enerji Okuryazarlığı: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

Gökhan GÜVEN — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ali YAKAR — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yusuf SÜLÜN — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Fen öğretiminin amacı öğrencilere fen ile ilgili temel kavramları ve bilimsel süreç becerilerini kazandırmak ve bunları günlük yaşamda uygulamalarını sağlamaktır. Özellikle fen kavramlarından birisi olan enerji kavramı, öğrencilerin fiziksel, biyolojik ve teknolojik gelişmeleri anlayabilmek ve nasıl olduklarını kavrayabilmek adına odaklanılması gereken bir kavramdır. Bu kavram diğer kavramları anlamada ve doğadaki olayları açıklamada, çevresel ve teknolojik konulardaki enerji ile ilişkili olayların anlaşılmasında anahtar bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda fen öğretiminde enerji eğitimi önemli bir yer teşkil etmektedir. Çünkü öğrencilerin enerji sorunlarına ilişkin farkındalığını geliştirmek, enerji-çevre bağının anlaşılmasını oluşturmak ve böylece öğrencilerde bütüncül çözümler üretebilme yeteneğini geliştirmek ve çevresel sürdürülebilir bir vizyon sağlamak, etkili bir enerji eğitimi ile mümkündür. Fen öğretim programları enerji içeriği açısından incelendiğinde ise yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynaklar, enerji üretimi, depolanması ve aktarımı, enerji tüketimi ve enerji tasarrufu ile ilgili konuların programda yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin bu konulara ilişkin bilimsel anlama düzeylerinin yeterli olması, bunlara yönelik olumlu tutumlar sergilemesi ve bu yönde günlük hayatında davranışlar göstermesi alan yazında enerji okuryazarlığı olarak nitelendirilmektedir.

Enerji okuryazarı bireyler enerji kaynaklarının kavramsal bilgi temeline sahip olmalıdır ve enerji üretimi, depolanması, aktarımı, enerji tüketimi, enerji tasarrufu, yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynaklarının elde edilmesi ile ilgili sorunların yanında fen kavramlarını da anlamalıdır. Enerji okuryazarlığının duyuşsal ve davranışsal yönlerinde ise enerji okuryazarı birey, enerji tasarruf ihtiyaçlarına olumlu yaklaşır, kişisel enerji kullanım kararlarının ve eylemlerinin çevre ve toplum üzerindeki etkisinin farkındadır, enerji kaynaklarının gelişimi ve enerji tüketimi bakımından bu tutumları yansıtan davranışlar sergiler ve bu yönde seçimler yapar. Etkili enerji eğitimi enerji ile ilişkili tutum ve davranışların yanı sıra, içerik bilgisini de içeren enerji okuryazarlığı ile gelişecektir. Nitelikli eğitim programlarının varlığını sağlamak için de bireylerin enerji-okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Ancak bu değerlendirmenin çoğu çalışmada bilişsel anlama düzeyinde yapıldığı, duyuşsal yönde tutumlara ve davranışlara değinilmediği görülmektedir. Bu konu ile ilgili çoğu ülkelerdeki fen öğretim programlarındaki enerji eğitimi "Enerji Okuryazarlık Ölçeği" ile değerlendirilmektedir. Özellikle enerji eğitimi Amerikan fen öğretim programlarında ortaokul seviyesinde değerlendirilmekte, bu yöndeki eksiklikler enerji okuryazarlık ölçeği ile tespit edilmekte ve gerekli değişiklikler yapılmaktadır. Böylece fen programlarındaki enerji eğitimi dinamikliğini ve yaşama yönelik güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı "Enerji Okuryazarlığı Ölçeğini" ortaokul öğrencilerine uygulayarak, Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamaktır.

Çalışmada Dewaters, Qaqish, Graham ve Powers (2013) tarafından geliştirilen "Enerji Okuryazarlık Ölçeği" ortaokul öğrencilerine uygulanarak, Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak orijinal ölçek anadili Türkçe olan ve alana hâkim 2 İngiliz Dili Eğitimi öğretim elemanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan ilk çeviri alanda uzman 3 kişilik değerlendirme grubu tarafından değerlendirmeye tabi tutularak, soruların anlaşılırlığı, kelime ve cümle yapıları ve kültürel uygunluğu gözden geçirilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir. Devamında ise araştırmacı ve uzmanlar tarafından ölçek dil, içerik, ölçme ve değerlendirme açısından incelenmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ölçek Muğla ili merkez ortaokullarındaki öğrencilere uygulanarak çeşitli analizler kullanılmıştır. Ölçeğin madde-faktör yapısının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Devamında ise ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin genelinin ve her bir faktörün Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde özetle aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

-Ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinlerin alınması

-Dilsel ve kültürel yönden yapısal eşdeğerliğin sağlandığına karar verilmesi

-Uyarlanacak ölçeğin konusuna ve yabancı dile hâkim uzmanların belirlenmesi

-Ölçeğin hedef dile çevrilmesi ve uyarlanması

-Uyarlanmış ölçeğin deneme uygulamasının yapılması

-Hedef kitleyi temsil edecek bir gruba ana uygulamanın yapılması

-Ana uygulama sonrası ölçeğe ilişkin madde analizlerinin yapılması

-Güvenilirlik-geçerlilik analizlerinin yapılması

-Faktör analizlerinin yapılması ve boyutlarının belirlenmesi

-Ana uygulama sonrası elde edilen geçerlilik, güvenilirlik ve madde analizi değerleri ile ölçeğin özgün formuna ilişkin değerlerin istatistiksel olarak karşılaştırılması

-Dilsel eşdeğerliğin sağlanması ve ölçeğe son halinin verilmesi.

Çalışmamızda uyarladığımız "Enerji Okuryazarlığı Ölçeği" ortaokul fen bilimleri öğretim programlarında yer alan enerji konularına yönelik hedeflerin gerçekleşme düzeyini ortaya koymayı sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin enerji ile ilgili konularda öğrenme düzeylerinin işlevsel ölçme-değerlendirme araçlarıyla belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı göz önünde bulundurarak tasarladığımız bu araştırma sonucunda uyarlanan "Enerji okuryazarlığı ölçeği", bilgi, tutum ve davranış boyutlarını içeren 3 faktörden oluşmaktadır. Bu ölçek, ortaokul seviyesindeki öğrencilere dil ve kavramsal anlama bakımından uygun, öğrencilerin enerji ile ilişkili bilgi, tutum ve davranışları açısından enerji okuryazarlığını tanımlayarak yordayan, ihtiyaç duyulan ve kapsamlı bir ölçek olarak kabul edilebilir. Böylelikle Türkçe alan yazına ortaokul fen bilimleri öğretim programı kapsamında enerji eğitiminin etkililiğinin "Enerji Okuryazarlığı Ölçeği" ile değerlendirilmesini mümkün kılacak bir ölçme aracı kazandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Enerji eğitimi, enerji okuryazarlığı, ortaokul öğrencileri, geçerlilik, güvenilirlik.

Kaynakça

Bennett, J., Lubben, F., & Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education, 91*(3), 347–370.

Çüm, S. & Koç, N. (2013). Türkiye'de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 12 (24),* 115-135.

DeWaters, J. (2009). *Energy literacy survey: A broad assessment of energy-related knowledge, attitudes and behaviours*. New York: Clarkson University.

DeWaters, J., & Powers. S. (2011). Energy literacy of secondary students in New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior. *Energy Policy,* 39: 1699–1710. doi:10.1016/j.enpol.2010.12.049.

DeWaters, J., Qaqish, B., Graham, M., & Powers, S. (2013). Designing an energy literacy questionnaire for middle and high school youth. *Journal of Environment Education, 44*(1), 56–78.

Kandpal, T. C., & Garg, H. P. (1999). Energy education. *Applied Energy, 64*, 71–78.

Rizaki, A., & Kokkotas, P. (2013). The use of history and philosophy of science as a core for a socioconstructivist teaching approach of the concept of energy in primary education. *Science & Education, 22(5),* 1141-1165.

(7331) 8. Sınıf Öğrencilerine Göre Enerji Sorunları ve Yenilenebilir Enerji: Nitel Bir Çalışma

Tuba YILIRIM Erciyes Üniversitesi
Uğur BÜYÜK Erciyes Üniversitesi
Nagihan TANIK Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Çevre, insanların ve yeryüzünde bulunan bütün canlıların karşılıklı olarak etkileşim içinde bulunduğu ortam olarak tanımlanabilir (Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010). Dolayısıyla canlılar için çevre oldukça önemlidir. Ancak bu öneme rağmen günümüzde çevre sorunları tüm dünyada giderek artmaktadır. Hızla artan dünya nüfusu, plansız sanayileşme ve sağlıksız kentleşme, nükleer denemeler, bölgesel savaşlar, verimi artırmak amacıyla kullanılan tarım ilaçları, yapay gübreler ve deterjan vb kimyasal maddelerin kullanımı gibi faktörler küresel çevre sorunlarının sebepleri olarak gösterilmektedir (Güney, 2004).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çevre sorunları hızla artmaktadır. OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) çevre raporuna göre bu sorunların başında bilinçsiz enerji tüketimi gelmektedir (OECD, 2008). Petrolün keşfedilmesi sonrası kömür ve petrol dünyanın her yerinde enerji kaynağı olarak kullanılmaya başlanmış ve bu yaygın kullanım geri dönüşümü zor çevre kirliliğine sebep olmuştur. Ayrıca halen enerji üretmek amacıyla kullanılan kömür ve petrol gibi yer altı kaynaklarının yakın zamanda tükeneceği düşünülmektedir. Bu kaynakların yenilenemez olması, bilim insanlarını dünya için yeni enerji kaynakları araştırmaya sevk etmiştir. Bu araştırmalar sonucunda fosil yakıtlara alternatif olarak yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı uygun görülmüştür. Güneş, rüzgar, dalga, hidrojen, hidroelektrik, biyokütle, jeotermal enerji gibi kaynaklar yenilenebilir enerji kaynaklarıdır ve çok az çevre kirliliğine neden olmaktadır (Eraslan- Güney, 2015).

Öte yandan çevre sorunlarının giderek artması, çevreye duyulan hassasiyeti artırmakta ve insanları çözüm arayışına itmektedir. Bu bağlamda çevre sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm arayışları pek çok eğitim araştırmasına da konu olmuştur. Alan yazına bakıldığında ilköğretim programlarının çevre eğitimi açısından incelenmesi (Akınoğlu ve Sarı, 2009; Aydın ve Ürey, 2014; Tanrıverdi, 2009), çevre sorunlarına dair öğretmen adaylarının (Aksan ve Çeliker, 2013) ve ilköğretim öğrencilerinin düşüncelerinin araştırılmasına ilişkin çalışmalara sıklıkla rastlanmış olmasına rağmen (Ersoy ve Türkkan, 2010; Seçkin, Yalvaç ve Çetin, 2010) çevre bilincinin temel öğelerinden biri olan ve oldukça büyük öneme sahip olan enerji sorunları ve yenilenebilir enerjiye ilişkin ortaokul öğrencilerinin algılarının araştırıldığı çalışmalara sınırlı sayıda rastlanmıştır (Kılıçaslan, Peker ve Gün, 2011). Oysa çevre bilincinin oluşturulmasında büyük öneme sahip olan enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynakları konusunda ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları algılar, onların çevreye yönelik tutumlarını, çevre bilinçlerini ve duyarlılıklarını etkileyebilme noktasında oldukça önemlidir.

Bu çalışmada; 8. sınıf öğrencilerinin enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynakları konularındaki algılarının, gerçekleştirilecek görüşmelerle açığa çıkarılması hedeflenmiştir.

8. sınıf öğrencilerine göre enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynaklarını inceleyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında Kayseri İli'nde bir ortaokulda sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 7 öğrenci olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden 4'ü kız 3'ü erkektir. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda örneklem belirleme geleneklerinde yer alan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma kapsamında belirlenen ölçüt; çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin 8. sınıf fen bilimleri eğitim programında yer alan enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynakları konusunda eğitim görmüş olmalarıdır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacının öğrencilerle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde; araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Bu bağlamda araştırmacı tarafından enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynakları konusu ile ilgili bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alacak konular öğrencilerin enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin edinmiş olmaları muhtemel kazanımlardan seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde; 7 öğrenciden 6'sının enerjiye ilişkin yeterli tanım yapamadıkları ancak çeşitli enerji kaynaklarını örnek göstererek enerji kavramına ilişkin açıklamalar geliştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerin enerji kaynaklarını örnek göstermeleri enerji kavramını somutlaştırarak ifade etmeye çalışmaları öğrencilerin enerji kavramına ilişkin yeterli algıya sahip olmadıklarını göstermiştir. Öğrencilere enerji sorunlarına ilişkin düşünceleri sorulduğunda; tamamının enerji sorunlarının varlığını kabul ettiği, bu sorunların kaynağı sorulduğunda ise dört kız öğrencinin tamamı üç erkek öğrenciden de birinin enerji sorunlarını enerji kaynaklarının fazla kullanılmasına bağladığı belirlenmiştir. Enerji tasarrufuna ilişkin verilen sınırlı sayıda örneklerin günlük hayatta sık karşılaşılan durumlar olduğu görülmüştür. Yenilenebilir ve yenilenemez enerji

kaynaklarına ilişkin verilen örneklerin doğru olmakla beraber yetersiz olduğu görülmüştür. Yenilenemez enerji kaynaklarının çevreye etkisinin çoğunluk tarafından hava kirliliği olarak algılandığı, yenilenebilir enerji kaynaklarının ise çevreyi kirletmeyen kaynaklar olarak algılandığı görülmüştür.

Bu araştırma Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SBY-2015-5712 kodlu proje ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler : 8. Sınıf Öğrencileri, Fen Eğitimi, Enerji sorunları,Yenilenebilir Enerji.

Kaynakça

Akınoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (30), 5-29.

Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Konusundaki Görüşleri. Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), 49-67.

Aydın, M. ve Ürey, M. (2014). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programında Yer Alan Çevre Konularına Yönelik Bir Program Analizi. Kafkas Üniversitesi, E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 37-50.

Eraslan-Güney, M. (2015). Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Öğretiminde Robotların Kullanılması. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Ersoy, A. F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Çizdikleri Karikatürlerle Yansıttıkları Sosyal ve Çevresel Sorunların İncelenmesi. Education and Science, 35(156), 96-109.

Güney, E. (2004). Türkiye çevre sorunları. Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıçaslan, M., Peker, E.A. ve Gün, F. (2011). Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Çevreye Olan Katkısına İlişkin İlköğretim Öğrenci Görüşleri: Samsun İli Örneği, Samsun Sempozyumu.

OECD (2008). Çevresel Performans İncelemeleri Türkiye. http://www.oecd.org/environment/country-reviews/42198785.pdf (Erişim tarihi:17.11.2014)

Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları. In International Conference On New Trends in Education and Their Implications (11-13), 391-398.

Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 34(151), 91-103.

Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 24. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7368) Ortaokul Öğrencileri İçin Örnek Bir FeTeMM Etkinliği: Yel Değirmeni

Kadir BİLEN — Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Zehra IRKIÇATAL — MEB

ÖZET

Rekabete dayalı küresel ekonomide, teknolojiyi üreten ve ileri teknolojiyi kullanan ülkelerin dünya sahnesinde başarılı olduklarını görmekteyiz. Bu ülkeler tarafından gerçekleştirilen günümüzün buluşları, yenilikleri ve değişimleri dört disiplinin kesiştiği sınırlarda gerçekleşmektedir (Kaufman, Moss ve Osborn, 2003). Bu yeniliklerin ve değişimlerin merkezinde küresel ekonominin tekerleklerini çevirenlerin mühendislerin, matematikçilerin, teknoloji ve fen alanlarında uzmanlaşmış kişilerin olduğunu görmekteyiz. Bu konunun önemini fark eden ülkeler teknolojik inovasyonların dayanak noktaları olan, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında becerilerini geliştirmiş bireyler yetişmesi amacıyla eğitimde reforma gitmişlerdir. Bu eğitim reform hareketlerinden fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarının entegrasyonuna dayanan FeTeMM eğitimi dikkati çeken önemli bir yaklaşımdır. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri içerisinde öğretimi ve öğrenmeyi ifade eden FeTeMM eğitiminin iki temel amacı vardır (Bicer, Navruz, Capraro ve Capraro, 2014). Bunlar FeTeMM alanlarında yetişmiş iyi iş gücünü ve bu alanlarda bilimsel okuryazarlığı arttırmaktır (National Research Council, 2011).

FeTeMM uygulamalarında mühendislik ile fen birbirini tamamlayan farklı iki alandır. Fen bilimleri, araştırarak, delilleri kullanarak yaşadığımız dünyayı açıklamaya çalışırken mühendislik ihtiyaç ve taleblerden doğan belirli problemleri çözmeyi amaçlamaktadır (Brunsell, 2012). Mühendis ise fen, matematik, teknoloji bilgisini ve yaratıcılığını kullanarak bir problemi çözmek ya da bir ihtiyacı gidermek için nesneler, sistemler ya da süreçler tasarlayan kişidir. Mühendisler problemleri çözmek için mühendislik dizayn (tasarım) sürecini kullanır (Engineering is Elementary, 2015). FeTeMM eğitiminin mühendislik alanı, çözümlerin kendisinden ziyade çözüm sürecine ve tasarımına vurgu yapar. Mühendislik dizayn süreç doğrultusunda öğrencilerin matematiği ve feni kişiselleştirdikleri kendilerine özgü bir yaklaşımla kullanmaları sağlanır. Bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, keşfetme becerilerini geliştirir (Lantz, 2009). Mühendislik dizayn sürecini konu edinen araştırmalarda süreç basamakları farklılık gösterse de hepsinde karakteristik adımların ortak olduğu görülmektedir (Ercan, 2014). Sürec bir problem ile başlar ve probleme en uygun çözümü bulmak için Sor, Hayal Et, Planla, Dizayn Et, Geliştir süreç basamakları kullanılır.

Son yıllarda bir çok ülkede bütünleştirilmiş FeTeMM eğitimine yönelik programların düzenlenmesi ve uygulanması açısından hızlı bir süreç yaşanırken ülkemizde bu alanda programlar yok denecek kadar azdır. Milli Eğitim Bakanlığı 2014 den itibaren Scientix Projesi ile sorgulamaya dayalı FeTeMM eğitimi yaygınlaştırmayı hedefleyen çalışmalarına başlamıştır (http://scientix.meb.gov.tr/). Scientix Projesi ile Bakanlığa bağlı okullarda görev yapan fen (Fen Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya, Biyoloji, vb.) ve matematik dersi öğretmenlerinin mesleki işbirliğinin arttırılması ve bu sayede FeTeMM programlarının ve FeTeMM alanlarının bütünleşleştirildiği ders uygulamalarının geliştirilmesinde ilerleme sağlanması hedeflenmektedir. FeTeMM eğitimi ile ilgili Türkçe literatürde FeTeMM eğitimine uygun ders uygulamalarının oldukça az olması ve problem kısmında değinilen diğer sebepler bu çalışmanın gerekçesini oluşturmuştur.

Etkinlik;

Öğrencilere “Erdem Rüzgar Yakalıyor” isimli senaryo verilir.

Etkinliğin Temel Sorusu

Rüzgarı, panelleriyle yakalayabilen bir yel değirmeni dizayn etmek için mühendislik dizayn süreci, materyaller ve materyallerin özellikleri hakkında bildiklerimizi nasıl kullanmalıyız?

Konuyla İlgili Kelimeler

……: Rüzgar enerjisini un öğütmek gibi yararlı işler yapmak için kullanan makinadır.

……: Makinaların dizaynı ve verimi üzerinde çalışan kişidir.

……: Hareket eden ve enerjiye sahip havadır.

……: Havanın enerjisini elektrik enerjisine dönüştüren bir çeşit yel değirmenidir.

……: Havanın hızını ölçmede kullanılan bir alettir.

Erdem ve Mühendislik Dizayn Süreci

Erdem, Mühendislik Dizayn Sürecini kullanarak balığının havuzuna daha fazla hava sağlamak için yel değirmeni dizayn etti. Mühendislik Dizayn Süreç basamaklarını aşağıdaki uygun boşluklara yerleştiriniz.

Erdem, hayal ettiği yel değirmenini teyzesi ile çizdiğinde ..... basamağını kullandı.

Erdem model yel değirmenini çalıştırdıktan sonra yel değirmenin panellerinin dışarıda dayanabildiğini test ettiği zaman ..... basamağını kullandı.

Erdem,teyzesiyle rüzgar enerjisini, yel değirmenini, ve rüzgar tribününü konuştuğu zaman ..... basamağını kullandı.

Erdem dizayn ettiği modeli test edip yaptıklarında ..... basamağını kullandı.

Erdem farklı birçok panel dizaynı hayal ettiğinde ..... basamağını kullandı.

Yel değirmeni Tasarımı :

Yel değirmenimizin panelleri, en iyi hangi mamteryallerle rüzgarı yakalar? Haydi keşfedelim!!

Uygulama

Seçtiğimiz panellerle yel değirmenimiz dönebiliyor mu? Ağırlık kaldırabilecek mi? Haydi deneyelim!!!

Yel değirmeni Dizaynı Mühendislik Dizayn Süreci

1-Dizayn ettiğin paneller iyi çalıştı mı? .....

2-Dizayn ettiğin panellerde çalışmayan ne oldu? .....

3-Aşağıdaki kutucuğa yel değirmeninizi geliştirecek fikirlerinizi kısaca açıklayarak çiziniz. Tekrar

Düşünelim

Kullandığımız materyalleri, panellerin şeklini, panel sayısını, panelleri yel değirmenine taktığımız gövdenin yerini vb. düşünelim.

FeTeMM eğitim ve uygulamalarına yönelik olarak geliştirilmiş olan ders planları ve etkinlikler, FeTeMM eğitimi alanında çalışacak olan, özellikle fen bilimleri dersi için örnek çok önemlidir. Bu tür etkinlikler sayesinde öğrenciler mühendislerin dizayn ettikleri çözümlerle problemleri çözerler. Ayrıca bu tür etkinlikler öğrencilere daha zevkli geldiği için öğrenilen bilgilerin de kalıcı ve anlamlı olmasını sağlar. FeTeMM eğitim ve uygulamaları bir çok alanı içine alan disiplinler arası bir yaklaşımdır. Fen bilimleri dersinin diğer derslerle ilişkilendirilmesiyle daha geniş konu alanlarında bir çok etkinlik geliştirilebilir. FeTeMM eğitimi ders planı ve etkinliklerin, öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını, öğrendikleri bilgileri anlamlı olarak örgütlemelerini sağlayacaktır. FeTeMM eğitimin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine, yürütücü biliş becerilerine, bilimsel düşünme becerilerine katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Ayrıca FeTeMM eğitiminde önemli bir yeri bulunan öğretmenlere, FeTeMM eğitimi hakkında bilgi edinmeleri, bu alanda uygulama yapmaları için; hizmet içi eğitimlerin verilmesi etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : FeTeMM, Fen Eğitimi, Mühendislik

Kaynakça

Bicer, A., Navruz, B., Capraro, R. M., Capraro, M. M., Oner, T., Boedeker, P. (2015). STEM Schools vs.non-STEM schools: Comparing students mathematıcs state based test perfomance. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, volume: 6,* issue: 1. ISSN 1309-6249.

Brunsell, E. (2012). The engineering design process. E. Brunsell (Ed.), *Integrating engineering + science in your classroom* (s. 3-5). Arlington, Virginia: National Science Teacher Association [NSTA] Press.

Enginnering is Elementary, http://www.eie.org 5 Haziran 2015 tarihinde ulaşılmıştır

Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: tasarım temelli fen eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaufman, D., Moss, D. and Osborn, T. (2003). *Beyond the boundaries: A trans-disciplinary approach to learning and teaching.* Westport, CT: . Praeger publishing.

Lantz, H. B. (2009). *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: What form? What function?* Web:http://www.currtechintegrations.com/pdf/STEMEducationArticle.pdf. 23 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.

National Research Council (NRC) (2011). Succesful K-12 STEM education. Identify effective approaches in science, technology, engineering and mathematics. Washington, DC: The National Academyies Press.

(7371) Fen Eğitiminde Argümantasyon Etkinlikleri

Esin PEKMEZ — Ege Üniversitesi

Eylem YALÇINKAYA ÖNDER — Tunceli Üniversitesi

ÖZET

Eğitimdeki yeni yönelimler öğrenenin doğal öğrenme süreçlerine, bu süreçleri kendisinin keşfetmesine, öğrenenin deneyimleyerek öğrendiklerinin öğrenen için daha güvenilir olduğuna, etkileşimli öğrenme-öğretme süreçlerine dikkati çekmektedir. Ayrıca, fen eğitim programlarının vurguladığı gibi bu yönelimlerin amacı ezberci eğitimden uzak, yaparak yaşayarak öğrenen, düşünen, araştıran, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirmektedir. Argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi bu yönelimlerden bir tanesidir.

'Argümantasyon (bilimsel tartışma) bireylerde bilimsel düşünme alışkanlığının kazandırılması, bilgiye sahip olma, bilimsel dili kullanarak konuşma, bilimsel bilginin yapılandırılması ve zihinsel faaliyetlerin geliştirilmesi konusunda dikkati çekmektedir' (Uluçınar-Sağır ve Kılıç, 2013, sy.309). Son yıllarda, argümantasyonun fen eğitiminde uygulanması ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Venville ve Dawson, 2010). Bunların bazıları öğretmen adayları ile ilgili (Erduran, Ardaç, ve Güzel, 2006), bazıları da argümantasyonun fen kavramlarının anlaşılmasına olan etkisi ile ilgili araştırmalardır (Aydeniz ve diğ., 2012; Kaya, 2013; Niaz ve diğ., 2002; Walker ve Sampson, 2013).

Bu çalışmada Toulmin'in (1958) geliştirdiği argüman modeli dikkate alınarak argümantasyon etkinlikleri geliştirilmesi planlanmıştır. Argüman kavramını somutlaştırmak ve daha anlaşılır bir hale getirmek için önerdiği bu argüman modelinde Toulmin, argümantasyonun hem günlük hayatta hem de bilimde akıl yürütme sürecinin önemli bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Bu argüman modelinde altı öğe bulunmaktadır. Bunlar; veri (data), iddia (claim), gerekçe (warrant), destekleme (backing) ve çürütme (rebuttal) olarak belirtilmiştir. Bu modelde *veri*; iddiayı destekleyen gerçekler veya gerekçelerdir, *iddia*; var olan durum hakkındaki fikir, öne sürülen görüş ya da sonucun açıklanması, *gerekçe*; verinin iddiayı nasıl desteklediğinin açıklaması, *destekleme*; belirli gerekçeleri doğrulayan varsayımlardır, *niteleyici*; iddianın hangi koşullar altında doğru olduğunu belirler yani bir nevi iddia üzerine sınırlama getirir, *çürütme* ise iddianın doğru olmadığı durumları açıkça ifade eder.

Argüman modelinin kurucusu olan Toulmin'e göre (2003), argümantasyona dayalı öğrenmede amaç problemi çözmektense ortaya çıkarmak, sorgulama konusuna dikkat çekmek; sistematik bilimsel bir araştırma sunmak yerine bilimsel tartışma yapmayı teşvik etmektir. Fen eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan ön görüşmeler sonucu argümantasyon konusunda gelişmeye ihtiyaçları olduğu kanısına varılmıştır.Bu becerilerin öğrencilerimize fen dersi yoluyla kazandırılması amacıyla, etkinliklerle fen öğretmen adaylarına bu konuda eğitimler vermek üzere yapılacak olan bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmeye hak kazanmıştır. Bu kapsamda TÜBİTAK 2218 Yurt İçi Doktora Sonrası Burs Programı çerçevesinde desteklenen uzun süreli bir bilimsel araştırmanın bir bölümü olarak argümantasyona dayalı geliştirilen etkinlikler sunulacaktır.

Bu çalışmanın önemli adımlarından bir tanesi argümantasyona dayalı fen etkinlikleri geliştirmektir. Geliştirilen argümantasyon etkinlikleri alanında uzman kişilerce değerlendirilip, etkinliklerin içerik analizi tamamlanarak eğitim materyalleri uygulamaya hazır hale gelecektir. Çalışmanın diğer önemli adımı ise Toulmin (1958) argüman modelini öğretmen adaylarına tanıtıp, fen etkinlikleriyle uygulamalarını yapmaktır. Ancak, bu uygulama öncesinde öğretmen adaylarına Toulmin ve geliştirdiği argüman modeli tanıtılmadan önce onlardan fen alanında ya da sosyo-bilimsel konularla ilgili olarak argümanlar oluşturmaları istenecektir. Ardından, öğretmen adaylarına Toulmin'in argüman modeli anlatılacak ve geliştirilen eğitim etkinlikleriyle bu model kavratılmaya çalışılacaktır. Bu çalışmalar kayıt altına alınarak, argümantasyon eğitimi öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının Toulmin (1958) argüman modelinde hangi unsurları daha çok kullandıkları ve hangi unsurlarda zorlandıkları nitel araştırma yöntemleri ile tespit edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca, uygulama öncesi ve sonrasında argüman modelindeki unsurların kullanımındaki değişim de analiz edilecektir.

Toulmin'in (2003) çalışması ışığında, bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılacaktır. Elde edilen bulguların daha geçerli ve güvenilir olması için argümantasyon uygulamaları video kaydına alınıp, sonuçları daha nesnel bir biçimde sunulacaktır. Araştırmanın sonunda, argümantasyon odaklı eğitim etkinlikleriyle ilgili görüşlerini almak için öğretmen adaylarına geri bildirim formu verilecektir çünkü çalışmanın sonucu kadar öğretmen adayların bu çalışmayı nasıl algıladığı, çalışmanın onların davranışını, duygu ve düşüncelerini nasıl etkilediği de önemlidir. Öğretmen adaylarının görüşleri de çalışmanın sonucuna eklenecektir.

Çalışmanın beklenen sonuçlarından bazıları; Toulmin (1958) argüman modelinin öğretmen adayları tarafından kavranması ve öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı eğitim yöntemiyle ilgili olumlu düşünceler geliştirmesidir.Öğretmen adaylarının uygulama sonrasında öncesine kıyasla daha ileri düzeyde argüman geliştirmekleri de beklenmektedir. Ayrıca, sadece

akademik olarak değil, düşünen sorgulayan öğretmen adayları yine kendi gibi bireyler yetiştireceğinden dolayı argümantasyon modeli gibi öğretim yöntemlerinin öğretmen adayları tarafından kavranması ayrıca önem taşımaktadır.

TÜBİTAK 2218 Yurt İçi Doktora Sonrası Burs Programı kapsamındaki proje henüz tamamlanmadığından dolayı bu çalışma kapsamında geliştirilen argümantasyon odaklı öğretim etkinlikleri ve literatürde fen eğitimi alanında geliştirilmiş argümantasyon etkinlikleri eleştirel bir bakış açısıyla ele alınacaktır. Ayrıca, fen eğitiminde argümantasyon odaklı eğitimin olumlu sonuçlarıyla ilgili yapılan çalışmaların özeti de paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, Bilimsel Tartışma, Fen Eğitimi, Fen Etkinlikleri

Kaynakça

Aydeniz, M., Pabuccu, A., Cetin, P. S., & Kaya, E. (2012). Impact of argumentation on college students' conceptual understanding of properties and behaviors of gases. *International Journal of Science and Mathematics Education, 10*, 1303–1324.

Erduran, S., Ardaç, D., & Güzel, B. Y. (2006). Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2*(2).

Kaya, E. (2013). Argumentation Practices in Classroom: Pre-service teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, *35*(7), 1139-1158, DOI: 10.1080/09500693.2013.770935

Niaz, M., Aguilera, D., Maza, A., & Liendo, G. (2002). Arguments, contradictions, resistances and conceptual change in students understanding of atomic structure. *Science Education, 86*(4), 505–525.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.(Updated Edition)

Uluçınar-Sağır, Ş. & Kılıç, Z. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğasını anlama düzeylerine bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 308-318.

Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(8), 952–977.

Walker, J. P., & Sampson, V. (2013). Learning to Argue and Arguing to Learn: Argument-Driven Inquiry as a Way to Help Undergraduate Chemistry Students Learn How to Construct Arguments and Engage in Argumentation During a Laboratory Course. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(5), 561-596.

(7372) Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Fen Bilimleri Konularında Öğrenci Başarısına Etkisi

Buket BALLIEL ÜNAL

Muğla TOKİ Ş. J. YB. Alim Yılmaz Ortaokulu

ÖZET

Fen bilimleri, doğayı tanıma ve anlama amacıyla yapılan araştırmalardan doğan bir bilim dalıdır ve buna dayalı geliştirilen teknolojiler ile toplumların gelişmesinin sağlanmasında rolü oldukça büyüktür (Soslu, Dilber ve Düzgün, 2011). Teknoloji kullanımı, eğitim-öğretim sisteminde hedeflenen amaca ulaşmak için önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir.(Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Öğretmenlerin, çağdaş teknolojik araç-gereçlerin eğitim ortamlarındaki kullanımının yaygınlaşmasına öğretim etkinlilerinde yer vererek katkıda bulunmaları gerekmektedir (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2013).

Uzaktan eğitim, bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânının sağlandığı, geleneksel eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uyarlanabilir bir eğitimdir. Uzaktan eğitimle eğitim hizmeti götürmekteki sınırlılıkların kısmen ya da tümüyle ortadan kaldırılarak eğitim imkânlarının daha geniş kitlelere ulaştırılması amaçlanmaktadır (Tektaş, 2010). Uzaktan eğitim, bazı sebeplerden dolayı eğitimden yeterince yararlanamayan kurum ve kişilere kaliteli ve verimli bir eğitim vermek için iyi bir fırsat olmuştur (Koçer, 2001). Uzaktan eğitim ile geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi amaçları ve benzeri sınırlılıklarına bağımlı kalmaksızın işlenmektedir. (İşman, 2011) . Web tabanlı uzaktan eğitimin önem kazanması, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için uygun bilgi teknolojilerinin yapıların oluşması, e-içeriğin geliştirilmesi, internetin etkin olarak kullanılıyor olması, herkese bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme ve kullanma fırsatının sunulması, internet kullanımının günden güne artması webquest tekniğinin etkililiğini arttırmaktadır. Webquest tekniğinin hazırlanması, derslerde öğrencilerin problem çözme ve karar verme yeteneklerinin geliştirilmesi, internet'ten etkili ve üretken bir biçimde yararlanılması üzerine literatürde çok sayıda bilimsel yayın bulunmaktadır. Tavukçu (2008), fen eğitiminde kullanılan bilgisayar destekli öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve bilgisayarkullanmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında; bilgisayar destekli öğrenme ortamının akademik başarı, tutum ve bilimsel süreç becerileri değişkenlerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu görülmüştür. Birkök ve Vuranok'un (2010) yaptıkları çalışmada, teknik öğretmenlerin uzaktan eğitim ile bilgi ihtiyacının karşılanmasına ilişkin görüşlerini almışlar, zamanla unuttukları bilgileri hatırlamaya ve yeni bilgileri edinmeye ihtiyaç duyduklarını, bilgi ihtiyaçlarının karşılanmak için yüz yüze eğitimlerle desteklenmiş internet üzerinden gerçekleştirilecek eğitimler verilmesi gerektiğini tespit etmişlerdir. Tekin ve Polat (2013)fen ve teknoloji dersinde animasyonla Desteklenmiş Web tabanlı eğitim uygulamasının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Bilgi çağı, insanın kendini geliştirmesi ve yenilemesini gerekli kılmıştır. Bunun gelişmesi içinde uzaktan eğitimin yaygınlaşması büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için uygun bilgi teknolojilerinin yapıların oluşması, e-içeriğin geliştirilmesi, internetin etkin olarak kullanılıyor olması, herkese bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme ve kullanma fırsatının sunulması, internet kullanımının günden güne artması webquest tekniğinin etkililiğini arttırmaktadır. Literatürde webquestler ile ilgili çok sayıda yabancı dilde araştırmaya rastlamak mümkün olmakla birlikte Türkçe webquestlere ve uygulamalarına ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Webquest üzerine ülkemizde yapılan çalışmaların genel olarak matematik öğretimi ve işbirlikli öğrenme üzerine olduğu görülmektedir. Yapılan literatür taraması sonucu ülkemizde ve yurt dışında webquestin ilköğretim fen ve teknoloji derslerinde akademik başarı ve tutumlar üzerinde etkililiğini sınayan bir çalışmaya rastlanamamış olması nedeniyle bu çalışmaya gerek duyulmuştur. Bu anlamda Fen ve Teknoloji konularının webquest ile desteklenerek uygulanması ile elde sonuçlar, literatürdeki ilklerden olma özelliğini taşımaktadır.

Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

-Deney grubunun ön-test başarı puanı ile kontrol grubunun ön-test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

-Deney grubu son-test başarı puanı ile kontrol grubu son-test başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntemi kullanılmıştır. Deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken "Web Tabanlı Uzaktan Eğitim" Kontrol grubuna ise geleneksel eğitim yöntemi uygulanmıştır. Her iki grupta da aynı bağımlı değişken akademik başarı düzeyi gözlenmiş ve ön-test, son-test puanları alınarak gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın deneysel uygulaması 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 6 haftalık süreç içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada web tabanlı uzaktan eğitimin öğrenci başarısına olan etkisi incelenmiştir.Araştırmanın uygulama süreci öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere akademik başarı testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulamanın ilk haftası webquest kullanımına yönelik bilgi verilmiştir. Okulun internet sitesine araştırmacı tarafından hazırlanan webquest örneği eklenmiştir. Webquestte konu, bir hikâye olarak sunulmuş öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek, daha fazla güdülenebilmeleri ve somut uygulama yapabilme olanağı sağlamak için tasarlanmıştır. Öğrencilerin bu kazanımlara sahip olabilmesi için web macerası'nın içermesi gereken bölümler vardır. Bunlar; giriş, işlem, bilgi kaynakları, süreç, değerlendirme

ve sonuç olarak sıralanabilir. Deney grubu öğrencileri web ortamında üniteyi çalışmışlardır. Araştırmacı konuyu sınıfa ayrıca anlatmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine konu, yenilenen ilköğretim programına göre araştırmacı tarafından işlenmiştir."Maddenin Değişimi" konulu başarı testi ön-test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Ön-test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilerek uygulama sürecine başlanmıştır. Başarı testinin son-test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanması ile uygulama süreci sona ermiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Muğla ilinde 5. Sınıfta öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 45 öğrencinin 23 tanesi deney, 22 tanesi kontrol grubunda yer almıştır. Öğrencilerin gruplar dağılımı öğrenciler okula kaydolurken belirlenmiştir. Sınıflar aynen korunmuştur. Ancak şubelerin hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı kura ile belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş çıkan sonuç ile kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Webquest gerçek hayattan alınmış görevler verilecek şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin yüksek düzeyde düşünmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Onlar edindikleri bilgi ile bir şeyler yapmak zorundadır. Webquest, öğrencilerin zamanını en etkili biçimde kullanmalarını sağlar. Öğrenciler webquest sayesinde bilgiyi aramak yerine bilgi üzerine dikkatlerini yoğunlaştırırlar. Webquestte verilen görev, öğrencilerin düşünmesini, analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerini destekleyecek şekilde hazırlandığından deney grubunun başarısı anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Ayrıca deney grubu öğrencileri zamandan ve mekândan bağımsız çalışabildikleri için bol tekrar etme olanağı bulmuşlardır. Sonuç olarak, fen ve teknoloji dersinde web tabalı uzaktan eğitim yöntemine yer verilmesinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Teknoloji günümüz dünyasında her alanda büyük öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler : Uzaktan eğitim, web tabanlı öğrenme, fen bilimleri, öğrenci, akademik başarı.

Kaynakça

Birkök, M. C. ve Vuranok, T. (2010). Uzaktan eğitim ile bilgi ihtiyacının karşılanması: Bir üniversite programı önerisi. *International Journal of Human Sciences*, *7*(2), 427-444.

Çelik, H. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Teknolojiye YönelikTutumlarının Kümeleme Analizi*: Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 5(4), 571-586)

Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2013). *Fen Eğitiminde Özel ÖğretimYöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçer, E. (2001). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Polat, E. ve Tekin, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde animasyonla desteklenmiş web tabanli eğitimin akademik başarıya etkisi. *International Journal of Human Sciences, 10*(Special Issue), 17-26.

Soslu, Ö., Dilber, R. vd. (2011). Fizik Öğretiminde Laboratuar Yönteminin İlköğretim Matematik Bölümü Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 57-69.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tavukçu, F. (2008). *Fen Eğitiminde Bilgisayar Destekli Öğrenme OrtamınınÖğrencilerin Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve BilgisayarKullanmaya Yönelik Tutuma Etkisi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Tektaş, M. (2010). *Web Tabanlı Yapay Zekâ Teknikleri Eğitim Simülatörlerinin Hazırlanması.* Proje Raporu, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

(7379) Ortaokul (5., 6., 7., ve 8. Sınıf) Öğrencilerinin Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi

Asiye BAHTİYAR — Pamukkale Üniversitesi
Bilge CAN — Pamukkale Üniversitesi
Mehmet MOR — Toki Ortaokulu-Pamukkale

ÖZET

Günümüzde Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülke, fen öğretim programının temellerini bilim okur-yazarı bireyler yetiştirmek üzere şekillendirmekte ve bireylerin bilime yönelik öğrenme motivasyonlarını en kritik noktalardan biri olarak görmektedir. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Duyuş" öğrenme alanının alt alanlarından olan motivasyon, "fen bilimleri ile ilgili çalışmalarda istekli olma ve bu çalışmalara gönüllü katılım sağlama" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Motivasyonun genel anlamına bakıldığında ise insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan, davranışa yön veren içsel durum olarak tanımlanır (Ertem, 2006). Bireylerin başarılarını sürdürmelerinde önemli duyuşsal etmenlerden birisi olan motivasyon, bireylerin akademik başarılarını, yaratıcılıklarını, öğrenme girişimlerini de etkileyen önemli bir faktördür (Kuyper, Van der werf ve Lubbers, 2000). Motivasyonu yüksek olan öğrenciler genellikle ısrarcı olurlar, çok fazla çaba sarf ederler, zorlukların ve mücadelenin üstüne giderler, okul dışındaki boş zamanlarında sorunlar veya konular hakkında düşünürler ve coşku, heyecan gibi pozitif etkileri olan davranışlarda bulunurlar (Patrick&Yoon; 2010). Yapılan çalışmalar ayrıntı olarak incelendiğinde, öğrencilerin fen öğrenme motivasyonlarında, onların akademik notlarının, konulara olan ilgilerinin, bilimsel bilgileri edinimlerindeki başarı-başarısızlık durumlarının etkili olduğu belirlenmiştir (Tuan, Chin&Sheh, 2005). Çalışmalardan elde edilen dikkat çekici bulgulardan bir diğeri de ilkokul seviyesinden ortaokul seviyesine geçiş sürecinde öğrencilerin bilim öğrenme motivasyonlarının düşüş göstermesidir (Pascerella, Walberg, Junker, Haertel, 1981; Speering, Rennine, 1996; Osborne vd, 2003; Patrick&Yoon, 2004). Buna neden olarak okullardaki bilim eğitiminin faydasından çok zararının olabileceği ihtimalinin yanı sıra (Osborne vd, 2003), bilime yönelik tutum, okula karşı tutum, ilkokuldan ortaokula geçiş ile ilgili tutum, okul değişimi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, eğitim programları ve öğretim stratejilerinin de etkili olduğu belirlenmiştir (Speering ve Rennie, 1996). Bu bağlamda öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonları üzerinde birçok değişkenin etkili olduğu düşünüldüğünde, bu değişkenlerin belirlenesi ile olumlu etkileri olanlar pekiştirilerek, olumsuz etkileri olanlar ise mümkün olduğunca en aza indirilerek, yeni programın amacına yönelik daha nitelikli uygulanması için yol göstereceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın, öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarına yansımalarını belirlemektir. Bununla birlikte daimi bilim öğrenme motivasyonu üzerinde etkilerinin olabileceği düşünülen; öğrencilerin cinsiyetleri, fen bilimleri dersinden aldıkları son notları, bilimsel bir dergiye üyelikleri, bilimle ilgili okudukları kitaplar, bilimle ilgili izledikleri filmler, okul dışında bilimle ilgili katıldıkları etkinlikler ve ailelerinde bilimle ilgilenen kişilerin olup olmadığı gibi değişkenler de incelenmiştir.

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Ortaokul öğrencilerinin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının incelendiği bu araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli İli'ndeki düşük sosyoekonomik düzeyli bir ortaokulda öğrenim gören 94 beşinci sınıf, 93 altıncı sınıf, 84 yedinci sınıf ve 85 sekizinci sınıf olmak üzere toplam 356 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fortus ve Vedder-Weiss (2014) tarafından geliştirilen ve Erdoğan, Çakır, Gürel ve Şeker (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu (Continuing Motivation for Science Learning)" kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler 1'den 5'e kadar puanlanmıştır. Böylece uygulamaya dâhil olan her bir veri toplama aracının, madde puanları toplamından ölçek toplam puanı elde edilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'dir. Araştırmada elde edilen veriler istatistik paket programlarından SPSS (Versiyon 16.0) kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle elde edilen verilerin belirli dağılıma (uniform, normal veya poison) uyup uymadığını test etmek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi kullanılmış (Baştürk, 2010) ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (K-S(Z)=0.659; p>0,05). Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerin yanında, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Bağımsız Örneklemler (Independent Samples) t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, ortaokul öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın beşinci sınıf öğrencilerine (X=3.36) ait olduğu, ve daha sonra sırayla altıncı sınıf öğrencilerinin (X=3.03) ve yedinci sınıf öğrencilerinin (X=2.92) geldiği, en düşük ortalamanın ise sekizinci sınıf öğrencilerine (X=2.82) ait olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise, öğrencilerin fen bilimleri dersinden aldıkları not ortalamalarının, bilimsel bir dergiye üyeliklerinin, bilimle ilgili okudukları kitapların, izledikleri filmlerin ve okul dışında bilimle ilgili katıldıkları etkinliklerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin ve ailelerinde bilimle ilgilenen kişilerin olup olmamasının ise daimi bilim öğrenme motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu, Ortaokul Öğrencileri, Fen Bilimleri Dersi

Kaynakça

Baştürk, R. (2010). Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler. Anı Yayıncılık: Ankara.

Erdoğan, Çakır, Gürel ve Şeker (2015). Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015, Cilt 5, Sayı 2, 125-136.

Ertem, H. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.

Kuyper, H.,. Van der Werf, M.P.C & Lubbers, M.J. (2000) Motivation, MetaCognition and Self-Regulation as Predictors of Long Term Educational Attainment, Educational Research and Evaluation, 6:3, 181-205.

MEB (2013). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı. MEB.

Osborne, J., Simon, S.,ve Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A reviewof the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079.

Pascarella, E.T.,Walberg, H. J., Junker,L. K. ve Heartel, G. D. (1981). Continuing motivation in science for early and late adolescents. *American Educational Research Journal,* 18(4), 439–452.

Patrick, H., & Yoon, C. (2004). Early adolescents' motivation during science investigation. The Journal of Educational Research, 97(6), 319–328

Pintrich, P.R. (2003). "A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts". *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686.

Speering, W., & Rennie, L. (1996). Students' perceptions about science: The impact of transition from primary to secondary school. Research in Science Education, 26(3), 283–298.

Tuan, H.L, Chin, C.C. & Shieh, S.H. (2005). "The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning". *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.

(7389) Tübitak 4006 Bilim Fuarlarının, İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımları Destekleme Düzeyi

Talip KIRINDI — Kırıkkale Üniversitesi

Mesut ULU — MEB

ÖZET

Hızla değişen bilim, fen ve teknolojiye paralel olarak yaşadığımız çağın gereklerine cevap verebilmek için, eğitim ve öğretim programlarının da değiştiği görülmektedir. Yeni eğitim yaklaşımları öğrenciyi bilgiyi alan, pasif konumdan çıkarıp, eğitim öğretim süreçlerinin merkezine koyarak, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen bir konuma taşımıştır (MEB 2005, MEB 2013). Yaşadığımız çağda bilim ve teknolojinin sürekli gelişip, değişmesi ülkelerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için eğitim programlarını sürekli olarak yenilemelerini zorunlu kılmıştır (Kaptan ve Kuşakcı 2002). Bu anlayışla birlikte öğrenciler bilgiyi alan konumundan çıkarılıp, bilgiye ulaşabilen, yorumlayabilen, kullanabilen, aktarabilen ve yeni bilgileri üretebilen bireyler konumuna yerleştirilmiştir (Harlen, 2006). Ülkemizde de fen eğitimi programlarında bu anlayış benimsenmiş ve ilköğretim fen eğitimi programı yeniden düzenlenerek çağdaş eğitim yaklaşımlarını içine alacak şekilde bilgi ve becerileri kapsayacak ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek hale getirilmiştir. Nitelikli insan gücüne ihtiyacın her an arttığı ülkemizde 06-14 yaş grubu çocukların devam ettiği ve zorunlu eğitim dönemini kapsayan ilköğretim kurumlarında fen öğretiminin önemli bir yeri bulunmaktadır (Korkmaz, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 01.02.2013 tarihli kararı ile kabul edilen ve 5. sınıflardan başlayarak 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı bu yıl 5, 6 ve 7. sınıflarda uygulanmaktadır. Yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır. (MEB 2005). Bu vizyonun gerçekleştirilmesi adına yapılan çalışmalardan biride Milli Eğitim Bakanlığı ile Tübitak arasında yapılan protokol gereği, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında bilim fuarlarının desteklenilmesi kararının alınmasıdır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya konulan ve daha sonraki yıllarda elektronik başvuru ile ülkemizdeki bir çok okulda yapılan bilim fuarları ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki 5-12. sınıfta okumakta olan öğrencilere yönelik projeleri içermektedir. Bilim fuarları, öğrencilerin eğitim/öğretim programı çerçevesinde ve kendi ilgi alanları doğrultusunda belirledikleri konular üzerine araştırma yaparak, araştırmalarının sonuçlarını sergileyebilecekleri, öğrenciler ve izleyiciler için eğlenerek öğrenebilecekleri bir ortam oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca **Tübitak Bilim Fuarları ile** bilimin ve bilimsel çalışmaların yeni nesiller tarafından benimsenmesinin teşvik edilmesi ve bilimin günlük hayatla ilişkilendirilmesi amaçlanmaktadır (Tübitak 2013). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da öğrencilerin günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Yani Bilim Fuarlarının amaçları ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının amaçları birbiriyle bağlantılı ve paralellik göstermektedir. Bilim Fuarlarına katılacak olan okulların belirlenmesinde gönüllü bir öğretmenin yürütücü olarak online başvuruyu yapması, öğrencilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda proje çalışmalarına özendirilmesi ve rehberlik yapması anlamında öğretmenlerin önemli rolleri bulunmaktadır. Bu çalışmada, Tübitak 4006 Bilim Fuarına katılan ve projesini sergileyen öğrencilerin hazırladıkları projelerin, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları destekleme düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada belirlenmek istenen alt problemler şunlardır.

1.Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımlar, öğrencilerin günlük yaşamında kullanabileceği temel bilgileri kazandırıyor mu?

2.Bilim fuarına katılan öğrencilerin projeleri, fen bilimleri dersi öğretim programındaki hangi kazanımlar ile örtüşüyor?

Bu çalışmada, nitel araştırma türlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada Kırıkkale merkezde bulunan ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bilim Fuarına katılan 5 ortaokulun, fen ve teknoloji öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve alınan veriler görüşme formuna aktarılmıştır. 11 öğretmene uygulanan görüşme formunda, fuarda sergilenen projelerin isimlerini, amacını, yapılışı ve varsa kullanım alanlarını bir cümle ile belirtmeleri istenmiştir. Tüm öğretmenlerden gelen proje ismi ve projelerin amacı bir havuzda toplanmış ve aynı projeler ayıklanarak projelerin isim ve amaçları ile programdaki kazanımları destekleyip desteklemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Örnek: Proje adı:Güneş Fırını

Projenin amacı:güneş ışınlarını bir bölgede toplayarak istenilen maddelerin ısınmasını sağlamak.

Programda kazanım olarak karşılığı var mı?

7.4.1.1. Ayna çeşitlerini gözlemler ve kullanım alanlarına örnekler verir.(7. Sınıf 4. Ünite kazanımı)

7.4.2.4. Güneş enerjisinin günlük yaşam ve teknolojideki yenilikçi uygulamalarına örnekler

verir ve kaynakların etkili kullanımı bakımından Güneş enerjisinin önemini tartışır. (7. Sınıf 4. Ünite kazanımı)

Öğretmenlerden alınan bilgiler ışığında yapılan projelerin listesi oluşturulmuş, projelerin amacı ve kullanım alanları dikkate alınarak programda hangi ünite ve konu ile ilgili olduğunun tespiti yapılmıştır. Projelerin amacının, programda kazanım olarak karşılığının olup olmadığına bakılmış ve programı destekleme düzeyi hakkında bilgi almak için projeler ile programdaki kazanım kodları eşleştirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda okullarda yapılan Tübitak 4006 Bilim Fuarlarında, fen bilimleri projelerinin tamamının programda yer alan kazanımlardan en az bir tanesi ile örtüştüğü belirlenmiştir. Bazı projelerin ise programda birden fazla kazanımı kapsadığı ve programdaki kazanımları daha güçlü desteklediği tespit edilmiştir.

Proje Adı	Programdaki Konu Karşılığı	Kazanım
Yağ saati	Yoğunluk	6.3.3.3.
Hırsız alarmı	Elektrik	5.6.2.2.
Kuluçka makinası	Elektrik, hayvanlarda üreme	6.5.1.2.
Enerji parkı	Enerji dönüşümleri	7.2.4.2. 7.2.4.1.
Nefessiz balon şişirme	Asitler-bazlar	8.3.4.1. 8.3.4.3.
Erozyonu önleyelim	Erozyon	5.7.2.1. 5.7.2.2.
Patlayan lastiği fark edelim	Elektrik	5.6.2.2.
Maddeyi değiştirelim	Kimyasal tepkimeler	8.3.5.1. 8.3.5.2.
Damacanayı ezelim	Açık hava basıncı	7.2.2.3.
Renk çarkım	Işık	7.4.2.2.
Periskop yapalım	Işığın yansıması	6.4.1.1 7.4.1.2. 7.4.1.1.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin projelerinin günlük hayatta kullanacağı ve işlerini kolaylaştıracağı türden çalışmalar olduğu, Tübitak 4006 bilim fuarlarının amaçları doğrultusunda hazırlanan projelerin, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları desteklediği ve öğrencilerin okulda öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullandığı yönünde tespitler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen bilimleri dersi, Öğretim programı, Tübitak 4006 bilim fuarı

Kaynakça

Harlen, W. (2006). Teaching, learning and assessing science 5-12. London: Sage Publications.

Kaptan, F. (2005). Fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme. *Eğitimde Yansımalar: VIII* Yeni *İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 283–298). Ankara: Sim Matbaası.

Kaptan, F. ve Kuşakcı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 197-202). ODTÜ : Ankara.

Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınevi.

Tübitak. (2013).http://bilimiz.tubitak.gov.tr/bilimFuari.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7394) İnteraktif ve Geleneksel Deneylerin Öğrenme, Hatırlama ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

Utku ÜNAL — MEB

Hulusi ÇOKADAR — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Fen, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilimdir (MEB, 2004). Fen bilimleri insanın doğal çevresindeki işleyiş ve düzenliliklerini; amaçlı, planlı bir çalışmayla keşfetmek, test etmek, onları yeni bağlantıları içinde ayırmak, bütünleştirmek ve bu yolla güvenilir bilgiler elde etmek olarak tanımlanabilir (Gürdal, Çağlar ve Şahin, 2001). Fen bilgisi eğitimi, çocuğun çevresindeki çekici ve şaşırtıcı zenginliğin eğitimidir. Çocuğun yediği besinin, içtiği suyun, soluduğu havanın, vücudunun, beslediği hayvanın, bindiği arabanın, kullandığı elektriğin, ışığın, güneşin eğitimidir. Bu anlamda fen bilgisi eğitimi; çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeyi, istekleri, çevre imkânları göz önüne alınarak, uygun metot ve tekniklerle yapılması gereken, kolay, somut bir eğitimdir (Gürdal, 1988).

Laboratuvarlar fen eğitiminde merkezi role sahiptir. Fen eğitimcileri laboratuvar etkinlikleriyle öğrenmenin daha iyi gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Hofstein ve Lunetta,1982; Hofstein ve Mamlok-Naaman, 2007). Fen eğitiminde laboratuar çalışmaları, öğrencilerin anlamlı öğrenme gerçekleştirmelerinde önemli rollere sahiptir (Akdeniz, Çepni ve Azar, 1999; Ergin, Şahin-Pekmez ve Öngel-Erdal, 2005). Fen bilimlerinin, deneylere yer vermeksizin tam olarak öğretilemeyeceği bilinmektedir (Çepni ve Ayvacı, 2006). Fen öğretmenlerinin dersin amaçlarına uygun deney türlerine karar verebilmeleri önemlidir (Ergin ve diğ., 2005). Bu nedenle, laboratuvarda kullanılan deney tekniğinin seçimi önem kazanmaktadır.

İnteraktif deneyler canlandırma ile öğrenciye keşfederek öğrenme olanağı sağlayan web tabanlı bir uygulamadır. Bu sayede öğrenci çeşitli müdahale olanaklarını ve değişkenleri kullanarak aktif bir rol üstlenir. Bu deneyler genellikle; tehlikeli, çok hızlı veya çok yavaş ilerleyen, maddi külfeti nedeniyle gerçekleştirilemeyen deneylerin yapılmasında kullanılır. Ayrıca, deneyle toplanan verilerin değerlendirilmesinde (örneğin grafik olarak) tercih edilirler. Bilgisayar destekli öğrenme, bilgisayarın öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu olumlu etkileyen, öğrencinin öğrenme hızına göre yararlanabileceği ve kendi kendine öğrenmenin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2004).

Günümüzün gelişen ve değişen teknolojisi ile her an çok sayıda yenilikle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu gelişme ve değişimlere özellikle okul çağındaki çocukların uyumu daha hızlı olmaktadır. Teknoloji, çocukların ilgisini fazlasıyla çekmekte ve dikkatlerini toplayabilmektedir. Teknoloji çocukların yaşamında bu denli önemli yer tutarken, bu etkeni eğitim sistemine adapte etmek hem çocuklar için konuların öğreniminde, hem de öğrenmelerin kalıcılığında büyük yer tutacaktır (Alkan, 1997). Günümüzde yaparak ve yaşayarak öğrenme temelinde, fen derslerinde deneyler büyük önem taşımaktadır (Çepni ve Ayvacı, 2006). İnteraktif deneyler hem çocuklara konuların öğrenmesini eğlenceli hale dönüştürürken, hem de öğrenmelerine de büyük destek olacaktır. Fen derslerinde deneyler için her zaman araç-gereç ve malzeme temin edilememekte ve bazı deneylerde meydana gelebilecek kazalar ile olumsuz sonuçlar doğabilmektedir. Özellikle son yıllarda, gerçek deneylerle aynı kazanımların öğrenciye kazandırılmasını amaçlayan interaktif deneyler oldukça yaygınlaşmış ve çeşitlenmiştir (Parkinson, 1998). Bu interaktif deneyler ile öğrencilerin bilgisayara yönelik olumlu tutumunun etkisiyle ders kazanımları ile birleştirilerek gerçek deneylerin yerini alabileceği düşünülmektedir (Bozkurt ve Sarıkoç, 2008). İnteraktif araçlar ile yapılan sanal deneyler ve gerçek malzemelerle yapılan geleneksel deneylerin öğrencilerinin öğrenmesine ve öğrenmelerin kalıcılığına etkisi ile bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemektedir.

Çalışma grubu, bir devlet ortaokulunun 7. sınıfının iki şubesinde öğrenim gören 50 öğrenciden oluşmaktadır. Şubelerden biri deney grubu ve diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2003). Bu çalışmada bağımsız değişken olarak "deney tekniği", bağımlı değişken olarak da "başarı puanı" ile "bilimsel süreç becerileri puanı" belirlenmiştir. Bunun için deney grubunda interaktif deneyler, kontrol grubunda ise gerçek malzemelerle deneyler yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak Fen ve Teknoloji dersinin güz dönemindeki dört ünitesi ile ilgili Başarı Testleri (toplamı 64 soru) ve Bilimsel Süreç Becerileri Testi (25 soru) kullanılmıştır. Başarı testleri, 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki kazanımları değerlendirmeye yönelik her biri 16 sorudan oluşan iki aşamalı testler olup araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Doğru cevap 1 puan ve doğru gerekçe 1 puan, yanlış cevap, yanlış gerekçe veya boş bırakma 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Her başarı testi, ilgili ünite işlenmeden önce ön-test, işlendikten sonra son-test ve yaklaşık iki ay sonra kalıcılık-testi olarak kullanılmıştır. Bilimsel Süreç Becerileri Testi, birinci ünite işlenmeden önce ön-test, dördüncü ünite işlendikten sonra son-test olarak kullanılmıştır (Aydoğdu, 2006). Test maddesine verilen doğru cevap, 1 puan ve yanlış cevap 0 puan ile değerlendirilmiştir. Her bir testin cevaplanması için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir. Ünitelerdeki öğrenme kazanımlarına yönelik hazırlanan toplam 20 deney iki farklı teknikle gruplarda uygulanmıştır. Her deney için bir veya iki ders

saati kullanılmıştır. Çalışma, dersin öğretmeni olan araştırmacı tarafından haftada dört ders saati olarak 30 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarıyla toplanan veri, ilişkili ve ilişkisiz t-testi ile anlamlılık düzeyinde 0,05 çözümlenecektir (Büyüköztürk, 2011).

Ünitelerin işlenmesinden önce gruplara uygulanan başarı ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Üniteler işlenirken dersin yanı sıra deneyler yapıldığı için grupların başarı ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkması beklenmektedir. Uygulama sürecinde işlenen konular yapılan deneylerle zihinde somutlaştırıldığı için daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi beklendiğinden grupların kendi içindeki başarı kalıcılık-testi ile ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark göstermesi beklenmektedir. Çalışmanın uygulandığı gruplar arasındaki başarı son-test ve kalıcılık-testi puanlarına göre sanal deneylerin mi yoksa gerçek malzemelerle yapılan deneylerin mi öğrenme ve kalıcılıkta daha etkili olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Eğer çalışma sonucunda gruplar arasındaki son-test ve/veya kalıcılık-testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmazsa iki deney tekniğinin aynı oranda etkili olduğu görüşüne varılacaktır. Uygulanan iki deney tekniğinin bilimsel süreç becerilerini artırması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : başarı, bilimsel süreç becerileri, geleneksel deney, interaktif deney, kalıcılık,

Kaynakça

Akdeniz, A. R., Çepni, S., Azar, A. (1999). Fizik öğretmen adaylarının laboratuvar kullanım becerilerini geliştirmek için bir yaklaşım. *III. Ulusal Fen Bilimleri Sempozyumu*, Trabzon.

Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuar, geleneksel laboratuarın yerini tutabilir mi? *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 89-100.

Çepni, S. ve Ayvacı, H. Ş. (2006). Laboratuar destekli fen ve teknoloji öğretimi. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* içinde (s:158-188) (5. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ergin, Ö., Şahin-Pekmez, E. ve Öngel-Erdal, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi*. İzmir: Dinazor Kitapevi.

Gürdal, A. (1988). *Fen öğretimi*. İstanbul: Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları.

Gürdal, A., Çağlar, A., ve Şahin, F. (2001). *Fen eğitimi: İlkeler, stratejiler ve yöntemler*.

Marmara Üniversitesi, İstanbul; Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Hofstein, A. & Lunetta, N. V. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52(2), 210–217.

Hofstein, A. & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: The state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 105-107.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Parkinson, J. (1998). *The effective teaching of secondary school*. Longman Group UK.

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

(7397) Fen Bilimleri Öğretmenleri Yaşam Becerileri Kavramını Nasıl Algılıyor?

Dilek ERDURAN AVCI — Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Damla ÖZDEMİR — Özel Okul

ÖZET

21. yüzyılda hayatı kolaylaştırmak ve sorunları çözmek eskiye göre çok daha önemli hale gelmiştir. Bu noktada yaşam becerilerine sahip olmanın gerekliliği kaçınılmazdır. Yaşam becerileri, günlük yaşamın getirdiği zorluklarla etkili bir şekilde baş etmek için gereken davranışlardır (WHO, 2004). Kar (2011), hayatın güllük gülistanlık olmadığını, hayatın bir mücadele süreci olarak düşünülmesi gerektiğini ve yaşam becerilerine sahip kişilerin beklenmedik sorunlarla başa çıkabileceğinden söz etmiştir. Bunun yanında, yaşam becerilerini, duyularımızın ve kendi gelişimimizi yönetme özelliğimizin bir uygulaması olarak tanımlamış ve yaşamın niteliğini ve değerini artırmak için yaşam becerilerine sahip olma gerekliliğinin altını çizmiştir. Danish, Forneris, Hodge ve Heke (2004), yaşam becerilerini bireylerin okul, ev ve çevreleri gibi farklı ortamlarda başarıya ulaşmasını sağlayan beceriler olarak görmektedirler. Curtiss ve Warren (1974), yaşam becerilerinin kişisel meselelerin yönetiminde kullanılan uygun ve sorumlu problem çözme davranışı olduğunu söylemektedir. Yapılmış olan tanımlardan yola çıkarak; bireylerin hayat boyunca karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarını ve yaşamlarını etkili şekilde yönetmelerini sağlayan becerilerin, yaşam becerileri olduğu söylenebilir. Amerika'da yapılan araştırmalara göre 21. yüzyılda bireylerde aranan beceriler arasında eleştirel düşünme, dijital teknoloji kullanımı, bilgi yönetimi, ekip çalışması, yaratıcılık, küresel farkındalık, sorun çözme gibi yaşam becerileri bulunmaktadır (Akyol, 2013). Yüzyılımızda yaşam becerilerinin bu denli önem kazanması yaşam becerilerinin öğretim programlarının kapsamına girmesine neden olmuştur (MEB, 2013).

1970'lerden günümüze kadar yaşam becerilerini konu alan yayın sayılarının katlanarak arttığı görülmektedir (Özdemir, 2015). İlgili çalışmaların son 10 yılda, ilk 10 yılda yapılan çalışmaların 8 katından fazla olması yaşam becerilerinin daha fazla önemsenmeye başladığını göstermektedir. Bu alanda yapılmış ulusal çalışma sayısı dünyada yapılan çalışmalara oranla çok daha azdır. Dünyada oldukça önemsenen yaşam becerileri hakkında ülkemizde de çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmüştür. Yaşam becerilerine sahip olmak, bireylerin yaşamın her alanında daha mutlu, daha başarılı olmasını sağlayacaktır (Adkins, 1970). Yaşam koşullarıyla baş etme gereksinimi küçük yaşlardan itibaren yaşam becerileri kazanmayı zorunlu kılmaktadır. Bireylere yaşam becerileri kazandırılması ve bu becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşam becerileri kazanmasında ve bu becerileri geliştirmesinde fen bilimleri öğretmenlerinin önemli rollerden birine sahip olduğu düşünüldüğünde, onların yaşam becerileri kavramına bakış açıları ve bu kavramı nasıl algıladıkları soruları ortaya çıkmaktadır. Buradan yola çıkıldığında çalışmanın problem cümlesi *"Fen bilimleri öğretmenleri yaşam becerilerini nasıl algılamaktadır?"* şeklindedir. Böylelikle bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerilerini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın katılımcıları, Burdur'da görev yapmakta olan 13 kadın, 13 erkek olmak üzere toplam 26 gönüllü fen bilimleri öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Veriler, öğretmenlerle görüşmeler yapılarak toplanmış ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşmak için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formundaki sorular üç nokta etrafında toplanmıştır. Bunlar, yaşam becerileri kavramının öğretmenler için ne ifade ettiği, öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırma açısından fen bilimleri dersini nasıl değerlendirdikleri ve öğrencilerine hangi yaşam becerilerini kazandırmak istedikleridir. Çalışmanın ilk aşamasında öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda yaşam becerileri için verdikleri tüm örneklerden bir liste oluşturulmuştur. Yaşam becerileri için verilen örnekler incelendiğinde çoğunun bilimsel bilgileri günlük yaşamda kullanmayla ilgili olduğu, azınlıkta kalan örneklerin ise günlük yaşamı kolaylaştıran ve hayatın getirdiği sorunlarla başa çıkmayı sağlayan beceriler ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bilimsel bilgileri günlük yaşamda kullanmayla ilgili örnekler fen okuryazarlığı temasını, diğer örnekler ise literatürde yer alan 4-H Yaşam Becerileri temasını oluşturmuştur. Fen okuryazarlığı temasıyla ilişkili örnekler bu alanın 4 boyutuna göre kategorilenmiştir. Bu boyutlar; anahtar fen kavramları, bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri ve bilimsel-teknik psikomotor beceriler şeklindedir. 4-H yaşam becerileri temasıyla ilişkili örnekler ise bu alanın içerdiği düşünme, yönetme, bağ kurma, katkıda bulunma, yaşama ve olma şeklindeki beceriler olarak kategorilenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileriyle ilgili görüşleri, 4-H yaşam becerileri ve fen okuryazarlığı kavramlarıyla ilişkili bulunmuştur. Hendricks (1998), yaşam becerilerini; Baş *(Head)*,Kalp *(Heart)*, Eller *(Hands)* ve Sağlık *(Health)* olmak üzere dört ana başlığa ayırarak 4-H Yaşam Becerileri adı verilen modeli düzenlemiştir. Fen okuryazarlığı; bilimin doğasını ve bilimin günlük yaşamla ve toplumla ilişkisini anlamayı, bilimsel bilgiyi yaşamla ve dünyayla ilişkilendirmeyi içerir ve kişisel kararlar vermek, ekonomik üretkenlik, yurttaşlıkla ilgili ve kültürel olaylara katılmak için gerekli olan bilimsel kavram ve süreçlerin anlaşılması anlamına gelir (NRC, 1996). Araştırmanın sonuçlarına göre; birçok fen bilimleri öğretmeninin (13 kişi) yaşam becerilerini hem fen okuryazarlığı hem de 4-H yaşam becerileri olarak algıladığı görülmüştür. Bazı öğretmenler (10 kişi) ise yaşam becerilerini yalnızca fen okuryazarlığı olarak

algılamaktayken azınlıkta kalan bir grup öğretmen (3 kişi) ise yaşam becerilerini yalnızca 4-H yaşam becerileri olarak algılamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yaşam becerileri, fen bilimleri öğretmenleri.

Kaynakça

Adkins, W. R. (1970). Life Skills: Structured Counseling For The Disadvantaged. Personnel and Guidance Journal, 49 (2).

Akyol, T. (2013, Aralık 17). Öğretmen. Hürriyet Gazetesi, s. 24.

Curtiss, P. R. ve Warren, P. W. (1974). The Dynamics of Life Skills Coaching. Canada.

Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K. ve Heke, I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. World Leisure, 3, 38-49.

Hendricks, P. (1998). Developing Youth Curriculum Using The Targeting Life Skills Model. Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida.

Kar, A. K. (2011). Importance of Life Skills for The Professionals of 21st Century. The Clup Journal of Soft Skills, 5 (3).

MEB. (2013). Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

NRC. (1996). National Science Education Standarts. National Academy Press Washington, DC.

Özdemir, D. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri Hakkındaki Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

The World Health Organization's. (2004). Information Series on School Health. Document 9 (3).

(7400) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Yaşam Becerileri Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Dilek ERDURAN AVCI — Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Damla ÖZDEMİR — Özel Okul
Vesile Gül BAŞER GÜLSOY — Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Geçmişten günümüze ülkemizde fen dersi programlarına bakıldığında yaşam becerileri kavramının bir öğrenme alt alanı olarak karşımıza çıktığı ilk öğretim programı 2013 - 2014 öğretim yılında uygulamaya konulan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıdır (FBDÖP) (MEB, 2013). FBDÖP'te yaşam becerileri olarak altı beceri yer almaktadır. Bu beceriler sırasıyla; analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması becerileri şeklindedir. Yaşam becerileri, günlük yaşamın getirdiği zorluklarla etkili bir şekilde baş etmek için gereken davranışlar olarak tanımlanmıştır (WHO, 2004). UNICEF ise yaşam becerilerini; bilgi, tutum ve beceri alanları arasındaki dengeyle oluşan davranış değişimi veya davranış gelişimi şeklinde tanımlamıştır (United Nations, 2003). Curtiss ve Warren (1974), yaşam becerilerinin kişisel meselelerin yönetiminde kullanılan uygun ve sorumlu problem çözme davranışı olduğunu söylemektedir. Danish, Forneris, Hodge ve Heke (2004), yaşam becerilerini bireylerin okul, ev ve çevreleri gibi farklı ortamlarda başarıya ulaşmasını sağlayan beceriler olarak görmektedirler. Dünyada yaşam becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği öğretim programları bulunmaktadır (Hamdona, 2007). 1970'lerden günümüze kadar yaşam becerilerini konu alan yayın sayılarının katlanarak arttığı görülmektedir. İlgili çalışmaların son 10 yılda, ilk 10 yılda yapılan çalışmaların 8 katından fazla olması yaşam becerilerinin daha fazla önemsenmeye başladığını göstermektedir. Bu alanda yapılmış ulusal çalışma sayısı dünyada yapılan çalışmalara oranla çok daha azdır. Dünyada oldukça önemsenen yaşam becerileri hakkında ülkemizde de çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmüştür. Yaşam becerilerine sahip olmak, bireylerin yaşamın her alanında daha mutlu, daha başarılı olmasını sağlayacaktır (Adkins, 1970). Kar (2011), hayatın güllük gülistanlık olmadığını, hayatın bir mücadele süreci olarak düşünülmesi gerektiğini ve yaşam becerilerine sahip kişilerin beklenmedik sorunlarla başa çıkabileceğinden söz etmiştir. Yaşam koşullarıyla baş etme gereksinimi küçük yaşlardan itibaren yaşam becerileri kazanmayı zorunlu kılmaktadır. Bireylere yaşam becerileri kazandırılması ve bu becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2015). Yaşam becerileri kavramına FBDÖP'te yer verilmiş olması, bu programın uygulayıcıları olan fen bilimleri öğretmenlerinin bu kavramın FBDÖP'te yer almasını nasıl karşıladıkları, FBDÖP'te yer alan altı yaşam becerisiyle ilgili ne düşündükleri, bu becerileri kazandırmaya çalışıp çalışmadıkları, bunları nasıl etkinlikler ve uygulamalarla kazandırmaya çalıştıkları, bu süreçte ne gibi engellerle karşılaştıkları gibi soruların yanıtlarının açığa çıkarılmasını gerektirmektedir. Bu noktada araştırmanın problem cümleleri "Fen bilimleri öğretmenleri yaşam becerilerinin FBDÖP'te yer almasıyla ilgili ne düşünmektedir?" ve "Fen bilimleri öğretmenleri FBDÖP'te yer alan analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması becerileri hakkında ne düşünmektedir?" şeklindedir. Bu sorulardan yola çıkarak çalışmanın amacı; fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerilerinin FBDÖP'te yer almasını nasıl karşıladıklarını ve programda yer alan altı yaşam becerisiyle ilgili ne düşündüklerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Burdur'da görev yapmakta olan ve gönüllü olarak katılmak isteyen 13 kadın, 13 erkek olmak üzere toplam 26 fen bilimleri öğretmeninden oluşmuştur. Veriler, bu öğretmenlerle görüşmeler yapılarak toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Görüşmelerden önce 10 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sorularla öncelikle fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri kavramının FBDÖP'te yer almasını nasıl karşıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Sorular FBDÖP'te yer alan analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, takım çalışması şeklindeki altı yaşam becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlere bu becerileri fen bilimleri dersinde kazandırılmaya uygunluğu açısından nasıl değerlendirdikleri, kendi derslerinin bu becerilerin kazandırılmasında etkili olup olmadığı, bu becerileri kazandırmak için nasıl uygulamalar yaptıkları, onları sınırlandıran ya da engelleyen nedenler de sorulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Bu kayıtlar yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Veriler, anlamlı iki bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler sırasıyla şunlardır; Yaşam Becerilerinin FBDÖP'te Yer Almasıyla İlgili Görüşler ve FBDÖP'teki Alt Yaşam Becerileri Hakkındaki Görüşler şeklindedir. Nvivo 10 programı kullanılarak veriler yukarıda belirtilen bölümler için oluşturulan dosyalara yerleştirilmiştir. Örneğin *"Yaşam Becerilerinin FBDÖP'te Yer Almasıyla İlgili Görüşler"* adlı dosyaya ilgili soruların yanıtları koyulmuştur. *"FBDÖP'teki Alt Yaşam Becerileri Hakkındaki Görüşler*" dosyasına ise altı yaşam becerisiyle ilgili soruların yanıtları yerleştirilmiştir. Böylece her temaya ait bulgular betimlenirken karmaşa ve veri kaybı yaşanmamıştır.

Araştırmanın sonuçları; çoğu öğretmenin FBDÖP'te adı geçen becerileri fen bilimleri derslerinde kazandırılmaya uygun beceriler olarak gördüğünü işaret etmektedir. Öğretmenler bu becerileri en çok proje çalışmaları ve deneylerle kazandırabileceklerini düşünmektedirler. Öğretmenler yaşam becerilerinin fen bilimleri dersleriyle kazandırabileceğini düşünseler de buna yönelik dersler yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kendilerine engel olan durumların başında merkezi sınav sisteminin varlığı ve sınıfların kalabalık olması gelmektedir. Onlara göre bu becerileri öğrencilere kazandırmak için öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılmaları gerekmektedir. Ancak onları merkezi sınava hazırlama zorunluluğu ve sınıfların

kalabalık olması öğrencilerin aktif olacağı etkinliklerin gerçekleştirilmesini engellediği için öğrencilere yaşam becerileri kazandırılmasının var olan sistemle çok zor olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Yaşam becerileri, fen bilimleri dersi öğretim programı, öğretmen görüşleri.

Kaynakça

Adkins, W. R. (1970). Life Skills: Structured Counseling For The Disadvantaged. Personnel and Guidance Journal, 49 (2).

Curtiss, P. R. ve Warren, P. W. (1974). The Dynamics of Life Skills Coaching. Canada.

Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K. ve Heke, I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. World Leisure, 3, 38-49.

Hamdona, Y. O. (2007). Life Skills Latent in The Content of English for Palestine-Grade Six Textbook. Unpublished master's thesis, Gaza: The Islamic University of Gaza.

Kar, A. K. (2011). Importance of Life Skills for The Professionals of 21st Century. The Clup Journal of Soft Skills, 5 (3).

MEB. (2013). Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

Özdemir, D. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri Hakkındaki Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

The World Health Organization's. (2004). Information Series on School Health. Document 9 (3).

United Nations (2003). Life Skills Training Guide for Young People: HIV/AIDS and Substance Use Prevention. Module 7 Life Skills. United Nations. New York

(7415) Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilirlik Davranışları ve Çevre Okuryazarlığı

Metin ŞARDAĞ — Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Sevgi KINGIR — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Doğanın her geçen gün daha fazla tahrip edilmesi ve çevresel sorunların daha yoğun bir şekilde hissedilmesi sonucu 1970'li yılların başından itibaren insanlar yoğun bir şekilde çevre hakkında endişelenmeye başlamışlardır (Moody, Alkaff, Garrison & Golley, 2005). Çünkü çevresel problem, din, dil, ırk, yaş, cinsiyet ve zenginlik gözetmeksizin insanların ve diğer canlıların davranışlarını ve yaşam sitillerini olumsuz yönde etkileyen bir küresel problemdir (Erten, 2012). Bu durum hem Birleşmiş Milletler Stockholm Konferansının yapılmasına (Moody vd., 2005) hem de çevre eğitiminin büyük bir öneme sahip olmasına neden olmuştur. Çünkü çevreyle ilgili sorunların en aza indirilmesi ve çevrenin korunması noktasında eğitim bir çıkış noktası olarak görülmektedir.

Özellikle üniversite öğrencilerinin mezun olduktan sonra sosyal hayatta ve iş yaşamında aktif rol alması beklenmektedir. Bireylerin üstlenmiş oldukları bu rollerden birisi ise üniversite eğitiminde kazanmış oldukları çevre hakkındaki bilgi, beceri, tutum ve değerleri yaşama entegre etmektir (Teksöz, Şahin & Ertepinar, 2010). Buna paralel olarak UNESCO (1975, s. 15) bireylere verilmesi gereken çevre eğitiminin amacını; çevre ile ilgili problemlerin farkında, bireysel olarak ve işbirlikli bir şekilde güncel problemlerin çözümü ve yenilerinin önlenmesi için bilgi, beceri, tutum, motivasyon ve sorumluluklara sahip bir dünya popülasyonu geliştirmek olarak belirlemiştir. Bir başka değişle çevre eğitiminin amaçları doğrultusunda üniversitelerden çevre okuryazarı bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir (Teksöz, Şahin & Ertepinar, 2010).

Çevre okuryazarı birey genel olarak çevresel problemlerin farkında olan ve çevreyle ilgili karar verebilen kişi olarak tanımlanabilir (Hollweg vd., 2011). Bu bireyler toplumun ve küresel çevrenin daha iyi olmasını sağlamak için alınan kararları eyleme geçirme konusunda isteklidir. Çevre okuryazarı birey kavramı üzerinde ortak bir uzlaşı olmadığı gibi çevre okuryazarlığının boyutları üzerinde de uzlaşıya varılamamıştır.

Çevre hakkındaki endişeler ve gelişmeler zamanla sürdürülebilirlik kavramında birleşmiştir (Kates, Parris & Leiserowitz, 2005). Çünkü insanlık hem küresel ölçekte ekonomik gelişmeyi ve kalkınmayı sağlamaya çalışmakta hem de bu gelişme ve kalkınma neticesinde meydana gelen sorunları en aza indirmek ve önlemek için uğraşmaktadır. Kısacası insanlık gelişmeyi, doğanın dengesini bozmadan sürdürülebilir bir bakış açısıyla sağlamaya çalışmaktadır (Özer, 2007). Bu durum Huckle (1993) tarafından ortaya konulan çevre eğitimine yönelik yaklaşımlar arasında da görülmektedir. Bu yaklaşımlardan bir tanesi "sürdürülebilirlik için eğitim"dir. Sürdürülebilirlik, doğal, yapay, sosyal, kültürel ve bilimsel gibi tüm kaynakları ölçülü kullanmak ve saygı duymak bakış açısıyla oluşan ve yürütülen katılımcı bir süreçtir (Gladwin, Kennelly & Krause, 1995, s.877). Bu çalışmada amaç bireylerin sürdürülebilirlik davranışları ve çevre okuryazarlıklarını incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik ile ilgili davranışları cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyi ve sürdürülebilirlikle ilgili davranış düzeyleri arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı ilişki var mıdır?

Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlandığı için bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmanın hedef evreni Türkiye'deki tüm fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayları, ulaşılabilir evreni ise İç Anadolu ve Doğu Anadolu'dan iki devlet üniversitesinde öğrenim gören tüm fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarıdır. Uygun örnekleme yöntemi ile İç Anadolu ve Doğu Anadolu'dan iki devlet üniversitesinde öğrenim gören 837 sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni adayından veri toplanmıştır.

Çalışmanın verileri *Üniversite Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik ile İlgili Davranışları Ölçeği* ve *Çevre Okuryazarlığı Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Üniversite Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik ile İlgili Davranışları Ölçeği, Mergit (2003) tarafından geliştirilmiş ve Şahin, Ertepınar ve Teksöz (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Likert tipi 14 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Çevre Okuryazarlığı Ölçeği ise Özsevgeç, Artun ve Özsevgeç (2010) tarafından geliştirilmiş 24 madde içeren Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmış olup *çevre sorumluluğu, doğanın dengesi, duyuşsal çevre* ve *çevresel aktiviteler* olmak üzere dört alt boyuta sahiptir.

Verilerin analizi aşamasında öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik davranış toplam puanları normal dağılım gösterdiğinden dolayı veriler ilişkisiz örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizine tabi tutulmuştur. Öte yandan çevre okuryazarlığı

ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılmaması üzerine Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişki araştırılırken ise Spearman Brown Sıra Katsayıları korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilirlik ile ilgili davranışları cinsiyet açısından istatistiki olarak herhangi bir farklılık göstermezken [t(829)=0,577, p>0,05] sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretmen adaylarından daha olumlu yönde davranışlar sergiledikleri görülmektedir [t(835)=-2,278; p<0,05]. Öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik davranışları sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [F(3,833)=1,452; p>0,05]. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri cinsiyet [U=67120,50; p>0,05] ve bölüm [U=80460,00; p>0,05] açısında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farklılık göstermezken, öğretmen adaylarının bulundukları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir [x2=26,336; p<0,05]. Son olarak, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyi ve sürdürülebilirlikle ilgili davranış düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde (rs=-0,328; p<0,01) istatistiksek olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sürdürülebilirlik, Çevre Okuryazarlığı, Çevre Eğitimi

Kaynakça

Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166), 88-100.

Gladwin, T. N., Kennelly, J. J., & Krause, T. S. (1995). Shifting paradigms for sustainable development: Implications for management theory and research.*Academy of management Review*, *20*(4), 874-907.

Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., & Zoido, P. (2011). Developing a framework for assessing environmental literacy: Executive Summary. *Washington, DC: North American Association for Environmental Education.* Available at http://www.naaee.net.

Huckle, J. (1993). Environmental education and sustainability: A view from critical theory. *Environmental education: A pathway to sustainability*, 43-68.

Kates, R. W., Parris, T. M., & Leiserowitz, A. A. (2005). What is sustainable development?. *Environment*, *47*(3), 8.

Mertig, A. G. (2003). Michigan State University Environmental Survey of Freshman - Fall 2000 and Spring 2003. Web Sitesi: http://www.ecofoot.msu.edu/documents/frosh.environmental.survey.pdf erişim tarihi: 28.01.2015.

Moody G., Alkaff H., Garrison D., & Golley F. (2005). Assessing the environmental literacy requirement at the University of Georgia. *The Journal of Environmental Education*, *36*(4), 3-9.

Özer, S. (2007). Sürdürülebilir kalkınma sürecinde çevre yönetim sistemleri uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.

Özsevgeç, T., Artun, H., & Özsevgeç, L. C. (2010). Development of environmental literacy scale for prospective teachers. *Educational Research*, *1*(8), 239-245.

Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 307-320.

UNESCO (1975). The international workshop on environmental education, Belgrade, Final Report, IEEP, Paris, ED-76/WS/95.

(7418) Farklı Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Son Sınıf Üniversite Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Hakkındaki Farkındalıkları

Hatice İLKNUR TİFTİKÇİ
Gazi Üniversitesi

Ömer SAYLAR
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Çağımızda önemli çevre sorunlarından biri de üretilen enerjinin ihtiyacımız olan miktarı karşılayamamasıdır. Enerji ihtiyacının çoğunun fosil yakıt kaynakları ile sağlanması ve bu kaynakların tükenebilir olması, yenilenebilir enerji kaynaklarının önemini artırmaktadır. Gelecek nesillerin daha sağlıklı ve güvenilir bir ortamda yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevreye duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu durum da ancak etkin çevre eğitimi ile sağlanabilir. Öğretmen adaylarının yükseköğrenimleri sırasında ezberden uzak, aktif öğrenme yöntemlerini kullanabilen, çevre bilinci ve sorumluluğuna sahip bireyler olarak yetişmesi, gelecek nesillerin çevre duyarlılığı kazanması konusunda önemli bir yere sahiptir. Çevre eğitiminin verilmesinde sadece öğretmenler değil çevre duyarlılığını gelecek nesillere aktarmada rol oynayan herkes bu konuda sorumluluk sahibidir. Bu noktadan yola çıkılarak bu çalışmada farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin YEK (yenilenebilir enerji kaynakları) hakkındaki farkındalıklarının araştırılması ve buna bağlı olarak mevcut durumun değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan çalışmada; "Farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan üniversite son sınıf öğrencilerinin YEK hakkındaki farkındalıkları nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu temel araştırma sorusu çerçevesinde üniversite son sınıf öğrencilerinin YEK hakkındaki farkındalıklarını etkileyen faktörler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan alt problemler aşağıda sunulmuştur:

1. Üniversite son sınıf öğrencilerinin YEK hakkındaki farkındalıkları öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre değişmekte midir?

2. Üniversite son sınıf öğrencilerinin YEK hakkındaki farkındalıkları öğrenim görmekte oldukları fakülteye göre değişmekte midir?

3. Üniversite son sınıf öğrencilerinin YEK hakkındaki farkındalıkları öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre değişmekte midir?

4. Üniversite son sınıf öğrencilerinin YEK hakkındaki farkındalıkları cinsiyete göre değişmekte midir?

5. Üniversite son sınıf öğrencilerinin YEK hakkındaki farkındalıkları akademik başarı puanlarına (not ortalamalarına) göre değişmekte midir?

6. Üniversite son sınıf öğrencilerinin YEK hakkındaki farkındalıkları mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?

Yapılan araştırmalar, insanların YEK hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadığını bunun nedeninin de çevre eğitimini vermesi beklenen öğretmen adaylarının YEK hakkında yeterli donanıma sahip olmayışından ve müfredatta bulunan bu derse yeteri kadar önem verilmemesinden kaynaklandığını göstermektedir. Ayrıca yine yapılan araştırmalarda öğretmenlerin YEK hakkında bilgi seviyesinin ansiklopedik düzeyde olduğu ve uygulamada yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Yurt dışındaki gelişmiş ülkelerde, öğretmen adaylarının YEK ile ilgili bilgi seviyesini ölçen ve bu konuda var olan sorunlara çözüm önerileri getiren araştırmalar mevcuttur ancak bu araştırmalar Türkiye'de henüz istenilen aşamada değildir. Ayrıca Türkiye'de bu konuda yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalarda öğretmen adaylarının çevre eğitimi ve YEK hakkında istenilen seviyede bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın; çevre eğitiminde YEK' in önemine dikkat çekmek, öğretmen adaylarının bu konudaki mevcut farkındalıklarını ortaya çıkarmak ve farkındalığa etki eden faktörleri ortaya çıkararak mevcut sorunlara çözüm önerileri getirebilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gazi, Afyon, Nevşehir, Kastamonu ve Aksaray Üniversitelerinin farklı fakülte ve bölümlerde öğrenim görmekte olan 442 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Ankete katılan öğrenciler arasında fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 143, biyoloji öğretmenliğinde okuyan 22, biyoloji bölümünde okuyan 200, fizik bölümünde okuyan 67, kimya bölümünde okuyan 32 toplamda 442 kişi bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde ankete toplamda 315 kız ve 127 erkek öğrenci katılmıştır. Uygulanan ankete eğitim fakültesinden 126 kız, 39 erkek toplamda 165 öğrenci; fen-edebiyat fakültesinden 189 kız, 88 erkek toplamda 277 öğrenci katılmıştır.

Veri toplama aracı olarak Morgil, Saçken, Yücel, Özyalçın Oskay, Yavuz ve Ural'ın 2006 yılında geliştirmiş oldukları güvenirliği 0,944 olarak bulunan ve 39 maddeden oluşan "Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeği" (Renewable Energy Awareness Scale)

uygulanmıştır. Bu ölçekte maddeler likert tipi beşli derecelendirme ölçeği formatında İngilizce olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin bu araştırmada kullanılması için İngilizceden Türkçeye çevrisi yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin güvenirlik analizi için küçük bir gruba anketin ön uygulaması yapılmış ve ölçeğin güvenirliği (Cronbach Alfa değeri) 0,70 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada "Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeği" ile birlikte araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bölüm, cinsiyet, akademik ortalama gibi demografik verilerin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla bir "Kişisel Bilgi Anketi" de uygulanmıştır.

Veri analizi sırasında araştırmada Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeğinden elde edilen verilere Kolmogorov-Simirnov testi ve Shapiro-Wilk normallik testleri yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle veri analizinde gruplar arası farklılığa bakmak için parametrik olmayan Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U SPSS testleri tercih edilmiştir.

Öğrencilerin yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin incelendiği bu çalışmada envanterin uygulandığı üniversiteler arasında Gazi üniversitesi öğrencileri lehine, fakülteler arasında eğitim fakültesi öğrencileri lehine ve bölümler arasında fen bilgisi öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır. Elde edilen bu farklılık öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri, eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ve eğitim sürecindeki müfredat programından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin cinsiyete, genel başarı ortalamalarına ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde istatistiksel olarak öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin YEK hakkındaki bilgileri eğitim kurumlarından daha çok sosyal ortamlardan (internet, televizyon, sosyal medya gibi) öğrendikleri için ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca eğitim kurumlarında cinsiyet farklılığının azalması için yapılan çalışmalar da bu sonuca ulaşmamamızı sağlamış olabilir.

Anahtar Kelimeler : Yenilenebilir enerji kaynakları, çevre eğitimi, fen bilgisi eğitimi

Kaynakça

Erdoğan, M., Bahar, M. & Uşak, M. (2012). 2007 yılında uygulanmaya başlanan lise 9-12. Sınıf biyoloji dersi öğretim programlarında çevre eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 2217-2235.

Erökten, S. & Durkan, N. (2010). Çevre eğitimi dersinin öğrencinin çevreye karşı tutumları ve davranışları üzerine etkileri. *E-Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences, 5*(4), 1861-1867.

Fırat, A., Sepetçioğlu, H. & Kiraz, A. (2012). Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 216-224.

Karatepe, Y., Neşe, S. V., Keçebaş, A., & Yumurtacı, M. (2012). The levels of awareness about the renewable energy sources of university students in Turkey. *Renewable Energy*, *44*, 174-179.

Liarakou, G., Gavrilakis, C., & Flouri, E. (2009). Secondary school teachers' knowledge and attitudes towards renewable energy sources. *Journal of Science Education and Technology*, *18*(2), 120-129.

Morgil, I., Seçken, N., Yücel, A. S., Özyalçın Oskay, Ö., Yavuz, S. &Ural, E. (2006). Developing a renewable energy awarness scale for pre-service chemistry teachers. *Turkish Online Journal Of Distance Education, 7*(1), 63-74.

Seçken, N. (2008). Self directed learning process of pre-service chemistry teachers through internet-assisted education on renewable energy.*Journal of Turkish Science Education*, *5*(3), 89-107.

Toolin, R., & Watson, A. (2010). Conducting sustainable energy projects in secondary science classrooms. *Science Activities*, *47*(2), 47-53.

Üstün, A. K., Apaydın, M., Başaran Filik, Ü. & Kurban, M. (2009). *Kyoto protokolü kapsamında Türkiye'nin yenilenebilir enerji politikalarına genel bakış*. V. Yenilenebilir Enerji Kaynakları Sempozyumunda Sunuldu, Diyarbakır.

(7423) Turkish and US Science Teachers' Beliefs about Reformed Science Teaching and Learning: A Comparative Study

Burhan OZFİDAN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Bakı CAVLAZOGLU
Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Science teachers' beliefs about teaching and learning have been a critical element impacting their teaching practices in their classrooms (Jones & Carter, 2007; Crawford, 2007). Research on science teachers' beliefs indicates that teachers' experiences also influence their beliefs in teaching and learning science (Sampson, Enderle, & Grooms, 2013). In the last two decades, many reforms involving Benchmarks for science literacy (AAAS, 2009) and Next Generation Science Standards (Achieve, 2013) have occurred in science education and programs within science education for teachers have aimed to teach these reforms. Therefore, in many science education programs or professional developments for in-service and pre-service teachers, science education faculty or professional development organizers address new teaching and learning approaches in science to increase in-service and pre-service teachers' knowledge and practice about reformed science teaching and learning. For example, in most of the US science education programs there is a science method course in which pre-service teachers learn and practice about reformed science teaching and learning. In the same vain, Turkish science education programs have been offered similar science method courses and professional developments to improve their in-service and pre-service teachers' knowledge and practice about reformed science teaching and learning.

In order provide reformed teaching and learning perspectives in science education, different educational reforms has been occurred across different countries including the US and Turkey. Research suggests that recent American and Turkish science education reforms privilege constructivist perspectives of learning and teaching science. The perspective is described by a hypothesis which "knowledge is not transmitted directly from one knower to another, but is actively built up by the learner" even though there are an expansive type of ontological and epistemological viewpoints at play within recent constructivist understandings (Driver, Asoko, Leach, Mortimer, & Scott,. 1994, p. 5). We all as a human being create our own "mental models" and "rules" that we flourish our own comprehension of the world and use to cohere our experiences. Hence, learning contains regulating a recent consideration so as to welcome novel experiences. According to a constructivist perspective, learning science is an active, rational experiences of social process and "is something students do, not something that is done to them" (National Research Council [NRC], 1996, p. 22). However, research comparing current American and Turkish science teachers' beliefs about reformed science teaching and learning has yet to be conducted. The purpose of this study was to compare American and Turkish science teachers' beliefs about reformed science teaching and learning.

To collect data from both American and Turkish science teachers, we used Beliefs about Reformed Science Teaching and Learning (BARSTL; Sampson, Enderle, & Grooms, 2013) instrument, which was designed to measure teachers' beliefs about science teaching and learning. BARSTL is a valid and reliable instrument consisting of four subscales including (a) how people learn about science (HPLS), (b) lesson design and implementation (LDI), (c) characteristics of teachers and the learning environment (CTLE), and (d) the nature of the science curriculum (NOSC; Sampson et al., 2013). In total, 38 science teachers from the US and 27 science teachers from Turkey participated in this study. An independent-samples t-test was (Creswell, 2009) used to compare Turkish and American science teachers' beliefs about reformed teaching and learning science.

To compare Turkish and American science teachers' beliefs about reformed teaching and learning science, we randomly sorted the data through the SPSS into two groups, 1 and 2. Group 1 (the experimental group) consisted of US science teachers' beliefs about teaching and learning and group 2 (the control group) consisted of Turkish science teachers' beliefs about teaching and learning in science education. We concluded by measuring how well the subjects perform on the series of tasks under their respective conditions.

An independent-samples t-test was conducted to compare Turkish and American science teachers' beliefs about reformed teaching and learning science. Overall, the results of independent-samples t-test showed that there was a significant difference between US science teachers' beliefs about teaching and learning in science (M=95.50, SD= 5.83) and Turkish science teachers' beliefs about teaching and learning in science (M= 87.00, SD= 5.48), t (63)= 5.94, p= 0.01. The results showed that overall American science teachers' reformed beliefs about science teaching and learning were statistically higher than Turkish science teachers' beliefs about reformed science teaching and learning. Specifically, the results of independent-samples t-test for each subscale scores indicated that American science teacher' beliefs in HPLS, CTLE, and NOSC were statistically higher than Turkish science teachers' beliefs in these subscales. However, results in LDI subscale showed no significant difference although American teachers' scores in this subscale were relatively higher than Turkish teachers.

Anahtar Kelimeler : science, teaching, learning, beliefs

Kaynakça

American Association for the Advancement of Science. (2009). *Benchmarks for science literacy*. New York, NY: Oxford University Press.

Achieve. (2013). *Next Generation Science Standards.* Retrieved from http://www.nextgenscience.org/next-generation-science-standards

Crawford, B. (2007). Learning to teach science in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, *44*, 613–642.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, *23*, 5–12.

Jones, M. G., & Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1067–1104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Sampson, V., Enderle, P., & Grooms, J. (2013). Development and initial validation of the Beliefs About Reformed Science Teaching and Learning (BARSTL) Questionnaire. *School Science and Mathematics, 113*(1), 3-15.

(7426) Sakla Atasözünü Fen Derslerinde Lazım Olur: Nitel Bir Çalışma

Seyide EROĞLU
MEB

Oktay BEKTAŞ
Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Bireyler arasındaki doğru iletişim dilin gelişimi ile gerçekleşir. Düşünceler dil yardımıyla ortaya konarak başkalarına iletilir. Bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesiyle hem anlamaları hem de duygularını ve düşüncelerini tam ve doğru olarak anlatmaları sağlanmaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995). Atasözleri atalarımızın uzun yaşam deneylerine ve gözlemlerine dayanarak vardıkları genel yargılardır. Filozofça bir düşünce ya da bir öğüt, uyarı niteliğinde kalıplaşmış sözlerdir (Köklügiller, 1983, s. 3) Atasözleri; anlatımı etkili kılma, söyleneni açıkça, kolay, anlaşılır bir şekilde dile getirme ve bunları yazılı olarak ifade edebilme konusunda çok önemli etkilere sahiptir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Sağlam, 2001). Atasözleri, felsefi yaklaşımlarla birlikte bilimsel gerçekleri de içinde bulundurur.

Atasözleri günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla da kullanılmaya başlanmıştır (Savaş ve Bilgili, 2014). Bu yönüyle bakıldığında atasözleri fen eğitiminde de öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Yılmaz ve Göktepe, 2002). Diğer taraftan, atasözleri öğretimin içerisinde doğru kullanılmadığı takdirde kavram yanılgılarının oluşmasına neden olmaktadır (Emani, 2010; Klassen, 2009; Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012). Örnek olarak "Bir yere iki kez yıldırım düşmez" atasözü verilebilir. Bu atasözünün mecazı anlamına bakıldığında arka arkaya sıkıntılı durumların oluşmayacağı anlatılmaktadır. Bu söz bilimsel açıdan incelendiğinde, yıldırımı durdurmak veya önlemek mümkün olmadığı için, aynı yere birden fazla yıldırım düşebilir. Dolayısıyla, yıldırımın aynı yere iki defa düşmeyeceğini söylemek yanlıştır. Amerika'daki Empire State binasına her yıl ortalama 21-25 kez yıldırım vurduğu kayıtlara geçmiştir (URL-1). Atasözlerinin fen öğretiminde doğru ve öğrencilerde kavram yanılgılarına yol açmayacak şekilde kullanılması gerekmektedir. Ayrıca, kültür ve fen kavramları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak daha derin araştırmalar yapılmasının öğretimi daha etkili kılacağı düşünülmektedir (Güngör, 2009). Bu çalışmada fen kavramlarının öğrenciler tarafından daha iyi öğrenilebilmesi amacıyla 9. sınıf öğrencilerinin de görüşleri dikkate alınarak atasözlerinin kullanıldığı etkinlikler geliştirilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan atasözlerinin, ilgili fen konusu ile uyumlu olacak şekilde konuya geçiş sağlanmak ve konuya dikkat çekmek amacıyla kullanılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda bu çalışmayla öğrenciler tarafından birbiriyle ilişkili olmadığı düşünülen edebiyat ve fenin entegrasyonu sağlanmış olup, onların disiplinler arası bir çalışma deneyimi elde edebilecekleri öngörülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde edebiyat alanı ile fen alanını ilişkilendiren birçok çalışmanın olduğu dikkati çekmektedir (Varışoğlu, Şeref, Yılmaz, ve Gedik, 2014). Bu çalışmalara bakıldığında bilimsel hikâyeler ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada alan yazından farklı olarak atasözleri etkinlikler içinde kullanılmıştır.

Öğrenciler eğlenceli bir öğrenme ortamı içinde atasözleri içeren etkinliklerle keşif yapma ve tartışma imkânı bularak feni anlamlı bir şekilde öğrenirler. Bu çalışma atasözleri ile zenginleştirilmiş fen etkinlikleri yoluyla öğrencilere eğlenceli bir öğrenme ortamı ve fen öğretmenlerine alternatif öğretim yaklaşımları sunacağı için, öğrencilerinin fen derslerinde anlamlı öğrenmelerini sağlamak ve kavram yanılgılarını gidermek isteyen öğretmenlere ışık tutacaktır. Tüm bu gerekçeler doğrultusunda bu çalışmada, aşağıda verilen araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

Fen konularının anlamlı öğrenilmesinde atasözleri ile zenginleştirilmiş ne tür etkinlikler geliştirilebilir?

Bu çalışma, teorik temelli bir çalışma olup, fen dersleri öğretimi ile ilgili olarak farklı alternatif bir yöntem ortaya konmaya çalışılmıştır. Öncelikli olarak çalışma amaçları doğrultusunda ilgili alanyazın incelenmiş ve içerik açısından fen dersleri ile ilişkilendirilebilecek atasözleri belirlenmeye çalışılmıştır. Seçim sürecinde de fen ve edebiyat alanları başta olmak üzere farklı alanlardan uzman görüşleri alınarak çalışmanın geçerlik ve güvenirliği arttırılmıştır. İlk etapta belirlenen atasözleri listelenmiş ve her biri ayrı ayrı ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Burada seçilen yedi atasözü ile ilgili olarak uzman görüşleri alınmış ve temelinde yatan bilimsel içerik uzmanlar açısından değerlendirilmiştir. Literatürden de yardım alınarak atasözleri fen ders konuları ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında her bir atasözü ile ilgili etkinlik çalışması hazırlanmıştır. Etkinlik çalışması kapsamında, öğrencileri de çalışmaya dâhil ederek renkli kartonlar hazırlanmış ve etkinlik görsel olarak cazip hale getirilmeye çalışılmıştır. Her bir kartonda iki yüz bulunmaktadır. Kartonun bir yüzünde atasözü ve mecazi ya da halk arasında bilinen anlamı; diğer yüzünde ise fen konusu ile ilişkilendirilmiş şekli bulunmaktadır. Burada özellikle fenle ilişkisi anlatılırken farklı ve dikkat çekici görsellerden sıklıkla yaralanılmıştır.

Ayrıca atasözleri ve bilimsel içerikleri ile ilgili olarak yapılması planlanan etkinlik sonunda değerlendirme yapabilmek için çoktan seçmeli, boşluk doldurma, açık uçlu ve eşleştirme olmak üzere farklı soru türlerinden oluşan bir çalışma yaprağı hazırlanmış

ve kullanıma hazır hale getirilmiştir. Tüm bunlara ek olarak kimya dersi kapsamında dönem sonu etkinliği olarak konuların tekrarı ve kalıcılığını sağlamak amacıyla tartışma ve grup çalışması tekniklerini içeren bir ders planı hazırlanmıştır.

Bu çalışmada, ortaöğretim 9. sınıf seviyesinde, fen dersleri için kullanılabilecek alternatif bir öğretim yöntemi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu yolla fen derslerini öğrenciler açısından sıkıcı, anlaşılmaz ve günlük hayattan uzak olmaktan çıkararak ders ortamını daha etkin, verimli ve eğlenceli hale getirmek hedeflenmektedir. Amacı gerçekleştirebilmek için günlük hayatta sıkça kullandığımız atasözlerinden faydalanılmıştır. Bu sayede unutulmaya yüz tutmuş kültürel değerlerimizin hatırlatılması ve edebiyat gibi birçok kişi tarafından fen dersleri ile ilişkisiz olduğu düşünülen bir alandan fen derslerinde faydalanılabileceği kanıtlanmıştır.

Ayrıca bu proje kapsamında örnek ders planı, etkinlik materyalleri ve çalışma kâğıdı da hazırlanarak kullanıma uygun hale getirilmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalar (Yılmaz ve Göktepe, 2002) dikkate alındığında uygulanması planlanan etkinliklerin öğrencileri için ilgi çekici olacağı ve fen derslerine karşı motivasyonu arttıracağı tahmin edilmektedir.

Hazırlanan materyallerin öğretmenlere ve ilgili alan uzmanlarına güzel bir örnek teşkil edeceği, buradan yola çıkılarak farklı konularda da farklı etkinliklerin hazırlanması konusunda da bir referans noktası olacağı tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen bilimleri, Atasözleri, Disiplinler Arası Yaklaşım, Kavram Öğretimi, Materyal Geliştirme

Kaynakça

Emani, C. (2010). Using the “DNA story” to inculcate a scientific thought process in the classroom. *The American Biology Teacher, 72*(7), 410-413.

Güngör, B. (2009). *İnsanda Sindirim Sistemi Konusunda İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Yanılgılarının Kökenlerinin Belirlenmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi,* Ankara: Engin Yayınevi.

Klassen, S. (2009). The construction and analysis of a science story: A proposed methodology. *Science & Education, 18*, 401-423.

Köklügiller, Ahmet (2000), *Açıklamalı Atasözleri ve Özdeyişler*, İstanbul: Kaya Yayınları

Mindivanlı, E., Küçük, B. ve Aktaş, E. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Aktarımında Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3).

Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30-45.

Sağlam, M. Y. (2001). Atasözleri ve deyimlerde imgelem. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 18*(1).

Savaş, B. ve Birgili B. (2014). *Fen ve Teknoloji Dersine Atasözleri Entegrasyonu.* 11. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı.

URL-1 http://bilimfili.com/ayni-yere-iki-defa-yildirim-dusmez-mi. 01.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Varışoğlu, B., Şeref, İ., Yılmaz, İ. ve Gedik, M. (2014). Deyim ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi,* (41), 226-242.

Yılmaz, M. ve Göktepe, M. (2002). *Günlük Yaşamdaki Bazı Atasözlerinin ve Özlü Sözlerin Fizik Ya Da Fen Bilgisi Kavramlarıyla Yorumlanması*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresine sunulmuş bildiri.

(7452) Üniversite Öğrencilerinin Çevre okuryazarlığı Yeterlikleri

Oğuz ÖZDEMİR

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde gittikçe artan ve derinleşen çevre bozulmasıyla baş edilebilmesi her şeyden önce herkesin çevre okuryazarı olabilmesini gerektirmektedir. Ancak, yaşanan deneyimler ve araştırmalar, geniş kitlelerin çevre okuryazarlığ yeterliklerinden önemli ölçüde yoksun olduklarını göstermektedir. Bu durum, bireylerin çevre okuryazarlığı yeterliklerinin araştırılması ve kazandırılmasına dönük çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Çevre okuryazarlığının (ekolojik okuryazarlık) gündeme gelmesi, çevre eğitiminin önem kazanmaya başladığı 1960'lı yıllara denk düşmektedir. Nitekim, çevre eğitiminin temel amacı bireyleri çevre okuryazarı hale getirmek olarak belirlenmiştir. Çevre okuryazarlığı daha geniş anlamıyla, çevresel eylem stratejileri için gerekli bilgi ve iletişim ile bunları çevresel eylemlerde kullanma becerileri ve çevresel meselelerde eyleme geçme istekliğine ilişkin insan edimleri olarak ifade edilmektedir Hungerford ve Peyton (1997). Çevre okuryazarlığı en yaygın tanımı NAAEE (2004) tarafından yapılmıştır. Buna göre, çevre okuryazarlığı, çevre ve çevre sorunları hakkında farkındalık, çevre sorunlarını çözmeye yönelik bilgi, beceri ve motivasyon anlamına gelmektedir.

Bu anlamda, çevre okuryazarlığı insanın doğayla etkileşiminin bütün alanlarına karşılık gelen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yeterlik durumlarını fade etmektedir. Bunlar, ı) doğa ve sosyal sistem arasındaki etkileşim, ıı) insan-doğadaki yeri , ııı) teknoloji tasarımı ve kullanma, ıv) insanun yaşam döngüsü içinde gelişimsel öğrenme (Designer ve Roth, 1992). Çevre okuryazarlığının temel bileşenleri, ı) kavrayış, ı) tutum ve ııı) tepki ve ıv) ilgi şeklinde tarif edilmektedir (Erdoğan ve Ok, 2011; Teksöz, ve diğerleri; 2013). Buna göre, çevresel kavrayış bileşeni, ekolojik ve sosyo-politik durumlar, çevre problemleri, doğal ve sosyal sistem arasındaki ilişkiselliğin kavranmasına işaret etmektedir. Çevresel tutum ise, çevre kalitesinin ve çevre sorunlarının öneminin anlaşılması, çevreye karşı empati ve çevre problemlerin çözülmesine yönelik isteklilik şeklinde ifade edilmektedir. Çevresel tepki bileşeni, çevre problemleriyle bireysel ve toplumsal katılımla baş edilebileceğine yönelik inanç ve bu doğrultuda inisiyatif alma becerisi ve istekliliği anlamına gelmektedir. Son olarak çevre okuryazarlığının ilgi bileşeni ise, çevreye ve çevre sorunlarına ilgi duyma, çevre sorunlarıyla mücadele etme ve çevre dostu yaşam sürmeye angaje olma ve tavır alma şeklinde ifade edilmektedir. Çevre okuryazarlığının anlamının zaman içinde uğradığı dönüşümüne bakıldığında, duyuşsal ve davranışsal alana ilişkin tutum, değer, ilgi, eylem vb. unsurların bilişsel alanın önüne geçtiği görülmektedir (Mancl, and Carr, 2001; Goldman, Yavetz, and Pe'er, (2006).

Buna göre, çevre okuryazarlığının çerçevesi, aşağıdaki tabloda görüleceği üzere diğer bütün öğrenme alanlarında olduğu gibi "bilişsel", "duyuşsal" ve "eylemsel" olmak üzere üç ana katagoriden oluşmaktadır (Erdoğan, 2009). Her bir kategori ise çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Sözgelimi, çevre okuryazarlığına ilişkin biliş kategorisi, ""doğa tarihi ve ekoloji bilgisi", "çevre problemleri bilgisi", "sosyo-politik ve ekonomik bilinç" ve "beceriler" bileşenlerinden oluşmaktadır. Buna karşın, "duyuş" kategorisi davranış belirleyicileri, "eylem" kategorisi ise çevresel sorumlu davranış bileşenlerinden meydana gelmektedir. Bunun yanında, her bir bileşen ise tabloda gösterilen çok sayıda alt bileşenden oluşmaktadır. Buna göre, çevre okuryazarlığının çevre eğitiminin disiplinlerarası içerikteki bilişsel, duyuşsal ve eylemsel alanların her birine ilişkin çeşitli yetkinlik durumlarını ifade ettiği ortaya çıkmaktadır.

Buradan hareketle, çalışmada üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlığı yeterliklerini ne ölçüde sergiledikelri ve bunda nelerin etkili olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırma, durum saptaması niteliğinde olup betimsel desene göre düzenlenmiştir. Bu bağlamda, çalışma 2016-2017 öğretim yılı bahan döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Fen Blgisi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, durum saptaması niteliğinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Çalışma, 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Yavetz ve Pe'er (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye araştırmacı tarafından uyarlanan "Çevre Okuryazarılğı Ölçeği"nin sözü edilen örneklem üzerinde uygulanmasıyla toplanmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde, katılımcıların kişisel (yaş, cinsiyet, eğitim durumu) ve demografik özelliklerini (sosyo-ekonomik statü, yaşanılan yer, çocukluğun geçtiği yer, çevresel dünya görüşü, çevre etiği yaklaşımı, v.b.) belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. *ikinci bölümünde*, "*sorumlu çevresel davranış"* ile ilgili 20 adet beşli likert tipi yargı bulunmaktadır. *Üçüncü bölüm*, "*çevresel tutum*" ile ilgili beşli likert tipi 23 adet yargıdan oluşmaktadır. *Dördüncü bölümde*, "*çevresel bilgi*"yi ölçmeye yönelik 23 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. *Beşinci bölümde*, katılımcıların aldıkları eğitimin *çevresel davranış, tutum ve bilgilerinin edinimi* üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik kapalı uçlu yargı ifadeleriyle ölçülmektedir. Son olarak *altıncı*

bölümde, katılımcıların eğitim deneyimlerinin/ geçirdikleri çeşitli yaşantıların *çevresel dünya görüşlerinin edinimi* üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Toplanan veriler, uygun betimsel istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. katılımcıların çevre okuryazarlığı durumlarına ilişkin olarak "çevresel tutum" ve "çevresel davranış" yeterliklerinin orta seviyede, buna karşın çevresel bilgi yeterliklerinin ise düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, katılımcıların çevre okuryazarlığı yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklı düzeylerde farklılaştığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlığı yeterliklerinin araştırıldığı çalışmada elde edilen sonuçların aşağıdaki açılardan katkı getirmesi beklenmektedir:

1) Türkiye'de çevre okuryazarlığı yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik öğretim programlarının uluslararası uygulamalar ve iyi örnekler ışığında güncellenmesi,

2) Türkiye'de çevre okuryazarlığı yeterliklerinin daha etkili şekilde kazandırılmasını sağlayabilecek öğrenme ortamları ve süreçlerinin tasarlanması ve uygulamaya geçirilmesi,

3) Türkiye'de çevre okuryazarlığı yeterliklerinin daha etkili şekilde kazandırılması için ihtiyaç duyulacak yenilikçe materyal ve iyi örneklerin geliştirilmesi,

4) Türkiye'de çevre eğitimi süreçlerinin çevre okuryazarlığı yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik şekilde yürütülmesi.

Bu açıdan çalışmanın, çevre okuryazarlığı yeterliklerinin edinimi üzerinde etkili olan değişkenler (kişisel, demografik, bilişsel, duyuşsal ve eylemsel değişkenler) arasındaki ilişkiler gözetilerek kazanımlar, konu içeriği, öğrenme ortamları, öğrenme süreçleri, materyalleri v.b. unsurları kapsayan iyi örneklerin geliştirilmesine ve uygulamaya geçirilmesine katkı getirmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çevre eğitimi, çevre okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı yeterlikleri

Kaynakça

Erdogan, M. & Ok, A. (2011) An Assessment of Turkish Young Pupils' Environmental Literacy: A nationwide survey, International Journal of Science Education, 33:17, 2375-2406

Ökesli, T.F. (2008). Relationship between primary school students' environmental literacy and selected variables in Bodrum. *Unpublished Master Thesis*, ODTÜ.

Özdemir, O. "Bilim Toplumu ve Fen (Bilim) Okuryazarlığı", *Bilimin Doğası, Gelişimi ve Öğretimi,* Ed. Nilgün Yenice, Anı Yayıncılık, Ankara, 154-186, 2015

Özdemir, O. (2016), "Çevre Eğitiminin Günümüzde Değişen Yüzü: Sürdürülebilir Yaşam Eğitimi", *Çevre ve Enerji, Ed. Aysel Aydın Kocaeren, Nobel Yayınları, Ankara: 1-18.*

Pe'er, S., Goldman, D. & Yavetz, B. (2007) Environmental Literacy in Teacher Training: Attitudes, Knowledge, and Environmental Behavior of Beginning Students, The Journal of Environmental Education, 39:1, 45-59,

Srbinovski, M, Erdoğan, M., İsmaili, M. (2010). Environmental literacy in the science education curriculum in Macedonia and Turkey Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 4528–4532

Teksoz, G. T. Bone, J.W., Yilmaz Tuzun, O. & Oztekin, C. (2014) An evaluation of the environmental literacy of preservice teachers in Turkey through Rasch analysis, Environmental Education Research, 20:2, 202-227,

Teksoz , G., Sahin, E. , Tekkaya Öztekin, C. (2012). (2012) Modeling Environmental Literacy of University Students J Sci Educ Technol: 21: 157–166

Tuncer, G. T., Ertepınar, H. ve Şahin, E. (2008). Çevre okuryazarlığı: geleceğin öğretmenleri sürdürülebilir bir gelecek için hazır mı?. *8. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 2008, Ağustos 27-29, Bolu, Türkiye

(7457) Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine İlişkin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algıları, Motivasyonel İnançları ve Öz-Düzenleme Becerileri

Burcu ŞENLER

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Öğrenmede belirleyici bir faktör olan öğrenme ortamları, son 30 yıldır eğitim araştırmalarının odak konusu haline gelmiştir. Öğrenme ortamları, öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencinin başarısını ve tutumunu etkileyen sosyal, psikolojik, pedagojik faktörleri içeren bir çevredir (Fraser, 1998, s.3). Yapılan çalışmalar öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleriyle de ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur (Fraser, 1998). Öğrenme ortalarından biri olan yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrencilerin birlikte çalıştığı, birbirini desteklediği, çeşitli bilgi kaynakları ve araçlarla öğrenme hedeflerine ulaştıkları bir ortamdır (Wilson, 1996). Öğrenci merkezli olan ve öğrencilerin deneyimlerinin önemli olduğu bu ortamda bilgi etkileşim ve işbirliği ile yapılandırılır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen rehber konumunda olup, öğrencileri, soru sormaya, kendi düşüncelerini üretmeye, bir sonuca ulaşmaya teşvik eder (Richardson, 1997). Ayrıca öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girerek ve işbirliği yaparak kendi anlamlarını oluşturmalarına yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 1999; Demirel, 2005).

Öğrenme ortamının yanında, öğrenmeye yönelik motivasyonel inançlar, başarı ve öğrenmenin niteliğinin en kritik ve önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Mitchell, 1992). Motivasyonel inançlar, öğrencilerin öğrenilen konuya ilişkin sahip olduğu inançlar, fikirler ve değer yargılarıdır (Boekaerts, 2002). Pintrich ve De Groot (1990) motivasyonel inançların, öğrencilerin akademik performansı, bilişsel faaliyetlerine ilişkin bakış açısı ve öz düzenleme becerileri ile ilgili olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda, akademik performansın bir diğer önemli bileşeni olan öz-düzenleme becerileri, öğrenenlerin hedef belirlediği, bu hedeflerine ulaşmak için, davranışlarını, bilişsel ve duyuşsal özelliklerini harekete geçirerek öğrenmelerine bilişsel, motivasyonel ve üstbilişsel olarak katıldıkları etkin ve yapıcı bir süreçtir (Zimmerman, 1989; Pintrich, ve Schunk, 2002).

Eğitim alanında yapılan çalışmalar, öğrenme ortamı ile öğrencilerin motivasyonel inançları arasında ilişki olduğunu göstermiştir (örn. Baeten, Dochy ve Struyven, 2013; Ben-Ari, 2003; Hanrahan, 1998; Stipek, 2002). Örneğin, yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrencilere özerklik ve sorumluluk vererek onların uyumsal motivasyonel inançlarını geliştirir (Ames, 1992). Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak onların öğrenme sürecinde kontrolü ele almalarını sağlar. Öte yandan, yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrenciye davranışlarını izleme, kendini değerlendirme ve öğrenmesine yönelik plan yapma olanağı tanıdığı için öz-düzenleme becerilerini de arttırır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri derslerine ilişkin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada ayrıca, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına, motivasyonel inançlarına ve öz-düzenleme becerilerine etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın örneklemini Muğla İli Menteşe İlçesi'nde uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 5 devlet okulunda öğrenim görmekte olan 489 (259 kız, 228 erkek, 2 cevap yok; yaş ortalaması 12,9) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin fen bilimleri derslerine ilişkin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları Yapılandırmacı Ögrenme Ortamı Ölçegi ile toplanmıştır. Taylor ve Fraser (1991) tarafından geliştirilen ve Johnson ve McClure (2004) tarafından revize edilen ölçek Yılmaz, Çakıroğlu ve Boone (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yapılandırmacı Ögrenme Ortamı Ölçegi, 5'li likert tipi olup toplam beş alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, kişisel uygunluk, öğrenci uzlaşması, paylaşımlı kontrol, kritik fikir ve belirsizliktir. Öğrencilerin motivasyonel inançlarını ve öz-düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla ise Velayutham, Aldridge ve Fraser (2011) tarafından geliştirilen ve Şenler (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Fen Dersine Yönelik Uyumsal Öğrenme Durumları Ölçeği kullanılmıştır. 5'li likert tipi olan ölçek, öğrenme hedef yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik inançları ve öz-düzenleme becerileri olmak üzere dört alt boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin fen bilimleri derslerine ilişkin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki kanonik korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerinin ve sınıf düzeylerinin, yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına, motivasyonel inançlarına ve öz-düzenleme becerilerine etkisi çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılarak incelenmiştir.

Kanonik korelayon analizi yapılandırmacı öğrenme ortamının tüm değişkenlerinin motivasyonel inanç değişkenleri ve öz-düzenleme becerileri ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çoklu varyans analizi sonuçları ise cinsiyetin, öğrencilerin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre, kız öğrencilerin hedef yönelimi, öz-yeterlik inanç ve öz-düzenleme beceri puanları erkeklerden daha yüksektir. Bunun yanında yine çoklu varyans analiz sonuçları sınıf düzeyinin öğrencilerin öğrenme ortamlarını algılayışları, motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Genel olarak sekizinci sınıf öğrencilerin kişisel uygunluk, kritik fikir, hedef yönelimi, değer verme, öz-yeterlik inanç ve öz-düzenleme beceri puanlarının diğer sınıf düzeylerinden düşük olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : yapılandırmacı öğrenme ortamı, motivasyon, öz-düzenleme becerileri, fen bilimleri dersi

Kaynakça

Johnson, B., & McClure, R. (2004). Validity and reliability of a shortened, revised version of the constructivist learning environment survey (CLES). *Learning Environments Research, 7*, 65-80.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education:* theory, research, and applications (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Şenler, B. (2014). Fen dersine yönelik uyumsal öğrenme durumları ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı*, 1100.

Taylor, P. C., & Fraser, B. J. (1991). Development of an instrument for assessing constructivist learning environments. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST), The Abbey, Fontane, Wisconsin.

Velayutham, S., Aldridge, J., & Fraser, B. (2011). Development and validation of an instrument to measure students‘ motivation and self-regulation in science learning. *International Journal of Science Education, 33*(15), 2159-2179.

Yılmaz-Tüzün, Ö., Çakıroğlu, J., & Boone. W. J. (2006). *Turkish high school student's perceptions of constructivist learning environment in chemistry classrooms and their attitudes toward chemistry.* Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching (NARST), April 3-6, San Francisco, USA.

(7459) Etkinlik Temelli Bilimin Doğası Öğretiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerine Etkisi

Nilgün YENİCE — Adnan Menderes Üniversitesi
Barış ÖZDEN — Fen Bilimleri Öğretmeni
Gizem ALPAK TUNÇ — Kimya Öğretmeni

ÖZET

Son yıllarda bilimsel düşünce ve bilimsel bilgi anlayışında ortaya çıkan farklılaşmalar oluşturulan eğitim programlarını etkilemiş; bilim ve bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğu, bunu oluşturan bilim insanlarının özelliklerinin ne olduğuna ilişkin yeni standartlar oluşturulmasına neden olmuştur (AAAS, 1993; NRC, 1996). Bu yeniliklerin ülkemizdeki yansıması incelendiğinde; 2004 yılında yenilenen fen ve teknoloji öğretim programında fen okuryazarlığına vurgu yapılmış ve bu vurgu 2013 yılında uygulamaya konulan fen bilimleri öğretim programında da devam etmiştir. Fen okuryazarı bireyin özellikleri incelendiğinde, bu özelliklerden birinin bilimin doğasını anlamak olduğu görülmektedir. Ancak bilimin doğası ile ilgili yapılan çalışmalar öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin istenilen düzeyde bilimin doğası anlayışına sahip olmadıklarını göstermektedir (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Briscoe, 1991; Lederman, 1992; Yenice, Özden & Balcı, 2015). Bilimin doğasını öğretmek uzun zamandan beri fen eğitimcilerinin ortak bir amacıdır (Abd-El-Khalick, Bell & Lederman, 1998; Driver, Leach, Millar & Scott, 1996; Hogan, 2000; Lederman, 1992; Reif & Larkin, 1991). Bu bağlamda, öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilimin doğası ile ilgili görüşlerini geliştirmek için birçok girişimde bulunulmaktadır ve girişimler halen devam etmektedir (Abd-El-Khalick & Akerson, 2004; Akerson, Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Irwin, 2000; Schwartz, Akom, Skjold, Hong, Kagumba & Huang, 2007).

Bilimin doğasının öğretiminde kullanılan yaklaşımları temel alan çalışmalar incelendiğinde, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımların (a) dolaylı, (b) doğrudan-yansıtıcı ve (c) tarihsel yaklaşım olarak üç grupta ele alındığı görülmektedir (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002). Dolaylı yaklaşım, araştırmaya dayalı etkinliklerin ve bilimsel süreç becerilerine dayalı bir öğretimin, öğrencilerin bilimin doğasını anlamalarında olumlu gelişmeler sağladığını savunur (Abd-El Khalick ve Lederman, 2000). Aynı zamanda bu yaklaşım, öğrencilerin bilimle uğraşarak bilimin doğasını anlayacaklarını ileri sürer (Küçük, 2006). Ancak, doğrudan yaklaşımın savunucuları ise dolaylı yaklaşımın tam aksine bilimin doğası hakkında yeterli anlayış kazandırmanın ayrı kazanım olarak hedeflenmesi gerektiğini ileri sürmektedirler (Köseoğlu, Tümay ve Üstün, 2010). Alan yazında doğrudan yollarla yapılan bilimin doğası öğretiminin dolaylı yaklaşıma dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu gösteren farklı örneklem grupları üzerinde yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak, öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Altındağ, 2010; Ayvacı, 2007; Beşli, 2008; Küçük, 2008; Muğaloğlu, 2006; Öztürk ve Bayram, 2014). Doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın bilimin doğasının öğretiminde dolaylı yaklaşımdan daha faydalı olabileceğini ileri süren Abd-El-Khalick ve Lederman (2000), bilimin doğasının anlaşılabilmesi için, bilimin doğasının öğretimi "duyuşsal" hedef olarak değil, "bilişsel öğrenme hedefi" olarak dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, bilimin doğasının farklı unsurları, öğrencilere doğrudan öğretilmelidir. Doğrudan öğretim ile vurgulanan, bilimin doğasının bir yan ürün olarak öğrenilmesini beklemek yerine, bilimin doğası özelliklerinin etkinlikler sırasında veya etkinliklerden sonra yapılacak tartışmalarla doğrudan öğretilmesi gerektiğidir (Altındağ, 2010).

Fen okuryazarı birey yetiştirmede büyük öneme sahip fen bilgisi öğretmenlerinin gelişmiş düzeyde bilimin doğası anlayışına sahip olması gerekmektedir. Çünkü, bilimin doğasının öğreticisi olan öğretmenler eğer bilimin doğası ile ilgili yanılgılara sahip olurlarsa, sınıflarında öğrencilerine de bilimin doğasını yanlış aktarabilirler. Bunun içinde geleceğin fen bilgisi öğretmenlerinin yani fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası ile ilgili görüşlerini geliştirebilecek çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma dayalı etkinlik temelli bilimin doğası öğretiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

Deneysel nitelikte olan bu araştırma, yarı deneysel desen türlerinden tek gruplu ön test sontest modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014–2015 eğitim-öğretim yılında fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan 46 3. sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya 8 erkek, 38 kız öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada 3. sınıf öğretmen adaylarına "Bilimin doğası ve bilim tarihi" dersi kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen bilimin doğası etkinlikleri 11 hafta boyunca doğrudan-yansıtıcı yaklaşım kullanılarak uygulanmış ve bu uygulamanın öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerine etkisi araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Özcan (2014) tarafından uyarlanan "Bilimin Doğasına Yönelik Görüşler Anketi (BDYGA)" uygulama başlamadan önce ön test, uygulama sona erdikten sonra ise son test olarak uygulanmıştır. Anket incelendiğinde, 10 sorudan oluşan anketin bilimin doğasının 7 unsurunu temel alarak uyarlandığı görülmüştür. Ölçeğin puanlanması yine Özcan (2014) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarına göre yapılmıştır. Puanlama anahtarı 3'lü derecelendirmeye sahiptir. Bunlar; *Kabul Edilemez (0), Kısmen Kabul Edilebilir (1)* ve *Kabul edilebilir (3,5)* şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması için kodlayıcılar güvenirliği uygulanarak iki ayrı araştırmacı tarafından

kodlamalar yapılıp kodlamalar arasındaki iç tutarlılık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında ise .70'in üzerindeki katsayıların güvenilir kabul edildiği ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonrası sorulara verilen cevaplar yukarıda söz edilen kategorilere göre sınıflandırılıp frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Ayrıca tek grup ön test son test desenine sahip bu araştırmada BDYGA ön test ve BDYGA son testlerinin karşılaştırılmasını değerlendirmek için ilişkili örneklemler için t-testi kullanılmıştır.

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri üzerinde doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma dayalı etkinlik temelli bilimin doğası öğretiminin etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. BDYG anketinin her bir sorusuna ilişkin verilen cevaplar ön test ve son test olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun anketteki her bir soruya ön testte kabul edilemez yanıtlar verdikleri, son testte ise çoğunlukla kabul edilebilir yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, anketteki her bir soruya verilen ön test ve son test yanıtlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımlı örneklemler için t testi sonuçlarına göre, anketteki 7. Sorunun a şıkkı dışındaki tüm sorularda son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma dayalı etkinlik temelli bilimin doğası öğretiminin, öğretmen adayların bilimin doğasına yönelik görüşlerini olumlu yönde değiştirdiğinin bir göstergesi sayılabilir. Bulgular sonucunda bilimin doğası öğretiminde doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma dayalı etkinlik temelli öğretimin farklı eğitim düzeyinde öğrenim görmekte olan çalışma gruplarına bilimin doğasının öğretiminde kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Bilimin Doğasına Yönelik Görüşler, Etkinlik Temelli, Doğrudan-Yansıtıcı Yaklaşım, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F. & Akerson, V. L. (2004). Learning as Conceptual Change: Factors Mediating the Development of Preservice Elementary Teachers' Views of Nature of Science. *Science Teacher Education,* 88, 785-810.

Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). Influence of a Reflective Explicit Activity-Based Approach on Elementary Teachers' Conceptions of Nature of Science. *Journal Of Research In Science Teaching,* 37(4), 295-317.

Driver, R., Leach, J., Millar, R. & Scott, P. (1996). *Young People's Images of Science.* Buckingham, UK: Open University Pres.

Hogan, K. (2000). Exploring a Process View of Students' Knowledge about the Nature of Science, *Science Education,* 84, 51–70.

Irwin, A. R. (2000). Historical Case Studies: Teaching the Nature of Science in Context. *Science Education,* 84, 5-26.

Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of Explicit and Reflective Versus Implicit Inquiry-Oriented Instruction on Sixth Graders' Views of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 7, 551-578.

Özcan, H. (2013). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen İçeriği İle İlişkilendirilmiş Bilimin Doğası Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Gelişimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Schwartz, R., Akom, G., Skjold, B., Hong, H., Kagumba, R. & Huang, F. (2007). *A Change in Perspective: Science Education Graduate Students' Reflections on Learning NOS.* NARST, New Orleans, LA. April, 15-18.

Yenice, N., Özden, B. & Balcı, C. (2015). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17(1), 237-281.

(7462) Ortaokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Belirlenmesi (Muğla İli Örneği)

Şendil CAN — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Gülsu BAYIR — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Serpil DOĞRU — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilere var olan bilgileri aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaktır. Fen ve teknoloji dersi bu becerilerin kazandırıldığı derslerin başında gelmektedir (Kaptan,1999). Fen ve Teknoloji dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesidir (TTKB, 2006). Öğrencilerin fen ve teknoloji yazarı bireyler olmaları için eğitim süreci, özgüvenlerini ve motivasyonlarını arttırıcı nitelikte olmalıdır (MEB, 2006). Öğrenme için gerekli ön koşullardan biri de motivasyondur. Öğrenmenin en kritik ve en zor ölçülebilen unsurlarından biridir. Psikolojik açıdan oldukça önemli olan motivasyon öğrenmeyi ve performansı etkiler. Motivasyon, bireyde enerjiyi ve etkinliklere yönelik ilgi düzeyini arttırır. Bireyin süreçte kararlılıkla sorumluluk alarak ilerlemesini sağlar. Öğrenme için gerekli motivasyonu sağlamış öğrenci, konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlükler karşısında istenen davranışı yapmakta kararlı olma, sonuca varmada ısrarlı olma davranışlarını gösterir (Odabaş, 2010). Yapılan çalışmalarda, yüksek motivasyonlu öğrencilerin, düşük motivasyonlu öğrencilere göre, sınıf içi etkinlik ve görevlerde daha azimli, gayretli, heyecanlı, ilgili, katılımcı, meraklı ve öğrenmede ısrarcı oldukları tespit edilmiştir. Bunun sonucunda da, yüksek motivasyonlu öğrencilerin daha fazla öğrendiği, kendilerini daha iyi hissettikleri ve eğitimlerine ileride de devam etmek istedikleri sonucuna varılmıştır (Wolters ve Rosenthal 2000). Bazı çalışmalar ise, motivasyon düzeyi düşük öğrencilerin başarı düzeylerinin de düşük olduğunu göstermiştir (Engin - Demir, 2009). Öğrencilerin fen öğrenmelerine yönelik motivasyonları, öğretmen ve öğrencilerin bireysel özelliklerinden, öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğrenme ortamından ve öğretim programından kaynaklanan bir oluşumdur. Öğrencilerin fen dersini daha iyi anlamaları için motive olmaları gerekir (Barlia, 1999). Duyuşsal öğeler içerisinde önemli bir role sahip olan motivasyonun, fen öğrenimi üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Motivasyon ile fen öğrenmeye yönelik başarı (Tuan, Chin, & Shieh, 2005), fen öğrenmeye yönelik motivasyon modellerinin sınıflandırılması (Lee & Brophy, 1996), fen öğrenmeye yönelik motivasyonu etkileyen faktörler (Hynd, Holschuh & Nist, 2000) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar literatürde yer almaktadır. Bunun yanında ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik motivasyon düzeyleri ve motivasyon düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumu (Aydın, 2007), fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi (Dede & Yaman, 2008), sınıf düzeyi ve cinsiyetin ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisi (Güvercin, 2008), cinsiyet, sınıf ve ebeveyn eğitim durumu gibi değişkenlerin ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisi (Uzun & Keleş, 2010) araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına cinsiyet ile bilimsel yayın ve programlarını takip etme durumunun etkisini alt boyutlara göre araştırmaktır.

Bu araştırma, tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışma olup, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında Muğla İl merkezindeki iki ortaokulda öğrenim gören 288 Ortaokul 1. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, araştırma konusu mevcut olanı değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Amaç, ilgili konunun doğru bir şekilde gözlemlenip belirlenmesidir (Karasar,1984:79). Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım,1966: 67). Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" (FÖYMÖ) kullanılmıştır. Ölçekte yer alan kategoriler; Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Karasızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) olmak üzere beşli derecelemeli likert tipindedir. Toplam 23 maddeden oluşan ölçekte, sırasıyla "Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyon", "Performansa Yönelik Motivasyon", "İletişime Yönelik Motivasyon", "İşbirlikli Çalışmaya Yönelik Motivasyon" ve "Katılıma Yönelik Motivasyon" alt boyutları yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verileri üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .88 bulunmuştur.Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.Ortaokul 1. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının her alt boyut açısından, cinsiyet ve bilimsel yayın ve programları takip etme durumuna göre farklılaşma durumu, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir.

Ortaokul 1. Sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik ve alt faktörlerden iletişime yönelik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine fark yarattığı; ancak bilimsel yayın ve programları takip etme durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar mevcuttur. Aydın (2007) öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yenice, Saydam ve Telli (2012), kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada, cinsiyet ve bilimsel yayın ve programları takip etme durumu değişkenlerinin, diğer alt faktörlere ilişkin motivasyonlarına etkisi olmadığı belirlenmiştir. Uzun ve Keleş (2010) çalışmalarında, araştırma yapmaya ve performansa yönelik motivasyon ortalamaları arasında, cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuç, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler : Fen öğrenmeye yönelik motivasyon, cinsiyet, bilimsel yayın ve program, ortaokul öğrencileri, iletişim

Kaynakça

Aydın, B. (2007). *Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Barlia, L. (1999). *High School Students' Motivation to Engage in Conceptual Change Learning in Science.* Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio

Engin-Demir, C. (2009). Factors İnfluencing The Academic Achievement of The Turkish Urban Poor. *International Journal of Educational Development,* 29, 17–29.

Hynd, C., Holschuh J. & Nist, S. (2000). "Learning Complex Scientific İnformation: Motivation Theory and İts Relation To Student Perceptions". *Reading&Writing Quarterly*, 16, 23–57.

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

Kaptan, F. 1999. *Fen Bilgisi Öğretimi*. M.E.B Yayınevi,İstanbul.

M.E.B (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. M.E.B Yayınevi, Ankara.

Odabaş, S. (2010). *Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar*. Yediiklim Yayıncılık, Ankara.

TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2006). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. MEB. Ankara.

Tuan, Chin & Sheh (2005). The Development of A Questionnaire to Measure Students' Motivation Towards Science Learning. *International Journal of Science Education*, Vol 27(6), 634-659.

Uzun, N. ve Keleş, Ö.(2010). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonun Bazı Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 561-584.

Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The Relation Between Students' Motivational Beliefs and Their Use Of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde Araştırma Metotları*. Ankara: Akyıldız Matbası.

(7467) Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Risk Alma Davranışları İle Akademik Performanslarının Karşılaştırılması

Hatice Esma ÖZBAY — MEB

Gamze AKKAYA — MEB

Mustafa Serdar KÖKSAL — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Öğrenme sürecinde hedeflenilen birçok kazanım mevcuttur. Kazanımların temelinde bireyde olumlu birtakım değişiklerin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda öğretim sürecinin başından sonuna kadar odaklanılan hedeflerden biri de akademik performansın gelişimidir. Akademik performansın gelişimi ise birçok etkenin etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Gelişiminde birçok etkene sahip olan akademik performans, öğretim sürecinde öğrenci başarısı olarak değerlendirilmektedir ve öğrenme sürecinin önemli çıktılarından biridir. Tüm bunlara ek olarak öğretim sürecinin yönlendirilmesi için yapılan çalışmalarda akademik performans olarak nitelendirdiğimiz durum üzerinden değerlendirilmektedir.

Akademik performansın gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek etkenler bireyin kendisinden kaynaklanabileceği gibi çevresinden, süreçten ya da öğretim programından kaynaklanabilir. Bu bağlamda bireyin akademik başarısının geliştirilmesinde zihinsel risk alma süreçlerinden de bahsetmek mümkündür. Çünkü öğrenmenin doğasında zaten risk alma vardır. Ancak öğrenme sürecinde zihinsel risk alma davranışlarının bireysel açıdan düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre makul oranda risk alma davranışının hem bilişsel gelişim hem de insan motivasyonu üzerinde maksimum düzeyde olumlu etkileri olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (House, 2002).

Öğrenme ortamı hazırlanırken öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılarak aktif birer birey olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006). Zihinsel risk alma davranışları da soru sorma, sorulan soruya cevap verme, fikirleri paylaşma, eleştirme, eleştirilebilmeyi göze alma, tartışma, sunum yapma, problem çözme, zor olan problemlere yönelme ve test edilme şeklinde ifade edilmektedir (Clifford, 1988; Korkmaz, 2002; Beghetto, 2009; Skaar, 2009; Robinson, 2011). Bu durum eğitim sistemimizin hedeflediği davranışlarla zihinsel risk alma davranışlarının paralelliğini göstermektedir.

Zihinsel risk alma davranışları bireysel bir takım özelliklere bağlı olarak gelişim göstermektedir. Bu bağlamda bir takım farklılıklar gösteren üstün yeteneklilerin zihinsel risk alma davranışlarının farklılıklarından söz etmek mümkündür. Üstün yetenekli bireyler yüksek sözlü kabiliyet, üstün nicel yetenek, en iyi çalışma yöntemi arayışı, özgürlük, üstün bir hafıza, meraklılık, ilgi alanının genişliği, ayırt edici düşünme de ustalık, benzer düşüncelerde yeteneklilik ve zihinsel risk alma gibi niteliklere sahip olabilirler (Hoover, 1989). Bu nitelikler üstün yeteneklilerin araştırmamızın problem durumuna uygunluğunu göstermektedir.

Ayrıca akademik performansla zihinsel risk alma davranışları arasındaki pozitif yönde ilişki, akademik performansı yüksek olan üstün yetenekli bireylerin zihinsel risk alma davranışlarının ne düzeyde farklılaştığı ile ilgili merak uyandırmaktadır. Ortaya çıkan bu durum çalışmamızın önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın amacı üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olamayan beşinci sınıf öğrencilerinin zihinsel risk alma davranışları ile akademik performanslarını karşılaştırmaktır.

Çalışma nicel araştırma yöntemleri kapsamında olan karşılaştırmalı araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmada uygun örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir ve 73 öğrenciden oluşan (22 üstün yetenekli, 51 üstün yetenekli olmayan) 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Beghetto (2009) tarafından geliştirilip Yaman ve Köksal (2014) tarafından uyarlanan beşli likert tipten oluşan altı maddelik zihinsel risk alma ölçeği ile araştırmacılar tarafından 5. sınıf "Madde ve Değişim" konusunun kazanımları dikkate alınarak hazırlanan 17 açık uçlu soru veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Üç uzman tarafından kazanımlara yönelik belirtke tablosu kullanılarak hazırlanan 17 açık uçlu soru gerekli dil düzeltmelerinin ardından pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmacılar tarafından, üstün yetenekli (3 öğrenci) ve üstün yetenekli olmayan (3 öğrenci) toplamda beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 6 öğrenci ile pilot uygulama yapılarak açık uçlu sorular öğrencilerin önerileri ile yeniden düzenlenmiştir. Aynı anda iki değerlendirmeci ile öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar değerlendirilmiş ve değerlendirmeciler arasındaki uyum %94 olarak tespit edilmiştir. Analizlerde Kolmogorov Smirnow testi uygulanarak dağılımın parametrikliği test edilmiştir (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007). Kolmogorov Smirnow testi sonuçlarındaki anlamlı farklılık nedeniyle Mann Whitney U testi ve Spearman Rho korelasyonu kullanılmıştır. Mann Whitney U testi parametrik olmayan dağılımların karşılaştırılmasında kullanılırken Spearman Rho korelasyonu ise yine parametrik olmayan testlerin ilişkilerinin derecelendirilmesinde kullanılmaktadır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007).

Yapılan analizleri sonuçlarına göre üstün yetenekli olmayan 5. Sınıf öğrencilerinin zihinsel risk alma ve akademik performanslarının ortalaması sırasıyla 4.24 (0.91) ve 5.58 (4.85) olarak bulunmuştur. Üstün yetenekli olan 5. Sınıf öğrencilerinin zihinsel risk alma ve akademik performanslarının ortalaması ise sırasıyla 4.29 (0.42) ve 23.63 (4.88) olarak

bulunmuştur. Spearman Rho korelasyonunun sonuçları ise üstün yetenekli olmayan öğrencilerin zihinsel risk alma ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu verirken(r=0.28; p<.05), üstün yetenekli olan öğrencilerin zihinsel risk alma ve başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı için kullanılan testin sonuçları karşılaştırıldığında üstün yetenekli öğrenciler ve üstün yetenekli olmayan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (U=1116,n=73, p<.05).Ancak zihinsel risk alma ölçeğinin sonuçlarına göre üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan öğrenciler arasında anlamlı fark görülmemiştir. Bu nedenle üstün yeteneklilerin akranlarına göre akademik başarısı daha yüksek olduğu görülürken zihinsel risk alma davranışları için 5. sınıf seviyesinde herhangi bir farktan bahsedilemez.

Anahtar Kelimeler : Akademik performans, Zihinsel risk alma, Üstün yetenekliler

Kaynakça

Beghetto, R.A. (2009). Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. Journal of Research in Science Teaching, 46(2), 210-223.

Clifford, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk taking in ten*to twelve-year- old students. British Journal of Education Psychology, 58, 15-27.

Hoover, M. S. (1989). The purdue three-stage enrichment model as applied to elementary science for the gifted school. Science and Mathematics, 89(3), 244-250.

House, D.J. (2002). An investigation of the effects of gender and academic self-efficacy on academic risk-taking for adolescent students. Ph Dissertations, University of Arkansas.

Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. [The Effects of Project Based Learning on Creative Thinking Ability, Problem Solving Ability and Level of Academic Risk Taking in Science Education]. Unpublished Doctoral Dissertation, Hacettepe University, Ankara, Turkey.

MEB. (2006). İlköğretim kurumları fen bilgisi dersiöğretim programı. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul

Robinson, L. E. (2012). Academic risk-taking in an online environment (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3510506)

Skaar, N.R. (2009). Development of the adolescent exploratory and risk behavior rating scale. Unpublished Doctoral Dissertation, Minnesota University, Minneapolis, Saint Paul, ABD.

Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2007). Biyoistatistik. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.

Yaman, S. ve Köksal M. S. (2014). Fen öğrenmede zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı ölçeği Türkçe formunun uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Fen Eğitim Dergisi,11(3), 119-142.

(7468) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Terim Farkındalıkları

Şendil CAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Güliz KAYMAKCI Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimiyle beraber teknolojiyi kullanabilen ve bu alanda yetkin bireylerin yetiştirilmesi toplumlarda önem arz etmektedir. Bu nedenle son yıllarda teknoloji ağırlıklı bir çok bilimsel çalışma yapılmakta, özellikle beyin ve öğrenme üzerinde çok ciddi çalışmalar göze çarpmaktadır. Hükümetler de eğitim sistemlerini oluştururken teknoloji alanındaki gelişmeleri takip ederek, bu değişime ayak uydurabilecek bireyleri eğitmeye yönelik programlar geliştirmektedir. Bu programlarda bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin ise çağın gerektirdiği bilgi ve teknolojiye sahip, değişime ayak uydurabilen kişiler olması beklenmektedir (Yılmaz, 2007). Eğitim-öğretim sürecinde fen öğretimi programlarında da, toplum, kültür ve uygulamalardaki değişimlere paralel olarak, ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli değişiklikler meydana geldiği bilinmektedir (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003). Öğretimde teknolojiden yararlanmanın önemli olmasının yanı sıra, teknolojiye hakim bireyleri yetiştirilmesi ve teknolojik kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlayacak eğitim programlarına yer verilmesi de önemlidir. İşman, İşbulan, Demir ve Canan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin internete karşı ilgi duydukları ancak dil problemi ve yeni bilgisayar teknolojilerini öğrenmede sıkıntı çektikleri belirtilmektedir. Öğretmenlerin mevcut şartlarda ulaşılabilen teknoloji ürünlerini kullanma beceri ve bilgi düzeylerini geliştirememeleri durumunda, teknolojik ürünlere aşina olan öğrencilerin sorularına ve yeni bilgiler öğrenme isteklerine cevap verme konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaşacakları düşünülmektedir (Özsevgeç ve Yazar, 2012). Ülkemizdeki Fen ve Teknoloji öğretim programı da bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin Fen ve Teknoloji okuryazarı olarak yetişmesini amaçlamıştır (MEB, 2006). Uluslararası Teknoloji Eğitim Kurulu (ITEA)'na göre öğrencilerin teknolojinin doğasını anlamaları ve geliştirmeleri için teknolojinin temel kavramlarını bilmeleri gerektiği ifade edilmektedir. (ITEA, 2000). Buna uygun olarak fen dersleri esnasında teknolojiden yararlanılarak gerekse de teknolojik gelişmelerden bahsedilerek teknolojiye gereken önemi veren, bilgi sahibi bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Geleceğin fen öğretmenlerinin teknolojik bilgi ve kullanım becerilerini lisans döneminde etkili bir şekilde kazanmış olmaları, meslek hayatlarında öğrencilerine bu becerileri kazandırmada fayda sağlayacaktır. Ancak literatür incelendiğinde İlköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji eğitiminde önemli bir role sahip olacak olan fen bilgisi öğretmen adaylarının, günlük hayatta sıkça karşılaştıkları düşünülen bir çok terimin kelime anlamı ya da kullanım alanlarını bilme düzeyleri üzerine yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olması sebebiyle bu araştırmanın özgün olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, teknolojik terim farkındalıklarının belirlenmesi ve cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile gelir düzeyinin teknolojik terim farkındalığına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışma olup, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören ve seçkisiz olarak örnekleme alınan 56 1. sınıf, 59 2. sınıf, 56 3.sınıf ve 41 4. sınıf olmak üzere toplam 212 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin (cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi) yer aldığı ve araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu ile Özsevgeç, Batman, Yazar ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilen "Teknolojik Terimler Farkındalık ve Bilgi Düzeyi Anketi"nin orjinali dört bölümden meydana gelmektedir. Bunlar; öğrencilerin demografik özelliklerinin yer aldığı birinci bölüm, 85 teknolojik terimin yer aldığı ikinci bölüm, öğretmen adaylarından televizyon, bilgisayar, fotoğraf makinesi ve cep telefonu gibi günlük hayatta en çok kullanılan teknolojik araçlarla teknolojik terimlerin ilişkisini ortaya koyduğu üçüncü bölüm ve en fazla aşina oldukları 20 terim kullanarak teknolojik terim bilgi düzeylerini açık uçlu sorularla araştırıldığı dördüncü bölümdür. Bu araştırmada sadece ikinci bölüm kullanılarak veriler elde edilmiştir. "Teknolojik Terimler Farkındalık ve Bilgi Düzeyi Anketi'nin (TEFBİDA)" ikinci bölümü, 85 terimden oluşmakta ve öğretmen adaylarının teknolojik terim farkındalıklarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarına, kendilerine sunulan 85 terim içerisinde hangilerine aşina olduklarını işaretleyerek belirtmeleri istenmiş ve elde edilen veriler SPSS.20 paket program kullanılarak Ki-Kare Uygunluk Testi ile analiz edilmiştir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik terim farkındalıkları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerin teknolojik terim farkındalıklarının orta düzeyde (terim sayısı: 29-57), erkek öğrencilerin ise yüksek düzeyde (terim sayısı:58-85) olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde teknolojik terim farkındalığı üzerine yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Özsevgeç ve Yazar (2012), erkek öğretmen adaylarının teknolojik terim farkındalıklarının bayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik terim farkındalıkları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin yüksek, 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin ise çoğunlukla orta düzeyde teknolojik terimlere aşina oldukları belirlenmiştir. Ayrıca 1. sınıfların teknolojik terim farkındalıkları oranı 3. sınıflara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik terim farkındalıkları ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Fen bilgisi öğretmen adayı, varyans analizi, teknolojik terim farkındalığı, teknolojik terim, aile gelir düzeyi

Kaynakça

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14),*191-196.

ITEA (2000). International Technology Education Association (ITEA), Technology For All American Project; Standards for Technological Literacy: Content for The Study of Technology, Reston, Virginia.

İşman, A., İşbulan, O., Demir, Z. ve Canan, Ö. (2008). *Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Bariyerleri.* 8th International Educational Technology Conference (IETC-2008), Eskişehir, 6-9 May 2008.

MEB. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (6., 7. ve 8. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özsevgeç, T. ve Yazar, E. (2012), *Öğretmen Adaylarının Teknolojik Terim Farkındalıklarının Belirlenmesi,* X. Ulusal Matematik ve Fen Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi: Niğde.

Özsevgeç, T., Batman, D., Yazar, E. ve Yiğit, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Teknolojik Terim Farkındalıklarının Belirlenmesi, *Eğitim ve Bilim, 39(173),* 235-248.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi, *Gazi Üniversitesi Fakültesi Dergisi, 27(1),* 155-167.

(7470) Fiziksel ve Kimyasal Değişimler Konusunda Tahmin-Gözlem-Açıklama Tekniği Kullanımının Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi

Pelin YILDIRIM — Atatürk Üniversitesi

Hüseyin BAĞ — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Yeni öğretim programları; öğrencilerin öğrenme sürecinde bedensel olarak aktif olmasının yanında zihinsel olarak da aktif olmasını, bilgiyi işlemesini ve birbiriyle ilişkilendirmesini hedeflemektedir. TGA(Tahmin-Gözlem-Açıklama)' da yazılı bir tahminde bulunma ve nedenleriyle birlikte açıklama zorunluluğunun olması, öğrencileri cevaplar bulmaya zorlamakta ve öğrencilerin zihinsel olarak da derse katılmasını sağlamaktadır. TGA' nın bu özelliği, kavramsal öğrenmeyi hedefleyen yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretim stratejileri arasında sayılabilmesini sağlamıştır(Palmer, 1995; Kearney ve Treagust, 2001).

TGA bilgiyi uygulama yeteneğinin ölçülmesini amaç edinir. Anlama düzeyini belirlemede diğerlerine göre daha doğrudan bir yöntemdir (White ve Gunstone 1992).

TGA stratejisi ile fen öğretimi; öğrencileri bilim yapma sürecine yönlendirerek öğrencilerin bilimsel bilgileri kendi araştırmaları sonucunda oluşturmalarını sağlamaktadır. Kitaptaki bilgileri düşünmeden tekrar etmek yerine öğrencilere, olaylara kendilerine göre açıklama getirme fırsatı verir(White ve Gunstone, 1992). Böylece öğrenciler sadece bilimsel bilgiyi üretmekle kalmayıp günlük yaşantılarında bilimsel düşünmeyi, bilimsel süreçleri kullanarak bilgiye ulaşmayı ve bilimin doğasını yaşayarak öğrenmiş olurlar. Bu sayede bilimsel süreç becerisi kazanan bireyler yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları problemleri bilim insanlarının çalışmalarına benzer bir tarzda çözebilirler (Russell vd. 1999; Kearney ve Treagust 2000a, 2000b).

TGA öğrencilerin bireysel veya grup çalışmalarında sorumluluk almalarını, kendilerini ifade etme becerileri ile birlikte öz güven geliştirmelerini sağlayarak öğrencilerin sürekli aktif olmasını, kendi öğrenmelerinden yine kendilerinin sorumlu olmasını ve bunları yaşantılarında uygulayabilmelerini sağlar; öğrencilerin fen derslerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur (Tao ve Gunstone 1999a,b).

TGA, öğrencilerin gösterim yapılarak gerçekleştirilen dersleri ya da laboratuarlarda yapılan gösterim deneylerini daha etkin bir biçimde çalışmaları ve varsa yanlış kavramlarını düzeltmeleri amacıyla geliştirilmiştir (Atasoy, 2004). Ayvacı ve Çoruhlu (2009) çalışmalarında Fiziksel ve Kimyasal Değişimler konusunda öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını belirlemişler ve çalışmaları sonucunda Fiziksel ve Kimyasal Değişimler konusunda öğrencilerin buharlaşma, ezilme gibi olayları kimyasal değişme olarak nitelendirdiği, maddede fiziksel ve kimyasal değişim için gerekli olan değişimin tam olarak öğrenciler tarafından anlaşılamadığı ifade etmişlerdir. Elde ettikleri veriler öğrencilerin fenin temel kavramlarından olan ve daha ileriki düzeyde pek çok kavramın öğrenilmesine alt yapı teşkil edebilecek fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarında ciddi anlamda yanılgıları olduğunu tespit etmişlerdir.

Alanyazın tarandığında ülkemizde TGA tekniğinin Fen Bilimleri dersi öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin uygulamaların geliştirilmesine ihtiyaç vardır. TGA tekniğinin Fen Bilimleri dersi öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle yapılan çalışmanın TGA tekniği uygulanarak yapılacak gelecekteki çalışmalar için araştırmacılara ve Fen Bilimleri dersinde Fiziksel ve Kimyasal Değişimler konusunda TGA tekniğini uygulamak isteyen Fen Bilimleri öğretmenlerine kaynak olma özelliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Bu nedenlerle Fen Bilimler dersi Fiziksel ve Kimyasal Değişimler konusunda TGA etkinlikleri kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını ve kalıcılığı nasıl etkileyeceği araştırmaya değer bir konu olarak görülmüş ve bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TGA etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında Akademik Başarı Testi öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

2.TGA etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında Akademik Başarı Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

3.TGA etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında Kalıcılık Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

Araştırma yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu (eşitlenmemiş kontrol gruplu model) yarı deneysel desen kullanılmıştır. Denek sayısının azlığı, aynı deneklerin test edilmesi ve süre açısından bu yöntem oldukça ekonomiktir (Büyüköztürk, 2001).

Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İzmir ili, Buca ilçesine bağlı bir ortaokulda toplam 57 6.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapılacağı okul, ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu sayede çalışmaya hız ve pratiklik kazandırmak amaçlanmıştır. Okul belirlendikten sonra deney (N=29) ve kontrol (N=28) grupları okulda bulunan 4 şube arasından rastgele seçilmiştir. Bu örneklem seçimiyle 4 şubenin de deney ve kontrol grubu olma şansının eşit olması sağlanmıştır.

Kontrol grubunda dersler Milli Eğitim Bakanlığı'nca önerilen "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı" esas alınarak yürütülürken, deney grubunda ise müfredatta öngörülen etkinliklere ek olarak TGA tekniğine uygun olarak hazırlanan etkinlikler ile araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama toplam 3 hafta sürmüştür.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; 'Akademik Başarı Testi' deney ve kontrol gruplarına 'Öntest', 'Sontest' ve 'Kalıcılık Testi' olarak uygulanmıştır.

Öğrencilerin akademik başarı seviyelerini belirlemek için Bağcaz (2009) tarafından hazırlanan başarı testi; 4 seçenekten oluşan çoktan seçmeli test türündedir ve toplam 27 sorudan oluşmaktadır. Akademik başarı testinin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.7649 olarak bulunmuştur. Deney grubunda uygulanan TGA etkinlikleri Fen Bilgisi Eğitimi alanında görev yapan 4 akademisyen ve 2 Fen Bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam 6 uzmanın görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programının 16.0 versiyonu kullanılmış ve sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Elde edilen ön test, son test ve kalıcılık verilerinin karşılaştırılmasında, parametrik istatistik tekniklerinden bağımsız örneklemler t testi kullanılmıştır.

Deney ve Kontrol grubunun ön test puanlarının arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t testi yapılmıştır. Deney grubunun ön test puanları(X= 8.75, SD= 3.50), kontrol grubunun ön test puanları(X=8.03, SD=3.19) istatistiksel olarak farklı değildir. P=,419 .05 anlamlılık düzeyine göre grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve Kontrol grubunun son test puanlarının arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız-t testi yapılmıştır. Deney grubunun son test puan ortalaması (X=17,65, SD=5,92), kontrol grubunun son test puan ortalamasından(X=11,32, SD=5,36) daha büyüktür. P=,000 .05 anlamlılık düzeyine göre grupların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır

Deney ve Kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarının arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız-t testi yapılmıştır.Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalaması (X=15,03, SD=5,72), kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalamasından (X=9,21, SD=5,10) daha büyüktür. P=,000 .05 anlamlılık düzeyine göre grupların kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Anahtar Kelimeler : TGA Tekniği, Akademik Başarı, Kalıcılık, Fen Eğitimi

Kaynakça

Atasoy, B. 2004. Fen öğrenimi ve öğretimi. Asil Yayın Dağıtım, 347s, Ankara.

Büyüköztürk Ş (2001). Deneysel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. Öncü Basımevi, Ankara.

E. Bağcaz, Sorgulayıcı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumuna Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya, (2009)

H. Ş. Ayvacılı, T. Ş. Çoruhlu, Fiziksel ve Kimyasal Değişim Konularındaki Kavram Yanılgılarının Düzeltilmesinde Açıklayıcı Hikâye Yönteminin Etkisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 93-104, (2009).

Kearney, D. M. and Treagust, D.F. 2000b. Constructivism As A Referent İn The Design And Development Of A Computer Program Which Uses Interactive Digital Video To Enhance Learning İn Physics. Australian Journal of Educational Technology, 17,64 – 79.

Kearney M. ve Treagust, D. F. 2001. Constructivism as a referent in the design and development of a computer program using ınteractive digital video to enhance learning in physics. Australian Journal of Educational Technology, 17(1), 64-79.

Palmer, D. H. 1995. The "POE" in the primary school: an evaluation. Research in Science Education, 25(3), 323-332.

Tao P. K. and Gunstone, R. F. 1999a. Conceptual change in science through collaborative learning at the computer. International Journal Science Education, 21(1), 39–57.

Tao, P. and Gunstone, R. 1999b. The process of conceptual change in force and motion during computer-supported physics instruction. Journal of Research in Science Teaching, 36(7), 859 – 882.

White, R. & Gunstone, R. (1992). Probing Understanding, 1st Edition, The Falmer Pres, 196 p., London and New York

(7487) Revealing Students' Cognitive Structure of Optics through Word Association Test

Bayram COŞTU Yıldız Teknik Üniversitesi

Rukiye BEKTAŞ Yıldız Teknik Üniversitesi

Şefika GİRGİN Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Constructivism advocated that through processes of accommodation and assimilation, learners construct new knowledge on basis on existing knowledge (Savin-Baden & Howell Major, 2013; Ugwuegbulam & Nwebo, 2014; Ültanır, 2012). Relation between the two knowledge systems occurs through transfer in both of them (Morrison & Lederman, 2003). When we say transfer, many people think that you learn something then apply it to something else. However, we forget that initial learning also involves transfer because everyone has previous knowledge which we bring every learning situation. This principle has different implications for education. First, students may have knowledge which is not active because it is not relevant to situation. Second, students may process new concept incorrectly depend on their previous knowledge. As a last one, students may experience conflicts between practices in school and practices in community (Bransford, 2000).

From this point of view, understanding how students learn a concept and how they structure them in their minds is important issue for science education. In this aspect, transferring and constructing the knowledge are fundamental things in the process of teaching a concept. That is why; determining the individuals' cognitive structure and also misconceptions about a topic or concept affect the effective learning process. At this point, Word Association Test (WAT) is a useful method to reveal the students' cognitive structure (Özata Yücel & Özkan, 2015). Because this method focus on the key concepts in a topic and also it reveals that how individuals make transitions among these concepts and how they relate them with each other (Kurt, Ekici, Aktaş & Aksu, 2013). When we look at this point, in order to determine the university students' cognitive structure and also misconceptions on the topic of optics, Word Association Test (WAT) can be a useful method. Because the topic of optics includes different concepts which have complex relations and so students may force while constructing these concepts in their minds. That is why; the problem for this study is how university students construct the four key concept in optics which are light, mirror, optics and wave in their minds and what are their misconceptions on this issue. That is, university students' already existing knowledge about these four concepts will be tried to determine by using Word Association Test (WAT). Also, how this method is effective to exhibit the cognitive structure and to determine the misconceptions of students.

This study was conducted with 36 students who take Physics course in Boğaziçi University and Yıldız Technical University during the semester of Fall 2015. The participants who study in Boğaziçi University are in different grades and departments (engineers and education) while participants in Yıldız Technical University consist of second grade pre-service science teachers.

As the research design of the study, the qualitative research method was applied and word association test (WAT) was used as data collection tool. Four key concepts *(light, mirror, optics and wave)* were chosen from the subject of The Nature of Light and Diffraction in Physics for Scientist and Engineers book which these chapters are seen in undergraduate program of many engineer and science education departments. Analysis of data obtained in this research was done in three steps: determination of the answers given for the each keywords, calculation of the frequency of given answers for keywords and formation of the concept webs that show the relation for the given responses to keywords by excluding the words with a frequency of 1 and not related with the research topic (optics). Beyond this, frequency of given first three words for keywords were also determined in order to determine the students' cognitive structure on the issue of optics more effectively.

As a result of the research findings, it is expected to find that what the university students' cognitive structure on the topic of optics is and how their cognitive structures were shaped on this issue. That is, by presenting the concept webs that were formed according to given words by university students for keywords, it will be tried to determine that which concepts comes to the university students' mind about the keywords and how these concepts are associated with each other. Namely, in the light of the keywords (light, mirror, optics and wave), how university students structured them in their minds and what are their misconceptions on optics will be presented and interpreted in detail. Beyond this, it will be discussed that whether WAT is effective to diagnose the misconceptions and to reveal the cognitive structure of the students or not. Namely, how this method is effective on this issue.

Anahtar Kelimeler : Optics, misconception, cognitive structure, Word Association Test (WAT)

Kaynakça

Bransford, J. D. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington,D. C.: National Academy Press.

Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M & Aksu, Ö. (2013). Determining cognitive structures and alternative conceptions on the concept of reproduction (The case of pre-service biology teachers). *Creative Education, 4*(9), 572-587.

Morrison, J. A & Lederman, N. G. (2003). Science teachers' diagnosis and understanding of students' preconceptions. *Science Education, 87*(6), 849-867.

Özata Yücel, E. & Özkan, M. (2015). Determination of secondary school students' cognitive structure, and misconception in ecological concepts through word association tests. *Educational Research and Reviews, 10*(5), 660-674.

Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice.* New York: Routledge. ISBN: 978-0415674782.

Ugwuegbulam, C. N. &Nwebo, I. E. (2014). Constructivist teaching model: Implications for serving teacher educators of the old school generation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *4*(6), 1-7.

Ültanır, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction, 5*(2), 195-212.

(7490) Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Alanlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması

Münevver AYDEMİR
MEB

İlbilge DÖKME
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Küreselleşen dünyada ekonomi, teknoloji ve savunma sanayi alanlarındaki liderlik yarışı her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda pek çok ülke eğitim politikalarında reform yapma zorunluluğu hissetmiştir (Akgündüz vd., 2015). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) alanlarında meslek edinme konusunda farkındalığın artırılması, bir ülkenin bilimsel ve ekonomik alanlardaki önderliğinin sağlanması ve bu önderliğin sürdürülebilmesi ile ilişkilendirildiğinden son yıllarda FeTeMM eğitimi ön plana çıkmıştır (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014). FeTeMM eğitimleri ile öğrencilerin; (1) FeTeMM bilgisi kazanarak FeTeMM odaklı problemleri tanımlama ve bu problemlere çözüm yolları geliştirmeleri, (2) FeTeMM disiplinlerinin fiziksel, entellektüel ve kültürel dünyamızı şekillendirdiğini fark etmeleri, (3) FeTeMM disiplinlerine yönelik yeni bilgi üretme konusunda kendilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Baran, Canbazoğlu ve Mesutoğlu, 2015, s. 61).

Tutum; belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmamıza neden olan öğrenilmiş bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1974). Bu tanım gösteriyor ki tutum, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olabilmektedir. Tutumların olumlu veya olumsuz olduğunu bilinmesi, kişinin davranışlarını kontrol etmeyi ve uygulamada gerekli önlemlerin alınmasını sağlayabildiği gibi kişinin hem mevcut durumunun anlaşılmasına hem de gelecekteki çalışmalarının ve davranışlarının tahmin edilmesine yardım edecektir (Demirbaş & Yağbasan, 2006; Tavşancıl, 2006).

Bu fikirlerden yola çıkarak Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik kariyer alanlarına ve FeTeMM eğitimine yönelik olumlu tutumlar oluşturulmalı eğer varsa olumsuz tutumlar değiştirilmelidir. Bunun için öncelikli olarak öğrencinin konu ile ilgili tutumları hakkında bilgi edinilmelidir. Bu araştırmada; "Öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarına yönelik tutumları nasıl ölçülebilir?" problemine çözüm aranmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarına yönelik tutumlarının ölçülebilmesi için bir ölçeğin geliştirilmesi veya farklı kültürlerde geliştirilmiş bir ölçeğin uyarlanması gerekli görülmektedir. Ülkemizde FeTeMM eğitimi ile ilgili çalışmaların yeni olması aynı zamanda ölçek geliştirmenin bazı sınırlılıklarının olması sebebiyle farklı kültürde geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçeğin uyarlanması problem durumumuza çözüm olacağı düşünülmüştür. Literatür taraması yapıldığında konu ile ilgili, Yıldırım & Selvi (2015)' nin, Faber vd. (2012) tarafından geliştirilen STEM Tutum Ölçeğini (STEM Attitude Scale) Türkçeye uyarlandığı, ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Bu alana katkı sağlamak amacıyla bu araştırmada, Moore, Hawell ve Guzey (2014) tarafından geliştirilen FeTeMM Alanlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin (Attitudes Toward Science, Technology, Engineering, and Mathematics) Türkçeye uyarlanarak Türk kültürüne kazandırılması amaçlanmıştır.

FeTeMM Alanlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması dört aşamadan oluşmaktadır; (1) ölçeğin çevirisinin yapılması, (2) dil geçerliliğinin sağlanması, (3) pilot çalışma ve (4) pilot çalışmaya göre düzenlenen ölçeğin asıl çalışmasının yapılması. Araştırma evrenini; Türkiye'deki STEM eğitimi uygulayan okullar ve Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın pilot çalışması ve asıl çalışmasının örneklemi, Türkiye'nin bazı illerindeki STEM eğitimi uygulayan okullar ve Bilim Sanat Merkezlerinden "uygun durum çalışma grubu" örnekleme yöntemi ile yeterli görülen sayıda seçilen öğrencilerin oluşturması planlanmaktadır. Uygun durum çalışma grubu; üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2011, s. 98). Araştırmada veri toplama aracı olarak FeTeMM Alanlarına Yönelik Tutum Ölçeği, İngilizce-Türkçe uyumluluk derecelendirme formu, Türkçe anlaşılabilirlik derecelendirme formu kullanılacaktır. İlk olarak çeviri ile orijinal dildeki ölçeğin dilbilimsel geçerliğin incelenmesi için ölçeğin Türkçe çevirisinde grup çeviri yöntemi kullanılacaktır. Formlar aracılığıyla maddelerin İngilizce-Türkçe uyum ve Türkçe anlaşılabilirlik dereceleri ortalamaları ve standart sapmalarıyla belirtilecektir. Daha sonra pilot ve asıl uygulamalar yapılacaktır. Pilot uygulama sonrasında SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile ölçeğin iç tutarlılık değeri, madde toplam korelasyon değerleri incelenecektir. Asıl çalışma sonrasında elde edilen ölçek verilerinin geçerlilik çalışması için SPSS programında ölçeğin iç tutarlılık değeri (Cronbach Alpha), madde toplam korelasyon değerleri hesaplanacak ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilecektir. AFA doğrultusunda ortaya çıkan madde-faktör bağıntılarının uygunluğu AMOS (Analysis of Moment Structures) paket programı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak değerlendirilecektir.

Bu araştırmada; FeTeMM Alanlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ülkemize kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, Harwell, Moore ve Guzey (2014) tarafından ölçeğin geliştirilme çalışmasında; örneklemin analize uygunluğunu gösteren KMO değeri .892 ve Barletts Testi ($\chi 2$ = 7078.3, serbestlik derecesi = 496, p < .001) olarak belirlenmiş ve bu değerler anlamlı bulunmuş. Ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş 4 faktörlü yapı ortaya çıkartılmıştır. Faktör analizi sonucunda belirlenen kriterlere uygun 28 maddeden oluşan yapıya ulaşılmıştır. Maddelerin faktör yükü .349 ile .804 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin Crombach Alpha katsayıları sırasıyla, .87, .87 , .80 ve 77'dir. Ölçeğin öğrencilerin FeTeMM alanlarına yönelik tutumlarını ölçmek için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda elde edilen bulguların orijinal ölçekteki bulgulara benzer, geçerli ve güvenilir olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : FeTeMM'e Yönelik Tutum; FeTeMM'e Yönelik Tutum Ölçeği; Ölçek Uyarlama.

Kaynakça

Akgündüz, D. (Ed.). (2015) *Stem Eğitimi Türkiye Raporu "Günün Modası Mı Yoksa Gereksinim Mi?"*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Stem Merkezi ve Egitim Fakültesi.

Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S. & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Fetemm) Spotu Geliştirme Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (Ated)*, 5(2), 60-69.

Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2006). Öğretiminde Bilimsel Tutumların İşlevsel Önemi ve Bilimsel Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanma Çalışması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*XIX(2), 271-299.

Harwell, M., Moore, T. & Guzey,S. S. (2014). Development of an Instrument to Assess Attitudes Toward Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *School Science and Mathematics*, 114(6), 271–279.

Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Anı yayıncılık.

Şahin, A., Ayar, C. M. & Adıgüzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik İçerikli Okul Sonrası Etkinlikler Ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14(1), 297-322.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Türk Dil Kurumu. (1974). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.569e3409f22e69.33402227 sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2015). Stem Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic,*10(3), 1117-1130.

(7491) Çevre Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Otantik Öğrenme

Hanife Gamze HASTÜRK
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Alev DOĞAN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Yenilenen ve geliştirilen fen bilimleri müfredatında, öğretmenin ve öğrencinin rolü yeniden tanımlanmıştır. Öğretmen, bilginin doğrudan aktarıcısı değil, öğrencileri araştırmaya, uygulamaya, düşünmeye ve üretmeye yönlendiren bir role bürünmüş, öğrenciler ise yaratıcılıklarını sergileme olanakları buldukları, aktif olarak öğrenme sürecine katıldıkları bir duruma gelmiştir. Bu özellikler fen bilimlerinin doğası ile oldukça ilişkilidir. Çünkü yaşadığımız dünyayı, meydana gelen olayları anlamak ve anlamlandırmak fen eğitiminin temel görevidir. Özellikle fen eğitimi ile iç içe olan çevre eğitiminde de durum farklı değildir. Çünkü sürdürülebilir ve denge halindeki bir yaşam için çevre eğitiminin rolü yadsınamaz. Günümüzde, çevre eğitimi konusunda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde birçok ders ve buna bağlı olarak birçok kazanım yer almaktadır. Ancak bu kazanımların bireylerde kazanılıp, kazanılmadığına dair kanıtlarımız yetersizdir. Çünkü fen eğitimi ve çevre eğitimi sadece okullarda, dört duvar arasında işlenilecek dersler değil, gerçek hayatla ilişkilendirilip, günlük hayata uyarlanacak becerileri ve davranışları kapsayan derslerdir. Bu nedenle en etkili ve verimli öğrenmelerin gerçek hayatla ilişkili olmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu durum literatürde yaparak yaşayarak öğrenme ve gerçek yaşamla bağlantı kuran 'Otantik Öğrenme' kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle anlamlı, kalıcı ve nitelikli bir çevre eğitimi verilmesi açısından otantik öğrenme oldukça önemlidir.

Otantik öğrenme, işbirlikli çalışma, sorumluluk alma, üst düzey düşünme, gerçek yaşamla ilişkili görev ve sorumlulukları yerine getirme, çözüm önerileri üretme gibi temel becerileri kapsamaktadır. Dünyada ve ülkemizde fen bilimleri müfredatında yapılan yenilikler incelendiğinde (Edelson, 1998; Watters ve Ginns, 2000; Herrington ve Oliver, 2000; McClean, Saini-Eidukat, Schwert, Slator ve White, 2001; Herrington, 2006; Koçyiğit ve Zembat, 2013; Hastürk,2013) otantik öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Çünkü otantik öğrenme araştıran, inceleyen, sorgulayan ve öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

En etkili ve verimli öğrenme doğal ortamlarda ve günlük hayatla ilişkilendirilerek gerçekleşmektedir. Bu nedenle doğal ortamlardan kopuk ve izole edilmiş bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesi oldukça zordur. Bu anlayıştan yola çıkarak eğitim sürecine otantik kavramı dahil olmuş ve etkililiği araştırılmıştır. Genel anlamda, eğitim sürecine otantik kelimesi 1974 yılında Sugarman ve Widess'ın, yapmış olduğu bir çalışmada dahil olmuştur. Ardından birçok araştırmacı (Archbald ve Newman, 1988; Brophy ve Alleman, 1991; Lockwood, 1992; Schnitzer, 1993; Newman vd., 1996; Ferretti vd., 1996; Pennel vd., 1997; Cumming ve Maxwell, 1999; Berkel ve Schmidt, 2000; Norman, 2002; Dori, 2003; Lombardi, 2007; Bektaş ve Horzum, 2012) otantik öğrenme ile ilgili tanımlamalar yapmışlardır. Bu tanımlar arasında, Pennel vd., (1997) otantik aktivitelerin sahip olması gereken 10 temel kriter olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu kriterler şunlardır:

Otantik aktiviteler;

Gerçek hayatla ilgilidir.

Ayrıntılı açıklanmaz, öğrencilerin aktiviteyi tamamlamak için görevleri ve alt görevleri kendilerinin belirlemesi gerekir.

Öğrencileri tarafından sınırlı olmayan bir süre içinde keşfedilmesi gereken karmaşık görevleri içerir.

Öğrencilere çok çeşitli kaynakları kullanarak, görevlere farklı bakış açılarından bakmaları için fırsat sağlar.

İşbirlikli çalışma için fırsat tanır.

Kendini yansıtmak için fırsat tanır.

Farklı konu alanları arasında uygulanabilir ve birleştirilebilir.

Genellikle değerlendirme ile iç içedir.

Bir başkası tarafından hazırlanana kıyasla birey için daha değerli ürünleri ortaya çıkartır.

Üretilen çözümlerin birbiriyle karşılaştırılmasına imkan verir.

Sonuç olarak, otantik öğrenme kavramı, derslerini günlük hayatla bağdaştıran yaparak-yaşayarak öğrenmelerin üzerinde duran, sınıfında öğrencilerinin performanslarını geliştirmeyi amaçlayan öğretmenlerin yapmış oldukları etkili öğretimleri tek bir çatı altında toplaması ve kavram kargaşasından arındırması açısından önemlidir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının "otantik öğrenme" kavramına yönelik düşüncelerini ifade etmek amacıyla, algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına olanak sağlayan ve derinlemesine analiz yapabilme zemini oluşturan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.Çalışmanın deseni de olgu bilim (fenemenoloji-phenomenology) oluşturmaktadır. Olgu bilim hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları derinlemesine inceleyen nitel çalışma türüdür (Aydın, 2014:290). Olgu bilim araştırmalarında yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır, ayrıca olgu bilim bir olgu ile ilgili olarak derinlemesine ve detaylı bir açıklama ürettiği için hem teorik olarak literatür açısından hem de pratik olarak yeni uygulamalar sunması açısından önemlidir. (Yıldırım ve Şimşek,2011).

Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan çalışma, özel öğretim yöntemleri dersinde 14 haftalık süre içerisinde otantik öğrenme ortamları oluşturularak yürütülmüştür. Süreç sonunda ise otantik öğrenme aktiviteleri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini almak ve sürecin daha etkili değerlendirmesini yapmak amacıyla adaylara 5 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır.Bu uygulamadaki amaç, çalışmamızın etkili olup olmadığı, öğretmen adaylarının otantik öğrenme yaklaşımı ile ilgili düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkartmaktır.

Öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde araştırarak, sorgulayarak, sorumluluk alarak ve keşfederek bilgiye ulaşır. Bu süreçte öğretmenlerin bilgileri ve deneyimleri öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim almalarını sağlamaktadır. Eğitimciler olarak, öğretmen yetiştirme sürecine ağırlık verilirse, geleceğin öğretmeni olacak bireyler, öğrencilerini daha iyi yetiştirebileceklerdir. Gallagher ve Tobin (1987) yaptıkları araştırmada da vurgulandığı gibi, öğretmenler, kendi yetiştirilme sürecinde öğrendiklerini öğrencilerine uygulamaktadır. Bu nedenle çalışmamızda daha donanımlı ve nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla, otantik öğrenme ve değerlendirme aktiviteleri arasında açık oturum, röportajlar, sunumlar, farklı mesleklere ve rollere bürünme gibi günlük hayatla ilişkili aktiviteler yapılmıştır. Bu aktivitelerle ilgili olarak öğrencilere uygulanan görüşme formundan elde edilen bulgular ışığında; öğrencilerin otantik öğrenmenin anlamlı, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, yaratıcılık, üst düzey düşünme, konuyu gerçek yaşamla- günlük hayatla ilişkilendirme gibi kritik becerileri gerçekleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, çalışmada, otantik öğrenme yaklaşımının; gerçek hayatla günlük yaşamla ilgili öğrenmeleri gerçekleştirdiği, işbirlikli çalışma, sorumluluk ve yaratıcılık gibi kritik becerilerin oluşmasına zemin hazırladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : çevre eğitimi, otantik öğrenme, öğretmen adayları

Kaynakça

Archbald, D. A. & Newmann, F. M. (1988) *Assessing authentic academic achievement in the secondary school.* National Association of Secondary School Principals. Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC.

Bektaş, M. ve Horzum, M.B.(2010). *Otantik Öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Berkel, H. J. M., & Schmidt, H.G. (2000). Motivation to commit one self as a determinant of achievement in problem-based learning. *Higher Education* 40, 231 - 242.

Brophy, J. & Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher, 20*(4), 9-23.

Edelson, D. C. (1998). Realising authentic science learning through the adaptation of scientific practice. *International handbook of science education*,*1*, 317-331.

Ferretti, R. P. & Okolo, C. M. (1996). Authenticity in Learning: Multimedia Design Projects in the Social Studies for Students with Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 29(5): 450-460.

Hastürk, H.G. (2013). Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks.

Pennell, R., Durham, M., Ozog, M. & Spark, A. (1997). Writing in context: Situated learning on the web. In R. Kevill & R. Oliver & R. Phillips (Eds.), *What works and why: Proceedings of the 14th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Educatio* . Perth WA: Curtin University.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7496) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Duyarlılıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Aslı ÇAKIR
Özel-Ayçiçeği Etüt Merkezi

Hanife Gamze HASTÜRK
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Burcu YILDIZ
Karacaören Ortaokulu Tokat

ÖZET

Problem Durumu: Çevre; canlı ve cansız varlıkların yaşamlarını sürdürdükleri doğal bir ortamdır. Bu doğal ortamın bozulmasında insanın çevreyle oluşturduğu ilişki en önemli dengelerden biridir. Ancak hızla artan nüfusla birlikte insanlar doğayı tahrip etmektedirler. (Şenyurt, Temel & Özkahraman, 2011). Nüfus artışı ile birlikte gelişen plansız kentleşme ve sanayileşme başta hava, su, toprak kirliliği olmak üzere, ekolojik denge bozuklukları ve daha birçok çevre sorununa yol açmaktadır. Bu kirlilikler ve ekolojik denge bozuklukları doğada birçok olumsuzluğa sebep olmaktadır. Bu durumun düzeltilmesinin en temel yolu da çevre duyarlılığı yüksek kaliteli insan yetiştirmekten geçmektedir (Şenyurt ve diğerleri, 2011). Çevre sorunlarının çözümünde eğitimin önemli bir yeri vardır. İnsanların çevre sorunlarına karşı ilgisizliğinin ve duyarsızlığının en önemli nedeni yeterli düzeyde çevre bilgisine sahip olmamalarıdır. Bireylerin bilinçlendirilmesi ve duyarlılaştırılmasının en etkili yolu nitelikli bir çevre eğitimidir. Çevre eğitimi, bireye çevre sorunlarını çözmek için harekete geçme kararlılığını kazandırabilir. Ekolojik dengeye etkisini ve çevreyle etkileşiminin nedenleri ve sonuçlarını anlayan birey, çevreyi koruma adına yeterli duyarlılığa sahip konuma gelebilir.

Çevre eğitimi, çevre sorunları ve çevre duyarlılığı arasındaki ilişki oldukça güçlüdür (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Çevre eğitimi; çevreye ve çevreyle ilgili problemlere karşı duyarlı, günümüz problemlerinin çözümüne ve gelecektekilerin önlenmesine yönelik çalışmaları yapabilecek bilgi, tutum, davranış ve çevre bilincine sahip bireyleri yetiştirmede çok önemlidir. Bu bağlamda, çevre sorunlarının önlenmesinde insanların doğaya bakış açısını değiştirecek ve çevre duyarlılığı kazandıracak bir eğitim önem taşımaktadır.

Üniversite ve ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumları ve duyarlılıklarıyla ilgili araştırmalardan (Thompson, J. C. & Gasteiger, E.L.,1985; Francis & Greer, 1999; Tikka, P. M., Kuıtunen, M. T.&Tynys, S. M.,2000; Kilbourne, Beckmann, Lewis & Dam 2001; Özmen, Çetinkaya ve Nehir, 2005; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Yalmancı ve Gözüm, 2011; Hastürk,2013) elde edilen bulgulara göre; çevre eğitimi bireyin bilinçlenmesinde oldukça önemlidir. Yeterli çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmenin temelinde, bireylere çevreye yönelik olumlu tutumların kazandırmak ve gerekli çevre eğitimi verilerek bireylerin duyarlılaştırılmasının sağlanması yatmaktadır (Pooley ve O'connor, 2000).

Çevre eğitiminin başarısındaki en önemli görev öğretmendedir. Eğer öğretmende dersleri çevreye yönelik hazırlayabilme bilgisi ve sorumluluğuna sahip olursa çevre duyarlılığı yüksek öğrencilerin yetişmesi de mümkün olacaktır. Eğitim fakültelerimiz öğretmen adaylarımızın yetiştirilmesindeki en önemli yerdir ve gelecek nesillerin yetiştirilmesindeki en önemli rolü öğretmen adaylarımız üstlenmektedir. Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği konusunda önemlidir. Ayrıca bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarımızın aldıkları çevre eğitimin çevreye karşı davranışlarında yeterli olup olmadığı hakkında görüşlerin belirlenmesi konusunda önem taşımaktadır.

*Çalışmanın Amacı: F*en bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada öğrencilerin çevresel duyarlılığının çeşitli değişkenler açısından fark oluşturup oluşturmadığı istatistiksel olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çevresel duyarlılık; çevre eğitimi alıp almama, cinsiyet, kaçıncı sınıfta eğitim gördükleri, anne baba eğitim durumları, yaşadıkları yer ve yaş değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği ve ekolojik dengeye karşı duyarlılık gösterip göstermedikleri de kullanılan ölçek yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çevre sorunlarının çözümünde, bireyin duyarlılığının ve aldığı çevre eğitiminin etkisi göz ardı edilemez bir gerçektir. Bu açıdan yapılan araştırmanın bundan sonraki araştırmalara yol göstereceği ve çevre eğitiminin gerekliliği ve çevre sorunlarının çözümü için yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD'da öğrenim gören toplam 145 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.Evrenin ulaşılabilirliği nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiş ve veri toplama araçları fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki tüm sınıflara uygulanmıştır. Çalışmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının hava, su, toprak ve ekolojik dengeye duyarlılık gösterip göstermedikleri amacıyla gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli; grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanması amaçlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2010, s.16).

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplama aracı olarak Çabuk ve Karacaoğlu (2003) tarafından üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri anket kullanılmıştır. Anketin kullanım hakları için anketi geliştiren araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır. Anket, 24 sorudan oluşmaktadır. Bu araştırma için anketin ön güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve bunun sonucunda son 6 madde anketten çıkartılmış ve anket 18 soruya indirgenmiştir. Fen bilgisi

öğretmen adaylarına 18 soruluk anket uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere çevre eğitimi alıp almama, cinsiyet, kaçıncı sınıfta eğitim gördükleri, anne baba eğitim durumları yaşadıkları yer ve yaş bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgiler formu verilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi: Araştırmada kullanılan veri toplama aracı sonuçlarından elde edilen burgular SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Cinsiyetin, yaşın, çevre eğitimi alıp almama, yaşadığı yer ve kaçınca sınıfta eğitim gördüklerinin çevre duyarlılıklarında fark yaratıp yaratmadığına bakmak üzere t testi yapılmıştır. Ayrıca sınıflar arasında (1. 2. 3. ve 4.) fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Kullanılan anketteki sorularında frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Sonuç :Fen bilgisi öğretmen adaylarının, cinsiyete göre çevre duyarlılıkları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.Kızların, erkeklere göre çevre duyarlılıkları daha yüksektir. Yapılan birçok araştırma da cinsiyetin çevresel tutum ve duyarlılıkta etkili olduğunu, kızların erkeklere göre çevresel sorunlara daha duyarlı olduğu konusunda araştırmanın sonucunu desteklemektedir (Davidson ve Freudenberg 1996; Tikka ve diğerleri 2000; Gökçe ve diğerleri 2007). Anne ve baba eğitim durumuna ve yaşadığı yere göre öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kaçıncı sınıfta eğitim aldıklarına göre çevre duyarlılıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının çevre duyarlılığı diğer sınıflara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının aldıkları çevre eğitimine göre çevre duyarlılıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Alınan çevre eğitimi çevre duyarlılık düzeyini artırmıştır. Öğretmen adaylarının hava ve su kirliliği konusunda yeterince duyarlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgulardan farklı olarak, öğretmen adaylarının toprak kirliliği ve ekolojik denge konusunda duyarlı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Fen bilgisi öğretmen adayları, çevre eğitimi, çevre sorunları, çevre duyarlılığı.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak. E., Akgün, Ö.,Karadeniz, Ş.veDemirel, F. 2010).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çabuk, B.ve Karacaoğlu, Ö.C.(2003).Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,36*(1-2),189-198.

Francis, L.J., & J.E. Greer.(1999).Measuring attitude towards science among secondary school students:The affective domain. *Research in Science and Technology Education17*:219–26.

Gökçe,N., Kaya,E., Aktay,S. ve Özden, M.(2007).İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları.*İlköğretimOnline, 6* (3),452-468.

Hastürk, H.G. (2013).Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Kızıl, M. (2012). Çevre Bilimi Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgisi Ve Çevreye Karsı Tutumlarına Olan Etkisinin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi,Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı,Niğde.

Kilbourne, W.E., Beckmann, S.C., Lewis, A. & Dam, Y.V. (2001). A multinational examination of the dominant social paradigm in environmental attitudes of universite students.*Environment & Behavior*, 33(2),209-229**.**

Pooley, J.A., O'Connor, M. (2000).Environmental Education and Attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. Environment and Behavior,32(5):711-723

Şenyurt,A.,Temel, A.B. & Özkahraman, Ş. (2011).Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Konulara Duyarlılıklarının İncelenmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi,2*(1),8-15.

Tikka, P. M., Kuitunen, M. T. & Tynys, S. M. (2000).Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *The Journal of Environmental Education*,31(3),12–19.

Thompson, J. C. & Gasteiger, E. L. (1985). *Environmental attitude survey of university students 1971 vs 1981*. ERIC No.ED 257648.

Yalmancı G, S. & Gözüm, A, İ, C. (2011). Kafkas Üniversitesi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *International Online Journal Of Educational Sciences,*3(3),1109-1132.

(7564) Ortaokul Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajlarının İncelenmesi

Hilal COŞKUN
Gazi Üniversitesi

Alev DOĞAN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

İçinde bulunduğumuz çağın bilim çağı olarak kabul edilmesi yersiz bir ifade değildir. İnsanlar hergün bilim dünyasında meydana gelen gelişmeler ışığında hayatlarını değiştirmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği, bilginin her geçen gün katlanarak arttığı günümüz dünyasında, yaşanan bu hızlı değişime uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır (Altun ve Yıldız-Demirbaş, 2013). Benzer doğrultuda, bilgiye ulaşma yollarını bilen, teknolojiyi kullanabilen, karşılaştığı yeni bir bilgiyi yapılandırabilen, bilgi üreten, sorun çözme becerisi gelişmiş, bilimsel süreç becerilerine sahip, bilimsel çalışmalara ve sonuçlarına değer veren, bilim ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirebilmek her ülkenin öncelikleri arasında yer almaktadır (Çermik, 2013: Özsoy ve Ahi, 2014). Bu kapsamda, gelecek nesillerin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri önem kazanmaktadır. Bilimi ve bilimsel bilginin doğasını anlamanın ilk koşullarından biri, bu bilgiyi oluşturan kişilerin doğru bir şekilde anlaşılmasıdır (Kaya, Doğan ve Öcal, 2008). Bu nedenle Türk Öğretim programları, 2013 yılında öğrencilerin bilime ve bilimi oluşturan kişilere yönelik inançlarının geliştirilmesi esasına göre yeniden düzenlenmiştir (Bağ, 2013, Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Öğrencilerin mevcut bilim ve bilim insanı imajları olumlu yönde geliştirildiğinde, yeni neslin bilimsel çalışmalara yönelimi de artacaktır (Camcı Erdoğan, 2013). Bu durum beraberinde öğrencilerin bilim iile ilgili mesleklere yönelmesinde de etkili olacak, ülkenin bilimsel olarak gelişme kat etmesine neden olacaktır.

Bilim insanı imajı ile ilgili ilk çalışma Mead ve Metraux (1957) tarafından lise öğrencilerinin bilim insanı imajlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin bilim insanı dendiğinde, zihinlerinde oluşan görüntünün "orta yaş ve üzeri, beyaz önlük giyen, laboratuarda çalışan, genellikle sakallı ve gözlüklü, ışık almayan bir odada tek başına tehlikeli maddelerle deneyler yapan beyaz insanlar" olarak canlandığını göstermektedir. Bu çalışma ve sonrasında yapılan çalışmalardan araştırmacıların görüşlerini destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir (Chambers, 1983; Finson, 2002; Kaya, Doğan ve Öcal 2008; Losh, 2010).

Öğrencilerin bilim insanına yönelik imajları takriben 80 yıldır incelenen bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmasına ve belirtilen alanda bir hayli araştırma sonucu olmasına rağmen, ilköğretim düzeyinde eğitim gören öğrencilerin bilim insanı algılarının ele alındığı çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir (Özsoy ve Ahi, 2014). Bu bağlamda öğrencilerin bilim insanı imajlarının tespit edilmesi, güncellenen öğretim programının (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013) hedeflerinden biri olan bilime ve bilim insanına yönelik bakış açısının değiştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde araştırmacılara dönüt sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajlarını incelemektir. Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 52 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin 25'i erkek, 27'si kızdır. Nitel verilerden oluşan bu çalışma, iki aşamalı betimsel bir çalışmadır. Birinci aşamada, öğrencilere "Bilim İnsanı Çiz Testi (BİÇ-T)" uygulanmıştır. Belirtilen test, her yaştan öğrencinin bilim insanı imajının tespiti için Chambers (1983) tarafından "Draw a Scientist Test (DAST)- Bilim İnsanı Çiz Testi" adıyla geliştirilmiştir. Söz konusu test, katılımcıların bilim insanı dendiğinde zihinlerinde beliren görüntüleri resmetmeleri esasına dayanmaktadır. Bu yöntemle okul öncesi dönemden ileri yetişkinlik dönemine kadar her yaş grubundan öğrencinin bilim insanı imajı tespit edilebilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise, öğrencilerden "Bilim İnsanı" başlıklı bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Her iki uygulama yönergesinde de 3 başlık bulunmaktadır. Bunlar; "Bilim insanı nasıl görünür?, "Bilim insanı nerede çalışır?" ve "Bilim insanı hangi konularda çalışır?" şeklindedir. Elde edilen verilerin analiz aşamasında değerlendirme formu kullanılmıştır. Değerlendirme formu literatürde yer alan bilim insanı imajı çalışmalarındaki kriterlere uygun olarak hazırlanmıştır. Bu kriterlerden bazıları; bilim insanının dış görünüşü, çalışma yeri, cinsiyeti, araştırma alanı ve yüz ifadesidir. Çalışma sonunda öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında her bir öğrenciye çizdikleri resimler gösterilerek, bu resimleri çizme nedenleri sorulmuştur

Testlerden elde edilen verilerin analizi ışığında, öğrencilerin bilim insanı imajlarının literatürde yer alan "Erkek, önlüklü, laboratuarda çalışma yapan" bilim insanı imajı ile uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Chambers, 1983; Finson, 2002; Kaya, Doğan ve Öcal 2008). Bunun yanı sıra öğrencilerin, kendi yaşlarında ve kendi cinsiyetlerinde ayrıca kendilerini de bilim insanı olarak çizmeleri, farklı imajlara da sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, okulda ya da evde yaptıkları deneyleri açıklayarak kendilerini bilim insanı olarak tanıtmaları da çalışmanın diğer bir farklı sonucudur. Öğrencilerin son zamanlarda literatürden farklılık gösteren bu imajlarının, yenilenen fen bilimleri müfredatı etkinlikleri ile görsel ve yazılı medyadan kaynaklandığı düşünülmektedir. Kompozisyonlardan elde edilen verilerin analiz sonuçları ise, öğrencilerin bilim insanlarını "sosyal hayattan uzak, laboratuvarda çalışan" insanlar olarak tasvir ettiklerini göstermektedir. Bununla b,rl,kte yine kendi deneylerinden de bahsetmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Fen bilimleri, bilim insanı, bilim insanı imajı

Kaynakça

Altun, E., & Yıldız Demirtaş, V. (2013). 6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Bilim ve Bilim İnsanı Öğretim Programı'nın Etkililiği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(27).

Bağ, H. (2013), *4 VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM İNSANI İMAJLARI*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 345511

Bakanlığı, M. E. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. *Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The Draw-a-Scientist Test. *Science education*, *67*(2), 255-265.

Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 139-153.

Kaya, O. N., Doğan, A., & Öcal, E. (2008). Türk ilköğretim öğrencilerinin bilim insanı imajı. *Eğitim Araştırmaları Avrasya Dergisi*, *32*, 83-100.

Özsoy, S., & Ahi, B. (2014). Images of Scientists through the Eyes of the Children. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, *8*(1).

Erdoğan, S. C. (2013). Üstün Zekâlı Kızların Bilime Yönelik Tutumları Ve Bilim İnsanı İmajları. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 125-142.

Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School science and mathematics*, *102*(7), 335-345.

Losh, S. C. (2010). Stereotypes about scientists over time among US adults: 1983 and 2001. *Public Understanding of Science*, *19*(3), 372-382.

Mead, M., & Metraux, R (1957). The image of the scientist among high school students: a pilot study *Science*, , 126, 384-390.

(7569) Fen Laboratuarına Yönelik Metaforik Algılar

Aslı SARIŞAN TUNGAÇ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Bilgi çağına hızlı bir geçişin yaşandığı son yıllarda ülkeler bu geçişe uyum sağlayabilmek adına eğitim sistemlerinde reformlar yapmıştır (Anıl, 2010). Ülkemizde de özellikle 2004 yılından itibaren eğitim programında gerçekleşen revizyonlarla fen öğretim programlarında değişikliklere gidilmiş, böylece fen ve teknoloji alanındaki yeniliklere ayak uyduracak düzenlemeler yeni programlara eklenmiştir. Talim Terbiye Kurulunun yayınlamış olduğu Fen Bilimleri öğretim programı kitapçığında Fen Bilimleri dersinin vizyonunun "fen okur yazarı bireyler yetiştirmek" olduğunu açıkça ifade edilmektedir. Bahsi geçen programda fen okur yazarı bireyler;

1. Araştıran, sorgulayan 2.Etkili karar verebilen, 3. Problem çözebilen, 4. Kendine güvenen, 5. İşbirliğine açık, 6. Yaşam boyu öğrenen, 7. Yaratıcı ve analitik düşünen, 8. Fene ilişkin olumlu tutum, değer, bilgi ve becerilere sahip, 9. Fenin toplum, teknoloji ve çevreyle ilişkisine yönelik anlayışa sahip, 10. Psikomotor becerileri gelişmiş, 11. Fen bilimleri alanında kariyer bilincine sahip kişiler olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013).

Fen okuryazarlığının çeşitli araştırmalarda farklı şekillerde tanımlara sahip olduğu görülmüştür (Anagün, 2011; Kavak, Tufan ve Demirelli, 2006; Özdemir, 2010; Şahin, Sanalan ve Bektaş, 2010; Yılmaz, Sünkür ve İlhan, 2012). Bu tanımların her birinin ortak noktaları değerlendirildiğinde fen okur yazarı bireylerin bilimsel meraka sahip, bu meraklarını bilimsel araştırmalarla pekiştiren, araştırmalarında bilimsel yöntem ve bilimsel süreç becerilerini kullanan, elde ettiği sonuçlardan yola çıkarak yeni sorular ortaya koyan, fen ve teknolojiye yönelik gelişmeleri ilgi ile takip eden, araştıran ve özümseyen, bu bilgileri günlük hayatlarına aktarabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünen kişiler olduğu söylenebilir. Fen laboratuarlarında gerçekleşen öğretim etkinlikleri bireylere bilimsel süreç becerilerini kullanacakları ortamlar sağlar. Fen laboratuarında öğrenme yaparak yaşayarak ve farklı duyuları kullanarak gerçekleşir. Laboratuarda gerçekleşen öğretim etkinliklerinin fen okur yazarı bir bireyde bulunması gereken bu becerileri kazandırmada merkezi bir rol oynadığı belirtilmektedir (Aydoğdu ve Ergin, 2008). Aynı zamanda bireylerin sahip olduğu algı ve tutumların başarıya ulaşmalarında doğrudan etkili olduğu söylenmektedir (Ekici, 2002). Bu bağlamda bireylerin laboratuara yönelik algılarının ortaya çıkarılmasının fen okur yazarı bireyler yetiştirebilme konusunda önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu araştırma öğretmen adaylarının Fen Laboratuarına yönelik sahip oldukları algıları metafor tekniği ile ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma problemleri şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Öğrenim süreçlerinde Fen Laboratuarında öğrenim görmüş olan öğretmen adaylarının Fen Laboratuarına yönelik metaforik algıları nasıldır?

2. Farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayarının metaforik algıları farklılık arz etmekte midir?

Araştırmanın modeli nitel araştırmanın içerik analizi yöntemi ile olgubilim deseni üzerinde şekillenmiştir. Olgubilim araştırmaları katılımcıların farkında oldukları fakat derinlemesine açıklama yapma konusunda problem yaşadıkları konularda çeşitli teknikler kullanılarak ayrıntılı açıklamalar yapmaya olanak sağlayan bir araştırma desenidir (Bülbül, 2012). Bu çalışmada bireylerin Fen Laboratuarına yönelik zihinlerinde yer alan şemaların ortaya çıkarılmasında metafor tekniğinden faydalanılmıştır. Töremen ve Döş'e (2009) göre metaforlar insanların hayalgücü ve deneyimlerini birbirlerine bağlayarak zihinlerinde var olan düşünceleri farklı biçimlerde ifade etmelerine olanak sağlar. Böylece kişilerin ifade etmekte güçlük yaşadıkları kavramları daha kolay ifade edebildikleri kavramlarla açıklamaları veya açıklamak istedikleri kavramları daha güçlü bir şekilde ifade edebilmelerinde kolaylık sağlanmış olur. Bu araştırmada da katılımcılara Fen laboratuarı ile ilgili bir takım ifadeler verilerek bu ifadeleri metafor kullanarak açıklamaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 200 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu gönüllülük esasına bağlı olarak öğrenim süreçlerinde fen laboratuarında öğretim görmüş olan Fen Bilgisi (N1=80), Sınıf (N2=70) ve Okul Öncesi (N3=50) öğretmenliği öğrencileri arasından belirlenmiştir. Verilerin toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Fen Laboratuarına Yönelik Metaforik Algı Anketi" kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara ait demografik bilgilerin belirtileceği bir alan yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların metaforik algılarını belirtecekleri ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

Fen laboratuarı…….gibidir, çünkü……/Laboratuar güvenliği…..gibidir, çünkü……/Laboratuar güvenlik kuralları……gibidir, çünkü…./Laboratuar güvenlik sembolleri….gibidir, çünkü…..

Elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilecektir. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak adına veriler iki ayrı uzman tarafından eş zamanlı olarak analiz edilecektir. Analiz sonuçları Miles ve Huberman'ın güvenirlik yüzdesi formülüne göre hesaplanarak çalışmanın güvenirliği ortaya çıkarılacaktır.

Araştırma hali hazırda devam etmekte olan bir çalışmadır. Veri toplama aracı katılımcılara uygulanmış, veriler toplanmış, tasnif edilmiş ve analiz edilmeye başlanmıştır. Fakat henüz analiz aşaması tamamlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın sonucu hakkında herhangi bir yargıda bulunulamamaktadır. Analiz edilen anketlerin bir kısmında gözlenen eğilime göre farklı anabilim dallarında öğrenimlerini sürdürmekte olan öğretmen adaylarının fen laboratuarına yönelik metaforik algılarında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum akıllara fen laboratuarında öğrenim görme sıklığı ile fen laboratuarına yönelik algı arasında bir ilişki olabileceği sorusunu getirmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda bu durumun incelenmesi araştırmacı tarafından önerilmektedir. Ayrıca genel çerçevede öğretmen adaylarının fen laboratuarı güvenliği konusunda endişeli metaforlara yer verdikleri incelenen anketlerde dikkat çeken bir diğer bulgu olmuştur.

Anahtar Kelimeler : metafor, algı, laboratuar

Kaynakça

Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 Sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*,*36*(162).

Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler.*Eğitim ve Bilim*, *34*(152).

Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, *9*(2).

Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümlere Yönelik Bir Olgubilim Çalismasi. *Egitim ve Bilim*, *37*(166), 219.

Ekici, G. (2002). Biyoloji Öğretmenlerinin laboratuar dersine yönelik tutum ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,62-66.*

MEB (2013). İlköğretim kurumları Fen Bilimleri dersi öğretim programı. *(http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151 28.02.2016tarihide erişilmiştir.)*

Kavak, N., Tufan, Y. ve Demirelli, H. (2006). Fen Teknoloji Okuryazarlığı ve İnformal Fen Eğitimi Gazetelerin Potansiyel Rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(3).

Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *7*(3),42-56.

Şahin, R., Sanalan, V. A., Bektaş, Ö. Ve Kaygısız, Y. (2010). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi the effect of parent's scıence lıteracy on scıence and technology achıevement of seventh grade. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *3*(1),125-143.

Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Educational Reform*, *13*(3), 295-306.

Yılmaz, F., Sünkür, M. Ö. ve İlhan, M. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alan fiziksel olaylar öğrenme alanına ait kazanımlar ile fizik dersi öğretim programı kazanımlarının fen okuryazarlığı açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, *11*(4).

(7572) Fen Bilimleri Dersi Öğretmen Adaylarının Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Sürecinde Kullandıkları Öğretmen Soruları

Murat SAĞLAM

Ege Üniversitesi

ÖZET

Son yıllarda ilköğretim kurumlarında kullanılmak üzere hazırlanan fen bilimleri dersi öğretim programlarının ortak noktası araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmeye yaptıkları vurgudur. Bu model;

> '…öğrencilerin çevrelerindeki her şeyi keşfetme isteği duydukları, etraflarındaki doğal ve fiziksel dünyayı sağlam gerekçelerle açıklamalarda bulunarak güçlü argümanlar kurdukları, fen bilimlerinden heyecan duyan ve değerini bilen bireyler olarak yetiştikleri, kısacası birer bilim insanı gibi yaparak-yaşayarak-düşünerek bilgiyi kendi zihninde oluşturduğu öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin fikirlerini rahatça ifade edebildikleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebildikleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebildikleri diyaloglar içerisinde yer almalarını sağlar. Karşıt argümanları içeren yazılı veya sözlü tartışmalarda öğretmenler, öğrencilerinin geçerli verilere dayalı oluşturdukları iddiaları, haklı gerekçelerle sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolü üstlenir.' (MEB, 2013, s. 3).

Dolayısıyla, fen bilimleri dersi öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterliklerden biri de öğrenci merkezli bir ders planlama ve uygulama becerisidir (Komisyon, 2008). Fen bilgisi öğretmenliği lisans programında son sınıfta yer alan "Özel Öğretim Yöntemleri 2" dersinde öğretmen adayları bu becerilerini sergilemek için yaklaşık 30 dakikalık araştırma-sorgulamaya dayalı bir ders planlamakta ve uygulamaktadır. Adayların performansları derslerde yapılan video kaydı üzerinden değerlendirilmekte ve geri bildirim sağlanmaktadır. Fen eğitimi çalışmalarında araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenim sürecini incelemenin yollarından biri de söylem analizidir. Sınıf içi konuşmaların dikkat çekici bir özelliği öğretmen sorularıdır (Wellington & Osborne, 2001). Dolayısıyla, söylem analizlerinde odaklanılan konulardan biri öğretmen soruları olmuştur. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenim süreçlerinde öğretmen sorularının amacı öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak, öğrencileri fikirleri ve cevapları üzerine konuşmaya teşvik etmek ve onların kavramsal gelişimine yardımcı olmaktır (Chin, 2006). Öğretmen soruları genellikle "Başlat-Yanıtla-Değerlendir veya Geri bildirim ver" (BYD/BYG) dizisinde şeklinde gelişmektedir (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Öğretmen soruları alan yazında iki kategoride ele alınmaktadır; otorite-temelli ve diyalog-temelli. Otorite-temelli sorular tek bir cevap gerektirirken diyalog-temelli soruların cevapları bilinenin veya soruyu soran tarafından önceden karar verilenin ötesine geçer. Otorite-temelli sorular öğrencilerin fen derslerinde anladıklarını göstermelerine pek fırsat vermezken diyalog-temelli sorular öğrencilerin konu hakkındaki bilgilerini kendi ifadeleriyle sunmalarının yolunu açmaktadır (van Booven, 2015). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenim sürecinin yapılandırmacı öğrenme teorisini temele aldığı düşünüldüğünde fen derslerinde görmek istenilen soru türü öğrencileri düşünmeye, kendi fikirlerini ortaya koymaya teşvik eden diyalog-temelli sorulardır. Aday öğretmenlerin ders anlatımlarında kullandıkları soru türleri, bu soruları dersin hangi aşamasında, ne şekilde kullandıkları hakkında bilgi sahibi olmak araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenim sürecinin fen bilimleri dersi öğretim programında istenilen biçimde uygulanmasını sağlayacak öğretmenlerin yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmanın araştırma sorusu şu şekildedir; (1) Fen bilimleri dersi öğretmen adayları araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme süreçlerinde öğretmen sorularını ne şekilde kullanmaktadırlar?

Bu çalışmanın katılımcıları fen bilgisi öğretmenliği lisans programı son sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarıdır. Adayların hepsi daha önceki senelerde genel ve özel öğretim yöntemleri dersleri almıştır. Fen bilimleri dersi öğretim programını tanımakta ve okul ortamını deneyimlemektedirler. Ders planlarına konu olan kazanımlar "Özel Öğretim Yöntemleri 2" dersini veren ve bu çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmıştır. Ders planlarında standardı yakalamak için bir ders planı şablonu öğretmen adaylarına önceden verilmiştir. Bu şablonu doldururken adaylardan kendilerine ait kazanımı en etkili şekilde verecek bir planlama yapmaları istenmiştir. Etkinliklerin, kullanılacak eğitim-öğretim materyallerinin, sorulacak soruların vs hazırlanması tamamıyla aday öğretmene bırakılmıştır. Bu tercihin yapılmasındaki neden araştırmacının yardımı olmadan adayın araştırma-sorgulamaya dayalı bir ders planlama ve uygulama becerisini ortaya koymasını sağlamaktır. Ortaokul sınıflarına erişimle ilgili çeşitli sorunlarla karşılaşıldığından her bir öğretmen adayı hazırladığı ders planını eğitim fakültedeki fizik laboratuvarında diğer öğretmen adaylarıyla uygulamıştır. Burada dersi uygulayan öğretmen adayı diğer adaylardan belli bir sınıfta okuyan ortaokul öğrencileri gibi davranmaları istemiştir. Öğretmen adayları çalışmanın yapıldığı akademik yarıyılda okul deneyimi dersi kapsamında ortaokul öğrencilerini gözlemleme fırsatı bulduklarından bu gözlemlerini fakültedeki bu uygulama derslerine belli ölçüde yansıtmaları beklenebilir. Bilgisayar, projeksiyon makinesi gibi malzemeler ders esnasında adaylara sunulmuştur. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak adayların hazırladıkları ders planlarını uygularken çekilmiş video kayıtları kullanılmıştır. Kayıtlar araştırmacı tarafından yapılmış, bu esnada dersin uygulanmasına herhangi bir müdahalede

bulunulmamıştır. Yaklaşık 30 dakikalık her bir kaydın BYD/BYG süreçlerinin yer aldığı kısımlar metne dökülmüştür. Bu metinlerdeki BYD/BYG süreçleri otorite-temelli veya diyalog-temelli olarak etiketlenmiştir.

Dökümü yapılan video kayıtlarının analizi devam etmektedir. Şu aşamaya kadar yapılan analizlerde derslerin genelde üç aşamada incelenebileceği bulunmuştur. Bu aşamalar sırasıyla, geçen derste işlenenlerin irdelenmesi, etkinlik ve değerlendirmedir. İlk aşamada baskın olan öğretmen soruları otorite- temellidir. Burada öğretmen öğrencilere geçen derste hangi konuları işlediklerini söylemelerini istemektedir. Öğrenciler cevap verdiklerinde tamam deyip geçmekte, öğrencilerin konu hakkında anladıkları sorgulanmamaktadır. Etkinlik aşamasının büyük bir kısmında öğrencilerden öğretmen tarafından sağlanan bir etkinliği yapmaları istenmektedir. Bu etkinliklerin bazılarında öğrencilere yazılı sorular verilmekte ve etkinlik süresince bu soruları grup içerisinde cevaplamaları istenmektedir. Bu sorular daha sonra sınıf içerisinde tartışılmaktadır. Fakat bu tartışmalarda kullanılan sorular genelde otorite- temelli olmaktadır. Bazı etkinlikler öğrencilerden poster gibi bir ürün ortaya koyup sunmalarını istemektedir. Hazırlanan posterlerin sunumu esnasında öğretmen tamam deyip öğrencileri yerlerine göndermiş, hemen hemen hiçbir sorgulama girişiminde bulunmamıştır. Değerlendirme aşamasında öğrencilere sorular sorulmuş fakat cevaplar pek tartışılmamıştır. Aday öğretmenlerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde soru sorma becerilerinde yetersizlikler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Soruları, Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğrenme, Öğretmen Eğitimi, Temel Eğitim

Kaynakça

Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, *28*(11), pp. 1315–1346.

Komisyon (2008). Fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleri. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (Ed.), *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri* içinde (s. 74-88). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

van Booven, C.D. (2015). Revisiting the authoritative–dialogic tension in inquiry-based elementary science teacher questioning. *International Journal of Science Education*, *37*(8), pp. 1182-1201.

Wellington, J., & Osborne, J. (2001). Talk of the classroom: Language interactions between teachers and pupils. In J. Wellington & J. Osborne (Eds.), *Language and literacy in science education* (pp. 24–40). Buckingham, UK: Open University Press.

(7576) Students' Views of Argument Driven Inquiry Instruction in Developing Their Writing Skills

Pınar Seda CETİN AİBU

Gülüzar EYMUR Giresun University

ÖZET

Laboratory activities have a central role in science education (Cheung, 2011; Lunetta, Hofstein, & Clough, 2007). Nevertheless, many researches suggested that cookbook-style lab experiences are ineffective in developing students' understanding of scientific concepts, science process skills and motivations (Roehrig and Garrow, 2007). So, in parallel with its'conceded importance in science education, number of inquiry oriented instructional model have been developed to engage students in science laboratories more effectively (e.g. Burke, Greenbowe, & Hand, 2006; Cooper, 1994). Argument Driven Inquiry (ADI) is one of the most novel instructional model that emphasize the role of argumentation and inquiry in science education equally (Walker, Sampson, Grooms, Anderson, & Zimmerman, 2012). It is based on social cognitive theories of learning and it is believed to be more effective in developing students' scientific writing skills, understanding of scientific concepts, and their scientific practices since it presents more authentic laboratory activities (Sampson, Enderlee, Grooms, and Witte, 2013). ADI includes eight interrelated steps, namely identification of task, generation and analysis of data, production of a tentative argument, argumentation session, explicit and reflective discussion, creation of written investigation report, double-blind peer-review of the reports, and revision of report (Sampson, Grooms and Walker, 2013). Researchers dealing with ADI hypothesized that this instructional model improve students' argumentative writing skills (Sampson et al., 2013), their ability to construct a scientific argument (Walker and Sampson, 2013), their attitudes toward science (Walker et al.,2012) and their understanding of core scientific ideas (Walker, Sampson, Grooms, Anderson and Zimmerman, 2012) by means of the various activities embedded into it. These activities ensure that the ADI is both student centered and writing intensive instructional approach (Sampson et al., 2013). Although there are some studies showing that the ADI facilitates students 'scientific writing skills (Sampson et al., 2013; Sampson & Walker, 2012), there is only one study (Walker & Sampson, 2013) investigating how students perceive the role of the activities embedded in ADI in improving their scientific writing skills. The literature seems void of studies reporting on students' views of ADI instruction. Therefore, the main aim of this study is to investigate students' views about the activities involved in Argument Driven Inquiry in developing their scientific writing skills.

This is an explanatory study in which a group of students conducted five ADI lab activities with their classroom teacher. The teacher was trained about the steps of ADI before the study begin. Moreover we audiotaped all the implementation to provide data to ensure the teacher actually implement the intervention as it was designed. The activities used in this study were related to Science and Technology course that the students took at that semester. The students engaged in ADI activities through 7 weeks. The first two activities were lasted in four weeks and the other three were lasted in three weeks.

A total of 26 7th grade students participated in the study. They were all taking the same Science and Technology course offered in a public elementary school. 14 of them were male and 12 of them were female. Their science related background and socio-economic status were thought to be similar.

Student Assessment of Their Learning Gains (SALG) survey developed by Walker and Sampson (2013) were used in the study. The survey includes 14, 4 point (0= Not al all; 4= Helped a great deal), likert scale items asking students to rate the activities involved in the course with respect to their effectiveness in developing students' writing skills. The instrument was administered to the students at the end of the seven weeks instructional period individually.

The results of the students responses the Student Assessment of Their Learning Gains (SALG) survey showed that mean ratings for the 12 items out of 14 were higher than 2. Students evaluated the most effective aspects of the instruction I developing their writing skills as "feedback from classmates" and "revising report" with the means of 3,65 and 3,60 respectively. The feedback from classmates (M=3,65) were evaluated as more valuable than the feedback from the teachers (M=3,21) by the students. Students rated reading bad reports written by classmates (M= 2,95) and reading good reports written by classmates (M= 2,99) nearly equally valuable. Moreover, students thought that grading systems, and working with classmates out of the class were the least effective aspects of the instruction with the means of 1,69 and 1,02 respectively.

Anahtar Kelimeler : Argument-Driven Inquiry, Writing Skills

Kaynakça

Burke, K. A., Greenbowe, T. J., & Hand, B. M. (2006). Implementing the science writing heuristic in the general chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education, 83*(7), 1032-1038.

Sampson, V., Grooms, J., and Walker, J. (2011). Argument-Driven Inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education, 95*(2), 217-257.

Sampson, V. and Walker, J. (2012). Argument-Driven Inquiry as a way to help undergraduate students write to learn by learning to write in chemistry. *International Journal of Science Education,* 34(10), 1443-1485.

Sampson, V., Enderle, P., Grooms, J., & Witte, S. (2013). Writing to learn and learning to write during the school science laboratory: Helping middle and high school students develop argumentative writing skills as they learn core ideas. *Science Education, 97*(5), 643-670.

Sampson, V., Carafano, P., Enderle, P., Fannin, S., Grooms, J., Southerland, S. A., Stallworth, C., & Williams, K. (2014). *Argument-Driven Inquiry in Chemistry: Lab Investigations for Grades 9-12. Arlington, VA:* NSTA Press.

Walker, J., Sampson, V., Grooms, J., Anderson, B., & Zimmerman, C. (2012). Argument-Driven Inquiry in undergraduate chemistry labs: The impact on students' conceptual understanding, argument skills, and attitudes towards science. *Journal of College Science Teaching,* 41(4), 82-89.

(7585) Fen Bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) Öğretmen Adaylarının Nanoteknoloji Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin Araştırılması

Gizem ENİL
Süleyman Demirel Üniversitesi

Yüksel KÖSEOĞLU
Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Çağımızda, nanoteknoloji bütün dünyada hızla ilerlemekte ve bütün alanlardaki gelişmeleri kapsamaktadır. Nanoteknoloji; bilimde, teknolojide, endüstride, tıpta ve diğer alanlardaki gelişmelerin ana kaynağı olarak değil aynı zamanda 21. yüzyılın gündeminin en önemli rekabet alanlarından biri olarak düşünülmektedir. Nanoteknoloji kelimesi pek çok öğretmen ve öğrenci tarafından tanınmasına rağmen konu detaylı olarak bilinmemekte ve Türkiye'deki üniversitelerde ve okullarda ayrıntılı öğretilmemektedir. Özellikle bilim adamı, mühendis ve öğretmen yetiştiren üniversitelerin 21. yüzyılın en önemli teknoloji alanı olan nanoteknolojiyi öğrencilerine en iyi şekilde öğretmesi gerekmektedir. Bu yüzden ülkelerin gelecek nesillerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının nanoteknoloji hakkındaki farkındalık, ilgi, tutum ve bilgi seviyelerinin belirlenmesi ve yeniliklere açık ve bilgi seviyesi yüksek öğretmenler yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Çağın gerektirdiği gelişmişlik düzeyine ulaşmış, yeniliklere açık, kendini devamlı yenileyen bir öğretmenin bu alanda bilgi birikimi olması ve öğrencilerini buna göre yetiştirmesi gerekmektedir.

Ülkemizde nanoteknoloji hakkında farkındalık, ilgi ve tutum belirleme üzerine yapılan çalışmalar bulunmasına rağmen ortaokul ve lise fen alanları öğretmen adaylarına yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır veya yapılan çalışmaların kapsamları çok dar ve yeterli bilgi vermemektedir. Nanoteknoloji farkındalığı, bilgi düzeyi ve tutum üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere yapılmıştır. Fakat nanoteknoloji farkındalığı oluşturmak için öncelikle öğretmenlerin farkında olması, tutum ve bilgi seviyelerinin yüksek olması daha önemlidir. Bu çalışmanın amacı, özellikle fen alanı öğretmen adaylarının nanoteknoloji ile ilgili dünyadaki nanoteknolojik gelişmelerden ne kadar farkında olunduğunu, bu bilime ne kadar önem verildiğini sorgulayarak neler yapılması gerektiğinin farkına varılmasını sağlamaya katkıda bulunmaktır. Ayrıca üniversitelerimizde öğrenim gören fen dersleri öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için öğretim programlarına (müfredat) nanoteknoloji ile ilgili derslerin eklenmesi ve öğretmen adaylarının daha donanımlı yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, Fen alanı (Fizik, Kimya ve Biyoloji) öğretmen adaylarının nanoteknoloji hakkında düşüncelerini, dünyadaki nanoteknolojik gelişmelerden haberdar olup olmadıklarını ve bu bilime ne kadar önem verildiğini sorgulayarak neler yapılması gerektiğinin farkına varılmasını sağlamaya katkıda bulunmaktır.

Dolayısı ile bu çalışmada Fen Bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) alanlarında pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının nanoteknoloji farkındalık ölçeğinin faktör analizi tekniği kullanarak yapı geçerliliği araştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre değişkenler benzer özelliklerine göre 6 alt gruplar altında toplanmıştır. Yapı geçerliği çalışmasının yanında nanoteknoloji farkındalığının cinsiyet, mezun olduğu bölüm gibi kategorik değişkenler arasındaki anlamlılık ilişkisi de araştırılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan anket nanoteknoloji ile ilgili literatür çalışmalarından elde edilen veriler doğrultusunda soru havuzu oluşturularak hazırlanmıştır. Seçilen maddelerin uygunluğu açısından uzman görüşüne başvurulmuştur. Nanoteknolji anketi, 5'li likert tipi 34 maddeden oluşmaktadır. Cevaplama kategorileri; 1- kesinlikle katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3- kararsızım, 4- katılıyorum, 5- kesinlikle katılmıyorum şeklindedir.

Kullanılan anket geri bildirim almak amacıyla Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere pilot uygulama olarak yapılmıştır. Bunun sonucunda, kullanılacak anket yeniden düzenlenerek tekrar dizayn edilmiştir. Çalışmanın kapsamında, Türkiye'deki 3 ildeki (Isparta, Denizli ve Burdur) üniversitelerde fen bilimlerinde pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarına anket çalışması uygulanmıştır.

Elde edilen veriler, SPSS 22 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde yüzde (%), aritmetik ortalama (), *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Veriler örneklem grubunun çeşitli özellikleri açısından karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş, ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında önce normal dağılıma uygunluk testi yapılmıştır. Dağılımın homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonucunda, dağılımın normal olduğu durumlarda parametrik testler, olmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının nanoteknolojiye karşı farkındalık, ilgi ve tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları ne ölçüde ölçtüğünü belirleme, alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki (madde-toplam korelasyonu) hesaplanarak yapılmıştır.

Elde edilen analiz sonucunda; anket 6 faktörden oluşmuştur. Bu faktörlerden en etkili niteliklerin toplandığı iki alt grubu "Nanoteknolojiye karşı ilgileri ve hakkında bilgi edinmeleri" ve "Nanoteknolojinin dünyadaki gelişmeleri hakkında farkındalık" olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının nanoteknolojiye karşı ilgilerinin olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, nanoteknoloji farkındalığıyla karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kız öğretmen adaylarının çoğunluğu oluşturduğu ankette nanoteknoloji farkındalığı ile ilgili anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun nedeni nanoteknoloji ile ilgili duyumların henüz az olduğu söylenebilir.

Nanoteknoloji farkındalığı ile bölümler karşılaştırıldığında, biyoloji ve fizik bölümü öğretmen adaylarının kimya bölümü öğretmen adaylarına göre farkındalık düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni biyoloji ve fizik bölümü öğretmen adaylarının ders içeriklerinde nanoteknolojiyle ilgili bir kavramla karşılaşmış olmaları olabilir. Öğretmen adaylarının mezun olduğu bölümlerinin nanoteknoloji farkındalık düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak üniversitelerimizde öğrenim gören Fen dersleri öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için müfredatlara nanoteknolojiyle ilgili derslerin eklenmesi ve öğretmen adaylarının daha donanımlı yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Nanoteknoloji, Fen Bilimlerinde pedagojik formasyon alan öğretmen adayları, Faktör analizi, Yapı Geçerliliği

Kaynakça

Ekli, E. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Nanoteknoloji Hakkındaki Temel Bilgi ve Görüşleri ile Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Elmarzugi, N. A., Keleb, E. I., Mohamed, A. T., Benyones, H. M., Bendala, N. M., Mehemed, A. I., & Eid, A. M. (2014). Awareness of Libyan Students and Academic Staff Members of Nanotechnology. *Journal of Applied Pharmaceutical Science*, 4(06): 110-114.

Hingant, B.,& Albe, V. (2010). Nanosciences and Nanotechnologies Learning and Teaching in Secondary Education. A Review of Literature. *Studies in Science Education*, 46 (42): 121-152.

Jones, M. G., Blonder, R., Gardner, G. E., Albe, V., Falvo, M., & Chevrier, J. (2013). Nanotechnology and Nanoscale Science. Educational Challenges. *International Journal of Science Education*, 35(9): 1490–1512.

Kadıoğlu, F. (2010). *Fen Öğretiminde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Nanoteknoloji ile İlgili Güncel ve Geleceğe Yönelik Düşünceleri (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Yapılan Bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Schank, P.,Krajcik, J., & Yunker, M. (2007). Can Nanoscience Be a Catalyst for Education Reform. In: F. Allhoff, P. Lin, J. Moor, J. Weckert (Editors), *Nanoethics: The Ethical and Social Implications of Nanotechnology*, Hobeken, NJ: Wiley Publishing.

(7607) Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Etkinliklerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Canay PEKBAY
Bülent Ecevit Üniversitesi

Yavuz SAKA
Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte ülkelerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli iş gücü önemli ölçüde değişmiştir. Özellikle eğitim kurumlarında işlenen ve ürüne dönüştürülen bilgi birikimi ile bu iş gücü arzının karşılanamayacağı birçok araştırmacı ve iş örgütleri tarafından ifade edilerek, hâlihazırda uygulanan öğrenme programlarının yeniden gözden geçirilerek gelecek yüzyıl insan gücü yetiştirmeye odaklı bir hale getirilmesi tavsiye edilmektedir (Akgündüz ve diğ., 2015; TÜSİAD, 2014). Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FeTeMM) eğitim yaklaşımı da reform hareketleri içerisinde bu iş gücünü yetiştirebilmek adına önemli bir konuma sahiptir. FeTeMM eğitimi, FeTeMM alanlarının birden fazlasının kesişmesiyle oluşan bilgi, beceri ve inançları içerir (Corlu, Capraro ve Capraro, 2014).

FeTeMM eğitim yaklaşımı günümüzde bu kadar popüler olmasına rağmen aslında yeni bir yaklaşım değildir. 1990 yılında Ulusal Bilim Vakfı (NSF)'nda FeTeMM disiplinlerini içeren temel etiket olarak tanımlanmıştır (Bybee, 2010). Ayrıca Ulusal Araştırma Konseyi (NRC, 1996) teknoloji ve mühendislikle ilgili standartlar içermektedir. Bunlara ek olarak yeni güncellenen Gelecek Nesil Fen Standartları (NGSS, 2013) hem uygulama hem de kapsam olarak mühendisliğin fen ile entegrasyonuna geniş yer vermektedir.

FeTeMM eğitimi öğrencilere sorumluluk ve uyarlanabilirlik, iletişim becerileri, yaratıcılık ve entelektüel merak, eleştirel düşünme ve sistemleri düşünme, bilgi ve medya okuryazarlığı becerileri, kişilerarası ve işbirliği becerileri, problemi tanımlama, formüle etme ve çözme, öz-yönelim ve sosyal sorumluluk gibi 21.yy becerileri kazanmaları için fırsat sağlamaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Geleneksel sınıf uygulamaları ile bu becerileri geliştirmek mümkün olmayabilir (Roberts, 2012). FeTeMM eğitim yaklaşımının doğasına uygun olarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin tamamının vurgulandığı entegre programlar yoluyla öğretimin gerçekleştirilmesi, öğretim programlarının bugünkü yapısı nedeniyle mümkün olmamaktadır (Bybee, 2010). Bu durum FeTeMM eğitiminin farklı şekillerde ele alınması sonucunu doğurmuştur. Bu doğrultuda ele alınan yaklaşımların temeli öğretim programlarında yer alan fen ve matematik dersleri kapsamına teknoloji ve mühendisliğin dahil edilmesidir (Bybee, 2010).

Ülkeler geleceklerini planlarken genç bilim insanı yetiştirecek projelere özel önem vererek ve PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar ile öğrencilerin başarılarını diğer ülkeler ile karşılaştırmaktadırlar. Bu sınavların temel hedefi eğitim sistemlerinin, ülkelerin iktisadi açıdan gelişmek için ihtiyaç duyduğu insan sermayesini yetiştirmedeki başarısını tespit etmektir (PISA 2012 Ulusal Ön Raporu). Son yapılan PISA 2012 sınav sonuçlarına göre Türkiye, 64 ülke arasında 42. sırada yer almaktadır. En endişe verici sonuç ise, 2006 yılından beri fen alanında 6. seviyede başarı gösteren öğrencilerimizin oranının % 0 olmasıdır (TÜSİAD, 2014). Fen ve matematik alanları bilgi ekonomisinin dinamosu olduğundan dolayı bu konunun ABD'deki FeTeMM reformu girişiminde olduğu gibi, ulusal bir kampanya olarak ele alınması ekonomiye katkı sağlayacaktır (Adıgüzel, ve diğ., 2012; TÜSİAD, 2014). Özellikle PISA'da bilimsel bilgilerin günlük yaşamda kullanımının değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Öğrenciler günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, sosyal beceriler, bilimsel süreç becerileri gibi bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bilginin öğrencilere sınırlandırılmış alanlar içinde öğretilmesinin, bu becerilerin öğrencilere kazandırılması önünde büyük bir engel teşkil ettiği ve bu durumun özellikle uluslararası ölçeklerdeki başarısızlığın sebeplerinden bir tanesi olduğu vurgulanmaktadır. Çözüm olarak, eğitim programlarının yeniden şekillenerek veya mevcut programları geliştirecek şekilde, farklı bilgi alanlarının bir arada kullanılmasına imkân sağlayan ve günümüzde gerekliliği ortaya konulan alan bilgileri ve becerilerin öğrencilere FeTeMM eğitim yaklaşımı ile kazandırılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, FeTeMM etkinliklerini ortaokul öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de bir devlet okulunun yedinci sınıfında öğrenim gören 28 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma Bilim Uygulamaları seçmeli dersinde yürütülmüştür. Üç hafta boyunca üç tane FeTeMM etkinliği ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Etkinlikler literatürden Türkçeye uyarlanmıştır. Uygulanan etkinlikler; İnşa Edebilirim (Illinois Valley Community College, 2011), Sal Yarışması (Illinois Valley Community College, 2011) ve Kırılmayan Yumurtadır (Teaching Channel, 2014)". Uygulamayı araştırmacı gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin FeTeMM etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacı ile çalışmada kullanılan veri toplama araçları etkinlik öğrenci çalışma kağıtları ve etkinlik değerlendirme formudur. Öğrenciler etkinlik çalışma kağıtlarını etkinlik sırasında doldururken, etkinlik değerlendirme formunu etkinlik tamamlandıktan sonra doldurmuşlardır. Öğrenciler etkinlik çalışma kağıtlarına etkinlik sırasında yapılan tartışmaları, inşa edilen tasarımların çizimlerini, tasarımların altında yatan ilkeleri not ederler. Ayrıca etkinlik çalışma kağıdında öğrencilerin etkinliği

analiz etmelerini sağlayacak birkaç soru yer almaktadır. Etkinlik değerlendirme formunda ise altı açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular; 1. Etkinliğin amacı nedir? 2. Bugün ne öğrendim? 3. Etkinliğin FeTeMM alanları ile ilişkisi nasıldır? 4. Etkinliğin iyi yönleri nelerdir? 5. Etkinliğin zorlayan kısımları nelerdir? 6. Etkinliğin daha iyi gerçekleşmesi için tavsiyelerin nelerdir? Etkinlikler, öğrencilerin etkinlik kâğıtlarındaki çalışma raporlarına ve etkinlik formlarında yer alan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmada veriler, kuramsal çerçevede belirtilen FeTeMM ile ilgili oluşturulmuş temalar ve değerlendirme ölçütleri yardımı ile içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma sonuçları üç tema altında değerlendirilmiştir. Bunlar; etkinliğin iyi yönleri, etkinliğin zorlayan yönleri ve etkinliğin FeTeMM alanları ile ilişkisidir. Çalışma sonuçları FeTeMM etkinliklerinin etkinliğin iyi yönleri teması altında yer alan alt temaları; etkinliğin eğitici ve eğlenceli olması, mühendislik ile ilgili bilgilerin artması, grup çalışması, yaratıcılık ve hayal gücünün gelişmesi, inşa etme yeteneğinin gelişmesi, malzemelerin yenilebilir olması olarak göstermektedir. Öğrenciler FeTeMM etkinliklerinin zorlayan yönlerini ise yapıyı birleştirmek, yapıyı tasarlamak, yapıya karar vermek, grup çalışması ve malzeme azlığı olarak belirtmişlerdir. Etkinliklerin FeTeMM alanları ile ilişkisine bakıldığında ise öğrencilerin mühendislik ve fen alanları ile daha rahat ilişki kurabildikleri; matematik ve teknoloji alanında ise ilişki kurmada zorlandıkları görülmüştür. Etkinlikler ile ilgili öğrenci görüşleri ve bu görüşler ışığında etkinliklerde yapılan değişiklikler araştırma sonuçlarında detaylı olarak tartışılmıştır. Araştırmada kullanılan yöntemlerin bu alanda çalışan araştırmacılara ve fen bilgisi öğretmenlerine kuramsal ve uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : FeTeMM eğitimi, FeTeMM etkinlikleri, ortaokul öğrencileri, durum çalışması

Kaynakça

Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Corlu, M. S., & Özel, S. (2012, Haziran). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi: Disiplinlerarası çalışmalar ve etkilişimler [STEM education in the Turkish context: Interdisciplinary investigations and interactions]. Paper presented at the X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Turkey.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? İstanbul, Türkiye: Aydın Üniversitesi. http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf adresinden 07.03.2016 tarihinde erişilmiştir.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM Education: A 2020Vision. *Technology and Engineering Teacher*, 30-36.

Çorlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim,* 39 (171), 74-85.

National Research Council (NRC). (1996). Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13165 adresinden 12.06.2014 tarihinde erişilmiştir.

NGSS (2013). *Next generation science standards: For states, by states.* Washington, DC: The National Academies Press.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). Professional development for the 21st century. http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf adresinden 08.05.2014 tarihinde erişilmiştir.

Roberts, A. (2012). A Justification for STEM Education. *Technology and Engineering Teacher*, 1-5.

The Programme for International Student Assessment (PISA). (2012). PISA, 2012 Ulusal Ön Raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf adresinden 12.06.2014 tarihinde erişilmiştir.

TUSIAD (2014). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanında eğitim almış iş gücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması* [Demands and expectations towards labour force educated on Science, technology, engineering and mathematics). http://www.tusiad.org.tr/__rsc/shared/file/STEM-ipsos-rapor.pdf. Adresinden 13.05.2015 tarihinde erişilmiştir.

(7612) Ortaöğretim 9. Sınıf Fen Bilimleri Dersleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) Kapsamında Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi

Seyide EROĞLU — MEB
Oktay BEKTAŞ — Erciyes Üniversitesi
Fulya ÖNER ARMAĞAN — Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Grup içinde uyumlu bir şekilde çalışabilen, liderlik özelliğine sahip, ihtiyaç duyduğu bilgiye kendisi kolayca ulaşabilen, olay ve durumları irdeleyen, yorumlayıp, değerlendirebilen, karşılaştıkları problemlerle ilgili olarak akıl yürüten ve bu problemleri farklı yollardan çözüme kavuşturabilen bireyler günümüz inovasyon çağının ihtiyaç duyduğu bireylerdir. Gelişmeyi ve gelişmenin devamlılığını hedefleyen ülkeler bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi üzerinde titizlikle durmaktadır. Bu hedeflere ulaşmada okullara ve öğretmenler büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle öğrencinin sürece aktif olarak katıldığı yeni yaklaşımlarla yeniden düzenlenen sınıf ortamlarında öğrencilere bu özelliklerin kazandırması mümkün olmaktadır (Dündar, 2008; Taber, 2008). Geleneksel yaklaşımın hâkim olduğu, öğrencinin pasif bir bilgi alıcısı olarak görüldüğü sınıf ortamlarında ise, fen dersleri ile ilgili olarak öğrencilerin zorluk yaşadıkları, fen derslerini sıkıcı ve günlük hayatlarıyla ilişkisiz buldukları ifade edilmektedir. (Bennett, 2001).

Eğitim ve bilim alanında yaşanan değişime bağlı olarak öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Bu değişimin merkezinde "yapılandırmacılık" olarak adlandırılan kuram yer almaktadır (Evrekli, 2010). Yapılandırmacı kurama göre; öğrencinin zihninde eski bilgileri ile yeni kazandığı bilgiler karşılaştırılır, yeniden inşa edilerek anlamlı hale getirilir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine yapılandırmacı kurama göre öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması gerekir (Tsai, 2000). Yapılandırmacı kurama göre tasarlanan öğrenme ortamlarında, öğrenciler bilgiyi bireysel olarak yapılandırır, kendisine ulaşan bilgileri aynen kullanmaz ve öğrenmede bireyin ön bilgileri, kişisel özellikleri ve öğrenme ortamı son derece önemli bir yere sahiptir (Özmen, 2004).

İlgili alan yazın incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim ve bireylere kazandırdıkları ile ilgili olarak fen alanında ve diğer alanlarda pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (Evrekli, 2010). Genel anlamda yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili çok fazla sayıda çalışma olmasına rağmen, yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Mengi ve Schreglman, 2013).

Yukarıda da belirtildiği gibi yapılandırmacı eğitim uygulamaları birçok açıdan fen öğretiminde önemli bir yere sahiptir ve öğrencilerin ifade ettiği şekliyle fen derslerini sıkıcı, günlük yaşamdan uzak olmaktan çıkartmaktadır. Alan yazın incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları ile ilgili öğrenci görüşlerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olması ve öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili görüşlerini belirlemenin gerekliliği çalışmanın en önemli gerekçesini oluşturmaktadır.

Çalışmanın amacı, ilköğretim Fen derslerinde (Fizik, Kimya ve Biyoloji) derslerinde kullanılan sınıf ortamının ne derece oluşturmacı (constructivist) sınıf özeliklerine sahip olduğunu araştırmak ve öğrencilerin bu konudaki tercih ve eğilimlerini tespit edebilmektir. Ayrıca öğrencilerin algılamaları, bilgileri ve görüşlerinin bilinmesinin ve buna göre gerekli tedbirlerin alınmasının, programın istenilen ölçüde başarıya ulaşmasında önemli bir etkiye sahip olacağı ve öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda sınıflardaki öğrenme ortamlarının yeniden düzenlenmesi konusunda gerek öğretmenlere gerekse de uzmanlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma sorusu şu şekildedir;

Ortaöğretim 9. Sınıf Fen Bilimleri Derslerinde öğrencilerinin, yapılandırmacı öğrenme ortamında bulunması gereken özelliklere yönelik algıları nasıldır?

Ortaöğretim 9. Sınıf Fen Bilimleri Derslerinde öğrencilerinin, yapılandırmacı öğrenme ortamında bulunması gereken özelliklere yönelik algılamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ortaöğretim 9. Sınıf Fen Bilimleri Derslerinde öğrencilerinin, yapılandırmacı öğrenme ortamında bulunması gereken özelliklere yönelik algılamaları ile okul türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu çalışmada amaca uygun olarak, nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılmış ve katılımcıların fen derslerindeki öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın evreni Kayseri ilinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileridir. Araştırmada seçilen örneklem rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem, 2014-2015 öğretim yılında Kayseri ilinde bulunan farklı türde eğitim veren üç farklı lisede öğrenin gören 9. sınıf seviyesindeki yaşları 13-17 arasında değişen 542 öğrenciyi kapsamaktadır.

Çalışmada kullanılan Arkün ve Aşkar`ın 2010 yılında geliştirilen "Yapılandırma Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçek; öğrenci merkezli, düşündüren, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı

ile farklı bakış açıları kazandıran olmak üzere altı faktör üzerine kurulmuş, bu faktörleri içeren 30 madde olarak yazılmış, daha sonra uygulama grubu ve uzman görüşleriyle, ölçekte çeşitli düzeltmeler yapılmış ve madde sayısı 28'e düşürülmüştür. Ölçek 7'li likert şeklinde hazırlanmış olup, 1; kesinlikle katılmıyorum, 4; fikrim yok, 7; kesinlikle katılıyorum`u ifade etmektedir. Ölçek yorumlanırken, elde edilen puanın yüksekliği oranında dersin yapılandırmacı olduğunu söylemek mümkündür, benzer şekilde puanın düşüklüğü de, dersin daha az yapılandırmacı olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın verileri 2014-2015 öğrenim yılı içinde Aralık ayında toplanmıştır. Ölçeğin öğrenciler tarafından cevaplandırılması yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması aşamasında ölçek bireylere tek oturumda uygulanmıştır. Daha sonra formlar toplanmış ve SPSS 20 paket programı kullanılarak betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ayrıca yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, her bir madde için ortalama değerlerinin 3,74 ile 3,02 arasında değiştiği, ayrıca tüm maddelerin ortalamasının ise 3,26 olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin, bulundukları öğrenme ortamlarını tercih ettikleri yapılandırmacı özellikler açısından genel olarak 'orta' düzeyde bulduklarını göstermektedir. Bu sonuç, alan yazındaki bir çok çalışmayla da benzerlik göstermektedir (Kasapoğlu, Duban ve Yüksel, 2014; Kim, Fisher ve Fraser, 1999).

Çalışmanın bir diğer sonucu da, cinsiyet faktörüne göre bakıldığında kızların ders ortamını daha yapılandırmacı olarak değerlendirdikleri ve okul türüne göre katılımcıların farklı değerlendirmeler yaptıkları, araştırmaya katılan meslek lisesi öğrencilerinin de fen derslerindeki sınıf ortamını diğer okullara göre daha yapılandırmacı özelliklere sahip olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonunda da, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında işbirlikli, yaşamla ilgili, öğrenci merkezli ve farklı bakış açılarına yer veren etkinlikler, öğrenenleri aynı zamanda düşünmeye de sevk edecek şekilde tasarlanmalıdır gibi bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı sınıf ortamı, sosyal yapılandırmacılık, aktif öğrenme

Kaynakça

Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39,* 32-43.

Bennett, J. (2001). Science with attitude: the perennial issue of pupils' responses to science. *School science review*, *82*(300), 59-67.

Dündar, Ş. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi. *Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Kasapoğlu, K., Duban, N. ve Yüksel, A. (2014). A Mixed Methods Assessment of the Learning Environment in Teaching Science and Technology I Course. *Elementary Education Online*, *13*(4), 1145-1155.

Kim, H. B., Fisher, D. L. ve Fraser, B. J. (1999). Assessment and ınvestigation of constructivist science learning environments in Korea. *Research in Science & Technology Education*, *17*(2), 239-249.

Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(1), 100-111.

Schreglman, S. ve Mengi, F. (2013). Yapılandırmacı Sınıf Öğrenme Ortamı Algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(7).

Taber, K. S. (2008). Exploring student learning from a constructivist perspective in diverse educational contexts. *Journal of Turkish Science Education, 5*(1), 221.

Tsai, C.C. (2000). Enhancing science instruction: the use of conflict maps *International Journal of Science Education, 22*(3), 285-302.

(7618) Öğrencilerin Beslenme Alışkanlıklarında Velilerinin Etkisi: Kars İl Örneği

Arzu ÖNEL Kafkas Üniversitesi
Zeynep YÜCE Kafkas Üniversitesi
Dilek YEŞİLYURT Kafkas Üniversitesi
Kıymet BOZDOĞAN Kafkas Üniversitesi

ÖZET

Beslenme, metabolizma faaliyetlerini sürdürebilmek için gerekli enerjinin vücuda alınması olup insan gereksinmelerinin başında gelir. Alınan besinlerin metabolize edilmesiyle vücut için gerekli hormon, enzim gibi proteinler sentezlenmekte yani büyüme ve gelişme devam etmekte; düşünme, öğrenme gibi mental fonksiyonlar da mümkün olabilmektedir (Sabbağ, 2003; Vançelik, Önal, Güraksın ve Beyhun, 2007; Garipağaoğlu ve Özgüneş, 2008; Sümbül, 2009). Fakat özellikle çocukluk çağında enerji ve gıda gereksinimi yeterince ve dengeli bir biçimde karşılanamadığında malnütrisyon denilen beslenmeye bağlı sağlık sorunları görülmektedir. Çocukluk çağı malnütrisyonu ise zihinsel geriliğe yol açmaktadır. Erken yaşlarda hafif malnütrisyonun bile zeka gelişimini ve dolayısıyla çocuğun okul başarısını, okuma yazma sürecini olumsuz etkilediği, malnütrisyonlu çocukların geometrik şekilleri ayırt etmede geri oldukları bilinen bir gerçektir (Baysal, 2007). Ayrıca çocukların beslenme biçimleri ülkelerin gelişmişlik ve eğitim düzeylerinin önemli parametrelerinden biridir (Küçükali, 2006). Yapılan bilimsel araştırmalar, birçok hastalığın temelinde sağlıksız veya yetersiz beslenme olduğunu göstermiştir (Demirezen ve Coşansu, 2005). Sağlıksız ve yetersiz beslenmenin başlangıcı çocukluk dönemindeki beslenme alışkanlıklarından kaynaklanabilmektedir. Fast food tarzı, paketlenmiş, şeker bakımından zengin gıdaların tüketilmesi, porsiyonların daha da büyümesi, bunun yanında tencere yemekleri dediğimiz ev yemeklerinin yenmemesi, yeterince meyve-sebze tüketilmemesi vb. durumlardan dolayı daha sağlıksız nesiller yetişmektedir. Bundan dolayı beslenme alışkanlıkları için anne ve babanın ya da diğer ebeveynlerin çocuğa rehber olması gerekmektedir. Çünkü çocuklardaki beslenme problemlerinin nedenleri arasında, ailelerin beslenme bilgisinden yoksun oluşları ve doğru beslenme alışkanlığı kazanamamaları ilk sırada gelir. Fakat bugüne kadar konu ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar çoğunlukla öğrenci beslenmelerinin yanlış, yetersiz ve sağlıksız olduğunu, doğru beslenme alışkanlıklarını kazanamadıklarını göstermiştir (Avşar, Kazan ve Pınar, 2013). Çocuklarının bebeklik dönemlerinde annelerin çok önem verdikleri beslenme olgusu, çocuklar okul çağına geldiğinde çoğunlukla yeteri kadar önemsenmemektedir. Oysaki büyüme ve gelişme bu çağlarda da büyük bir hızla devam etmektedir. Aynı zamanda okul çağında beslenmenin, öğrenme algısı ile yakından ilişkisi olduğu bilinmektedir. İyi beslenmeye sahip öğrencilerin, yetersiz ve dengesiz beslenen öğrencilere göre okul başarı seviyeleri daha yüksektir (Baysal, 2003; Vançelik, Önal, Güraksın ve Beyhun, 2007; Duman, 2012; Sormaz, 2013). Özellikle kahvaltı yapmak güç ve dayanıklılığı arttırdığı için okulda öğrencilerin daha verimli eğitim almalarını sağlar (Özdoğan ve Altuhul, 2012). Kahvaltı yapılmazsa derse olan ilgi azalır, performans düşer ve ders yeterince öğrenilemez. Beslenme ile ilgili bilgilendirmelerin beslenme uzmanı olan kişiler tarafından yapılması önemlidir. Ancak öğretmen yetiştiren kurumların ve dolayısı ile öğretmenlerin de bu konuda ki önemi yadsınamaz. Özellikle eğitim müfredatları içerisinde besin grupları, bunların etkileri, sindirim ve diğer sistemlerin yer aldığı metabolizma faaliyetleri gibi konuların yer aldığı fen bilgisi dersini veren öğretmenlerin, öğrencilerin doğru beslenme alışkanlıklarının araştırılmasında ve kazandırılmasında daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan gelecek nesillere doğru beslenme alışkanlığı kazandırılmasında en büyük faktör öğretmen ve ailedir. Ailenin merkezinde ise annenin olduğu düşüncesiyle bu çalışma yapılmış ve öğrenci beslenme alışkanlıklarında velilerinin etkisini ortaya koymak üzere 621 anne ile Kars ilinde anket çalışması yürütülmüştür. Bu konu hem bireysel hem de toplumsal önem arz etmesi bakımından önemlidir.

Bu çalışma, tarama modelinde olup 2015 yılı Ekim, Kasım ve Aralık aylarında Kars il merkezinde ikamet eden ve farklı öğrenim seviyelerinde çocuğu olan anneler ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir envanter kullanılarak toplanmıştır. Envanterde anket ve ölçekler yer almaktadır. Anket, cevaplayıcıların demografik özelliklerini betimlemeye yönelik olgusal sorular, beslenme davranışlarını belirlemeye yönelik davranış soruları, beslenme alışkanlıklarına yönelik duygu ve görüşlerini belirlemek üzere inanç ve kanı soruları içeren tek seçeneğin işaretlendiği kapalı uçlu 16 sorudan oluşmaktadır. Kars ilini temsil etmek üzere birbirinden farklı sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin ikamet ettiği mahallelerde rastgele örnekleme yöntemi ile aileler ziyaret edilmiştir. Anketler, cevapları sürekli olmaktan çok süreksiz kategoriler kullanılarak elde edilen ve sınıflama düzeyindeki ölçmeleri yansıtan sorulardan oluşmaktadır. Bu tür anketlerde yer alan soruların birbirinden bağımsız ve ayrı olayları ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2005). Ayrıca envanterde araştırmacılar tarafından hazırlanan iki ölçek de kullanılmıştır. İlk ölçekte "*Öğrenciler Tarafından Besin Gruplarının Dengeli Kullanımı*"na yönelik beş madde yer almaktadır. Bu bölümün KMO katsayısı 0,743; Bartlett Testi $x2 = 314,019$; $p<0,01$ olarak bulunmuştur. Özdeğeri 1'den büyük olan tek faktörlü ölçek varyansın %41'ini açıklamakta ve madde yük değerleri de ,57 ile ,68 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,65 olarak hesaplanmıştır. İkinci ölçekte ise "*Öğrenciler Tarafından Hazır Gıdaların Kullanımı*"na yönelik dört madde yer almaktadır. Bu bölümün KMO katsayısı 0,718; Bartlett Testi $x2 = 316,313$; $p<0,01$ olarak bulunmuştur. Özdeğeri 1'den büyük olan tek faktörlü ölçek varyansın %49'unu açıklamakta ve madde yük değerleri de ,60 ile ,75 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,65 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma öğrenim durumu %73,8 olarak ilkokul, ortaokul, lise mezunu ve %82,8'i ev hanımı olan anneler ile yürütülmüş, öğrenim çağındaki çocuklarının beslenme alışkanlıklarına etkileri incelenmiş ve çocukların en çok sevdikleri yiyecekler sıralamasında patatesin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Çalışma verilerine göre anneler %92,8 ile günün en önemli öğününün kahvaltı olduğunu, benzer şekilde çocukların %92,4 oranında kahvaltılarını evde yaptıklarını ve annelerin %81,5'i çocuklarının kahvaltı yapıp yapmamasının okul başarısını etkilediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kahvaltılarında hemen her gün ekmek (%86,6), peynir (%64,1), zeytin (%59,3), çay (%52,5) ve yumurta (%46,1) tükettiği ve böylece ülkemizin geleneksel kahvaltı alışkanlıklarının devam ettiği; buna karşılık yaklaşık %67,8'inin ise kahvaltıda neredeyse hiç mısır gevreği tüketmedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci velisi, beslenme alışkanlıkları, dengeli beslenme, Kars

Kaynakça

Avşar, P., Kazan, E.E. ve Pınar, G. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıkları ile Obezite ve Kronik Hastalıklara İlişkin Risk Faktörlerinin İncelenmesi. *Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik e-Dergisi*, 39-46.

Baysal, A. (2003). Sosyal Eşitsizliklerin Beslemeye Etkisi. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 66-72.

Baysal, A. (2007). *Beslenme*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133- 148.

Demirezen, E. ve Coşansu, G. (2005). Adölesan Çağı Öğrencilerde Beslenme Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. Sted, 14(8), 174-178.

Duman, E. (2012). İlköğretim 7.-8. Sınıfların Beslenme Durumları, Antropometrik Ölçümleri ile Akademik Başarılarının İlişkilendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Garipağaoğlu, M ve Özgüneş, H. (2008). Okullarda Beslenme Uygulamaları. *Çocuk Dergisi*, 8(3), 152-159.

Küçükali, R. (2006). Çocuklarda Beslenme Bozuklukları ve Beslenmenin Okul Çocuklarının Üzerindeki Etkileri. *KKEFD/JOKKEF*, 14, 223-239.

Özdoğan, Y., ve Altuhul, S. (2012). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kahvaltı Alışkanlıkları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 141-156.

Sabbağ, Ç. (2003). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Beslenme Alışkanlıkları ve Beslenme Bilgi Düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Sormaz, Ü. (2013). Okul Beslenme Eğitimi Programları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (3), 36-48.

Sümbül, E.İ. (2009). 4-6 Yaş Arasındaki Öğrencilerin Okul Dönemindeki Yetersiz ve Dengesiz Beslenme Alışkanlıklarının Saptanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vançelik, S., Önal, S.G., Güraksın, A. ve Beyhun, E. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Bilgi ve Alışkanlıkları ile İlişkili Faktörler. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(4), 242-248.

(7623) Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersinde Probleme Dayalı STEM Uygulamaları ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Engin KARAHAN — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Şengül Saime ANAGÜN — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Zeynep KILIÇ — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

21. yüzyıl toplumu bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır ve bilgi toplumu sanayi toplumundan farklı olarak karmaşık, küreselleşen ve medyatik bir toplumdur. Bilgi toplumu, beden işçiliğine değil, bilgi ya da zihin işçiliğine dayanan, imalat sanayinin yerini bilgi endüstrinin, maddi üretim gücünün yerini bilgi üretim gücünün aldığı, teknoloji üretimi ve kullanımının ön planda olduğu bir toplumdur. Bu özellikler bilgi toplumunda bireylerden beklenen özellikleri de farklı boyutlara taşımaktadır. Sanayi toplumundaki bireylerin aksine bilgi toplumunda bireylerin okuma, yazma, aritmetik gibi temel becerilerinin yanı sıra günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için bilgiye ulaşma ve kullanma, problem çözme, yaratıcı düşünme becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca bilgi toplumunda teknoloji üretimi ve kullanımı önemli bir yere sahiptir. Bireyler, bu becerileri farklı disiplinlerle bütünleştirilmiş eğitim yoluyla edinebilirler. Fen, matematik, sosyal bilgiler gibi disiplinler ilkokul öğretim programlarında yer almaktadır. Öğrencilerin bilgi toplumunun gerektirdiği becerilerini edinmelerinin, mühendislik, teknoloji gibi farklı disiplinlerin öğretim programlarına entegre edilmesi yoluyla sağlanabileceği söylenebilir. Bu yolla öğrenciler, yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmek için farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri bir arada kullanmaktadır. Farklı disiplinlerin eğitimle bütünleştirilmesi, öğrencilerin gerçek yaşamda farklı disiplinlerin birbiriyle nasıl ilişki içerisinde olduklarını algılamalarını ve öğrenilenlerin daha anlamlı olmasını sağlar. Disiplinler arası yaklaşımlar öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine, ilgi ve motivasyonlarına pozitif yönde etki etmektedir. Disiplinlerin entegrasyonu fikri üzerine kurulu eğitsel reformlardan en günceli STEM Eğitimi hareketidir. STEM, bilim (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (Engineering) ve matematik (mathematics) kelimelerinin baş harflerinin kısaltılmasından oluşmuştur. STEM, bilim, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarının eğitimle bütünleştirilmesidir. STEM Eğitimi bu doğrultuda, ilk ve ortaöğretim seviyesindeki fen ve matematik eğitimi standartlarının yükseltilmesi ve buna bağlı olarak öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yöneliminin sağlanması yoluyla bireylerin daha önce hiç olmadığı kadar teknolojik gelişmelere dayalı küresel ekonomik koşullarda rekabet içerisinde kalabilecekleri düşünülmektedir. STEM eğitimi, öğrencilerde problem çözme becerilerini geliştirir, öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak yaratıcılıklarının, mantıksal düşünmelerinin, öz-güvenlerinin gelişmesine katkı sağlar. Farklı disiplinlere yönelik bilgi ve becerilerin bütünleştirilmesi başta ABD olmak üzere birçok ülkede gerçekleştirilen eğitim reformlarının temelini oluşturmaktadır. Ülkemizde de STEM'i tam olarak karşılamasa da ilkokulda okutulmakta olan Fen Bilimleri öğretim programında, fen ile teknoloji eğitiminin bütünleştirilmesi söz konusudur. Fen Bilimleri öğretim programının vizyonu, fen ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bu kapsamda, Fen Bilimleri öğretim programında, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanı yer almış ve bu öğrenme alanın, sosyobilimsel konular, bilimin doğası, bilim ve teknoloji ilişkisi, bilimin toplumsal katkısı, sürdürülebilir kalkınma bilinci ve fen ve kariyer bilinci alt boyutları yer almaktadır. Fen Bilimleri öğretim programının teknoloji, bilim ve mühendisliği bütünleştirildiği söylenebilir. Bu çalışmanın amacı da, sınıf öğretmenliği programında yer verilen Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde STEM uygulamasının nasıl gerçekleştirdiğinin ve STEM uygulamasına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Bu ders kapsamında uygulanan STEM etkinliği yerel ölçekte gerçekleşen bir sosyobilimsel konuya öğrencilerin mühendislik tasarım süreçleri yoluyla çözüm bulmasını hedeflemektedir.

Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersinde, STEM uygulamasının nasıl gerçekleştirildiğinin ve bu konuda sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamında araştırılmasında ve olgu ile bağlam arasında belirgin çizgilerin belirlenemediği durumlarda olgu ile bağlam arasındaki örüntüleri ayrıntılı bir biçimde derinlemesine belirleyebilmek için kullanılır. Bu araştırmada da Fen Teknoloji Öğretimi I dersinde STEM uygulaması bir durumdur. Bu uygulamanın nasıl gerçekleştirildiğini, konuya ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin neler olduğunun derinlemesine incelenmesi söz konusu olduğu için araştırmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları dersi alan 41 sınıf öğretmeni adayıdır. Veri toplama araçları olarak da gözlem ve görüşmeden yararlanılmıştır. Araştırma süreci, Fen Teknoloji Öğretimi I dersi kapsamında, dört haftadan oluşmaktadır. Birinci hafta öncelikle sınıf öğretmeni adaylarına STEM uygulaması tanıtılmış, kendileri neler yapacağı konusunda sınıf öğretmeni adayları bilgilendirilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmeni adayları altı gruba ayrılmıştır. STEM kapsamında grupların görevi, pelikan yumurtalarını olumsuz durumlardan korumak için yuva yapmaktır. Sınıf öğretmeni adayları, tasarladıkları yuvaları önce kâğıtlara çizerek bir tasarım süreci gerçekleştirmişlerdir. Gruplar ders süresince bir araya gelerek yuvalarını tasarlamışlar, yuvaları için gerekli malzemeleri temin etmişler ve yuvalarını oluşturmuşlardır. En son hafta gruplar yuvalarını diğer arkadaşlarına ve araştırmacılara sunmuşlardır. Araştırmacılar, grupların yaptıkları yuvaları, maksimum uygun koşullar, yuva yapımında kullanılan malzemelerin doğallığı, maliyet ve sağlamlık gibi ölçütler çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Ayrıca her dersteki sınıf içindeki uygulamalar gözlemi

video kamera ile yapılmıştır. Uygulama sonunda her gruptan gönüllü iki sınıf öğretmeni adayı olmak üzere 12 sınıf öğretmeni adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında, STEM odaklı öğrenme deneyimlerinin Fen Bilimleri öğretim programının Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanında yer alan farklı alt boyutlarının (sosyobilimsel konular, bilim ve teknoloji ilişkisi, bilimin toplumsal katkısı, sürdürülebilir kalkınma bilinci gibi) ele alınmasına olanak sağladığı görülmüştür. Süreç içerisinde yapılan gözlemler ve video kayıtları yoluyla sınıf öğretmeni adayların grup biçiminde çalışırken nasıl bir yuva olacağı konusunda birbirleri ile etkileşimde, görüş alış-verişinde bulundukları, yuvalarını yaparlarken belirlenen ölçütleri dikkate aldıkları, kendi içlerinde işbölümü yaptıkları, tartışmalar yoluyla karar verme becerilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan görüşmelerde, sınıf öğretmeni adayları STEM uygulamasının ilkokul öğrencileri için yararlı bir uygulama olduğunu, STEM'i uygularken bilim insanı gibi çalıştıklarını, STEM'i problemi çözmek için kullanılan bir yaklaşım olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni adayları, grup çalışması sırasında işbirliği içinde nasıl çalışacaklarını öğrendiklerini, sorumluluk alarak sorumluluklarını yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları, STEM uygulaması için problem durumlarının daha güncel, öğrencilerin yaşantılarından olması gibi öneriler de bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : Bilgi toplumu, STEM eğitimi, fen ve teknoloji öğretimi

Kaynakça

Breiner, J. M., Harkness, S. S. Johnson, C. C. & Koehler, C. m. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematic,* 112(1), 3-11.

Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitimi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi.

National Research Council [NRC]. (2012). *A framework k-12 science education: practices, crosscutting concepts and core ideas.* Washington DC: The National Academic Press.

Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher,* 71(8), 1-4.

Wang, H. (2012). *A new era of science education: Science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering and mathematics (STEM) integration.* Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.

Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitimi ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuar dersindeki etkilerinin incelenmesi. El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi, 2(2), 28-40.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

(7631) Doğa Deneyimine Bağlı Çevre Eğitimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Aslı SARIŞAN TUNGAÇ — Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Devrim ALICI — Mersin Üniversitesi

ÖZET

Çevre farklı bilim dallarına göre farklı tanımlamalara sahip olsa da en genel anlamıyla bireylerin sosyal, biyolojik ve kimyasal aktivitelerini devam ettirdikleri, canlı ve cansız ilişki sistemlerini içerisine alan bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Uşak, 2009). Çevre eğitiminin amacı da bu ortamı oluşturan öğeler, ilişki ağları ve döngüler konusunda bilinçli, doğanın ve doğal kaynakların önemini bilen, koruyan, sürdürülebilir bir çevre için sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirmektir (Ünal ve Dımışkı, 1999). Şimşekli (2004), alanyazında çevre eğitimlerinin ortaöğretim düzeyinde daha etkili olduğuna yönelik görüşlerin belirtilmesine rağmen, erken yaşlarda (ilköğretim düzeyinde ve hatta okul öncesi dönemde) başlayan çevre eğitimlerinin çevre bilinci oluşturma konusunda büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Ülkemiz fen programlarında da öğrencilere çevre bilinci kazandırmak üzere hazırlanmış kazanımlara yer verilmektedir. Formal eğitim kapsamında devam eden bu eğitimlerin yanı sıra bazı sivil toplum kuruluşları, vakıf, kurum ve dernekler de informal olarak doğa eğitimlerini desteklemekte ve çevre bilincinin yaşam boyu devam etmesi için katkıda bulunmaktadırlar. Çevre eğitimi konusunda hedef davranışların formal düzeyde kazandırılabilmesi adına en büyük rol ise öğretmenlere düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2008 yılında yayınlamış olduğu Fen Bilgisi Öğretmenliği özel alan yeterlikleri kitabında Fen Bilgisi öğretmenlerinin sahip olması gereken bazı alan yeterliklerini şu şekilde özetlemiştir:

Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı oluşturabilme,

Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyabileceği çevre bilinci, fen okuryazarlığı gibi konulardaki gelişimlerini sağlayabilmeye yönelik ailelerle işbirliği yapabilme.

Bu yeterliklerin her birinin alt boyutları olarak ise, gerekli öğrenim ortamlarını oluşturma, liderlik edebilme gibi bir takım alt performans göstergeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin sahip olmaları beklenen bu yeterliklere ulaşma yolunda öncelikle öğretmenlerin özyeterlik algılarının belirlenmesi bu çalışmanın temel çerçevesini meydana getirmektedir. Özyeterlik kavramı ilk kez Bandura tarafından 1977 yılında ortaya atılmıştır. Bandura bu kavramı, bir kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğuna yönelik algı ve inançları olarak tanımlamıştır (Kurbanoğlu, 2004). Bu araştırmanın temel amacı Fen Bilgisi öğretmenlerinin doğa deneyimine bağlı çevre eğitimine yönelik özyeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Yapılan literatür incelemesinde çevre eğitimine yönelik bir özyeterlik algısı ölçeğinin varlığına rastlanmış (Özdemir ve Akar Vural, 2009), fakat bu ölçekte doğa deneyimine yönelik maddelerin yer almadığı görülmüştür. Doğa deneyimine bağlı çevre eğitimlerinin, hedef kazanımlara ulaşma yönünde etkili olduğu görüşü çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Erdoğan, 2011; Güler, 2010; Özdemir, 2010). Bu görüşten yola çıkarak Fen bilgisi öğretmenlerinin doğa deneyimine bağlı çevre eğitimlerine yönelik özyeterlik algılarının saptanmasına yarayan bir ölçek geliştirilerek, alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma, ölçme aracı geliştirmeye yönelik bir çalışmadan oluştuğu için, temel araştırma türündedir. Çalışma grubu Akdeniz bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 348 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde öğretmen adaylarının daha önce "Çevre Eğitimi" dersini almış ve başarı ile bitirmiş olma kriterine ve gönüllülük esasına bağlı kalınmıştır. Literatür incelendiğinde faktör analinizin uygulanabilmesinin ön koşullarından biri olarak belirtilen örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği ifadesine rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Child, 2006). Bu bağlamda faktör analizi tekniğinin kullanımı için çalışma grubu sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle literatür incelemesi yapılarak özyeterlik tanımları ve kapsamı incelenmiş, ardından doğa deneyimine bağlı çevre eğitimine yönelik özyeterlik algısının işevuruk tanımı ortaya konmuştur. Bu tanıma göre Doğa Deneyimine Bağlı Çevre Eğitimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği ölçeğinden alınan puan, öğretmenlerin doğa deneyimine bağlı özyeterlik algılarının betimleyicisidir.

Ölçek 5'li likert tipinde geliştirilmiştir. Katılımcıların özyeterlik algılarını 1-5 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçek maddeleri yazılırken öncelikle ilgili çalışmalar incelenmiş ve 15 fen bilgisi öğretmeni ile görüşmeler yapılarak ve madde yazımında bu görüşmelerden faydalanılmıştır. Ölçeğe ait oluşturulan ilk form toplam 45 madde içermektedir. Çevre Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi alanında uzman 6, Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman 1 öğretim üyesinin maddeler hakkındaki görüşleri alınarak bir madde ölçekten çıkarılmış, 4 maddede ise revizyon yapılmıştır. Böylece ölçeğe ait yapı ve kapsam geçerlikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşünün ardından 44 maddeden oluşan deneme formu meydana getirilmiştir. Analizler bu deneme formu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Deneme formunun 348 öğretmen adayına uygulanmasının ardından elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda KMO değeri ,926 bulunmuş, Bartlett Küresellik testi sonucunda ölçeğin .000 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiş ve verilerin faktör analizine uygun olduğu kararlaştırılmıştır. Faktör yükleri .30'un altında olan ve

bir maddede birden faktörde yük değeri farkı .10'un üzerinde olduğu bulgusuna ulaşılan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Varimax rotasyonuna göre döndürülmüş faktör yükleri belirlenmiş, özdeğeri 1'in üzerinde olan 3 faktör ve açıkladıkları varyanslar tespit edilmiştir. Varimax döndürmesi ardından başlangıçta yer alan 44 maddeden, 24'ünün ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan maddelerin oluşturduğu yapıda özdeğeri 1'den büyük 3 faktörlü bir yapı meydana gelmiş ve açıklanan varyans %55,97 olarak görülmüştür. Her bir faktörün alfa güvenirlikleri sırasıyla, .850, .793 ve .878 ve ölçeğin bütününe ilişkin güvenirlik .921 olarak hesaplanmıştır. Faktörler sırasıyla "Planlama", "Uygulama" ve "Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır. AFA ile tespit edilen 3 faktörlü modelin doğruluğu, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Modelin uyum indeksleri ve bulgular değerlendirildiğinde, faktör yapısının mükemmele yakın uyum sergilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : doğa deneyimi, çevre eğitimi, özyeterlik algısı, ölçek geliştirme

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 32(32), 470-483.

Child, D. (2006). Theessentials of factoranalysis. A&C Black Publications

Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(4), 2223-2237.

Güler, T. (2010). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, *34*(151).

MEB, 2008. Fen Bilgisi Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri.*(http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_fen_ve_teknoloji_%C3%B6%C4%9Fretmeni_%C3%B6zel_alan_yeterlikleri_ilk%C3%B6%C4%9Fretim_par%C3%A7a_6.pdf28.02.2016 tarihinde erişilmiştir.)*

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi.*Bilgi Dünyası*, *5*(2), 137-152.

Özdemir, A. ve Akar-Vural, R. (2009). Çevre eğitimi öz-yeterlik algısı üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*, 1-8.

Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 125-138.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 83-92.

Uşak, M. (2009). Çevre nedir? Aydoğdu, M. ve Gezer, K. (Ed.), *Çevre Bilimi*içinde (s. 2). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(17).

(7632) Fen Bilimleri Öğretmenleri İle Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilginin Doğası Hakkındaki İnanç Düzeyleri

Ayşe SERT ÇIBIK
Gazi Üniversitesi

Hümeyra TURGUT
Bakışlar Ortaokulu

ÖZET

Bilgi ve teknolojinin hızla yayıldığı küreselleşen dünyada, her tür gelişmelere açık olan, araştıran-sorgulayan, bilgiyi yapılandıran ve üreten, özgüven duygusuna sahip bireyler yetiştirmekeğitimle mümkündür (Demircioğlu, Aslan, ve Yadigaroğlu, 2015). Eski bilgilerin yerini yenisine bırakan eğitim sisteminin uygulamadaki etkileri öğretim programlarında görülmektedir. Fen bilimleri öğretim programının temel amaçlarından biri bireylerin fen okur-yazar olarak yetişmeleridir (MEB, 2013). Bilimsel okuryazar olmanın yolu bilimsel bilginin doğasını etkili bir şekilde öğrenmekten geçmektedir. Bilimin doğasını özümsemek bilimsel okur-yazar olabilme açısından önemlidir. Şöyle ki bu kavram içeriğinde bilimsel bilgi ile bilim insanların özelliklerini bilmeyi, her alanda yaşanan bilimsel olaylar hakkında fikir sahibi olmayı, bilim-toplum arasındaki dinamik ilişkinin farkında olmayı taşımaktadır (Driver, Leach, Millar ve Scott, 1996).

Öğrencilerin bilimle ilgili olan fikirlerini doğru yönlendirebilmek, öğretmenlerin bilimin doğasına bakış açılarıylave bunu sınıf içerisinde uygulamalarıyla doğru orantılıdır. Öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki yeterlilikleri ve bilim okuryazarı olmaları da bu durumu doğrudan etkilemektedir. (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002). Bunu sağlayabilmenin yolu da öğretmenlerin bilimi ve bilimin doğasını doğru kavramalarından geçer. Bu kavrama sağlanırsa öğretmenler bildiklerini en doğru yöntemlerle öğrencilerine aktarabilirler. Böylece öğrenciler bilimin doğası ışığında kendi bilgi ve becerileri ile fen'i ilişkilendirebilirler.

Bilimin doğası hakkında olumlu davranış geliştiren öğretmenler veöğretmen adaylarının diğer öğretmenlerden farklı olarak; daha fazla araştırma yapabileceği, düşünebileceği, sorgulayabileceği, bilimsel süreç becerilerini kullanabileceği ve birikimlerini farklı yöntem tekniklerle öğrencilerine sunabileceği düşünülmektedir.(Bağcı Kılıç, 2003). Bilimin doğasının öğrencilere doğru bir şekilde nasıl aktarılması gerektiği hem öğretim programlarında hem de üniversite müfredatında kuramsal ve uygulamalı bir şekilde detaylarıyla verilmektedir. Bilimin doğasının eğitimdeki yeri ve önemi düşünüldüğünde, öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili olumlu davranışlar geliştirebilmelerinde ve varsa eksiklerinin giderilebilmesinde görev halindeki öğretmenlere ve öğretmen adaylarına büyük görevler düşmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda görev halindeki öğretmenler ile öğretmen adaylarının bilimsel bilgi hakkındaki inanç düzeylerinin bilinmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası hakkındaki inançlarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda örneklemlerin bilimin doğası inançları; mesleki kıdem, hizmet-içi eğitim kurslarına katılım (görevde olanlar için), bilimin doğasıyla ilgili lise ve üniversitede aldıkları eğitim değişkenlerine göre incelenmiştir. Buna göre aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Görev halindeki fen bilgisi öğretmenlerinin bilimsel bilginin doğasına yönelik inançları nasıl dağılmaktadır?

2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik inançları nasıl dağılmaktadır?

3. Görev halindeki fen bilgisi öğretmenleri ile adayların bilimsel bilginin doğasına yönelik inançları; mesleki kıdem, hizmet-içi eğitim kurslarına katılım (görevde olanlar için), bilimin doğasıyla ilgili lise ve üniversitede aldıkları eğitime göre farklılık göstermekte midir?

Tarama (survey) modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Ankara ili merkez ilçesindeki bir ortaokulda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile Ankara ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği bölümü 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Örneklemlerin seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yolu tercih edilmiştir.

Bilim ve Bilimsel Araştırmayla ilgili Görüş Ölçeği

Bu araştırmada Liang, Chen, Chen, Kaya, Adams, Macklin, & Ebenezer (2008) tarafından geliştirilen ve aynı yazarlar tarafından Türkçeye uyarlaması da yapılan "Bilim ve Bilimsel Araştırmayla ilgili Görüş" ölçeği kullanılmıştır. 6 temel boyuttan oluşan ölçekte likert tipi maddeler ve maddelerle ilişkili açık-uçlu sorular yer almaktadır. Her bir boyutta 4 maddeli likert tipi ve öğrencilerin bilimsel bilginin doğasına yönelik görüşlerinin; *bilgili, geçişken* ve *saf* olarak değerlendirildiği birer tane açık-uçlu soru yer almaktadır. Ölçekte toplam 24 maddeli likert tipi ve 6 açık-uçlu soru yer almaktadır. Ölçeğin Türk öğrencilerine uygulanması sonucu ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.67 olarak hesaplanmıştır (Liang ve diğ., 2006).

SUSSI ölçeği içerik bakımından hem nicel hem de nitel verilere dayandığından ölçeğin Likert kısmında elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS-16.0 programı kullanılacak olup verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden frekans (f)-yüzde (%),

bağımsız gruplar t-testi analizinden yararlanılacaktır. Diğer yandan ölçeğin açık-uçlu kısmında elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılacak olup görüşler, ölçeği geliştirenler Liang ve diğ. (2009) tarafından belirlenen puanlama rubriği dikkate alınarak analiz edilecektir.

Literatürde benzer alanlarda yapılan çalışmalar neticesinde bu çalışma için öngörülen sonuç, hem görev halindeki öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına yönelik inançlarının iyi düzeyde olmadığı yönünde olabilir. Aynı zamanda örneklemlerin konuya ilişkin bilgilerinin detaylı olarak analizinin yapıldığı açık-uçlu sorulara yönelik saf/geçişken aralığında olabileceği düşünülmektedir. Bilimsel bilginin doğasına yönelik kazanımların hem üniversite müfredatında hem de fen bilimleri öğretim programında oldukça yoğun olduğu görülmektedir. Bu kavrama ilişkin kuramsal anlamda her ne kadar yoğun bir bilgi olsa da her iki düzeyde uygulamalarda birtakım sıkıntıların olduğu, bilimsel bilginini uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu kavrama ilişkn yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilecek sonuçların literatür eşliğinde derinlemesine tartışılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel bilginin doğası, fen bilgisi öğretmeni, fen bilgisi öğretmen adayı, mesleki kıdem, hizmet-içi eğitim, lise-üniversite eğitimi

Kaynakça

Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim-Online*, *2*(1), 42-51.

Demircioğlu G., Aslan A., & Yadigaroğlu M. (2015). Yenilenen kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ile destekli analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 135-146.

Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham, England: Open University Press.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science.*Journal of Research in Science Teaching*, *39*, 497-521.

Liang L. L., Chen, S., Chen, X., Kaya, O. N., Adams, A. D., Macklin, M., & Ebenezer, J. (2009). Preservice teachers' views about nature of scientific knowledge development: An international collaborative study.*International Journal of Science and Mathematics Education*, *7*(5), 987-1012.

Liang, L. L., Chen, S., Chen, X., Kaya, O. N., Adams, A. D., Macklin, M., & Ebenezer, J. (2008). Assessing preservice elementary teachers' views on the nature of scientific knowledge: A dual-response instrument. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 9*(1), 1-20.

Liang, L. L., Chen, S., Chen, X., Kaya, O. N., Adams, A. D., Macklin, M., & Ebenezer, J. (2006, April). *Student understanding of science and scientific inquiry (SUSSI): Revision and further validation of an assessment instrument*. Paper Prepared for the 2006 Annual Conference of the National Association for Research in Science Teaching (NARST). San Francisco, CA.

(7637) Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Anlayışları (Şanlıurfa Örneği)

Hümeyra TURGUT
Bakışlar Ortaokulu

Ayşe SERT ÇIBIK
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda örneklemlerin bilimin doğası anlayışları; cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyler (aile okur-yazarlık durumu, gelir düzeyi) açısından incelenecektir. Çalışmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Şanlıurfa ili merkez ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Tarama (survey) modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak *Bilimin Doğasını Anlama Ölçeği* kullanılacaktır. Araştırma henüz uygulama aşamasında olup sonuçların analizi ve literatür eşliğinde değerlendirmesi ilerleyen haftalarda yapılacaktır.

Anahtar kelimeler: Bilimin doğasını anlama, ortaokul öğrencileri, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyler

Fen eğitiminin öncelikli amacı bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini sağlamaktır (MEB, 2005). Bilimin doğasının anlaşılması ise fen okuryazarlığının en önemli şartları arasındadır. Bir bireyin bilimin doğasını özümsemesi ise bilimle iç içe olması, bilimsel bilginin doğasını özümsemesi ile mümkün olabilir. ABD Ulusal Fen Eğitimi Stantları'na (NRC, 1996) göre, öğrencilerin bilimsel süreci kullanmaları; bilimsel kavramları ezberlemeden özünü anlayarak anlamlandırmaları, bilimin doğasını keşfetmeleri, fen'e karşı olumlu tutum, ilgi ve beceri geliştirmeleri ile mümkün olabilir.

Etkili bir şekilde organize edilen ve bilimin doğası ile kaynaştırılmış, fen dersleri, öğrencilere günlük yaşantılarında karşılaşacakları problemlerle başa çıkabilme becerileri kazandırmak için önemli bir potansiyele sahiptir (NRC, 1996, 2000). Bilimin doğasını özümseyen öğrencilerin doğal çevrelerinde karşılaştıkları olayları merak etmesi, bu olaylara karşı duyarlı olup uygun davranışlar sergilemesi, sorunlara akılcı çözümler bulabilmesi, bilgiye ulaşıp onu kullanmayı bilmesi beklenir. Buda eğitim sürecinde öğrencilerin bilimsel olaylar hakkında yeterli farkındalığa sahip olmalarını sağlayacaktır. (Çiğdemoğlu ve Yaman, 2010). Bilimin doğası ile ilgili olumlu tutum geliştiren öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak; bilimsel süreç becerilerine dayalı düşünebileceği, kalıcı öğrenmeler sağlayabileceği, kavram gelişimde daha etkin olabileceği düşünülmektedir. (Bou Jaude, 2002). Bilimin doğasının eğitimdeki yeri ve önemi düşünüldüğünde öğrencilerin inanç düzeylerinin bilinmesi, tutumlarının pozitif yönde geliştirilebilmesi ve eksiklerinin giderilebilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki anlayışlarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda örneklemlerin bilimin doğası anlayışları; cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyler (aile okur-yazarlık durumu, gelir düzeyi) açısından incelenecektir. Buna göre aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik anlayışları nasıl dağılmaktadır?

Ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik anlayışları cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından nasıl değişmektedir?

Ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik anlayışları sosyo-ekonomik düzeyler açısından nasıl değişmektedir?

Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Şanlıurfa ili Eyyübiye merkez ilçesi Osmanlı Ortaokulu 5., 6., 7., ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemlerin seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yolu tercih edilmiştir. Örneklemlerin betimsel özellikleri ilerleyen haftalarda belirlenip yazılacaktır.

Tarama (survey) modelinin kullanılacağı çalışmada örneklemlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyler (aile okur-yazarlık durumu, gelir düzeyi) bilgileri ile bilimin doğasına yönelik anlayışları belirlenecektir.

Çalışmada öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını belirlemek üzere Can (2008) tarafından geliştirilen Bilimin Doğasını Anlama Ölçeği kullanılacaktır. Beşli Likert tipi şeklinde ölçekteki olumlu maddelere verilen puanlar "Hiç katılmıyorum=1"; "Katılmıyorum=2", "Kararsızım=3"; "Katılıyorum=4"; "Tümüyle katılıyorum=5" şeklindedir, olumsuz maddelere ise puanlar ters sırada verilir. Ölçek, 20 olumlu ve 15 olumsuz toplam 35 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Bilimin Doğasını Anlama Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi için öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar dikkate alınacaktır. Ölçek puanlarının yorumlanmasında ölçeğin maksimum ve minimum puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanacaktır. Buna göre ölçeğin puan aralığının 5 farklı düzeye göre dağılımı şu şekildedir:

34-61.2=Çok düşük düzey

61.2-88.4=Düşük düzey

88.4-115.6=Orta düzey

115.6-142.8=Yüksek düzey

142.8-170=Çok yüksek düzey

Verilerin analizinde SPSS-16.0 programı kullanılacaktır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden frekans(f)-yüzde(%), bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden yararlanılacaktır.

Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olumlu tutumlarının kademeler ilerledikçe olumsuz tutuma dönüşmeye başlamaktadır (George, 2000). Barrington ve Hendricks (1988) ve George (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda bilimin doğası hakkındaki anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre önemli düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çokadar (2008), çalışmasında ailelerin aylık geliri ile öğrencilerin tutumu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Bu durumun, yüksek gelirli ailelerin öğrenciye sunabileceği imkanlarla da ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında; bilimin doğasına yönelik tutumların ölçülmesinde konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda, diğer değişkenlerin de (anne-babanın, sınıf arkadaşının, bilime yönelik tutumu, başarı güdüsü, başarı algısı ve bilim algısı) belirleyici olduğu görülmektedir. Çalışmamız henüz uygulama aşamasındadır. Benzer çalışmalar incelendiğinde beklenen geçici sonuçlar incelenmiştir tamamlandığında kendi çalışmamızın sonuçları da irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler : Bilimin doğasını anlama, ortaokul öğrencileri, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyler

Kaynakça

Barrington, B.L. & B. Hendricks, (1988). Attitudes toward science and science knowledge of

İntellectually gifted and average students in third, seventh and eleventh grades.

Journal of Research in Science Teaching. 25: 679-678.

Bou Jaude, S. (2002) Balance of scientific literacy themes in science curricula: the case of Lebanon. International Journal of Science Education, 24, 2, 139-156.

Can, B., 2008. Ðlköğretim öğrencilerinin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarını etkileyen faktörler. *Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 259s.

Çiğdemoğlu, C., Özalp Yaman, Ş. (2010). Scientific literacy: As a failing aspect of engineering students, International Engineering Education Conference, 4-6 November, 2010, Antalya, Turkey. (Proceeding, p. 223-227)

Çokadar H. ve Külçe C. (2008). Pupils" Attitudes Towards Science:A Case of Turkey. Word Applied Sciences Journal. 3(1): 102-109.

George, R. (2000). Measuring change in students" attitudes toward science over time: an application of latent variable growth modeling, Journal of Science Education and Technology, 9(3), 213-225.

MEB. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

NRC, (1996,2000). National Research Council, National Science Education Standards, Washington, DC: National Academic Press.

(7671) Hayvanların Deneylerde Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Etik Değerler

Ferhat KARAKAYA
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Sakine Serap AVGIN
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Bilim, insanların daha iyi yaşam koşullarına ulaşmasını sağlamak amacıyla yeni ilkeler bulmayı ve bu ilkeler yardımıyla daha sonra yaşanması muhtemel olayları önceden analiz etme ve çözüm üretme çabalarının sonucunda ortaya çıkmıştır. Toplumun gereksinimlerin artması ve bilimin hızlı gelişimi bilimsel çalışmalarda biyolojik sistemlerden ve organizmalardan yararlanma ihtiyacını da ortaya çıkartmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda bilimin hızlı gelişmesi her alanda biyolojik sistemlerden ve organizmalardan yararlanma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. *Invitro* ortamlarda yapılmış deneylerde elde edilenverilerin canlılar üzerindeki etkilerinin araştırılmasının önem kazanması ve hayvanlarınbilimsel deneylerde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte araştırma verilerinin ön yargı olmadan tekrarlanabilir hale geldiğinin görülmesi hayvanların deneylerde kullanımı artırmıştır. Bu nedenle günümüzde deneylerde hayvanların kullanımı bilim için vazgeçilemez bir unsur halinegelmiştir. Günümüzde basit omurgalı hayvanlardan gelişmiş memeli hayvanlara kadar birçok hayvan türü denek olarak kullanılmaktadır. Omurgasızların kullanımı ise sınırlı düzeyde kalmaktadır (Altuğ, 2009).Hayvanların deneyler sırasında canlı olarak kullanılması geçmişten günümüze farklı görüşlerin oluşmasına neden olmuştur. Yaşanılan gelişmeler ışığında birçok biyolojik alanda olduğu gibi hayvanların deneyleri kullanılmalarının etik boyutu tartışılmakta ve etik kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Aristoteles'ten günümüze kadar felsefenin bir dalı olaraktanımlanan etikköken olarak Yunanca *ethos*sözcüğünden gelmektedir ve dar anlamda"aktarılan eylem kurallarını ve değer ölçülerini sorgulamadan uygulamayıp, aksinekavrayarak, üzerinde düşünerek talep edilen iyiyi gerçekleştirme"(Çobanoğlu,2009) olarak tanımlanabilir. Piper'e (1999) göre etik bir pusula gibidir (Keskin & Samancı & Kurt, 2013). ''Pusula kişiyi hedefe götürmez, ona yalnızca kuzeyi gösterir, bu bilgi ışığında kişi bulunduğu konuma göre gideceği yolu belirlemek zorundadır''(Keskinve diğerleri, 2013). Her insan yaşamış olduğu topluma ait değerler sistemi vardır. Bu değerler sistemi içinde bir eylem karşısında karar verirken seçim sorunu yaşayabilir. Belli kurallarla sınırlandırılmamış durumlarda karar vericinin seçim sorunu yaşamasına etik ikilem denir (Yıldırım& Kadıoğlu, 2007). Etik ikilemleri tek bir doğru cevap olmayan ve çözüm aşamasında kesin kurallar içermeyen durumlar olarak da ifade edilir (Elçigil et al, 2011). Etiğin amaçlarından biri olan doğru karar verebilme ve bunu gerçekleştirirken de konuyla ilgili değerleri ortaya koyabilme etik ikilem içerisinde olan karar verici için önemli bir stratejidir. Etik duyarlılığa ve farkındalığa sahip olan birey karar verme sürecinde kendisini aktif olarak sorgular (Pope&Vasquez, 2011). Eğitimciler, öğrencilerin küçük yaşlarda karşılaşmış oldukları sorunlar ve bu sorunların çözüm sürecinde kendi değerlerini ortaya koyması ilerde yaşayacakları etik ikilemlere hazırlık olarak görmektedir (Wever&Evans, 1996). Fen ve teknolojinin gelişmesiyle fen programlarının görevlerinden biri bireyleri iyi bir fen okur-yazarlığı konusunda geliştirmek ve bireylerin gelecekteki rollerine hazırlamaktır (Dawson&Schibici, 2006).''Kültürlemenin belli bir çeşidi olduğunu söylediğimiz eğitim, yani kasıtlı kültürleme ile kasıtsız kültürleme bir arada ve birbirini etkileyerek vuku bulmaktadır" (Ertürk, 1998: 12-13). Bu nedenle eğitimde etik, eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleriaçısından öncelikle ele alınması gereken öneme sahiptir. Biyoetik eğitimi; bireylerin biyolojik bilimlerin neden olduğu değer sorunlarını kavramalarını, etik teori ve ilkelerine dayalı karar verme becerilerinin geliştirilmesini sağlar (Macer, Asada, Tsuzuki, Akiyama ve Macer, 1996;Reich, 1995).FenOkuryazarlığının sağlanabilmesi ve biyoetik eğitiminin etkin bir şekilde yapılabilmesi için, öğrencilerin toplumsal konular üzerinde ''nasıl'' ve hangi değerleri düşünerek kararlar aldıkları oldukça önemlidir. Bu araştırma öğretmen adaylarının hayvanların deneylerde kullanılmasına yönelik etik ikilemler içeren senaryolarda verilen durum hakkında karar verirken göz önünde bulundurdukları değerlerin belirlenmesi amaçlamıştır.

Bu araştırmada hayvanların deneylerde kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının sahip olduğu etik değerleri belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli birçok elemanı içerisinde bulunduran evreni ya da o evren içerisinden belirlenen bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan evren hakkında bir yargıya ulaşmayı amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 1994: 77).Bilimsel bilgi elde etme süreci olarak açıklanabilen bilimsel araştırma, birbiriniizleyen adım ya da etkinliklerden oluşan sistematik bir süreçtir (Büyüköztürk, 2009).Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Anketi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Anketinde araştırmaya katılan öğrencilere cinsiyet, okunulan bölüm,sınıf gibi sorular yer almaktadır. Soruların hazırlanmasında araştırma amacına yönelik 2 (iki) uzman görüşüne sunulmuştur. Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan obezite hastalığı, kanser tedavisi, hayvan sevgisi, kozmetik sanayide hayvanların kullanılması konularına yönelik etik ikilemler içeren senaryolar kullanılmıştır. Senaryoların etik ikilemler açısından değerlendirilmesinde ise Keskin Samancı (2009) tarafından oluşturulan hayvanların deneylerde kullanılmasını ''Biyoetik Değer Envanteri'' referansında değerlendirilmiştir. Bu envanter etik ikilemlere dayalı senaryolara verilebilecek cevapların etik karar verme sürecinde ele alınan evrensel etik prensiplerini yansıtmaktadır. Envanterde yer alan cevap seçenekleri etik ikilemde sorgulanan duruma ilişkin kararların ortaya çıkartılması amacıyla 'Evet, Hayır, Kararsızım ve Diğer ' başlıklar altında gruplandırılmıştır (Keskin ve diğerleri, 2013). Elde edilen verilerin istatistik analizlerinde IBM SPSS 21 programı kullanılmıştır.

Bu araştırmada %84,5 (n=272) kız, % 15,5 (n=50) erkek öğretmen adayı yer almıştır. 4 farklı konuda etik ikilemlere dayalı senaryolar hazırlanarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak etik karar verme süreci '' Biyoetik Değer Envanteri'' referans alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları 1. Senaryoda % 28,3'i (n=91)'Evet' başlığı altındaki Bilim Temelli Yaklaşım seçerek bu durumda deneylerinde fareleri kullanacakları yönünde karar vereceklerini belirmişlerdir. 2. Senaryoda % 21,1'i (n=68) 'Kararsızım' başlığı altındaki Koşul Yaklaşımı seçerek senaryoda belirtilen projede hayvanları kullanabilmesi için belli şartların olması yönünde karar vermişlerdir. 3. Senaryoda % 23,6 (n=76) 'Hayır' başlığında yer alan Erdem Yaklaşımı seçerek ekonomik amaçlı çalışmalarda hayvanların kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. 4. Senaryoda ise %31,1'i (n=100) 'Evet' başlığında yer alan Adalet Yaklaşımını seçerek insanların yararına olacak diye hayvanların zarar görmesinin adil olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim görülen sınıfa göre ve sosyoekonomik duruma göre farklı etik yaklaşımları tercih ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : ETİK, HAYVAN DENEYLERİ, ETİK İKİLEMLER, ETİK EĞİTİMİ, BİYOETİK VE BİYOETİK EĞİTİMİ

Kaynakça

Altuğ, T. (2009). Hayvan Deneyleri Etiği. *Sağlık Bilimleri Süreli Yayıncılık*, 54-68

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* (10. Baskı) Ankara:

Pegem Akademi Yayıncılık

Çobanoğlu, N. (2009). *Kurumsal Ve Uygulamalı Tıp Etiği.* (1.Baskı). Ankara: Eflatun

Yayınevi

Dawson, V. AndSchibeci, C. (2006). Western Australian High School Student' AttitudesTowardsBiotechnologyProcess, *Journal Of BiologicalEducation*, 38 (1):7-12.

Elçigil, A., Bahar, Z., Beşer, A., Mızrak, B., Bahçelioğlu, D., Demirtaş, D., Özdemir, D., Özgür, E., & Yavuz, H. (2011). Hemşirelerin Karşılaştıkları Etik İkilemlerin İncelenmesi.*Anadolu HemşirelikVe Sağlık Bilimleri Dergisi*, *14*(2),52 60.

Keskin Samancı, N. (2009). BiyoetikKapsamında Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Biyoetik Değer Envanteri Geliştirilmesi. Doktora Tezi,Ağustos.

Keskin, Ö. M.,Samancı, K. N., Kurt, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Güncel Etik Konular Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. JournalOf HigherEducationAndScience, 3(2), 142-152

Macer, D., Asada, Y., Tsuzuki, M., Akiyama, S., AndMacer, N. (1996). *Bioethics İnHigh Schools İn Australia, Japan And New Zealand.* Christchurch, NZ: EubioutsEthicsInstitute.

Pope, K. S.,&Vasquez, M. J. T. (2011). *Steps İn EthicalDecisionMaking. Ethics İn PsychotherapyAndCouseling:* A Practical Guide (4th Edition). John Wiley.

Yıldırım, G.,Kadıoğlu, S., Etik Ve Tıp Etiği Temel Kavramları. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*29 (2): 7-12, 2007

Wever, A. S.,&Evans, R. (1996). Exploration Of Student Knowledge Of EthicalIssues. In Genetics. Wake ForestUniversity's 1996 AnnualResearch Forum. Winston-Salem, North Carolina.

(7675) Fen Öğretiminde Web Destekli Modelleme Temelinde Düzenlenmiş Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine Etkisi

Murat ÇETİNKAYA

Ordu Üniversitesi

ÖZET

Sınıf içinde yüz yüze öğrenme ile web destekli öğrenmenin birleştirildiği harmanlanmış öğrenme ortamlarına yönelik çalışmalara alan yazında sıklıkla rastlanmaktadır (Ünsal, 2012; Sarıtepeci & Yıldız 2014; Balaman, 2015). Geleneksel öğretim ile teknolojinin sağladığı imkânların birlikte yer aldığı bu tür çalışmaların ortaya koyduğu pozitif yöndeki sonuçlar, harmanlanmış öğrenme ortamlarının içeriğinin zenginleştirilerek daha fazla fayda sağlayabilecek hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda, fen öğretiminde sıklıkla tercih edilen modellemeye dayalı öğretimin web destekli olarak, "Madde ve Isı" ünitesi temelinde hazırlanmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. "Madde ve Isı" ünitesine yönelik birçok çalışmada öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip oldukları rapor edilmiştir (Evrekli, Balım & Didem, 2011; Nas & Çepni, 2013). Öğrencilerin; madde, ısı, sıcaklık, hal değişimi gibi kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmede sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Taşdemir & Demirbaş, 2010, Nas & Çepni, 2016). Yapılan birçok çalışmada, ısı ve sıcaklık kavramlarını, öğrencilerin aynı kavrammış gibi algıladıkları rapor edilmiştir (Paik, Cho & Go, 2007; Uzoğlu & Gürbüz, 2013).

Yapılan çalışmalardan anlaşıldığı üzere ortaya çıkan bu tür sorunların giderilmesi yönünde etkili öğretim yöntemlerinin tasarlanması ve kullanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Madde ve ısı ünitesine yönelik geliştirilen modelleme temelindeki web materyallerinin öğrencilerde oluşabilecek kavram yanılgılarının ve öğrenme güçlüklerinin en aza indirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Örnek olarak, maddelerin ısı aldığında maddeleri oluşturan taneciklerin daha hızlı hareket ederek daha yavaş hareket eden taneciklere çarpmasıyla ısı iletiminin gerçekleşmesi olayının, öğrencilerin gözle görebileceği mikro düzeye indirgenmesi öğrenmeyi ve kavramın algılanmasını kolaylaştıracaktır. Bu ve buna benzer madde ve ısı ünitesi konularının, analojik modellemeler ile desteklenmesinin yanında çoklu kavramları ya da süreçleri tanımlamada önemli kolaylıklar sağlayacağı düşünülen benzetişim modellerinin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler, bilişsel faaliyetleri esnasında karşılaştıkları bir olgunun nedensel açıklamasını yapabilmek için zihinsel temsiller oluştururlar. Bu durum, temsil edilen olgu ya da mekanizmanın zihinde oluşturulan simülasyonu olarak düşünülebilir (Vosniadou, 1994; Çökelez ve Yalçın, 2012). Analojik ve benzetişim modellerinin yanında, öğrencilerin zihinsel modellerinin tespit edilebilmesinin kavramsal öğrenmelerindeki başarılarının arttırılmasında etkili olacağı görülmektedir.

"Ortaokul altıncı sınıf fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinin öğretilmesinde, web destekli modelleme kullanılmasının öğrencilerin başarılarına yönelik etkisi var mıdır?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, "Madde ve Isı" ünitesi için web destekli modelleme temelinde düzenlenmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkinliğini araştırmaktır.

Araştırma, Ordu ili merkezinde yer alan bir ortaokulda, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde altıncı sınıfa devam etmekte olan Fen Bilimleri dersi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilecektir.

"Madde ve Isı" ünitesine ait kazanımlar temelinde hazırlanan eğitimsel benzetme (analojik) ve benzetişim (simülasyon) modellerinin yanı sıra zihinsel (içsel) modellere de yer verilen web destekli etkinliklerin kullanılacağı çalışma 4 haftalık (16 saat) bir süre boyunca öğrencilere uygulanacaktır. Uygulamanın son aşamasında öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen web destekli alternatif ölçme değerlendirme materyali uygulanacaktır. Bu yaklaşım ile öğrencilerin, kazanım düzeyindeki sorulara verdikleri cevaplardan eksik öğrenmelerinin olduğu tespit edilen kazanımlar için modelleri tekrar gözden geçirebilme imkânı sağlanmış olacaktır.

"Madde ve Isı" ünitesinin öğretim sürecinde "Modelleme Temelinde Düzenlenmiş Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının" etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, deneysel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmayacağından eşitlenmemiş kontrol gruplu ön-test ve son-test deneysel desen kullanılacaktır. Deney ve kontrol grubu olarak ayrılan sınıflara çalışma öncesi ve sonrasında ön test son test olarak Nas Er (2013) tarafından geliştirilen ve güvenirlik katsayısı (KR-20) .94 olarak hesaplanmış "Madde ve Isı Ünitesi Başarı Testi" uygulanacaktır. Elde edilen veriler "SPSS 17" programı kullanılarak, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilecektir. Ayrıca, araştırmacı tarafından gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış gözlemler, nicel verilerin tutarlılığının test edilmesi ve süreç hakkında bilgi alınabilmesi amacı ile kullanılacaktır.

Deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanacak olan, "Madde ve Isı Ünitesi Başarı Testi" sonuçlarının bağımsız gruplar t testi analizinde anlamlı bir fark oluşmaması ve çalışma için grupların seviyelerinin benzer çıkması beklenmektedir. Araştırmanın sonunda tekrar uygulanacak olan başarı testi sonuçlarına bağımsız gruplar t testi analizi uygulanacaktır. Bu

durumla beraber, "Madde ve Isı" ünitesi ile ilgili olgu ve kavramların, web destekli modellemeler ve ölçme değerlendirme ile sunulduğu deney grubu öğrencilerinde pozitif yönde anlamlı bir fark oluşturması beklenmektedir. Ayrıca, uygulama boyunca öğrencilerin istedikleri kadar tekrar ederek kullanabileceği web destekli ölçme değerlendirme materyalinin modellemeleri ve etkinlikleri tekrar izlemelerine imkân verecek şekilde öğrencileri yönlendirmesi ile öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen öğretimi, harmanlanmış öğrenme, modelleme, model, web destekli öğretim

Kaynakça

Balaman, F. (2015). Bir Dersin Harmanlanmış Öğrenme Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Güdülenmelerine Etkisi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2015(25).

Çökelez, A. & Yalçın, S. (2012). The Analysis Of The Mental Models Of Students İn Grade-7 Regarding Atom Concept. Elementary Education Online, 11(2), 452-471.

Nas, S. E., & Çepni, S. (2016). Rehber Materyallerin Öğrencilerin Olayları Nedenleri İle Açıklamaları Üzerine Etkisi:"Madde Ve Isı" Örneği. Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2(1), 27-42.

Nas, S. E., (2013). Madde Ve Isı Ünitesindeki Kavramların Günlük Hayata Transfer Edilmesinde Derinleştirme Aşamasına Yönelik Geliştirilen Kılavuzun Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon.

Paik, S., Cho, B. & Go, Y., (2007). Korean 4- To 11-Year-Old Student Conceptions Of Heat And Temperature. Journal Of Research İn Science Teaching, 44 (2), 284-302.

Sarıtepeci, M., & Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Katılım Ve Derse Karşı Motivasyonları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1).

Taşdemir, A., & Demirbaş, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Gördükleri Konulardaki Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Düzeyleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 124-148.

Uzoğlu, M., & Gürbüz, F. (2013). Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Isı Ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesinde Öğrenme Amaçlı Mektup Yazma Aktivitesinin Kullanılması. The Journal Of Academic Social Science Studies, 6(4), 501-517.

Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı Ve Motivasyona Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1).

Vosniadou, S. (1994). Capturing And Modelling The Process Of Conceptual Change. Learning And Instruction, 4, 45-69.

(7679) Ortaokul Öğrencilerinin STEM'E (S-STEM) Karşı Tutumlarının Belirlenmesi

Ferhat KARAKAYA
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Sakine Serap AVGIN
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Bilimin ve Teknolojinin hızla gelişmesi farklı alanlarda nitelikli yetişmiş insan gücünün önemi ülkeler için giderek artmaktadır. Yaşanılan gelişmeler üreten, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesini önemli noktaya getirmiştir. Eğitimciler bu noktadan hareketle öğrenme ve öğretme sürecinde farklı yaklaşımlar ve eğitim programları uygulamaktadırlar. Bunun en yeni örneği STEM eğitimi ve uygulamalarıdır (Yıldırım & Altun, 2014). STEM İngilizce Science (Bilim), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından oluşmuştur (Gonzalez, H.B. & J.J. Kuenzi, 2013). STEM eğitimi, geleceğimiz olacak öğrencilere yaratıcı problem çözme tekniklerini benimseten bir yaklaşımdır (Roberts, 2012). Ayrıca STEM eğitimi öğrencilerin problemlere tek bir pencereden değil farklı bakış açılarıyla disiplinler arası bakma becerilerini kazandırmayı amaçlayan hedefler koyar. STEM eğitimi özellikle gelecek dünyada söz sahibi olmak isteyen ülkeler ve bu ükelerin bireyleri için önemli bir unsur haline geleceğini ön görülmektedir. Bu alanlarda her geçen gün kariyer yapmayı planlayan birey sayısı artmaktadır. İlköğretimde mühendislik eğitiminin potansiyel yararlarını özetlemek gerekirse (Katehi, Pearson & Feder, 2009):

1. Fen ve matematikte başarı ve öğrenmenin gelişimi

2. Mühendislik ve mühendislerin çalışmalarına olan farkındalığın artması

3. Mühendislik tasarımı yapma anlayışı ve yeteneği

4. Mühendislik kariyerine ilgi

5. Teknolojik okuryazarlığın artması

STEM eğitimi bireylere problem çözme, yeni fikirler üreterek karşılaşılan sorunlara proje gözüyle bakmayı vurgular.Ülkelerin uluslar arası alanda rekabet edebilmeleri için stratejik önemi çok büyüktür (Çorlu, Capraro & Capraro, 2014). Günümüz dünyasında ülkelerin gücünün teknoloji ve bilimsel açıdan üstünlükleriyle ifade edildiği düşünülürse STEM alanlarında nitelikli eğitim alarak çalışan insan sayısının arttırılması göz ardı edilemez. STEM odaklı disiplinlerde nitelikli insan gücünü hedefleyen ülkeler, eğitim sistemine erken müdahale ederek öğrencilerin kariyer bilinçlerini artırmak zorundadır (Moore & Richards, 2012). Çağımızın eğitim gereksinimlerinin farklı boyutlar kazanması öğrencilerin yaşamsal beceri ve almış oldukları eğitimin önemini de artırmıştır. IAU STEM Eğitimi Türkiye Raporu (2015)'nda önümüzdeki 10 yılda, geçtiğimiz son 200 yılda şekillenen sanayi döneminin bitişine ve bireyler üzerine kurulmuş 'bireysel sanayi' döneminin başlangıcına şahit olacağımız, bu süreçte 21. yüzyıl becerilerinin hayatta kalabilmek için bir tür 'evrensel okuryazarlık' olacağı öngörülmüştür (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner & Özdemir, 2015). Bu araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin STEM disiplinlerine karşı Tutum ve düşüncelerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek daha sonraki sürEçte STEM eğitimine temel oluşturacak alt yapı için veri toplamaktır.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama Deseni, araştırmanın evreninden seçilmiş örneklem üzerinde yapılan analizler sonucunda evrenin tutum, eğilim veya görüşlerini sayısal (nicel) olarak betimlenmesidir (Bursal, M., 2014, s:155). Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ilinde yer alan İlköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninden uygun örnekleme yöntemi ile ortaokul 6.,7. Ve 8. Sınıf öğrencileri seçilmiştir. Uygun Örnekleme yöntemi zaman, iş gücü, para gibi unsurların kaybını önleyen örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Ş. vd., 2015.,s:92). Seçilen ortaokul 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik STEM'e ilişkin Tutum ve düşüncelerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgi verilerin elde edilmesinde araştırmaılar tarafından oluşturulan ve iki (2) uzman görüşü alınan "Kişisel Bilgi Anketi" ile Fabervd (2012) tarafından geliştirilen ve Yıldırım B. & Selvi M. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Likert tipi ''ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM'E (S-STEM) KARŞI TUTUMU'' ölçeği kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçekteki ifadelerde yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5=Kesinlike Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım , 2=Katılıyorum ve 1=Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek dört (4) faktörden oluşmaktadır. Faktörlerin Cronbanch alfa değerleri 0.86 ile 0.89 arasında, düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları 0.38 ile 0.78 arasında değişmektedir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,897 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında ortaokul (6.,7.8.sınıf) öğrencilerinden elde edilen veriler IBM SPSS 21 istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş il genelinde öğrenim gören 6., 7. Ve 8. Sınıf 581 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada % 52,8 (n=307) kız, % 47,2 (n=274) erkek öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin % 28,1 (n=163) 6.

Sınıf, % 40,6 (n=236) 7. Sınıf, %31,3 (n=182) 8. Sınıf öğrenim görmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin frekans, yüzde tabloları oluşturularak yorumlanmıştır. Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin STEM'e karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılıklarının olduğu görülmüştür. Verilerin istatistik olarak farklı olup olmadığı IBM SPSS 21 istatistik programında yer alan testler (Ki-kare, Anova) aracılığıyla kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında araştırmanın örnekleminde STEM tutumlarında farklılıklar görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : STEM, STEM EĞİTİMİ, STEM'E KARŞI TUTUM

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. &. Özdemir, S. (2015).*STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* [A report on STEME ducation in Turkey: A provisionalagendaor a necessity?][White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi. http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye- Raporu-2015.pdf adresinden 25.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

Büyüköstürk, Ş. Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2015) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Geliştirilmiş 19. Baskı., Pegem Akademi Yayınevi.

Çorlu, M. S.,Capraro, R. M. &Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implicationsforeducatingourteachersfortheage of innovation. *Eğitim ve Bilim*, *39 (171),* 74-85.

Gonzalez, H.B. and J.J. Kuenzi. *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. 2012. Congressional Research Service, Library of Congress.

Katehi, L.,Pearson, G. ve Feder, M. (Eds.) (2009). *National Academy of Engineering and National Research Council Report: Engineering in K-12 education*. Washington, D.C.:TheNational Academies Press.

Moore T. &Richards L. G. (2012). P-12 engineering education research and practice. *Introductionto a Special Issue of Advances in EngineeringEducation, 3 (2),* 1-9.

Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. Technology and engineering teacher,May/June 2012. http://www.iteaconnect.org/mbrsonly/Library/TTT/TTTe/04-12roberts.pdf adresinden 11.05.2015 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, B., Selvi, M., Adaptation Of Stem Attitude Scale To Turkish, Turkish Studies - International Periodicalforthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 1107-1120, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7974, ANKARA-TURKEY

Yıldırım, B. and Y. Altun, *STEM Eğitimi Üzerine Derleme Çalışması: Fen Bilimleri Alanında Örnek Ders Uygulanmaları. M. Riedler et al. (Ed.)* in *VI. International Congress of Education Research*2014: Hacettepe Üniversitesi.

(7682) Pedagojik Formasyon ve Bilimin Doğası: Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasını Kavrayışlarının İncelenmesi

Abdülkadir GENEL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Bilal DUMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Bilimin Doğası, fen eğitiminde süreklilik arz eden bilimsel okuryazarlık hedefine ulaşmadaki etkisinden dolayı, fen eğitiminde kavratılması en temel olgulardan biridir(American Association for the Advancement of Science (AAAS), 1993; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013; National Research Council, 2013). Bununla birlikte araştırmalar, bilimin doğasını öğretmede başarılı olamadığımız gerçeğini ortaya koymaktadır(Lederman, 2007). Eğitim sisteminin hiçbir kademesinde bu hedefe gerçekleştirilememiştir. Türkiye'de de hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin bilimin doğasını kavrayış düzeyleri maalesef yeterli düzeyde değildir(Dogan & Abd-El-Khalick, 2008) Özellikle bilimin doğasını öğretecek olan öğretmenlerin bu konudaki yetersizlikleri, öğrencilere öğretme durumunda oldukları için, ayrı bir önem arz etmektedir. Dolayısıyla öncelikle öğretmenlerin bilimin doğasını kavramaları gerekir. Öğretmen yetiştirmede bu soruna çözüm bulacak bir program takip etmek gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili Yüksek Öğretim Kurulu tarafından pek çok düzenleme yapılmıştır(Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 2007). Bu düzenlemelerden biri de 2010 yılında yürürlüğe giren formasyon eğitimi programı ile 4 yıllık lisans programından mezun olan ya da 5. Yarıyıldan sonra şartları tutan lisans öğrencilerine orta öğretim kurumlarında branş öğretmeni olma yolu açılmıştır. Başlangıçta okullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamak için bir çözüm olarak ortaya atılan formasyon eğitimi, ortaya çıkan sorunlara rağmen(Özoğlu, 2010), politik araç olarak kullanılmış ve ihtiyaç fazlası öğretmene rağmen, 2 yarı yıla yayılmış ve her dönemde on binlerce öğretmeninin mezun edildiği programlara dönüşmüştür. Bu kadar çok sayıda öğretmen adayının mezun edildiği programa katılan öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin araştırılması gerekir. Formasyon eğitiminden geçen öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin anlayışlarına belirleyecek iki durum söz konusudur. Formasyon eğitimi almadan önceki süreçte geliştirilen bilimin doğası algısı ve formasyon eğitiminin bu kavrayışa olan etkisi. Formasyon eğitiminin etkisini görebilmek için öğrencilerin önceki kavrayış düzeylerinin bilinmesi gerekir. Bunun yanında formasyon eğitimi programında bilimin doğasını kavratmaya yönelik özel bir ders olmadığından yola çıkarak, bu programdaki öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerine esas teşkil edecek veri programa başlamadan önceki kavrayış düzeyleri olacaktır. Bu durumda öğretmen adaylarının öğretmen olmaları durumunda zorunlu eğitimin son kademesindeki öğrencilere bilimin doğasını öğretmedeki yetkinliklerini görmemiz bu çalışma ile mümkün olacaktır. Bu inceleme ayrıca, Türkiye'de ortaöğretim fen ve matematik alanlarında öğretmenlik yapacak adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini derinlemesine inceleme imkânı veren, nitel bir çalışma olması nedeniyle önemlidir. Bu çerçevede çalışmanın amacı Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin yeterlilik düzeyini belirlemektir. Çalışmamıza rehberlik eden araştırma sorusu da "Formasyon Eğitimi Programındaki ortaöğretim fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri nedir?" sorusudur.

Bu çalışmada Bilimin Doğası olgusunun öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığının etraflıca incelenmesine olanak sağlayan durum çalışması kullanılmıştır(Creswell, 2003). Örneklem seçiminde derinlemesine incelemeye zemin hazırlayan amaçlı örneklem çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir(Yıldırım & Şimşek, 2013). Gönüllülük esasına dayanarak katılım sağlanan bu çalışmanın katılımcıları, 2015-2016 Öğretim yılında, Türkiye'nin güney batısında yer alan bir üniversitenin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan, fen edebiyat fakültesinin fizik, kimya ve biyoloji bölümlerinden mezun 21 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri Bilimin Doğasına İlişkin Görüşleri-C Formu (BDİG-C)(Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002) anketi uygulanarak toplanmıştır. Bu anket bilimin doğasının temel özellikleri olan değişebilirlik, deneye dayalı olmak (Ampirik olma), yaratıcılık ve hayal gücü, gözlem ve çıkarım, subjektiflik (öznellik), teori ve kanunlar, sosyal ve kültürel içiçelik özelliğini (Lederman, 1992) incelemeye yönelik açık uçlu 10 adet sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların cevapları içerik analizi yöntemiyle(Yıldırım & Şimşek, 2013) derinlemesine incelenmiş, veri teşkil eden ifadeler tema olarak tespit edilen her bir özellik altında toplanmış ve her bir özellik için kavrayış düzeyleri belirlenmiştir. Kavrayış düzeyleri yetersiz, naif, yeterli ve bilgili olmak üzere gruplandırılmıştır. Cevap verilmemesi ya da yanlış cevap verilmesi durumunda kavrayış düzeyi yetersiz olarak nitelendirilmiştir. Eksik ve çelişkili cevaplar naif, özelliğin kavramsal anlamıyla doğru tanımlayan ifadeler ise yeterli düzey olarak kabul edilmiştir. Kavramsal düzeydeki ifadelere ilaveten örnek vererek yapılan açıklamalar, karılaştırma gibi bilgiyi yorumlamamayı gerektiren ifadeler ise bilgili düzey olarak adlandırılmıştır.

Bilimin doğasının her bir özelliğinin tema olarak belirlenip gruplanan verilerin analizi şu bulguları ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun bilimin doğasının değişebilirlik özelliğini kavrama düzeylerinin naif olduğu görülmektedir. Bilimin doğasının ampirik olma özelliğinin katılımcıların çoğunluğu tarafından yeterli düzeyde algılandığını veriler ortaya koymaktadır. Buna karşılık öğrencilerin hiçbirinin gözlem ile çıkarım arasındaki farkı algılayamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu teori ve yasa arasındaki farkı, teorinin değişebilmesi ve yasanın kesin olması olarak ifade etmektedir. Hayal gücü ve yaratıcılığın gerekliliği benimsenmesine rağmen bu özelliğin algı düzeyinin bir kısım katılımcılar için naif düzeyde olduğunu

görülmektedir. Öznelliğin çoğunluk tarafından kavranamadığı, sosyal ve kültürel çevrenin bilimsel bilgiye etki etmediğini düşündüklerini görmekteyiz. Sonuçlar formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının bilimin doğası algılarının yeterli düzeyde olmadığını çok net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu çalışma formasyon eğitimine katılan adaylara bilimin doğası ile ilgili bir eğitimin verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çalışmamızın formasyon öncesi, süresi ve sonrası için yapılacak planlamalarda yol gösterici olacağını düşünmekteyiz.

Anahtar Kelimeler : Bilimin Doğası, Ortaöğretim, Pedagojik Formasyon

Kaynakça

Akerson, Valarie L, Abd-El-Khalick, Fouad, & Lederman, Norman G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(4), 295-317.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for science literacy*: Oxford University Press.

Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: Sage.

Dogan, Nihal, & Abd-El-Khalick, Fouad. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science: A national study. *Journal of research in Science Teaching, 45*(10), 1083.

Lederman, Norman. (2007). Nature of science: Past, present, and future. *Handbook of research on science education*, 831-879.

Lederman, Norman G, Abd-El-Khalick, Fouad, Bell, Randy L, & Schwartz, Renee S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of research in science teaching, 39*(6), 497-521.

Lederman, Norman G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of research in science teaching, 29*(4), 331-359.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3–8. Sınıf)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.

National Research Council. (2013). Next Generation Science Standards: The National Academies Press Washington, DC.

Özoğlu, Murat. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz, 17*, 26.

Yıldırım, Ali, & Şimşek, Hasan. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, Eğitim-Öğretim Daire Başkanlığı.

(7685) Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Yaklaşımı İle Hazırlanan Öğretim Tasarımının Uygulanması

Ferhat Kadir GÜNDOĞDU
MEB

İlbilge DÖKME
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı günümüzde; yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmemiz oldukça önemlidir. Ancak, sadece temel kavramların öğretildiği bir fen eğitimiyle bunları gerçekleştirmek mümkün görülmemektedir. Nitelikli insan ihtiyacı, toplumları, verilen eğitimle içinde yaşadığımız dünya arasındaki kopukluğu görmeye yönlendirmiş ve ülkelerin eğitim politikalarında değişime yol açmıştır. Bu değişimi gerekli kılan diğer önemli neden ise, dünya üzerinde hayatın başlangıcından bugüne her gün bir yenisinin eklendiği bilimsel ve teknolojik gelişmelerdir. 21. yüzyılda genel olarak her alanda gelişmeler hızlanmıştır. Özellikle, fen, teknoloji, mühendislik ve matematikteki gelişmeler neredeyse modern hayatın her alanını etkilemekte ve insanlığın mevcut ve gelecekteki en acil sorunlarına çözüm için anahtar rol oynamaktadır (Brophy, Klein, Portsmore, ve Rogers, 2008; National Research Council [NRC; Ulusal Araştırma Topluluğu], 2012; Next Generations Science Standards [NGGS], 2013). Ülkelerin ekonomik kalkınmalarını büyük oranda teknolojik yeniliklerin (inovasyonun) belirlediği günümüz koşullarında geleceğin mühendislerini, fen bilimi uzmanlarını yetiştirmek, bilim ve teknoloji okuryazarlığını yaygınlaştırmak daha önce olmadığı kadar önem arz etmektedir (Miaoulis, 2009). Bu bağlamda eğitim öğretim kurumlarında yeni yaklaşımlar ve uygulamaların hayata geçirilmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (MEB, 2009a). Bu yeni yaklaşımlardan biri de disiplinlerarası uygulama olan FeteMM'dir.

Konuyla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak FeTeMM eğitiminin, öğretimde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini ve becerilerini bütünleştiren, temelde öğrenci merkezli ve iş birlikli öğrenmeyi vurgulayan bir öğrenme yaklaşımı olduğu görülmektedir (Herschbach, 2011; Israel, Maynard, ve Williamson, 2013). FeTeMM eğitiminin anlamı ile ilgili değişik tanımlamaların yapılması bu konuda tam bir görüş birliğine varılamadığının göstergesidir. Ancak hâkim olan görüş FeTeMM'in fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine odaklanmasıdır (Bybee, 2010b). Türkiye'de yapılan çalışmaların diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında yok denecek kadar az sayıda olması, bu alanda olan ihtiyaca dikkat çekmektedir. Bu nedenle okullarımızda matematik, fen bilimleri ve teknoloji-tasarım öğretmenleri arasında iş birliğinin artmasını ve öğrencilerin kritik ve yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesini sağlayacak araştırma-temelli FeTeMM öğretim tasarımlarının geliştirilmesi, FeTeMM eğitimi konusunda ülkemiz şartlarına uyarlanan mesleki gelişim materyallerinin hazırlanması, test edilmesi ve sonuçların paylaşılması gerekmektedir (Çorlu, 2014). Amerika, Güney Kore, Birleşik Krallık, Malezya gibi birçok ülkede eğitim reformları FeTeMM eğitimine ve FeTeMM öğretimine olan ilgiyi arttırmaya odaklanmıştır. Ancak ülkemizde bu eğitim modelini mühendislik olarak temel alan çalışmalar yok denecek kadar azdır. (Ceylan, 2014; Ercan, 2014; Bozkurt, 2014; Mercan Höbek, 2014) Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından FeTeMM eğitimi ile ilgili teori ve uygulamaların tüm eğitim seviyelerinde araştırılarak programların düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2009a, 2009b). Ülkemizdeki bu araştırmalar incelendiğinde FeTeMM eğitimi temelinde geliştirilen programlara veya öğretim tasarımına daha fazla ihtiyaç olması ve problem cümlesinde değineceğimiz konuya ait deneysel çalışmaya rastlanmaması FeTeMM eğitimi temelinde bir öğretim tasarımı geliştirilmesinin gerekçesini oluşturmuştur.

Bu bağlamda araştırmanın temel aldığı nokta FeTeMM öğretiminin tasarımı ve uygulanmasıdır. Buna yönelik olarak 8. sınıftaki ''Yaşamımızdaki Elektrik'' konusu için bir öğretim tasarımı geliştirilmiştir. Öğretim tasarımı araştırma yapılacak gruba uygulanarak öğretim tasarımının etkililiği incelenecektir. Bu bakımdan araştırmanın problem cümlesini "sekizinci sınıf yaşamımızdaki elektrik konusunda geliştirilen FeTeMM öğretim tasarımının öğrencilerin akademik başarısına, fen bilgisine yönelik tutumlarına, konu öğretim tasarımı ile ilgili görüşlerine ve mühendislik imajının gelişmesinde etkisi var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada, ön test–son test kontrol gruplu deneysel model kullanılacaktır. Bu modelde bağımsız değişkenin etkililiğini araştırmak için deney ve kontrol grupları oluşturularak her iki gruba da uygulama öncesi ve sonrası ölçme işlemi uygulanır. Ölçme sonuçlarının karşılaştırma analizi bağımsız değişkenin etkililiği hakkında bilgi verir (Karasar, 2012). Bu çalışmada da modele uygun deney ve kontrol grupları oluşturularak geliştirilen FeTeMM öğretim tasarımı söz konusu gruplara uygulanacaktır. Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak "Yaşamımızdaki Elektrik Başarı Testi (YEBT)'', Nuhoğlu (2008) tarafından geliştirilmiş "Fen Bilgisi Tutum Ölçeği" kullanılacaktır. Araştırmaya katılacak bu öğrencilere konuyla ilgili başarılarındaki değişimi ölçmek için başarı testi (BT), Fen bilgisine karşı tutumlarının değiştiğini gözlemlemek için ise tutum ölçeği (TÖ) kullanılması planlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin mühendislik ile ilgili algı ve imajlarını ve FeTeMM uygulamasının bunlara etkisini belirlemek için nitel veri toplama araçları kullanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 8.sınıf öğrencilerine "Hazırbulunuşluk Testi, Ön Bilgi Testi ve Fen Bilgisi Tutum Ölçeği'' uygulandıktan sonra belirlenecek olan uygun sayıda kontrol ve deney grupları oluşturacaktır. Deney ve kontrol gruplarını 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Ankara ili Keçiören ilçesi Tarhuncu Ahmet Paşa Ortaokulunda okuyan 8. Sınıf öğrencileri arasından seçilecektir. Bağımsız değişken olarak öğretim

tasarımının işlenmesi ve bu bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni olan öğrencinin akademik başarısına, fen bilgisine yönelik tutumlarına, konu öğretim tasarımı ile ilgili görüşlerine ve mühendislik imajının gelişmesine etkisi incelenecektir.

FeTeMM eğitimi temelinde geliştirilen öğretim tasarımı uygulanacak olan deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının, Fen Bilgisine yönelik tutumlarının ve mühendislik imajlarının; Milli Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü ve mevcut programın uygulandığı kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olacağı beklenmektedir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin FeTeMM eğitimi temelinde hazırlanan konu öğretim tasarımı ile ilgili görüşlerinin genel anlamda olumlu olması da beklenmektedir. FeTeMM eğitimi temelinde hazırlanan konu öğretim tasarımının uygulanmasıyla öğrencilerin akademik başarılarının, Fen Bilgisine yönelik tutumlarının ve mühendislik imajlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; ''Fen ve teknoloji okuryazarlığı; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bileşimidir.'' şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2013a, s.1). Bu bağlamda hazırlanan FeTeMM öğretim tasarımının söz konusu öğretim programının vizyonunu geliştirmeye katkı sağlayacak sonuçlar alması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yaşamımızdaki Elektrik, Fen Bilimleri, FeTeMM Eğitimi ve Öğretim Tasarımı, Mühendislik imajı

Kaynakça

Brophy,S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education, 97*(3), 369-387.

Bybee, R. W. (2000). Achieving technological literacy: A national imperative. *The Technology Teacher, 60* (1), 23-28.

Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM Eğitimi Makale Çağrı Mektubu. *Turkish Journal of Education*, *3* (1), 4-10.

Herschbach, D.R. (2011). The STEM Initiative: Constraints and Challenges. *Journal of Stem Teacher Education, 48* (1), *96-122.*

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miaoulis, I. (2009). Engineering the K-12 curriculum for technological innovation. *IEEE-USA Today's Engineer Online.* 3 Mayıs 2013 tarihinde http://www.todaysengineer.org/2009/Jun/K-12-curriculum.asp sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009a). *MEB 2010-2014 Stratejik Planı.* Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009b). *MEB 2010-2014 Stratejik Planı*. Ankara, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online,* 7 (3), 627- 639.

(7692) Diagnosing 7th grade students' cognitive structure about "Sensory Organs"

Basak HELVACI
Yıldız Teknik Üniversitesi

Okan SIBIÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Muhammet Davut GÜL
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

As Resnick (1983) stated, students do not come to school as blank slates, *tabula rasa* in other words. They adopt certain thinking systems and theories during their life times. They create their own mindsets as well as preconceived notions, nonscientific beliefs, conceptual misunderstandings, vernacular and factual misconceptions. Yet, their thinking systems to understand what is going on around them and express themselves are somehow incomplete or problematic. The students can even try to explain the concepts they are introduced by their teachers with their own thinking systems. Thus, these explanations can turn into absolutely troubled answers when it comes to assessment and evaluation. Mestre (1987) said that aforementioned problematic or incomplete thinking systems are misconceptions or at least grounds for future misconceptions. Gathering information on the mindsets of the students was expected to let teachers foresee future misconceptions and this is especially important for science teachers. Moreover, many educators and researchers denoted that misconceptions are barrier to understanding science. An effective science teacher should be aware of this barrier and try to attempt to remedy students' misconceptions in order to achieve a sound understanding.

To continue with, before the attempts to remedy misconceptions, the misconceptions should be identified. There are many methods suggested in the literature to identify and remedy misconceptions. Also there are many concepts that have been listed to be commonly encountered misconceptions. In this study, 7th graders' misconceptions on the topic sensory organs have been investigated. 7th grade students were introduced to four biology units in the fall semester, Digestive System, Excretory System, Nervous System and Five Sensory Organs (TTKB, 2013). There are many new explanations and words in these units. The students were often had difficulties to properly explain the mechanism of the systems and get confused about the terms. On the other hand, some students were mixed the terms related with the eye and the ear. The organization of the scientific knowledge in 7th graders was explored to be able to reveal misconception on Sensory Organs. In this study, the misconceptions have been identified through word association test. The research method and predicted/expected outcomes are detailed as follows.

In this study, it was aimed to reveal 7th grade students' cognitive structures about four sensory organs after learning "Sensory Organs" unit. In order to achieve, word association test was utilized. Word association test is one of the most common and oldest methods in the investigation of cognitive structure and has been used by several researchers (Kempa & Nicholls, 1983; Johnstone, 2000; Shavelson, 1972, 1974). In this technique, a small number of keywords (stimulus) from the topic are selected and subjects are asked to write as many related terms as possible in a minute (or in 30 seconds or more mainly depends on students' intellectual development) for each stimulus word (taken one at a time).

For this study, different WAT were prepared by the researchers for each category of sensory organs (nose, ear, skin and eyes) each consisting of ten keywords. Totaly, thirty two 7th grade students from a public school located in İstanbul were participated for each test. It was given 45 seconds to participants to fill ten key for each category separately. After gathering data and analyzing them, first the frequency table was created by using each category's results and then, it was determined a cut-off point to create participants cognitive structures' about the concepts. For this study, the cut-off points were determined as follows: "20 and above", "20 – 14", 14 – 8", "8 – 2", "2 and below". The reason of determining this path is by using these cut-off points cognitive structures were pictured more satisfactory.

In this study, cut-off point was used to classify data obtained from word association test. The cut-off point was determined as "20 and above", "20-14", "14-8", "8-2" and "2 and below". The reason of taking cut off points like this is (as earlier explained) when we try to get cognitive structure of students; we get more valid structures for each category. For example, we have found these data for the cut-off point "20 and above": for ear 'helezon', 'anvil' and 'malleus': for eye 'seeing'; for nose 'smell'. 'Tactile sensation' for skin; 'hearing' for ear were expected "20 and above" but we did not obtain. After all, we did not capture any misconceptions about sense organs with WAT method, but there were misunderstandings about these organs. Based on the collected data, it would be also discussed whether WAT is effective means of diagnosing the misconceptions of the students.

Anahtar Kelimeler : concept, misconception, sensory organs, word association test, science education

Kaynakça

Johnstone, A. H., Bahar, M., & Hansell, M. (2000). Structural communication grids: a valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education, 34* (2), 87-89.

Kempa, R. F., & Nicholls, C. E. (1983). Problem solving ability and cognitive structure: An exploratory investigation. *European Journal of Science Education, 5*, 171 - 184.

Mestre, J., 1987. Why should mathematics and science teachers be interested in cognitive research findings Academic Connections, pp. 3-5, 8-11. New York: The Collage Board.

Shavelson, R. J. (1972). Some aspects of the relationship between content structure and cognitive structure. *Journal of Educational Psychology, 63*, 225-234.

Shavelson, R. J. (1974). Methods for examining representations of a subject-matter structure in a student's memory. *Journal of Research in Science Teaching, 11*, 231-249.

Resnick, L., 1983. "Mathematics and Science Learning: A new Conception", Science, Vol. 220, pp. 477-478.

TTKB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013, İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi 7. Sınıf Öğretim Programı

(7705) Fen Öğretiminde Kazanım Temelli Web Destekli Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinliklerinin Ters-Yüz Sınıf Yönteminde Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi

Murat ÇETİNKAYA

Ordu Üniversitesi

ÖZET

Fen eğitiminde verimin arttırılması ve anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için web destekli öğretimin kullanılması araştırmacılar tarafından önerilmektedir (Barak & Dori, 2011; Taş, Apaydın & Çetinkaya, 2011; Bilgi & Şahin, 2012; Erümit Fiş, 2013). Fen bilimleri dersi için geliştirilen web-destekli materyaller, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesinde ve zihinsel becerilerini kullanmasında klasik materyallerle kıyaslandığında daha fazla imkân sağlamaktadır (Hickey, Ingram-Goble & Jameson, 2009). Öğrencilerin kavramakta zorlandığı soyut konular klasik eğitim yoluyla anlatılırken, konu ile ilgili geliştirilen web destekli etkinlikler kullanılmasıyla öğrenmeler daha somut ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilebilir (Barak & Dori, 2011).

Web destekli çalışmaların olumlu etkilerinin yanında, Hennessy vd. (2007) öğretmenlerin, uygulamalarında "gerçek" deneyler kullanmaktan uzaklaştıkları, bunun yerine simülasyonları kullanmaya yöneldiklerini şeklinde önemli bir noktaya dikkat çekmektedirler. Buradan, derslerin sadece web destekli etkinlikler ve simülasyonlar kullanılarak işlenmesi yerine diğer öğretim teknikleri ile beraber kullanılmasının ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanımının yaygınlaşması, öğretime ve öğrenmeye sağladığı pozitif yöndeki katkılarının hızla artmasına sebep olmaktadır. Bu durum, öğretme ve öğrenme ile ilgili yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına imkân vermektedir. Bu süreç içerisinde yeni bir yaklaşım olan Ters-Yüz sınıf sisteminin kullanılabilirliği ön plana çıkmaktadır. Ters-Yüz sınıf sistemi, öğrencinin teorik bilgiyi ders dışı zamanlarında kendi başına öğrenme ve öğrendiklerini okulda sınıf ortamında uygulama fırsatı veren bir yöntemdir. Sınıf içerisinde daha çok bireysel ya da grup olarak problem çözme aktivitelerine yer verilen ve öğretmenin aktif şekilde yardımcı olduğu bir ortam oluşturulmaktadır (Gençer, Gürbulak & Adıgüzel, 2014).

Ters-Yüz sınıf sisteminde, dersin teorik alt yapısının öğrenilmesinde bireysel öğrenebilme yeteneğine sahip olmayan öğrencilerin, bu süreçte sorun yaşaması ihtimali ortaya çıkmaktadır (Jenkins, 2012). Öğrencinin, öğrenme sürecinde kavram yanılgısı ya da yanlış öğrenmesinin farkına varamayacağı durumların düzeltilmesi de ayrı bir zaman gerektirecektir (Miller, 2012). Ayrıca, sınıf dışı çalışmalar esnasında öğrencilerin soru sorma gereksinimi duymaları ve konular arasında anlam ilişkisi kuramama gibi öğrenme sürecinde oluşabilecek zorlukların ters-yüz sınıf sistemi için dezavantaj oluşturduğu ifade edilmektedir (Gençer, Gürbulak & Adıgüzel, 2014).

Fen eğitiminde, web destekli çalışmaların "Ters-Yüz" sınıf sisteminde kullanılmasına yönelik materyaller geliştirilmesi yönünde gereklilikler ön plana çıkmaktadır. Böyle bir durumda, sadece simülasyon içerikli bir yapı oluşturmaktan ziyade öğrencinin kendi kendine dersin teorik kısmını öğrenmesine yardımcı olacak bir bütünleşik yapı oluşturulması önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, web destekli alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin, "İnsan ve Çevre İlişkileri" ünitesi konularına göre düzenlenmesi ve ünite boyunca öğrenciler tarafından aktif olarak kullanmalarının sağlanmasıyla, başarılarının arttırılması amaçlamaktadır. Bu materyalin Ters-Yüz sınıf sistemi uygulamasında kullanılmasının, öğrencilerin ünitenin teorik kısmını kendi kendilerine öğrenmelerinde önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, hazırlanan web destekli alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sınıf içi uygulamalarda da kullanılabilir olması Ters-Yüz sınıf sisteminin etkin bir şekilde kullanılmasına yardımcı olabilecektir.

Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde yedinci sınıfa devam etmekte olan Fen Bilimleri dersi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilecektir.

"İnsan ve Çevre İlişkileri" ünitesine ait kazanımlar temelinde, tamamı web destekli olarak hazırlanan kavram haritaları, yapılandırılmış gridler, kelime ilişkilendirme, anlam çözümleme tablosu ve kazanım temelli ölçme değerlendirmelere etkinliklerine yer verilen çalışma 3 haftalık (10 saat) bir süre boyunca öğrencilere uygulanacaktır. Araştırmacı tarafından geliştirilen etkileşimli ölçme değerlendirme materyalini bireysel olarak kullanan öğrenciler, yanlış ya da eksik öğrenmeleri ile ilgili cevaplarında web destekli hazırlanan etkinliklere yönlendirilmektedir. Etkinliği tamamlayan öğrenciler, tekrar kaldığı yerden kazanım düzeyindeki sorulara cevap vermeye devam etmektedirler. Soruların tamamını cevaplayan öğrenciler sonuçların raporunu görmekte ve eksik öğrenmelerinin farkına varmaktadırlar.

"İnsan ve Çevre İlişkileri" ünitesinin öğretim sürecinde "Web Destekli Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinliklerinin Ters-Yüz Sınıf Yönteminde Kullanılmasının" etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, deneysel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Çalışmanın uygulanacağı öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmayacağından eşitlenmemiş kontrol gruplu ön-test ve son-test deneysel desen kullanılacaktır. Deney ve kontrol grubu

olarak ayrılan sınıflara çalışma öncesi ve sonrasında "İnsan ve Çevre İlişkileri Ünitesi Başarı Testi" ve "Çevresel Farkındalık Tutum Ölçeği" uygulanacaktır. Elde edilen veriler "SPSS 17" programı kullanılarak, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilecektir. Ayrıca, araştırmacı tarafından gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış gözlemler, nicel verilerin tutarlılığının test edilmesi ve süreç hakkında bilgi alınabilmesi amacı ile kullanılacaktır.

"İnsan ve Çevre İlişkileri Ünitesi Başarı Testi" ve "Çevresel Farkındalık Tutum Ölçeği" deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan, verilerin bağımsız gruplar t testi sonuçlarının anlamlı bir fark oluşturmaması ve çalışma için grupların seviyelerinin benzer çıkması beklenmektedir. Araştırma sonunda, son test olarak tekrar uygulanan başarı testi ve tutum ölçeğinin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarından, öğrencilerin başarı ve çevresel farkındalıklarında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturulabilmesi beklenmektedir. Web destekli alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin, ters-yüz sınıf yönteminde kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ters-yüz sınıf yönteminde, teorik bilgiyi öğrencinin kendi başına öğrenmesinde etkili bir yardımcı olacağı düşünülerek tasarlanan materyalin eğitim ortamlarının zenginleştirmesinde katkıda bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen Öğretimi, Alternatif Ölçme Değerlendirme, Ters-Yüz Sınıf, Web Destekli Öğretim, Tutum.

Kaynakça

Barak, M., & Dori, Y. J. (2011). Science Education in Primary Schools: Is An Animation Worth a Thousand Pictures? Journal of Science Education and Technology, 20(5), 608-620.

Bilgi, M., & Şahin, M. (2012). Elementlerde Aktiflik Kavramının Öğretilmesinde Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9(4), 146-166.

Erümit Fiş, S. (2013). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Biyoloji Dersi için Ders Materyali Tasarımı: Kriterler, Uygulama ve Değerlendirme. Journal of Instructional Technologies &Teacher Education, 1(2), 86-111.

Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi. Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı, 5-6.

Hennessy, S., Wishart, J., Whitelock, D., Deaney, R., Brawn, R., Velle, L. l., . . . Winterbottom, M. (2007). Pedagogical Approaches for Technology-İntegrated Science Teaching. Computers & Education, 48(1), 137-152.

Hickey, D. T., Ingram-Goble, A. A., & Jameson, E. M. (2009). Designing Assessments And Assessing Designs in Virtual Educational Environments. Journal of Science Education and Technology, 18(2), 187-208.

Jenkins, C. (2012, Aug 29). The Advantages and Disadvantages of the Flipped Classroom. Retrieved 09.03.2016, from: http://info.lecturetools.com/blog/bid/59158/The-Advantages-and-Disadvantages-of-the-Flipped-Classroom.

Miller, A. (2012, February 24). Five Best Practices for the Flipped Classroom [Edutopia]. Retrieved 09.03.2016, from: http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller.

Taş, E., Apaydın, Z., & Çetinkaya, M. (2011). Research of Efficacy of Web Supported Science and Technology Material Developed With Respect to Constructivist Approach. Energy Educ Sci Technol Part B, 3, 455-468.

(7719) Farklı Kavramsal Değişim Yöntem ve Tekniklerle Zenginleştirilmiş Rehber Materyallerin Kavramsal Değişime Etkisi: Maddenin Halleri ve Isı

Fethiye KARSLI
Giresun Üniversitesi

Merve HACIMUSTAFAOĞLU
Ağrı Vali Yusuf Yavaşcan Ortaokulu

Çiğdem ŞAHİN
Giresun Üniversitesi

ÖZET

Öğrenme sürecinde kişinin ön bilgileri önemli bir etkiye sahiptir (Driscoll, 2005). Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme ortamlarına bilimsel olanlarından farklı olarak bir takım kavram yanılgılarıyla gelebildiğini göstermektedir. Bu yanılgılar öğrencilerin yeni bilgileri doğru yorumlayabilmesine ve yapılandırmasına engel olmaktadır (Gilbert vd., 1982). Kavramsal değişimin gerçekleşme sürecinde ilk olarak, kavram yanılgıları dikkate alınmakta ve bu yanılgıların değiştirilmesi ya da yeniden düzenlenmesi üzerinde durulmaktadır.

Isı ve sıcaklık konusu hem soyut kavramları içinde barındırması hem de sıklıkla kavram yanılgılarına rastlanan bir konu olması sebebiyle anlaşılması zorlaşmakta ve öğrenciler için zor bir konu olarak nitelendirilmektedir (Şenocak, Dilber, Sözbilir ve Taşkesenligil, 2003). Literatür incelendiğinde ısı ve sıcaklık üzerine öğrencilerin kavram yanılgılarını inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Clough ve Driver, 1985; Başer, 1996; Carlton, 2000; Gürses, Doğar ve Yalçın 2002). Örneğin Erickson (1979) altıncı sınıf öğrencilerinin, Başer ve Çataloğlu (2005) yedinci sınıf öğrencilerinin, Eryılmaz ve Sürmeli (2002) lise birinci sınıf öğrencilerinin ve Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek (2003) lise ve üniversite öğrencilerinin ısı- sıcaklık konusunda çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Taranan çalışmalardan ilköğretimden yükseköğretime kadar her yaş grubundaki öğrencilerin "ısı ve sıcaklık" konusunda kavram yanılgılarına sahip olduğu görülmektedir. Özellikle ilköğretim kademelerindeki öğrencilerde kavram yanılgılarının olması ileriki yıllarda ilgili kavramlar üzerine yapılandıracağı diğer konu ve kavramları anlamada zorluk çekmelerinin bir nedeni olarak gösterilebilir (Şensoy, Aydoğdu, Yıldırım, Uşak ve Henger, 2005).

Kavram yanılgılarının tespit edilmesinin önemli olması kadar kavramsal değişime yönelik çalışmaların yapılması da son derece önemlidir. Literatürde "Isı ve sıcaklık" konusunda birçok kavramsal değişim çalışmaları yürütülmüştür. Bunlardan bazıları: Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıf öğrencileriyle üst kavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş kavramsal değişim metinlerinin (Akgül, 2010); 8. sınıf öğrencileriyle kavramsal değişim metinlerinin (Sarı Ay, 2011); 7. sınıf öğrencileriyle kavram değişimi yöntemine dayalı öğretimin (Başer ve Çataloğlu, 2005); 5. sınıf öğrencileriyle kavram haritalarının (Olgun, 2008); 6. sınıf öğrencileriyle Bilgisayar Destekli Uygulamaların (Yalçın ve Delikler, 2011) etkisinin incelendiği çalışmalardır. Bu çalışmaların sonuçlarında genel olarak kavramsal değişim çalışmalarının geleneksel yaklaşımlara göre öğrencilerin konu ile ilgili anlamalarını olumlu yönde etkilediği ve kavram yanılgıları ile başa çıkmalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda bu yöntemlerin, öğrencilerin kavram yanılgılarını tamamen gideremediği de belirtilmektedir. Bu durum araştırmada kullanılan kavramsal değişim yöntemlerinin yapısından ya da kullanılan yöntemlerin bütün öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edemiyor olmasından da kaynaklanabilir. Bu dezavantajın önüne geçmek için sadece bir öğretim yönteminin kavramsal değişim sağlamada yetersiz kaldığı durumlarda farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak bütün öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi sağlanabilir. Ayrıca araştırmalarda farklı öğretim yöntem ve/veya tekniklerinin birlikte kullanılmasının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etme olasılığının daha fazla olmasından dolayı bütün öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede etkili olabilir. Isı ve sıcaklık konusunda yapılan kavramsal değişim çalışmaları incelendiğinde Farklı Kavramsal Değişim Yöntem ve Teknikler (FaKaDeYT) ile zenginleştirilmiş rehber materyallerin bu konuda öğrencilerin yanılgılarını gidermeye etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda ısı ve sıcaklık konusunda öğrencilerin kavramsal değişimlerine Farklı Kavramsal Değişim Yöntem ve Teknikler (FaKaDeYT) ile zenginleştirilmiş materyallerin etkisinin incelenmesinin literatürdeki bu boşluğu dolduracağına inanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; FaKaDeYT ile zenginleştirilmiş rehber materyallerin "Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesindeki konu ve kavramlarda kavram yanılgılarının giderilerek olumlu yönde kavramsal değişim sağlamalarında etkisini incelemektir.

Araştırmada ön ve son test dizaynlı yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırma yönteminde bir veya daha fazla kontrol ve deney grubu seçilir. Grupların oluşturulmasında rastgele dağılım kullanılmaz ve rastgele atama yoluyla grup oluşturulması için çaba harcanmaz (Çepni, 2010). Bu nedenle, araştırmada iki farklı öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmesi ya da karşılaştırılması için deneysel araştırma modelleri içerisinden "ön test-son test deney-kontrol grubu deseni" kullanılmıştır.

Çalışma grubunu, 2015 bahar yarıyılında Ağrı'nın kırsal bir bölgesindeki ortaokulunda öğrenim gören toplam 40 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Gruplar iki şubeden biri deney (N=20; 10 kız 10 erkek) ve diğeri kontrol (N=20; 11 kız, 9 erkek) grubu olacak şekilde rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Kontrol grubuna, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı mevcut materyallerle ders anlatılırken, deney grubunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı FaKaDeYT ile zenginleştirilmiş rehber materyallerle ders anlatılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; "Maddenin Halleri ve Isı-Sıcaklık Kavram Testi (MHISKT)", ve kavramlar hakkında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Testi oluşturan maddelerin, kapsam geçerliliği, bilimsel doğruluğu, kullanılan dilin açık ve anlaşılırlığı ve cevap anahtarlarının doğruluğu için hazırlanan test, alanında uzman ikisi fen eğitimi, biri kimya eğitimi uzmanı ve ikisi fen bilimleri öğretmeni olan toplam beş uzmanın incelemesine sunulmuştur. Ayrıca örneklemden farklı öğrenci gruplarına uygulanan MHISKT'nin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının kapsam geçerliğini sağlamak için, 2'si fen eğitiminde ve 1'i kimya eğitiminde uzman olmak üzere toplam 3 alan eğitimi uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Görüşme amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen 6 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerle bireysel olarak yürütülen görüşmenin her biri yaklaşık 25-35 dakika sürmüştür.

Araştırmada genel olarak FaKaDeYT ile zenginleştirilmiş rehber materyallerin "Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesindeki konu ve kavramlarda kavram yanılgılarının giderilerek olumlu yönde kavramsal değişim sağlamalarında mevcut materyallere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerin bulgularına bakıldığında genelde ön testten son teste yüksek düzeyde gelişim gösteren öğrencilerin daha az yanılgılı cevaplar verdiği, ön testten son teste düşük düzeyde gelişim gösteren öğrencilerin ise daha fazla sayıda yanılgılı cevap verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin öğrencilerin MHISKT'nden elde edilen verileri desteklediği ve bunun sonucunda FaKaDeYT'in olumlu yönde kavramsal değişim sağladığı yorumu yapılabilir.

FaKaDeYT ile zenginleştirilmiş rehber materyallerinin kullanıldığı deney grubunun daha az yanılgılı cevaplar vermesinde kavram karikatürü destekli KDM, yapılandırılmış grid, deney, TDA, örnek olay yöntemi ve kavram haritalarının birlikte kullanılmasının kavram öğrenmede kolaylık sağlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Sungur, 2000; Bahar, 2003; Günay, 2005; Özsevgeç, 2007).

Anahtar Kelimeler : KAVRAMSAL DEĞİŞİM, MADDENİN HALLERİ VE ISI, FARKLI KAVRAMSAL DEĞİŞİM YÖNTEM VE TEKNİKLER

Kaynakça

Akgül, P. 2010. Üstkavramsal Faaliyetlerle Zenginleştirilmiş Kavramsal Değişim Metinlerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Isı ve Sıcaklık" Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Başer, M. ve Çataloğlu, E. 2005. Kavram Değişim Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Yanlış Kavramlarının Giderilmesindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 43-52.

Bilgin, D., Geban, Ö. 2001. Benzeşim (Analoji) Yöntemi Kullanılarak Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Denge Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*20, 26–32.

Ceylan, H. 2008. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Altıncı Sınıf Öğrencilerine Elektrik Konusunun Öğretiminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Demircioğlu, G. 2003. Lise II Asitler ve Bazlar Ünitesi İle İlgili Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Trabzon.

Karakethüdaoğlu, N. A. 2010. Kavramsal Değişim Yaklaşımına Dayalı Öğretimden Kimyasal Denge Kavramlarını Anlamaya ve Tutuma Etkisi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

Karslı, F. 2011. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmesinde ve Kavramsal Değişim Sağlanmasında Zenginleştirilmiş Laboratuvar Rehber Materyallerinin Etkisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Trabzon.

Karslı, F. ve Çalık, M. 2012. Can Freshman Science Student Teachers' Alternative Conceptions of 'Electrochemical cells' be Fully Diminished?. *Asian Journal of Chemistry*, 24(2), 485-491.

Kılıç, D. ve Sağlam, N. 2004. Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Öğrenme Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 155-164.

(7722) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Etkili Sınıf ve Laboratuvar Ortamı Konusundaki Düşünceleri

Gamze SİPER
Hacettepe Üniversitesi

Pınar ÖZDEMİR ŞİMŞEK
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Dünyadaki dinamiklerin en büyük kırınım noktalarından biri endüstri devrimidir. Endüstri devrimi sonucunda ortaya çıkan durumlar teknolojinin gelişmesini desteklemiştir. Bundan önce eğitim kilise tarafından sağlanmaktayken, endüstri devriminden sonra eğitim formal bir alan olmaya başlamıştır. Devrimin sadece sanayi için değil, eğitim alanında da önemli sonuçları ortaya çıkmıştır. Ebeveynler fabrikalarda çalışırken, çocuklar okula gönderilmiştir. Eğitim toplumun ihtiyacına göre şekillendiğinden o zamanın okulları ve fabrikaları arasında büyük benzerlik bulunmaktadır.

Fakat 21. yüzyılda fabrikalar ve işyerleri değişti. Bu durumda yeni teknoloji ve yeni becerilere ihtiyacı ortaya çıkardı. Dijital çağ toplumun değişmesine yol açtı bunun sonucunda da öğrencilerin yeni becerilere ihtiyacı olduğu ortaya çıktı.

Geleneksel sınıf ortamında öğretmen önde durur ve öğrenciler dinleyici pozisyonundadır. İyi bir sınıf her öğrenme yolunu destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır. Geleneksel sınıf tipine bağlı kalmak, sınıfın içinde öğrencinin konumunun geleneksel bir şekilde olması artık yeterli olmayabilir. Fiziksel çevre; öğrencilerin çıktılarını etkileyen öğrenme aktiviteleri üzerinde kesinlikle büyük bir etkiye sahiptir. Öğrenciler de günlerinin önemli bir kısmını sınıf ortamında geçirirler. Bu nedenle okullar ve sınıflar 21. yy becerilerini geliştirmeyi sağlamalıdır.

Fen öğretiminde geleneksel yöntemlerden ziyade öğrencileri ezberden kurtaran, onları bilim okuryazarı ve potansiyel bilim adamı olarak gören öğretim yöntemlerine ihtiyaç doğrultusunda fen programı sorgulama tabanlı olarak değişmiştir. Bu yaklaşım öğrenciyi merkeze alır ve öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olarak rol almasını sağlar. Bilgiyi öğrenciler oluşturur ve kullanırlar. Bu yaklaşımın kullanılabilmesi için sorgulama tabanlı fen eğitimini destekleyen bir eğitim öğretim ortamına ihtiyaç vardır. Bu ortam öğrencilerin sorgulama tabanlı öğretimin tüm aşamalarını destekleyen esnek bir ortam olmalıdır.

Tüm bunlardan yola çıkarak, araştırmanın amacı; günümüzdeki sınıf ortamları ve fen programları göz önüne alındığında, fen bilimleri öğretmenlerinin etkili sınıf ve laboratuvar ortamı konusundaki düşünceleri ve uygun olmayan sınıf ve laboratuvar ortamında yaşadıkları zorlukları öğrenmektir. Öğretmenlerin etkili sınıf ortamları konusundaki fikirleri, laboratuvar ortamına bakış açılarını öğrenmek ve bu konuda öneriler geliştirmek, öğretmenler ve öğrenciler çerçevesinde sınıf ortamına bakabilmek ve bu konuda yapılabileceklere dikkat çekmektir. Bu doğrultuda araştırma problemimiz;

Fen Bilimleri öğretmenlerinin etkili sınıf ve laboratuvar ortamı konusundaki görüşleri nelerdir?

Alt problemlerimiz ise,

Fen bilimleri öğretmenleri ders sürecinde sınıf ortamında ne gibi zorluklarla karşılaşıyorlar?

Fen bilimleri öğretmenleri ders sürecinde laboratuvar ortamında ne gibi zorluklarla karşılaşıyorlar?

Öğretmenler için ideal sınıf ortam ve laboratuvar ortamı nasıl olmalıdır?

Öğrencilerin "hayallerindeki sınıf" kavramı nedir?

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yapılandırılmıştır. Veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada alan yazından faydalanılarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir. Öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek ses kaydı alınmıştır ve ses kayıtları doküman haline getirilmiştir. Bir laboratuvar ve bir sınıf ortamı gözlemlenmiştir, Birol Vural'ın *Nitelikli Sınıf ve Stressiz eğitim Ortamı* kitabının *Eğitim-Öğretimde Ortam*Bölümü ve Ayhan Ural'ın *Ben Bir Okul Uydurdum* kitabı doküman analizine tabii tutulmuştur.

Araştırmada ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu alan yazından yararlanılarak, araştırmacı ve uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Taslak görüşme formu hazırlandıktan sonra pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formunun son haline ulaşılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasından sonra öğretmenlerle görüşülmüştür. Görüşmeler sırasında ses kaydına alınarak öğretmenlere bu kaydın paylaşılmayacağına dair güven sağlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılarak yapılan tüm görüşmeler yazıya dökülerek analize hazır hale getirilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabii tutulmuştur. Görüşme ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından analize edilerek taslak kod ve kategoriler belirlenmiştir. Kodlar her bir kategorinin altında toplanmıştır. Son olarak da kodlar ve kategoriler yeniden gözden geçirilip bazı düzenlemeler yapılarak görüşme analizleri tamamlanmıştır.

Görüşme ve doküman analizinde de kodlar belirlenmiş ve bu kodlar belirli kategorilerin altında toplanmıştır.

Araştırma bulguları verilerin elde edildiği ortam ele alındığında anlamlıdır, görüşme, gözlem ve doküman analizinde elde edilen veriler birbiri ile paralellik göstermektedir ve anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından belirlenen kavramsal çerçeveye uyumlu olarak ortaya çıkmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin etkili sınıf ve laboratuvar ortamı konusundaki görüşleri;

Öğretmenler sınıf ve laboratuvarın ayrı olmaması gerektiğini ve birlikte olan kompleks bir öğrenme ortamına dikkat çekmişlerdir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları sınıf ve laboratuvar ortamlarının özellikleri

Öğretmenlerin kullandıkları laboratuvar ortamları eski ve dağınık olmakla birlikte öğrenci ihtiyacını karşılamamaktadır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin ders sürecinde sınıf ortamında karşılaştıkları zorluklar;

Öğretmenler sınıf ortamında güdüleyici materyallerin eksikliği, sınıf mevcudunun çok olması, projeksiyon olmaması ve oturma düzeni ile ilgili zorluklar yaşamaktadırlar.

Fen bilimleri öğretmenlerinin ders sürecinde laboratuvar ortamında karşılaştıkları zorluklar;

Öğretmenler laboratuvardaki malzeme eksikliğinden ve malzemelerin eski olmasından dolayı zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca öğretmenler laboratuvarların dağınık ve kullanışsız olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler için ideal sınıf ortamı

Farklı bir sınıf kavramı ya da farklı bir laboratuvar ortamı aslında özgür bir ortam olarak düzenlenmesi gereken fen sınıfı kavramını işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Etkili laboratuvar ortamı, etkili sınıf ortamı, fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri

Kaynakça

Döş, İ. (2013) *'Mutlu Okul'*, Education and Science, 38(170), pp. 266-281.

Erden, M.(1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Karaçalı, A. (2006) 'Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi,* 7(1), pp. 145-155.

Kıldan, O. (2010) 'Okul Öncesi Eğitim Bağlamında;" Eğitim Hizmetlerinde Kalite', Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2), pp. 111-130.

King, J. & Marans, R.W. (1979). *The physical environment and learning process.* (Report No. 320-ST2). Ann Arbor: Univeristy of Michigan Architetural Research Laboratory

Ural, A. (2015) *Ben Bir Okul Uydurdum*, 4 edn., Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Uludağ, Z., Odacı, H. (2002) 'Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan', Milli Eğitim Dergisi, 153-154.

Vural, B. (2004) *Nitelikli Sınıf ve Stressiz Eğitim Ortamı,* 1 edn., İstanbul: Hayat Yayıncılık .

"Gürültünün Öğrenme Ortamına Etkileri ", Soner POLAT, Esma BULUŞ-KIRIKKAYA, İzalasyon Dünyası Dergisi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,, 66, 78-82, (2004)

"İlköğretim Okulları Sınıflarında Öğrencilerin ve Fiziki Durumun Organizasyonu", Yrd.Doç.Dr.Satılmış TEKİNDAL, Lebriz SÖNMEZ, Eğitim Yönetimi, 15, (1998)

(7746) Fen Öğretimi Laboratuar Uygulamaları Dersinden Yansımalar: Özel Durum Çalışması

Sibel ER NAS

Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde gelişmiş ülkeler, gelecekte güçlü ve söz sahibi olmanın ancak fen alanında yetişmiş insanlarla mümkün olabileceği düşüncesiyle fen öğretimine büyük destek vermektedirler (Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkyıldız ve Doğar, 2005). Çünkü bir ülkenin kalkınması ve sanayi ülkesi olabilmesi her şeyden önce bilimsel ve teknik insan gücüne sahip olması ile mümkündür. Günlük yaşamda teknolojik gelişmeleri algılayıp yorumlayabilmek temel fen bilimleri eğitiminin alınmış olması ile mümkündür. (Morgil ve Yılmaz, 1999). Ülkemizde temel fen bilimleri eğitimi ilkokul 3. sınıfta başlamaktadır. Temel fen bilimleri kavramlarının öğrencilere kazandırılmasında görev alacak öğretmenlerin başında fen bilimleri öğretmenleri gelmektedir. Bu nedenle nitelikli fen bilimleri öğretmenlerinin yetiştirilmesi önem arz etmektedir.

İyi bir fen öğretiminde laboratuvar kullanımı son derece önemlidir. Fen bilimlerini diğer bilimlerden ayıran en önemli özellik; deneye, gözleme ve keşfe önem vererek öğrencinin araştırma yapma ve soru sorma becerisini geliştirme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme olanağı sağlamasıdır (Odubunni ve Balagun, 1991). Laboratuvar çalışmaları, deney yaparak öğrenilmesi gereken konuyu gözlem yaparak ve ardından gerekli donanımı sağlayarak uygulama yapılması ve öğrenci yeteneklerini arttırmaya yönelik uygulamalardır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının kurumlarından mezun olmadan önce ilk ve orta öğretim seviyesinde yaptıracakları deneyleri kendilerinin bizzat uygulamış olmaları gerektiğini göstermektedir (MEB, 1995). Fen bilimleri öğretmen adaylarının laboratuvar kullandıkları ve uygulamalar yaptıkları derslerden biri "Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları-I" dersidir. Bu ders kapsamında öğrenciler laboratuvar yöntemlerinden yararlanmaktadırlar. Laboratuvar yöntemi ile öğrencilerin, gözlem yapma, bilgiyi ezberleme davranışından çok bilgiyi kullanma yollarını öğrenmektedirler. Laboratuvar yönteminin fen kavramlarını anlama, eleştirel düşünme, yorumlama, kavramları günlük hayata uyarlama ve kişisel yeteneklerinin geliştirmelerine olumlu katkı sağlayacağı bilinmektedir. Bu yöntem öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde çalışmalarına imkân sağlamaktadır (Staeck, 1995; Algan, 1999).

İlköğretim seviyesinde çocuğun bulunduğu çevreyi, bilimsel gelişmeleri, doğal olayları, temel kavram, ilke ve genellemelerle öğrendiği ve buna bağlı olarak bilimsel yöntem süreciyle problem çözme ve düşünme becerilerini kazandığı derslerin başında fen bilimleri dersi gelir. Bu nedenle gelecekte bu becerileri öğrencilerine kazandıracak olan fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulama dersleri sürecindeki kazanımlarının belirlenmesi önemlidir. Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersi kapsamında öğrencilerin uygulama sürecine yönelik kazanımlarının tespit edilmesi dersin içeriğinin ve uygulama sürecine yönelik atılacak somut adımlara öncülük edecektir. Bu çalışmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının "Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları-I" dersi sürecindeki kazanımlarını ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırmada durum (örnek olay) çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkân sağlar. Durum çalışmaları araştırmacılara bir problemin özel bir durumu üzerine yoğunlaşma fırsatı verir (Wellington, 2000; Çepni, 2007). Durum çalışmalarında farklı veri toplama teknikleri bir arada kullanılabilir (Cohen ve Manion, 1994; Çepni, 2007).

Bu araştırmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programı 3. sınıfta öğrenim gören Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları-I dersine devam eden 102 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları araştırma etiği çerçevesinde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,……., Ö102 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırma çerçevesinde öncelikle Fen Öğretimi Laboratuar Uygulamaları-I dersinin içeriği uygulama örnekleri ve yapılan deneylerle birlikte detaylı olarak açıklanmıştır. Yapılan uygulamalardan örnekler fotoğraflarla birlikte okuyucuya sunulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket ve mülakattan yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket ve mülakat sorularının geçerliliğini sağlamak için 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Açık uçlu anket 102 öğretmen adayına uygulanmıştır. Mülakata katılmak isteyen 7 öğretmen adayı ile mülakatlar yürütülmüştür. Anket ve mülakatlardan elde edilen nitel bulgular betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri anlamlarına göre sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının ortak görüşleri çerçevesinde tablolar oluşturulmuştur. Bu tabloların oluşturulmasında frekans ve yüzdelik dilimlerden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtmak ve bulguları düzenleyerek yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmak amacı ile doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ortak görüşler çerçevesinde belirlenen her bir görüşe örnek öğretmen adayı ifadesi de koduyla birlikte sunulmuştur.

Mülakat yapılan Ö29 kodlu öğretmen adayı bu dersle ilgili düşüncelerini "*Bu ders bana yaparak-yaşayarak öğrenme alanında çok şey kattı. Deneyleri kendim yaparak, birebir gözlem yaparak bilgiyi kendime mal ederek öğrendim. Bilimsel süreç becerilerinin birçoğunu bu ders sayesinde kazandım. Bu derste en iyi bildiğimi sandığım kavramda bile birçok eksiğimin*

olduğunu gördüm. Örneğin, basınçla ilgili onlarca deney gördüm. Kendimi geliştirmem için çok faydalı bir ders oldu. Süreçte çok eğlendim. Zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmadığım derslerden birisiydi. Soyut kavramların somutlaştırılarak daha verimli ve kalıcı öğrenilmesi açısından önemli bir ders olduğunu düşünüyorum" şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayının görüşlerinden de anlaşılacağı üzere açık uçlu anket ve mülakatlardan elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun fen öğretimi laboratuvar uygulamaları-I dersinde eğlenerek öğrendikleri ve bu ders sayesinde soyut olan kavramları somutlaştırdıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Fen öğretimi laboratuar uygulamaları dersi, özel durum çalışması, fen bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Algan, Ş. (1999). Laboratuvar destekli fizik öğretiminin öğrenci başarısına etkisi ve 1962-1985 yılları arasında Türkiye'de uygulanan modern matematik ve fen programları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th Ed.). Newyork: Rutledge.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. & Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(1), 1-10.

MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ölçme ve Değerlendirme Şubesi. (1995). Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında Öğrenci Başarısının Tespit Program Çalışmaları ve Fen Bilgisi Durum Tespit Raporu. Ankara.

Morgil, F.İ. & Yılmaz, A. (1999). Fen öğretmeninin görevleri ve nitelikleri, fen öğretmeni yetiştirilmesine yönelik öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 181-186.

Odubunni, O. & Balagun, T.A. (1991). The effect of laboratory and lecture teaching methods on cognitive achivement in ıntegrated science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 213-224.

Staeck, L. (1995). Perspectives for biological education challenge for biology instruction at the end of the 20th century. *Hacettepe University Journal of Education*, 11, 29–35.

Wellington, J. (2000). *Educational Research, Contemporary Issues and Practical Approaches.* London: Continuum.

Yıdırım, A. & Şimşek, H. (2011*). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

(7819) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serkan SAY
Pamukkale Üniversitesi

Aytaç KARAKAŞ
Pamukkale Üniversitesi

Hüseyin BAĞ
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Motivasyon, insan davranışlarını yönlendiren, güçlendiren ve gösterilen davranışın gerçekleşmesini ve devamlılığını sağlayan duyuşsal bir faktördür. Motivasyon bütün bireyler için geçerli olan bir kavramdır. Bireylerin, toplumun veya kurumların hedefleri doğrultusunda çalışabilmeleri için motive edilmeleri gerekmektedir. Çünkü motive edilen birey zevkle işini yapar. Bunula birlikte motivasyon bir ihtiyaçtır. Bireyin yaşama arzusunu artıran mesleki yaşamında daha verimli olmasını sağlayan etmenlerin başında gelmektedir. Yönlendirici bir güç olarak bireyleri motive eden faktörlerin bilinmesi gerekmektedir. Motivasyon, bireyin içindeki ihtiyaçlardan doğar ve bu ihtiyaçların giderilmesi için bireyi harekete geçirir. Öyleyse insan davranışları; bireylerin arzu, inanç, ihtiyaç ve hatta korkularına göre de yönetilmektedir. Bu saydığımız güç ve kuvvetler kişinin çabalarını bir amaca ulaşmak üzere organize eder, devamlılık ve dinamiklik kazandırır. Bireyin davranışlarını bu derece etkileyen bir faktörün çalışma hayatını da etkilemesinin son derece normal olduğu söylenebilir. Araştırmacılar motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerin mesleklerinde daha başarılı ve üretken olduklarını belirtmektedirler.

Eğitim kurumları bir ülkede eğitim oranının arttırarak o ülkenin gelişmesinde ve kalkınmasında büyük rol oynamaktadır. Dolayısıyla eğitim kurumlarında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin, ülkenin gelişiminde gerekli olan nitelik ve niceliğe sahip bireylerin yetiştirebilmeleri için onlara bu fırsatı verecek ortamların hazırlanması ile mümkündür. Eğitimsel açıdan motivasyonun önemini anlatmak için, Eski Amerikan Eğitim Sekreteri Terrell Bell "Eğitimde üç temel boyut vardır. Birincisi motivasyondur. İkincisi motivasyondur. Üçüncüsü de motivasyondur"" sözünü söylemiştir.

Öğretmenlerin motivasyonları, diğer kurumlarda çalışan bireylerden farklıdır. Bir öğretmenin öğrenme ve öğretme motivasyonu birey ve toplum açısından önemlidir. Çünkü motive olmamış öğretmenler bir nesli ve toplumu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu açıdan eğitim zor bir görevdir. Çünkü eğitim kurumlarının ham maddesini toplumu da oluşturan bireylerdir ve bu bireyler toplumun geleceğini inşa ederler. Bir eğitim kurumunda çalışan öğretmenler öğretme açısından tam olarak motive olmadıkları zaman; yetişen öğrencilere faydalı olamamaları, toplumun temeli olan öğrencilerde de problem yaşanmasına neden olabilir. Bu ise tek bir yapıyı değil, bir toplumu bütün olarak olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yaklaşım, eğitim kurumları yöneticilerine ve öğretmenlerine çok büyük görevler düştüğünün göstergesidir.

Öğretmen motivasyonu yani öğretmenin öğretmedeki istekliliği, öğretmen performansını geliştirmede önemli bir değişkendir. Bu durumda öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu arttıkça mesleklerine karşı olumlu tutumları ve ilgileri de artacaktır. Böylelikle öğretmen ve öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini daha fazla sevecek, mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenme ve öğretmede daha istekli olacaktır. Henüz mesleki eğitimlerini tamamlamamış öğretmen adaylarının, meslek hayatlarına başlamadan önce öğretmeye yönelik motivasyon düzeylerinin arttırılması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Problem Durumu: Yüksek öğrenimin amaçlarından biri de yaşam boyu öğrenme için motivasyonu artırmaktır. Bu sebeple bu araştırmada Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Yöntem: Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli betimleyici ve ilişkisel tarama modelidir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri belirleme, kontrol edilen ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır.

Yapılan çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları çeşitli değişkenler açısından var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Eğitimsel araştırmaların önemli bir amacı betimleme olsa da; olaylar arası nedensel ilişkileri keşfetmenin de o derece önemli bir amacı olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örneklem seçme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak, Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke tarafından öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonunu ölçmek üzere geliştirilmiş ve Ayık, Ataş-Akdemir ve Seçer tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 84, boyutlara ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla içsel motivasyon için .76, dışsal motivasyon için .70 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde yüzde, frekans, ortalama, t-testi ve Anova kullanılmıştır.

Sonuçlar: Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları orta düzeyde bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının;

Cinsiyetlerine göre öğretme motivasyonları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek öğretme motivasyonlarına sahip oldukları görülmüştür.

Sınıf düzeylerine göre öğretme motivasyonları incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının öğretme motivasyonların arttığı fakat 4. sınıf öğrencilerin öğretme motivasyonlarının ise bir önceki sınıf düzeyine göre düşük olduğu görülmüştür.

Mezun olunan okul türüne göre öğretme motivasyonları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının öğretme motivasyonların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Boyutlar açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının içsel motivasyon boyutunda dışsal motivasyon boyutundan daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının yüksek bir içsel motivasyona sahip olması mesleklerini severek ve isteyerek yapacaklarını ve mesleklerinde başarılı olacaklarının göstergesi olabilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretme Motivasyonu, Öğretmen Adayları, Fen Eğitimi

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 343-361.

Arslan, M. C. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayık, A., Akdemir-Ataş, Ö. ve Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Curr. Res. Edu.* , 1(1) · 33-45.

Balcı, A. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Genç N. (2005), Yönetim ve Organizasyon, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güney, S. (2011). Örgütsel Davranış, İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 279-290.

Kurt, B. (2013). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.

Sarıca, Y. (2013). "Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.

Tikici ,M.,2005 Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.

(7825) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bakış Açısından Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Hava İpek AKBULUT
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Sibel ER NAS
Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Gelişen teknoloji ve değişen şartlara uyum sağlamak amacı ile ülkemizde eğitim programlarında değişiklikler yapılmaktadır. Çünkü gelişen teknolojiye ayak uyduracak insan tipi ancak öğretim kurumları ve öğretim programlarının bu değişime ayak uydurması ile mümkün olmaktadır (Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2012). Eğitim programlarında yapılan bu değişiklikler öğretimi daha iyi hale getirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sistemlerinde sonuçları değiştirmenin tek yolu öğretimi geliştirmekten geçmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılının başında ilköğretim müfredatı değiştirilerek Fen Bilgisi dersinin adı Fen ve Teknoloji dersi olarak değiştirilmiştir. 2005-2006 öğretim yılında Fen ve Teknoloji Öğretim Programı resmi olarak bütün okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Yangın ve Dindar, 2007). Aynı şeklide Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fen ve Teknoloji dersinin adı Fen Bilimleri olarak değiştirilmiştir. 2013 yılından itibaren ülkemizde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Fen Bilimleri Dersinin Öğretim Programının vizyonu; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2013). Öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, eğitim ortamlarında amacına uygun uygulanmadığı sürece hiçbir geçerliliği yoktur. Barber ve Mourshed (2007) dünyanın en iyi 25 okul sistemini inceleyen çalışmalarında "eğitim sisteminin kalitesinin o sistemi uygulayan öğretmenin kalitesini aşamayacağını" belirtmişlerdir. Öğretim programlarının eğitim ortamlarında uygulayıcıları öğretmenlerdir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında öğretmenin rolü "kolaylaştırıcı ve yönlendirici" şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenler öğretim programını uygulamadan önce programda öğretmenin yerini, öğretim programının organizasyon ve yapısını özümsemeli, programı kabullenmeli ve uygulamaya istekli olmalıdırlar (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını gerektiği şekilde uygulamadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretim programları değişmesine rağmen öğretmenlerin geleneksel metotlarla öğretime devam ettikleri ve öğretim alışkanlıkları değiştirmedikleri bilinmektedir (Penick, 1995, Kapucu, 2010). Gallagher ve Tobin (1987) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim ortamlarında kendi öğretim programını uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin yeni öğretim programlarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri son derece önemlidir. Ayrıca programın başarılı olabilmesi için öğretmenlerin programları eskisiyle değiştirmeye istekli olmaları ve yeni öğretim programlarını benimsemeleri gerekmektedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Bu açıdan bakıldığında, 2013 öğretim yılından itibaren, uygulanmaya başlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının, öğretmenler tarafından kabullenilme, eski programı yenisiyle değiştirilmesine karşı bir direnç gösterip göstermeme ve eğitim ortamında bu programı uygulayıp uygulamama durumlarının araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bir öğretim programında öngörülen öğretimsel uygulamaların başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmen önemli bir role sahiptir. Öğretmenin programı uygulamadaki bilgi düzeyi ve programa yönelik olumlu tutumları programın öngörülen hedeflere ulaşmasında önem arz etmektedir. Bu nedenle, 2013 yılından itibaren uygulanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğinin, programı uygulayan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi son derece önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programı hakkındaki düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem özel bir durum üzerine odaklanır ve araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine kısa sürede çalışılmasına imkân sağlar (Çepni, 2007). Özel durum çalışmaları araştırmacılara bir problemin özel bir durumu üzerine yoğunlaşma fırsatı verir (Wellington, 2000; Çepni, 2007).

Bu çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapan ve gönüllü olan 21 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak mülakattan yararlanılmıştır. Mülakatlarda fen bilimleri öğretmenlerine aşağıda yer alan dört soru yöneltilmiştir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hakkında neler düşünüyorsunuz? Programı uygulanabilir buluyor musunuz? Neden?

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırdığınızda hangi programı tercih edersiniz? Neden?

"Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını" "Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı" ile karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

Sizce Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın avantaj ve dezavantajları nelerdir? Açıklayınız.

Öğretmenlerle yürütülen mülakatlar ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Her bir öğretmenle yapılan mülakatlar yaklaşık yirmi dakika sürmüştür. Araştırma etiği çerçevesinde mülakata katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ……., Ö21 şeklinde kodlanmıştır. Mülakatlardan elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analizde mülakat verilerinden bazı öğretmenlerin görüşleri anlamlılık ve önemlilik düzeyi dikkate alınarak analiz edilmiştir. İçerik analizinden elde edilen verilerden matrisler oluşturulmuştur. Çalışmada oluşturulan matrislerde öğretmenlerin ortak görüşlerinden yararlanılmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının avantaj ve dezavantajları olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda Ö5 kodlu öğretmen düşüncelerini "*Yeni programda öğrenciyi aktif kılacak yapılandırmacı anlayış hüküm sürmektedir. Eski programda konu ve kazanımların fazlalığından dolayı çocukların deney yapmaları ve sürece aktif katılımları mümkün olmuyordu. Biz konu yetiştirme telaşında oluyorduk. Öğretmen kılavuz kitaplarının kalkmasının da iyi olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler daha çok kitaba bağımlı kalıyordu. Kılavuz öğretmeni sınırlandırıyordu. Dezavantajı ise çocukların çalışma kitaplarının kaldırılmasıdır. Öğrenciler çalışma kitapları sayesinde soru çözümünde bulunuyorlardı*." şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu fen bilimleri programındaki kazanımların eski programa göre azaltılmasını avantaj olarak nitelendirdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca mülakat yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların azaltılmasından dolayı programı daha uygulanabilir buldukları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile kıyaslandığında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Fen bilimleri dersi öğretim programı, fen bilimleri öğretmenleri, özel durum

Kaynakça

Arslan, A., Ercan O, Tekbıyık, A. (2012). Fizik dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Niğde: X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi (Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran 2012)'nde sunulan bildiri.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. New York: McKinsey & Company.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Gallagher, J. J. & Tobin, K. (1987). Teacher management and student engagement in high school science. *Science Education*, 71(4), 535-555.

Kapucu, S. (2010). Fizik Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Ed: Bülbül, M. Ş. Türkiye'de fizik eğitimi alanındaki tecrübeler, sorunlar, çözümler ve öneriler, Çevrimiçi Çalıştay.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara*: MEB.*

Penick, J. E. (1995). New goals for biology education. *Bioscience*, 45(6), 52-58.

Tekbıyık, A. & Akdeniz, A.R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),* 2(2), 23-37.

Wellington, J. (2000). *Educational Research, Contemporary Issues and Practical Approaches.* London: Continuum.

Yangın, S. & Dindar, H. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki değişimin öğretmenlere yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 240-252.

Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yöntemine İlişkin Literatür Araştırması

Sevinç KAÇAR Uşak Üniversitesi
Erkan ÖZCAN Dokuzeylül Üniversitesi
Ümmühan ORMANCI Uudağ Üniversitesi
Ali Günay BALIM Dokuzeylül Üniversitesi

ÖZET

Ülkelerin eğitim programlarında yapılan yeniliklerde vurgu, ilköğretim öğrencilerinin bilimsel sorgulama deneyimlerinin önemi üzerine yönelmektedir. Bu nedenle son yirmi yıldır sürekli fen eğitim programı içeriklerinin güncellenmeler gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde fen eğitimi programı içerikleri sürekli yenilenirken esas yenilik 2004 yılında yapılandırmacı kuramın benimsenmesiyle başlamıştır. 2013 yılında ise kuram araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle yeniden güncellenmiştir. Yapılandırmacı kuram bünyesinde yer almaya başlayan sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının, 2013 yılında güncellenen fen eğitimi programının temel yaklaşımı olması yönünde bir değişime gidilmiştir. Sorgulamaya dayalı öğrenme; sorular sorarak, araştırarak ve bilgileri analiz ederek öğrenme ve verileri yararlı bilgilere dönüştürme süreci olarak tanımlanmaktadır (Perry ve Richardson, 2001). Bir başka tanıma göre sorgulamaya dayalı öğrenme; problemlerin ya da soruların oluşturulduğu ve öğrencilerin ders süresince bunları çözmeye ya da bunlara yanıt bulmaya çalıştıkları bir süreç olarak görülmektedir (Wood, 2003, s.114). Bu bağlamda, sorgulamaya dayalı öğrenmenin amacı, öğrencinin bilgi edinme sürecini ve problem çözme becerilerini kullanarak, yaşamın içinden bilgileri araştırması ve bu bilgileri genelleyebilecek beceri ve tutumlar geliştirmesidir (Wilder ve Shuttleworth, 2005, s.37). Dolayısıyla, sorgulamaya dayalı fen öğretimi; kitabı temel alan, olguların edilgen bir biçimde gözlenmesi ve fene ilişkin ilke ve yasaların doğrudan öğretiminden uzaklaşıp; öğrenci merkezli, etkin, öğrencilerin bizzat yaparak-düşünerek araştırmalarını gerçekleştirdiği fen anlayışını benimsemektedir (Jorgenson, Cleveland ve Vanosdall, 2004).

Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler; öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmekte, yaratıcı ve eleştirel düşünerek orijinal fikirler üretmekte, keşfetme hazzını öğrenerek problem çözmeye yönelmektedirler (Llewellyn, 2005; Schroeder ve Zarinnia, 2001). Bu öğrenme sürecinde öğrenciler araştırmalar yaparak, sorular sorarak, bilgileri analiz ederek öğrendiklerini yararlı bilgilere dönüştürmektedirler (Duban, 2008; Wood, 2003). Öğrenciler bu süreçleri yaşarken bilimin doğasında yer alan temel kavramları ve bilimsel süreç becerilerini de geliştirmektedirler (Parim, 2009). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, olguların ve kavramların ezberlenmesi yerine bilimsel süreç becerilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin aktif bir şekilde kullanılmasıyla geliştirilebilmektedir (Blanchard, Southerland, Osborne, Sampson ve Annetta, 2010). Bu öğrenme sürecinde öğrenciler aktif ve öğrenme süreci öğrenci merkezlidir (Jorgenson, Cleveland ve Vanosdall, 2004). Öğrenciler sorgulama sürecinde öğrenmeleri gerçekleştirirken bilim adamlarına benzer tutum ve davranışları gösterirler. Fakat ilköğretim düzeyindeki öğrenciler bilim insanlarından farklı olarak gözlem yapma, kanıt toplama, tahmin yapma, denence kurma-sınama ve bulguları yorumlama gibi birtakım sorgulama becerilerine sahip değildirler. Bu kapsamda araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Wenk, 2000).

Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında üç çeşit sorgulama sürecinin var olduğu söylenebilir. Colburn'a (2000) göre bu araştırma türleri; (1) yapılandırılmış araştırma, (2) yönlendirilmiş (rehberli) araştırma ve (3) açık araştırmadır. Yapılandırılmış araştırma; öğretmenin araştırma problemini öğrencilere hazır olarak verdiği ve süreci kendisinin yönettiği, öğrencilerin ise süreçte yapılan etkinliklere dayalı olarak sonuca ulaştıkları bir anlayışı içermektedir. Rehberli araştırmalarda ise öğretmen, yalnızca problemi ortaya koymakta ve gerekli materyalleri öğrencilere sağlamaktadır. Öğrenciler ise, çözüme ulaşmak için gereken süreci kendileri tasarlamaktadırlar (Colburn, 2000). Açık araştırmada ise öğrenciler, kendi araştırma problemlerini kendileri üretmekte ve problemin çözümünü kendileri veya grup arkadaşları ile araştırarak bulmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı literatürdeki sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine ilişkin çalışmaların incelenmesi ve genel yönelimlerin tanımlanmasıdır.

Bu araştırmada fen eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin kullanımı ile ilgili tematik inceleme yapılması planlanmaktadır. Literatür incelemesi konu hakkındaki yazılar, belgeler, haritalar, resimler, fotoğraflar ve benzeri dökümanların, görsel ve işitsel unsurların belirli bir sisteme dayalı olarak incelenmesini kapsar. Bu çalışmada tematik inceleme yaklaşımı kullanılarak çalışmaların tanımlanması ve genel eğilimlerin belirlenmesi planlanmaktadır. Çalışmalar arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve tespit edilen çalışmaya özgü yaklaşımlar da belirtilecektir. Bu bağlamda veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından rubrik geliştirilmiştir. Geliştirilen rubrik üç farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son haline getirilmiştir. Rubrik genel özellikler ve içerik özellikleri olarak iki boyut içermektedir. Rubrikte ayrıca çalışmaların başlıkları, yayın tarihleri, demografik özellikleri, çalışma türleri, genel temaları, amaçları, araştırma modelleri, örneklemleri, veri toplama araçları ve analiz türleri inceleme sürecinde belirtilecektir.

Araştırma için oluşturulan rubrikte genel özellikler ve içerik özellikleri başlıkları altında iki ana tema yer almaktadır. Genel özellikler dergi tipleri, yayın yılları ve demografik özellikleri içermektedir. İçerik özellikleri çalışmaların amaçlarını, araştırma modellerini, örneklemlerini, veri toplama araçlarını, sonuç ve öneri kısımlarını içermektedir. Analiz edilecek araştırmalar Taylor & Francis, Routledge, Springer, Science Direct, EBSCO, JSTOR, Elsevier, Scopus, Google akademik ve fen eğitiminde

sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili diğer veri tabanlarından elde edilecektir. Elde edilecek çalışmalar 2010-2016 yılları arasında gerçekleştirilmiş olacak şekilde sınırlandırılacaktır.

Bu çalışmada yer alan bulgular rubrik doğrultusunda iki ana başlık altında incelenecektir. Genel özellikler başlığı altında bulgular dergilerin türleri, çalışmaların yapıldığı yıllar, yayınların yazar sayıları, yazarların ülkeleri üzerinden analiz edilecektir. Diğer yandan içerik özellikleri başlığı altındaki bulgular çalışmaların amaçları, araştırma yöntemleri, örneklemler, veri toplama araçları, sonuçlar ve öneriler üzerinden analiz edilecektir. Yapılacak olan analizler sonucunda ortaya çıkacak bulgular frekansları ile birlikte tablo haline getirilerek değerlendirilecektir. Değerlendirme sonucu elde edilen sonuçlar ise yine genel özellikler ve içerik özellikleri açısından ayrı ayrı veilecektir. Araştırmada ortaya çıkacak olan sonuçlar ile benzeri araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak olası farklılıkların ve benzerliklerin ortaya çıkartılması hedeflenmektedir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda gelecek çalışmalar için öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

Araştırma-sorgulama, Fen Bilimleri, Literatür Araştırması

Kaynakça

Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osborne, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A. ve Granger, E. M. 2010. "Is İnquiry Possible İn Light Of Accountability?: A Quantitative Comparison Of The Relative Effectiveness Of Guided İnquiry And Verification Laboratory İnstruction", Science Education, 94(4), 577-616.

Colburn, A. 2000. "An Inquiry Primer", Science Scope, 23, 139-140.

Duban, N. 2008, Mayıs. "İlköğretim Fen Öğretiminde Niçin Sorgulamaya Dayalı Öğrenme?" In 8th International Educational Technology Conference (Ietc 2008) Proceedings (Pp. 802-805). Eskişehir.

Jorgenson, O., Cleveland, J. ve Vanosdall, R. 2004. Doing Good Science İn Middle School: A Practical Guide To İnquiry-Based İnstruction. NSTA Press.

Llewellyn, D.(2005. Inquiry Within: Implementing İnquiry-Based Science Standarts. Usa: Corwinn Pres, Inc. A Sage Publications Company.

Parim, G. 2009. "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Fotosentez, Solunum Kavramlarının Öğrenilmesine, Başarıya Ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesinde Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Etkileri", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Schroeder, E. E. ve Zarinnia, E. A. 2001. "Problem-based learning", Knowledge Quest, 30(1), 34.

Wenk, L. (2000). Improving Science Learning: İnquiry-Based And Traditional First-Year College Science Curricula.

Wilder, M. ve Shuttleworth, P. 2005. "Cell İnquiry: A 5E Learning Cycle Lesson", Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas, 41(4), 37-43.

Wood, W. B. 2003. "Inquiry-Based Undergraduate Teaching İn The Life Sciences At Large Research Universities: A Perspective On The Boyer Commission Report",Cell Biology Education, 2(2), 112-116.

(7840) Fen Öğretiminde Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin Uygulanmasının Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi

Özlem KORAY — Bülent Ecevit Üniversitesi

Tülin KARACA — Kışla Mahmut Likoğlu Ortaokulu

ÖZET

Problem durumu: 21. yüzyılda bütün toplumların en önem verdiği konuların başında toplum bireylerinin ne derece yaratıcı olabileceği olgusudur. Çünkü bireylerin yaratıcılığı yani özgün fikirler üretebilmeleri, bulundukları toplumun kalkınmasını sağlayacak ve refah düzeyini yükseltebilecek en önemli anahtardır. Çünkü iyi fikirler karmaşık yapılı problemler için etkili çözümler anlamına gelebileceği gibi, pazar payı yüksek olan her türlü ürüne dönüşme özelliği de taşır. Bireylerin yaratıcılığını dolayısıyla niteliğini arttırmak "eğitim" alanı ile ilişkili olup, salt teorik bilginin önemsendiği ve standartların yerine getirildiği bir anlayıştan ziyade, eğitimde kalitenin ön planda tutulduğu "yaratıcılık eğitimini" işaret etmektedir.

Uzun yıllardır farklı ülkelerden pek çok araştırmacı tarafından ele alınan yaratıcılık kavramını Torrance (1968), sorunlara; bozukluklara, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözüm arama, tahminlerde bulunma, eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme ya da yeniden sınama (Akt. Sungur;1997) olarak tanımlarken, Kırışoğlu (2002) çok boyutlu düşünen bir aklın ürünü olarak, Bentley ise (1999); bilginin alınması ve yeni bir ürün ya da yeni bir düşünce oluşturana kadar şekil verilmesi ve yeniden düzenlenmesi süreci olarak tanımlamıştır. Ayrıca yaratıcılık; sadece orijinal bir ürün ortaya koymak değil, bilinen mevcut bilgilerden yeni sentezler yapmak ve böylece sorunlara farklı çözüm yolları üretmek anlamına da gelmektedir (Koray, 2003).

Yaratıcılık sadece zeki insanların ya da sanatla uğraşan kişilerin gösterebildiği bir yetenek değil, az ya da çok her insanda belli oranlarda bulunan bir özelliktir. Yaratıcılığın, doğuştan mı geldiği, ya da sonradan mı kazanıldığı sorusunun cevabı, kesin bir şekilde ortaya konmamasına rağmen, her iki durumda da mümkün olabileceği bilinmektedir. Tarihte örnekleri görülen bir çok insan, doğuştan üstün zeka ve üstün yaratıcılık kombinasyonuna sahiptir. Belirlenen bir hedef ve yeterli motivasyonla, bu kişilerin, insanoğlunun yaşamını kolaylaştıracak bir çok yeniliği ortaya koydukları görülmüştür. İbn-i Sina, İbn-i Haldun, Farabi, Edison, Maxvell, Einstein gibi üstün yaratıcılık ve zeka özelliklerine sahip insanlar, akla gelen ilk örnekler arasında yer almaktadır (Koray, 2003).

Yaratıcılık kabiliyetinin doğuştan geldiğinin bilinmesinin yanı sıra, bu özelliğin geliştirilebileceği de tespit edilmiştir. Bireylerin yaratıcı gelişimleri, gerek formal, gerekse informal eğitimle sağlanabilir. Ayrıca yaratıcılık eğitimi, bilim, eğitim, sanat, iş sektörü ve mühendislik gibi çok faklı alanlarda da kullanılabilir ve uygulanabilir (Conner, 1998; Ihsen, 1998).Yaratıcılık potansiyelini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan ve hemen hemen her alanda uygulanan programlarla, yaratıcılıklarını kullanma ve işleme olanağı verildiğinde, insanların, bireysel gelişimlerinde ve ürün ortaya koyma becerilerinde mükemmel sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. (Atkıncı,2001; Dinç,2000).

Bu çalışmanın amacı, ekosistem konusu üzerine yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (YAZID) uygulanmasının ortaokul öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemektir.

Yaratıcı zıt düşünme tekniği (YAZID), Rothenberg tarafından ortaya konan Janusian düşünme sürecine göre Sak (2014) tarafından geliştirilmiş olup, bir olgu ya da konu üzerinde düşünürken sırasıyla yapılandırma, ayrıştırma, zıtlaştırma, birleştirme, detaylandırma aşamalarını izlemeyi gerektirir. Janusian düşünme süreci ise; bir düşünme sürecinde fikir üretirken, zıt fikirler veya önermelerin bilinçli olarak belirlenmesi veya geliştirilmesi, daha sonra bu zıtlıkların birleştirilerek yeni düşüncelerin, kavramların, teorilerin ve de buluşların üretilmesi esasına dayanmaktadır (Sak, 2009). Einstein gibi dâhilerin bu düşünme sürecini kullandıkları öne sürülmektedir.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1.Yaratıcı zıt düşünme (YAZID) uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile müfredata uygun öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında yaratıcılık düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yaratıcı zıt düşünme (YAZID) uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Müfredata dayalı uygulamanın yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Belirtilen araştırma problemlerini incelemek için 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulanması planlanan araştırmada yarı deneysel yöntem ve öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılacaktır. "Yaratıcılık" bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi incelenen bağımsız değişken "Yaratıcı zıt düşünme tekniğine dayalı uygulamalardır. Araştırmada bir devlet

okulunda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol olmak üzere iki grupla çalışılacak (60 öğrenci), deney grubu YAZID tekniğine dayalı olarak eğitim alırken, kontrol grubuna ise müfredatın öngördüğü şekilde eğitim verilecektir. Araştırma verilerini toplamak için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A formu kullanılacaktır. TYDT şekil testi üç etkinlikten oluşturulmuştur. Bu etkinlikler resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgilerdir (tekrarlanmış şekiller). TYDT şekil testi ile yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orjinallik (özgünlük), ayrıntılılık (detaylandırma) boyutları ölçülmektedir. Ayrıca öğrenci ürünleri yaratıcılığın dört boyutu açısından değerlendirilecektir. Nicel veriler SPSS paket programında bulunan uygun istatistiki yöntemlere göre analiz edilecek ve araştırma bulgularına ulaşılacaktır.

Beklenen Sonuçlar: Araştırmada yaratıcı zıt düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubunun yaratıcılık puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış beklenmektedir. Yaratıcı zıt düşünme tekniği uygulamalarına tabi olan deney grubu öğrencilerinin sontest yaratıcılık puanlarının da, öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde artacağı düşünülmektedir. Müfredata dayalı eğitim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık sontest puanlarında da artış beklenmektedir. Ayrıca öğrenci ürünü çalışmalar(deney grubu) yaratıcılığın alt boyutları olan akıcılık, esneklik, ayrıntılılık ve orjinallik açısından incelenerek, yapılan uygulamanın etkileri konusunda derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma konusu ile ilgili literatür göz önünde bulundurularak sonuçların tartışılması sağlanacaktır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmaya yönelik ne tür etkinlikler yapılabileceği, öğrenme ortamlarının ne şekilde kurgulanabileceği üzerine önerilerin geliştirilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, Yaratıcılık, Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği

Kaynakça

Atkıncı, H.(2001) İlköğretim Birinci Kademe Eğitim Programlarının Yaratıcı Düşünmenin gelişimine Etkisi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Bentley, T. (1999) Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık. (Çev.: Onur Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınları.

Conner, C. (1998) Can You Teach Creativity? *British Educational Research Journal, 24(4),482-490.*

Dinç, A. (2000) Örgütlerde Karar Verme ve Problem Çözme Süreçlerinde Yaratıcı Düşüncenin Yeri ve Önemi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ihsen, S., Brandt, D. (1998) Editorial: Creativity How to Educate and Train İnnovative Engineers. *Europen Journal of Engineering Education,* 23(1), p.3.

Kırışoğlu, O. T. (2002) *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak.* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Sak, U.(2009) Creative Reversal Act:Teaching The Ways Creators Think. *Gifted Education International*, 25(1),5-13

Sak, U.(2014) Yaratıcılık Gelişimi ve Geliştirilmesi *(Birinci baskı;1-2,31-33,197-204).* Ankara: Vize Yayıncılık

Sungur, N. (1997) Yaratıcı Düşünce. (İkinci Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

(7856) Biyoekonomiye Dayalı Öğretimin Hizmet Öncesi İlkokul Öğretmenlerinin Bitki Körlüğü Üzerine Etkileri

Emine ÇİL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Durmuş YANMAZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bitkilerin ekosistemler içindeki öneminden dolayı bütün yaşam bitkilere bağlıdır bir slogan haline gelmiştir (Wandersee, Clary ve Guzman, 2006). Dünya'nın hemen her yerinde birçok bitki türü ormanların tahrip edilmesi, hava, su ve toprak kirliliği, bilinçsiz sanayileşme, aşırı otlatma, hızlı nüfus artışı gibi sebeplerden dolayı ciddi tehdit altındadır. Dünya Doğayı Koruma Birliği'nin (The International Union for Conservation of Nature [IUCN]) 2012 yılında yayınladığı Yaşayan Gezegen Raporu'na göre ise 1970–2008 yılları arasında dünyamızın biyo çeşitliliği %30 azalmıştır. IUCN nin en son 2006 yılında güncellediği listeye göre bütün dünyada 16.118 canlı türü tehlike altındadır ve bunlardan 8.390 tanesi bitkidir (IUCN, 2006). 19. ve 20. yüzyılda Türkiye 13 den fazla bitki türünün nesli tükenmiştir ve bunlardan 8'i endemiktir. 250 bitki türünün ise nesli tükenmek üzeredir (İskender, Zeynalov, Ozaslan, İncik ve Yayla, 2006). Bu veriler dünyamızın ve ülkemizin giderek yaşanmaz bir yer haline geldiğini göstermektedir. Hükümetler, ulusal ve uluslararası organizasyonlar çevreyi korumak için stratejiler geliştirmektedirler. Fakat Fancovicova ve Prokop (2011)'un da belirttiği gibi bir toplum etrafındaki floristik zenginliğin farkında değilse, o doğal zenginliği sevmesi ve koruması neredeyse imkansızdır. Literatürde yapılan birçok çalışma göstermektedir ki çoğu çocuk ve yetişkin çevresindeki bitkilerin farkında değildir. İnsanlar genellikle bitkilerden daha çok diğer canlı gruplarıyla örneğin hayvanlarla ilgilenmektedirler (Patrick ve Tunnicliffe, 2011; Schussler ve Olzak 2008). Wandersee ve Schussler (2001) bitkilerin etrafımızda yaygın olarak bulunmasına rağmen onları göz ardı etmemizi bitki körlüğü olarak adlandırmaktadır. Öğrencilerin bitkilere olan ilgisinin arttırılmasında, bitkilere farklı bir perspektiften bakmayı sağlayacak uygulamaların etkili olabileceği önerilmektedir (Strgar, 2007). Bunu içinde bitkiler çeşitli disiplinlerin bir araya getirilmesiyle öğretilmektedir. Örneğin; Radwanski ve Ward (2007) çocuklara bitkileri öğretmek için edebiyat (kitap ve şiir) ve sanatı (tiyatro) fen içine entegre etmiştir. Çil (2015) biyoloji, kimya ve görsel sanatları birbirine entegre edildiği bir yaklaşımla bitkileri öğretmiştir. Bitkiler ekoloji, botanik, tarım, sanat, kimya, farmakoloji, turizm ve bir çok disiplinle ilişki içindedir. İnsanoğlu birçok hastalığın çaresini bitkilerde bulmuştur. Dünya sağlık örgütü verilerine göre tüm dünyada yaklaşık 20.000 çeşit bitki tıbbi amaçlı kullanılmaktadır. Sabun, vernik, yağlı boya, krem ve birçok sanayi alanının hammaddesi bitkilerdir. Bitkiler önemli ekonomik değeri sahiplerdir. Ülkelerin ithalat ve ihracatlarında önemli yerleri vardır. Bu nedenle son zamanlarda biyoekonomi kavramı ön plana çıkmaktadır. Biyoekonomi en genel olarak biyolojik sistemlere dayalı ekonomik faaliyetlerdir. Biyoekonomi odaklı bir öğretim bitkilerin insanların bilinçli algısı içerisine girmesine katkı sağlayabilir. Bitkiler fen müfredatları içinde sıklıkla vurgulanmaktadır. Fakat yapılan araştırma sonuçlarına göre çocuklar bitkiler hakkındaki bilgilerini genellikle ailelerinden, medyadan ve kendi doğrudan gözlemlerinden elde etmektedirler. Çocukların bitkiler hakkında bilgilerinin kaynağı okullar değildir (Patrick ve Tunnicliffe, 2011; Tunnicliffe, 2001). Bu durum çocukların bitki farkındalığının arttırılmasında öğretmen eğitiminin önemi ortaya çıkarmaktadır. Bütün bu sebeplerden dolayı bu çalışmada hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin bitki körlüğü semptomlarını azaltmak amacıyla biyoekonomiye dayalı bir öğretim tasarlanmış ve uygulanmıştır. Öğretim bir ay sürmüştür. Söz konusu öğretimin hizmet öncesi öğretmenlerinin bitki körlüğü üzerinde etkileri değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada hizmet öncesi ilkokul öğretmenleri bitkiler hakkında biyoekonomiye dayalı bir öğretim almışlardır. Öğretimin ilk haftasında katılımcılara biyoekonomi hakkında genel bilgiler verilmiştir. Katılımcılara bitkilerin ekonomik değeri üzerine odaklanan kitapçıklar hazırlama görevi verilmiştir. Kitapçıklar tıbbi ve aromatik bitkiler, süs bitkileri, endüstriyel bitikler, yağlı tohumlu bitkiler gruplarının her birinden beşer olmak üzere toplam 20 bitki içermektedir. Katılımcılar üzerinde araştırma yapmak istedikleri bitkilere karar vermişler, her bir bitkinin bilimsel adı, halk arasındaki adı, resmi, yetiştiği yer, kullanım alanları, bitkinin ekonomik değerini araştırmışlar ve kitapçık haline getirmişlerdir. Kitapçıklarına kapak sayfası tasarlamışlar, bir isim vermişlerdir. Hizmet öncesi öğretmenlerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasında bitki körlükleri tespit edilmiştir. Ön test ve son test sonuçları kıyaslanmıştır. Bu nedenle çalışma tek gruplu ön test son test yarı deneysel yöntemle yürütülmüştür. Çalışmaya 40 hizmet öncesi sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın uygulandığı dönemde katılımcılar öğretmenlik eğitimlerinin üçüncü yılındadırlar. Çalışmanın verileri Bitki Farkındalığı Anketi ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı Çil (2015) tarafından literatürden adapte edilmiştir. Anket iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk sorusunda katılımcılardan canlı kavramını duyduklarında akıllarına gelen ilk 10 canlıyı yazmaları istenmiştir. İkinci soruda ise katılımcılar bu canlılar hakkındaki bilgilerini hangi kaynak veya kaynaklardan (öğretmen, internet, belgesel vb.) edindiklerini yazmışlardır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplanmıştır. Anketin ilk sorusuna verilen yanıtların analizinden hizmet öncesi öğretmenlerin favori canlıları ve bu canlılar arasında bitkilerin yeri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca katılımcıların ilk beş sıraya yazmış oldukları canlılar bitki ve hayvan kategorilerinde analiz edilmiştir. Bu yolla öğrencilerin canlılık kavramını yapılandırmalarında animizm, antroposantrizm gibi bakış açılarına sahip olma durumları ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmada ön test ve öğretim aşaması tamamlanmıştır. Son testler henüz uygulanmamıştır. Ön testten elde edilen verilerinin analiz süreci devam etmektedir. Şu ana kadar yapılan analizler göstermektedirler, hizmet öncesi öğretmenlerin akıllarına gelen

ilk 10 canlı listesinde daha çok hayvanlar yer almaktadır. Bu durum hizmet öncesi öğretmenlerin bitki körlüğü semptomlarını gösterdiklerine işaret etmektedir. Katılımcıların canlı listesindeki ilk beş sırada genellikle hayvanlar yer almaktadır. Bu durum hizmet öncesi ilkokul öğretmenlerinin canlı kavramını anamizmin etkisi altında yapılandırdıklarını göstermektedir. Hatta bazı katılımcıların canlılar listesinin ilk beş sırasında insan, anne, baba, arkadaşlarım gibi ifadeler kullandıkları dikkati çekmiştir. Bu durum hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinde antroposantrizm yani ben merkezli diğer bir ifadeyle insan merkezli yaklaşımın yaygın olduğunu göstermektedir. Öğretim boyunca yapılan gözlemlere dayalı olarak biyoekonomiye dayalı öğretimin hizmet öncesi öğretmenlerin bitki körlüğünün zayıflatılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bitki körlüğü, bitki farkındalığı, biyoekonomi

Kaynakça

Çil, E. (2015). Integrating Botany with Chemistry & Art to Improve Elementary School Children's Awareness of Plants. *The American Biology Teacher,* 77(5), 348–355.

Fancovicova, J. & Prokop, P. (2011). Plants have a chance: outdoor educational programmes alter students' knowledge and attitudes towards plants. *Environmental Education Research*, 17(4), 537–551.

İskender, E., Zeynalov, Y. Ozaslan, M., İncik, F. & Yayla, F. (2006). Investigation and Introduction of Some Rare and Threatened Plants from Turkey. *Biotechnol. & Biotechnological Equipment* 20(3), 60-68.

Patrick, P. & Tunnicliffe, S. D.(2011). What Plants and Animals Do Early Childhood and Primary Students' Name? Where Do They See Them?. *Journal of Science Education and Technology,* 20:630–642.

Radwanski, E.R. & Ward, M.J. (2007). Plants and Poetry Integrating Science, Fine Arts, and a Library's Special Collection. *Children and Libraries,* Spring 28-31.

Schussler, E.E. & Olzak, L.A. (2008). It's not easy being green: student recall of plant and animal images. *Journal of Biological Education,* 42(3), 112-118.

Strgar, J. (2007). Increasing the interest of students in plants. *Journal of Biological Education,* 42(1), 19-23.

IUCN (2006). The IUCN Red List of Threatened Species: Summary Statistics.

Tunnicliffe, S. D. (2001). Talking about plants-comments of primary school groups looking at plants exhibits in a botanical garden, *Journal of Biological Education,* 36(1), 27- 34.

Wandersee, J.H. & Schussler, E.E. (2001) Preventing plant blindness. *American Biology Teacher,* 61:84-86.

Wandersee, J. H., Clary, R.M. & Guzman, S.M. (2006). A Writing Template for Probing Students' Botonical Sense of Place. *The American Biology Teacher,* 68(7), 419–422.

(7870) Öğretmenlere Proje Yapım Sürecinde Rehberliğin Önemi

Zehra Betül ALP
Marmara Üniversitesi

Fatma ŞAHİN
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Fen eğitiminin en önem verilen amaçlarından biri fen okuryazarlığının kazandırılması olarak belirtilmektedir (DeBoer, 2000). Bu amaç sadece bilimsel çalışmalar üzerine kariyer planlayanları değil, tüm insanları kapsamaktadır. Fen okuryazarlığı kavramı toplumun fen hakkında genel olarak bilmesi gerektikleri olarak tanımlanırken (Durant, 1994), fen okuryazarı ise fen kavramlarını ve bilimsel süreç becerilerini kullanan, fen teknoloji ve toplum arasındaki bağlantıyı anlayan birey olarak tanımlanmıştır (NSTA,1971). Fen okuryazarı bireylerin aynı zamanda günlük hayatta karşılaştıkları "gerçek yaşam durumlarını" fen ile ilişkilendirmeleri, bu durumlarla baş edebilmek için bilimsel süreç becerilerini, muhakeme yeteneklerini ve karar verme becerilerini kullanmaları beklenmektedir (Sadler ve Zeidler, 2009). Öğrencilerin bu tür bilgi ve becerilerini günlük hayata aktarmalarını sağlayan ve fen okuryazarı birey olarak yetişmelerine katkıda bulunan öğretim yöntemlerinden biri de proje tabanlı öğretimdir (Yurtluk, 2005; akt. Pektaş, Çelik, Köse, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), fen öğretim programının vizyonu olan fen okuryazarı birey yetiştirmede benimsenen stratejiler arasında proje tabanlı çalışmaların yer aldığını belirtmiştir (MEB, 2006; 2013).

Proje tabanlı eğitim, bilginin birbirinden bağımsız yığınlar halinde öğretilmesindense, öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk aldığı ve öğretim programı içeriğinin yaşamla entegre anlamlı bir bütün halinde öğrenilmesi ve öğretilmesini sağlamaktadır (Çifci, 2015). 21. yüzyıl becerileri olarak da belirtilen problem çözme, sorgulayıcı düşünme, yaratıcılık, inovasyon, işbirlikli çalışma becerilerinin, proje tabanlı eğitim ile iyi bir şekilde geliştirildiği çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Bilhassa fen projeleri öğrencilere çevrelerindeki dünyayı göstermesi misyonu ile oldukça önem taşımaktadır. Çalışmalarda proje tabanlı eğitimin çeşitli avantajlarından bahsedilse de (Korkmaz ve Fitnat, 2001), bazı durumlarda dezavantajları ve sınırlılıkları da olabilmektedir (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010). Öğretmenlerin proje çalışmalarında öğrencileri yönlendirmede yaşadıkları güçlükler, zaman ve sınıf yönetimi ile ilgili problemler, materyal eksiklikleri, teknolojiye ulaşmadaki güçlükler, programın dışına çıkmak ya da programı kapsamak ile ilgili problemler ve grup çalışmalarındaki yaşanabilecek sıkıntılar dezavantajlar olarak gösterilebilir (Öztuna Kaplan ve Diker Coşkun, 2012; Lehman, George, Buchanan ve Rush, 2006). Aynı zamanda derslerinde ilk defa proje yaptıracak öğretmenler de proje yönetimi açısından deneyimsiz olabilmektedir. Buradan hareketle, proje yönetimi konusundaki bu sorunların aşılması ve fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlere olduğu kadar onları bu süreçte yönlendirecek kişi ve kurumlara da önemli görevler düşmektedir. Bilhassa mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerine, alanında uzman eğitmenler tarafından rehberlik edilmesi bahsedilen problemlerin aşılmasında önem arz etmektedir (Bradburry, 2010).

Bu araştırmada, gerçek yaşam senaryoları ile fen projeleri oluşturulması ve bu projelerle öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri olarak geçen problem çözme becerilerini, yaratıcılıklarını, işbirlikli çalışma becerilerini geliştirmek, aynı zamanda proje yapma sürecinde karşılaşacakları sorunlara çözüm geliştirme yeterliklerini arttırmak için yapılan rehberliğin etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Çalışmada, içinde bulunulan durumu geliştirmek ve iyileştirmek amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eğitim öğretim içinde yapılan eylem araştırması çalışmalarında bir öğretim metodunun öğrenme-öğretme sürecine olan etkileri araştırılabilir (Büyüköztürk ve ark.,2016). Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla belirlenmiş olup, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde 2015-2016 Güz yarıyılında "Fen Projeleri Geliştirme" adlı yüksek lisans dersine kayıtlı 20 öğrencinden oluşmaktadır. Bu 20 öğrenciden 17'si devlet okullarında, biri ise özel bir kurumda öğretmen olarak çalışmaktadır.

Çalışmada, multidisipliner, disiplinler arası ve STEM projeleri olmak üzere üç farklı çeşit proje gerçekleştirilmiştir. Ders ikiye bölünmüş, ilk etapta öğretmenlerden gerçekleştirmek istedikleri projelere dair alan bilgisini edinmeleri ve bunu bir rapor olarak sunmaları beklenmiştir. Dersin ikinci aşamasında öğretmenlere proje döngüsü ve proje yönetimi eğitimi verilmiş, örnek fen projeleri gösterilmiştir. Öğretmenlerin fen projelerini nasıl yönetecekleri ve proje yönetimi sırasında karşılaşabilecekleri zorlukları aşma yöntemleri ile ilgili eğitim sunumu yapılmıştır. Öğretmenler asgari ikişer kişilik yedi gruba ayrılmış, her bir grubun öğretmenlik yaptıkları sınıflarda en az bir proje yönetmeleri beklenmiştir. Proje yönetimi süresince her bir grupla yüz yüze ve e-mail ile birçok görüşme gerçekleştirilmiş, karşılaşılan zorlukların aşılması ve projelerin iyileştirilmesi için yönlendirme yapılmıştır. Süreç sonunda gruplardan, gerçekleştirilen projeleri sunmaları, rapor yazmaları ve arkadaşlarının projelerini bir rubrik ile değerlendirmeleri beklenmiştir.

Görüşmelerden, rubrikten, sunum ve raporlardan elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel olarak proje yönetimi konusunda deneyimsiz oldukları gözlemlenmiştir. Proje yönetiminde en çok zorlandıkları aşamanın proje konusu ve

proje probleminin tespiti olduğu görülmüştür. STEM projelerinde malzeme temini konusunda sıkıntı yaşanabildiği, multidisipliner projelerde öğrencilerin projenin tasarımı aşamasında zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Yapılan projelerde günlük hayattan malzemeler kullanılmaya çalışılmış, dolayısıyla proje yapmada önemli aşamalardan olan proje maliyeti aşağı çekilmeye çalışılmıştır. Proje zaman çizelgelerinde de yaşanan aksaklıklar neticesinde kaymalar gözlemlenmiştir. Bu sorunlar yapılan görüşmelerle aşılmaya çalışılmış ve projeler son haline getirilmiştir. Öğretmenler projenin basamaklara ayrılmasının proje yönetimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Projeler ile öğrencilerin fene karşı motivasyonlarının ve özgüvenlerinin arttığı ve yeni projeler yapmakta hevesli oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : proje yönetimi, fen eğitimi, STEM, multidisipliner, disiplinler arası

Kaynakça

Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Teaching Education*, 1049-1071.

DeBoer, G. (2000). Scientific literacy: Anaother look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education. *Journal of Research in Science Education, 37*(6), 582-601.

Durant, J. R. (1994). What is scientific literacy? *European Review, 2*(01), 83-89.

Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 193-200.

Lehman, J. D., George, M., Buchanan, P., & Rush, M. (2006). Preparing teachers to use problem-centered inquiry-based science: Lessons from a four year professional development. *Interdisiplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 76-99.

National Science Teachers Association. (1971). NSTA position statement on school science education for 70's. *The Science Teacher, 38*, 46-57.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 137-158.

Öztuna Kaplan, A., & Diker, C. Y. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 137-159.

Pektaş, H. M., Çelik, H., & Köse, S. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine uygulama güçlük ölçeği geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 111-118.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Education, 41*(8), 909-921.

(7874) İlköğretim Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğrenmeye Yönelik Metaforik Algıları

Mustafa KAHYAOĞLU — Siirt Üniversitesi

İkbal YETİŞİR — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Eğitim alanında, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin araştırıldığı bir çok metafor analizi araştırması bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları fen ve teknoloji dersi; fen ve teknoloji öğretmeni ile ilgili iken bazıları da okul, öğrenci, öğretmen ve yönetici eğitim ve öğretim ile ilgilidir. Metaforlar bir deneyim alanını bir başka deneyim alanı açısından kavramsallaştırmasını sağlayan bilişsel bir mekanizmadır (Morgan, 1998; Valenzuela ve Soriano, 2005; Kalnicka, 2006 akt: Bayraktaroğlu, Özen-Kutanis, Tunç, 2011). Bu sayede kavramların zihinde yapılandırılmasını sağlayarak algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Metafor, yüksek düzeyde soyut ve karmaşık bir olgunun anlaşılmasında ve açıklamasında işe koşulan güçlü zihinsel modeldir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Bilişsel metafor teorisi, metaforların sadece bir kavramın yerine benzer bir kavramı kullanarak anlamlandırılmasını sağlamak olmadığı, metaforların kavramdan öte bir anlamı olduğu, bireylerin zihinsel yapısındaki düşünceleri sergilediği ve hem olayların hem de süreçlerin nasıl algılandığını yansıttığı belirtilmektedir (Lakoff ve Johson, 1980; Lakoff, 1993; Inbar, 1996 akt: Karaçam ve Aydın, 2014). Su sebeple son zamanlarda bilişsel metafor teorisinin etkisiyle kavramların ve olguların anlamı ile bunların nasıl algılandıklarını derinlemesine incelemek için metaforlar kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilere fen eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının fen öğrenmeye yönelik deneyim, duygu ve düşüncelerinin belirlenmesi fen eğitimi açısından önemlidir. Ayrıca alan yazınında öğretmen adaylarının fen öğrenme ile ilgili algılarını hangi metaforlarla betimlediklerine ilişkin çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu çalışma bu eksikliğin giderilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının "fen öğrenme" ile ilgili algılarını metafor analizi yönteminden yararlanılarak ortaya koymaktır. Buna göre araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

a) Öğretmen adayları fen öğrenmeyi hangi metaforlar kullanarak tanımlamaktadır?

b) Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

c) Kavramsal kategoriler ile öğretmen adaylarının branşları arasında bir ilişki var mıdır?

d) Kavramsal kategoriler ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada, araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemi içerisinde ele alınan olgu bilim deseni kullanmıştır. Araştırmanın evrenini Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği programı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin bazı sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, katılımcıların fen eğitimleri sırasında edindikleri deneyimlerin niteliğini saptamayı amaçlayan açık uçlu bir metafor ifadesini içermektedir. Buna göre öğretmen adaylarından "Benim için fen öğrenmek …… gibidir. Çünkü ……" cümlesindeki boşlukları doldurulmaları istenmiştir. Araştırma verileri 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarının geçerliliği öğrencilerin anket formlarına yazdıkları metafor örnekleri ile desteklenmiştir. Birbirlerinden bağımsız olarak, araştırmacı ve uzman tüm metaforları oluşturulan sekiz kavramsal kategoriye atamışlardır. Araştırmanın güvenirliliği Güvenirlik= (Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının fen öğrenmeyi; feni keşfetmek, feni kullanmak, fen öğrenmenin zorluğu, fen öğrenmenin gerekliliği, fen öğrenmenin eğlencesi gibi kavramsal kategoriler altında gruplandırılan farklı metafor kullanarak tanımladıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen, Eğitim, Öğrenme, Öğretmen Adayı, Metafor

Kaynakça

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 10(3), 1293-1322.

Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26, 25-44.

Aydın F. & Çoşkun M. (2011). The Metaphoric perceptions of gifted students towards environment concept (Ankara Sample-Turkey). *Archives of Applied Science Research,* 3(2):577-585.

Ateş, M. & Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 221-241.

Bayraktaroğlu,S., Özen-Kutanis, R. & Tunç, T. (2011) İnsan Kaynakları Yönetimi Bilişsel Düzeyde Nasıl Algılanıyor? Metafora Dayalı Bir Değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi,* 6(1), 7-29.

İbret, B.Ü. & Aydınözü, D. (2013). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin dünya kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19(1), 85-102.

Karaçam, S. & Aydın, F. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Teknoloji Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(2), 545-572.

Kaya, H. (2011). The analysis of secondary education students' perceptions towards the world concept. *World Applied Sciences Journal.* 12(2), 190-196.

Saban, A. (2011). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul ve bilgisayar öğretmeni kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 423-446.

Saban, A., Koçbeker, B.N. & Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 6(2), 461-522.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

(7878) Fen /Biyoloji Eğitiminde "Sanat Temelli Bilimsel Çizim Eğitimi Modeli" Nin Etkililiği Üzerine Bir Araştırma

Mehmet BAHAR Abant İzzet Baysal Üniv.
Arzu DURSİN Abant İzzet Baysal Üniv.
Ayşegül GÜRDAL PAMUKLU Abant İzzet Baysal Üniv.
Naciye SOMUNCU DEMİR Abant İzzet Baysal Üniv.

ÖZET

Biyoloji eğitiminde bir kavramın en iyi şekilde anlaşılabilmesi için bu kavramın kuramsal olarak anlatımının yanında, bizzat öğrenci tarafından deneysel olarak da incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda fen eğitiminin üç önemli alanından birisi olan biyoloji eğitiminde verilen teorik bilgilerin laboratuvar ortamında uygulamaya geçirilmesi anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi hususunda önemli bir yere sahiptir. Fen eğitiminde laboratuvar çalışmaları önemli bir aktiviteyi teşkil ettiğinden, bilimsel gerçeklerin anlaşılabilmesinde öğrencilere yardımcı olmaktadır. Ayrıca laboratuvarlar bilimin doğası gereği araştırma, sorgulama, yorumlama ve birçok üst düzey becerinin kazanılabildiği, geliştirilebildiği, etkinlik ve deneylerin yapılabildiği önemli ortamlardır. Laboratuvar etkinlikleri, öğrencilerin biyolojiye ilişkin merak ve isteklerini uyandıran, bilimsel süreç ve araştırma becerilerini geliştiren, bilimsel düşünme metodu geliştirmelerini sağlayan, yaşamı anlama ve anlamlandırmalarına katkı sağlayan, buluş yapma hazzını yaşatan, problem çözme becerilerini, psiko-motor becerilerini geliştiren, iletişim becerileri sağlayan ve doğaya ve canlılara karşı olumlu bakış açısı kazandıran çok yönlü bir sistemdir (Arslan, O., Bahar, M., Özel, A.Ç., 2011). Fen eğitiminde incelenen biyolojik materyaller genellikle insan gözünün görme sınırının altında olduğundan laboratuvarda uygulanan deneylerin birçoğu mikroskop yardımıyla gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca, gözle görülmesi zor olan bu kavramların (stoma, hücre, dokular, vb.) somutlaştırılmasında en sık kullanılan ana materyallerinden biri ışık mikroskoplarıdır (Flannery, 1999; Tsai, 1999; Udovic, Morris, Dickman, Postlethwait ve Wetherwax'tan aktaran Dikmenli, 2002, s.). Mikroskoplar ile yapılan çalışmalar; incelenecek olan numunenin mikroskopta gözlenebilecek şekle getirilmesini, numunenin incelenecek kısmının bulunmasını, mikroskoptaki görüntünün netlik ayarlarının yapılmasını, numunenin kısımlarının incelenmesini ve son olarak da incelenen numunenin mikroskop görüntüsünün detaylı ve doğru bir şekilde kâğıda çizilmesini içermektedir. Yapılan bu çalışmada ise, öğretmen adaylarının mikroskopta buldukları görüntülerin kâğıda aktarılması aşamasında bazı problemler yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu problemlerin başında ise buldukları görüntüleri incelerken görsel algılama ve anlamlandırmada başarısız olduklarından dolayı görüntüyü doğru bir şekilde kâğıda çizememeleri gelmektedir. Ayrıca, çizim yaparken çok fazla zaman kaybetmektedirler. Bu nedenden dolayı öğretmen adaylarının çizimleri ile mikroskopta buldukları gerçek görüntüler arasındaki büyük farkların, onların biyoloji kavramlarını yanlış anlamlandırmalarına sebep olmaktadır (Dikmenli, Türkmen ve Çardak, 2002). Araştırmalar gösteriyor ki, mikroskop çalışmaları sırasında öğrencilerde yerleşebilecek yanlış anlamalar ve bilgi eksikliği zamanında belirlenip telafi edilmezse bu durum yetişkinlik döneminde dahi devam edebilmektedir (Strike ve Posner, 1982; Dikmenli ve ark., 2002). Dolayısıyla mikroskop konusunda yanlış anlamaların, zorlukların ve problemlerin neler olduğunun tespiti, fen eğitimi laboratuvar çalışmalarının bu yanılgıları yok edecek veya azaltacak şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin başarılarını artırmada son derece önem kazanmaktadır.

Araştırma probleminin çözümüne yönelik yapılan çalışma iki uygulama aşamasından oluşmaktadır. İlk aşama öğretmen adaylarının gördükleri görüntüleri bilimsel olarak doğru çizebilmelerini amaçlayan makro, ikinci aşama ise, makro çizim eğitimi sayesinde bitki ve hayvan biyolojik yapısını çözümleyebilen adayların mikroskopta buldukları görüntüleri kâğıda doğru aktarabilmelerini sağlayan mikro çizim eğitimidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan programa "Sanat Temelli Bilimsel Çizim Eğitimi Modeli" adı verilmiştir. Araştırmanın ilk basamağını oluşturan bilimsel çizim eğitimi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim görmekte olan 48 kişilik 2. Sınıf öğretmen adayları ile Genel Biyoloji dersi kapsamında yapılmıştır. 2013-2014 öğretim yılında 14 hafta (48 saat) süren eğitim, güzel sanatlar fakültesinde görev yapan ve bilimsel illüstrasyon alanında uzman olan iki öğretim üyesi yönetiminde sürdürülmüştür. Ayrıca uygulanan modelin etkililiğini araştırmak için adayların öğrenme süreci içerisindeki performanslarının ölçülmesi, anlamlı ve ilgi çekici görevler ve etkinliklere dayalı olarak bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanmalarına ve uygulamaya yansıtmalarına olanak tanıyan bir ölçme biçimi olan Rubrikler (dereceli puanlama anahtarı) kullanılmıştır. Rubrikler, eğitmenlerin beklentilerini açıklayıp öğrencilere bu standartlara nasıl ulaşacaklarını gösterdiği için, hem öğrencilerin performanslarını geliştiren, hem de bu performansları izleyen, öğretme için güçlü alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarıdır (Korkmaz, 2009; Sözbilir M, 2014; Sezer, 2005). Çizim eğitiminin başında öğretmen adaylarına ulaşmaları gereken beceri düzeyleri söylenmiştir. Yapılan araştırmada adaylara performanslarının hem ürün hem de süreç bakımından ölçülmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlayan analitik rubrikler uygulanmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda öğretmen adaylarına uygulanan 7 temalı ve 3 düzeyli rubrikler ile her bir çizime ait temalar ayrı ayrı puanlanmış ve eğitim sonundaki çizim değerlendirilmesi bireysel puanlar şeklinde ortaya çıkarılmıştır.

Sonuçlar betimsel analizin bir ürünü olan frekans yüzdesi hesabı ile hesaplanmıştır. 7 temadan ve 3 düzeyden (yeterli, orta, yetersiz) oluşan ön test sonuçlarına göre adayların eğitime başlamadan önceki çizimlerinde "biçim-form" temasının yeterlik düzeyi %16,6, "çizgi" %30,6, "doku" %4.76, "renk" %35,7, "ışık-gölge" %14,2, "oran-orantı" %21,4, "teknik" %14,2 oranında başarılı çıkmıştır. Buna göre adayların beklenen düzeyde bilimsel illüstrasyon çizebilmeleri için çizim eğitimi almalarının

gerekliliği ortaya çıkmıştır. Eğitim sonunda uygulanan son testte ise bu oranlar "biçim-form" temasının yeterlik düzeyi %95,2, "çizgi" %90,4, "doku" %66,6, "renk" %78,5, "ışık-gölge" %66,6, "oran-orantı" %92,8, "teknik" %59,5. şeklinde yükselmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Sanat Temelli Bilimsel Çizim Eğitimi Modeli'nin etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik alan donanımlarının aldıkları çizim eğitimleri ile daha etkili duruma geldiği ve zenginleştiği görülmüştür. Bu bağlamda, görüntü bulma ve kağıda aktarma aşamalarında yaşadıkları sorunların aldıkları bilimsel illüstrasyon eğitimi sayesinde çözüldüğü, genel biyoloji teorik ders bilgileri ile uygulama bilgilerini kolayca entegre edebildikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Biyoloji eğitimi, temel sanat eğitimi, bilimsel illüstrasyon,

Kaynakça

Arslan O., Bahar M., Özel Ç. A. (2011). *Genel biyoloji laboratuvar kılavuzu*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2014). *Geleneksel – Alternatif ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı.* Ankara: PegemYayıncılık.

Dikmenli M., Türkmen L., Çardak O. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Biyoloji Laboratuvarlarında Mikroskop Çalışmaları ile İlgili Alternatif Kavramları.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (16-18 Eylül 2002), ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi Ankara.

Flannery, M.C. (1999). The conservation aesthetic and the microscopic aesthetic. *BioScience,* 49 (10), 801-808.

Korkmaz Y. (2009). Fen Öğretiminde Rubrik Kullanma Eğitiminin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarına Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sezer, S. (2005).Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,18,61-69.*

Sözbilir M, (Ed.) (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri: Öğretmenleri için uygulama kılavuzu. Erzurum: Zafer&grafik ofset.

https://mustafasozbilir.files.wordpress.com/2014/12/6-8-2-2-alternatif_olcme_degerlendirme_yontemleri-_ogretmenler

Strike, K.A., Posner, G.J. (1982). Conceptual change and science teaching. *European Journal of Science Education,* 4, 231-240.

Tsai, C.C. (1999). Overcoming junior high school students' misconceptions about microscopic views of phase change: A study of an analogy activity. *Journal of Science Education and Technology,* 8 (1), 83-91.

Udovic, D., Morris, D., Dickman, A., Postlethwait, J. ve Wetherwax, P. (2002). Workshop biology: demonstrating the Effectiveness of active learning in an introductory biology course. *BioScience*, 52 (3), 272-281.

(7900) 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öğrenme Çarkı Modeli Kullanımının Öğrencilerin Fen Başarısına Etkisi ve Görüşleri

Filiz DEMİRCİ
Ordu Üniversitesi

Cengiz ÖZYUREK
Ordu Üniversitesi

ÖZET

Fen eğitimi programları, gerek dersi daha verimli kılabilmek, gerekse öğrencinin derste öğrendiklerini günlük yaşantılarıyla ilişkilendirebilmesi amacıyla öğrenci merkezli etkinliklere yer vermeyi hedeflemektedir (Kaptan ve Korkmaz, 1999). Bu bağlamda fen bilimleri dersinde yer verilen öğrenci merkezli etkinlikler, öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamaya çalışmaktadır. Bu tekniklerden birisi de istasyon tekniğidir. Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayan istasyon tekniği, eğitimi çok boyutlu uygulamalarla zenginleştirmektedir (Ocak, 2013).

Alan yazın incelendiğinde istasyon tekniğinin sınıf içi uygulamalarla etkilerine ilişkin birçok çalışma yapılmıştır (Akamca ve Hamurcu, 2005; Durukan ve Maden, 2010; Gurgur ve Uzuner, 2011; Hall ve Zentall, 2000; Suprabha & Subramonian 2014). Füsun ve Alacapınar (2009) yapmış oldukları çalışmada istasyon tekniğinin üst düzey bilgi ve duyguları geliştirdiğini bununla birlikte öğrencilerin yaratıcılığını, yarım kalan bir çalışmayı devam ettirebilmeyi ve işbirlikli çalışabilme gibi becerileri geliştirdiği tespit etmişlerdir. Güneş (2009), fen ve teknoloji dersinde uygulanan istasyon tekniğiyle öğretim sürecinin 5. Sınıf öğrencilerinin bilgi ve erişilerinde olumlu bir etki olduğu sonucuna varmıştır.

İstasyon öğrenme tekniğinde öğrenciler her bir istasyonu sırasıyla gezerek yarım kalan etkinliklerin tamamlanmasına katkıda bulunmaktadır (Batdı ve Semerci, 2012). Ancak istasyon tekniğinde her bir istasyon masasında uygulanan etkinliklerin bir önceki etkinliği tamamlama gibi bir koşulu bulunmamaktadır. Bu çalışmalardan biri de Morgil, Yılmaz ve Yörük (2002) tarafından yapılmıştır. Morgil vd. (2002) kullanmış oldukları öğrenme çarkı modelini, açık eğitim yöntemlerinden biri olarak ve öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmak amacıyla istasyonlarda öğrenme modeli olarak kullanmıştır. Morgil vd. (2002) öğrenme çarkı modelini kimyanın başlangıç konuları olan elementlerin sembollerini, değerliklerini, formüllerini okuma ve yazma gibi konuları oyunlarla öğrenmelerini olanak tanıyarak ve bu modelle öğrencilerin derse karşı ilgisini artırarak dersi daha eğlenceli hale getirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu noktadan yola çıkarak bu araştırmada öğrenme çarkı modeliyle konunun farklı etkinliklerle öğretilmesi hedeflenmektedir. Bu noktadan yola çıkarak bu çalışma 3. Sınıf "*Maddeyi Tanıyalım/ Madde ve Değişim*" ünitesinde yer alan "*Maddeyi Niteleyen Özellikler*" konusunun öğrenme çarkı modeliyle öğretim yönteminin öğrencilerin fen başarısına etkisini ve öğretim sürecine yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın yapılması neticesinde, özellikle ilkokul fen bilimleri dersi etkinliklerine yönelik çeşitli uygulamalarda öğretmenlere ve de akademisyenlere ön fikir sağlayacağı umulmaktadır.

3. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan "*Maddeyi Niteleyen Özellikler*" konusunun, deney grubunda öğrenme çarkı modeliyle yürütülen öğretim süreci ile öğretim yapılmayan kontrol grubunda ortalamaları uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık oluşturur mu?

3. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan "*Maddeyi Niteleyen Özellikler"* konusunun öğrenme çarkı modeliyle yürütülen öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Bu araştırmada karma yöntemlerden "Açıklayıcı Desen" (Explanatory Design) kullanılmıştır. Açıklayıcı desenler, nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra elde edilen nicel verilerle tamamlanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırmanın nicel boyutunda deneysel desen şeklinde ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen (Büyüköztürk vd., 2014), nitel boyutunda görüşme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma Ordu ilinin Durugöl İlkokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlemin gerçekleşeceği okulda fen bilimleri karne notları birbirine yakın olan iki şube seçkisiz atama yöntemiyle deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubu 30, kontrol grubu 29 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki öğretim süreci mevcut uygulamalarla yürütülürken, deney grubundaki öğretim süreci öğrenme çarkı modeli ile yürütülmüştür. Deney grubunda uygulanacak olan öğrenme çarkı modeli istasyon etkinlikleri, kazanımlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmaya araştırmacıyla birlikte, 1 fen bilimleri öğretmeni ve 4 fen bilimleri öğretmen adayı refakat etmiştir.

Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 6 açık uçlu soru ve 1 eşleştirmeli sorudan oluşan Maddeyi Niteleyen Özellikler Testi (MNÖT) ölçme aracıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde, SPSS-22 programından yararlanışmış, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olup olmadığını tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile uygulama sonrası öğrencilerle bireysel olarak ortalama 30 dakikalık görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler olan görüşme verileri ses kayıt cihazıyla transkript haline getirilerek, içerik analizi yöntemi ile kodlar ve temalara ulaşılmıştır.

Araştırmada nicel verilerden elde edilen sonuçlarda, öğrenme çarkı modeli ile yürütülen deney grubu başarı puanları ile mevcut uygulamalarla yürütülen kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme çarkı modeliyle yürütülen deney grubunun son test lehine anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre istasyon tekniklerinden öğrenme çarkı modeliyle öğretim sürecinin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin fen başarısına olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre ise öğrenme çarkı modelinin öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığı, dikkat çekici olduğu, dersi daha eğlenceli kıldığı ve sınıfta gürültülü bir ortama neden olduğu görüşleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : "Öğrenme Çarkı Modeli" "İstasyon Tekniği" "Fen Öğretimi" "İlkokul"

Kaynakça

Akamca, G. Ö. ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarısı, tutumları ve hatırda tutma üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 178-187.

Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması.*Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 190-203.

Büyüköztürk. Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Füsun, G. ve Alacapınar, G. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 137-147.

Güneş, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişiye ve kalıcılığa etkisi.* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Hall, A. M. & Zentall, S. S. (2000). The effects of a learning station on the completion and accuracy of math homework for middle school students. *Journal of Behavioral Education, 10*(2), 123–137.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi.* İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı. 13 Mart 2016 tarihinde http://fikretkorur.guncelfizik.com/wp-content/uploads/ilkogretimde_fenbilgisi_%C3%B6%C4%9Fretimi.pdf adresinden alıntılanmıştır.

Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR), 28,* 299-312.

Ocak. G. (2013). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (s.94-301).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Suprabha, K. & Subramonian, G. (2014). How does station teaching effect language learning? *I-Manager's Journal On English Language Teaching, 4I*(3I), 21-25.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7917) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi (Manisa İli Örneği)

Turgay AVCI — Sancaklı İğdecik Hayrullah Divrik Ortaokulu

Özlem ATEŞ — Celal Bayar Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde teknolojik gelişmeler dikkate alınarak ve teknoloji temelli süreçlerin kullanılması ile ilgili olarak öğretim programlarında değişim ve yenilenmeler olmaktadır. Örneğin; 2004 yılında ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programında yapılan reform çalışmaları sonucunda "Fen Bilgisi" dersinin adı "Fen ve Teknoloji Dersi" şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca "Teknoloji" kelimesi sadece dersin adına eklenmekle kalmamış, dersin hedef davranışlarına, öğretim yöntem ve tekniklerine, öğretim programının amacına ve vizyonuna da eklenmiştir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) önce 2005-Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve sonrasında da 2013-Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bu değişimi vurgulamıştır. MEB, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonunu; "bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir" şeklinde tanımlamıştır (MEB, 2006).

Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin bu konudaki yeterliklere ve niteliklere sahip olması önemlidir. Bu durum da beraberinde öğretmenlerin "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" donanımına sahip olmalarını ve bu konudaki öz güven düzeylerinin yüksek olmasını getirmektedir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), Shulman (1986) tarafından geliştirilen Pedagojik Alan Bilgisi'ne teknoloji boyutunun eklenmesi ile ortaya çıkan ve teknoloji, pedagoji ve içerik bilgilerinin birleşiminin ötesinde bir boyut taşıyan bilgi olarak tanımlanmaktadır (Mishra&Koehler, 2006).Teknoloji ile başarılı bir şekilde öğretim yapabilmek için bütün bileşenler arasında dinamik bir denge oluşturmak, bu dengeyi sürdürebilmek ve gerektiğinde bu dengeyi yeniden kurabilmek gerekir (Koehler&Mishra, 2009).

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının TPAB öz güven düzeylerinin belirlenmesi (Sarıkaya vd., 2012; Savaş, Öztürk ve Tüzün, 2010; Tokmak, Konokman, ve Yelken, 2013), TPAB düzeylerinin gelişiminin incelenmesi (Akkaya, 2009; Niess, 2005; Timur, 2011) ve öğretmenlerin TPAB öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi (Karakaya 2013) ile ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür.TPAB ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının ya da kursların öğretmenlerin/öğretmen adaylarının TPAB öz güven düzeylerinde (Graham vd., 2009) ve TPAB düzeylerinde (Chai, Koh &Tsai, 2010; Guzey&Roehring, 2009) önemli gelişmelere neden olduğunu vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır.

Yapılan çalışmaların daha çok öğretmen adayları ile ilgili olması nedeniyle öğretmenlerin TPAB öz güven düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylere etki eden faktörlerin ortaya çıkarılması ile ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. TPAB ile ilgili çalışmaların Koehler ve Mishra'nın bu çerçeveyi 2005 yılında ortaya atmasından sonra yapılmaya başlanması nedeniyle bu kavram alanda yeni sayılmaktadır. Ayrıca, fen ve teknolojinin iç içe kavramlar olması nedeniyle bu alanda çalışmalar yapılmasının özellikle de fen bilimleri öğretmenlerinin bu konudaki algılarının, yeterliklerinin ve gelişim düzeylerinin takip edilmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu nedenle bu araştırma ile fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB öz güven düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, mezun olunan bölüm, meslekteki görev süresi, bilgisayara sahip olma durumu ve bilgisayar kullanma süresi) farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır.

Manisa ili genelinde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin, TPAB öz güven düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 561 fen bilimleri öğretmeninden 332'si (%59,18) ile yürütülmüştür.

Araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik "Kişisel Bilgi Formu" ve TPAB öz güven düzeylerini belirlemek için "TPAB Öz Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlere; cinsiyet, mezun olunan bölüm, meslekteki görev süresi, bilgisayara sahip olma durumu ve eğitim öğretim faaliyetleri için günlük ortalama bilgisayar kullanma süresi gibi sorular yöneltilmiştir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği; Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, ve Harris (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 31 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırası ile;Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi,Teknolojik Alan Bilgisi veTeknolojik Bilgi'dir. Ölçek, Timur ve Taşar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.Ölçekte yer alan her boyuta ait birer madde örneği "Bilimsel verileri düzenlemek ve verilerdeki desenleri (anlamları) ortaya çıkarmak için öğrencilerin dijital teknolojileri kullanmalarına yardımcı olmak","Öğrencilere daha iyi bilgi sunumu yapmak için dijital teknolojileri kullanmak","Bilim insanlarına, verilerin düzenleme ve

verilerindeki başka türlü görülmesi zor desenleri görme imkanı sağlayan dijital teknolojileri kullanmak",“Web 2.0 teknolojilerini (bloglar, sosyal iletişim platformları, podcastlar, vb.) kullanmak” şeklinde verilebilir.

Çalışmaya ait verilerin analizinde; yüzde ve frekans değerleri, ilişkisiz t-testi, tek faktörlü varyans analizi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB öz güven bileşenlerinden TAB ve TB düzeylerinde ve ölçeğin genelinde cinsiyete göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB öz güven bileşenlerinden TB düzeyinde ve ölçeğin genelinde mezun olunan bölüme göre fen bilgisi öğretmenliği bölümü mezunlarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB öz güven bileşenlerinin tamamında, öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB öz güven bileşenlerinden TPAB, TPB ve TB düzeylerinde bilgisayara sahip olma durumuna göre bilgisayarı olanların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB öz güven düzeylerinin tamamında, öğretmenlerin günlük ortalama bilgisayar kullanma sürelerine (eğitim öğretim faaliyetleri için) göre günlük 1-3 saat ile günlük 4 saat ve daha fazla bilgisayar kullananların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni, teknolojik pedagojik alan bilgisi, fen bilimleri öğretmenleri

Kaynakça

Akkaya, E. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının türev kavramına ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin öğrenci zorlukları bağlamında incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Graham, C. R.,Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L. & Harris, R. (2009). TPACK development in scienceteaching: measuringthe TPACK confidence of inservicescienceteachers. *TechTrends*, Special Issue on TPACK, 53(5), 70-79.

Guzey, S. S. &Roehrig, G. H. (2009). Teachingsciencewithtechnology: casestudies of scienceteachers' development of technology, pedagogy, andcontentknowledge. *ContemporaryIssues in TechnologyandTeacherEducation*, 9(1), 25-45.

Karakaya, Ç. (2013). *Fatih projesi kapsamında pilot okul olarak belirlenen ortaöğretim kurumlarında çalışan kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koehler, M. J. &Mishra, P. (2009). What is technologicalpedagogicalcontentknowledge? *ContemporaryIssues in TechnologyandTeacherEducation*, 9(1), 60-70.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı,* Ankara.

Mishra, P. &Koehler, M. (2006). Technologicalpedagogicalcontentknowledge: A frameworkforintegratingtechnology in teacherknowledge. *TeachersCollegeRecord,* 108(6),1017-1054.

Niess, M. L. (2005). Preparingteacherstoteachscienceandmathematicswithtechnology: Developing a technologypedagogicalcontentknowledge. *TeachingandTeacherEducation,* 21, 509 -523.

Shulman, L. (1986). Thosewhounderstand: Knowledge growth in teaching. *EducationalResearcher,* 15(2), 4-14.

Timur, B. (2011). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet hareket konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

(7927) Dolaşım Sistemi Konusunda Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Seviyelerinin Belirlenmesi

Işıl ÜSTÜNKAYA
Pamukkale Üniversitesi

Ayşe SAVRAN GENCER
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı görülmektedir (Aydoğdu, 2005). Bu değişimler dikkate alındığında güçlü bir gelecek için fen ve teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi kaçınılmazdır. Güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı ile birlikte fen okuryazarı bir birey, bilgiyi araştırır, sorgular ve zamanla değişebileceğini akıl gücü, yaratıcı düşünme ve yaptığı araştırmalar sonucunda fark eder. Araştıran, sorgulayan, etkili kararlar verebilen birey, bu süreci sadece keşfetme ve deney olarak değil, açıklama ve argüman oluşturma süreci olarak ele alır (MEB, 2013). Argüman oluşturma ve savunma bir çeşit sosyal, entelektüel ve dilsel bir eylemdir (Binkley, 1995). Öğrenciler konuşarak fikirlerini açıklayıp, görüşlerini sunar ve dili kullanarak diğer bireyleri bilgilendirir (Lee, 1997). Bilimsel tartışma mantığının dayanağı olarak tanımlanan fikirler hakkında düşünme ancak dil ile mümkündür (Kuhn, 1991). Bilimsel tartışmada öğrencilerin kendilerini ifade ederken kullandıkları dil, arkadaşlarının onları ve düşüncelerini anlayabilmeleri dolayısıyla birbirlerini ikna edebilmeleri için çok önemlidir (Hakyolu, 2010). Bilimsel tartışma kişinin bir fikir ya da konu hakkındaki bakış açısını haklı çıkarma veya başkasının bakış açısını çürütmeye dayalıdır (van Eemeren ve diğ., 1996).

Feni öğrenme, karşı tarafı ikna etmek ve iddialara açıklık kazandırmak için onları savunacak şekilde tartışabilmektir (Skoumious, 2009). Feni öğrenmenin merkezinde yer alan bilimsel tartışma; kavramsal anlayışı geliştirme, araştırma yeteneğini geliştirme, bilimsel epistemolojiyi kavrama ve toplumsal bir uygulama olarak bilimi anlama amaçları için yapılır (Driver ve diğ., 2000). Bilimsel tartışma sayesinde öğrencilerin kavramsal ve epistemik amaçları arasındaki eşgüdüm sağlanır, öğretmen veya eğiticiler, öğrencileri bilimsel düşünme ve muhakeme etmeye yönlendirir (Osborne ve diğ., 2004). Fen derslerinde öğretmenler, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebildikleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebildikleri diyaloglar içerisinde yer almalarını sağlar. Karşıt argümanları içeren yazılı veya sözlü tartışmalarda öğretmenler, öğrencilerinin geçerli verilere dayalı oluşturdukları iddiaları, haklı gerekçelerle sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolü üstlenir (MEB, 2013). Bununla birlikte fen sınıflarında, öğrencilerin yorum ve görüşlerinin değerli olduğu, kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam yaratmak, bilimsel tartışma becerilerini uygulamak ve sınıf söyleminin temel kurallarını oluşturmak için fırsatlar sunmak öğretmenlere düşen roller arasındadır (Sadler, 2006).

Nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması detaylı bilginin elde edildiği belirli bir duruma yönelik derinlemesine bir sorgulama ve bu durumun doğal ortamı içinde yorumlanmasını sağlar (Meriiam, 1998).

Bu araştırma 2011-2012 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Denizli'deki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 9 kız 7 erkek olmak üzere toplam 16 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen uygulama 6 hafta sürmüştür.

Etkinlikler hazırlanırken IDEAS (Osborne, Erduran ve Simon, 2004b) paketinde tanıtılan etkinlikler örnek alınmıştır. Bilimsel Tartışma Odaklı etkinlikler uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanan dolaşım sistemi konularını içeren 17 soruluk Argümantasyon Test uygulanmıştır. Etkinliklerden elde edilen veriler bireysel ve grup olarak toplanmıştır.

Etkinlikler grup çalışmaları şeklinde yürütülmüştür. Etkinliklerin uygulama aşamasında karikatürle yarışan teoriler, deney tasarımı, delil kartları ile tartışma, modelle yapılan tartışma, hikayelerle yarışan teoriler ve örnek olay metni şeklinde tartışma stratejileri kullanılmıştır. Her uygulamadan sonra öğrencilere, etkinlik kâğıdı dağıtılmış ve sonuçlarını kaydetmeleri istenmiştir. Bilimsel tartışma ile gerçekleştirilen fen dersleri sonucunda öğrencilere Argümantasyon Test uygulanmıştır.

Etkinliklerin değerlendirilmesinde Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından belirlenen TAP modeli kullanarak betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde daha önceden belirlenen temalara göre veriler incelenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). TAP modelinde tartışmaları analiz etmek ve kalitesini belirlemek için tartışma 5 seviyede değerlendirilir. Seviye 1'deki tartışmalar bir iddiaya karşıt başka bir iddianın ortaya atıldığı en düşük seviyedeki tartışmalardır. Seviye 5'deki tartışmalar birden fazla çürütme içeren tartışmalardır. Etkinliklerden elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri (frekans ve yüzde) kullanılarak gösterilmiştir.

Öğrencilerin bireysel ve farklı grup tartışma teknikleri ile gerçekleştirdikleri uygulamalar sonucu etkinliklerin analizinden elde edilen tartışma seviyeleri, yüzde ve frekans değerleri bireysel ve gruplara göre değerlendirilecektir. Böylece grupla gerçekleştirilen tartışma etkinlikleri ile bireysel yapılan etkinliklerin karşılaştırılması yapılacaktır. Bilimsel tartışma ile öğrencilerin grup tartışmalarında kendilerini ifade etmeleri ve grup arkadaşlarının fikirlerini çürütecek iddialar sunmaları beklenmektedir. Her hafta uygulanan etkinlikler ile bilimsel tartışmaya dayalı fen derslerinin geleneksel ders işleyişine alternatif olarak kullanılması sonucu, öğrencilerin tartışma becerilerinin artması beklenmektedir. Ayrıca fen sınıflarında bilimsel tartışmanın kullanımı öğrencilerin eleştirel ve bilimsel araştırma becerilerini geliştirerek, öğrencilerin fenle ilgili bilimsel anlamlar oluşturmalarını sağlamayarak bilimsel okuryazar olmalarını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : BİLİMSEL TARTIŞMA SEVİYELERİ, FEN EĞİTİMİ,

Kaynakça

Aydoğdu, M. (2005). İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi. Anı Yayıncılık, Ankara.

Binkley, R. W. (1995). Argumentation, education and reasoning. Informal Logic, 17(2), 127–143.

Erduran, S., Simon, S. & Osborne, J. (2004). TAP ping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse Int. Sci Ed 88:915– 933.

Hakyolu, H. (2010) Farklı Öğrenme Seviyelerindeki Öğrencilerin Fen DerslerindeOluşturulan Argüman Ortamlarındaki Performansları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lee, O. (1997). Scientific Literacy For All: What Is It, And How Can We Achieve It?.Journal Of Research In Science Teaching. 34, 3, 219-222.

MEB, 2013. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi, (6. Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Tanrıöğen, A. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Toulmin, S. (2003). The Uses of Argument. Cambridge-UK. Cambridge University Press (Updated Edition).

Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004b). Ideas, Evidence And Argument In Science. Video, In-Service Training Manual And Resource Pack. London: King's College London.

Sadler, T. D. (2006). Promoting Discourse and Argumentation in Science Teacher Education", Journal of Science Teacher Education. Journal of Science Teacher Education, 323-346.

Skoumois, M. (2009). The Effect of Sociocognitive Conflict on Students' Dialogic Argumentation about Floating and Sinking. International Journal of Enviromental & Science Education, 4(4), 381-399.

(7928) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Isının Işıma Yoluyla Yayılması" Konusunda Sahip Oldukları Görüşlerinin Belirlenmesi

Tülay ŞENEL ÇORUHLU

Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde eğitim öğretimde kaliteyi artırmak amacıyla öğretim programında bazı güncellemelere gidilmiştir. Bu programlardan bir tanesi Fen ve teknoloji dersi öğretim programıdır. Fen ve teknoloji dersi öğretim programında 2013 yılında bazı güncellemeler yapılmıştır. Bu güncellemelerden ilki; dersin isminin "fen ve teknoloji" den "fen bilimleri" olarak değiştirilmesidir. Bir diğer değişiklik ise programda yer alan kazanım sayısının azaltılmasıdır. Programda farklı sınıf seviyelerde kazanım sayıları azaltılsa bile bu kazanımlarla ilgili bilimsel içeriğin sunulmasında fen bilimleri öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Fen konuları ile ilgili öğretmenlerin alan bilgilerinin yeterli olması önem arz etmektedir (Demirel, 2008). Fen içerdiği soyut kavramlar nedeniyle öğrenciler tarafından zor anlaşılan bir ders olduğundan öğrencilere alan bilgisi ve mesleki becerisi ile feni sevdirecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmalarında üniversitede almış oldukları eğitim belirleyici olmaktadır. Öğretmen adaylarının temel kavramlarda yeterli bilgiye sahip olmamaları, ileride yapılacak öğretimin sağlam temeller üzerine yapılandırılmasında problem oluşturabilir. Bu açıdan fen konularında öğretmen adaylarının sahip oldukları görüşlerin belirlenerek, yanılgılarının giderilmesi oldukça önemlidir. Bu sayede öğretimden alınacak verimin artırılacağına inanılmaktadır. Bu çalışmada fen bilimleri içerisinde yer alan ısı iletimi konusu seçilmiştir. Isı iletimi; ısı, sıcaklık ve enerji kavramları ile ilişkili bir konudur. İlköğretim düzeyinde ısı, sıcaklık kavramlarına öğretim programında 5. sınıf seviyesinde değinildiği görülmektedir (MEB, 2013). Isı iletimi; iletim, ışıma ve konveksiyon olmak üzere 3 yolla gerçekleşmektedir. Ancak mevcut literatür incelendiğinde ısının yayılma yollarının makalelerde birlikte incelenerek genel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Değirmençay, 2010; Lubben, Netshisaulu & Campbell 1999; Pathare & Pradhan 2010). Pathare & Pradhan (2010) ısının yayılma yolları ve kinetik teori ile ilgili üniversite öğrenimi gören öğrencilerin kavram yanılgılarını araştırdıkları çalışma sonucunda, ısının yayılma yolları ile ilgili genel sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmada ısının ışıma yoluyla yayılması konusunda öğretmen adaylarının sahip oldukları görüşler belirlenmiştir. Isının ışıma yoluyla yayılmasında ısı radyasyon şeklinde yayılır. Isının bu yayılma yolunda maddesel ortama ihtiyaç duyulmaz. Boşlukta ısı ışıma şeklinde yayılır. Örneğin güneş ışınlarının uzay boşluğunu geçerek dünyamızı ısıtması ışıma şeklinde olmaktadır. Bu çalışmanın amacı; "Isının ışıma yoluyla yayılması" konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları görüşleri ortaya çıkarmaktır. Bu çerçevede araştırmada "fen bilgisi öğretmen adaylarının "Isının ışıma yoluyla yayılması" konusunda sahip oldukları görüşler nelerdir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen çalışmanın yanılgılarının düzeltilmesine yönelik ileride yapılacak araştırmalara konu ile ilgili kavram yanılgılarının neler olduğu konusunda ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışmada gelişimsel araştırma yönteminin türlerinden biri olan enlemesine araştırma türünden yararlanılmıştır. Enlemesine araştırma türü aynı örneklem grubu ile uzun süre çalışılarak gelişim düzeyinin ortaya çıkarılmasının zor olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Çepni, 2010). Bu yöntem örneklem gruplarından belirli kesitler sunmaktadır (Babbie, 2009). Araştırma Karadeniz Teknik Üniversitesi fatih eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde 1. (N=55), 2. (N=50), 3. (N=56) ve 4. (N=50) sınıflarda öğrenim gören toplam 211 fen bilgisi öğretmen adayı ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak; kavramsal anlama testi ve yarı yapılandırılmış mülakat sorularından faydalanılmıştır. Kavramsal anlama testinde öğrencilere 2 adet soru yöneltilmiştir. İlk soruda öğrencilere ısının ışıma yoluyla yayılmasını gösteren günlük hayattan bir örnek verilmiş ve bu olayın nasıl gerçekleştiğini açıklamaları istenmiştir. İkinci soruda ise öğrencilere ısının ışıma ile yayılmasını gösteren bir çizim yapmaları belirtilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatta adaylara bir soru yöneltilmiştir. Test ve mülakat soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının kavramsal anlama testinde yer alan birinci soruya verdikleri cevaplar Marek (1986)'nın kategorilendirmesine göre analiz edilmiştir. Tam anlama kategorisi A, kısmi anlama kategorisi B, kavram yanılgısı kategorisi C, cevaplamama ve ilişkisiz cevaplama kategorisi D harfleri ile kodlanmıştır. Her bir kategori düzeyinde yer alan öğretmen adaylarının yüzdelik değerleri tablolardan yararlanılarak bulgular bölümünde okuyucuya sunulmuştur. Kavramsal anlama testinin ikinci sorusu içerik analizine tabi tutulmuştur. Çizimlerinden örnekler okuyucuya sunulmuştur. Araştırma etiği çerçevesinde öğretmen adayları kodlanmıştır. Örneğin farklı sınıf seviyelerinde 1 numaralı öğretmen adayı; birinci sınıfta B1, İkinci sınıfta İ1 şeklinde gösterilmiştir. Mülakat sorularının analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Kodlarla ilgili öğretmen adaylarının söylemiş oldukları ifadelerden örnekler doğrudan alınarak bulgular bölümünde okuyucuya sunulmuştur.

Araştırma sonucunda; fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ısının ışıma yoluyla yayılması hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ısının gazlarda ışıma yoluyla iletildiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının yapmış oldukları çizimlere de yansımıştır. Adayların ısının ışıma yoluyla iletimini boşlukta gaz taneciklerini çizerek gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan mülakatlar sonucunda bazı öğretmen adaylarının ısının boşlukta yayılmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ısının boşlukta yayılabilmesi için maddesel ortama ihtiyaç duyulduğunu dile getirerek kavram yanılgısına

sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yapmış oldukları açıklamalarda ısının boşlukta yayılmadığını, "sesinde boşlukta yayılmadığı" ile ilişkilendirerek açıkladıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Gelişimsel araştırma, fen bilgisi öğretmen adayları, ışıma

Kaynakça

Babbie, E. (2009). The practice of social research. Belmont, USA: Cengage Learning Publishing.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (Gözden Geçirilmiş Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Değirmençay, Ş. A. (2010). Zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline dayalı rehber materyallerin kavramsal değişim üzerine etkileri: "Isının yayılması ve genleşme". Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Demirel, Ö. (2008). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Ankara; Pegem A Yayınları.

Lubben F., Netshisaulu T. & Campbell B. (1999). Culture and Comparative Studies Students' Use of Cultural Metaphors and Their Scientific Understandings Related to Heating. *Science Education,* 83 (6), 761 – 774.

Marek, E. A. (1986). "They Misunderstand, But They'll Pass." The Science Teacher, 32-35.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2013). İlköğretim Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. M.E.B., Ankara.

Pathare S R & Pradhan, H. C. (2010). Students' Misconceptions About Heat Transfer Mechanisms And Elementary Kinetic Theory. Physics Education, 45(6), 629-634.

(7931) Fen Öğretiminde Argümantasyon Yönteminin Kullanılmasının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Özlem KORAY
Bülent Ecevit Üniversitesi

Özge YILDAN ASLAN
Karaelmas Ortaokulu

Abdullah KORAY
Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Fen bilimleri dersi MEB 2013 öğretim programına göre derslerin planlanması ve uygulanmasında öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber ve yönlendirici olacağı öğrenme ortamları (problem, proje, argümantasyon, işbirliğine dayalı öğrenme vb.) temele alınmıştır. Öğrencilerin fen bilimleri alanındaki bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırmaya–sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanmaktadır.

Araştırma sorgulama süreci sadece "keşfetme ve deneyimleme" olarak değil, "açıklama ve argüman" oluşturma süreci olarak da ele alınır. Araştırma–sorgulamaya dayalı öğrenme; öğrencilerin çevrelerindeki her şeyi keşfetme isteği duydukları, etraflarındaki doğal ve fiziksel dünyaya dair sağlam gerekçelerle açıklamalarda bulunarak güçlü argüman kurdukları, fen bilimlerinden heyecan duyan ve değerini bilen bireyler olarak kısacası birer bilim insanı gibi yetiştirildikleri öğrenci merkezli bir öğrenme stratejisidir. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi temelinde en etkili yöntemlerden biri hem günlük yaşamda hem de bilimde akıl yürütme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan argümantasyon yöntemidir (Tümay & Köseoğlu, 2011). Bu yönteme göre öğretmenler, öğrencilerinin fikirlerini rahatça ifade edebildikleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebildikleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebildikleri diyaloglar içerisinde yer almalarını sağlar. Karşıt argümanları içeren yazılı ve sözlü tartışmalarda öğretmenler, öğrencilerinin geçerli verilere dayalı oluşturdukları iddiaları, haklı gerekçelerle sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolünü üstlenir.(MEB 2013).

Ülkemizde halen ortaokul düzeyinde uygulanmakta olan fen ve teknoloji öğretim programında ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında aşamalı olarak uygulanmasına karar verilen fen bilimleri dersi öğretim programında, fen eğitiminin vizyon ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere, açık ya da örtülü ifadelerle argümantasyona yer verildiği görülmektedir (MEB, 2006; 2013).

Argümantasyon, bilimsel iddiaların, deneysel ya da kuramsal deliller ile desteklendiği ve değerlendirildiği bilimsel tartışma ve sosyal etkileşim sürecidir (Jimenéz-Aleixandre ve Erduran, 2008). Bu süreçte, öğrencilerin bilimsel ya da sosyo-bilimsel (toplumda gündem oluşturan bilimsel içerikli temalar; örneğin GDO, nükleer santraller, vb.) içerikli konularda argümanlar oluşturmaları, oluşturulan argümanları ve gerekçelerini sorgulamaları, farklı bakış açılarıyla oluşturulan argümanları değerlendirerek bilimsel anlamda nitelikli açıklamalara ulaşmaları beklenir (Driver, Newton ve Osborne, 2000).

Argümantasyon, öğrenciler açısından sadece veri toplayıp onların anlamını bulma değil, genelleme, adapte etme, tekrar tanımlama gibi özellikler içermektedir. Argümantasyonla öğrenciler iddia ve kanıt arasındaki ilişkiyi gözlemleyip yetenekleri doğrultusunda yeni fikirler oluşturabilirler.

Bu araştırmanın amacı, fen öğretiminde elektrik konusu üzerine argümantasyon yönteminin uygulanmasının ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akademik başarı, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemektir. Argümantasyon yönteminin öğrencilerin yeni öğrenilen bilgiler ışığında daha meraklı ve aktif olmalarını sağlama, bu doğrultuda anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirme, öğrencilere ve öğretmenlere karmaşık yapıda problemler üzerinde düşünürken kendilerini ifade edebilmeleri için fırsatlar sunma, açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Bütün bunlar dikkate alındığında fen öğretiminde argümantasyon odaklı uygulamaların derslerde kullanılmasının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Argümantasyon yöntemine göre eğitim gören deney grubuyla, öğretmen merkezli yöntemlere göre eğitim gören kontrol grubu arasında;

-Akademik başarı

-Bilimsel süreç becerileri,

-Problem çözme becerileri sontest puanları açısından anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Argümantasyon yöntemine göre eğitim gören deney grubu öğrencilerinin ve öğretmen merkezli yöntemlere göre eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinin,

-Akademik başarı

-Bilimsel süreç becerileri,

-Problem çözme becerileri öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Yöntem: Belirtilen araştırma problemlerini incelemek için 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulanması planlanan araştırmada yarı deneysel yöntem ve öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılacaktır. "Akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve problem çözme becerisi" bağımlı değişkenleri üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken "Argümantasyon" yöntemine dayalı uygulamalardır. Araştırmada bir devlet okulunda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol olmak üzere iki grupla çalışılacak (40 öğrenci), deney grubu Argümantasyon yöntemine dayalı olarak eğitim alırken, kontrol grubuna ise öğretmen merkezli yöntemlerin öngördüğü şekilde eğitim verilecektir. Araştırma verilerini toplamak için Akademik Başarı Testi, Bilimsel Süreç Beceri Testi, Mantıksal Düşünme Grup Testi uygulanacaktır. Akademik başarı testi, akademik başarı değişkenini ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bilimsel süreç becerisi testi, bilimsel süreç becerileri değişkenini ölçmek için kullanılacak olup, orjinali Enger ve Yager (1998)tarafından geliştirilen ve Koray ve arkadaşları tarafından (2008) Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan test kullanılacaktır. Mantıksal düşünme grup testi ise problem çözme becerisi değişkenini ölçmek için kullanılacaktır. Orjinali, 1982 yılında, Roadranga, Yeany ve Padilla tarafından geliştirilen test, daha önce bu alanda geliştirilmiş olan ve farklı muhakeme yeteneklerini ölçen testlerden geçerliği ve güvenirliği yüksek maddeler seçilerek oluşturulmuştur (Akt.Korkmaz,2002: 116). Testlerin uygulanmasıyla toplanan veriler SPSS paket programında bulunan uygun istatistiki yöntemlere göre analiz edilecek ve araştırma bulgularına ulaşılacaktır.

Beklenen Sonuçlar: Araştırmada argümantasyon yönteminin uygulandığı deney grubunun akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve problem çözme becerileri puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış beklenmektedir. Argümantasyon yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sontest akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve problem çözme becerileri puanlarının da, öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde artacağı düşünülmektedir. Öğretmen merkezli yöntemlere göre eğitim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin de akademik başarı puanlarında artış beklenmektedir. Ancak öğrenilen bilgilerin kullanılmasını gerektiren bilişsel becerilerin ön planda olduğu bilimsel süreç ve problem çözme değişkenleri için kontrol grubu öğrencilerinin düzeylerinde anlamlı bir artış beklenmemektedir. Araştırma konusu ile ilgili literatür göz önünde bulundurularak sonuçların tartışılması sağlanacaktır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin argümantasyon ve sorgulamaya dayalı diğer yöntemleri sınıf ortamlarında nasıl daha etkili kullanabileceklerine yönelik öneriler sunulacak ve diğer araştırmalara bu araştırma sonuçları bağlamında yeni fikirler verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Fen Öğretimi, Argümantasyon Yöntemi, Elektrik Enerjisi

Kaynakça

Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. Science Education, 84, 287-312.

Enger, S.K., Yager, R.E. (1998). The Iowa Assessment Handbook. The Iowa- SS&C Project, Science Education Center, The University of Iowa, Iowa City.

Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research. Springer

Koray, Ö., Köksal, M.S. Özdemir,M. ve Presley,A.İ. (2007) "Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi" *İlköğretim Online Dergisi* 6(3), 377-389.

Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Ankara:Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

MEB, (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Tümay, H. & Köseoğlu, F. (2011). Kimya Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Odaklı Öğretim Konusunda Anlayışlarının Geliştirilmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED), 8(3), 105-119.

(7940) Web-Tabanlı Eğitimle Desteklenmiş Öğretim Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Zaman ve Rölativistik Zaman Algısına Etkisi

Doğan Müzdat ŞANLI
Gazi Üniversitesi

İlbilge DÖKME
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Eğitim fakültelerinin Fen Bilgisi öğretmeni yetiştiren kurumlarında, ikinci sınıf öğrencilerinin zorunlu derslerinden biri de "Modern Fizik" dersidir. Kapsamında kuantum fiziğinin temel kavram ve ilkeleri olan bu dersin içeriği oldukça soyut olmakla birlikte uzay ve zaman kavramlarının anlamlandırılmasında yaygın olan görüşleri değiştirmeyi gerektirir. Doğumdan yetişkinlik dönemine kadar gündelik hayatta içi içe olunan uzay ve zaman kavramlarına modern fizik kapsamında yeni anlamlar yükleyerek bu kavramları öğrenmek hiç de kolay olmasa gerek. Örneğin; saatimizin tik takları arasındaki zaman dilimi uçakla yolculuk ederken –eğer saatimiz bozuk değilse- değişmez. Ancak teoride, eğer uçağın hızı rölativistik hız sınırını aşmışsa saatin tik takları arasındaki zaman dilimi genişler. Bu hız sınırının üstünde uçağın hızı arttıkça tik ve tak arası zaman dilimi daha da büyür. Kuantum fiziğinde farklı kinematik ve dinamik sistemlerin çözümlenmesi ve öğrenilmesi uzay zaman kavramlarının rölativite teorisi tabanında anlamlandırılmasına bağlıdır. Bu öğrenmeler soyut ve üst düzey düşünme becerileri gerektirdiği için oldukça zordur. Zira yıllar süren öğretim deneyimlerimiz bu zorluğu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Klasik yöntemlerin kullanıldığı anfi sistemi bir öğretim ile bu zorluğun ne derecede aşıldığı ise tartışmalıdır. Yeni nesil öğrencilerin sanal ortamda kalma süreleri ve bu ortamlardaki interaktif etkileşimleri, onların eğitim ihtiyacını karşılama noktasında da bu yönde düzenlemeleri içeren araştırmaları öngörmektedir. Bu çalışmada, modern fizik dersleri deneysel gruptaki fen bilgisi öğretmen adaylarıyla web-tabanlı eğitimle desteklenerek yürütülmüştür (Genç, 2010). Web-tabanlı eğitimde internette bir web aracı kullanılarak öğrenim desteklenir ve "world wide web (www)" üzerindeki kaynaklar kullanılabilir. Web-tabanlı öğrenme; öğrencilerin kavramakta zorlandıkları konuların öğrenilmesinde öğrencilere ciddi kolaylıklar sağlamaktadır (Topuz vd, 2015). Bu bağlamda eğitimciler tarafından web 1.0, web 2.0 ve web 3.0 tabanlı eğitim uygulamalarını geliştirilmiştir. E-öğrenmenin tercih edilmesinin sebepleri arasında zaman ve mekan sınırlamasının olmaması, maliyetin düşüklüğü, öğretim materyallerinin kısa sürede güncellenebilir olması gibi birçok durumlar sıralanabilir (Çam vd. 2013). Web 2.0 uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanılması bu alanda birçok çalışmanın artmasına zemin hazırlamıştır (Karaman vd. 2008). Web 2.0 kavramı; sadece okunabilir bir ortamdan (web 1.0) hem okunabilir hem de yazılabilir bir ortama geçişi ifade etmekle birlikte dinamik, esnek ve sosyal uygulamalar içermektedir. Ağ günlükleri, video yayın abonelikleri, resim ve video paylaşımı, vikiler, yer imleri, etiketleme ve sosyal ağlar web 2.0'da en göze çarpan uygulamalardandır (Topuz vd. 2015). Bu çalışmada deneysel grup öğrencileri ile facebook grubu oluşturulmuş, özel rölativite konularının öğretimi video, makale vb üzerinden tartışmalarla ders dışında da sürdürülmüştür. Özel rölativite konusundaki "rölativistik zaman" kavramına yönelik öğrenci algılarına web-tabanlı eğitimle desteklenmiş öğretimin etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışma, öntest-sontest karşılaştırmalı grup yarı deneysel desene sahiptir. Araştırma grubu; 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında Modern Fizik dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Modern fizik dersi alan üç şube öğrenci vardır. Araştırmaya katılan iki şube öğrenci bu üç şubenin içinden rastgele seçilmiştir. Yine bu şubelerden biri rastgele seçilerek deney grubu olarak atanmıştır. Diğeri ise kontrol grubu olmuştur. Kontrol grubunda modern fizik kapsamındaki Rölativite konusu klasik yöntemlerle işlenmiş, deney grubunda ise klasik yöntemler web-tabanlı eğitim ile desteklenmiştir. Bunun için deneysel grup öğrencileri ile facebook grubu oluşturulmuştur. Bu ortamda özel rölativite konularıyla ilgili video, makale vb paylaşılarak, paylaşımlar üzerinden tartışmalar yapılmıştır. Tartışmalar zaman zaman web ortamından derse de taşınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorular ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Açık uçlu sorular öğrencilerin "zaman" ve "rölativistik zaman" kavramlarına yönelik algısını belirlemek maksatlı olup altı maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracının geçerliliği için hazırlanan formdaki sorular için bir program geliştirme uzmanı, iki fizik dersi öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda soruların düzeltmeleri yapılmış ve 6 açık uçlu sorudan oluşan form oluşturulmuştur. Sorular ön-test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Aynı sorular özel rölativite konusu tamamlandıktan sonra son test olarak her iki gruba tekrar uygulanacaktır. Sorulara verilen yanıtlar incelenip gerek görülen öğrencilerle görüşmeler yapılarak ilk verilerin desteklenmesi sağlanacaktır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır (Boğdan ve Biklen, 1998). Değerlendirme birimi olarak "cümle" ve "sözcükler" ele alınacaktır.

Bu çalışmada Modern fizik dersinde özel rölativite konusundaki "zaman" ve "rölativistik zaman" kavramına yönelik öğrenci algılarına web-tabanlı eğitimle desteklenmiş öğretimin etkisi araştırılmıştır. Esas olarak, rölativite konularını öğrenen bir kişinin zaman kavramındaki algısının değişmesi gerekmektedir. Öğrenen kişi ister bir öğrenci olsun isterse bu konuya ilgi ve merakı olup bu konularda kitap okuyan herhangi biri…Zamanın sabit bir nicelik olmadığı, bir boyut olduğu, rölativistik hız sınırları aşıldığında zamanın genleştiği ve ikiz paradoksuna yönelik tanımlamalar zaman algısında değişimin birer göstergesidir. Bu değişim özel rölativite bilgisinin zihinlerde anlamlandırılmasıyla gerçekleşebilir. Bu araştırmanın sonucunda zaman kavramının rölativistik çerçevede anlamlandırılması web-tabanlı öğretim uygulaması ile desteklenen deney grubu öğrencilerinde daha

belirgin ortaya çıkacağı beklenmektedir. Bunun sonucu olarak deney grubu öğrencilerinin öntest ve son testde yer alan zaman algısını otaya koyan sorulara vereceği yanıtlarda kontrol grubu öğrencilerine göre farklılıklar beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : web tabanlı eğitim, rölativistik zaman, yarı deneysel desen

Kaynakça

Topuz A.C., Yıldırım Ö., Topu F.B., Göktaş Y., 2015, Öğrenme Teorileri Üzerine İnşa Edilen Web 2.0 Uygulamaları: Science Direct Veri Toplama İncelemesi, Bilişim Teknolojileri Dergisi Cilt:8 Sayı:2-2015,59.

Boğdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Ally & Bacon, Inc.

Erkunt. H. ve Akpınar, Y., "Internet Tabanlı ve Internet Destekli Eğitim: Kurumsal Bir Eğitim Yönetim Sistemi Örneği", *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 23-25.Mayıs.2002, Anadolu Üniversitesi.

Çam H., Bülbül M.Z., Buldu A., Yıldız K., Sarpkaya A.Ö. (2013), E-Learning Eğitim Sistemi İle Adobe Captivate Programından Yararlanılarak Bilgisayar Organizasyonu Eğitiminin Web Tabanlı Olarak Verilmesi, Akademik Platform. 373

Genç Z., Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği, Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10 - 12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi

Karaman S., Yıldırım S., Kaban A., Öğrenme 2.0 Yaygınlaşıyor: Web 2.0 Uygulamalarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Araştırmalar ve Sonuçları, inet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 35-40

(7950) Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Bilim Tarihine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Şebnem KANDİL İNGEÇ — Gazi Üniversitesi
Kamile TEKFİDAN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

"Bilim Tarihi" ifadesi bilim ve tarih kavramını, yaklaşımını, hatta zihniyeti bir araya getiren bir tanımlama olarak düşünülmüştür. Böylece bir araştırma-inceleme yöntemi olarak bilim tarihi, doğa/fizik ile insan arasında bir köprü olma görevini üstlenmiştir (Fazlıoğlu, 2015, s:19). Bilim tarihi bilimin ne olduğunu, kökenini, gelişimini, bilime katkı yapan kişilerin hayatını, bilginin hangi aşamalardan geçerek bugünkü haline ulaştığını, bilim insanlarının nasıl uğraşlar verdiklerini, bilim insanlarının kullandıkları yöntemleri, araç ve gereçleri, bilimin iktisadi, siyasi, dini ve toplumsal bağlamla ilişkisini inceler (Topdemir & Unat, 2008; Fazlıoğlu, 2015, s:20). Bilim tarihi bilimin değerini ve önemini sorgular, bilimin etkinliğini bütün yönleriyle tanımaya ve tanıtmaya çalışır (Topdemir & Unat, 2008).

Fen öğretiminde bilim tarihinin önemi oldukça geç fark edilmiş ve araştırmacılar tarafından eleştiri konusu olmuştur (Laçin-Şimşek, 2009). Yapılan araştırma sonuçları fen öğretiminde bilim tarihinden yararlanmanın gerekliliğini ortaya koymuştur (Matthews, 1994; Şeker, 2012). Alanyazında bilim tarihi ve felsefesine az vurgu yapılan geleneksel öğrenim gören öğrencilerde bilimdeki değişme süreci hakkında zayıf anlayışa sahip oldukları vurgulanmaktadır (Justi & Gilbert, 2000; Laçin-Şimşek, 2009). Son yıllarda "bilim tarihinin okul müfredatlarında yer almasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Bilim Tarihinden Fen derslerinde kullanımına yönelik sınırlı sayıda ulusal araştırma olduğu görülmektedir (Laçin-Şimşek, 2009; Laçin-Şimşek, 2011; Şeker, 2012). Bu çalışmalarda Ders Öğretim Programı ve ders kitaplarının Bilim Tarihinden ne kadar ve nasıl yararlandığı incelenmiştir. Öğretmenler/öğretmen adaylarının fen derslerinde Bilim Tarihinden nasıl yararlanılacağına ilişkin görüşlerin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaöğretim öğretmen adaylarının Fen derslerinde Bilim Tarihinden nasıl yararlanılacağına yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın alan yazındaki eksikliği giderme açısından katkı yapacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının, bilim eğitiminde bilim tarihinden nasıl yararlanılacağına ilişkin görüşlerini saptamak, bu görüşlerin bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve bulgular ışığında öneriler geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, fen eğitiminde bilim tarihinden nasıl yararlanılacağına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşleri; öğrenim gördükleri anabilim dalı ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çalışma grubu bir devlet üniversitesinde Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanalar Bölümü fizik (89), biyoloji(60), matematik(82), kimya(61) Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 292 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %51 (n=149)'i birinci sınıf, %44,5 (n=130)'i beşinci sınıf, %4,5 (n=13)'i ikinci sınıftır.

Bu araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma niteliğindedir.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından "Bilim Tarihinden Fen Eğitiminde Yararlanma Ölçeği" (BTFEY) geliştirilmiştir. Ölçek katılımcıların verilen ifadelerle katılma derecelerini belirlemeyi amaçlayan Likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin cevap ölçeği,"1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Az Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır.

BTFEY ölçeğinin maddelerinin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla (Büyüköztürk, 2008, 169), ölçek taslak formu kapsam geçerliliği için iki uzman görüşüne sunulmuştur. Yapı geçerliğinin ve güvenirliğinin istatistiksel olarak belirlenmesinde; açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır.

Toplam 16 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutları Cronbach Alpha değerleri: Kavramsal Anlama ,810; Süreçsel Anlama ,815 Bağlamsal Anlama ,808'tir. Söz konusu faktörlerle açıklanan toplam varyans %56,829 olarak bulunmuştur. Birinci faktör (kavramsal) için maddelerin faktör yükleri 0,799 ile 0,647 arasında, ikinci faktör (süreçsel anlama) için 0,900 ile 0,504, üçüncü faktör (bağlamsal anlama) 0,868 ile 0,441 arasında değişmektedir.

Elde edilen bu sonucun ardından, ölçeğin yapı geçerliği çalışması için LISREL 8.82'de birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (CFA) yapılmıştır. Mevcut 16 maddenin, 3 ana faktöre bağlanması suretiyle, model kurularak test edilmiştir.

Problem ve alt problemlerin özelliği dikkate alınarak dağılımları belirlemede yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Verilerin normal dağlım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmış verilerin normal dağılım

göstermediği saptanmıştır. Ölçekten alınan puanlarla sınıf düzeyi değişkeni arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi, ölçek puanları ile anabilim dalı arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Kruskall Wallis testi yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde "öğretmen adaylarının, fen eğitiminde bilim tarihinden nasıl yararlanılacağına ilişkin görüşleri" nin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu probleme ilişkin analiz sonuçlarına göre ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına bakıldığında fen eğitiminde bilim tarihinden yararlanmaya ilişkin puanların bağlamsal alt boyutunda en düşük, kavramsal alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının fen eğitiminde birincil olarak kavramsal anlamada bilim tarihinden yararlanmaya yönelik görüş belirttikleri söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine bağlamsal anlama alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Fizik öğretmen adayları ile kimya öğretmen adayları arasında fizik öğretmen adaylarına lehine, Fizik öğretmen adayları ile Matematik öğretmen adayları arasında fizik öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre fen derslerinde Bilim Tarihinden nasıl yararlanılacağına ilişkin görüşleri arasında ölçeğin bütünü, kavramsal anlama alt boyutunda ve bağlamsal anlama alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark beşinci sınıflar lehinedir.

Anahtar Kelimeler : Bilim Tarihi, öğretmen adayı, Fen eğitimi

Kaynakça

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

Child, D. (2006). The essentials of factor analysis. (Third Ed.), London: Continuum.

Fazlıoğlu, İ. (2015). Kayıp Halka-İslam-Türk Felsefe-Bilim Tarihinin Anlam Küresi-İstanbul:Papersense Yayınları İki Ucu Müphem Bir Köprü:'Bilim' ile 'Tarih' ya da 'Bilim Tarihi'. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 2(4): 9-2.

Justi, R. & Gilbert, J. (2000). "History and philosophy of science through models: some challenges in the case of 'the atom". International Journal of Science Education, 22(9): 993- 1009.

Kane, M. T. (2001). Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.

Laçin-Şimşek, C. (2009). How much and how science and technology curriculums and textbooks benefits from history of science? Elementary Education Online, 8(1), 129-145.[Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Laçin-Şimşek, C. (2011). "Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi Dersinde Yapılan Çalışmaların Öğrencilerinin Bilim Tarihi İle İlgili Bilgi Düzeylerine Etkisi", NEF-EFMED, 5-1, 116-138 Sakarya Üniversitesi, Hendek, Adapazarı.

Matthews, M. R. (1994). Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science. New York:Routledge.

Şeker, H. (2012).The Instructional Model For Using History of Science, Educational Sciences. Theory & Practice, 12(2).

Topdemir, H. G. & Unat, Y. (2008). Bilim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi.

(7953) Üniversite ve Toplum Bütünleşmesinde Örnek Bir Uygulama: Bilim Üniversitede Çocuklarla Buluşuyor Projesi

Neriman ARAL Ankara Üniversitesi
Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL Ankara Üniversitesi
Figen GÜRSOY Ankara Üniversitesi
Saliha ÇETİN SULTANOĞLU Ankara Üniversitesi
Ezgi Fındık TANRIBUYURDU Ankara Üniversitesi
Aybüke YURTERİ TİRYAKİ Ankara Üniversitesi

ÖZET

Toplumların ilerlemesi için bilim bir şart, bu bilimsel bilgiyi nasıl elde edebileceğini ve kullanabileceğini bilen bireyler yetiştirmek ise sürdürülebilirlik için bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilim ve teknolojideki gelişmelerin, ülkelerin gelişmişlik seviyelerini belirlediği günümüzde, öğrencileri, bilime ve teknolojiye yönlendirmek amacıyla eğitimde yeni bir yaklaşıma doğru yönelmeler başlamıştır (TÜBA, 2013). Bilimin topluma yayılması ve bilim ile erken yaşta tanışan nesillerin varlığı ile toplumların gelişmişlikleri ve refah düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gerçeği yadsınamaz. Hatta bilim ve sanatın birlikte ilerlediği toplumlar gelişmişlik düzeyleri açısından ileri seviyelere ulaşmaktadır. Sanatın insanın duygularını, sezgilerini ve yaratıcı düşünme gücünü eğiten, keskinleştiren boyutunu bireyin gelişiminde ihmal edilmesi gereken unsurlardandır.

Odell & Hewett (1993), yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin bilim insanına yönelik algılarının ve zihinlerinde oluşturdukları imajların kariyerlerini belirlemede etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren bilime ilişkin algının oluşturulması, gelecekteki bilim insanlarının yetiştirilmesi, kişilerin gelecekte bilimle ilgili bir kariyer seçmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu noktada bilgiyi üreten, bilim insanı yetiştiren kurumların olumsuz algıyı gidermeye yönelik çalışmalar sürdürmesine ve insanları bilim eğitimi çalışmalarına yönlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Son yıllarda tüm dünyada kavranmış ve bu amaçla çocuklara bilimi erken yaşta tanışmalarını sağlayacak merkezleri oluşturma çalışmaları da başlatılmıştır. Dünya genelinde açılan merkezle incelendiğinde, bu merkezleri açan ve küçük yaşlardan itibaren bilim eğitimini destekleyen kurumların başında başında ise üniversiteler gelmektedir.

Bilginin daha sistematik bir şekilde ilerlemesi üniversite gibi kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Üniversiteler bilimsel bilgiyi esas almıştır. Üniversitelerin ana hedeflerinden biri bilim üretiminin yanı sıra, bilimin toplumda yaygınlaştırılmasını ve bilim insanlarının yetiştirilmesini sağlamaktır. Bilginin araştırılması, sunulması (dersler, v.b.) ve yayılması yükseköğretim kurumlarının en temel işlevi olarak kabul edilmektedir. Bilime olan ilgi ve gelecekte bilimle ilgili bir alanda çalışma isteği de insanların yaşadığı çevrede bulunan üniversiteler aracılığı ile gelişmektedir. Bu noktada üniversiteler bilimin yaygınlaştırılmasında ve bilim eğitiminin doğru kanallar aracılığı ile verilmesinde ayrı bir öneme sahiptir. Yükseköğrenimin sürdürülmesinin yanı sıra küçük yaşlardan itibaren çocukları bilim ile tanıştırmak üniversitelerde bilim merkezleri ve çocuk üniversiteleri açılmaktadır. Ankara Üniversitesi bünyesinde Ankara Kalkınma Ajansı desteği ile gerçekleştirilen "Bilim Üniversitede Çocuklarla Buluşuyor" projesi kapsamında, bilim eğitimine bu merkezlerde katılan çocukların bilim ve bilim insanına ilişkin algılarında değişiklik olup olmadığı araştırılmış olup, verilen eğitimlerin çocukların gelecekte seçecekleri mesleklere etkileri olup olmadığı ortaya koyulmuştur.

Araştırma kapsamında eğitimden önce ve eğitim sonrası çocukların bilim ve bilim insanına ilişkin görüşlerini ve gelecekte seçecekleri meslek gruplarını betimlenmek ve verilen eğitimlerin etkisinin ölçülmesi için deneme modellerinden tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken çocukların bilim ve bilim insanına ilişkin algı düzeyleri ve seçecekleri meslek grupları, bağımsız değişken ise farklı bilim dallarına özgü oluşturulmuş eğitim programlarıdır. "Bilim Üniversitede Çocuklarla Buluşuyor!" projesi kapsamında Ankara ili içerisindeki 6319 çocuğa bilim eğitimi vermiştir. Proje kapsamında Ocak- Haziran 2015 tarihleri arasında farklı bilim dallarına özgü oluşturulmuş olan programlar tarafından gerçekleştirilen eğitimler yarım gün olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm etkinliklerin içeriğinin çocuk katılımını ön planda tutan etkinlikler olmasına özenle dikkat edilmiştir. Ayrıca farklı bilim dallarına ilişkin uygulamaların yapıldığı eğitim programlarının uygulanmasında etkileşimin üst düzeye çıkarılması için üniversite mekanları kullanılmıştır.

Eğitime katılan gruplarda eğitimin etkililiğini ölçebilmek için etkinliğin öncesinde ve sonrasında araştırma ekibi tarafından hazırlanan veri toplama aracı ile okuma yazma bilen grupların görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracının hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu uzman görüşlerine sunulmuş ve uzman görüşlerinin ardından yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulamalarının ardından veri toplama aracına son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması çocukların eğitime dahil olmasından önce ve sonra şeklinde toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi ise SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir.

Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcı çocukların eğitime katılımından önceki görüşleri ile eğitime katıldıktan sonraki görüşleri arasında bir anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim öncesinde bilime ve bilim insanına olan görüşleri, eğitim sonrasında olumlu yönde değişmiştir. Katılımcılar eğitim öncesinde bilimi daha çok zor, sıkıcı, yenilik ve araştırmaya yönelik bir etkinlik olarak görmekteyken sonrasında bilime ilişkin algılarında, bilimi daha eğlenceli ve zevkli bir etkinlik olarak gördükleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %90,4'ü eğitimler sonrasında gelecekte bilim ile ilgili bir meslek seçmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara etkinliğe tekrar katılmayı isteyip istemedikleri de sorulmuştur. Katılımcıların %90,1'i eğitimlere tekrar katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların katıldıkları eğitimlerden olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : bilim, bilim eğitimi, üniversite ve toplum, toplumda bilim

Kaynakça

Aikenhead G. S. (2006), Science Education for Everyday Life: Evidence-based Practice, Teachers College Press, New York

Altun E. Ve Yıldız Demirtaş V. (2013). 6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Bilim ve Bilim İnsanı Öğretim Programı'nın Etkililiği, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 67 – 97

Doğan Bora, N. (2005). Türkiye'deki Ortaöğretim Fen Branşı Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkında Görüşlerinin Araştırılması, Gazi Üniversitesi, Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Köseoğlu F., Tümay H. ve Budak E. (2008) Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri ve Öğretimi ile İlgili Yeni Anlayışlar, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (2), 221-237

Kuyumcu, A. Ve Erdoğan T. (2008). Yükseköğretimin Toplumsal Değişmeye Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 240-250

Martin, L. & Toon, R. (2005). Narratives in a science center: Forms of interpretation and people's identities as science learners. Curator, 48(4), 407-425

Odell, M.R.I. Hewett, P., Bowan, J., Boone, W.J. (1993). Stereotypical Images of Scientist: A Cross.Age Study. Paper Presented at the 41st annual National Meeting of the National Science Teachers Association, Kansas City, MO

(7962) Genç Akademisyenlerin Çoklu Oylama (Multı Votıng) Açık Balık Kavanozu ve İletişim Ağı Tekniklerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Dilber POLAT

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de yükseköğretim sektöründe özellikle son 10 yıl içinde önemli niceliksel gelişmeler yaşanmış olmasına karşın niteliksel gelişimin bu hızı yakalaması akademisyenlerin çabalarına bağlıdır. Bu durumun akademisyenlere önemli sorumluluklar yüklediği gerçeği göz ardı edilemez. Fen eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin bilime yapmaları gereken katkı yanında, ülkenin kalkınma düzeyinde değişmez göstergelerden biri olan nitelikli fen öğretmeleri yetiştirme görevleri de onları yeni öğretim teknikleri bulmaya ve geliştirmeye mecbur kılmaktadır. Gerek bilim gerekse bilim öğretimi alanlarında bilgilerini güncelleyen, gelişmiş dünya ülkelerindeki uygulamaları takip eden akademisyenler kısa vadede kendi bireysel bilgi donanımını ve yetiştirdiği öğretmen adaylarının donanımını sağlarken uzun vadede ülkenin bilim alanındaki kalkınmışlığına katkı sağlayacaktır. Fen eğitiminin amaçlarından biri de bilimsel bir problemi ortaya atabilen, bu problemi bilimsel bir platformda kritik edebilen, demokratik bir şekilde tartışma ve uzlaşma ile sonuçlandırabilecek problem çözme sürecini izleyebilen nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu hedefler doğrultusunda gerçekleştirilecek sınıf içi etkinlikler dizayn edecek öğretmen ve öğretim elemanlarının da bu niteliklere sahip olması gerekir. Problem, önceden öğrenilmiş teorem ya da kurallar yardımıyla çözümü istenen bir soru olarak tanımlanabilir. Problem çözmek için "tek bir yol değil", "en iyi yollar" vardır. Problem çözme, amaca ulaşabilmek için alternatifler arasından en uygun olanı belirlemektir.

Eğitimi sırasında problem çözme tekniklerini uygulamalı olarak öğrenen öğreticilerin, sınıflarında bu tür teknikleri teorik olarak öğrenen öğreticilerden daha etkili bir şekilde uygulaması ve öğrencilerine analiz etmeleri için daha kapsamlı problemler üretebilmesi beklenir. Problem çözebilen öğreticiler yetiştirmeye katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışmada, geleceğin akademisyenleri olacak yüksek lisans ve doktora öğrencilerine problem çözme stratejilerini gözden geçirmelerine olanak sağlayacakları üç farklı teknik uygulamalı olarak gerçekleştirilmiş ve bilgi dağarcıklarına yeni problem çözme teknikleri eklenmiştir. Bu tekniklerden birincisi çoklu oylama (multi voting), bir problem çözme tekniği olup bilimsel süreç becerini harekete geçirerek çok sayıdaki seçeneğin, daha az sayıdaki seçeneğe indirilmesi temeline dayanmaktadır. Çoklu oylama tekniğinde verilen bir senaryo ve on kritik seçeneğin değerlendirilmesinde; bireysel karar aşaması, spontan grup oluşturmak, küçük grup tartışması ve liderler tartışması olmak üzere dört aşama gerçekleştirilir. İkinci teknik "açık balık kavanozu" olup etkileşimli tartışma yöntemlerinden biridir. Açık balık kavanozu tartışmayı yürüten liderlerin tartışma sürecine diğer katılımcıların da aktif katılımına olanak sağlayan bir tekniktir. Üçüncü teknik ise sürecin değerlendirilmesi amacı ile gerçekleştirilen "iletişim (bilgi) ağı" tekniğidir. Bilgi ağı katılımcıların yüz yüze dönük bir halka olarak oturma düzeni alıp, her birinin sürece yönelik düşüncesini içeren bir cümleyi istediği bir katılımcıya söylerken elindeki ip yumağını karşıya atarak iki katılımcı arasında iplikten bir köprü kurması temeli dayanır. Cümleler ve atılan yumak bütün katılımcılar arasında iplikten iletişim köprüleri kurulana kadar devam eder. İletişim ağının birinci turunda katılımcıların fikirlerini paylaşması amaçlanırken, yumağın tekrar sarılmasıyla gerçekleştirilen ikinci aşamada hem konunun ikinci kez tekrarlanması sağlanır hem de fikrini paylaşan katılımcıyı saygılı bir şekilde dinleme becerisini geliştirmeyi amaçlar.

Bu amaçlar doğrultusunda genç akademisyenler bu üç problem çözme tekniğinin sınıflarda nasıl uygulanacağına dair neler biliyorlar? Ana problemi ile;

Bu teknikleri sınıflarınızda uygulamayı düşünüyor musunuz?

Bu uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Bu uygulamaya katılmak sizde nasıl bir etki yarattı ?

Bu teknikleri uygulamanın öğrencileriniz hangi yaşam becerilerini etkileyeceğinizi düşünüyorsunuz?" alt problemlerine yanıt bulunması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın akademisyenlere, öğretmen ve öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu kısımda çalışma grubu, veri toplama süreci, araştırma yöntemi ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Bu çalışma 6 farklı üniversiteden, 10'u doktora 22'si yüksek lisans öğrencisi olmak üzere 14'ü kadın 18'i erkek toplam 32 genç akademisyenin katılımı ile gerçekleştirilmiş olup, küçük grup katılımı sağlanarak uygulanan problem çözme tekniklerinden çoklu oylama (multi voting), açık balık kavanozu ve iletişim (bilgi) ağı tekniklerine ilişkin farkındalıklarını artırmayı ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlamaktadır.

Bu araştırma tarama (survey) modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama, genel olarak bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bilimsel araştırma sürecidir. (Johnson & Christensen, 2000). Ayrıca tarama yönteminin amacı nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktadır (McMillan ve Schumacher, 2001). Bu tür araştırmalar, daha çok "ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl" gibi soruların cevaplandırılmasına ve durumu etraflıca analiz etmeye dayalıdır(Büyüköztürk, 2011). Araştırma verilerinin toplanma süreci; katılımcılara uygulanacak tekniklere ilişkin kısa bir teorik bilgi verildikten sonra uygulamada kullanılacak senaryolar oylamaya sunulmuş ve çoğunluğun istediği senaryoya dayalı olarak sırasıyla çoklu oylama, açık balık kavanozu ve son olarak da iletişim ağı tekniği gerçekleştirilmiştir etkinliklerin tamamlanması yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Uygulama sonunda katılımcılara sürece ilişkin görüşlerini belirtmeleri için hazırlanmış olan sorular yazılı olarak verilmiş ve cevaplamaları ortalama 15 dakikada geri dönütler yazılı olarak alınmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerinin analizi betimsel olarak yapılmış, benzer cevapların frekans ve yüzde değerleri tablolaştırılmıştır. Betimsel nitelikteki araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2007).Katılımcıların yanıtladığı açık uçlu sorunun yanıtı ise nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizi bulgulaştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Katılımcıların 26'sı (%81,25) çoklu oylama tekniğini, 22'si (%68'75) açık balık kavanozu tekniğini ve 18' (%56,25) iletişim ağı tekniğini ilk kez duyduklarını ifade etmişlerdir.

İleride bu teknikleri öğrencilerine uygulamayı isteyip istemedikleri sorusuna verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde genç akademisyenlerin 23'ü (%72) çoklu oylama tekniğini, 30'u (%94) açık balık kavanozu tekniğini ve 26'sı(%81) iletişim ağı tekniğini sınıflarında uygulayacaklarını belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde dilen bir diğer sonuç; Araştırmaya katılan genç akademisyenlerin uygulanan problem çözme teknikleri sınıflarda uygulanırsa; öğrencilerin problem çözme becerisini (%81), eleştirel düşünme becerisi (%84), karar verme becerisini (%87.5), akranlarla işbirliği becerisi (%90.63), eğlenerek öğrenme(%93.75), demokratik bir ortamda fikrini savunma(%75), kendini ifade etme becerisi (%100) , uzlaşmada gönüllülük (%56) becerilerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Ayrıca katılımcıların %75'i bu süreci eğlenceli, %50'si ilgi çekici, %28'i sürükleyici, %12.50'si büyüleyici, % 34'ü ufuk açıcı, %65.63'ü öğretici ve %37.50'si heyecan verici olarak nitelendirmiştir. Bu oranlar akademisyenlerin bu teknikleri uygulanabilir değerde bulduğunu bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler : problem çözme, multi voting, açık balık kavanozu, iletişim (bilgi) ağı

Kaynakça

Bahçeci,D.,Kaya, V. H., (2010) 'Öğretmen Adaylarının Multi-Voting (Çoklu Oylama) Tekniğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri ve Görüşleri', 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi BALIKESİR-/TÜRKİYE

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı (14.baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje çalışmalarına giriş, Genişletilmiş üçüncü baskı,Celepler matbaacılık, s.37, Trabzon

Demirci Güler, M.,P ve Polat, D.(2014). Öğretmen Adaylarının Karar Verme Süreçlerinde Fen Bilgilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi sayı 16. sayı Ss, 171-204

Johnson, R. B., and Christensen, L. B. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Lederman, N. G. (2007). Nature of Science: Past, present, and future. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds), Handbook of research on science education (pp. 831-879). London, Lawrence Erlbaum Associates.

McMillan, J. H., and Schumacher, S. (2001). Research in education: A conceptual introduction (5th ed.). New York: Longman.

Polat,D.ve Kaya, V. H. (2012) Multi- Voting (Çoklu Oylama) Tekniğinin Kullanımına İlişkin Tartışma Grubu. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,27- 30 Haziran- Niğde Üniversitesi, Niğde /TÜRKİYE.

Tekışık, H.H. (2002). Öğrenme-Öğretme Stratejileri. Çağdaş Eğitim Dergisi, 289, 1-8.

(7967) A Comparative Study of College Students' Performance On İntegrated Science Process Skills in Turkey and Malaysia

Günbey EROĞLU
Gazi Üniversitesi

İlbilge DÖKME
Gazi Üniversitesi

ÖZET

This paper reports a comparative study of college students' performance on integrated science process skills in Turkey and Malaysia. These two countries have quite similar historical background in science education with innovative policies. The reform of education bringing radical changes in the Turkish National Education system was made in 2004 (Aksit, 2007). The reflections of this educational reform on curricula resulted in the most comprehensive and professional curricula in the history of the Turkish Republic (Bulut, 2007; Koc et al., 2007; Akinoglu, 2008; Demirel, 2009). The overall objective and gains, exemplary student activities, interdisciplinary relations, misconceptions, the limits of subjects, assessment and evaluation based on knowledge and performance were explained comprehensively in the Science and Technology Curriculum for second grade elementary school with this reform (MEB, 2004). Student gains were categorized in three classes: knowledge, skill and attitudes. The acquisition of skills given as the scientific process skills and scientific-technological-social-environmental gains and the acquisition of awareness given as attitudes and values were penetrated in the acquisition of knowledge. Under the rubric of vision 2020 in Malaysia, the new primary and secondary school curricula were revised with great emphasis on the development of the acquisition of basic skills and knowledge through a direct variety of instructional materials, and practices a variety of pupil groupings. (Lee, 1999)There have been some uncomfortable case by using new science curriculum as follow: a) Lack of teacher ability in inquiry b) Lack of materials, c) high number of students in the class d) inquiry approach is too difficult and much more time consuming (Robert, 1993; Welch et al 1993). This paper focused on the first case related to teacher knowledge and performance on science process skills. Science teacher can firstly learn and implement science process skills by themselves to teach students. Therefore, determining the science teacher candidates' scientific performance is crucial when exploring college students' performance on integrated science process skills in Turkey and Malaysia. The first purpose of this study was to compare the level of the performance of selected Turkish and Malaysian students on integrated science process skills. The second purpose of this study was to compare the level of the performance of selected Turkish and Malaysian students on integrated science process skills among major. Which country's major is more successfull about SPS. Are there any significant differences in the students' performance on the test of integrated science process skills linked to their gender, major, and country?

Research was conducted with 72 college students from physics, chemistry and biology teaching departments and 3. level classroom of Gazi University in Ankara. In addition research was also conducted with 142 students from same departments and level classroom of Sultan Idris Education University in Malaysia. Independent t- test as well as one-way variance analysis (ANOVA) have been conducted in order to determine whether there is significant difference for variables or not. At the end of research; there is no significant difference among Turkish students' SPS amongst the departments was observed for Turkish students. There is a significant difference among Turkish students' determining and controlling variables skills linked to the gender, but there is no difference among gender for any other skills. There is a significant difference among Turkish students' formulating hypothesis, data analysis and graph plotting. There is no significant difference among Malaysian students' SPS linked to the departments, and gender. There is a significant difference between Turkish and Malaysian students' SPS linked to the country in favour of Malaysian. There is a significant difference between Turkish and Malaysian sudents' SPS linked to the department in favour of Malaysian. For assessing students' performance on SPS the multiple choice Test of Integrated Science Process Skills (TIPSII) which is used in research were developed by Okey, Wise and Burns (1985). TIPSII test with 36 items was asked to 214 students. TIPSII measured five skills: Controlling and identifying variables, defining operationally, formulating hypotheses, interpreting data, and experimenting. The Cronbach alpha was found 0.82.

Science and Technology curricula of Turkey suggest constructive-based pedagogical innovation in science teaching and learning These curricula suggest a lot of science activities required science process skills by expecting the teachers to use inquiry teaching strategies. Therefore, it was significant to determine Turkish Candidate Teachers' level of performance on science process skills. Therefore, college students on integrated science process skills was to determine in this study. This study determined the relationships among gender, major, and country. There was a significant differences between Turkey and Malaysia in favour of Malaysia. The reason should be instructors applying methods to candidate teachers. And also there were some differences countries' curricula. These differences could be a reason for results. In a suggestion, I could measure the other grade levels performance to compare two countries SPS levels entirely. And also I could choose the colleges via their college entrance scores.

Anahtar Kelimeler : SCIENCE PROCESS SKILLS, BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ, FEN EĞİTİMİ, SCIENCE EDUCATION, KARŞILAŞTIRMALI, COMPARATIVE, TÜRKİYE, MALEZYA, TEACHER CANDIDATES, ÖĞRETMEN ADAYLARI

Kaynakça

Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. International Journal of Educational Development, 27(2), 129-137.

Akinoglu, O. (2008). Primary education curriculum reforms in Turkey. World Applied Sciences Journal, 3(2), 195-199.

Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: A case of a primary school mathematics curriculum. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(3), 203-212.

Burns, J. C. , Okey, J.R. ve Wise, K.C. (1985). Development of Integrated Process Skill Test: Tips II. *Journal of Research in Science Teaching. 22*(2), 169-177.

Demirel, M. (2009). A review of an elementary education curricula in Turkey: Values and values in education. World Applied Sciences Journal, 7(5), 670-678.

Lee, M.N.N (1999). Education in Malaysia: Towards Vision 2020. School Effectiveness and School Improvement, 10 (1), 86-98.

Koc Y., Isiksal M., & Bulut, M. (2007). Safure, elementary school curriculum reform in Turkey. International Education Journal, 8(1), 30-39.

MEB, (2004). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*, Ankara

(8038) Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Analizi

S. Levent ZORLUOĞLU — Artvin Çoruh Üniversitesi
Ayşe ŞAHİNTÜRK — Artvin Çoruh Üniversitesi
Kübra Elif BAĞRIYANIK — Artvin Çoruh Üniversitesi

ÖZET

Fen bilimleri dersi öğretim programı öğrencileri araştırmaya-sorgulamaya, etkili kararlar almaya, problem çözmeye, kendine güvenmeye, işbirlikli olmaya, etkili iletişim kurmaya, yaşam boyu öğrenmeye ve fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere sahip olmaya yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar, programda yer alan kazanımlar, öğretim uygulamaları ve değerlendirme etkinlikleriyle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretim programı kazanımları, öğrenciye kazandırılması gereken bilgi ve becerilere odaklanmaktadır. Öğrencilere yeni davranışlar kazandırmayı ya da mevcut davranışlarında değişiklikler oluşturmayı hedefleyen öğretim kazanımları, programın içeriğinin düzenlenmesi, programın uygulanması ve değerlendirmesine yardımcı olmaktadır. Öğretim programlarının ilk ve temel kısmını oluşturan kazanımların bu amaçlar doğrultusunda şekillendirilmesi önemlidir. Uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülerek öğretim programındaki kazanımlar belirli sınıflandırılmalara tabii tutulmuştur. Öğrencilerin bilgiyi hatırlamalarını kolaylaştırması, öğrenme düzeylerini arttırması ve uygulayıcılara yarar sağlaması amacıyla kazanımların bilgi ve beceri düzeylerine göre sınıflandırmaları yapılır. Kazanımların sınıflandırması için Bloom tek boyutlu sınıflandırma önermiştir. Bloom'un Taksonomisine göre öğrenme bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gerçekleşmektedir. Bu alanlar ise bilgi, kavrama, uygulama, çözümleme, sentez ve değerlendirme alt kategorilerine ayrılmaktadır. Bloom'un önerdiği taksonomide, kazanımlara dair farkındalığın artması ve kazanımlar hakkında derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla kazanımları tek boyuttan incelemenin yeterli olmadığı, bilgi ve bilimsel süreç boyutu olmak üzere iki boyuttan eş zamanlı incelemenin daha yararlı olacağı düşünülmüştür. Uygulayıcıların kazanımlara dair farkındalığının artması ve kazanımlar hakkında derinlemesine bilgi edinebilmesi için Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde kazanımlar, bilgi ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki boyutta eş zamanlı incelenmektedir. Bilgi boyutu: olgular bilgisi, kavramlar bilgisi, işlemler bilgisi ve üst bilişsel bilgi; Bilişsel Süreç Boyutu: hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda soldan sağa, bilgi boyutunda ise yukarıdan aşağıya doğru gittikçe karmaşıklık ve kapsam artmaktadır. Ayrıca bilgi boyutunda olgular bilgisinden üstbilişsel bilgiye doğru kavramların soyutluğu artmaktadır. Karmaşıklığın, kapsamın ve soyutluğun artması öğretmenlerin taksonomi tablosunda yer alan boyutları ve kazanımları ayrıntılı analiz yapmalarını gerektirmektedir. Kazanımların sınıflandırılma yapılması: (1) Kazanımlara bağlı konu ve kavramların öğretmenler tarafından nasıl sunulması gerektiğini kolaylaştıracak, aynı zamanda öğrencinin daha kolay anlamasına yardımcı olacaktır, (2) Öğrenmeyle ilgili soru ve sorunların kolaylıkla cevaplanmasını sağlayacaktır, (3) Öğretmenin, kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutunu bir bütün olarak görmesine yardımcı olacaktır. (4)Öğretmene, konunun içeriği, etkinlikler ve değerlendirme uygulamalarının nasıl olması gerektiği konusunda fikir verecektir. (5) Mevcut programın konu içeriğinin, uygulamasının değerlendirilmesinde yardımcı olacaktır. Bütün bu nedenlerden dolayı yapılan bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2013 yılında yayımlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre genel eğilimin belirlenebilmesi için analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının analizi nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi genellikle nitel araştırma yöntemlerini desteklemek amacıyla kullanılanılabileceği gibi bağımsız bir yöntem olarak da araştırmacılar tarafından tercih edilebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde, döküman analizi, tekniği araştırmaya konu olan olaylar veya olgularlarla ilgili bilgi barındıran yazılı kaynakların detaylı bir şekilde ve araştırmaya özgü hedefler doğrultusunda incelenmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Kazanımların incelnmesi üç aşamada gerçekleşmiştir; Birinci aşamada, Yapılandırılmış Bloom Taksonomisi boyutlarında araştırmacılar arasında ortak bir düşünce geliştirebilmek amacıyla 6. Sınıf "Işık ve Ses", 7. Sınıf "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ve 8. Sınıf "İnsanda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünite kazanımları bir araya gelen araştırmacılar tarafından tartışılıp ortak bir yargıya varılmış ve çözümlemesi yapılmıştır. İkinci aşamada ise ortak yargıya varılan kazanımlar dışındaki kazanımlar her bir araştırmacı tarafından bireysel olarak çözümlemeye devam edilmiştir. Üçüncü aşamada ise araştırmacılar bir araya gelerek güvenirliğin sağlanması için bireysel olarak yapılan çözümlemelerin kontrolleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın güvenirlik hesaplaması için kontroller sırasında araştırmacılar arası görüş birliği ve ayrılığı tespit edilmiştir. Toplam görüş birliğinin analize katılan toplam uzman sayısına bölünerek güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .70 değerinden büyük olduğu durumlarda analizinin güvenilir olduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmanın güvenirlik katsayısı .70'ten büyük olduğundan dolayı analiz sonuçlarının güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre Bilgi Boyutundaki kazanımların %14'ü olgular bilgisi, %57'si kavramlar bilgisi, %25'i işlemler bilgisi ve %4'ü üstbilişsel bilgi; Bilişsel Süreç Boyutundaki kazanımlara bakıldığında kazanımların %10'u hatırlama, %34'ü anlama, %23'ü uygulama, %25'i çözümleme, %2'si değerlendirme alt basamaklarını içerdiği tespit edilmiştir. Hazırlanan öğretim

programlarının öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırması için kazanımların genel eğilimi üst sınıflara gidildikçe yenilenmiş bloom taksonomisine basamaklarının üst basamklarını oluşturacak şekilde olması gerekir. Yapılan çalışmada Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna göre artan bir eğilim göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının kavramaya yönelik kazanımların fazla olmasından dolayı kavramaya yönelik hazırlanıldığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Kazanım, Fen Bilimleri Dersi

Kaynakça

Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R.(2010). (Çeviren: D.A. Özçelik). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Kısaltılmış basım). Ankara: Pegem Akademi.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.

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

Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education, 1*(1), 72-80.

Gezer, M., Şahin, İ. F., Sünkür, M. Ö., & Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 433-455.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

(8055) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Hücre Kavramını Günlük Hayata Transfer Edebilme Durumlarının Belirlenmesi

Ümmühan ORMANCI Uludağ Üniversitesi
Mehmet DEMİRBAĞ Uludağ Üniversitesi
Bestami Buğra ÜLGER Uludağ Üniversitesi
SALİH ÇEPNİ Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Fen bilimleri dersi öğrencilerin; günlük yaşamla ilişkili problemlerle karşı karşıya gelmelerini sağlamakta, bu problemlerin farkına varıp araştırmalarına/sorgulamalarına yardımcı olmakta, bu sorunlara ilişkin çözümler üretebilmelerine imkan tanımakta ve bu şekilde onların çevreye/dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaşmaktadır. Fen dersleri ile öğrencilere sadece derslerde kullanabilecekleri teorik bilgiler değil, aynı zamanda günlük hayatta karşılaşabilecekleri sorunlara mantıklı ve yapıcı çözümler üretmeleri için beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007). Bu bağlamda fen eğitiminin öğrencilere, fen kavramlarını günlük yaşamlarında nasıl kullanılabileceklerinin farkında olmalarını sağladığı ifade edilebilir (İlkörücü Göçmençelebi ve Özkan, 2009). Günlük yaşamla ilişkilendirme bireylerin; doğanın içindeki fenin insan hayatının her alanında var olduğunu algılayabilme ve hangi olayların hangi nedenlerden oluşabileceğini anlayıp bu nedenlerin fennin hangi alanı ile ilgili olduğunu anlayabilmesidir (Yılmaz, 2008). Öğrencilerin okul bilgileri ile günlük yaşam arasında ilişki kurmaları basit ve istenen bir eğitim hedefi olarak görünmekte, ama bu karmaşık ve zor bir hedeftir (Cajas, 1999). Çünkü öğrencilerin bilgileri günlük hayata transfer edebilmesi için, bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmeleri gerekmektedir. Yani ezbere öğrenilen veya anlamlandırılmayan bilgilerin günlük hayata transfer edilmelerinin mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Fen programlarının vizyon, amaç ve yaklaşımına bakıldığında; kavramların günlük hayata transfer edilmesinin önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Buna karşın öğretmen, öğretmen adayı veya öğrencilerin kavramları günlük hayata transfer etme konusunda zorluk yaşadıkları söylenebilir. Benzer olarak Crespo ve Pozo (2004) fen öğretimi konusunda yapılan çalışmaların birçoğunda, öğrencilerin günlük (sezgisel) ve onlara öğretilen bilimsel bilgileri arasında zor ilişkiler kurduklarını belirtmektedirler. Günlük yaşamla ilişki kurulabilmesi için bireylerin konu ve kavramları anlamaları gerekmektedir. Bu noktada da konuya ilişkin teorik ve uygulamalı bilgileri kazanma süreçleri ön plana çıkmaktadır. Yani bireylerin okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her kademede öğrendikleri bilgiler konuları günlük yaşamla ilişkilendirmesi açısından önem taşımaktadır. Bu noktada fen bilimleri öğretmen adaylarının biyoloji konularının temel kavramları arasında yer alan hücre kavramını günlük hayata transfer edebilme durumlarının belirlenmesinin alan yazın açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde katılımcıların; canlıların içyapısına yolculuk ve vücudumuzda neler var ünitelerinde (İlkörücü Göçmençelebi ve Özkan, 2009) ve genel biyoloji konularına (Baran, Doğan ve Yalçın, 2002; Enginar, Saka ve Sesli, 2002; Yüzbaşıoğlu ve Atav, 2004) bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri belirlendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Direk olarak fen bilimleri öğretmen adaylarının hücre konusuna ilişkin günlük hayata transfer edebilme durumlarının araştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Geleceğin öğretmenleri olacak fen bilimleri öğretmen adaylarının günlük hayata transfer edebilme durumlarının araştırılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının hücre kavramını günlük hayata transfer edebilme durumlarının belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Fen bilimleri öğretmen adaylarının hücre kavramını günlük hayata transfer edebilme durumlarının belirlendiği çalışmada; betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada; öğretmen adaylarının bir kavrama ilişkin mevcut durumlarının belirlenmesi amaçlandığından, betimsel araştırma modelinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ikinci sınıftan itibaren biyoloji derslerini görmeye başladıklarından, çalışmaya 2, 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının katılması uygun görülmüştür. Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmen adaylarından 48'i ikinci sınıf, 33'ü üçüncü sınıf ve 11'i dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak hücre konusuna ilişkin günlük hayat ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Günlük yaşamla ilişkilendirme testi beş sorudan oluşmaktadır. Testin ilk sorusu katılımcıların hücre konusundaki bilgi ve anlamalarını belirlemek için geliştirilmiştir. Kalan dört soruda ise hücre kavramını günlük hayatla ilişkilendirme üzerine odaklanılmıştır. Verilerin toplanmasının ardından her bir soruya ilişkin puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle Abraham, Williamson ve Westbrook (1994) tarafından geliştirilen puanlama anahtarı dikkate alınmıştır. Abraham ve diğerleri (1994) puanlama anahtarını; anlamama (0), kavram yanılgısı (1), kavram yanılgısı ile kısmen anlama (2), kısmen anlama (3), tam anlama (4) şeklinde geliştirmişlerdir. Bu puanlama anahtarından elde edilen veriler SPSS programına girilmiş, frekans ve % değerleri şeklinde verilmiştir. Bunun yanında her bir soru nitel olarak da analiz edilmiş ve katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının hücre kavramını günlük hayata transfer edebilme durumları tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının hücre konusunu günlük hayata ne kadar transfer ettiklerine ilişkin durum tespitinin yanı sıra sınıf düzeylerine ilişkin bilgilere de yer verilecektir. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında; öğretmenlik programında her yıl hücre kavramına ilişkin dersler alındığından ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin bilgi ve anlamalarının artacağı düşünüldüğünden, 4. sınıf öğretmen adaylarının bilgileri günlük hayata transfer edebilme durumlarının en yüksek çıkması beklenmektedir. Bunun yanında yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının hücre konusunu günlük hayatla nasıl ilişkilendirdikleri ortaya çıkacak ve ilişkilendirmelerine ilişkin örnekler sunulacaktır. Bu noktada öğretmen adaylarının verdikleri bu örneklerin alan yazına katkı sağlayacağı ve fen bilimleri öğretmenlerinin hücre konusunu işlerlerken günlük hayatla ilişkilendirme örneklerini kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Hücre, günlük hayata transfer etme, fen bilimleri, öğretmen adayı

Kaynakça

Abraham, M. R., Williamson, V. M. ve Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(2), 147-165.

Baran, Ş., Doğan, S. ve Yalçın, M. (2002). Üniversite biyoloji öğrencilerinin öğrenimleri sırasında edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 89-96.

Cajas, F. (1999). Public understanding of science: Using technology to enhance school science in everyday life. *International Journal of Science Education, 21*(7), 765-773.

Coştu, B., Ünal, S. ve Ayas, S. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 197-207.

Crespo, M. A. G. ve Pozo, J. I. (2004). Relationships between everyday knowledge and scientific knowledge: understanding how matter changes. *International Journal of Science Education, 26(*11), 1325-1343.

Enginar, İ., Saka, A. ve Sesli, E. (2002, Eylül). *Lise 2 öğrencilerinin biyoloji derslerinde kazandıkları bilgileri güncel olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri*. V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.

İlkörücü Göçmençelebi, Ş. ve Özkan, M. (2009). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi biyoloji konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin başarıya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(2), 525-530.

Yılmaz, N. (2008). *İlköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları, lise birinci sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisindeki temel bilgilerle günlük hayatı ilişkilendirme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yüzbaşıoğlu, A. ve Atav, E. (2004). Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili biyoloji konularını öğrenme düzeylerinin belirlenmesi.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 276-285.

(Bu çalışma KUAP(E)-2013/93 kodlu Uludağ Üniversitesi BAP projesince desteklenmektedir.)

(8061) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Nanoteknoloji Hakkındaki Risk Algıları

Büşra CEYHAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Nurettin ŞAHİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Öncelikli teknoloji alanlarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, bilişim ve iletişim teknolojileri, biyoteknoloji, enerji ve çevre teknolojileri ile nanoteknoloji konularının öne çıktığı görülmektedir. Özellikle nanoteknolojinin yeni bir sanayi devrimi olarak 21. yüzyıla damgasını vuracağına inanılmaktadır. Nanoteknoloji yeni gelişmekte olan, multidisipliner özelliğinden dolayı farklı birçok alanı derinden etkileyen ve nanoboyutta (1-100 nm) yeni fırsatlar üreten bir bilim dalıdır. Nanoteknoloji bir yandan eski teknolojilere yeni bakış açıları getirirken diğer yandan da, daha önemli ve kritik olan, önceleri olanaksız gibi gözüken yeni teknolojilere ve uygulamalara kapı aralamıştır. Nanoteknolojinin amacı yeni nano malzemeler, nanoyapılar tasarlayıp sentezlemek, ya da mevcut nanoyapıları ve molekülleri işlevsel hale getirip onların kazandıkları olağanüstü özellikleri yeni uygulamalarda kullanabilmektir. Nanoteknoloji, farklı disiplinlerdeki bilim insanlarının ortaklaşa çalışmalarını içerdiğinden, sonuçları itibariyle sağlık, savunma, tekstil gibi birçok alanı temelden etkileme potansiyeli bulunmaktadır. Günümüzde 50'den fazla ülke nanobilim araştırmalarını destekemek üzere girişimlerde bulunmaktadır. Yeni gelişmekte olan nanoteknolojinin 2025 yılı itibariyle hayatımızı büyük ölçüde etkileyeceği düşünülmektedir. Türkiye de şimdiden nanoteknolojiyi üretir hale gelebilmek için uygun adımlar atmaya başlamıştır. Son birkaç yılda ODTÜ ve Bilkent Üniversitesinin öncülüğünde eğitim programları ve nanoteknoloji merkezleri oluşturulmuştur. Boğaziçi, Hacettepe, Marmara, Gazi, Anadolu Üniversiteleri ile İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü başta olmak üzere nanoteknoloji alanında lisansüstü düzeyde programlar açılmıştır. Ulusal Nanoteknoloji Araştırma Merkezi (UNAM) bunlardan biridir (Sahin ve Ekli, 2013). UNESCO nanoteknolojinin diğer disiplinlerle ilişkisini ortaya koyan temel hareket planını nanoteknolojinin fen eğitimine entegre edilmesi üzerine kurmuştur. Bu girişim, geleceğin teknolojisi olarak görülen nanoteknolojinin fen eğitiminde önemini vurgulamaya önemli bir örnektir (Ekli ve Sahin, 2009).

Nanoteknoloji ile ilgili halkın görüş ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda, nanoteknolojinin risklerinden ziyade faydalarına odaklanıldığı ve bilim-teknoloji alanında büyük bir öneminin olduğuna inanıldığı ve nanoteknolojiye yönelik olumlu tutumlara sahip olunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ekli, 2010). Ulusal Millî Eğitim Şûrası hazırlık çalışmaları arasında yer alan İlköğretim Yönlendirme Komisyonu Raporunda belirtildiği gibi teknoloji eğitimi, bireylerin hızlı teknolojik gelişmelerle giderek karmaşıklaşan toplum yaşamına ayak uydurabilmeleri için, çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları gereğinin doğal bir sonucu olması gerekir (MEB, 1996).

Toplumsal açıdan, nano-materyallerin kullanılmasıyla beraber bu materyallerin çevreye salınımlarının artacağı ve bunun sonucunda insanlar ve diğer canlıların bir takım risklere maruz kalacağı düşünülmektedir. Nanoteknoloji gibi gelişmekte olan teknolojik alanlarda öğrencilerin bilgi ve farkındalıkları öncelikle öğretmenlerine bağlıdır. Bu amaçla çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının nanoteknoloji hakkındaki risk algıları araştırılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının nanoteknoloji risk algılarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın, örneklemini Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam etmekte olan fen bilgisi ve fen alanı (Fizik, Kimya, Biyoloji vb.) pedagojik formasyon öğretmen adayları oluşturmaktadır (N=275). Katılımcıların nanoteknoloji risk algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış dört soru yöneltilmiştir. Soru maddelerine katılımcılar, kesinlikle katılmıyorum – tamamen katılıyorum aralığında beş kategoriden birini seçerek ve neden bu yönde düşündüklerine yönelik görüşlerini de ayrıca belirterek cevap vermişlerdir. Nitel ve nicel verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi teknikleri, betimleyici ve yordayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Nanoteknolojiye yönelik tutum ve görüşler son yıllarda yapılan birçok çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Fakat bu çalışmaların çoğu, kamuoyunun nanoteknolojiye yönelik tutum ve görüşlerini araştırmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin nanoteknolojiye yönelik tutum, görüş ve risk algılarını araştıran çalışmalara sınırlı sayıda rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar incelendiğinde, nanoteknoloji uygulamalarının sağlık, askeri vb. alanlarda bazı risk ve sakıncaları olduğu (n=105, %38), nanoteknoloji ile ortaya çıkacak yeni gözetleme-izleme teknolojilerinin kişisel mahremiyetin kaybına neden olabileceği (n=120, %44) yönünde görüş bildirmişlerdir. Nanoteknolojinin bu potansiyel risklerinin azaltılabilmesi için bilim insanları veya siyasi otoriteler tarafından gerekli kararların alınacağına yönelik kaygıların olduğu saptanmıştır (n=138 %50). Bu nedenle büyük bir çoğunlukla (n=182, %66) fen ve teknolojideki ilerleme ve gelişmelerin toplum kontrolü altında olması gerektiğini düşünmektedirler.

Ayrıca, her dört soruya da katılımcıların %40'a yakını kararsızım/fikrim yok, şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu zaman nanoteknolojik gelişmelere dair kararsızım-fikrim yok şeklinde görüş bildirmeleri yapılan benzer çalışma (Ekli ve Sahin, 2010) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir ve nanoteknoloji hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşleri çeşitli demografik faktörler bakımından da incelenmiş, istatistiksel olarak anlamlı farklılık yalnızca cinsiyetleri bakımından "nanoteknoloji uygulamalarının bazı risk ve sakıncaları olduğunu düşünüyorum" ifadesinde bayan öğretmen adayları lehine ortaya çıkmıştır ($M(k)$=3.28, $M(e)$=3.02, p<0.05). Geçmiş yıllarda öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmada ise bayan öğretmen adaylarının nanoteknolojiye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirtilmiştir (Ekli ve Sahin, 2010).

Nanoteknoloji gibi gelişmekte olan teknolojiler hakkındaki bilgi eksikliği olumsuz tutumlara sebep olmaktadır. Bu teknolojilere olumlu tutumların gelişmesi mesleki ilginin de artmasını sağlayabilir. Eğitim programlarında öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun etkinliklere yer verilerek farkındalık düzeylerinin arttırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Nanoteknoloji, teknoloji eğitimi, risk algısı, öğretmen adayları

Kaynakça

Sahin, N., Ekli, E. (2013). Nanotechnology awareness, opinions and risk perceptions among middle school students. *International Journal of Technology and Design Education*, *23*(4), 867-881. http://dx.doi.org/10.1007/s10798-013-9233-0

Ekli, E., Sahin, N (2010). Science teachers and teacher candidates' basic knowledge, opinions and risk perceptions about nanotechnology. Procedia - Social and Behavioral Sciences, *2*(2), 2667-2670, 2010. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.392

Ekli, E (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin nanoteknoloji hakkındaki temel bilgi ve görüşleri ile teknolojiye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniv., Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ekli, E., Sahin, N (2009) Nanotechnology and Science Education: Can We Prepare Science Teacher Candidates Better for the Future?, NanoTR-V, 5th Nanoscience and Nanotechnology Conference, Abstracts Book, No: A114, p.56. June 08-12, Eskisehir, Anadolu University.

Ekli, E., Sahin, N (2009) Science teaching with nanotechnology activities, NanoTR-V, 5th Nanoscience and Nanotechnology Conference, Abstracts Book, No: A115, p.57. June 08-12, Eskisehir, Anadolu University.

MEB (1996). İlköğretim ve Yönlendirme Komisyonu Raporu, MEB-Turkish Ministry of National Education, 13-17 Mayıs 1996, Ankara.

(8063) Öğretmen Adaylarının Fen Laboratuarlarında QR Kodlarla Zenginleştirilmiş Poster Kullanımları

Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ — Aksaray Üniversitesi
Nurcan TEKİN — Aksaray Üniversitesi
Engin KARAHAN — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Fen eğitiminde merkezi bir role sahip olan laboratuar uygulamaları esnasında deneyi gerçekleştirme süreci ile birlikte deney sonucunda elde edilen verilerin ve sonuçların raporlaştırılarak sunulması da önemli bir aşamadır. Ancak ülkemizde laboratuar uygulamaları teorik bilgi ağırlıklı geleneksel deney raporları şeklinde raporlaştırılması yaygın olarak kullanılmaktadır (Doğru ve diğerleri, 2015). Öğrenciler geleneksel raporlarda yer alan başlıkların (deneyin amacı, araç gereçler, deneyin yapılışı gibi) içeriğini oluştururken bilimsel bir araştırma yapma sürecini yeterince anlayamamakta, önceki bilgileri ile deney konusu arasında bağlantıyı kurmakta güçlük çekmektedirler (Atılboz ve Yakışan, 2003). Bu doğrultuda geleneksel raporların sınırlılıklarını ortadan kaldırmak için V diyagramları (Nakiboğlu ve diğerleri, 2002), I diyagramları (Tatar, Korkmaz ve Şaşmaz Ören, 2007) ve posterler (Doğan ve Kaya, 2009) gibi farklı yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Posterler somut öğrenmeyi ve derse katılımı artıran (Hughes, 2005) ve sınıf içi ve dışı aktivitelerle bilgi paylaşımında önemli rol üstlenen (Dunstan ve Basinger, 1997) bir materyaldir. Bilimsel konferanslarda sunum aracı olarak kullanılan posterler; öğrenciler tarafından hazırlandığında, öğrencilerin odaklanılan konuyu özetleme ve kanıta dayalı sunma imkanı vererek iletişim becerilerini geliştiren araçlardır (Forsyth, 2010). Özellikle işbirlikli grup çalışması şeklinde tasarlanan posterler, öğrenciler arası etkileşimi artırarak hem kendi öğrenmelerine hemde akranlarının öğrenme süreçlerine destek olmaktadır. Ancak posterlerin etkili bir şekilde kullanımı için, öğretmenlerin nitelikli poster tasarımı konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Keskin, 2003). Bu araştırmada öğretmen adaylarının laboratuar uygulamalarını QR kodlarla zenginleştirilmiş posterler ile raporlaştırmaları sağlanarak hem poster tasarımı hem de meslek hayatlarında fen derslerinde, bilim fuarlarında ve bilimsel projelerin sunumları gibi farklı süreçlerde poster kullanımı hakkında bilgi ve tecrübe kazanmalarına destek olunmuştur. Araştırmada ayrıca günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler doğrultusunda yaygınlaşan QR kodların posterlerde kullanımını da odaklanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada öğretmen adaylarının QR kodlarla zenginleştirilerek poster hazırlamalarının fen laboratuarına yönelik tutumlarına etkisi ve posterlerin laboratuar dersinde kullanımına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki belirtilmiştir;

1- QR kodlarla zenginleştirilmiş poster hazırlamanın fen laboratuarına yönelik tutuma etkisi nedir?

2- QR kodlarla zenginleştirilmiş poster hazırlamaya yönelik düşünceleri nelerdir?

Araştırmada QR kodlarla zenginleştirilmiş poster hazırlamanın fen laboratuarına yönelik tutuma ve öğretmen adaylarının poster hazırlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi, laboratuar çalışmalarının daha etkili gerçekleşmesi ve laboratuar deneylerinin farklı yollarla raporlaştırılması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin eş zamanlı olarak kullanıldığı bu çalışmada karma yöntemler araştırma desenlerinden yakınsak paralel desen (Cresswell ve Plano Clark, 2011) kullanılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gelişmekte olan bir üniversitenin eğitim fakültesi fen bilgisi eğitimi ABD'de 3.sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayı (26 kız, 14 erkek) ile fen öğretimi laboratuar uygulamaları I dersinde gerçekleştirilmiştir. 11 hafta süren araştırmanın ilk haftasında katılımcılara poster hazırlama, qr kod, öğrenme yönetim sistemlerinden beyazpanonun kullanımı ve ders kapsamında gerçekleştirilecek olan deney hakkında bilgi verilmiştir., Araştırma sürecince katılımcılar her hafta üç-dört kişiden oluşan gruplar halinde haftanın deney konusu ile ilgili poster hazırlayarak beyazpano sistemine yüklemişlerdir. Ayrıca ders süresince kullanılan ders dokümanları da beyazpano sisteminde katılımcılar ile paylaşılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri Yamak ve diğerleri (2012) tarafından fen bilgisi öğretmen adayları için geliştirilen "Fen bilgisi laboratuarına yönelik tutum ölçeği" ile toplanmıştır. Katılımcıların qr kodlarla zenginleştirerek poster hazırlamaya ve fen laboratuarında gerçekleştirilen deneylerin poster olarak raporlaştırılmasına yönelik düşünceleri değerlendirme amacıyla ise açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları dersin ilk haftası ön-uygulama ve son haftası son–uygulama olarak uygulanmıştır.

Tutum ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizinde kullanılacak olan yönteme karar vermek için normallik varsayımları kontrol edilerek, verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu doğrultuda tutum ölçeğinden elde edilen ön test, son test puanların farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için *bağımlı gruplar için t-testi* kullanılmıştır. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analizinde ise kod-tema listeleri oluşturularak içerik analizi (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2005) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların fen bilgisi laborauvarına yönelik tutum ön-test (= 94.74) ve son-test puanları (=103.50) arasındaki fark, bağımlı gruplar t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(37)=-6.06$; $p<.001$). Bu farkın etki

büyüklüğü (Cohen d = 0.70) orta düzeydedir (**Cohen, 1988; akt. Pallant, 2005, s.201**). Dolayısıyla, poster uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuarına yönelik tutumlarıningelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Açık uçlu soruların yanıtlarının içerik analizi sonucunda, katılımcıların qr kodlar ile zenginleştirilerek poster hazırlamayı, geleneksel raporlara göre zor ve zahmetli bulmalarına rağmen onlara sorumluluk veren, eğlenceli ve öğretici bir süreç olması nedeniyle poster hazırlamayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar özellikle posterlerdekiqr kodları oluşturmak için derste çektikleri deney video ve fotoğraflarının deneyi daha iyi öğrenmelerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Katılımcılar kendi posterlerine ek olarak arkadaşlarının posterlerine beyazpano ile ulaşmalarının meslek hayatlarında kullanabilecekleri arşivlerinin oluşmasını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca arkadaşlarının posterlerindeki qr kodların dikkatlerini çektiğini, merakla qr kod içeriklerini incelemelerini, konu tekrarı sağladığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, Fen laboratuarı, poster

Kaynakça

Atılboz, N. G. ve Yakışan, M. (2003). V-diyagramlarının genel biyoloji laboratuvarı konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: Canlı dokularda enzimler ve enzim aktivitesini etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 8-13.

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.

Doğan, A. & Kaya, O. N. (2009). Poster sessions as an authentic assessment approach in an open-ended university general chemistry laboratory. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 829-833.

Forsyth, D. M., Wright, T. L., Scherb, C. A., & Gaspar, P. M. (2010). Disseminating evidence-based practice projects: Poster design and evaluation. *Clinical Scholars Review, 3*(1), 14-21.

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step-by-step guide to data analyses using SPSS for windows* (2nd ed). Philadelphia, PA: Open University Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Tatar, N., Korkmaz, H. ve Şaşmaz Ören, F. (2007). Araştırmaya dayalı fen laboratuarlarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili araçlar: Vee ve I diyagramları. *İlköğretim Online, 6* (1), 76–92.

Yamak, H., Kavak, N., Canbazoğlu Bilici, S., Bozkurt, E. ve Peder, Z.B. (2012). Fen bilgisi laboratuarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 26-30 Haziran, Niğde.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(8065) Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan Fetemm Etkinliklerinin Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına Ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi

Fulya KONCA — MEB

Güliz AYDIN — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Fen Bilimleri disiplininin öğrencinin doğayı, canlıları, ilkeleri, olguları yani dünyayı tanıması bilgi ve becerilerinde ilerleme katedebilmesi konusundaki önemi yadsınamaz. Fen Bilimleri, öğrencilerin birebir tecrübe edinip deneyim kazanmalarına uygun bir derstir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, öğrencide öğrenme isteği uyandırıcı, öğrendiklerini hayatla ilişkilendirmesini sağlayıcı, işbirliği içinde çalışmanın gerektirdiklerini kazandırıcı uygulamalar gerçekleştirildiğinde, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla eğitimde yeni yaklaşımlar gelişmektedir. STEM, İngilizce Science, Technology, Engineering, Mathematics olan dört disiplinin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Bu kısaltma Türkiye'de FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) olarak kullanılmaktadır (Akyıldız, 2014). FeTeMM eğitimi pek çok disiplinler arası fırsatlar ile öğrencilerin yenilik yapma (inovasyon) kapasitelerinin gelişmesini sağlamaktadır (Erdoğan, Çorlu ve Capraro, 2013). Geleceğin mesleklerini, FeTeMM meslekleri olarak gören Amerika, öğrencilerin FeTeMM disiplinlerine katılımlarını arttırmayı, FeTeMM alanlarına yönelmelerine teşvik etmeyi ve daha çok öğrenciyi bu disiplinlerde uzmanlaştırmayı hedeflemektedir (National Science and Technology Council, 2013).

Toplumun gelişmesi ve geleceği o toplumdaki bireylerin yaratıcılığı ile yakından ilgilidir. Yaratıcığın buluşlara, buluşların teknolojiye ve üretime dönüşmesi ile ekonomik alanda kalkınma sağlanmakta ve toplumun genel refah seviyesi yükselmektedir. Bu yüzden eğitim kurumlarınca, bireyleri topluma hazırlamak için bireylerin yaratıcığının geliştirilmesi gerekmektedir (Şahin, 2003). Yaratıcılık; yeni, özgün ve beceriye dayalı ortaya çıkmış bir ürün olarak veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zeka unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir (Aslan, 2001). Bilimsel yaratıcılık, bir çeşit düşünsel nitelik ya da yetenek üretme, potansiyel olarak orijinal belirli ürün üretme, toplumsal ya da kişisel faydaya sahip olma, zihinde belirli bir amaç tasarlama, verilen bilgileri kullanma olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, bilimsel yaratıcılığın yapısı hakkında bir takım hipotezlere genişletilebilir (Hu ve Adey, 2002):

1. Bilimsel yaratıcılık, yaratıcı bilimsel problem bulma ve çözme, bilimsel aktivite yaratma, yaratıcı fen deneyleri ile ilgili olduğundan beri, diğer yaratıcılıktan farklıdır.

2. Bilimsel yaratıcılık bir çeşit yetenektir. Bilimsel yaratıcığın yapısı, düşünsel olmayan faktörler bilimsel yaratıcılığı etkileyebilmesine rağmen, düşünsel olmayan faktörler içermez.

3. Bilimsel yaratıcılık, bilimsel bilgi ve becerilere bağlıdır.

4. Bilimsel yaratıcılığın, durağan ve gelişimsel yapının bir kombinasyonu olması gerekir.

5. Yaratıcılık ve analitik zeka, zihinsel yeteneklerden gelen tek bir fonksiyonun iki farklı faktörüdür.

Bilimsel yaratıcılık, yeni bir ürün ortaya koyma ya da var olan bir ürünü geliştirirken hangi basamakların kullanıldığına yani problemin nasıl çözüldüğüne ve problemin nasıl fark edildiğine bağlıdır (Aktamış ve Ergin, 2007).

Çalışmanın problemi, "7. sınıf 'Kuvvet ve Enerji' ünitesi konularında FeTeMM yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin kavramsal anlamaları ve bilimsel yaratıcılıkları üzerinde etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilebilir. FeTeMM eğitimi, öğrenciler için uygulamalı ve ilişkili öğrenme deneyimi sağlayan disiplinlerarası bir yaklaşımdır. Bilimsel bilginin, teknolojik gelişmelerin ve yeniliklerin hızla ilerlediği 21. yy'da, değişen dünyaya kolay adapte olan bireylerin yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir. Yenilikçi, yaratıcı, araştırma ve sorgulama becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinde, bireyin okul hayatında aldığı eğitimin katkısı gözardı edilemez. Gerçek hayat uygulamalarına dayalı FeTeMM yaklaşımı, öğrencilere deneyimsel ve işbirlikçi öğrenme fırsatı sağlamakta, öğrencilerin bilimsel prensipleri deneyimsel olarak kazanmalarına katkıda bulunmaktadır.

Araştırmada, ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. 2015-2016 öğretim yılında Aydın ilinin Köşk ilçesindeki bir ortaokuldaki 26 yedinci sınıf öğrencisinden oluşan deney grubu ve 26 yedinci sınıf öğrencisinden oluşan kontrol grubu, çalışma grubunu oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, ön test ve son test olarak uygulanan "Kavramsal Anlama Testi" ve "Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Kavramsal Anlama Testi, Fen Bilimleri Öğretim Programındaki "Kuvvet ve Enerji" ünitesi kazanımları ve ünite konularına ilişkin alan yazındaki kavram yanılgıları dikkate alınarak iki aşamalı test olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınıp ön uygulamaları yapılarak geliştirilmiştir. Bilimsel yaratıcılık ölçeği, Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilmiş; 2012 yılında Deniş Çeliker ve Balım tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonları 0.37 ile 0.74 arasında olup; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.86'dır.

7. sınıf "Kuvvet ve Enerji" ünitesi konularında FeTeMM yaklaşımına uygun 8 etkinlik araştırmacılar tarafından hazırlanıp uzman görüşleri alınmış ve ön uygulamaları yapılarak geliştirilmiştir. Bu FeTeMM etkinlikleri, 6 hafta süresince deney grubundaki öğrencilerle grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan Kavramsal Anlama Testinden elde edilen verilerin SPSS 21 paket programı kullanılarak nicel analizleri yapılmaktadır. Öğrencilere ön test-son test olarak uygulanan Bilimsel Yaratıcılık Ölçeğinden elde edilen verilerin ise nitel analizleri devam etmektedir.

Başlangıçta ön test kavramsal anlama puanları ve bilimsel yaratıcılıkları yakın olan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden, yapılan deneysel uygulamalardan sonra FeTeMM etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin lehine sonuçlar elde edildiği söylenebilir. FeTeMM'e dayalı "Kütle-Ağırlık İlişkisi ve Köprü Yapımı", "Katı Basıncı", "Bitkileri Nasıl Sularız?", "İşimiz Hedefleri Vurmak", "Su ile Çark Çevirme", "Top Kaydırma Parkuru Yapımı", "Balonla Hareket Eden Araç Yapımı", "Balonla Hareket Eden Deniz Aracı Yapımı" etkinliklerinin, deney grubundaki öğrencilerin kavramsal anlamaları ve bilimsel yaratıcılıklarına olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir. Deney grubundaki öğrenciler, uygulanan etkinlikler sırasında kendilerine sunulan pek çok alternatif malzeme içerisinden istediklerini seçmişler ve grup arkadaşlarıyla birlikte kendilerine özgü tasarımlar yapmışlardır. Altı hafta süresince bu şekilde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarına katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : FeTeMM etkinlikleri, kavramsal anlama, bilimsel yaratıcılık

Kaynakça

Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 1-23.

Akyıldız, P. (2014). FeTeMM eğitimine dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı, Ekici, G. (Edt.), Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-I, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.

Erdoğan, E., Çorlu, M. S. ve Capraro, R. M. (2013). Defining innovation literacy: do robotics programs help students develop innovation literacy skills? *International Journal of Educational Sciences*, 5 (*1*), 1-9.

Hu, W. ve Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education,* 24(*4*), 389-403. Doi:10.1080/09500690110098912.

National Science and Technology Council (NSTC) (2013). Federal science, technology, engineering and mathemathics (STEM) Education 5-Year Strategic Plan, Washington. https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/stem_stratplan_2013.pdf. (Son Erişim Tarihi: 15.10.2015).

Şahin, Ç. (2003). Değişen Dünyada Sınıf Öğretmenlerinin Değişen Toplumsal ve Yaratıcılık Rolleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(*1*), 1-9.

(8076) Öğrenme Amaçlı Yazma Aktiviteleri Hakkında Öğrenci Görüşleri: Farklı Muhataplara Bireysel veya Grup Olarak Mektup Yazma

M. ERTAÇ ATİLA
Erzincan Üniversitesi

M. SAİD AKAR
Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Geleneksel anlamda bilimde yazma görevleri not tutma, laboratuvar raporlarını tamamlama ve değerlendirme yapma gibi yazma aktivitelerini içermektedir (Yore, Bisanz, & Hand, 2003). Bununla birlikte bilimde yazma hakkında çalışmalar yapan araştırmacılar yazma aktivitelerinden yalnızca öğrenilenleri göstermek için değil, bilginin yapılandırılmasını desteklemek (Mason, 2001; Rivard ve Straw, 2000), bilimi anlamak için yeni yollar edinmek (Hand, Prain ve Vance, 1999), açıklama ve sınıflandırma yapmak, alternatif fikirler hakkında düşünmek ve başkalarının yazdıklarını değerlendirmek gibi farklı amaçlar için yararlanılabileceğini (Gunel, Hand ve Prain, 2007) belirtmişlerdir. Prain ve Hand (1996) bu amaçlara ulaşmaya yardımcı olacak konu, amaç, dinleyici, yazma tipi ve metin üretim metodu unsurlarından oluşan bir model önermişlerdir. Bu model dikkate alınarak çeşitli öğretim kademelerinde deneysel ve deneysel olmayan araştırmalar yapılmıştır. Deneysel çalışmalarda araştırmacılar özellikle bir muhataba yazmanın öğrenme üzerine etkisine odaklanmışlardır (Gunel, Hand ve McDermott, 2009; Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2009; Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009; Hand, Yang ve Bruxwoort, 2007; Kingir, 2013; Yıldız ve Büyükkasap, 2011). Bu çalışmalar genel olarak kendilerinden küçük muhataplara öğrenme amaçlı yazma aktivitesi gerçekleştiren öğrencilerin, kendilerinden büyük muhataplara (öğretmen, anne-baba gibi) öğrenme amaçlı yazma aktivitesi gerçekleştiren ya da geleneksel yazma aktivitesi (soru çözme gibi) geçekleştiren öğrencilere göre istatistiksel olarak daha başarılı oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Kingir (2013) geleneksel yazma aktivitesi ile daha küçük muhataplara mektup yazma, akranlara mektup yazma ve öğretmene mektup yazma aktivitesi gerçekleştiren dokuzuncu sınıf öğrencilerinin karşım ünitesini öğrenmelerini yarı deneysel araştırma ile incelemiştir. Araştırma sonuçları öğrenme amaçlı yazma aktivitesini gerçekleştiren grupların geleneksel yazma aktivitesini gerçekleştiren gruptan istatistiksel olarak daha iyi performans sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca daha küçük muhataplara mektup yazma aktivitesini gerçekleştiren öğrencilerin öğretmene mektup yazma aktivitesini gerçekleştiren öğrencilerden istatistiksel olarak daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine inceleyen araştırmalarda ise öğrencilerin çoğunlukla öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini yararlı, öğretici, ilginç, zevkli, eğlenceli vb. buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009; Hand, Hohenshell ve Staker, 2004; Kabataş- Memiş, 2013). Hohenshell, Hand ve Staker (2004) 10. sınıf öğrencilerinin daha küçük öğrencilere öğrenme amaçlı yazma aktivitesi gerçekleştirmelerinin biyoteknoloji kavramlarını anlamalarına ve kendi bilgilerini yapılandırmalarına yardım ettiğini belirlemişlerdir. Alan yazın incelemesinde öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin çeşitli öğretim kademelerinde genellikle öğrenci başarısı üzerine olumlu etkilerinin olduğu ve öğrencilerin bu aktiviteler hakkında çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte farklı muhataplara bireysel veya grup olarak yazmaya yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılan araştırmanın öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin bilim derslerinde kullanımı ile ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I Dersinde farklı muhataplara bireysel veya grup olarak hazırlanan mektup yazma aktivitesi hakkında öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sınıf öğretmenliği bölümünün ikinci sınıfının dört farklı şubesinde öğrenim gören 160 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında şubeler dört uygulama grubuna ayrılmışlardır. Bu uygulama gruplarından birincisi, 5. sınıf öğrencilerine bireysel mektup; ikincisi, 5. sınıf öğrencilerine grup olarak mektup; üçüncüsü, öğretim elemanına bireysel mektup; dördüncüsü, öğretim elemanına grup olarak mektup yazmışlardır. Bütün şubelerde fiziksel ve kimyasal değişim konusu aynı öğretim elemanı tarafından benzer şekilde işlenmiştir. Her hafta iki ders saatinin son 30 dakikasında mektup yazma aktivitesi gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda 160 öğrenci arasından rasgele seçilen 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya, soruların sırasında değişiklik yapma olanağı sağlaması ve katılımcıların vermiş oldukları cevapları derinleştirmesine ve netleştirmesine imkân vermesi açısından tercih edilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri hakkında öğrenci görüşlerini inceleyen daha önceki çalışmalardan yararlanılmıştır. Görüşmeler birinci araştırmacı tarafından öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başlangıcında öğrencilere görüşmenin amacı hakkında bilgi verilmiştir. Her bir görüşme 10 ile 15 dakika arası sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtları daha sonra yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda mektup yazma aktivitesinin kalıcılık, pekiştirme ve bilgiyi dönüştürme açısından öğrenme üzerine etkisi olduğu belirlenmiştir. Bireysel olarak gerçekleştiren mektup yazma aktivitesinin öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmeleri, grup olarak gerçekleştiren mektup yazma aktivitesinin ise öğrencilerin fikir alış verişi yapmaları açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir muhataba yazmanın yazarken daha dikkatli olmaya ve daha fazla düşünmeye sebep olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ön plana çıkan diğer sonuçlardan biri özellikle ilkokul öğrencilerine mektup yazan sınıf öğretmenliği

öğrencilerinin bu aktiviteyi mesleki deneyim açısından önemli bulmalarıdır. Bir diğer önemli sonuç ise öğrencilerin önemli bir bölümünün mektup yazma aktivitesini grup olarak yazmaktan ziyade bireysel olarak yazmayı istemeleridir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme Amaçlı Yazma, Dinleyici Etkisi, Birlikte Yazma.

Kaynakça

Gunel, M., Hand, B., & McDermott, M. A. (2009). Writing for different audiences: Effects on high-school students' conceptual understanding of biology. *Learning and Instruction, 19*(4), 354-367.

Gunel, M. Hand, B., & Prain, V. (2007). Writing for learning in science: A secondary analysis of six studies. *International Journal of Science and Mathematics, 5*(4), 615-637.

Günel, M., Uzoğlu, M., & Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29(1),* 379-399.

Hand, B., Yang, O. E., & Bruxvoort, C. (2007). Using writingto- learn science strategies to improve year 11 students' understandings of stoichiometry. *International Journal of Science and Mathematics Education, 5*:125-143

Hohenshell, L., Hand, B., & Staker, J. (2004). Promoting conceptual understanding of biotechnology: Writing to a younger audince. *The American Biology Teacher,66(5) 333-338.*

Kabataş-Memiş, E. (2013). Students' views about the non-traditional writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 116:1738-1738.

Kingir, S. (2013). Using non-traditional writing as a tool in learning chemistry. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *9*(2), 101-114.

Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. *Learning and Instruction,* 11:305-329.

Prain, V., & Hand, B. (1996). Writing and learning in secondary science: Rethinking practices. *Teacher and Teacher Education,* 12:609-626.

Yore, L. D., Bisanz, G. L., & Hand, B. M. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Science Education, 25*(6), 689-725.

(8099) • Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersinde Whatsapp Destekli İşbirlikli Grup Çalışması Yönteminin etkinliliği ve Öğrenci Görüşleri

Ömer Faruk ÖZEKEN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ÖZET

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi günümüz koşullarında alışkanlıklarımızı, yaşantımızı ve sosyal hayatımızı önemli derecede etkilemektedir. Özellikle bilgisayar teknolojilerindeki ilerlemeler ve internete ulaşımdayaşanan gelişmeler insanların bilgiye daha kolay ulaşmasını sağlamaktadır. Cep telefonlarının bilgisayar özelliği gösteren akıllı telefona dönüşümü ve bunun kullanımının artması ile insanlara internete daha rahat ulaşma yolu açılmıştır(Özdemir, 2015.).İhtiyacımız olan bilgilere anında ulaşabilmek, her türlü sosyal görüşmeler yapabilmek ve bütün işlerimizi halledebilmek gibi avantajlarının yanında zaman kaybı ve çevreyle sosyal iletişim gibi bazı dezavantajlara sebep olsa da bu olumsuz durumları olumluya çevirmek bilgi toplumundabir nebzede olsa eğitimin sorunudur.

Özkan (2006)'a göre eğitim, bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu açıdan eğitim ile insanları geliştirerek, önceki hallerinden farklı kılan bir süreçten bahsedebiliriz. Ayrıca sosyalleşme açısından topluma adapte eden her türlü faaliyet olarak tanımlayabiliriz. Bu bakımdan eğitimin yeniliklere açık ve bu yeni şeyleri kendi bünyesinde kullanabilen bir şekilde tasarlanması önem arz etmektedir. Böylelikle eğitim-öğretim faaliyetleri insanların bu ihtiyaçlarını gidermek için dizayn edilebilir. Eğitimdekullanılan metin, grafik, animasyon ve videogibi çeşitli materyaller internet ile rahatlıkla öğrenciye sunulabilirken, okul dışında öğretmen ve öğrenen arasında iletişim kurulmasına yardımcı olabilir. Böylece öğrenenler, okul dışında da herhangi bir yerden uygun zamanlarda esnek bir öğrenme ortamına sahip olmaktadırlar (Gore, 2000).

Son zamanlarda yaşanan gelişmeler eğitimde öğrencilerin aktif olarak görev aldığı yaklaşımları önemli hale getirmiştir. Aktif olarak derslere katılım, öğrencileri daha çok ve daha doğru kaynaklara ulaştırma, birlikte grup halinde çalışma faaliyetlerine yönlendirmektedir. İşbirlikli öğrenme bu noktada eğitim ve öğretim faaliyetinde sıklıkla kullanılmaktadır. İşbirlikli öğrenme, öğrenenlerin grup halinde çalıştığı, öğrenme aktivitelerinde birbirleri ile paylaşımda bulunarak beraber öğrendikleri bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte öğretmen, öğrenci gruplarının karşılaştıkları sorunları gidermelerine yardımcı olan birey rolündedir. Bu rolü genellikle sınıf ortamında gerçekleştirmektedir (Açıkgöz, 2006).İşbirlikliyöntem ile ders işlenirken öğrencilerin sıklıkla öğretmenden yardım almaları ve bir araya gelmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik bazen ders süresinin kısıtlılığıve öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı yerine tam anlamıyla getirilememektedir. Eğitimin sadece sınıf içinde olması bir zorunluluk değildir. Bu noktada ders dışındada öğretmenlerin öğrencilerini bir şekilde desteklemeleri kaynağa yönlendirmeleri ve çalışmaları için üstlerine düşen sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin kendi içlerinde ve öğretmenler ile gruplar oluşturarakdijital iletişim sağlamalarındaöğrenme amaçları için uygun ve farklı özelliklere sahip E-posta, SMS, Facebook, Twitter ve son zamanlarda WhatsApp gibi çeşitli kanalları popüler hale gelmiştir (Calvo, Arbiol and Iglesias, 2014). Mobil cihazlar, öğrenenler arasındaki etkileşimi ve öğrenenlerin kaynaklara daha rahat ulaşımını hızlandırmıştır. (Chen, Chang and Wang, 2008). Bu bakımdan Whatapp mobil uygulamasının sık kullanılan bir mesajlaşma aracı olması (BouhnikandDeshen, 2014) öğrencilerin devamlı birlikte çalışma ve öğretmene danışma noktasında grup çalışmalarını desteklemek amacıylakullanımına olanak tanıyabilir. Woodill (2011)'e göre mobil öğrenme, istenilen zamanda ve konumdailetişim kurarak öğrenmeye yardım eden, herkesin rahatlıkla ulaşabileceği, aktif öğrenme ortamları sunan ve bilgiler istekli bir şekilde öğrenildiği için kalıcılığı artıran faydalara sahiptir. Bu nedenle Whatsapp mobil öğrenme ile İşbirlikli ortamlarda eğitime yardımcı olabileceği görüşü uluslar arası çalışmalarda son yıllarda artmasına rağmen (Barhoumi, 2015; Amry, 2014; Ngaleka and Uys 2013) ülkemizde bu konuda yapılmış çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle işbirlikli grup çalışmalarında Whatsapp desteği bu bakımdan önemli görülmektedir.

Araştırma konusu, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığından bu çalışma betimsel modele uygundur. Çünkü betimsel araştırmada incelenen özellikler var olduğu biçimi ile ortaya çıkarılırlar (McMillan, 2000). Araştırmaya daha önceden işbirlikli öğrenme konusu hakkında bilgi verilen 6 kişiden oluşan 8 grup dahil edilmiştir. Çalışma 3 hafta sürmüştür. Öğrencilere dersle ilgili etkinlik ödevlerinin hazırlanması ve sunulması için görevler verilmiş, grup etkinlikleri hem derste hem de ders dışında whatsapp üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her grubun whatsapp'tan görüşme saatleri belirlenmiş ve haftada 2 defa 15 dakikalık görüşme süresi gruplara tanınmıştır. Gruplar araştırmacının rehberliğinde, sınıfta kendi aralarında ve mobil uygulama üzerinden çalışmalarını yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarının yapılan etkinlik ile ilgili çalışmalarınıaynı konuda benzer durumlarda uygulamaya ne kadar dökebildikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Değerlendirmeyi yaparken programdaki kazanımları, fen konusunu ve yönteme uygun bir şekilde aktarıp aktarmama noktasında değerlendirilmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmen adaylarının Whatsapp destekli İşbirlikli öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışmıştır. Bunun için odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Nitel araştırma desen ve yöntemleri içerisinde sınırları belirlenmiş bir konuya odaklanmış

ve grupla yapılan görüşme tartışma tekniği odak grup görüşmesi olarak ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Rastgele dört grup seçilerek gerçekleştirilen ve uzman görüşü alınarak hazırlanan sorular ile öğrencilerle görüşmeler yapılmış, uygulanan işbirlikli yöntem ve whatsapp destekli uygulamanın etkileri ile ilgili bilgi toplanmıştır.

Çalışma sonunda grupların açık uçlu soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede programdaki kazanımlar çerçevesinde, fen konularını yöntemlerin kurallarına uygun etkinlik hazırlayıp hazırlamadıkları değerlendirilmiş ve öğrencilerin programdaki kazanım noktasında %65'nin (n=32) doğru cevap verdikleri, fen konu alanı ile ilgili %85'nin(n=41) ve yönteme doğru bir şekilde aktarma noktasında % 81'nin (n=39) doğru cevap verdikleri görülmüştür. Odak grup görüşmesi neticesinde işbirlikli çalışmayı öğrenciler, birlikte çalışmalarını sağladığı, sosyal açıdan birbirlerine yakınlaştırdığını ifade etmişlerdir. Başarı ve çalışma açısından olumlu gördüklerini söylemişlerdir. Ancak gruplar arası rekabetin arkadaşlar arasında olumsuz tutumlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Whatsapp'ın etkinliklerde kullanılmasını da öğrenciler, grup çalışmasının etkinliğini artırması, çalışma sürecinde öğretmene ve arkadaşlarına ulaşma imkânısağlaması noktasında olumlu bulduklarını söylemişlerdir. Ayrıca Whatsapp uygulaması ile ilgili olarak bazen internete ulaşma noktasında sıkıntı çekmelerininçalışmaları açısından olumsuz etkileri olduğu görüşündedir

Anahtar Kelimeler : whatsapp, mobil öğrenme, işbirlikli öğrenme

Kaynakça

Açıkgöz, K. (2006). Aktif öğrenme. *İzmir: Kanyılmaz Matbaası*

Amry, A. B. (2014). The impact of whatsapp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning ın the classroom. *European Scientific Journal*, *10*(22).

Barhoumi, C. (2015). The effectiveness of WhatsApp mobile learning activities guided by activty theory on students' knowledge management. *Contemporary Educational Technology*, *6*(3), 221-238.

Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, *13*, 217-231.

Calvo, R., Arbiol, A., & Iglesias, A. (2014). Are all chats suitable for learning purposes? A study of the required characteristics. Procedia Computer Science, 27, 251-260.

Chen, G. D., Chang, C. K., & Wang, C. Y. (2008). Ubiquitous learning website: Scaffold learners by mobile devices with information-aware techniques.*Computers & Education*, *50*(1), 77-90

Gore, P. J. (2000). Developing and teaching online courses in geology at the two-year college level in Georgia. *Computers & Geosciences*, *26*(6), 641-646.

McMillan, J.H. (2000). Educational research, Fundamentals for the consumer, Longman, USA

Ngaleka, A., & Uys, W. (2013). M-learning with whatsapp: A conversation analysis. In *International Conference on e-Learning* (p. 282). Academic Conferences International Limited.

Özdemir, Y. Yeni Medya Ortamlarında Akıllı Telefonlar Üzerine Düşünmek. http://inet-tr.org.tr/inetconf19/bildiri/

Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,*14*(1), 29-38.

Woodill, G. 2011. *The Mobile Learning Edge* (Ed).
http://www.learningexecutive.com/CLLC/media/2013/BBS_MobileLearning_chi.pdf

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

(8102) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri, Durum Analizi

Beril YILMAZ SENEM

Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Bilimsel süreç becerileri öğrencileri araştırma yapmaya ve bulduklarını değerlendirmeye sevk eden fen derslerinin temelini oluşturan becerilerdir (Tifi, Natale & Lombardi, 2006). Bilimsel süreç becerilerine fen derslerinde yer vererek, öğrencilerin bilim insanlarının yaptıklarını yapmaları, onlar gibi düşünmeleri sağlanabilir. Fen etrafımız hakkında sorular sormak ve bu sorulara cevaplar bulmak ise, bilimsel süreç becerileri de bu cevaplara ulaşmak için sahip olunması gereken becerilerdir (Yockey, 2001). Bu bağlamda bilimsel süreç becerileri öğrencilere kazandırıldığında günlük hayatta karşılaşacakları soru ve sorunları çözmek için de gerekli becerilerle donatılmış olacaklar.

Fen bilimlerinde öğrenciyi aktif; öğrenileni kalıcı hale getiren (Ayas ve diğerleri, 1997) bilimsel süreç becerileri çok uzun zamandır program geliştirme çalışmalarında dünya çapında dikkate alınmaktadır. Amerika "Science - A Process Approach (SAPA)", İngiltere "National curriculum in England: science programmes of study", ve başka birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de son yıllarda fen bilgisi programı revize edilerek bilimsel süreç becerileri programda yerini almıştır. 2004 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda bilimsel süreç becerileri kazanımların arasına girmiş ve önemi programda vurgulanmıştır (MEB,2004).

Bilimsel süreç becerileri ikiye ayrılmaktadır; (1) temel bilimsel süreç becerileri ve (2) birleştirilmiş (bütünleştirilmiş) bilimsel süreç becerileri. Temel beceriler; gözlem yapma, ölçüm yapma, sınıflandırma, sayı-uzay ilişkisi kurma, çıkarım yapma, tahmin etme ve iletişim kurma becerilerini içermektedir. Birleştirilmiş beceriler ise operasyonel tanımlama, hipotez kurma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, veri toplama ve analiz etme, deney tasarlama ve yapma ve model yapma becerilerini kapsamaktadır (Padilla, Okey & Garrard 1984). Bilimsel süreç becerileri temel olarak ikiye ayrılmış durumda olmasına rağmen farklı bilim insanları tarafında yapılan sınıflandırmada içerdikleri beceriler değişiklik göstermektedir (Yılmaz Senem, 2013).

Öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması konusunda ilk adım, öğretim programlarında bu becerilere yer vermektir. 2004 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı değişen vizyonu ile bu adımı atmıştır. Bu ilk adımı uygulayacak olan fen bilgisi öğretmenleri bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Bu süreçte önemli olan başka bir nokta ise, görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenlerinin yanı sıra geleceğin öğretmenlerinin de bu becerilere sahip olması, becerilerin farkında olması gelecek nesillerin eğitimi için çok önemlidir.

Bilimsel süreç becerileri hakkında program inceleme (Temiz, 2001; Başdağ, 2006; Yılmaz Senem, 2013), kitap inceleme (Dökme, 2005; Koray ve diğerleri, 2006), fen bilgisi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri hakkında görüşleri (Lloyd ve diğerleri, 2000; Pekmez, 2001) gibi farklı konularda birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların yanında fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin bilimsel süreç düzeylerini belirlemek de önemlidir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının fen dersi programlarında ilköğretim öğrencilerine kazandırılması beklenen bilimsel süreç becerilerinin ne kadarına sahip olduklarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada, alan taramasında sıkça rastlanılan bilimsel süreç becerileri testlerinden ilköğretim öğrencileri için uygun olanı kullanılmıştır. Bu testin yanı sıra öğretmen adaylarının bu becerilere ne derece sahip oldukları laboratuvar ortamında derinlemesine yapılan gözlemlerle ve belge incelemeleriyle ortaya konmuştur.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 3. Sınıf öğrencilerinin katılımı ile yürütülmüştür. Çalışmaya, 15'i erkek, 35'i kız olmak üzere toplam 50 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma 2015-2016 öğretim yılının sonbahar döneminde yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda 2 farklı yöntem ile veri toplanmıştır. Öncelikle, öğretmen adaylarına çoktan seçmeli, bilimsel süreç testi yazılı olarak uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin bilimsel süreç becerileri laboratuvar ortamında açık uçlu 2 etkinlik kullanılarak gözlemlenmiştir. Bu gözlemler sürecinde öğrencilere sorular sorulmuş, cevapları not edilmiş ve yaptıkları etkinlikler için kendilerinden rapor hazırlamaları istenmiştir.

Bu çalışmada, orijinali Okey, Wise ve Burns (1982) tarafından geliştirilmiş olan Bilimsel Süreç Becerileri Testi kullanılmıştır. Test, Geban, Aşkar ve Özkan tarafından 1992 yılında Türkçe' ye çevrilmiştir. Testte 5 farklı bilimsel süreç becerilerini ölçen toplam 36, çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Test, değişkenleri belirleme (12 soru) , hipotez kurma (9 soru), operasyonel tanımlama (6 soru), deney tasarlama (3 soru), veri ve grafik yorumlama (6 soru) becerilerini kapsamaktadır.

Veri toplama sürecindeki ikinci bölüm öğrenci etkinliklerinin gözlemlenmesinden oluşmaktadır. Gözlemler laboratuvar ortamında birer hafta ara ile yapılmıştır. Etkinliklerde öğrencilere problematik bir durum verilmiş, durumu çözmek için önerileri (hipotez kurmaları) istenmiştir. Önerilerini test etmeleri için bir deney düzeneği tasarlamaları ve hipotezlerini test etmeleri

beklenmiştir. Ulaştıkları sonucu değerlendirerek verilen problematik durumu çözmeleri istenmiştir. Grupların uygun bir şekilde gözlemlenmesi için sınıf 2'ye ayrılmış, farklı zamanlarda etkinlikler yaptırılmıştır. Sonuçları etkilememesi nedeniyle grupların birbiriyle etkileşimi engellenmiştir. Gözlemlenen bu süreç ve öğrenci raporları araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Bilimsel süreç testi her bir maddeye doğru cevap için "1", yanlış cevap için "0" vererek puanlandırılmıştır. Öğrencilerin doğru sayısı testteki toplam madde sayısının üçte birinin altında ise "düşük"; üçte biri ile üçte ikisi arasında ise "orta"; üçte ikisinin üstünde ise "yüksek" olarak kodlanmıştır. Bu şekilde kodlanan sonuçlara göre öğrencilerin 36'sı orta düzeyde iken 14'ü yüksek düzeyde yer almıştır. Test ile ilgili analizler devam etmektedir.

Gözlemler ve etkinlik raporları genel olarak incelendiğinde bilimsel süreç becerileri ile örtüşmediği göze çarpmaktadır. Bilimsel süreç becerileri testine göre yüksek düzeyde çıkan öğrencilerin, etkinlik raporları incelendiğinde testte belirtilen becerileri uygulamakta zorlandıkları dikkati çekmektedir. Gözlemler ve raporların daha detaylı olarak incelenmesi devam etmektedir.

Sonuçları bu haliyle değerlendirmek gerekirse, iki farklı veri toplama yönteminin sonuçlarındaki tutarsızlığın, bilimsel süreç becerilerini yazılı formatta ve hatta çoktan seçmeli bir yöntemle ölçmeye çalışmaktan kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenciler seçenekleri gördüklerinde sorulara daha kolay yanıt verebilirken, problematik bir durum ile karşılaştıklarında aynı performansı gösterememekteler.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Bilgisi Öğretmenliği

Kaynakça

Dökme, İ. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. İlköğretim-Online, 4(1), 7-17.

Geban, Ö., Aşkar, P. & Özkan, İ. (1992). Effects of Computer Simulation and Problem Solving Approaches on High School. Journal of Educational Research. 86 (1), 5-10.

Koray, Ö., Bahadır, H. B., & Geçgin, F. (2006). Bilimsel süreç becerilerinin 9. Sınıf kimya ders kitabı ve kimya müfredatına temsil edilme durumları. ZKÜ Sosyal bilimler Dergisi, 2(4), 147-156.

Lloyd, J. K. ve diğerleri, (2000). Primary teachers' confidence about and understanding of process skills. Teacher Development, 4(3), 353-369.

Okey, J. R., Wise, K.C. & Burns, J. C., (1985). Development of an integrated process skill test: TIPS II. Journal of Research in Science Teaching. 22 (2),169-177.

Padilla, M., Okey, J., & Garrard, K. (1984). The effects of instruction on integrated science process skill achievement. Journal of Research in Science Teaching, 21, 277-287.

Pekmez, E. (2001). Fen öğretmenlerinin bilimsel süreçler hakkındaki bilgilerinin saptanması. Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu.

Temiz, B. K. (2001). Lise 1. sınıf fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tifi, A., Natale, N., &Lombardi, A. (2006). Scientists at play: teaching science process skills, Science in School, The European Journal for Science Teachers, (1).

Yılmaz Senem, B. (2013). 9. Sınıf Fizik dersi programı, ders kitabı ve dersinin bilimsel süreç becerileri yönünden içerik analizi. Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.

Yockey, J. A. (2001). A Key to Science Learning. Science & Children, 38(7), 36-41.

(8133) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri

Burcu ANILAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Nurhan ATALAY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Zeynep KILIÇ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

İçinde yaşadığımız bilgi toplumunda, sanayi toplumundan farklı olarak bireylerden bilgiyi elde etmeleri, elde ettikleri bu bilgiyi de karşılaştıkları sorunları çözmek için kullanmaları beklenmektedir. Dolayısıyla bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken beceriler, sanayi toplumundaki bireylerin sahip olduğu becerilerden çok farklıdır. Bireylerin okuma, yazma, hesap yapma gibi temel becerilerinin yanı sıra bilgiye ulaşma yollarını bilme ve kullanma, bilgi yığınları arasında var olan doğru bilgiyi seçme ve bu bilgiye dayalı olarak karşılaştıkları sorunları çözmeleri diğer bireylerle uyumlu bir biçimde yaşama, onlarla işbirliği içinde çalışma, toplumsal, çevresel ve güncel sorunlara duyarlı olma gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Karmaşık ve medyatik bilgi toplumunda bireylerin üst düzey ve üst biliş becerileri olarak tanımlanan (karar verebilme, bağımsız düşünebilme, karmaşık görevleri yerine getirme, teknolojiyi kullanma ancak teknolojiyi kullanırken, teknolojinin olumsuz yönlerini fark etme, kendi yeterliliklerinin, dünyada ve yaşadıkları toplumdaki ekonomik, sosyal olayların farkında olma, vb.) becerilere de sahip olması gerekmektedir. Bireyler, ilkokuldan yükseköğretime kadar bu becerileri farklı disiplinler ve bütünleştirilmiş eğitim yoluyla edinmektedirler. Bu becerilerin edinilmesinde tüm eğitim basamakları önemli olmakla birlikte bireylerin mesleklerini kazandıkları ve bu yolla da doğrudan hayata hazırlandıkları yükseköğretim evresini oluşturan üniversite yılları ayrı bir öneme sahiptir. Özellikle eğitim fakültelerinin birçok programlarında söz konusu becerilerin öğretimi temel amaçlar arasında yer alırken bu durum ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği programlarında doğrudan öğretime dönüşmesi gereken bir alan olarak görülmektedir. Bu becerileri bireylere kazandırılmayı amaçlayan öğretim dersleri yer almaktadır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören geleceğin öğretmenlerinin bu becerileri birey olarak kullanacak ve kendi öğrencilerine öğretecek olmaları bunu daha da önemli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu becerileri edinmesinin gereklilikten daha çok zorunluluk olduğu açıktır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları hizmet öncesinde aldıkları teorik ve uygulamalı derslerle donanımlı hale gelmekte ve bu bilgi ve becerilerle mezun olup ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen adaylarının üst düzey ve üst biliş becerilerini edinmiş olarak mezun olmaları kendileri ve gelecekteki öğrencileri açısından son derece önemlidir. Öğretmen adayları bu becerileri hizmet öncesinde hem genel kültür ve genel yetenek dersleri ile hem de öğretim dersleri ile edinmeye çalışmaktadırlar. İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği programında bu derslerin başında fizik, kimya, biyoloji ve özel öğretim yöntemleri gibi farklı dersler gelmektedir. Bu derslerinin temel amacı, öğretmen adaylarının öğrendikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilmeleri, karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri, fen okuryazarı bireyler olarak yetişmelerini sağlayarak bilgi toplumunun bireylerde öngördüğü becerileri edinmelerini sağlamaktır. Öğretmen adayları fen bilimleri yoluyla çevresini ve dünyayı anlamlandırırlar ve öğrendikleri bilgileri günlük yaşama aktararak bilgi toplumunun bir parçası olarak kendi yaşamlarını düzenlemek için gerekli olan becerilere de sahip olurlar. Böylece öğretmen adayları, yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmede, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak fen ve teknolojinin doğasını, fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlarlar. Bilimsel bilgiyi günlük yaşamlarında ilişkilendirerek kullanan bireyler, sosyal, kültürel, bilimsel ve çevresel sorunlarla ilgilenir, anlamlı ve geçerli sorular sorar, gözlem ve deneylerle veriler toplar ve bunları analiz edebilir, diğerleriyle uyum içinde yaşayıp çalışabilir, sorumluluklarının bilincinde olur. Bilimsel bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirerek kullanmak ve bu bilgilerin öğretimini başka bireylere de yapacak olan öğretmen adayları için önemlidir. Bu çalışmanın amacı da fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini belirlemektir.

Bu araştırma, katılımcıların bir konuya veya duruma ilişkin görüşlerinin veya ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli araştırmaları anketler ya da görüşme protokolleri kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan bir araştırma türüdür. Araştırma, bir üniversitenin üçüncü sınıfında öğrenim gören 86 fen bilgisi öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, nitel araştırıma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu amaçla, araştırmada benimsenen ölçütler; öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görüyor olmaları fenin farklı disiplinlerdeki (fizik, kimya ve biyoloji) alan derslerini almış olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılıyor olmalarıdır. Araştırmanın verileri, 28 açık uçlu sorudan oluşan anket ile yazılı olarak toplanmıştır. Açık uçlu sorular, kaynak kişilere kendi cevaplarını yazma olanağı tanıması nedeniyle tercih edilen bir yoldur. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının bilimsel bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini belirlemek amaçlandığından anket yoluyla verilerin toplanması tercih edilmiştir. Ankette yer alan sorular ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında yer alan ısı sıcaklık, hal değişim, asitler ve bazlar, ısı yalıtım, ısı alış verişi, gazların genleşmesi, madde ve maddenin özellikleri, çözeltiler, karışımların fiziksel yollarla ayrılması, kimyasal tepkimeler, fiziksel ve kimyasal değişmeler konularına göre hazırlanmıştır. Anket alan uzmanlardan gelen görüş ve önerilere dayalı olarak düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bu veriler, dereceli puanlama anahtarına göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar, 1 ile 3 arasında puanlanmıştır.

Verilerin analizi için araştırmacılar tarafından dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının oluşturulma sürecinde öncelikle günlük yaşamda meydan gelen olaylar ve olayların oluşma nedenleri dereceli puanlama anahtarına yazılmıştır. Aşamalı olarak öğretmen adaylarının yanıtlarının nasıl puanlayacağına ilişkin birbirlerinden bağımsız olarak farklı fen eğitimcileri ile çalışılmış ve dereceli puanlama anahtarına son biçimini vermiştir. Kavramlara verilen yanıtlara 1 ile 3 arası puanlama yapılmıştır. 1 ile 3 arası puanlamaya karşılık gelen doğru, kısmen doğru ve yanlış biçiminde derecelendirme yapılmıştır. Verilerin ön analizinde elde edilen sonuçlara göre fen bilgisi öğretmeni adaylarının, en çok doğru olarak ısı yalıtım ve çözeltilerle ilgili bilimsel bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının en fazla yanlış yaptıkları konu ise hal değişimi ile ilgili bilimsel bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi olmuştur. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adayları ısı yalıtımla ilgili bilimsel bilgileri kısmen doğru olarak günlük yaşamla ilişkilendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Bilgi toplumu, üst düzey ve üst biliş becerileri, bilimsel bilgiler ve günlük yaşamla ilişkilendirme

Kaynakça

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Anketler. S. Baştürk (Ed.). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde 247-278. Ankara: Vize yayıncılık.

Cajas, F. (1999). Public understanding of science: using technology to enhance school science in everyday life. International Journal of Science Education, 21(7), 765-773.

Karagölge, Z., ve Ceyhun, İ. (2002). Öğrencilerin bazı kimyasal kavramları günlük hayatta kullanma becerilerinin tespiti. Kastamonu Eğitim Dergisi 10(2), 287-290.

Mayoh, K. ve Knutton, S. (1997). Using out-of school experience in science lessons: Reality or rhetoric? *International Journal of Science Education*, 19(7), 849-867.

Pınarbaşı, T., Doymuş, K., Canpoalt, N. ve Bayrakçeken, S. (1998). Üniversite kimya bölümleri öğrencilerinin bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Trabzon: KATÜ.

Taşdemir, A. Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi,* 7(1), 124-148.

Smith, M. U., & Siegel, H. (2004). *Knowing, believing, and understanding: What goals for science education?* Science & Education, 13:553-582.

(8139) 8.Sınıf Öğrencilerinin Biyoteknolojiye İlişkin Bilgi ve Tutumları

Evrim ÖCAL
Milli Eğitim Bakanlığı

Süleyman Nihat ŞAD
İnönü Üniversitesi

Sibel KAHRAMAN
İnönü Üniversitesi

ÖZET

Günümüz bilim ve teknoloji çağında öğrencileri vatandaşlar olarak gelecekteki rollerine hazırlamak için fen eğitimine ihtiyaç vardır (Dawson ve Soames, 2006). Çünkü insanlar toplumun bir üyesi olarak günlük yaşamlarında ve kariyerlerinde kişisel ve toplumsal seçimler yapmak için fen ve teknoloji ile ilgili konular hakkında bilgiye ihtiyaç duyarlar (Klop ve Severiens, 2007). Bilgi, olumlu veya olumsuz görüşlerin oluşumunu etkileyen önemli bir faktördür. İnsanların bir konu hakkındaki bilgisi arttıkça, o konu ile ilgili daha anlamlı sorular sorabilmekte ve fayda ve risklerini ayrıntılı bir şekilde değerlendirebilmektedirler (Vanderschuren vd., 2010).

21. yüzyılda fen ve teknoloji alanındaki gelişmelerin başında biyoteknoloji gelmektedir. Biyoteknoloji; ekmek, yoğurt, peynir, sirke gibi temel maddelerin üretimini antibiyotik, enzim, deterjan gibi ticari amaçlı maddelerin üretimini ve genetik mühendisliği uygulamaları ile bir canlıdaki genin başka bir canlıya aktarılması sonucunda genetiği değiştirilmiş maddelerin üretimini içeren çok geniş bir alandır.

Biyoteknoloji uygulamaları birçok ülkede politikacılar, çiftçiler, tüketiciler, çevre örgütleri, medya ve dini örgütler arasında önemli bir tartışma konusu olmuştur. Biyoteknolojinin hayvan ve insan sağlığı üzerindeki uygulamaları olumlu bir şekilde kabul edilirken, tarım uygulamaları ve genetiği değiştirilmiş besinler ile ilgili uygulamalar eleştirileri ve kaygıları beraberinde getirmiştir (Pardo, Midden ve Miller 2002). Bu nedenle, öğrencilerin genetik mühendisliği, klonlama, genetiği değiştirilmiş gıdalar gibi biyoteknolojinin diğer alanları hakkında öğrencilerin sosyal, etik ve ekonomik etkileri ile ilgili daha fazla bilgili olmaları gerektiği giderek daha belirgin bir hale gelmektedir (Chabalengula, Mumba ve Chitiyo, 2011; Dawson ve Soames, 2006; Uşak, Erdoğan, Prokop ve Özel, 2009). Fen eğitiminin en önemli amaçlarından biri bireyleri günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarla ilgili kendi kararlarını verebilecek şekilde yetiştirmektir. İnsan sağlığı, tarım ve çevre üzerindeki biyoteknolojinin potansiyel etkisi göz önüne alındığında öğrencilerin biyoteknoloji ve biyoteknolojinin riskleri ve yararları ile ilgili yeterli bilimsel alt yapıya sahip olmaları önemlidir. Eğer insanlar fen ve teknolojinin bu alanı ile ilgili eğitilmezlerse, bu konularla ilgili tartışmalara anlamlı olarak katılamazlar. Biyoteknoloji eğitimi öğrencilerin ve dolayısıyla gelecekteki vatandaşların halk tartışmalarına katılabilmelerinde yeterince bilgili olmalarını sağlar (Kidman, 2007).

Biyoteknolojideki gelişmeler birçok ülke gibi ülkemiz eğitim sistemini de etkilemiştir. Ülkemizdeki öğretim programlarına bakıldığında biyoteknoloji konularına 8. sınıf fen ve teknoloji programında yer verilmeye başlandığı görülmektedir. 8. sınıf fen ve teknoloji programındaki kazanımlar incelendiğinde biyoteknoloji ve onun uygulamalarından olan genetik mühendisliği ile ilgili bilişsel ve duyuşsal alanlara yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, programın bu alana ve uygulamalarına yönelik olarak öğrencilere istendik bilişsel ve duyuşsal davranışları kazandırması beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, 8.sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi düzeylerinin ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Nicel betimsel tarama modeline göre desenlenen araştırmada öncelikle biyoteknoloji tutum ölçeği ve başarı testleri geliştirilmiştir. Başarı testinin geliştirilmesi çalışmasına ilk uygulamada 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında Malatya ili Merkez Battalgazi ilçesinde bulunan Atatürk Ortaokulunun ve Diyarbakır ili Ergani ilçesinde bulunan Cumhuriyet Ortaokulunun 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 234 öğrenci dahil edilmiştir. Ayrıca taslak testteki maddelerin fen bilgisi öğretmen adaylarına da uygun olduğu uzmanlardan tarafından belirlendiğinden ön uygulama İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 4.sınıfnda öğrenim gören 52 öğrenciye de uygulanmıştır. İkinci uygulamaya ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Malatya ili Merkez Battalgazi ilçe sınırlarında bulunan Mustafa Kemal Atatürk Ortaokulu, Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu ve Rahmi Akıncı Ortaokulu 8.sınıflarında öğrenim gören 264 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin biyoteknoloji bilgi düzeyleri 264 öğrenciden elde edilen verilere göre belirlenmiştir. Tutum ölçeğinin geliştirilmesi çalışmalarına 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında Malatya ili Merkez Battalgazi ilçe sınırları dahilinde bulunan Atatürk Ortaokulu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Malatya ili Merkez Battalgazi ilçe sınırlarında bulunan Mustafa Kemal Atatürk, Necip Fazıl Kısakürek ve Rahmi Akıncı Ortaokullarının 8.sınıflarında öğrenim gören toplam 249 öğrenci dahil edilmiştir. Başarı testinin kapsam geçerliliği literatür taraması ve uzman görüşü ile sağlanırken, yapı geçerliliği madde analizleri ile, güvenilirliği de KR20 ve testi yarılama teknikleriyle hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinin yapı geçerliliği Açımlayıcı Faktör analiziyle, güvenilirliği Cronbach Alpha, testi yarılama ve madde-toplam korelasyon katsayılarıyla hesaplanmıştır. Öğrencilerin bilgi ve tutum düzeylerinin belirlenmesinde betimsel analizler (ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Analizler sonucunda elde edilen başarı testindeki 23 maddenin ortalama güçlüğü 0.542, ortalama ayırt ediciliği 0.388, KR-20 katsayısı 0.709, Spearman-Brown iki yarı (tek/çift sorular) korelasyon katsayısı 0.683 olarak bulunmuştur. Tutum ölçeğine

ilişkin yapılan faktör analizi sonuçlarına göre her biri 5'er maddeden oluşan üç faktörlü (*sağlık*, *gıda* ve *klonlama*). Ölçek maddeleri toplam varyansın %44.425'ini açıklamaktadır. Maddelere ait faktör yükleri .438 ile .729 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık ve Guttman iki yarı güvenirlik katsayıları sağlık uygulamaları faktörü için sırasıyla .63 ve .66; gıda uygulamaları için .67 ve .71 ve klonlama uygulamaları için .67 ve .70 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin biyoteknolojiye ilişkin 23 soruluk başarı testindeki başarılarının orta düzeyin biraz üzerinde ($\bar{X}$=12.470, s=3.918) olduğu görülmüştür. Biyoteknolojiye yönelik tutumlarının sağlık uygulamaları açısından nispeten olumlu ($\bar{X}$ =18,7539), gıda uygulamaları açısından nispeten olumsuz ($\bar{X}$ =11,8542) ve klonlama uygulamaları açısından orta düzeyde olumlu ($\bar{X}$ =15,9794) olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Biyoteknoloji, Bilgi, Tutum, 8.Sınıf, Fen ve Teknoloji

Kaynakça

Chabalengula, V.M., Mumba, F. and Chitiyo, J. (2011). American elementary education pre-service teachers' attitudes towards biotechnology processes. *International Journal of Environmental and Science Education, 6*(4), 341-357.

Dawson, V. and Soames, C. (2006). The Effect of Biotechnology Education on Australian High School Students' Understandings and Attitudes about Biotechnology Processes. *Research in Science And Technological Education, 24*(2), 183-198.

Kidman, G. (2007). Biotechnology Education: Topics of Interest to Students and Teachers. In: Proceedings of : the World Conference on Science and Technology Education, 8 to 12 July, 2007, Perth, Australia.

Klop, T. and Severiens, S. (2007). An Exploration of Attitudes towards Modern Biotechnology: A Study among Dutch Secondary School Students. *International Journal of Science Education. 29*(5), 663-679.

Pardo, R., Midden, C. and Miller, J.D. (2002). Attitudes toward Biotechnology in the European Union. *Journal of Biotechnology, 98*, 9-24.

Uşak, M., Erdoğan, M., Prokop, P. and Özel, M. (2009). High School and University Students' Knowledge and Attitudes Regarding Biotechnology. *Biochemistry and Molecular Biology Education. 37*(2), 123-130.

Vanderschuren, H., Heinzmann, D., Faso, C., Stupak, M., Arga, K. Y., Hoerzer, H., Laizet, Y., Leduchowska, P., Silva, N. and Šimkovà, K. (2010). A Cross-Sectional Study of Biotechnology Awareness and Teaching in European High Schools. *New Biotechnology*, *27*(6).

(8148) Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 'Yazılı Argüman Kalitesi Değerlendirme Rubriği' Geliştirme Çalışması

Ayşe BÜBER
Dokuz Eylül Üniversitesi

Gül ÜNAL ÇOBAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmada 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik hazırlanan argümantasyon etkinliklerinde öğrencilerin yazılı argüman kalitelerini incelemek üzere "Yazılı Argüman Kalitesi Değerlendirme Rubriği" geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere Toulmin'in Argümantasyon Modeli'ne (1958) yönelik etkinlik materyalleri hazırlanmıştır. Bu model yapısı hakkında uygulamaya dönük yapılan çalışmalar (Öğreten & Uluçınar Sağır, 2014; Tüzün, 2010; Deveci, 2009; Köroğlu, 2009; Uluçınar Sağır, 2008) incelendikten sonra, kendi dil ve kültür yapımıza ve fen dersi kazanımlarına uygun argüman kökleri belirlenmiştir. Bu köklerden yola çıkarak ADDIE basamaklarına uygun olarak sınıf içi argümantasyon etkinlikleri geliştirilmiştir (Deborah, 1988'den aktaran Molenda, 2003). Bu basamaklar sırasıyla analiz, tasarı, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir. Analiz aşamasında ünitenin incelenmiş, kazanımlar belirlenmiş ve ihtiyaç analizi yapılmıştır. Tasarı aşamasında ihtiyaç analizine uygun olarak, argümantasyona dayalı öğrenme etkinlikleri tasarlanmıştır. Geliştirme aşamasında öğrenme etkinlikleri geliştirilmiş, uzman görüşüne sunulmuş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulama aşamasında geliştirilen öğrenme etkinliklerinin etkililiği sınanmıştır. Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin etkinliklerde hazırlanan sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Literatürde tartışma ortamlarının kayda alınıp katılımcıların argüman kalitelerinin incelendiği pek çok çalışma (Erduran, Simon & Osborne, 2004; Jimenez-Aleixandre, Rodriguez & Duschl, 2000; Kaya, 2013) olmasına rağmen etkinlik kağıtlarında öğrencilerin verdikleri yanıtlarda argüman kalitelerinin değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin yazılı argüman kalitelerini incelemeye yönelik bir rubrik geliştirmek amaçlanmıştır. Rubriğin oluşturulma aşamalarına yöntem kısmında yer verilmiştir. Geliştirilen rubrikle öğrencilerin iddialarını gerekçelendirme yetenekleri; iddia ve gerekçesini destekleyen kanıt(lar) arasında bağlantı kurabilme yetenekleri ve oluşturulan iddialara karşı çürütücü oluşturabilme yetenekleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu konuda argüman kalitelerini değerlendirme çalışmaları incelendiğinde Toulmin'in argümantasyon modelinde yer alan bileşenlerin kullanıldığı ve bu modelin farklı bir adapte hali olan CER (claim, evidence, reasoning) "iddia, kanıt, gerekçelendirme" modelinin fen eğitimi literatüründe öğrenci ve öğretmen argümanlarının değerlendirilmesinde kullanıldığını gösteren çalışmalara rastlanılmıştır (Berland & Reiser, 2009; McNeill and Pimentel, 2010). Ayrıca McNeill & Krajcik (2011) CER modeline rebuttal "çürütücü" bileşenini de ekleyerek CERR (claim, evidence, reasoning, rebuttal) modeli geliştirmişlerdir. Çalışmada geliştirilen rubrik için CERR modeli'nden yararlanılmıştır. CERR modelinin 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik geliştirilmiş argümantasyona dayalı etkinliklerde kullanılamamasının sebebi CERR (iddia, kanıt, gerekçelendirme, çürütücü) modelinin yazılı argümantasyon metinlerini değerlendirmeye daha uygun olup, etkinlik kağıtlarında verilen soruları değerlendirmede yetersiz kalmasından dolayıdır. Bu sebeple yeni bir rubrik geliştirmeye ihtiyaç duyulmuştur.

Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem öğrencilerin argümantasyon etkinliklerde oluşturdukları argümanların kalitelerini belirlemek için etkinlik kağıtlarındaki yazılı cevaplarının analizi için kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) bu analizin 5 aşamada gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir: (1) dökümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dökümanları anlama, (4) veriyi analiz etme, (5) veriyi kullanma. Bunun için öncelikle 2014 yılında Kocaeli iline bağlı bir ortaokulda 7.sınıf öğrencilerine Kuvvet ve Hareket ünitesine yönelik argümantasyon etkinlikleri uygulanmıştır. Ünite içerisindeki her konu için farklı argümantasyon etkinliği hazırlanmıştır ve her öğrencinin etkinlik kağıtları dersin sonunda öğretmenlerine teslim etmesi istenmiştir. Bu şekilde dökümanlara ulaşım sağlanmıştır. Öğrencilerin etkinlik kağıtlarına verdikleri cevaplar incelenerek kağıtlar içerisinden derse düzenli devam etmeyen öğrencilerin etkinlik kağıtları değerlendirmeye katılmamak üzere elenmiştir. Öğrencilere sorulan sorular ve öğrencilerin cevaplarında kullandıkları argüman kökleri incelenerek çalışmada geliştirilecek rubriğin hangi amaçla kullanılacağına karar verilmiştir. Geliştirilen rubrikle öğrencilerin iddialarını gerekçelendirme yetenekleri; iddia ve gerekçesini destekleyen kanıt(lar) arasında bağlantı kurabilme yetenekleri ve oluşturulan iddialara karşı çürütücü oluşturabilme yetenekleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden toplanan etkinlik kağıtları incelenerek hazırlanan rubrikle değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme aşamasında her öğrencinin Kuvvet ve Hareket ünitesinde ders etkinliği olarak yapmış olduğu tüm kağıtlar değerlendirilmiştir. Rubriğin güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak için aynı rubrikle farklı bir araştırmacı tarafından da etkinlik kağıtlarının değerlendirmesini yapılmıştır ve iki araştırmacı arasındaki uyuşum yüzdesi hesaplanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada geçerlik "Yazılı Argüman Kalitesi Değerlendirme Rubriği"ni kullanarak öğrencilerin yazılı argümanlarını olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız değerlendirme yaparak sağlanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) geçerlik sağlamak için araştırmacının elde ettiği verileri ulaştığı sonuçları teyit etmesi için çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi ek yöntemler kullanmasını önermiştir. Bu çalışmada meslektaş teyidi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için fen eğitiminde uzman ve argümantasyon konusunda bilgi sahibi olan iki araştırmacı tarafından bu rubrik kullanılarak aynı öğrencilere ait etkinlik kağıtları puanlanarak yansız değerlendirmenin yapıldığı gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla iki

araştırmacı tarafından değerlendirilen etkinliklerde araştırmacıların uyuşum yüzdeleri hesaplanarak geliştirilen rubriğin güvenilir ve geçerli olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : argümantasyon, yazılı argüman kalitesi

Kaynakça

Deveci, A. (2009). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin 'Maddenin Yapısı' Konusunda Sosyobilimsel Argümantasyon, Bilgi Seviyeleri ve Bilimsel Düşünme Becerilerini Geliştirmek. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jimenez-Aleixandre, M. P., Rodriguez, A. B. ve Duschl, R. A. (2000). "Doing the lesson" or" doing science": Argument in high school genetics. Science Education. Cilt *84*. Sayı 6.

Kaya, E. (2013).Argumentation Practices in Classroom: Pre-Service Teachers' Conceptual Understanding Of Chemical Equilibrium.International Journal of Science Education.Cilt 35. Sayı 7.

Köroğlu, L. S. (2009). Sekizinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kalıtım Konusunun Tartışma Öğeleri Temelli Rehber Sorularla Desteklenen Benzetim Ortamında Öğretiminin Akademik Başarı ve Tartışma Öğelerini Kullanma Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

McNeill, K. L. & Krajcik, J. (2011). Claim, Evidence and Reasoning: Supporting Grade 5-8 Students in Constructing Scientific Explanations. Boston.

McNeill, K. L. & Pimentel, D. S. (2010). Scientific Discourse in Three Urban Classroom:the Role of the Teacher in Engaging High School Students in Argumentation. Science Education. 94 (2).

Öğreten, B. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Argümantasyona Dayalı Fen Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi. Cilt 11. Sayı 1. (Mart 2014)

Tüzün, Ü. N. (2010). Düşünce Deneyleri Kullanılarak Yapılandırılan Bilimsel Tahmin Argümanlarının Öğrencilerin Gazlar Konusunu Anlamalarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uluçınar Sağır, Ş. (2008). Fen Bilgisi Dersinde Bilimsel Tartışma Odaklı Öğretimin Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara.

(8154) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvara İlişkin Hazırbulunuşluklarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Burcu ANILAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Nurhan ATALAY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Bireyler çevrelerindeki doğayı, doğadaki canlı ve cansız varlıkları, bunlar arasındaki ilişkileri merak ederek öğrenme eğilimi içindedirler. Doğa ve doğa olaylarını doğru analiz edip değerlendirebilmek için iyi bir fen eğitimi almış olmak gerekir. Bu nedenle çocuklarımıza feni sevdirebilmek, her gün karşılaştıkları olayların fenin birer parçası olduğunu gösterebilmek için yaşadıkları çevreyi büyük bir fen laboratuvarı haline getirmek gerekmektedir. Öğrencilerin fen konularını yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyan laboratuvar uygulamaları aynı zamanda etkili ve anlamlı olarak öğrenmelerini de desteklemektedir. Laboratuvarlar birçok gözlem veya soyut algılamalar sonucu zihinde oluşan soruların somutlaştırılarak anlam kazandığı ortamlardır. Laboratuvar, fen eğitiminde soyut kavramların öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir. Laboratuvar, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını sağlarken aynı zamanda düşünme, fikir üretme ve yorum yapma gibi yeteneklerinin gelişmesine de katkıda bulunur. Ayrıca fen eğitiminin laboratuvara dayalı deneysel olarak yapılması bilginin teoriden pratiğe ve günlük yaşama dönüştürülmesini kolaylaştıracak, laboratuvarda deneyip yanılarak veya hata yaparak öğrenen öğrenciler öğrendiklerinden gerçek yaşamda yararlanma şansını elde etmiş olacaktır. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı laboratuvar, fen öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Fen Bilgisi eğitiminde laboratuvar uygulamaları derse karşı dikkatin çekilebilmesi, fen konularının daha etkili ve anlamlı öğrenilebilmesi için gerekli olmasına rağmen, alan yazın taranması sonucunda öğretmenlerin laboratuvar kullanma yeterlilik derecesi, materyal ve ders saati yetersizliğinden, laboratuvar güvenliğinden kaynaklanan eksikliklerden dolayı laboratuvar uygulamalarının yeterince doğru ve etkili bir şekilde yapılamadığı anlaşılmaktadır. 2004-2005 öğretim yılının başında ilköğretim programında yapılan değişiklikle fen konularının etkinlik ve deneylerle desteklenmiş olması gerekmektedir. Yapılan birçok çalışmada sonucundan elde edilen bulgulara göre okullarda laboratuvar bulunmasına rağmen laboratuvar etkinliklerine veya deneysel uygulamalara yeterince yer verilmediği, ayrıca günlük yaşamda kullanılan malzemelerle yapılabilecek deneylerin bile uygulama yapılmadan geçiştirildiği anlaşılmaktadır. Bazı çalışmalarda da öğretmenlerin çoğunun ya laboratuvar uygulamaları yapmadığı ya da sınırlı sayıda ve yalnızca basit gösteri deneyi yöntemini kullanarak öğrencilere sunu yaptırdığı görülmüştür. Öğrencilerin fen başarılarında ve fene karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde laboratuvar uygulamalarının önemli ve anlamlı derecede etkili olduğuna ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Ulusal Fen Eğitimi Standartlarının-NSES (2003), her seviyesinde uygulamaya ve düşünmeye dayalı araştırmalara yapılan vurgunun artışıyla birlikte fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar güvenliği sorunları ve kendi sorumlulukları hakkında daha fazla bilgi ve yeterliliğe sahibi olmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Etkili bir fen ve teknoloji öğretmeni, deneysel araştırmaları planlayabilme ve laboratuvarda güvenli bir şekilde çalışabilme becerilerine sahip olmalıdır. Yapılan bir araştırmada fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin, kendilerinin "laboratuvarda güvenli bir çalışma ortamı oluşturmak için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olma" ve "fen ve teknoloji laboratuvarındaki tüm araç-gereçleri tanıma ve kullanabilme" konularında ihmal edilmeyecek düzeyde yetersiz veya kısmen yeterli olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Bu programla yetişen öğrencilerin yükseköğretime başladığında laboratuvara yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı değişkenlere dayalı olarak incelenmesi, programın işleyişinin ve öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin ortaya konulması açısından önemlidir. Bu çalışma, fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğretmen adaylarının laboratuvar kuralları, laboratuvarda alınması gereken önlemler ve kullanılan araç gereçlere ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı değişkenlere göre belirlenmesini amaçlamaktadır. Fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğretmen adaylarının laboratuvara ilişkin hazırbulunuşlukları, lisedeki genel akademik başarılarına, fizik, kimya ve biyoloji notlarına, laboratuvar kullanma sıklığına, bölümü tercih etme istek düzeyine, bölümü tercih sırasına ve mezun olduğu lise türüne göre ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Bu araştırma, bir konuya veya duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırması anketler ya da görüşme protokolleri kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan bir araştırma türüdür. Araştırmaya bir üniversitenin birinci sınıfında öğrenim gören 70 fen bilgisi öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu amaçla, araştırmada benimsenen ölçütler; öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliği programında, birinci sınıfta öğrenim görüyor olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılıyor olmalarıdır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorudan oluşan anket formu ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri, üç açık uçlu sorudan oluşan anket ile yazılı olarak toplanmıştır. Anket; herhangi bir konuda durum saptaması yapmak amacıyla bu grubu oluşturan, kişilerin bilgilerini, görüşlerini ve tutumlarını ortaya çıkarmak için hazırlanan veri toplama aracıdır Açık uçlu sorular kaynak kişilere bir sınır getirmeden cevap verme olanağı sağlar ve yanıtlar yazılı olarak ya da görüşmeye yoluyla toplanabilir. Açık uçlu sorular kaynak kişilere kendi cevaplarını yazma olanağı tanıması nedeniyle tercih edilirler. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının laboratuvar kullanımına ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı değişkenler

açısından incelenmesi amaçlandığından anket yoluyla verilerin toplanması tercih edilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrenciye ait kişisel bilgiler (cinsiyet, mezun olduğu lise türü, tercih sırası, vb.) ikinci bölümde ise öğrencilerin laboratuvara ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerine belirlemeye yönelik açık uçlu üç soru yer almaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde istatiksel yöntemler kullanılmıştır.

Bu çalışmada, Fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin laboratuvar kuralları, laboratuvarda alınması gereken önlemler ve kullanılan araç gereçlere ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin ön analizi yapılmıştır. Yapılan ön analiz sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin laboratuvarda alınması gereken önlemlerin ve araç gereçlere ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının laboratuvara ve laboratuvarda uyulması gereken kurallar ve güvenlik önlemlerine ilişkin bilgi düzeylerinin kısmen olduğu ancak bunun yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Ayrıca fen bilgisi öğretmeni adaylarının laboratuvarda kullanılan araç-gereçlerin, isimlerinin neler olduğu, şekillerinin nasıl olduğuna ve hangi amaçla kullandıklarına ilişkin bilgilerin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Laboratuvar kullanımı, hazırbulunuşluk düzeyi, fen bilgisi öğretmeni adayı

Kaynakça

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Anketler. S. Baştürk (Ed.). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde 247-278. Ankara: Vize yayıncılık.

Böyük, U., Demir, S. ve Erol, m. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Tubav Bilim Dergisi, 3(4), 342-349.

Cebeci, S.(2002). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Fraenkel, F. J. ve Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate reearch in education. New York: McGraw-Hill. USA: Pearson

Karaca, A. Uluçınar ve Ş., Cansaran, A. (2006). Fen bilgisi eğitiminde laboratuvarda karşılaşılan güçlüklerin saptanması. Milli Eğitim Dergisi, 170, 250-259.

Keskin, A. (2001). *İlköğretim fen öğretimminde laboratuvar kullanımının öğrencilerin bilimsel süreç becerisi gelişimlerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Telli, A., Yıldırım ,İ. H., Şensoy, Ö. ve Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makinalar konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 291-305.

(8157) Bilgisayar Destekli Kavramsal Değişim Stratejileriyle Fen Öğrenme: Maddenin Tanecikli Yapısı Örneği

Güliz AYDIN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Yeterli bir Fen eğitimi için, temel Fen kavramlarının ilk ve ortaöğretim süresince tam ve doğru olarak öğrenilmesi son derece önemlidir. Çünkü bu kavramlar ilişkili olduğu diğer kavramların ve daha ileri seviyelerdeki Fen kavramlarının öğrenilmesine temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla, yeni bilgi daha önceki kavramlarla ilişkilendirildiğinde anlam kazanır. Temel kavramların yanlış ya da eksik öğrenilmesi, yeni oluşturulacak bilginin de yanlış öğrenilmesine neden olacaktır (Bayram, Sökmen ve Savcı, 1997). Bireyler bilgileri kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde anlamlandırdıkları biçimde yapılandırırlar. Bu yüzden zihinsel yapılandırmaların ve organizasyonların sergilendiği kavramsal değişim stratejilerine dayalı yöntem ve teknikler anlamlı öğrenmede büyük önem taşımaktadır. Derslerde, kavramların öğrencilerin zihinlerinde anlamlı olarak yapılandırılmasını sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemi, kavram öğretimine ilişkin yapılan çalışmalarda (Holland, Holland ve Davies, 2004; Candan, Türkmen ve Çardak, 2006; Yaşar, 2006; Şaşmaz Ören ve diğer., 2010) ortaya konulmuştur.

Fen Bilimleri dersi içeriğinde yer alan "Maddenin Tanecikli Yapısı" konuları, soyut ve karmaşık olan pek çok kavram içermekte olup; bu kavramları somutlaştırmak ve yapılandırmak, öğrenciler için zor olmaktadır. Bu durumda öğrenme etkinliklerinin kavram yanılgılarına sebep olmayacak şekilde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler 6. sınıfa geldiklerinde Maddenin Tanecikli Yapısı konusuyla tanışmakta ve bu konu içerisinde maddelerin küçük, görülemez, hareketli taneciklerden oluştuklarını, bu tanecikler arasında boşlukların olduğunu öğrenmektedirler. Bu öğrenilenlerden yola çıkarak öğrenciler fiziksel ve kimyasal değişimlere geçiş yapmakta ve hal değişim olaylarını maddenin tanecikli yapısıyla ilişkilendirerek incelemektedirler (Özalp ve Kahveci, 2011). Maddenin tanecikli yapısına ilişkin olarak Griffiths ve Preston (1992)'ın yaptıkları çalışmada ortaya çıkarılan bazı kavram yanılgılarından biri, "Madde, sürekli bir yapıya sahiptir ve atom ya da moleküller arasında boşluk yoktur." şeklindedir. Novick ve Nusbaum (1978) çalışmalarında, 13-14 yaşlarındaki öğrencilerden bir çoğunun maddenin tanecikli yapısı ile ilgili üniteyi işledikten sonra bile tanecikler arasında (gazlar da dahil olmak üzere) boşluklar bulunduğu fikrini kavrayamadıklarını görmüşlerdir (Ayas ve Özmen, 2002).

Bu araştırmada, altıncı sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri öğretim programındaki "Madde ve Değişim" öğrenme alanında yer alan "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesi konularındaki kavram yanılgıları, alan yazın taraması yapılarak belirlenip, bu kavram yanılgılarının giderilmesinde bilgisayar destekli kavramsal değişim stratejileri kullanılarak uygulanan yöntemin öğrencilerin kavramsal anlamaları ile Fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi, "Maddenin Tanecikli Yapısı konularının bilgisayar destekli kavramsal değişim stratejileriyle öğrenilmesinin, öğrencilerin kavramsal anlamaları ve Fen ve Teknolojiye yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilebilir.

Çalışmada, öğrencilerin "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesi konularında sahip oldukları kavram yanılgıları, ilgili alan yazından yararlanılarak belirlenmiş ve bu kavram yanılgılarının ışığında bilgisayar destekli kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinlikler hazırlanıp geliştirilerek öğrenme gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında, öğrencilerin kavramsal anlamaları ve Fen ve Teknolojiye yönelik tutumları üzerinde uygulanan yöntemin etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2015-2016 öğretim yılının birinci döneminde Muğla il merkezindeki bir ortaokulda gerçekleştirilen araştırmada, deneysel modellerden "ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. 21 öğrenciden oluşan 6A (deney grubu) ve 25 öğrenciden oluşan 6B (kontrol grubu) şubelerinde gerçekleştirilen deneysel uygulama, "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesine Fen Bilimleri Öğretim Programında ayrılan 5 hafta (20 ders saati) süresince devam etmiştir. Araştırmanın verileri, gruplara ön test ve son test olarak uygulanan Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği ve kavramsal anlama testi ile toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan Kavramsal Anlama Testi, Maddenin Tanecikli Yapısına ilişkin alan yazın taraması yapılıp, belirlenen kavram yanılgıları ışığında araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınıp ön uygulamaları yapılarak geliştirilmiştir. Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği ise Balım, Sucuoğlu ve Aydın (2009) tarafından geliştirilmiş üç faktörden oluşan 44 maddelik bir ölçek olup, Cronbach Alpha değeri 0.94'tür. Kontrol grubundaki öğrencilerle Fen Bilimleri öğretim programında sunulan etkinliklerle dersler işlenirken, deney grubundaki öğrencilerle ise bilgisayar destekli kavramsal değişim stratejilerine uygun 14 etkinlik uygulanarak öğrenme gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda kavramsal değişim metinleri, analoji, kavram haritaları, kavram karikatürleri, modeller ve zihin haritaları etkinlikleriyle dersler işlenmiştir. Öğrencilerin bilgisayarda Mind Manager Yazılımında zihin haritaları, Inspiration Yazılımında kavram haritaları hazırlamaları sağlanmıştır. Ayrıca bilgisayarda kavram karikatürlerinin animasyon etkinliklerine yer verilmiştir.

Öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerin nicel analizleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmaktadır. Öğrencilere ön test-son test olarak uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan Kavramsal Anlama Testinden elde edilen verilerin ise nitel analizleri devam etmektedir.

Ön test kavramsal anlamaları ve Fen ve Teknolojiye yönelik tutum puanları yakın olan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden, bilgisayar destekli kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinliklerin gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin lehine sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Gerçekleştirilen "Hangisi Daha Boşluklu?" bilgisayar destekli kavram karikatürü etkinliği, "Maddenin Halleri" model etkinliği, "Şeker Nerede?" bilgisayar destekli kavram karikatürü etkinliği, "Maddenin Yapısı" kavramsal değişim metni, "Çevredeki Değişimler" bilgisayar destekli kavram karikatürü etkinliği, "Fiziksel mi, Kimyasal mı?" bilgisayar destekli kavram karikatürü etkinliği, "Fiziksel ve Kimyasal Değişimler" kavramsal değişim metni, "Neden Battı?" bilgisayar destekli kavram karikatürü etkinliği, "Maddelerin Yoğunluklarını Hesaplayalım" etkinliği, "Gölde Yürüyen Köpek" bilgisayar destekli kavram karikatürü etkinliği, "Hangisi Daha Yoğun?" bilgisayar destekli analoji etkinliği, "Yoğunluk" kavramsal değişim metni, öğrencilerin Inspiration yazılımında hazırladıkları "Maddenin Tanecikli Yapısı" kavram haritaları, öğrencilerin Mind Manager yazılımında hazırladıkları "Maddenin Tanecikli Yapısı" zihin haritaları etkinliklerinin, deney grubundaki öğrencilerin kavramsal anlamaları ve Fen ve Teknolojiye yönelik tutumlarına olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : kavramsal değişim, Fen bilimleri, tutum, maddenin tanecikli yapısı

Kaynakça

Ayas, A. ve Özmen, H. (2002). Lise Kimya Öğrencilerinin Maddenin Tanecikli Yapısı Kavramını Anlama Seviyelerine İlişkin Bir Çalışma. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 45-60.

Balım, A. G., Sucuoğlu, H. ve Aydın, G., (2009). "Fen *ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi". Pamukkale* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 33-41.

Bayram, H., Sökmen, N. ve Savcı, H. (1997). Temel Fen Kavramlarının Anlaşılma Düzeyinin Saptanması. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 89-100.

Candan, A., Türkmen, L. ve Çardak, O. (2006). Kavram Haritalamanın İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Kavramalarını Anlamalarına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*,3(1), 66-75.

Griffiths A. K. Ve Preston, K.R. (1992). Grade-12 Students' Misconceptions Relating to Fundamental Characteristics of atoms and Molecules. *Journal ofResearch in Science Teaching*. 29(6), 611-628.

Holland, B., Holland, L. ve Davies. J. (2004). An Investigation Into The Concept of Mind Mapping and The Use of Mind Mapping Software to Support and Improve Student Academic Performance. (Ed. H.Gale) Learning and Teaching Projects 2003/2004. University of Wolverhampton.

Özalp, D. ve Kahveci, A. (2011). Maddenin tanecikli yapısı ile ilgili iki aşamalı tanılayıcı soruların ontoloji temelinde geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (191), 135-155.

Şaşmaz Ören, F., Ormancı, Ü., Babacan, T., Çiçek, T. ve Koparan, S. (2010). Analoji ve Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Rehber Materyal Uygulaması ile Buna Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 33-53.

Yaşar, I. Z. (2006). *Fen Eğitiminde Zihin Haritalama Tekniğiyle Not Tutmanın Kavram Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

(8163) Probleme Dayalı Kavram Karikatürleri Destekli Fen Deneylerinin Öğrencilerinkavramsal Anlamalarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

Suphiye BALTACI
Tahir Merzeci Ortaokulu

Güliz AYDIN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Fen eğitimi, bilimsel düşünme yolunu ve bilimin topluma etkisini bilen, mesleki yaşamında yararlı olacak bilgi ve becerilere sahip, teknoloji ile bilim arasındaki ilişkiyi anlayan, günlük yaşamla ilişkili olan sorunlarla ilgili konuşmalara katılan ve yorum yapabilen, bilime karşı olumlu tutum geliştirebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Başdağ, 2006). Probleme dayalı öğrenme bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektirdiği için bu yaklaşımla, fen eğitimi bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir ve böylece öğrenenler dış dünyada var olan problemleri okullardaki eğitim sürecinde PDÖ yaklaşımıyla yavaş yavaş bilimsel süreçleri kullanarak öğrenirler (Karaöz, 2008). Probleme dayalı öğrenmenin daha verimli hale getirilebilmesi için PDÖ uygulamalarının çeşitli tekniklerle desteklenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Kavram karikatürleri, karakterler arasındaki bir tartışmayı sunmak için karikatür biçimindeki bir formatı kullanmaktadır (Keogh ve Naylor, 2000). Kavram karikatürleri; soru sormak, merak uyandırmak, tartışma ortamı yaratmak ve bilimsel düşünce üretmek için bir uyarıcı olarak kullanılan karikatür biçimindeki çizimlerdir (Keogh ve diğerleri, 2001; Long ve Marson, 2003). Kavram karikatürlerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrenciler günlük hayattan alınan bir probleme ilişkin çözüm önerileri ileri süren karikatür biçimindeki karakterlerin görüşlerinin hangisine katıldıklarını öncelikle ifade etmekte daha sonra ise söz konusu görüşe katılmalarının gerekçelerini açıklamaktadırlar. Bu nedenle kavram karikatürlerinin özellikle problem çözme aşamasında alternatif görüşler sunarak öğrencilere yol göstereceği ve yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Fen öğretiminin her basamağında, fen laboratuvarının dolayısıyla deneylerin önemi büyüktür. Fen deneylerinde reçete, yemek tarifi türü ya da kapalı uçlu olarak bahsedilen deneylerin diğer ucunda açık uçlu ya da araştırmaya dayalı deneyler bulunmaktadır (Akpınar, Yıldız ve Ergin 2006). Açık uçlu deneylerde, öğrenciye deneyde kullanacağı araç-gereçler verilip, deneyin amacı belirtilerek işlemler dizisi ve sonuç verilmeden, deneyin nasıl yapılacağı, verilerin kaydedilmesi, analizi ve sonucu öğrenciden istenir. Bazı açık uçlu deneylerde ise sadece deneyin amacı verilerek diğer basamaklar gibi araç-gereçlerin seçimi de öğrenciye bırakılabilmektedir (Bayraktar, Erten ve Aydoğdu 2006).

Araştırmanın problem cümlesi "Fen bilimleri eğitiminde probleme dayalı kavram karikatürleri destekli Fen deneylerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilebilir. Bu çalışma kapsamında, Öğrencilerin öğrenme zorlukları yaşadıkları ve kavram yanılgılarına sahip oldukları "Elektrik Enerjisi" ünitesi konularına ilişkin olarak literatürdeki kavram yanılgıları ışığında hazırlanmış olan probleme dayalı kavram karikatürleri destekli açık uçlu Fen deneylerinin, öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın modeli ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Çalışma grubu, İzmir ili, Karabağlar ilçesi'ndeki bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim görmekte olan iki farklı şubedeki toplam 64 öğrenciden (deney grubunda 33, kontrol grubunda 31 öğrenci) oluşmaktadır. Deneysel uygulama 3 hafta (12 ders saati) süresince, 7. sınıf Fen Bilimleri dersi "Elektrik Enerjisi" ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanıp geliştirilmiş olan "Kavramsal Anlama Testi" ve Aydoğdu, Tatar, Yıldız ve Buldur (2012) tarafından geliştirilmiş ve KR–20 güvenirlik katsayısı 0.84 olan, 27 maddeden oluşan "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" ile toplanmıştır. Kavramsal Anlama Testi geliştirilirken literatürdeki kavram yanılgıları dikkate alınarak konulara ilişkin belirtke tablosu hazırlanıp uzman görüşleri alınmış ve testin ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaprobleme dayalı kavram karikatürleri destekli açık uçlu Fen deneyleri etkinlikleriuygulanmıştır. Kontrol grubunda, "2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı"na dayalı ders kitabındaki etkinlik ve çalışmalar uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle uygulamalar, grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her gruba senaryolar ve kavram karikatürleri verilmiş, öğrencilerden problemi belirleyip hangi karikatür karakterin fikrine katıldıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Daha sonra da, etkinlik çalışma yapraklarındaki deney malzemelerini kullanarak açık uçlu deneyleri yapmaları sağlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan Kavramsal Anlama Testinin nitel, çoktan seçmeli sorulardan oluşan Bilimsel Süreç Becerileri Testinin SPSS paket programı kullanılarak nicel analizleri devam etmektedir.

Başlangıçta ön test kavramsal anlama puanları ve bilimsel süreç becerileri puanları yakın olan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden, yapılan deneysel uygulamalardan sonra probleme dayalı kavram karikatürleri destekli Fen deneylerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin lehine sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Probleme dayalı kavram karikatürleri destekli Fen deneylerinin, deney grubundaki öğrencilerin kavramsal anlamaları ve bilimsel süreç becerilerine olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrenciler, uygulanan etkinlikler sırasında kendilerine sunulan probleme dayalı senaryoları okuyup problemi belirlemişler ve buna dayalı olan kavram karikatürlerindeki karakterlerin ifadelerinden hangisine katıldıklarını ifade etmişler, kendilerine sunulan deney malzemeleriyle grup arkadaşlarıyla birlikte Elektrik Enerjisi ünitesi

konularına ilişkin açık uçlu deneyler yapmışlardır. Üç hafta süresince bu şekilde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : robleme dayalı öğrenme, Kavram karikatürleri, Bilimsel Süreç Becerileri, Fen deneyleri

Kaynakça

Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006).Fen bilgisi öğretmen adaylarının açık uçlu deney tekniğine yönelik görüşler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 58-68.

Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E., Buldur, S. (2012).İlköğretim öğrencilerine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 294-311.

Başdağ, G.(2006). *2000 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2004 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının bilimsel süreç becerileri yönünden karsılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, Ş., Erten, S. ve Aydoğdu, C. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde laboratuarın önemi ve deneyler*. (Ed: M. Bahar). Fen ve teknoloji öğretimi (s.220-248). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karaöz, M.P.(2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi "kuvvet ve hareket" ünitesinden probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, başarıları ve tutumları üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Keogh, B. ve Naylor, S. (2000). Teaching and learning in science using concept cartoons: why dennis wants to stay in at playtime. *Investigating: Australian Primary and Junior Science Journal*, 16(3), 10-14.

Keogh, B., Naylor, S., de Boo, M. ve Feasey, R. (2001). (Ed: B. Helgard) Research in Science Education- Past, Present and Future, *Formative Assesment Using Concept Cartoons: Initial Teacher Training in the UK*. Hingham, USA: Kluwer Academic Publishers.

Long, S. ve Marson, K. (2003). Concept Cartoons. *Hands on Science*. 19 (3), 22-24.

(8205) Öğretmenlerin Doğal Seçilim ve Evrim Kavramları Hakkındaki Fikirlerinin Araştırılması

M. Bahadır AKTAN

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde biyolojik bilimlerin en önemli yapıtaşlarından ikisini evrim ve doğal seçilim (doğal seleksiyon) kavramları oluşturmaktadır. Bu iki kavram, sadece yaşadığımız doğayı bilimsel bir gözle anlamamız ve değerlendirmemiz açısından değil; aynı zamanda bilimsel teorilerin nitelikleri ve bilimin doğasının anlaşılması ve öğretilmesi konularında da bizlere yol göstermektedir (Donnelly & Boone, 2007; Miller, Scott, & Okamoto, 2006; Smith, 2010). Dolayısıyla iyi eğitimli öğretmenlerin bilimsel yönleriyle bu kavramları algılayabilmesi, değerlendirebilmesi, ve öğretebilmesi oldukça önemlidir (Alberts & Labov, 2004; NAS, 1998).

Diğer taraftan, özellikle üniversite öncesi dönemde alınan eğitimin, öğrencilerin mental gelişimlerinin ve söz konusu kavramlarla ilgili fikirlerinin nasıl şekillendiğini tanımlamada büyük rolü olduğu düşünülmektedir. Yine, öğrencilerin şekillendirdikleri bu fikirlerini üniversitede aldıkları gerek biyoloji ve gerekse evrim konulu dersler sonrasında bile değiştirmediği, değiştirme eğilimine girmediği ya da yeniden şekillendirme eğilimde olmadıkları söylenebilir (Moore & Cotner, 2009).

Öğrencilerin bilime karşı olan tutum ve yaklaşımları uzun yıllar pek çok açıdan değerlendirilmiştir (George & Kaplan, 1998; George, 2000). Özellikle bu çalışmalar ilköğretim çağında öğrencilerin bilime karşı geliştirdikleri olumlu-olumsuz tutumlarının ileride onların fen derslerindeki başarısına, bilime ve bilimin doğasına karşı fikirlerinin gelişmesine etki ettiğini göstermektedir. Yine başta aile, cinsiyet, arkadaş çevresi, öğretmen, sınıf ortamı, vb. pek çok etkenin öğrencilerin fen derslerindeki başarısını ve ilgilerini nasıl etkilediği yoğun olarak araştırılmıştır. İşte bu noktada en öne çıkan faktörlerden biri öğretmenler olmaktadır. Zira öğretmenlerin ilköğretim çağında öğrencilerin bilimle tanışmasında ve bilime karşı geliştirecekleri aynı zamanda değişmesi oldukça zor olan tutum ve fikirlerinin şekillenmesinde temel bir rolü vardır (Darling-Hammond & Hudson, 1989; Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; George & Kaplan, 1989; George, 2000). Öyleyse öncelikle ilköğretim düzeyinde görev alan gerek sınıf öğretmenliği, gerekse fen bilimleri alanında yetişmekte olan öğretmen adaylarının evrim ve doğal seçilim kavramlarını iyi bir şekilde öğrenerek, bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın amacı bir alan taraması ile ilköğretim düzeyinde görev yaplmakta olan sınıf öğretmenleri ile fen bilimleri (fen ve teknoloji) öğretmenlerinin doğal seçilim ve evrim kavramları hakkındaki fikirlerinin incelenmesidir. Bir başka açıdan bu çalışmanın amacı öğretmenlerin bilgi seviyelerinin ölçülmesi ve karşılaştırılmasını değil; evrim ve doğal seçilim kavramları hakkında sahip oldukları fikir ve düşünceler ile bunları nasıl yapılandırdıklarını araştırmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları açıkça ilköğretimde görev yapan fen bilimleri (fen ve teknoloji) öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin yetersizliklerini ortaya koymaktadır. Pek çok öğretmen ilgili kavramlara bilimsel yaklaşımlar sunamadığı gibi bilimsel teorilerin niteliklerini anlamaktan ve bilimin doğasını kavramaktan oldukça uzaktır. Bu durum özellikle ilköğretim döneminde, yani öğrencilerin bilime karşı ilgi, merak, ve tutumlarının şekillenmeye başladığı dönemde ve başta sınıf öğretmenleri olmak üzere fen bilimleri öğretmenlerinin bu şekillenme sürecinde temel bir rol oynadığı düşünülürse; oldukça önemli bir probleme işaret etmektedir. Bu problemin ortadan kaldırılmasına yönelik en uygun çözümün, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde bilinçlendirilmesi, evrim ve doğal seleksiyon gibi kavramlara bilimsel açıdan yaklaşabilmeyi öğrenmesi olduğu öngörülmektedir.

Bu çalışmada bulguların detaylı bir şekilde sunulması ve sonuçların tartışılması planlanmaktadır.

Ankara ilinde bulunan çeşitli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan fen bilimleri (fen ve teknoloji) öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri üzerinde, evrim ve doğal seçilim gibi çeşitli konular hakkındaki fikirleri üzerine bir alan taraması yapılmıştır. Nitel araştırma metodolojilerinin uygulandığı bu çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam öğretmen sayısı 109'dur ve üç alt modelde veriler toplanmıştır. Herbir katılımcı ile birebir kısa ortalama 10-15 dakika süren mülakatlar gerçekleştirilmiş ve verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Görüşme sürecinde katılımcılar ile ilgili her hangi bir kişisel bilgi istenmemiş ve katılımcıları etkileyebilecek ya da yönlendirebilecek sorular sorulmamıştır. Her üç araştırma modelinde de öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar kayıt edilerek incelenmiş, analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar değerlendirilerek öğretmenlerin ilgili konulardaki fikir haritaları oluşturulmuştur.

Araştırma soruları ve modelleri şu şekildedir:

MODEL I:

1) *Doğal seleksiyon (Doğal seçilim) diye bir şey duydunuz mu? Bu size ne hatırlatıyor?*

2) *Sizce dünya ne kadar eski? Dünya kaç yaşında olabilir, bir fikriniz var mı?*

MODEL II:

1) *Sizce Evrim Teorisi bilimsel bir teorimidir?*

2) *Canlıların zaman içinde yaşadıkları yere göre vücutlarını değiştirdiklerini düşünüyor musunuz? Neden?*

MODEL III:

1) *Günümüzde yaşayan canlıların geçmişte yaşamış canlılardan meydana geldiği görüşünü kabul ediyor musunuz?*

2) *Darwin (Charles Darwin) adını duydunuz mu? Bu ismi duyduğunuzda aklınıza ne geliyor?*

Elde edilen tüm veriler MS Word ve QSR NVivo programları ile analiz edilebilecek şekilde transkrip edilmiş, kodlanmış ve veri kümeleri oluşturulmuştur. Son aşamada her üç araştırma modelinden elde edilen bulgular ve fikir haritaları incelenerek sonuçlar raporlandırılmıştır.

Elde edilen bazı temel sonuçlar:

1. modeldeki öğretmenlerin (n1 = 19, 14 SÖ, 5 FBÖ) çoğunluğu "doğal seleksiyon (doğal seçilim)" kavramını duyduğunu ifade etmiştir (%58) ancak verilen cevaplar konuyu tam olarak yorumlayabilmekten uzaktır. 3 öğretmenin duyduğundan emin olamadığı bu kavramı hiç duymadığını ifade edenlerin oranı ise %26'dır.

2. modeldeki öğretmenlerin (n2 = 35, 23 SÖ, 12 FBÖ) çoğunluğu "sizce evrim teorisi bilimsel bir teori midir?" şeklindeki soruya %51 oranında "hayır, bilimsel bir teori değildir" şeklinde cevap vermiştir. 2 sınıf öğretmeni emin olamadığını belirtmiştir. Bilimsel bir teori olduğunu kabul edenlerin oranı ise %43'dür.

3. modeldeki öğretmenlerin (n3 = 55, 28 SÖ, 27, FBÖ) çoğunluğu "günümüzde yaşayan canlıların geçmişte yaşamış canlılardan meydana geldiği" ile ilgili soruya katılmadığını ifade etmiştir (%53); katıldığını ifade edenler ise %38 oranındadır. Sınıf öğretmenlerinin %46'sı, fen bilimleri/fen ve teknoloji öğretmeninin ise %59'u bu soruya katılmadığını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler : Doğal seçilim, evrim, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., Lederman, N. G., Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature, *International Journal of Science Education, 22,* 7, 665-701, (2000).

Alberts, B., Labov, J. B., From the National Academies: Teaching the Science of Evolution, *Cell Biology Education, 3,* 2, 75-80, (2004).

Darling-Hammond, L., Hudson, L.,Teachers and teaching *Indicators for monitoring mathematics and science education,* ed: R. J. Shavelson, L. M. McDonnell, J. Oakes, Rand Corporation, Los Angeles, CA, (1989). Pp: 67–95.

Donnelly, L. A., & Boone, W. J. (2007). Biology teachers' attitudes toward and use of Indiana's evolution standards. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(2), 236-257.

George, R., Kaplan, D., A structural model of parent and teacher influences on science attitudes of eighth graders: Evidence from NELS : 88, *Science Education, 82,* 1, 93-109, (1998).

George, R., Measuring Change in Students' Attitudes Toward Science Over Time: An Application of Latent Variable Growth Modeling, *Journal of Science Education and Technology, 9,* 3, 213-225, (2000).

Miller, J. D., Scott, E. C., & Okamoto, S. (2006). Public acceptance of evolution. *Science, 313*(5788), 765-766.

Moore, R., & Cotner, S. (2009). The creationist down the hall: Does it matter when teachers teach creationism? *Bioscience, 59(*5),429-435.

NAS (National Academy of Sciences), Teaching about evolution and the nature of science, National Academic Press, Washington, DC, (1998).

Smith, M. U. (2010). Current Status of Research in Teaching and Learning Evolution: I & II. *Science & Education, 19(*6-8), 523-538, 573-598.

(8370) Öğretmen Adaylarının Pedagojik Gelişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mehmet ŞAHİN	Sinan ESLEK	Halit KIRIKTAS	İskender ÖZTÜRK	Şerife KILBAŞ
Dokuz Eylül Üniv.	Dokuz Eylül Üniv.	Dokuz Eylül Üniv.	Dokuz Eylül Üniv.	Dokuz Eylül Üniv.

ÖZET

Fen eğitiminin gelişimi kolay uygulanabilir hale gelmesi ve öğretim sürecine destek olmak için birçok reform uygulanmıştır (Harlen 1999; Hord and Huling-Austin 1986; House 1974). Bu reformlara rağmen öğretmenlerin pedagoji alanındaki yetersizlikleri, öğrencilerin öğrenmelerinin doğası hakkındaki görüşleri ve fen disiplinleri yeni yaklaşımları benimsemelerine engel olmaktadır (Chang 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen çalışmada (Meb, 2008), öğretmenlerin sınıf içinde öğretim sürecini planlama, sınıf içinde gerçekleştirilecek uygulamalara uygun öğrenme ortamı tasarlama, uygulanacak etkinliklerin öğrenci seviyesine ve bireysel farklılıklarına göre tasarlaması gerekliliğini belirtilmiştir. Belirlenen bu yeterlikleri incelendiğinde öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin yeterli seviyede olması, bunun yanında öğretmenlerin uygulama ve planlama yapabilmeleri için iyi bir teorik alt yapıya sahip olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen adaylarının pedagojik alana yönelik eğitim almaları eğitim reformlarının benimsenmesinde ve eğitime dahil edilmesinde çok önemli bir yere sahiptirler. İlköğretim fen eğitimi pratiklerinin hedeflenen noktaya ulaşmasında en önemli basamak öğretmen adayı eğitimi olmalıdır (Appleton and Kindt 1999; Briscoe and Peters 1997; Watters and Ginns 2000). Bu durum Amerika İngiltere Avustralya ve Galler de ilköğretim fen eğitimde öğretmen uygulamalarında ve fen eğitiminin kalitesinde düşük seviyede olduğu ortaya konulmuştur (Crowther veCannon 1998; (Goodrum vd. 2001; Lunn veSolomon 2000). Bu kapsamda günümüzde öğretmen gelişim programları bu ülkelerde, konu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi gelişimini sağlayacak şekilde tasarlanmaktadır (Schmidt ve ark., 2007; Şimşek, 2000; Yalın, 2000).

Hizmet öncesi öğretmenlerin eğitimi, öğretim programında açıkça belirtilen anahtar bileşenlerin yanında etkili bir fen öğretimini nasıl planlayacakları konusunda öğretmen adaylarına anlayış kazandırılmasını kapsamalıdır (Gonzales ve Sosa, 1993; Jarvis ve ark., 2001). Etkili bir fen öğretiminin planlanması süreci öğretim stratejilerinin (Tobin ve Fraser, 1990), öğretim hazırlığının (Rosaen ve Lindquist, 1992), sınıf yönetiminin (Corcoran ve Andrew, 1988), soru sorma becerilerinin (Fleer ve Hardy, 2001) ve değerlendirme yöntemlerinin (Corcoran ve Andrew, 1988; Jarvis ve ark., 2001) göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Şüphesiz ki tüm bunların temelinde alan bilgisi, planlama sürecinde önemlidir (Jarvis ve ark., 2001; Lenton ve Turner, 1999) ve bu konuda da öğretmen adaylarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Hudson, 2005; Mulholland, 1999).

Alan yazında pedagojik alan bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genel olarak pedagojik alan bilgisi boyutları, pedagojik alan bilgisi ve konu alan bilgisi ilişkisi, teknoloji kullanımı açısından pedagojik alan bilgisi ya da belirli bir konu alanına yönelik pedagojik bilgiyi ele aldığı söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının mevcut pedagojik gelişim durumlarını ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı öğretmen adaylarının pedagojik gelişimlerinin, teorik bilgi, uygula, planlama ve öğrenci gelişimi alanları açısından incelemektir

Öğretmen adaylarının mevcut pedagojik bilgi durumlarının araştırıldığı bu çalışmada betimsel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik ve Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan toplam 660 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hudson ve Ginns (2007) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "*Öğretmen Adayları Pedagojik Gelişim Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçeğin orjinali 37 maddeden oluşmuş olup seçenekleri "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" arasında değişen 5'li Likert tipindedir ve "Teori", "Öğrenci Gelişimi", "Planlama" ve "Uygulama" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların her birisi için iç tutarlık katsayıları sırası ile; .92, .89, .96 ve .97'dir.

Yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçek orjinali ile paralellik göstererek 4 alt boyut olarak belirlenmiştir. Alt Boyutlar orijinal ölçek ile aynı isimler kullanılarak "Teori, Uygulama, Öğrenci Gelişimi ve Planla" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlık katsayıları sırası ile; .88, .88, .84, .79 ve ölçeğin tümüne ait iç tutarlık katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin 4 alt boyunutuna ilişkin veriler belirlenecektir.

Çalışmanın verileri farklı bölüm ve sınıflardaki öğretmen adaylarına ölçeğin farklı zamanlarda uygulanması yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS-20 programı kullanılmış, betimsel istatistik, bağımsız örneklem t- testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmanın verileri .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Yapaılan çalışma sonucunda ölçeğin türkçeye uyarlanması ile "öğretmen adayları Pedagojik Gelişim Ölçeği" literatüre kazandırılması beklenilmektedir. bunun yanında yapılan analiz sonucunda çalışamaya katılan erkek ve kız öğrenciler arasında ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Sınıf düzeyine göre yapılan analiz sonucunda 3. sınıflar ile 2. sınıflar arasında ölçeğin alt boyutlarında olan "Planlam" boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. bu fark 3. sınıf öğrencilerin lehinedir. Bölüm Farklılığına göre yapılan analiz sonucunda ise Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği, ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada en dikkat çeken 1. sınıf öğrencilerinin ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde oldukça yüksek puanlar almasıdır. Bu sonuç öğrencilerin bilgi eksiklerine rağmen kendilerini pedagojik bilgi konusunda oldukça yeterli görmelerine bağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Pedagojik Gelişim, Alan Bilgisi, Fen Bilgisi Öğretimi

Kaynakça

Appleton, K., & Kindt, I. (1999). How do beginning elementary teachers cope with science: Development of pedagogical content knowledge in science. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Education, Boston.

Briscoe, C., & Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: Supporting individual change in elementary science teaching. Science Teacher Education, 81(1), 51–64.

Chang, W. (1998). Factors impeding in-service teachers from adopting constructivist instruction approaches. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Diego, CA.

Corcoran, E., & Andrew, M. (1988). A full year internship: An example of school-university

collaboration. Journal of Teacher Education, 39(3), 17–23.

Crowther, D. T., & Cannon, J. R. (1998). How much is enough? Preparing elementary science teachers through science practicums. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers of Science, Minneapolis, MN.

Goodrum, D., Hackling, M., & Rennie, L. (2001). The status and quality of teaching and learning in Australian schools. Canberra, Australia: Department of Education, Training, and Youth Affairs.

Harlen, W. (1999). Effective teaching of science. A review of research. Using Research Series, 21. Edinburgh, UK: Scottish Council for Research in Education.

Hord, S. M., & Huling-Austin, L. (1986). Effective curriculum implementation: Some promising new insights. Elementary School Journal, 87(1), 97–115.

House, E. R. (1974). The politics of curriculum innovation. Berkley, CA: McCutchan.

Hudson, P. (2005). Identifying mentoring practices for developing effective primary science teaching. International Journal of Science Education, 27, 1723–1739.

(7098) Fizik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliklerini Geliştirmeleri Yönünde Yönetici Görüşleri

Gürcan UZAL
Namık Kemal Üniversitesi

Aytekin ERDEM
Namık Kemal Üniversitesi

Yaşar ERSOY
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZET

Günümüz bilgi çağının gereksinimleri doğrultusunda tüm meslek alanlarında olduğu gibi, öğretmenlik mesleğine ilişkin niteliklerin geliştirilmesinde de teknolojiyle ilişkili bilgi, beceri ve tutumların ön planda olduğu görülmektedir. Teknolojik yeterlikler, öğretmenlerin hem öğretimlerinin etkili ve başarılı olması amacıyla, hem de mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri açısından önemlidir. Teknolojik yeterliklere sahip bir öğretmen, çeşitli dijital kaynak ve ortamları hem kişisel hem de mesleki yeterliklerini geliştirmek amacıyla kullanabilir. Öğretmenlik mesleği için gerekli teknolojik yeterlikler sadece bilgisayar veya internet teknolojilerine ilişkin bilgi, beceri ve tutum oluşturma olarak değerlendirilmemelidir. Daha geniş bir bakış açısıyla, öğretmenlerin; öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde farklı bilgi ve iletişim teknolojilerini bu süreçlere uyarlama becerisine sahip olmaları ve kişisel ve mesleki gelişimlerinin karşılanmasına yönelik etkinlikleri sürdürebilmeleri için teknoloji okuryazarı olmalarına, dolayısıyla teknolojik yeterliklere sahip olmalarına gereksinim duyulmaktadır. Günümüzde teknoloji, eğitimin tüm süreçlerine entegre edilmeye çalışılmakta, fakat bu entegrasyon sürecinde kaçınılmaz olarak bir takım engellerle karşılaşılmaktadır. Entegrasyon sürecinde engel oluşturan etmenler temel olarak dört alanda toplanabilmektedir. Bunlar: pedagojik konular, eşitlik kaygısı, yetersiz profesyonel gelişim ve yetersiz teknoloji liderliğidir. Okullarda başarıyı etkileyen önemli etmenlerden biri olan teknoloji, okullarda planlanmalı ve etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Mevcut teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirdiği gibi, aynı zamanda süregelen durum ve hedef geleceğin amaçları hakkında bilgi vereceği için teknoloji planlama önemlidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler toplumdaki yalnızca alt sistemleri değil, aynı zamanda eğitim sistemini de etkilemiştir.

Okul yöneticisinin teknoloji kullanımını desteklemek için teknoloji kullanımının okul reformunu ne kadar etkileyeceği görüşünü geliştirmesi gerekmektedir. Teknoloji kullanımının, sınıftaki öğrenme ve öğretmeye önemli bir etkisi olabilir. Öğretme ve öğrenmede teknoloji kullanımında liderlik ve engeller konusundaki öğretmen ve öğrenci algıları üzerine araştırmalar yapılmasına karşın, okul yöneticilerinin fizik öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliklerini geliştirmeleri yönünde görüşleri konusunda araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmamız önem kazanmaktadır.

Okullarda eğitim teknolojisindeki gelişmelerin izlenmesi, bilişim teknolojisi (BiTe) laboratuarlarının oluşturulması v.b. işler nedeniyle okul yöneticilerine yeni görevler ve bazı sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin BiTe'nin eğitimde kullanılması konusunda öğretmen ve öğrencilerine öncülük etmeleri, onları bu teknolojilerden yararlanmaları konusunda özendirmeleri ve çeşitli olanaklar sağlamaları beklenmektedir. Ancak gerekli bilgi ve becerilerle donanımlı öğretmen olmadığında beklentiler bir rüyadır. Bu araştırmanın amacı; fizik öğretmenlerinin BiTe kullanma yeterliklerini geliştirmeleri konusunda yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu nedenle araştırmamızın problemini Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliklerini Geliştirmelerine Yönelik Yönetici Görüşleri nedir? sorusu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür/müdür yardımcısı öğretmenlerdir. Çalışma grubu ise 2010-2011 öğretim yılında Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesindeki ortaöğretim okullarında görevli 45 yönetici öğretmendir. Çalışma grubundaki yöneticilerden bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yönetici ölçeği/bilgi formu geliştirilmiştir. Ölçek; bireysel bilgiler ve yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik çeşitli sorulardan oluşmaktadır. Bu ölçek, Fizik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliklerini Geliştirmelerine Yönelik Yönetici Görüşleri (FÖTKYGYYG) başlıklı olup yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları hakkındaki görüşlerini kapsayan beş seçenekli, iki faktör altında toplanmış sekiz maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için SPSS'in Temel Bileşenler Analizi (*Principal Components Analysis*) ve faktör gruplarını oluşturmak için Varimaks Dönüştürmesi (*Varimax Rotation*) kullanıldı. "Bilimsel etkinliklerden ve meslektaşlarından yararlanma" faktörü altında dört madde bulunmaktadır. Bu maddelerin ayırt etme gücü 0.72 ile 0.83 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayısı 0.90'dır. "Akademik gelişme" faktörü altında da dört madde bulunmaktadır. Maddelerin ayırt etme gücü 0.54 ile 0.67 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayısı 0.79'dur. Tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.89'dur. Ölçekteki maddeler "[1] Tümüyle katılmıyorum", "[2] Kısmen katılıyorum", "[3] Kararsızım", "[4] Kısmen katılıyorum", "[5] Tümüyle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. FÖTKYGYYG Ölçeğinde ters kodlanmış madde bulunmamakta olup ölçme sonucunda belirlenecek en düşük toplam puan 8 ve en yüksek toplam puan ise 40'dır.

Araştırma sonucunda yöneticilerin; Bilimsel Etkinliklerden ve Meslektaşlardan Yararlanma faktörü altında bulunan; "Teknoloji Destekli Fen/Fizik öğretimiyle ilgili seminer ve çalıştaylara katılmaları", "Teknoloji Destekli Fen/Fizik öğretimiyle ilgili konferanslara katılmaları", "Çevrede/Bölgede diğer fizik öğretmenleriyle toplanarak teknoloji kullanılması ile ilgili sorunları tartışması ve deneyimleri paylaşması" görüşlerini Tümüyle Katılıyorum düzeyinde, "Öğretmenlerin yönetici olarak bilgimden ve

deneyimimden yararlanmaları" görüşünü ise Kısmen Katılıyorum düzeyinde destekledikleri anlaşılmaktadır. "Akademik Gelişme" faktörü altında bulunan "Mesleki dergi ve kitaplardaki teknoloji ile ilgili yazıları okumaları" görüşünü Tümüyle Katılıyorum düzeyinde, "Üniversitede yüksek lisans/doktora düzeyinde diploma için eğitimlerini sürdürmeleri", "Okulda diğer öğretmenlerin derslerini izlemesi ve teknoloji kullanımı ile ilgili sorunları konuşması", görüşlerine Kısmen Katılıyorum düzeyinde, "Üniversitede verilmekte olan bazı "eğitim teknolojisi" ile ilgili derslere özel öğrenci olarak kayıt yaptırmaları " görüşünü ise Kararsızım düzeyinde destekledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, yöneticilerin kişisel özellikleri ile öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerini geliştirmelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Lise yöneticisi, fizik, teknoloji, öğretmen gereksinimi

Kaynakça

Ağar, M. (2009). *Okul Yöneticilerinin Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri*.Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. *Educational Administration: Theory and Practice, 19*(2), 181-214.

Birinci, G., Kabakçı, I. (2007). *School principals' views about their roles in technology Planning: a case in Eskişehir*. Online submission. ERIC. 29.01.2016 tarihinde www.ed.gov adresinden indirilmiştir.

Chang, I. Hua. (2012). The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary Schools. *Journal of Educational Technology & Society*,*15*(2), 328.

Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye'de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*,*13*(1), 90-111. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3523

Heirdsfield, A., Walker, S., Tambyah, M. & Beutel, D. (2011). Blackboard as an online learning environment: What do teacher education students and staff think? *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(7), 1-16.

Hew, K. & Brush, T. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning:Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Educational Technology Research and Development*, *55*(3), 223-252. doi:10.1007/s11423-006-9022-5

Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. *International handbook of information technology in primary and secondary education*, 449-460.

Suanpang, Pa. & Petocz, P. (2006). E-Learning in Thailand: An Analysis and Case Study. *International Journal on E-Learning*, *5*(3), 415-438.

(7351) Lise Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik İlgilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Medine BARAN

Dicle Üniversitesi

ÖZET

Son yıllarda fen bilimlerine ilgi durumlarını cinsiyet değişkeni açısından inceleyen çalışmalara çok sıkça rastlanılmaktadır. Bu durumun fen alanlarının daha çok maskulen bir görüntü içerisinde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Obsorne ve diğ. (2003) yaptığı geniş literatür taramasında cinsiyet değişkenini temel alan çalışmaların artmasının sebebi olarak fen ve teknik alanlarda kadınların azlığı ve bu alanlarda nitelikli eleman ihtiyacının olmasını göstermiştir. Yapılan çalışmalarda özellikle fen alanlarının önemli bir parçası olan fizik alanlarında erkek egemen bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Jones ve ark. (2000) yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin atom bombası, elektronik eşyalar, teknoloji gibi konulara ilgi duyarken kız öğrencilerin sağlıklı beslenme, hayvan dernekleri, hava, aids gibi konulara ilgi duyduklarını ifade etmişlerdir. Walper ve diğ. (2013) yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fiziğe daha fazla kişisel ilgi içerisinde olduklarını tespit etmişlerdir. Kadınların fiziğe yönelik ilgi eksikliği içinde olmaları dolaylı olarak fizikte daha başarısız olmaları, fiziğe yönelik önyargı içinde olmaları, fizik alanlarında daha az mesleki tercih yapmaları durumlarını da beraberinde getirmiştir. Fizik alanına ilgi durumu ile bağlantılı olarak kız öğrencilerin gelecekteki kariyer planlamasında erkek öğrencilerden daha çok sosyal alanlara yöneldiği literatürde sık rastlanan bir bulgudur (Sainz, 2011; Beede, et al., 2011). Örneğin Türkiye'de üniversite giriş sınavlarına giren ve 2000-2014 yılları arasında sayısal alanlarda yerleşen ilk 1000 erkek ve kız öğrencinin Fen, teknoloji ve matematik alanlarına yerleşme oranlarında kız öğrencilerin %18.1 oranında olduğu saptanmıştır (ÖSYM, 2015). Bu oranın oldukça düşük olduğunu söylemek mümkündür. Modern çağın bir gerekirliliği olarak kadınların toplumsal rollerinin daha çok aktif olduğu çağımızda bu durum oldukça dikkat çekicidir.

Yapılan bu çalışma ile lise öğrencilerinin kendi görüşlerinden yola çıkılarak fiziğe yönelik ilgilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ile özellikle çalışmanın yapıldığı bölge açısından var olan bir sorunun güncellenerek tespiti yapılırken öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve bu durumun nedenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç ve neden çerçevesinde ele alınan bu çalışmanın bu bağlamda ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber çalışmanın yürütüldüğü Türkiye'de öğrencilerin fiziğe yönelik ilgilerini öğrenme sürecinin temel bileşeni olan öğrencilerin görüşlerine başvuran yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın hem geliştirilecek çözüm önerileri açısından hem de literatürdeki bu eksiği doldurması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin fiziğe yönelik kişisel ilgi durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2-Araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin durumsal ilgi durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin fiziğe yönelik ilgi durumlarını etkileyen nedenler nelerdir?

Araştırmanın örneklemini 76'sı kız ve 78'i erkek olmak üzere toplamda 154 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılar 2014-2015 eğitim yılı içinde iki orta öğretim kurumunda eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan ulaşılabilir örnekleme yöntemi temelinde seçilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla fiziğe yönelik ilgiyi sorgulayan tam yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının öncelikle pilot çalışması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının güvenirlik ve geçerliğini sağlamak amacıyla iki ayrı araştırmacı tarafından değerlendirilen taslak formu alan eğitimi ve Türkçe dilbilgisi uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Yapılan inceleme sonucunda üzerinde görüş birliği olan sorular kalmış, diğerleri ise elenmiştir. Böylelikle veri toplama aracındaki soru sayısı dört olarak belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden tam yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve değerlendirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin fiziğe yönelik ilgilerini ve bu ilgilerini etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla üzere dört soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda görüşme formlarındaki ifadelerden yola çıkılarak elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ve SPSS 20 paket programında frekans analizi ve ki kare bağımsızlık testi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin içerik analizi hem araştırmacı hem de bir öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan analizler karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırmaların sonunda araştırmanın güvenirliği test edilmiştir. Araştırmanın güvenirliği test edilirken Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlik=Görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) güvenirlik hesaplama yönteminden faydalanılmıştır. Yapılan hesaplamanın sonunda araştırmanın güvenirliği %90 olarak bulunmuştur. Güvenirlik sonuçlarının %70'in üstünde çıkması araştırmanın güvenirliği açısından yeterlidir (Miles ve Huberman, 1994).

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak yorumlandığında aslında literatürdeki genel sonuçların aksine lisede eğitim gören katılımcı kız ve erkek öğrencilerin fiziğe ve fizikte problem çözmeye yönelik benzer ilgi içerisindeyken kız öğrencilerin fizikteki gelişmelerden erkekler kadar haberdar olmadıkları ve kariyer seçimlerinde erkek öğrenciler kadar fiziğe yer vermedikleri görülmüştür. Bu durum dikkat çekicidir. Yapılan bu araştırmadan elde edilen verilerden hareketle kız öğrencilerin de erkek öğrenciler kadar fizik potansiyellerinin olduğu fakat ortam şartlarının kendilerini fen alanlarında olumsuz olarak algılamalarında etkin olduğu düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın yapıldığı ülkenin gelişmekte olduğu ve kadınların toplumsal hayatta belirlenmiş rollerinin olduğunu söylemek mümkündür. Gelişmiş ülkelerde istenilen düzeyde olmasa da bu durumun nispeten daha iyi olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısı ile gelişmişlik ve kadınların bilimsel alanlarda aktiflik durumları arasında pozitif bir korelasyondan söz etmek mümkündür. Bu noktadan hareketle kadınların özellikle fen alanları gibi toplumların geleceğine yöne veren alanlarda yeterli düzeyde temsil edilmelerinin ülkelerin gelişimi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Fizik dersi, ilgi, cinsiyet, lise öğrencisi.

Kaynakça

Beede, D., Julian, T., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B.,& Doms, M.(2011). Women in STEM: A Gender Gap to Innovation. U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration. Retrieved from http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/womeninstemagaptoinnovation8311.pdf date: 22.12.2015

Jones, M.G., Howe, A., & Rua, J.M., (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education,* 84(2), 180-192.

Miles, M.B, and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis,* 2nd Ed., p. 10-12. Newbury Park, CA: Sage.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049-1079.

• ÖSYM. (2015). 2010-2014 yılları arasında sayısal puanlarla STEM alanlarına yerleşen ilk 1000 öğrenci istatistikleri. Ankara: ÖSYM. http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf

Sainz, M. (2011). Factors which influence girls' orientations to ICT subjects in schools. Evidence from Spain. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 3(2), 387-406.

Walper, L.M., Lange, K., Kleickmann, T.,& Möller, K. (2013). Students' physıcs-related ınterests ın the transıtıon from prımary to secondary school – how do they change and what ınstructıonal practıces ınfluence them? ESERA 2013, Retrieved from http://www.esera.org/publications/esera-conference-proceedings/science-education-research-for-evidence-/strand-16-science-in-the-primary-school/ date: 20.12.2015

(7504) Lise Öğrencilerinin Fizik Öğretiminde Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir İnceleme

Medine BARAN Dicle Üniversitesi
A. Kadir MASKAN Dicle Üniversitesi
Mukadder BARAN Hakkari Üniversitesi
Azmi TÜRKAN Siirt Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında 2007 yılından beri uygulanmakta olan yaşam temelli öğrenme yaklaşımı öğrenciyi merkeze alan, öğrenme süreçlerinde gerçek yaşamdan bağlantılar kurarak kazanılan bilginin daha kalıcı olmasını sağlayan bir yaklaşımdır. "*Yaşam-temelli (context-based) öğrenme yaklaşımının temel amacı, öğrencilere bilimsel kavramları günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile sunmak ve böylece öğrencilerin motivasyonunu ve bilim öğrenmeye isteklerini artırmak, akademik kariyerlerinin başında öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgilerini artırmak, öğrencilerin gerçek yaşam konuları ile fen bilimleri arasındaki ilişkinin farkına varmalarını sağlamak ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmektir"* (Sözbilir vd. 2007). Özellikle fizik dersleri gibi güncel yaşamla bağlantının kolay kurulabileceği dersler için yaşam temelli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde düzenlenen programların geleneksel yöntemlere göre çok daha etkili olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım genel olarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin önemli bir çoğunluğunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yoğun olarak kullanılmaktadır. Öğrenme ortamının en önemli iki bileşeni olan öğretmen ve öğrencilerin bu yaklaşıma olan bakış açıları uygulanma durumunu da önemli oranda etkilemektedir. İlgili literatüre bakıldığında Dong (2005) ve McGarvey, (2006) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımlarını ilginç ve eğlenceli buldukları tespit edilmiştir (Akt: Topuz ve diğ., 2013). Türkiye'de ise yapılan araştırmalarda yaşam temelli öğrenme yaklaşımının resmi olarak programlarda yer almasına rağmen, çeşitli nedenlerden ötürü tam olarak uygulanmadığına dair bulgular ortaya çıkmıştır. Örneğin Baran (2011) yaptığı çalışmada orta öğretim kurumlarında yaşam temelli öğrenme yaklaşımının tam anlamıyla uygulanmadığı, başta üniversite giriş sınavları olmak üzere mevcut eğitim sisteminin öğretmen ve öğrencileri bu yaklaşımın sağlıklı bir şekilde uygulanması açısından olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer olarak Çiftçi, Sünbül ve Köksal (2013) eğitim müfettişleri ile, Baran, Baran ve Bozkurt (2015) ise fen alanları öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada görüş incelemesi yapmışlardır. Araştırmaların sonunda öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına yönelik olumsuz bir tutum içerisinde oldukları, öğrenme ortamında araç-gereç eksiğinin olduğu, öğretmenlerin programı etkili uygulamada yetersiz kaldıkları belirtilmiştir. Araştırmalardan elde edilen bulgulardan hareketle uygulanmasında çeşitli problemlerin olduğu yaşam temelli öğrenme yaklaşımı hakkında öğrencilerin görüşlerinin irdelenmesi, var olan bu sorunlara bir çözüm olabilmesi umudu açısından önemli bulunmaktadır. Nitekim öğrenciler öğrenme ortamına anlam kazandıran en önemli bileşendir. Yapılan bu çalışma ile de yaşam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle hem yaşam temelli öğrenme yaklaşımının daha sağlıklı bir şekilde uygulanmasına yönelik hem de literatüre bu anlamda bir katkı yapmış olunabileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmada, merak edilen soruların cevabının bulunabilmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan, betimleyici araştırma desenlerinden tarama metodu kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, literatürde bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 371).

Araştırmanın katılımcılarını ise Türkiye'nin yedi bölgesinde çeşitli şehirlerde ve ortaöğretim kurumlarında eğitim görmekte olan ve fizik dersini bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre almış olan lise 1.,2.,3, ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların bulunduğu iller ve bu illerdeki okullar ulaşılabilirlik durumuna göre belirlenmiştir.

Araştırmada esas çalışma yapılmadan önce fizik öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik görüş anketinin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanabilmesi için pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 53 maddelik anket yapılan pilot çalışma sonucunda araştırmacılar, alan eğitimi ve ölçme değerlendirme uzmanlarının incelemesi sonucunda 37 maddeye düşürülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan 37 maddelik fizik öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik görüş anketi, "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum" tepki seçeneklerinden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan fizik öğretiminde öğrenci yaşam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik görüş anketinin güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırma nicel bir çalışma olduğu için, araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20 paket programında bulunan betimleyici analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, katılımcı öğrencilerin %79'unun fizik öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının yararlı olduğu görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Bununla beraber katılımcıların %58'6'sının orta öğretim kurumlarında fizik öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının yeteri kadar uygulanmadığı görüşünde oldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğrencilerin

%48,5'i fizik öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımını gerekli bulurken %22,6'sı ise bu konuda kararsız kalmışlardır. Yine katılımcıların %42,9'u yaşam temelli öğrenme yaklaşımının kendileri için üniversite giriş sınavlarına hazırlanmasına bir engel olarak görmezken %24' ünün bu konuda kararsız olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle katılımcı lise öğrencilerinin fizik öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor düzeylerine katkılarının olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bununla beraber katılımcı lise öğrencilerinin fizikte yaşam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerinde göz ardı edilmeyecek oranda kararsız kaldıkları da tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, yaşam temelli öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki uygulamaları ile ilgili yukarıda ifade edilen problemlerin çözümüne farklı bir bakış açısı kazandırabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fizik öğretiminde yaşam temelli öğrenme, Lise öğrencileri, Görüş

Kaynakça

Baran, M. (2011). Teknoloji ve proje tabanlı öğrenme yaklaşimi destekli düşünme yolculuğu tekniğinin lise 11. Sınıf öğrencilerinin fizik başarısı ve akademik benlik tasarımına etkisi. Doctoral Dissertation, Dicle University.

Baran, M., Baran, M., & Bozkurt, A. (2015). Fen öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. http://ejercongress.org/pdf/BildiriKitab%C4%B12015.pdf

Çiftçi, S., Sünbül, A. M., & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 281-295.

Dong, Z.Y. (2005). Improving learning in undergraduate control engineering courses using context-based learning models, International Journal of Engineering Education, 21(6), 1076-1082.

McGarvey, D.J. (2006). Industry-linked context-based chemistry practicals. New Directions, 2, 57-65.

Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H., & Yıldırım, A. (2007, June*). Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) Öğretim Yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları*. Paper presented at the meeting *I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, Istanbul, Turkey.*

Topuz, F.G., Gençer, S., Bacanak, A.,& Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkında Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulayabilme Düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.

(7613) Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Görüşlerinin ve Fizik Derslerindeki Davranışlarının İncelenmesi

Birsel AYBEK
Çukurova Üniversitesi

Tuğçe KARATAŞ
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

İnsanların yaşamı daha kolay hale getirmek için doğayı ve doğa gerçeklerini gözlemlemeleri ve incelemeleri sonucu fen bilimleri ortaya çıkmıştır. Fen bilimlerine karşı öğrencilerin olumlu tutum ve davranışlar kazanması için, fen bilimlerinin etkili ve bilinçli öğretilmesi büyük önem taşımaktadır (Bozdoğan & Yalçın, 2005).

Fen bilimlerinin dolayısıyla onun alt disiplinlerinden biri olan fiziğin de doğayı anlama işi olduğu söylenilebilir. Fiziğin anlaşılması ve gelecek nesillere aktarılması da bu derse olan ilgi ve tutumlar ile sağlanabilir (Nalçacı, Akarsu, Kariper,2011).

Sosyal bilimlerdeki birçok kavramda olduğu gibi tutum kavramı ile ilgili olarak da tam bir görüş birliği oluşmamıştır. Bu durumun sonucunda tutum kavramı için birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımların her birinde tutumun farklı yönü vurgulanmıştır (Tavşancıl, 2014). Smith (1968, Akt. Tavşancıl, 2014, s. 67)'in tanımına göre tutum, "*bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir*".

Tutumlar öğrenme esnasında ortaya çıkan duygularla başa çıkma ve kontrol altına alma ile ilgilidir. Bu nedenle insan davranışlarına yön vermede önemli bir role sahiptir. Bir değer ve inanç sistemine bağlı olarak oluşan tutumların olumlu ya da olumsuz olması öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bireylerin gelecekteki yaşantılarına yön vermektedir (Seferoğlu, 2004). Ayrıca öğrencilerin eğitimle ilgili olumlu tutumlara sahip olmalarının, başarılarını artıracağı tahmin edilmektedir (Açıkgöz, 1992, Akt. Balım, Sucuoğlu & Aydın, 2009). Kağıtçıbaşı'na (1988, Akt. Balım, Sucuoğlu & Aydın, 2009) göre bir tutum doğrudan ölçülemez, ancak davranış yoluyla ölçülebilir. Örneğin bir öğrenci sadece fizik derslerine devamsızlık yapıp ve bu dersin ödevlerini yapmadığında, bu öğrencinin fizik dersine yönelik olarak olumsuz bir tutum benimsediği anlaşılır (Tavşancıl, 2014).

Günümüzde, eğitimde herhangi bir alan veya öğrenmeye karşı pozitif bir tutum geliştirmenin en az o alanı veya bilgiyi öğretmek ve başarmak kadar önemli olduğu kabul edilmektedir (Akt. Tortop, Bezir, Uzunkavak & Özerk, 2006). Bu nedenle fizik dersinde öğrencilerin tutumlarını pozitif olarak geliştirebilmek adına pek çok çalışma yapılmıştır (Tanel, Şengören & Tanel, 2007; Korur & Eryılmaz, 2010; Uz & Eryılmaz, 1999). Bu çalışmalarda tutumu etkileyen faktörlerin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmaların hepsi literatüre değerli katkılar sağlamıştır. Yapılmış olan bu çalışma ile de tutumun davranış ve düşünce üzerindeki etkileri incelenip literatüre ilave bilgilerin kazandırılması düşünülmektedir. Bu çalışmada bu nedenle gözlem ve görüşme yöntemlerinin, aşırı veya aykırı durum örneklemesi ile küçük bir çalışma grubu sayesinde derinlemesine bilgi elde edebilmek için yararlı olacağı düşünülmüştür.

Bu noktadan hareketle bu çalışmanın genel amacı, onuncu sınıf öğrencilerinden fiziğe karşı tutumu en yüksek ve en düşük olan öğrencilerin fiziğe karşı görüşlerinin ve fizik derslerindeki davranışlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Yani tutumun öğrencilerin davranış ve görüşlerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Fiziğe karşı tutumu en yüksek olan öğrenci ile fiziğe karşı tutumu en düşük olan öğrencinin fizik derslerine, fizik konularına ve günlük hayatla fiziği ilişkilendirebilmelerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Fiziğe karşı tutumu en yüksek olan öğrenci ile fiziğe karşı tutumu en düşük olan öğrencinin ders esnasındaki davranışları arasında ne gibi farklılıklar vardır?

Bu çalışmada nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden olan görüşme ve gözlem yöntemi kullanılarak derinlemesine bilgi toplamak amaçlandığından olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme tekniklerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, Türkiye'nin bir ilinde yer alan bir anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenebilmesi için rastgele seçilen onuncu sınıf öğrencilerine öncelikle Nalçacı, Akarsu ve Kariper (2011) tarafından geliştirilen Fizik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin fiziğe karşı tutumları SPSS istatistik paket programı yardımı ile hesaplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda sınıfta en yüksek(144) tutum puanına sahip olan bir öğrenci ve en düşük tutum puanına(70) sahip olan bir öğrenci olmak üzere toplam iki öğrenci belirlenmiştir. Görüşmede üzerinde durulan konular; sınıfta işlenen fizik dersleri, fizik konuları, öğrencilerin fizik dersine çalışmaları ve günlük hayatla fiziği ilişkilendirebilmeleridir. Görüşme esnasında öğrencilerden ses kayıt cihazı ile görüşmenin kaydedileceğine dair izin alınarak ses kayıt cihazı ile ses kaydı yapılmıştır. Öğrencilerden düşük tutum puanına sahip olan öğrenci ile 14 dakika, yüksek tutum puanına sahip olan öğrenci ile 27 dakika olmak üzere toplamda 41 dakikalık görüşme yapılmıştır. Bu kayıtlar daha sonra transkript edilmiştir. Çalışmanın gözlem yönteminde ise araştırmacı sınıfa katılımcı gözlemci olarak yedi ders saati boyunca katılarak, öğrencilerin fizik derslerindeki davranışlarını incelemiştir. Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, transkript edilen veriler dikkatli bir şekilde birkaç kez okunmuş

ve olası kodlar altı çizilerek belirlenmiştir. Daha sonra kodları kapsayacak şekilde temalar oluşturulmuş ve bunlar uzman bir kişi tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen verilerin sunulmasında öğrencilerin doğrudan alıntılarından yararlanılmıştır.

Fiziğe karşı tutumu en yüksek ve en düşük olan öğrencinin fizik derslerine yönelik görüşleri birbirlerinden tamamen zıt iken, fizik konuları hakkındaki görüşleri sorulduğunda zorlandıkları konuların ortak olduğunu ifade etmişlerdir. Zorluk, öğrencilerin en sık dile getirdikleri ifade olurken, günlük hayatta fizik konusunda öğrenciler arasında yine farklılıklar ortaya çıkmıştır. Tutumu yüksek olan öğrenci günlük hayatla fiziği ilişkilendirmede bir sıkıntı yaşamadığını ifade ederken, tutumu düşük olan öğrenci günlük hayatla fizik arasında ilişki kurmada zorlandığını belirtmektedir. Gözlem bulgularına göre ise tutumu yüksek olan öğrencinin yardımlaşma, derse katılma, ders dışı işlerle uğraşma, parmak kaldırmadan cevap verme ve öğretmen tarafından uyarılma sıklığı tutumu düşük olan öğrenciye göre daha fazladır. Bu çalışma ile öğrencilerin dersi günlük yaşamla ilişkilendirebilmesi için ders esnasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, derslerde dünyada ve bilimde olup biten güncel haberlere yer verilmesi ve fiziğin bazı alt dallarının seçmeli ders haline getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fizik, tutum, fiziğe yönelik tutum

Kaynakça

Balım Günay, A., Sucuoğlu, H., & Aydın, G. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25.*

Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2005). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi derslerindeki fizik konularına karşı tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(2), 367-380.

Korur, F., & Eryılmaz, A. (2010). Öğretmen niteliklerinin lise seviyesindeki öğrencilerin fizik başarı, tutum ve motivasyonuna etkileri. *9. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Ege Üniversitesi, İzmir.

Nalçacı, İ. Ö., Akarsu, B., &Kariper, İ. A. (2011). Orta öğretim öğrencileri için fizik tutum ölçeği derlenmesi ve öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *J. Eur. Educ, 1*(1), 1-6.

Seferoğlu, S. S., 2004, Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Ankara: 413-425.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Tortop, H. S., Bezir, N. Ç., Uzunkavak, M., & Özek, N. (2007). Dalgalar laboratuvarında, kavram yanılgılarını belirlemek için v-diyagramlarının kullanımı ve derse karşı geliştirilen tutuma olan etkisi. *SDÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *11*(2).

Uz, H., & Eryılmaz, A. (1999). Effects of socioeconomic status, locus of control, prior achievement, cumulative gpa, future occupation and achievement in mathematics on students' attitudes toward physics. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17*, 105 – 112.

(7787) Cognitive and Metacognitive-Questioning Through Physics Problem in the Topics of Modern Physics

Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ
MEB

İlbilge DÖKME
Gazi Üniversitesi

ÖZET

One of the important goals of education is to enable students to apply their knowledge flexibly to solve diverse problems. Problem-solving is major part of science education, particularly physics as well as mathematic. Cognition as a mental process that one gets the knowledge and make it known in their brain includes in skills necessary to encode, memorize, and recall information (Anderson, 1990). Stated in other words; if something is known, it is encoded and memorized, and recalled or used whenever it necessary. Knowledge is objective when it is unknown and it becomes subjective as a part of human, after known with the cognitive learning. However, "meta" prefixed to a cognition indicates the meaning of more abstract side of this concept. The definition of meta-cognition such as "cognition about cognition", or "knowing about knowing." refers higher-order cognitions that supervise a person's thoughts, knowledge and actions (Weinert, 1987). Cognition and metacognition is especially important during the problem solving in the stage of definition of goals, mental visualization of the problem, selecting strategy, activating prior knowledge, planning, monitoring and evaluation of possible solutions (Güss & Wiley, 2007). In the works of Schoenfeld (1992), one such issue underlined was the role of metacognitive awareness in the mathematical problem solving–where metacognitive awareness is the essential to understand, monitor and regulate one's own thought process during their engagement of problem solving. Although a body of research on metacognition in problem solving have been mostly in mathematics education (King, 1991; Kramarski, Mevarech & Liberman, 2001; Schoenfeld, 1987; Schoenfeld, 1992) the importance of metacognition in problem-solving of physics is still under-researched (Phang, 2010). Hence, the purpose of this study is to investigate the influences of the cognitive and metacognitive questioning on pre-service science teachers' achievement of solving physics problems in the topics of Modern Physics, attitude of quantum physics and metacognitive awareness. The following research questions guided the study:

(1) What is the impact the guided cognitive and metacognitive-questioning on pre-service science teachers' achievement of the solving problems in the topics of Modern Physics?

(2) What is the impact the guided cognitive and metacognitive-questioning on pre-service science teachers' attitude of quantum physics?

(3) What is the impact the guided cognitive and metacognitive-questioning on pre-service science teachers' metacognitive awareness?

The study had a pretest–post-test, comparison group, quasi-experimental design. Participants were prospective science teachers that were enrolled in two sections of "Modern Physics Course (MPC)" and taught by the same instructor. Intact sections were elected as an experimental group and a control group among the three groups studied in the second grade of the Science Teacher Education program. Participants in both groups were taught the topics of modern physics but only those in the experimental group were guided cognitive and metacognitive-questioning during their engagement of problem solving. Quantitative data were collected by use of Metacognitive Awareness Inventory (MAI) developed by Shraw and Dennison (1994) and adapted to Turkish by Akın, Abacı and Çetin (2007), and attitude scale of quantum physics (ASQP) developed by Kocakülah and Kırtak (2010). Qualitative data were collected from students in experimental group before guiding cognitive and metacognitive-questioning to determine which strategies were used or whether any strategies were used or not when student solved the physics problems and, also after guiding cognitive and metacognitive-questioning. Students typically enrolled in MPC two hours per week for 14 weeks and therefore the treatment in control and experimental group continued 14 weeks. Students in the MPC are aimed to learn theoretically the basic concept and principle of quantum physics and solve the related problem. The study topics of this course are special relativity, the introduction of quantum physics, quantum mechanics and the atomic structure.

The present study investigated the effects of cognitive and metacognitive-questioning on students' achievement of solving physics problems in the topics of Modern Physics, attitude of quantum physics and metacognitive awareness. The findings are expected that the students guided cognitive and metacognitive-questioning significantly outperform the no-guided cognitive and metacognitive-questioning on problem solving in physics ASQP and as well MAI. There could be the limitation to generalizations of these findings in ASQP and MAI because of the fact that the metocognitive questioning used in this study is limited with only problem solving activities. However, qualitative finding before guiding cognitive and metacognitive-questioning to determine which strategies were used or whether any strategies were used or not when student solved the physics problems and, also after guiding metacognitive-questioning will be clear the role of metacognitive-questioning in enhancing the achievement in problem solving.

Anahtar Kelimeler : metacognition, problem solving, attitude of quantum physics, metacognitive awareness

Kaynakça

Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,7*(2), 655-680.

Anderson, J.R. (1990). *Cognitive Psychology and Its Implications*. (3rd ed.), Freeman, New York.

Güss, C. D., & Wiley, B. (2007). Metacognition of Problem-Solving Strategies. *Journal of Cognition and Culture, 7*, 1-25.

Kocakülah, S. & Kırtak, V. N. (2010). Kuantum Fiziği Dersine Yönelik Tutumların Belirlenmesi. 9. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 23-25 Eylül 2010, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Sözlü Bildiri.

Kramarski, B., Mevarech, Z.R., & Liberman, A. (2001). The effects of multilevel – versus unilevel-metacognitive training on mathematical reasoning. *Journal for Educational Research, 94*(5), 292–300.

Phang, F. A. (2010). Patterns of Physics Problem-solving and Metacognition among Secondary School Students: A Comparative Study between the UK and Malaysian Cases. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 5* (8), 1833-1882.

Schoenfeld, A.H. (1987). *What's all the fuss about metacognition?* Cognitive Science and Mathematics Education, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Schoenfeld, A.H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D.A. Grouws (ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, MacMillan, New York, pp. 165–197.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460–475.

Weinert, F. E. (1987). Introduction and overview: Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation and understanding. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

(7966) Student Teachers' Subject Matter Knowledge on the Basic Forces of Nature

Işık Saliha KARAL EYÜBOĞLU
Giresun Üniversitesi

Tülay ŞENEL ÇORUHLU
Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Subject matter knowledge (SMK) which teachers are expected to own among their sufficiencies has been attributed a priority (Schempp et al., 1998; Appleton, 2003). A number of teaching activities such as selecting efficient learning procedures, asking productive questions and assessing student learning are based upon teacher's subject matter knowledge (Ball and McDiarmid, 1990; Zembal-Saul et al., 1999). When teachers have incorrect or deficient knowledge, they will reflect this property to students, they will fail to diagnose and change students' misconceptions, they will not be critical about written sources. In other words, SMK of teachers shapes all their practices in teaching from type of questioning to assigning homework. Some indicators of lack of knowledge for teachers are difficulty in answering conceptual questions, extreme dependency to written sources and authoritative teaching (Hashweh, 1987). Research related to subject matter knowledge has shown that teachers are weaker than required (King et al., 2001; Käpyla et al., 2009), and student teachers have superficial and alternative concepts (Halim and Meerah, 2002). For this reason it is expected that research directed to the determination of the levels of knowledge of student teachers required for teaching will contribute to arranging and running science teacher training programs. This study aimed at examining the subject matter knowledge of student teachers about the basic forces of nature and elementary particles affected by these forces. When many biology students may argue that biology is a descriptive science and physics and its teaching is not urgent and quite necessary, they may not be aware of the fact that biological systems and processes can be understood in terms of atoms, molecules and elementary particles which are studied in microphysics. These fundamental forces are also responsible for of chemical interactions and reactions. Since the majority of views and research including forces consider macroscopic forces apparent to common persons such as weight, friction, pressure, buoyancy, electrical, etc. inquiring the degree of perception by candidates of science teachers the fundamental forces valid both in macro and micro systems is thought to be meaningful. A science teacher equipped with a knowledge of fundamental forces and interactions will feel self confidence in all stages of learning and teaching activities.

Two questions were designed to test knowledge of student teachers on basic forces of nature. The names of the three basic forces are inquired in the first question while the names of the forces acting between certain pairs of particles, i.e. electron, proton and neutron which can be found in an atom, and the general mathematical expressions for only two of basic forces are required in the second question. The pairing of particles for the second question was clarified as follows: Electron-electron (e, e), electron-proton (e, p), electron-neutron (e, n) and neutron-proton (n, p). The sample of study for a documental analysis was consisted of 246 biology education students in the Faculty of Education. Answers to two written questions probing this specific subject and appearing in exam papers of an examination in freshmen's General Physics course held in 2009-2010 academic year. Expected answers for the first question were the nuclear force (NF), the electromagnetic force (EF) and the gravitational force (GF). The first question was analysed using deductive thematic analysis and simple frequency method (Patton 2002). In the second question deductive thematic analysis with the formation of answer categories was used. For this question, STs were expected to answer that GF and EF forces act between e and e and e and p, GF force between e and n, GF and NF between p and n, and also to write formulas for the gravitational and Coulomb forces.

Findings show that 19 STs didn't answer, 45 STs didn't know any force correctly in the first question. The answer EF was written the most number of time, secondly the GF and thirdly the NF. In the second question, 96 STs named e-e and e-p forces as 'repulsive' and 'attractive'. 66 STs foresaw no force for (e, n) and (p, n) because neutron had no electric charge while 73 STs gave no answer. The study shows that many STs had deficient or incorrect knowledge and only a small number of STs provided satisfactory answers. Forces named by STs in question 1 were surprisingly not used in question 2, where only the electric force of charged particles or some irrelevant forces were considered, or no force was remembered. We see that the majority of STs, despite their science education in primary and secondary schools, have superficial knowledge and alternative concepts.

Anahtar Kelimeler : Student teacher, subject matter knowledge, forces of natüre

Kaynakça

Appleton, K. (2003). How Do Beginning Primary School Teachers Cope with Science? Toward an Understanding of Science Teaching Practice, Research in Science Education, 33, 1–25.

Ball, D.L. and McDiarmid, G.W. (1990). The Subject Matter Preparation of Teachers, Handbook for Research on Teacher Education, In R. Houston (Ed), Newyork: Macmillan, 437-449.

Halim. L. and Meerah., S. (2002). Science Trainee Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Its Influence on Physics Teaching, Research in Science and Technological Education, 20, 2.

Hashweh, M.Z. (1987). Effects of Subject Matter Knowledge in the Teaching of Biology and Physics, Teaching and Teacher Education, 3, 2, 109-120.

Käpyla, M., Heikkinen, J.P. and Asunta, T. (2009). Influence of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The case of teaching photosynthesis and plant growth, International Journal of Science Education. 31, 10, 1395–1415.

Patton, M.Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods, Third Edition, Sage Publications, London.

King, K., Shumow, L. and Lietz, A. (2001). Science Education in an Urban Elementary School: Case Studies of Teacher Beliefs and Classroom Practices. Science Education, 5, 2, 869-110.

Schempp, P., Manrooss, D. and Tan, S. (1998). Subject Expertise and Teachers' Knowledge, Journal of Teaching in Physical Education, 17, 1-15.

Zembal-Saul, C., Krajcik, J. and Blumenfeld, P. (2002). Elementary Student Teachers Science Content Representations, Journal of Research in Science Education, 39, 6 443-463.

(6852) Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Meslek Kaygılarına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma

Güneş DEMİR — Erzincan Üniversitesi

Hüseyin ÖZNÜLÜER — Erzincan Üniversitesi

ÖZET

"Öğretim sanat eğitimi kavramının ayrılmaz bir bileşenidir. Okul düzencesi içinde öğretim olmadan geniş anlamda sanat eğitiminin gerçekleşemeyeceği, eğitimin öngördüğü çok yönlü eğitilmiş insan tipine de ulaşılamayacağı açıktır. Bu eğitimi, her aşamada verecek öğretmenin yetiştirilmesi, sanat eğitiminin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde en önemli etkendir. İyi yetişmiş bir öğretmenin yerini hiçbir şey tutamaz" (Kırışoğlu, 2002: 223).

"Genel eğitim kapsamında Görsel Sanatlar Eğitimi; sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi sürecinde; algılama, bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları estetik ilkeler doğrultusunda sanatların dili kullanılarak edinilir" (Aykut, 2006: 34).

İnsanın kendini ifade edebilmesi için gerekli olan sanatın ve onun eğitiminin gerekliliğine de değinmemiz gerekmektedir. İnsan sanat eğitimi sayesinde çevreye nasıl bakması gerektiğini öğrenir. Düşünme ve bireysel anlatım yeteneklerini geliştirir. Bu yüzden sanat eğitimi verecek olan sanat eğitimcisinin alanında deneyimli olması gerekmektedir. "Unutulmamalıdır ki sanat eğitiminin verildiği ortamın hazırlayıcı unsurlarından en önemlisi öğretmendir" (Dilmaç, 2011). Öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesi sanat eğitiminde karşılaşılan sorunları önemli şekilde azaltacaktır.

Öğretmen yetiştiren eğitimcilerin çoğunun kabul ettiği birincil hedeflerden biri öğretmen yetiştiren programların iyi bir öğretmen nasıl oluru öğretmesidir. İyi bir öğretmenin özelliklerini tanımlamak bir o kadar da tartışmaya açık bir konudur. Ancak iyi öğretmen yetiştirmede genişçe bir literatür varken çeşitli eğitim düzeylerinde çeşitli teknikler kullanılarak bireylerin inançlarını karşılaştıran yalnızca birkaç çalışma vardır. (Murphy, Delli ve Edwards, 2004). Bu nedenle öğretmen yetiştirilen ortamlarının özellikleri bütün yönleriyle incelenmesi ve çözüm yollarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle sanat eğitimcileri Görsel Sanatlar Öğretmenliği alanından yetişip bu mesleğe gönül veren öğretmenlerden oluşmalıdır. Görsel Sanatlar Öğretmenliği mesleğini seçen adayların bu mesleği neden seçtiklerini, seçimlerinde nelerin etkili olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin özelliklerini incelemek, adayların daha sonra karşılaşabilecekleri kaygıları dile getirmede ve gidermede yararlı olacaktır. Bu bağlamda bu araştırmanın problem cümlesini "görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarına yönelik görüşleri nedir?" oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin de bu çerçevede ele alınması görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan sorunlara farklı çözüm yolları bulabilme açısından önemlidir. Kaygı, genel olarak bireyi olumsuz etkileyen duyguların kişide meydana getirdiği bir duygu olarak tanımlanabilir. Kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur. Diğer bir tanıma göre de kaygı, stres yaratan durumların yarattığı üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan, duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlardır. Ayrıca anksiyete (kaygı); korku endişe, gerginlik gibi sübjektif olarak hissedilen bir duygudur ve şahsiyetin bütünlüğünün tehdit edildiği herhangi bir durumda ortaya çıkar. Kişi kendisini bir alarm durumunda ve sanki bir şey olacakmış gibi bir duygu içinde hisseder. Genel olarak insanlar kaygıyı gelecekle ilgili karamsarlık, başarısızlık, endişe, umutsuzluk, karışıklık duygularıyla birlikte dile getirirler (Göçmen ve Balgamış, 2005: 493).

Nitel araştırma süreçlerine uygun olarak desenlenen araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, hazırlanan formun geçerliliği için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Atatürk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Programı'nda öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi Atatürk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Lisans Programı'nda öğrenim gören 3. sınıf öğrencisi; 1 erkek ve 2 kadın ve 4. sınıf öğrencisi; 3 erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Görüşmeler her bir katılımcı ile ayrı ayrı ve kendileri ile birlikte belirlenen yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini belli bir evrenden seçilen örneklem grubu oluşturmaktadır. Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2012).

Araştırmaya katılan 6 öğrenci ile bir ön görüşme yapılarak kendilerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre gerçekleşeceği belirtilip görüşülmesi planlanan öğrencilerin onayı alınmıştır.

Görüşmeler her bir öğrenciye görüşme formunda yer alan soruların sorulması ve alınan cevapların ses kayıt cihazıyla kaydedilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Daha sonra ses kayıtlarının bilgisayar dökümü yapılmıştır.

Her bir soru için alınan cevaplar, soru bazında bir sınıflama yapılarak toplanan veriler betimsel analiz için hazır hale getirilmiştir. Verilerin betimsel analizi öncelikle, elde edilen verilerden yola çıkarak, alanyazın ve kavramsal çerçeve göz önünde

bulundurularak tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan tematik çerçevenin ve verilerin güvenilirliği için alan ve nitel araştırma bilgisine sahip üç kişinin görüşüne başvurulmuş ve araştırmanın güvenilirliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, görüşme sonucu elde edilen ham verilerden doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiş ve bulgular oluşturulmuştur.

İyi ve nitelikli bir eğitim ortamı için yetenekli ve istekli adaylar gerekmektedir. Kaygının etkisiyle oluşan, motivasyon eksikliği, öğretmen adaylarının güdülenmelerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "öğretmenlik özel bir ihtisas mesleğidir" denmektedir. Bu özel mesleği icra edecek adayların görüşleri üzerine oluşturulmuş bu çalışmaya göre meslek kaygısının sebepleri arasında; Atanamamaları halinde çevrelerinde baskı oluşacak düşüncesi, devlette iş bulma anlayışı, görsel sanatları derslerinin azlığından fazla öğretmene ihtiyaç duyulmaması gibi sorunlar olarak belirlenmiştir. Görsel sanatlar öğretmenliği adayları her ne kadar genel olarak yeterli bir eğitim aldıklarını, bilinçli bir şekilde bu mesleği seçtiklerini dile getirseler de mesleğin maddi yönünü eleştirmektedirler. Hem maddi yönünü zayıf gördükleri hem de atanmaya fazla ihtiyaç duyulmayan bir bakış açısında bir ortamda olduklarının farkındalığını dile getirmişlerdir. Bu da bu mesleğin manevi doyumuna rağmen hayatla ilgili kaygılarını göz önüne sermektedir.

Anahtar Kelimeler : Görsel sanatlar, öğretmen adayları, meslek kaygısı, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Aykut, A. (2006). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21), 33-42.

Dilmaç, O. (2010). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi / Journal Institute of FineArts*, (24). 49-65.

Göçmen, G. B., & Balgamış, E. (2005). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf öğretmenliği ve Müzik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının akademik başarısıyla öğretmenliğe ilişkin tutumları ve KPSS kaygıları arasındaki ilişki [Tam Metin]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı, Cilt I, 489-494. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kırışoğlu, O. (2002). *Sanatta Eğitim.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Murphy, P. K. , Delli, L. A. M., Edwards, M. N. (2004). The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice Teachers. *The Journal of Experimental Education*,

72 (2), 69-92 (Online) http://www.tandfonline.com/ adresinden 16/03/2015 tarihinde indirilmiştir.

(7344) Şarkı Öğretiminde Popüler Müzik Eşliklerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Gökhan ÖZDEMİR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökay YILDIZ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Kitle iletişim araçlarının ve ulaşım imkanlarının yaygınlaşması ile birlikte kırsal ve kentsel yaşam unsurları örtüşmeye başlamıştır. Halk kültürü ögeleri artık popüler kültür ögeleriyle iç içe geçmiş ve popüler kültür unsurları kırsal yaşama da dahil olmuştur. Halk müziklerinin toplumdaki yeri de bu değişimden etkilenmeye başlamıştır. Bu karışık kültür içinde yetişen genç neslin ilgisi halk müziğinden gitgide uzaklaşmaya başlamış ve yüzlerce yıllık kültür birikiminin bir yansıması olarak görülen halk türkülerinin tercih edilirliği de azalmaya başlamıştır.

Otacıoğlu'na göre (2007), İlköğretim sürecinde müzik dersi çocuğun ilgi ve yeteneklerini geliştirme fırsatı bulabileceği temel derslerden birisidir. Bu dersin ayrıca çocuğun kişilik gelişiminde, sınıfı ve arkadaşlarıyla uyumunda, demokratik haklarını; yurduna, ulusuna karşı görev ve sorumluluklarını kavramasında önemli bir işlevi vardır.

Solmaz (2009), müzik eğitimi ders programlarıyla, öğrencilerimizin müziği yaşayışları arasındaki farkın gün geçtikçe açıldığını, bu durumun, öğrenci ve okul arasında anlamsal bir boşluk yarattığını belirtmiştir.

İlkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuz kitapları incelendiğinde ağırlıklı olarak makamsal çocuk şarkılarının yer aldığı göze çarpmaktadır. Bu şarkıların sözleri de kırsal yaşamı anlatan temalar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak, bu şarkılarla uygulanan müzik eğitiminde hedeflenen motivasyon düzeyine ulaşılmakta güçlükler yaşanmaktadır. Öğrencilerin gerek yaşam biçimleri gerekse etkileşim içinde oldukları popüler kültür nedeniyle halk müziği kültüründen ve dolayısıyla halk müziklerinden uzaklaşmaları bu motivasyon eksikliğinin nedenlerinden birisi olarak düşünülmektedir.

Popüler müzik; başta ritmik yapısı ve akılda kalıcı kolay ezgilerinin yanı sıra, farklı akustik ve elektronik enstrümanların kullanımı ile daha çok gençliği peşinden sürükleyen, genellikle dans etmek veya eğlenmek amacı ile icra edilen müzik türüdür (Çiftçi, 2010, s. 152).

Popüler müzik, biçimsel olarak sektörsel işleyişe göre belirlenmiş, kitlesel beğeniye göre şekillenen ve tüketilmek üzere kar amacıyla yapılmış müzik türü olarak ifade edilebilir. Yeryüzünde popüler müzik olarak kategorize edilebilecek hemen tüm müzikler, insanların müzik dinleme alışkanlıklarını daha çok kaydedilmiş ürünlere kaydırdığından ve buna olan bağımlılığını artırdığından bu yana, popüler müzik elbette ki müzik endüstrisi ve kitle medyası ile 'ilişkili' bir kavramdır (Okumuş ve Karadağ, 2014, s.291).

Olumlu ve olumsuz yönleri ile ele alınan popüler müzik türleri gerek Türk müzik kültüründe, gerekse eğitim politikalarında ve sosyal yaşantıda yadsınamaz bir yer edinmiştir. Eğitimde, işte, sinemada, eğlence mekânlarında, yolculukta, alışverişte, tenefüs zillerinde popüler müzik örneklerini görebilmekteyiz. Dolayısıyla, toplumsal yaşantı ile bütünleşmiş olan popüler müziğin etki alanlarını belirlemenin ve olumlu örneklerini eğitim süreçlerinde değerlendirmenin, belli ölçüde müzik eğitim süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülebilir (Demirci ve Güleryüz, 2013, s. 425).

Araştırmanın amacı, müzik eğitiminin şarkı öğretimi boyutunda popüler müzik formlarının ve eşliklerinin kullanılmasıyla, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin değişip değişmediğini müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine dayalı olarak tespit etmektir.

Müzik eğitiminin şarkı öğretimi boyutunda kullanılan makamsal yapıdaki çocuk şarkılarının yanı sıra popüler kültür ögelerini barındıran çocuk şarkılarının bestelenmesi ve şarkı öğretimi sırasında popüler müzik armonisi ve enstrümanlarıyla oluşturulan eşliklerin kullanılmasının, öğrencilerin müzik derslerine karşı yaklaşımlarında olumlu bir gelişme kaydedileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerle araştırma, ülkemizdeki müzik eğitimine katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırma durum tespitine yönelik betimsel bir çalışmadır. Ayrıca verilerin toplanması ve elde edilen verilerin yorumlanması bakımından nitel bir çalışmadır.

Çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD Okul Deneyimi dersine devam eden son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına yönelik olarak öncelikle ortaokullarda uygulanmak üzere araştırmacılar tarafından seçilen, popüler müzik formlarında bestelenmiş dört çocuk şarkısına popüler müzik armonisi ve enstrümanları kullanılarak eşlikler hazırlanmıştır. Bu eşlikler hazırlanırken ses kayıt programı olarak "Cubase 6" kullanılmıştır. Daha sonra Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD da lisans öğrenimi gören dördüncü sınıf öğrencilerine Okul Deneyimi derslerinde, hem bu eşlikler ve şarkılarla hem de öğretmen kılavuz kitabında yer alan çocuk şarkıları ile şarkı öğretimi yaptırılacaktır. Uygulama sonunda sözlü mülakat yoluyla müzik öğretmeni adaylarının görüşleri alınacaktır. Görüşme esnasında her katılımcı ile tek tek

görüşülecek ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Ses kayıtları deşifre edilerek elde edilen veriler üzerinden nitel araştırma yöntemine uygun olarak tablolar oluşturulacak ve yorumlanacaktır.

Günümüzde her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da gelişmeler ve değişimler devam etmektedir. Müzik eğitiminde kullanılan yöntemler ve araçlar çağımızın gereksinimleri göz önünde bulundurularak sürekli olarak yenilenmeli ve bu çalışmalar esnasında öğrencilerin etkileşimde olduğu kültür ögeleri göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda hazırlanan araştırma sonucunda;

Popüler müzik eşlikleriyle yapılan şarkı öğretiminde öğrenci motivasyonunun artması beklenmektedir.

Popüler müziğin en önemli özelliği, melodilerin ve sözlerin çok kolay öğrenilebilmesidir. Bu bağlamda popüler müzik eşlikleriyle yapılan şarkı öğretiminin daha kalıcı bir öğrenme sağlayacağı beklenmektedir.

Öğrencilerin popüler müzik eşlikleriyle karşılaştıklarında şarkı öğretimindeki başarı düzeylerinin artması beklenmektedir.

Önceden hazırlanmış popüler müzik formundaki eşliklerin müzik eğitiminin şarkı öğretimi boyutunda müzik öğretmenlerine kolaylıklar sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : müzik eğitimi, şarkı öğretimi, popüler müzikler

Kaynakça

ÇİFTÇİ, E. (2010). Popüler Kültür, Popüler Müzik Ve Müzik Eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12*(2)*, s.149-161.

DEMİRCİ, B. ve GÜLERYÜZ, Ş. (2013). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Popüler Müziğe İlişkin Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. Örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6*(6)*, s. 421-432.

KAYA, K., BAYSAL, H. ve KURT, V. (2007). Popüler Kültür Bağlamında Müzik Yarışması ve Magazin Programlarının Üniversite Gençliği Üzerindeki Etkileri (SDÜ Örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 12*(3)*, s. 35-52.

OKUMUŞ, M., KARADAĞ, E. (2014). Popüler Müziklerin Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 3*(4)*, s. 289-297.

OTACIOĞLU, S. G. (2007). İlköğretim 5.6.7. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, s. 134-139.

SOLMAZ, P. (2009). Popüler Kültürün Müzik Eğitimine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme,

8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23 – 25 Eylül, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun.

(7381) Temel Sanat Eğitimi İçin Yeni Bir Söylem Çizgideki Alegori: Bir Eylem Araştırması

Ceylan SEBİK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Esas itibariyle çizgi; sanatsal değer taşıyıp taşımadığına bakılmaksınız, ifadenin objektivasyonudur. Çizgi, İmgenin simgeleşme (sembol-imge) yolculuğunda bazen kılavuz, bazen de anahtar-kilit ilişkisinde rol alır. Göz nesneyi görürken (ki bu görü somut ya da soyut olabilir) el çizgiyi gerçekleştirir. Rastgele karalamalarda bile, her çizgi edimi bir ön bellek dahilindedir. Dolayısıyla çalakalem, amaçsız karalamalarımız, somut olmayan iç görünün, sanatın plastik dili aracılığıyla ortaya konulan somut ürünüyle doğrundan ilintili olan bilinç halidir. "Bilinç olayları hep bir şey üzerinde bilinçtirler. Bir şeyi görmeden, göremem; bir şeyi işitmeden, işitemem; bir şeyi düşünmeden, düşünemem. Her bilinç her zaman bir konu, bir nesne-bilincidir, bir nesneye yönelimdir (Akarsu,1979, s.71)." Nesne obje bağıntısıyla bakacak olursak, çocukluk evresinde hayal dünyası, objenin niteliğinden bağımsız olarak çizgi yoluyla yalın ve net bir biçimde dışarı vurulurken, yetişkinlerde dış dünya gerçekliği objenin ontolojik algısı dahilde çizgisel ifade ile ortaya konur. Franz Brentano bu durumu "Edim= gerçek olarak var olan" şeklinde açıklar. Bireyin nesneyi görme biçimi, zaman içinde görme alışkanlığı geliştikçe temel elemanlara indirgenmeye başlanır. Buradaki hadise gelişigüzel bir indirgemeci tutum değildir. İmgeyi yaratan göz kendi görme biçimiyle o imgeyi yaratır ve biz de o imgeye kendi görme biçimimizle bakarız. Yani imgesel düşünce, bireysel eksende, içtepisel olarak simgeselleşerek bir çizgisel süreç yaşar. Nihai olarak yaratılan imgeler de, görünen bakan kişinin görüş açısına göre düzenlenir. Buradaki bireysel edimi işaretle Akarsu'ya (1979, s.72) göre; "Bilincimizin bağlantı kurduğu şeyin var olması gerekmez. Örneğin mitolojik bir hayvan tasarlayabilirim. Öyleyse bilinç bağlantısı iki var olan şey arasındaki bir bağıntı olarak düşünülmemeli. Burada temel olan: bilinç edimi ile bilinç nesnesidir." Bakan kişinin görüş açısı somut evrende göz ve ufuk algısına dayalı perspektifken, soyut manada dünya görüşü, hayalleri, kurgu dünyasıdır. Çizginin hikayesi de biteviye burada başlar. Ortak paydada düşünsel benzeşimler kurabileceğimiz Çellenk (2011 ,s.1) "Çizginin Yaratıya Dönüşen Seyahatleri" adlı yazısında çizgi için "Kalp grafisi gibi inişleri çıkışları olan çizgisel bir kişiliktir" der. Sanatçı çizgiyi bir iletişim göstergesi gibi konumlandırıp, "Bendeyken sakin, yeşil ama yeşilin 900 tonu, turkuaz da olan çizgiler... Başkalarıyken, başkalarıyla beraberken kırmızı, turuncu, sarı, zaman zaman beyaz bazen de morumsu siyah, grimsi siyah ya da simsiyah olan çizgiler..." (Çellenk,2011,s.1) şeklinde bahse konu eder. Çizginin bir iletişimsel bir göstergesi gibi konumlandırılması bir anlamda Alegorik Anlatıya kapı aralar. Dolayısıyla temel ifade araçlarından biri olan çizginin kavranmansında "İmge- Simge" ikilisini Alegori kavramıyla ile üçleme yoluna girebiliriz. Bu üçleme kanalıyla çizgisel dil, araçsal nicelikten arınıp, amaç halini alarak nitelik taşır hale gelir. Karşı karşıya kaldığımız bu üçleme bizi dorudan çizginin alegorisine götürecektir.

Yukarıda kuramsal bağlamda çerçevesini çizmeye çalıştığımız bu çalışma; Sanat Eğitiminin temel kavramlarından biri olan çizgi ögesinin, imge-sembol ve alegori gibi tasar evresinde işe koşulan başat kavramlarla harmanlanarak aktarılma sürecini içermektedir. Buna göre çalışmanın problem cümlesi: "Çizgi ögesini kavramada Alegorik Anlatı kullanmanın, imgesel ifadeye yansıması nasıldır?" şeklindedir. Çalışma Nitel Araştırma Yöntemi desenlerinden Eylem Araştırması olarak planlanmıştır. Mills'e (2003, s.5) göre Eylem Araştırması, öğretme öğrenme ortamında öğretmen, araştırmacılar, yöneticiler ve okul danışmanları ya da katılımcılar tarafından okulların nasıl işlediği, öğretmenlerin nasıl öğretim yaptıkları ve öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenebileceklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen sistematik bir araştırma sürecidir. Bu çalışma Samsun İli Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde okuyan olan ve hali hazırda temel tasarım dersi almış bulunan 10 öğrencinin (amaçlı örneklem), katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulama evresinde katılımcılara Platon'un Devlet adlı eserinden "Mağara Alegorisi" adlı kısım Alegorik Anlatı yöntemiyle dinletilmiştir. Sonra katılımcıların dinledikleri Alegorik Anlatıyı çizgisel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Eylem planını uygulamaya koyarken bu uygulamayı izleyecek ve beraberinde veri toplayacak bir mekanizmayı da sürece katmak gerekmektedir. Bu süreçte veri toplama yöntemleri, verileri toplayacak bireyler ve cihazlar (video, ses kayıt cihazı gibi) belirlendikten sonra bu verilerin hangi aralıklarla ve ne kadar süreyle toplanacağı planlanır (Türkkan, 2008, s.68). Veri toplama sürecinde gözlem kamera kayıtları tutulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Eylem araştırmalarında analiz genellikle süreklilik gösterir; diğer bir deyişle araştırma, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülür. Ayrıca, araştırma sürecinde toplanacak ek verilerin türü ve niteliğine ışık tutar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.303). Elde edilen veriler, Nitel analiz yöntemlerinden betimsel analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bu araştırmada Temel Sanat Eğitimin temel ögelerinden biri olan çizginin imgesel düşünmede ifade gücü üzerindeki önemine vurgu yapılmaktadır. Sanat Eğitimi sürecinde Temel Tasarım dersi altında ele alınan tasarım ögeleri genellikle klasik öğretim yöntemi olan tarama çalışması şeklinde uygulanmaktadır. Bu modelin öğrencilerin imgesel ifade güçlerinde ket vurduğu düşünülmektedir. Özgün ifadenin çizgiyle başladığı inancından yola çıkıp Temel Sanat ögelerinin Alegorik Anlatı yoluyla aktarımının eş zamanlı çok yönlü öğrenmede yeni bir söylem olacağı düşünülmektedir. Bir sanat yapıtını anlamlandırabilmek için onu bütüncül olarak ele almak gerekmektedir. Artık resimsel dille, şiirsel dil ayrımı ortadan kalkmış, var olan sanatsal

disiplinlere eklenen yeni disiplinlerle sanatın boyutları genişlemiştir (Heptunalı, 2007, s.33). Dolayısıyla araştırma, Temel Tasarım derslerinin disiplinlerarasılık bağlamında yeniden ele alınması gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Temel Sanat Eğitimi, Alegorik Anlatı, İmgesel Düşünme, Çizgisel İfade

Kaynakça

BERGER, J. (2006), Görme biçimleri, İstanbul: Metis Yayınları.

BİNGÖL, M. P. (2015) " Desen Eğitiminde Edebiyatın Rolü: Kafka ve Wells Örneği" Sanat Ve Tasarım Dergisi.Aralık- Sayfa 27-45.

ÇELLEK, T. (2011) http://www.tulaycellek.com/tulay/eser.asp?id=2504 adresinden 29.02.2016 Tarihinde alınmıştır.

ÇIBLAK, N. (2005), V. Propp'un Masal Çözümleme Metodu, Türk Dili, 638, 127-140.

HEPTUNALI, Ö. (2007). "Günümüzde Plastik Sanatlarda Yeni Sanat Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımların Sanat Eğitimindeki Yeri", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programı, İzmir.

KANTARCIOĞLU, S. (1991). Eğitimde Masalın Yeri. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KAYAHAN, Z. (2010). İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Hikaye Anlatım Yönteminin Yaratıcılığa Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

KIRIŞOĞLU,O.T.(2005), Sanatta Eğitim. (Üçüncü Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

LEPPERT, R. (2002). Sanatta anlamın görüntüsü, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

MILLS, G. E. (2003). Action research 'A guide for the teacher researcher', (Second Edition), NewJersey: Merrill Prentice Hall.

PLATON (2013) Devlet, (XXIV. Baskı), İstanbul: İşbankası Yayınları.

SAN, İ. (2003). Sanat eğitimi kuramları, Ankara: Ütopya Yayınevi.

TÜRKKAN, B. (2008) İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında
Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı,Eskişehir

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005), Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.

(7829) Öğretmen Adaylarının Desen Çizimine Yönelik Problemlerin İncelenmesi

Kazım ARTUT

Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Resmin temelini oluşturan desen, hayal edilen kavramların, düşünülen ve tasarlanan, ayıklanan görsel gerçekliklerin çizgisel anlatım yoludur. Desen bilinçli, çizgisel, yalın, dinamik, artistik bir eylemin sonucudur. Aynı zamanda görsel algılamanın gelişimine katkı sağlayan, çizim yoluyla nesneler arasındaki ilişkileri, kurgulamaya olanak sağlayan önemli bir ifade aracıdır.

Desen, el, göz ve beyin koordinasyonu ile ilgilidir. Yani çizmeye, baktığını görmeye, düşünmeye ve yorumlamaya dayanmaktadır. Uygulanan teknik ne olursa olsun bütün görsel sanatlar desen ile ilişkilidir. Desen çizerken tüm duyuların aktif olması gerekir. Yapılan çalışma her ne kadar nesnel bir gerçeklikten çıkışla da olsa, duygu ve düşüncelerin anlatımıdır. Desen eğitiminin amacı, öğrenciyi bilinçli algılamaya yöneltmektir (Mant, 2007).

Çoğu insanın çizim yaparken karşılaştığı sorunlar, bizim düşünme biçimimize hükmetme eğiliminde olan mantıksal süreçlerin müdahalesinden kaynaklanır. Nesneleri göründüğü gibi algılamak yerine, onları fotoğrafik bir yolla çizmeye odaklanırız ve bunu yapamayacağımızı anlarız. İlk sorun algısaldır, şeylere farklı bakmasını öğrenmemiz gerekir. İkinci sorun tekniktir, gözün görmeyi öğrendiği şeyleri, sayfanın üzerinde aynı etkiyle yaratmak. Yeterli göz-el eşgüdümü ile çoğu insan çizmeyi öğrenebilir, ama çoğu bu eşgüdümü öğrenmemiştir. Yazmayı öğrenmek gibi, çizmeyi öğrenmek de teknik ve kültürel bir başarıdır, biyolojik değildir (Robinson, 2003).

Birçok yetişkinin, çizim becerilerinde ilk ve ortaokul döneminde eriştikleri gelişim düzeyinin üzerine pek çıkamadıkları görülebilmektedir. Hatta sanatın dışında hangi alanda ne düzeyde eğitim alırsa alsın birçok yetişkinin halen çocuklar gibi çizim yaptıkları, şablon figürleri kullandıkları görülebilmektedir.

Sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının önceki sanatsal eğitim süreçleri dikkate alındığında sanat öğretimi konusunda son derece kısıtlı bilgi ve deneyime sahip oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının sanatsal beceri ve estetik duyarlılıklarının geliştirilmesinin, sanata ilişkin olumlu bakış açılarına sahip olmalarının sağlanmasının ve sanatın temelini oluşturan desen çizim becerilerin kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu süreç aynı zamanda sınıf öğretmeni adayların çizim becerilerine ilişkin farkındalıklarının ve kendilerine olan güvenin artmasına da olanak sağlayabilecektir.

Bu nedenle görsel sanatlar dersi kapsamında yapılan desen çizim çalışmaları, sınıf öğretmeni adaylarının görsel algı, yaratıcı düşünce ve artistik tasarım gücünün gelişimini destekleyen çalışmaların temelini oluşturması bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının sanat dersleri kapsamında yapılan desen çizim çalışmalarına ilişkin yaklaşımlarının ve düşüncelerinin belirlenmesine gereksinim duyulmuştur.

Bu araştırmada sınıf öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersi kapsamında yaptıkları desen çizim çalışmalarına ilişkin görüş ve problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

Bu çalışmanın örneklemi, Türkiye'nin güney bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi, sınıf öğretmenliği programına devam eden 86 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Anket formunun geliştirilmesi aşamasında önce ilgili literatür incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. İlgili literatürün ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin işaret ettiği problemler dikkate alınarak anket maddeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formu, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla resim eğitimi konusunda çalışan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket formuna son şeklini vermeden önce pilot olarak 10 öğrenci üzerinde uygulaması yapılmıştır. Bu şekilde maddelerin anlaşılabilirliği kontrol edilerek anket formuna son şekli verilmiştir. Anket formunda bulunan maddelere ilişkin bazı örnek maddeler aşağıda verilmiştir.

- Resim çizme konusunda yetenekli olmadığımı düşünüyorum

-Çizime Nereden başlanacağını bilmiyorum

- Resim çizememe duygusu beni kaygılandırır

- Çizimlerimde üç boyut etkisini veremiyorum.

Anket formundan elde edilen verilerin analizi, betimsel istatistik teknikleri ile analiz edilmektedir.

Verilerin analizinden elde edilen ilk bulgular, sınıf öğretmen adaylarının desen çizimi konusunda çeşitli problemler ve çizime yönelik kaygılar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, sınıf öğretmen adaylarının çoğunun desen çizim tekniklerini bilmediklerini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen ilk bulgular, sınıf öğretmen adaylarının çizim yapmaya nereden başlayacaklarını bilmediklerini, desen çizimi yapacakları modeli kâğıda sığdırmakta, tasarlamakta güçlük çektikleri, oran ve orantı kavramlarını algılamakta zorlandıkları, çizimlerinde derinlik-perspektif, biçim ve uzam gibi etkileri, açık koyu-ışık gölge değerlerini veremediklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra bulgular, desen çizim çalışmalarının sınıf öğretmen adaylarını kaygılandırdığını, çizim yapamamaktan korktuklarını, desen çiziminin kendilerini heyecanlandırdığını, bazılarının da desen çizimi yapmaktan hoşlanmadıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Görsel Sanatlar, Sınıf Öğretmen Adayı, Desen Çizimi, Çizim Problemleri Çizim Kaygısı.

Kaynakça

Brown, C., McLean, C. (2004). *Drawing from life*. (third edition). NY. Wadsworth / Thomson Learning.

Edwards, B. (1979). *Drawing on the right side of the brain*. Published by J.P. Tarcher Inc.

Edwards, B. (2011). *Beynin sağ tarafı ile çizim. Yaratıcılığı ve sanatsal özgüveni artırmanın yolu.* Figen Dereli (Çev.) İstanbul: İnkılap Aka.

Enstice, W., Peters, M. (2003). Drawing. Space, form, and expression, Pearson Prentice Hall.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Konig, A. P. (2006). *Design graphics. Drawing techniques for design professionals*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Mant, S. (2007). *Desen eğitiminde yapılandırıcı öğrenme uygulamalarının etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış doktora tezi.

Meager, N. (1993). *The national society for education. Teaching art at key Stage.* Art and design and visual. NY: Impact Publication.

Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık aklın sınırlarını aşmak,* Nihal, G. Koldaş (Çev.). İstanbul: Kitap.

Ulusoy, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme. Öğrenmeyi etkileyen etkenler*. Ayten Ulusoy (Ed). Gelişim ve öğrenme. s.145 Ankara: Anı.

Yıldırım ve Şimşek. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

Zolberk, L., V. (2013). Bir sanat sosyolojisi oluşturmak. Buket Okucu Özbay (Çev.). İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi.

(7879) Toplumsal Sorumluluk Projeleri İçinde Yetişkinlere Yönelik Resim Sanatı (Açık Alan) Eğitimi

Sakine DÜZCE

ÖZET

Günümüzde meydana gelen hızlı gelişim ve değişimler, toplumları etkilemektedir. Toplumların bu gelişim ve değişim sürecine hızlı bir şekilde ayak uydurma eğilimi; bilim-teknoloji, siyasi, Sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan ilerleme isteği ile doğru orantılıdır. Bu durum toplumları eğitilmemiş bireyler sorunuyla karşı karşıya bırakmaktadır. Gelişmiş ülkeler bu sorunu eğitime ve resim sanatı eğitimine ağırlık vererek ortadan kaldırmışlar ve eğitime ve resim sanatı eğitimine süreklilik kazandırmışlardır. Sürekli eğitim kavramının temel alınmasıyla, eğitim terimleri içerisine ‘‘örgün eğitim’’ kavramının yanında ‘‘yaygın eğitim ve yetişkin eğitimi’ ’kavramları da yerleştirilmiştir. Bu kavramları ele aldığımızda bu sorulara cevap aranmalıdır.

Örgün eğitim nedir?

Sanat nedir?

Sanat ile Toplum arasındaki ilişki nedir?

Sanat Eğitiminin amacı ve önemi nedir?

Bireysel ve Toplumsal Amaçları nelerdir?

Algısal ve Estetik Amaçlar nelerdir?

Sanat Eğitimi İçerisinde Yetişkin Eğitiminin Önemi nedir?

Yetişkin Eğitiminde Plastik Sanatların Önemi nedir?

Türkiye’de Yetişkin Eğitiminde Devlet Politikası nasıl işlemektedir?

Örgün eğitim ile yetişkin (yaygın) eğitim arasındaki fark nedir?

Yetişkin eğitiminde (açık alan) dikkat edilmesi gereken özellikler nelerdir.?

Yetişkin eğitim içinde yer alan bireylerin kültürel özellikleri nasıl olmalıdır?

Sosyal sorumluluk projeleri içinde ağırlıklı olarak yetişkinlere yönelik sanat eğitiminin önemi ne kadar farkındalık yaratmaktadır.

Bireyin; bilgi, beceri ve birikimlerinin gelişmesine yardımcı oluyor mu?

Uygulanan Resim Sanat Eğitimi sürecinde yetişkin bireylerin kendilerini ifade etmelerine, yeni gelişmelere ayak uydurmasını ve gereksinim duyduğu bilgiyi kazanmasını sağlamaya yönelik kazanımları nelerdir?

Yetişkin eğitiminin bireye sağladığı konum ve statü hangi düzeyde olmalıdır?

Yetişkin eğitiminde; Sanatsal faaliyetlere ilişkin olumlu bakış acıları geliştirmesine yardımcı olmakta mıdır?

Sosyal dayanışma içinde birey olarak toplumda sanatın önemini kavrayarak, sanatsal faaliyet yoluyla düşünce ve duygularını özgürce yansıta bilmekte midir? Ve benzeri sorulara cevap verebilmekte olmalıdır.

Toplumsal sorumluluk projesi içinde Sanat eğitiminde özgür ortamda(açık alan) yetişkin bireyler olarak yapacakları sanatsal etkinlik uygulamalarıyla kendini ifade etme olanağını bulacaklardır. Sanat kavramları hakkında bilgilenerek plastik sanatlar içinde resim sanatının önemini ve işlevini kavrayacaklardır. Sanatın her birey için gerekli olduğunu, düşünen sorgulayan, araştıran insanın yaratıcılığı öne çıkaran bir araç olduğunu keşfederek farklı bakış acısı geliştireceklerdir.

Farklı yaş grubundan yetişkinler “yetişkin eğitim” veya bir başka tanımla ‘‘sokakta sanat” yoluyla bir araya gelerek yeni dostluklarla dayanışma ve işletişimi artıracaklardır. Sanatın bir toplumun gelişiminde ve değişimindeki önemini kavrayacaklardır. Araştırma yetişkin grubunun sanat eğitiminde özgür bir ortamda sanatsal faaliyetler doğrultusunda çeşitli malzemeler üzerine, çeşitli tekniklerle uygulama çalışmaları yapmalarına olanak tanıyacaktır.

Yöntem ve teknikleri belirlemek için yetişkinlere yönelik; açık alanda yapılan projeler araştırılmıştır. Toplum ve sanat ile ilgili kaynak taraması yapılmış Sanat kitapları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi doğrultusunda; deney grupları, gözlem ve uygulama metodu kullanılmıştır. Tarih ve yer belirlendikten sonra o yörenin gönüllü yetişkin bireylerden oluşması sağlanacaktır. Etkinliğe her grup için 15 gün (2 ay)) üçer saat uygulamalı eğitim verilerek sürmesi planlanmaktadır.

Ön çalışma kapsamında süreli yayınlar, toplum ve sanat –sanat ve kültür, kitaplar, internet, üzerinden sokakta sanat projeleri incelenmiştir. Yetişkin eğitimine yönelik yapılan benzer çalışmalar örneklerle incelenmiştir. Uygulama görsel materyallerle (fotoğraf, video, basın- yayın) pekiştirilecektir.

Projeye katkı sağlayacak verilerin kullanımı için bir sanat eğitimcisinin gözlem ve fikirlerinden yararlanılarak özgün bir şekilde çalışma desteklenecektir.

Uygulamanın Konusu:

Uygulama içerik bakımından serbest konu ve malzeme kullanım özgürlüğü getirdiği için bireyler kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda konulara yönlendirileceklerdir.

Uygulamaya Yönelik Materyaller:

Uygulama boya tekniklerin tümü serbest olacağı için (yağlı boya, guaş, füzen, karakalem, akrilik vb.) sanatsal faaliyetlerle ilgili tüm materyaller kullanılabilir.

Uygulama Planı:

Uygulama gönüllü katılımı olduğundan dolayı katılan kişi sayısına göre gruplara ayrılarak açık ve kapalı alanda (atölye, mahallî dernek, yeşil park alanı vb.) sürdürülecektir. 60 günlük bir süre içinde tamamlanarak son çalışma açık alanda, uygulanacaktır. Yapılan çalışmalar mahalle sakinlerin katılımıyla sergilenecektir.

Uygulama Yönetimi:

Uygulama için yeterli alan ve katılımcı sayısı sağlanır. Gerekli ve yeterli malzemeler sağlanarak, seçilen konu doğrultusunda her grubun eğitim düzeyleri, göz önüne alınmış gerekli açıklamalar açık ve anlaşılır şekilde anlatılır.

Yetişkin Eğitimi;

Toplumsal gelişim, kültür –sanat ve eğitim bağlamında, her yaşta ve düzeydeki kişilerin daha sonraki yaşantılarında, hayatlarını kolaylaştırmalıdır.

Bilgi, beceri ve birikimlerinin gelişmesine yardımcı olmalı, yeni gelişmelere ayak uydurmasını ve gereksinim duyduğu bilgiyi kazanmasını sağlamaya yönelik eğitim sürecinde yetişkin bireylerin kendilerini ifade etmelerini sağlamalıdır.

Sanatsal faaliyetlere ilişkin olumlu bakış acıları geliştirerek sosyal dayanışma içinde birey olarak toplumda sanatın önemini kavrayarak, sanatsal faaliyet yoluyla düşünce ve duygularını özgürce yansıtmalıdır.

Yetişkin bireyler sanat kavramları hakkında bilgilendirilmeli, plastik sanatlar içinde Resim Sanatının önem ve işlevi kavratılmalıdır.

Resim Sanatı eğitiminin; düşünen sorgulayan, araştıran insanın yaratıcılığı öne çıkaran bir araç olduğunu keşfederek farklı bakış acısı geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Farklı yaş grubundan yetişkinler ‘‘açık alanda sanat’ ’yoluyla bir araya gelerek yeni dostluklarla dayanışma ve iletişimi kurmada köprü olmalıdır.

Yetişkin grubunun sanat eğitiminde özgür bir ortamda sanatsal faaliyetler doğrultusun da çeşitli malzemeler üzerine, çeşitli tekniklerle uygulama çalışmaları yapmalarına olanak tanınmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Sanat, Yetişkin Eğitimi, Sanat Eğitimi Güzel Sanatlar, Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi

Kaynakça

AKKAYA, Tayfun.*21.Yüzyılda Sanat Eğitimi*. Sanat ve Bilgi. Aralık Sayı:5

ANTMEN, Ahu.(2010).*Sanat Cinsiyet. İstanbul*: İletişim Yayınları.

ARTUN, Ali.(2011).Sanat Manifestoları. İstanbul: İletişim Yayınları.

AKYÜZ, Yahya.(2010).Türk Eğitim Tarihi. M.Ö.1000-M.S.2010.Ankara: Pegem Yay.

BAŞARAN, İ.Ethem. (2005). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayınları.

BAYNES, Ken. (2008).*Toplumda Sanat* .(Çev: Yusuf Atılgan). İstanbul: YKY.

BUYURGAN, S.ve U.(2007) .*Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları

BOZKURT, Nejat.(2004).*Sanat ve Estetik Kuramları*. Bursa: Asa Yayınları.

BOURDİEU, Pierre .(1999) *Sanatın Kuralları,* (Çev: Necmettin, K.Sevil). İstanbul: YKY.

CLARK, Toby .(2004). *Sanat ve Propaganda*.(Çev: Esin Hoşcusu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ERİNÇ, M,Sıtkı.(2009).*Sanat Sosyolojisine Giriş.* Ankara: Ütopya Yayınları.

FISCHER, Ernest.(2005) *Sanatın Gerekliliği*.(Çev: Cevat Çapan).İstanbul: Payel Yay.

FREUD, Sigmund.(2012).*Sanat ve Sanatçılar Üzerine*,(Çev: Kamuran Şipal.) İstanbul:YKY.

GÜNEŞ, Şinasi.(2008) *Sokak Sanatı*. İstanbul: Artes Yayınları.

GOMBRICH, E.H. (1972) *Sanatın Öyküsü,*(Çev: Bedrettin Çömert) . İstanbul: Remzi Kitapevi.

HADJINICOLAOU, Nıcos. (1998).*Sanat Tarihi ve Sınıf Mücadelesi.* İstanbul: Kaynak yayınları.

HAUSER, Arnold.(1984).*Sanatın Toplumsal Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

İPŞİROĞLU, Nazan. (2010) . *Görsel Sanatlarda Alımlama ve Sanatlar arası Etkileşim.* İstanbul. Hayalbaz Yayınları.

KUSPİT, Donald.(2010).*Sanatın Sonu*. İstanbul: Metis Yayınları.

LYNTON, Nobert.(2009*). Modern Sanatın Öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

ÖNDİN, Nilüfer. (2003).*Cumhuriyet'in Kültür Politikası ve Sanat.* İstanbul: İnsancıl Yayınları.

READ, Herbert. (1960). *Sanatın Anlamı*, (Çev: G.İnal. N,Asgari.). Ankara: TİB.Yay.

SAN, İnci. (2003). *Sanat ve Eğitim. Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi. Yaklaşımları.* Ankara: Ütopya Yayınları.

SHİNER, Larry.(2004). *Sanatın İcadı.*(Çev: İsmail Türkmen.). İstanbul: Ayrıntı Yay.

TAN, Hasan. M.Baloğlu.(2006).*Psikoloji Danışma ve Rehberlik.* Ankara: Nobel Yay.

TUSTİNG, K.D.BARTON.(2011).*Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri.*(Çev: A.Yıldız, A.Demirli).Ankara: Dipnot Yayınları.

TODOROV, Tzvetan. B.Foccroulle. R.Legros. (2005).*Sanatta Bireyin Doğuşu,*(Çev: Esra Özdoğan).Ankara: YKY.

(7909) İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Arkeoloji Alanı ve Tarihi Eserlerimizin Öneminin Kavratılması

Tuba KARAKAŞ

Saray İmam Hatip Ortaokulu

ÖZET

Arkeoloji 19. yy'dan itibaren ülkemizde bir bilim dalı olarak yerini almıştır. Başlarda çok kapsamlı olmasa da bu anlamda yapılan bazı düzenlemeler mevcuttur. Bunlardan biri de Asar-ı Atika Nizamnamesidir. Bu nizamnamede ki hukuk boşluklarını kullanan kişiler, binlerce tarihi eserimizi yurtdışına kaçırmışlardır. Halkın bu konu ile ilgili bilgisi olmadığı da göz önünde bulundurulduğunda sorun daha da büyümeye başlamıştır. Durumun vahameti hakkında kısaca bilgi verdikten sonra sorunun günümüzde de devam etmekte olan en önemli kısmına giriş yapıyoruz. Az önce de bahsetmiş olduğumuz gibi İnsanlarımızın bu konuda bilinçsiz olması büyük olumsuzluklara sebep olmuştur. Geleceğin yapı taşlarını oluşturacak olan çocuklarımızın Arkeoloji alanı ve tarihi eserlerimizin önemini kavramaları gerekmektedir. Çocuklukta öğrenilen bilgiler zamanla, üzerine yenileri eklenerek en sağlam yaşanmışlıkları oluştururlar. Hedefimiz bu durumu göz önünde bulundurarak canla başla bu işe gönül verecek, toplumda farkındalık oluşturacak bir nesil yetiştirmektir.

Halkın benimsediği ilkeler kalıcıdır. Bu kalıcılık için atacağımız ilk adım da okullarda olmalıdır. Kendi topraklarına, kültürüne sahip çıkan bir nesil olduğu sürece hunharca yapılan tahribat ve hırsızlık son bulmaya yüz tutacaktır. Burada durum milliyet meselesi değildir, ancak bu tür bir ön yargı öğrencilerde mevcuttur. Bu kapsamda konuya yaklaştığımızda bazı öğrenciler " Onları Türkler yapmadı ki neden sahip çıkalım?" gibi bir yaklaşımla tepki göstermektedirler. Bu olumsuz yargıyı kırmak adına ders esnasında vermiş olduğum bir örnek bulunmaktadır. Öncelikle öğrencilere saat veya ayakkabılarının markasının ne olduğu ve bu ürünlerin nerede üretildiğini sorarak konuya yaklaşmaktayım. Aldığım cevaplar çoğunlukla yabancı markalar kullandıklarını, dış ülkelerde üretilen ürünlere sahip olduklarını göstermektedir. Bu cevabın ardından şu şekilde bir soru yönelterek dersimize, konumuza dikkat çekmekteyim "Türklerin üretmediği bir saati kullanıp ben bunun sahibiyim diyebiliyorsak geçmiş dönemlerden kalan tarihi eserlere neden değer vermeyelim?". Sonuçta hayatımızda yer alan her parça için bedel ödedik. Durumu kısaca özetleyecek olursak ülkemizdeki tarihi eserlerden yola çıkarak konuya yaklaştık. Ardından milliyetle üretimin alakası olmadığını gösteren bir soru ile konuya dikkat çektik. Dış ülkelere ait olan diğer tarihi eserlerin de bizim için değerli olduğu, çünkü bunu en temel topluluğumuz olan "İnsanın" ürettiğinden bahsettik. Dersin devamında Arkeoloji alanının önemini kavratmak adına yurt dışına kaçırılmış olan tarihi eserlerimiz ile ilgili bazı haberlere yer verdik. Bu haberler ile Arkeoloji alanının gerçek hayatta ki önemine değinmiş olduk.

Kültür mirasımız olan tarihi eserlerimize sahip çıkmak adına bir adımda Temel Eğitimin bu evresinde atılmalıdır. Şuanda edinilecek bu bilinç geleceğimizi daha kaliteli bir şekilde oluşturmamızı sağlayacaktır. Çalışmamızın en önemli amacı da budur. Arkeoloji alanının önemini kavratarak tarihi eser kaçakçılığı ve eser tahribinin önüne geçmek en büyük hedefimizdir.

Bu çalışmada öncelikle literatür taraması ile gerekli bilgiler toplanıldı. Bu bilgiler ile arkeoloji alanına küçük bir giriş yapıldı. Çalışmamızda öğrencilerle geçirilen 40 dakikalık bir zaman diliminde Arkeoloji alanı ve bu alanın önemi ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapıldı. Bu aşamaya geçmeden önce öğrencilerden bir sayfa kâğıt çıkartmaları istenildi. Derse geçiş aşamasında öğrencilerin *hazırbulunuşluklarını* ölçmek için bazı sorular yöneltildi. Arkeoloji nedir? Başlıklı ilk sorumuz ile bu alandaki bilgilerini yazmaları istenildi. Bu soruyu cevaplamaları için kısa bir süre verildikten sonra Roma dönemine ait bir Lahit ile ilgili kısa bir bilgi verildi. Ardından bu eserin bizim için ne derece değerli olduğuna ilişkin düşüncelerini açıklayarak yazmaları istenildi. Bu aşamalarda ortaya çıkan bazı bulgulara problem durumumuzda değinmiştik. Araştırmamızda ortaya çıkan bu düşüncelere de yer vererek bazı çözümlemeler yapmış bulunmaktayız. Dersin işleniliş sürecinde öğrencilerin düşünceleri alındıktan sonra Arkeoloji alanın ülkemizdeki gelişimi, bu konuda yapılan çalışmalar ve yurt dışına kaçırılan tarihi eserler hakkında kısa bir bilgi verildi. Son olarak da öğrencilerden bu derste neler öğrendiklerini kısaca yazmaları istenildi. 40 dakikalık bir zaman diliminde yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular gösteriyor ki bu konuda çok fazla eksiğimiz var. Araştırmamızı bu kadar kısa süre ile sınırlandırmamızın sebebi amacımıza ulaşmada dakikaların bile yeterli olabileceğini göstermektir. Ancak bir kere bu konuyu işlemekle öğrencilerin bu bilgileri içselleştirmesi beklenemez. Bu sebeple bu konuda daha fazla araştırma yapılmalı ve farklı uygulamalara yer verilmelidir.

Araştırmamızın ilk evresinde öğrencilerin hazırbulunuşlukları ölçülürken ortaya çıkan bazı olumsuz yargılar bu 40 dakikalık zaman diliminde kırılmaya başlanmıştır. Bunlardan birine değinecek olursak Roma dönemine ait tarihi eserlerin bizim için önemli olmadığı konusundaki ön yargıyı örnek verebiliriz. Dersin işleniliş süreci sonunda ortaya çıkan bazı bulgular bu ön yargıların kırıldığı ve Arkeolojiye, Tarihi eserlerimize daha çok sahip çıkmamız gerektiği yönünde değişiklik göstermiştir. Bu düşüncenin temelinde yatan bazı farklı faktörler karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan en çok üzerinde durulanlar ise şu şekildedir: Bu tarihi eserler bizim için değerlidir, çünkü eski dönemlerde yaşamış olan insanların yapmış olduğu bu eserler sayesinde

geçmişi öğreniyoruz, tarihi eserler hem bulunduğu ülkeyi geliştirir hem de turistlerin buraları ziyareti ile ekonomiye katkı sağlanır, gibi bulgular elde edilmiştir. Çalışmamızda bu bulgulara daha çok değineceğiz.

Anahtar Kelimeler : Görsel Sanatlar, Eğitim, Kültür, Arkeoloji, Tarihi Eser Kaçakçılığı

Kaynakça

Buyurgan, S. Ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

Can, B. ve Işıklı, M.(2013*)*. "Arkeoloji" Ve "Sanat Tarihi" Bilimlerinin Kurumsal ve Kuramsal Birlikteliği Üzerine, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,25,* 171-173

Göğebakan, Y. ve Buyurgan, S. (2013). Öğrencilerin Kültür Varlıklarını Tanıma ve Sahip Çıkma İle İlgili Kazanımlarını Gerçekleştirme Bakımından Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler Derslerinin İlişkilendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23 S:1,* 191-205

Keleş, V. (2003). Modern Müzecilik ve Türk Müzeciliği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt2, Sayı1-2,* 1-16

Özdoğan, M.(2008).*Türk arkeolojisinin sorunları ve koruma politikaları*. İstanbul:Arkeoloji Ve Sanat.

Renfrew, C. ve Bahn, P.(2015).*Arkeoloji: anahtar kavramlar*. İstanbul:İletişim.

Sönmez, A. (2012, Aralık). Osmanlı Devleti'nde Başarısız Bir Eski Eser Kaçakçılığı Teşebbüsü: Edgar James Banks ve Bismaya Kazısı, *, 27,* 39-50

Sönmez, A. (2011, Mart). Truva Hazinelerinin Peşinde Bir Hukuk Mücadelesi: Osmanlı Devleti ve Schliemann Davası, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 29*, 215-228

Yalçınkaya, M.(2012, Ocak - Şubat). Elmalı Sikkelerinin Bulunması, Yurt Dışına Kaçırılması ve Tekrar Yurda Getirilmesi, *Akademik Bakış Dergisi, 28,* 1-13

(7964) Türkiye'de Geleneksel Dansların Eğitimi ve Eğitmen İstihdamına Dair Çözüm Önerileri

Sonay ÖDEMİŞ
İstanbul Teknik Üniversitesi

İlke KIZMAZ
İstanbul Teknik Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de geleneksel danslar alanında lisans düzeyinde eğitim ilk kez 1984 yılında başlamıştır. İlk olarak İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı bünyesinde kurulan Türk Halk Oyunları Bölümü ile başlanan bu eğitim serüveni daha sonrasında, önemli bir kısmını bu ilk bölümün mezunlarının oluşturduğu, başka üniversitelerin bünyelerinde kurulan Türk Halk Oyunları bölümleri ile devam etmiştir. Günümüzde lisans düzeyinde geleneksel dansların eğitiminin verildiği program/ bölüm/ anasanat dalı sayısı yedidir. Mevcut sayıları itibari ile lisans düzeyindeki eğitim ihtiyacının karşılandığı düşünülse dahi, mezun öğrencilerden pek azı lisansüstü eğitimlerine devam edebilmekte ve bu verili durum geleneksel danslar konusunda uzmanlaşmış birey yetiştirilmesi ihtimalini düşürmektedir.

Lisans ve lisansüstü eğitimlerin, planlanan seviyede yürütülmesi ve beklenen eğitilmişlik düzeyinin yakalanabilmesi için, lisans öncesi eğitimlerin de lisans eğitimine katkı sağlayan nitelikte olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Kültürel birikimin aktarımı açısından önemli bir dal olan geleneksel dansları doğrudan konu edinen bir ders; Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı eğitim kurumlarının müfredat programlarında henüz bulunmamaktadır. Lisans programlarının yöneticilerince ve mensuplarınca çok defa dile getirilen "halk oyunları derslerinin MEB müfredatlarına alınması ve halk oyunları öğretmenlerince bu derslerin yürütülmesi" talebi; ya "konunun yeteri kadar önemsenmemesi" yahut da "lisans programlarından mezun yetkin elemanlarının niceliğinin yetersizliği" sebepleri ile reddedilmiştir. Bu gerekçelerin günümüz koşullarında gerçeği yansıttığı kısmen söylenebilecekken, olumsuz şartlar karşısında çaresiz kalınmasının da peşinen kabul edilemeyeceği aşikârdır.

Yaşadığımız coğrafyanın en büyük kültürel birikimlerinden olan geleneksel dans repertuarının, gelecek kuşaklara mevcut hâliyle aktarılması ve yeni üretimlerin temellerinin atılması bakımlarından; "geleneksel danslarımızı doğrudan konu edinen bir dersin MEB müfredatlarında bulunması" büyük ölçüde önem arz etmektedir. Sanattaki üretimin yalnızca zorunlu eğitimle sağlanamayacağının bilinciyle, bir ders olmasının yanısıra aynı zamanda çocuk ve genç bireylerin yaratıcılık becerilerini ve estetik algılarını geliştiren bedensel ve zihinsel bir aktivite ve psikososyal gelişimlerini destekleyen bir eğitim aracı olarak görülmesi gereken geleneksel dansların, öğretilmesinin ve öğrenilmesinin pek çok açıdan fayda sağlayacağı uzmanlar tarafından da kabul edilmektedir.

Ayrıca geleneksel dansların bir ders olarak lisans öncesi kamu ve özel örgün eğitim müfredatına dahil edilmesi konusu, alanımız mezunlarının istihdam problemi nedeniyle kendi alanları dışında formasyon almaya mecbur bırakılarak ve genellikle gönülsüzce müzik öğretmeni olmaya doğru itilmelerinin ve böylelikle müzik öğretmenliği alanından mezun olanların da istihdam koşullarında olumsuzluklara yol açılmasının önüne geçilmesi açısından da önemli bir yere oturmaktadır.

Bu çalışmada uygulanacak araştırmaya, geleneksel dansların ontolojik tartışmaları bir yana, daha çok, geleneksel danslar ile ilgili lisans eğitimi almış kişilerce yürütülmesi öngörülen "MEB Geleneksel Danslar Dersi"nin sağlıklı ve gerçekçi bir biçimde yürütülebilmesi için gerekli olduğunu düşündüğümüz verilerin toplanması ile başlanacaktır. İhtiyaç duyulacağı ve değerlendirmede mümkün olduğunca objektiflik sağlayacağı düşünülen verilerin başında; "geleneksel danslar alanında eğitim almış kaç lisans ve lisansüstü derecesine sahip eğitimci yetiştirilmiş olduğu", "lisans düzeyinde eğitim alabilecek uygunlukta kaç potansiyel meslek çalışanı (dansçı, usta öğretici) bulunduğu", lisans ve lisansüstü eğitimini geleneksel danslar alanının dışında tamamlayan ancak beden eğitimi / farkındalığı konusuna hakim kaç potansiyel uzman olduğu", "MEB müfredatlarına eklenecek geleneksel danslar dersinin sağlıklı yürütülmesi için kaç uzman ve lisanslı personele ihtiyaç bulunduğu" gelmektedir. Çalışmanın birinci aşamasında elde edilmesi planlanan bu veriler, resmi yazışmalar ve gerekli bilgileri sağlayabilecek kurumlarda yönetici olarak çalışan personeller ile yapılacak mülakatlar vesilesiyle toplanacaktır.

İkinci aşamada; elde edilen verilerin ışığında ve gerekli literatür araştırması ile mümkün olduğunca objektif bir şekilde mevcut durumun yeniden değerlendirilmesi ve tespit edilen sorunlara dair geliştirilmeye çalışılan çözüm önerilerinin gerçekçi bir zemine oturtulması sağlanacaktır.

Çalışmanın üçüncü ve son aşamasında, güncel durum ile araştırma probleminin analizi yapılarak, en kısa sürede en yoğun faydayı sağlayacağı düşünülen bir model önerisinde bulunulacaktır. Modelin aktarımı görseller ile de desteklenecektir.

Çalışmamızın sunulması ve yazılı olarak da basımının yapılmasından beklenen sonuçların en başında; geleneksel danslar alanı ile ilgili bireylerin bir model üzerinden tartışmalarına zemin hazırlayabilmek gelmektedir. Alanımız mezunlarının yakıcı sorunlarının başında gelen istihdam (özellikle kamu istihdamı) konusunda da bir farkındalık yaratmak ve farkındalığın da ötesine geçerek sorunun çözümüne dair katkıda bulunabilmeyi amaçlamaktayız. Bu konu özelinde bilimsel ve sanatsal faaliyet gösteren ilgililere sunulacak çalışmamızın pek çokları tarafından da memnuniyet ile karşılanacağını umut etmekteyiz. Söz konusu modelin öncelikli olarak İstanbul Teknik Üniversitesi'ne bağlı birimlerce hayata geçirilmesi için gerekli başvuruların

yapılmasından önce; bilimsel bir toplantıda sunularak belirli bir düzeyde eleştiriden geçmiş olması, yayımlanmasının akabinde ise daha geniş kitlelerce tartılması sayesinde modelin güvenilirliğinin arttırılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Geleneksel Danslar, Türk Halk Oyunları, Eğitim, Eğitmen, İstihdam

Kaynakça

Geleneksel dansların öğretilmesi ile ilgili MEB tarafından Dr. Cengiz Aydın'a hazırlatılan "Halk Oyunları - Liseler İçin Ders Kitabı (2002 - MEB)" haricinde benimsenmiş bir kitap bulunmamakla beraber; 1926 yılından bu yana öğretimi amaç edinmiş kitaplar ve bu çerçevede hazırlanmış makaleler bulunmaktadır. 1926 yılından bu yana yayımlanmış kitaplardan bazıları; Aksoy, M. (1999). *Halk Danslarımız ve Sahne Düzenlemesi,* Bayatlı, O. (1943). *Ege'de Zeybek Oyunları Ve Havaları,* Baykurt, Ş. (1965). *Türk Halk Oyunları,* Demirsipahi, C. (1975). *Türk Halk Oyunları,* Keskin, E. (1975). *Enver Keskin'le Halk Oyunları Öğretimi,* Ötken, N. (2011). *Türk Halk Oyunları'nda Hareket Analizi,* Saçan, A. (1974). *Milli Oyunlarımız,* Tarcan, S. S. (1926). *Yeni Zeybek Raksı,* Ülgen, K. (1944). *Doğu Anadolu Oyunları Ve Havaları (Kitap 1-2-3)*'dır. Bu kaynaklara daha da ekleme yapılması mümkündür.

Bu çalışmada mevcut kaynaklardaki geleneksel dansların eğitim yöntemlerinden çok; eğitim konusundaki istihdam sorunlarına yöneltilen yaklaşımlar açısından istifade edilmeye çalışılacaktır. Bu açıdan bakıldığında temel kaynak olarak da Prof. Nihal Ötken, Araş. Gör. Sonay Ödemiş, Araş. Gör. İlke Kızmaz'ın, "*THO Programlarının Müfredatlarının Birlikteliği Sorunsalı ve Çözüm Önerileri*" adlı çalıştay bildirisi kullanılacaktır.

(8060) Sanat Eğitiminde Kopya ve Sanatta Kopyanın Değişimi

Figen GİRGİN

Trakya Üniversitesi

ÖZET

İnsanın doğadaki nesnelerin işlevselliğini fark ederek başlattığı benzerini yapma, aynısını yapmaya çalışma ya da var olandan bir tane daha yapma düşüncesi, bilinçli bir davranış biçimi değildir. Doğanın bir parçası olarak var olan nesne, insanın elinde işlevsellik ve değer kazanmıştır. Benzerini yapma insana, doğanın üzerinde güç kurma yetisi de kazandırmaktadır. Böylesine benzer bir süreçten geçmekte olan sanatçıların büyük çoğunluğu, ya doğada gördüğünün benzerini yapmayla ya da daha önceden yapılmış olandan yola çıkmayla işe başlamakta. Usta-çırak öğretisi ve sonrasında sanat eğitiminde rastlanılan kopya etme ya da benzerini yapma, gözle çalışma kabiliyeti arttırmanın temelini oluşturur. Elbette sanatçının bir yapıtı kopya etmesinde kendi isteğinin yanı sıra siparişi veren kişi ya da kurum ve kuruluşların istekleri, dini, siyasal, vb. sebepler de etkili olabilmektedir. Ama kopyaya eğitsel boyutta baktığımızda üniversitelerin sanat eğitimi veren kurumlarında kendine geniş bir yer edindiği görülmektedir.

Birinin izinden gitmek, onun gözüyle yeni bir bakış açısı kazanabilmek kopyanın eğitsel temelinde yer alır. Sanat eğitimi veren kurumlarda öğrencinin çizgi, renk, ışık-gölge, leke, hareket, yön gibi kavramlarda deneyim kazanabilmesi adına bazen bütünün birebir kopyalattırıldığı bazen yapıttan bir detayın büyütülerek ya da öğrencinin kendi kompozisyonuna dahil etmesinin istendiği türden çeşitli uygulamalar yaptırılmaktadır. Ama burada ne öğrencinin ne de eğitimcinin hedeflediği öncelikli şey, orijinal bir yapıt ortaya koyma düşüncesidir. Bu uygulamalar, öğrencinin sanatsal çalışmaları için temel oluşturma gayesi taşır. Kendine bir ustayı örnek almada amaç, onun yapıtı oluşturum sürecini çözümleyebilme, sonu tekrar başa alıp, sona ulaşabilmedir. Ancak, kopyanın yararının yanı sıra büyük bir riski de söz konusudur. Şöyle ki, eğer kopya eden kişi nerede duracağını bilmez ve alması gerekenden fazlasını almaya devam ederse sonunda bir sanatçıdan ziyade bir zanaatçıya dönüşebilir.

Ancak sanat eğitiminde alışılagelmiş kopya kavramının özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra farklı bir boyuta büründüğü görülmektedir. Bu eğitsel sürecinin yanı sıra, yeni düşünsel anlamlarla bir kopyanın orijinal-miş gibi sergilendiğine tanıklık etmekteyiz. Yaşadığımız çağda kopyalar ve orijinaller birbirine karışmakta. Bu sebeple sanat eğitimi uygulamalarında yer alan "kopya"nın bu boyutunun da düşünülmesi gerekmektedir. Bir yapıtın aynısını yapmanın kazandıracağı eğitsel kazanımlarının yanı sıra, sanattaki düşünsel boyutlarının sorgulanması ile elde edilecek kazanımlar da önem taşımaktadır.

Var olan bir yapıtın başka bir sanatçı tarafından yapılmış olması yeni bir süreç değildir. Ancak bu durumu yeni kılan şey, bilinçli bir seçimin dışında bilinçli olarak sergileme ve izleyici ile buluşturma düşüncesidir.

Antik döneme ait eserlerden, müze ve galerilerde sergilenen yapıtlardan kopyalar yaparak kendi sanatsal kimliklerini oluşturan sanatçılardan, çok bilinen yapıtları bilinçli olarak tercih ederek onların benzerlerini bazen aynı teknikle bazen ise farklı tekniklerle yeniden üreten sanatçılara kadar farklı dönemlerden ve farklı sanatçılardan seçilen yapıt örnekleri ile kopyanın değişen boyutu sorgulanmıştır. Ayrıca, ikinci yönelimde olan sanatçıların var olan bir yapıtın aynısını yaparak bunu izleyiciye sunmalarının altında yatan düşünsel boyut incelenmeye çalışılmıştır. Özellikle 20.yüzyılın son çeyreğinden günümüze kadar, film, tiyatro uyarlamaları, şarkı remiksleri gibi kopyaların hayatımızın içinde bu denli yoğun olduğu bir çağda, kopyanın resim sanatına orijinallik, biriciklik bağlamında yerleşmesi de kaçınılmaz olmuştur. Kopyayı eğitsel boyutta değil de bu bağlamda seçen sanatçıların sergiledikleri yapıtlar her ne kadar biçim olarak benzerlik taşısa da içeriksel olarak değişime uğramıştır.

Araştırmada, sanat eğitimi ve sanatta kopya kavramı ve kopya kavramı ile bağdaştırılabilecek eserler üreten sanatçılar ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı kitaplar, dergiler, makaleler, sanatçı web sayfaları, galeri ve müze web sayfaları, sergi katalogları, broşürler ve sanatçı röportajları incelenmiştir.

Bu araştırma betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Konu açısından kopya kavramı, kopyanın çağdaş sanattaki boyutu, yapıtlarında kopyayı kullanan bazı sanatçılardan örnekler ve üniversitedeki sanat eğitimi kurumlarında uygulanan kopya çalışmalarının eğitsel boyutu ile sınırlandırılmıştır.

Sonuç olarak; "Sanat Eğitiminde Kopya ve Sanatta Kopyanın Değişimi" başlıklı araştırma ile elde edilen veriler doğrultusunda, geçmişten günümüze kopyalar yapan sanatçılardan örnekler ile kopyanın eğitsel boyutunun yanı sıra sanat içinde aktif olarak var olan boyutunun da sorgulanması ve atölye uygulamalarına dahil edilmesinin öğrencilerin, bu türden sanat yapıtları ile karşılaştıklarında bu yapıtları daha doğru analiz edip anlamlandırabilecekleri düşünülmektedir. Sanat nasıl kendi içinde evirilerek farklı bir boyut kazanıyorsa, eğitim de kendi içinde evirilmelidir. Bu sayede teori ve uygulama, eğitim veren kurum ve bu türden yapıtların sergilendiği mekanlar arasındaki ilişki daha iyi kurulacak ve öğrenciler sanatın kopya bağlamındaki bu değişiminden bilinçli çıkarımlarda bulunabileceklerdir.

Anahtar Kelimeler : Sanat, Sanat Eğitimi, Kopya, Çağdaş Sanat

Kaynakça

Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık/ Göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru.

Botton, A. (2011). *Felsefenin Tesellisi*. Banu Tellioğlu Altuğ (Çev.). İstanbul: Sel.

Bourriaud, N. (2004). *Postprodüksiyon*. Nermin Saybaşılı (Çev.). İstanbul: Bağlam.

Danto, A. C. (2014). *Sanatın Sonundan Sonra*. Zeynep Demirsü (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Farago, F. (2006). *Sanat*. Özcan Doğan (Çev.). Ankara: Doğu Batı.

Fischer, E. (2010). *Sanatın Gerekliliği*. Cevat Çapan (Çev.). İstanbul: Payel.

Gintz, C. (2010). *Başka Yerde, Başka Biçimde*. Muna Cedden (Çev.). Ankara: Dost.

Kırışoğlu, O.T. (2005). *Sanatta Eğitim, Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*. Ankara: Pegem.

Kuspit, D. (2010). *Sanatın Sonu*. Yasemin Tezgiden (Çev.). İstanbul: Metis.

Lowry, B. (1972). *Sanatta Görmek*. Necla Yurtsever, Zahir Güvemli (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Read, H. (1974). *Sanatın Anlamı*. Güner İnal, Nuşin Asgari (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Scholtz-Strasser, I., Pakeschi, P. (Küratör). (2007). Freud ve Çağdaş Sanat, Şeyda Öztürk (Ed.). Begüm Kovulmaz (Çev.). *Sherrie Levine* (s. 49-54). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat.

Whitham, G., Pooke, G. (2013). *Çağdaş Sanatı Anlamak*. Tufan Göbekçin (Çev.). İstanbul: Optimist.Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık/ Göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru.

(8103) Discussing Temporariness and Permanency Concepts for Ceramic Art in Fine Arts Education

Burcu KARABEY

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Todays fast living, technology and communication based life standards and vitally important environmental conditions effects and changes education forms and contents as they do in our lives. Running out of natural sources, climate changes, inequality in reaching the sources are the shared problems of the humanity. As a result of these changes in our understandings; sustainable and innovative approaches have an important role in the cirruculums. Learning student profile is generally aimed in the curriculums. Education became more digital technology based in most of the diciplines; 3D printing technology has already change the application processees in ceramic art education. Multidiciplinary approaches naturally come out and develop in fine arts education; as a field which has suitable flexible thinking capacity between the things.

From the beginning till the end of the artistic, creative process; art is releated with making decisions, choosing and expressing. The artist chooses his/her concept and then most suitable material, composition elements, and application methods. Especially for ceramists, clay may be defined as a material that may easily contact to our senses, feelings and thoughts. And the material has its own properties and technology; that the applier has to be experienced. Firing is the final process for becoming the clay body into ceramic. When it is fired, clay transformed into ceramic, porcelain, ..etc. As a historical material, ceramic artworks also reflects history and may be preserved thousands of year.

Some artist choose firing process, the others do not for their artistic creative process. The result of the material and the concept can be evaluated inreleation with *permanency* approach for the artist who chooses firing process. It has a meaning such as leaving a trace on the world. On the contrary, t*emporariness* approach has a meaning leaving nothing behind you.

Everything is changing and life involves so many choices in its entity. If the artist prefers to work with clay without firing, this may also be associated with the concept of *temporariness*. Besides, process itself may also be the hardcore of the artistic expression instead of an finished artwork. Simultaneously, t*emporariness* is also releated with the idea living in unity with nature.

Art education is based on both theoritical and applied courses. In this research a new point of view about application based courses in ceramic art education field inreleation with "*temporariness*" and "*permanency*" concepts will be disscussed by evaluating ceramic artworks.

The aim of this research is; viewing new approaches in ceramic art inreleation with "*temporariness*" and "*permanency*" concepts, and considering its place and importance in ceramic art education. The extent of this research is about contemporary ceramic applications that will affect and influence the ceramic education. Besides handbuilding skills, ceramic art has the potential for the skills such as organisation, dicipline, time-management, problem-solving, creative thinking for the applier. And these skills provide the applier (student) to have a more flexible thinking capacity.

Ceramic art has a rich history and has variable contemporary practises. For this paper research method is; examining contempoarary artworks and interpreating them through ceramic art education by comparing temporariness and permanancy concepts in art. Thinking and interpreting about these two concepts in fine arts education and defining its position in education will also help the students to be more open minded practitioners and to find their own way. In this way, students with critical and flexible thinking ability may contribute to the society and his/her environment.

By discussing these different approaches; the *temporariness* approach may have a key role as an alternative eco friendly, sustainable, innovative approach in the curriculums in fine arts education in ceramics, for the application based courses. This approach allows for investigating, producing, collaborating and sharing both for the practitioners and the viewers. Art education and art which creates critical awareness; may offer solutions for our societies and about our releation with nature and our environment. Such as a slow life style on the contrary of the fast pace living. Art is not only feeling and seeing the reality, it may also help creating a better world for all of us.

Anahtar Kelimeler : Temporariness, Permanancy, Ceramic Art, Fine Art Education.

Kaynakça

Brown,A. (2014) *Güncel Sanat ve Ekoloji*. Akbank Kültür ve Sanat Dizisi:82. Lal Yayınları, İstanbul.

Hadley, L.(2013)*'The Trouble with Clay is that you can't store it on a memory stick'-A Consideration of Ceramics in Higher Education in Britain.* Interpreteing Ceramics, Issue 15, 2013.

Retrived from: http://www.interpretingceramics.com/issue015/articles/04.htm

Karabey,B.Ö. ,Funda S.(2008) *Clay As Experience-Case Study*. VII.Uluslararası Katılımlı Seramik Kongresi, 26-28 Kasım 2008, Ed.:Dr. Taner Kavas, ISBN:98-975-7150-90-9.

Karabey, B.Ö.(2006) *Art and The City*. Proceedings of the WSEAS International Conference: Energy, Environment, Ecosystems, Sustainable Development, (EEESD2006), 11-13 July 2006. ISSN:1790-5095, ISBN: 960-845-48-3.

Mazanti, L.(2014, April 3) *Ceramics With A Soul –Towards a highest standard for ceramics.* Lecture notes Online website: The Schein-Joseph International Museum of Ceramic Art at Alfred University. (2011).

Retrieved from: http://ceramicsmuseum.alfred.edu/perkins_lect_series/mazanti/docs/mazanti-lecture.pdf

Obrist, H.U. (2016, March 4) *What Is the Future of Art?* Retrived from:

https://www.artsy.net/article/hans-ulrich-obrist-the-future-of-art-according-to-hans- ulrich-obrist

Otto G.Ocvirk, Stinson R.E., Wigg P.R.,Bone R.O., Cayton D.L. (2015) *Sanatın Temelleri*, Teori ve Uygulama, Karakalem Kitabevi Yayınları 13, İzmir.

http://www.eclectictrends.com/ceramicist-of-the-month-karin-lehmanns-slowly-moving-ceramics-installation/

Erişim Tarihi:10.03.2016

https://cfileonline.org/exhibition-zsiri-melinda-dempsey-conscious-unconsciousness-presents-a-toxic-metaphor-contemporary-ceramics/?mc_cid=ccb459eb55&mc_eid=8a2f7cf5e0

Erişim Tarihi: 10.03.2016

https://cfileonline.org/exhibition-erwin-wurm-destroys-architecture-in-paris-contemporary-ceramic-art-cfile/?mc_cid=d01ae7ac35&mc_eid=8a2f7cf5e0

Erişim Tarihi: 10.03.2016

(8115) Grafik Tasarım Eğitiminde Güncel Sorunlar

Erol TURGUT

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler bireyi de derinden etkilemekte; düşünce ve uygulamaların bir kez daha gözden geçirilmesine neden olmaktadır. Basım ve elektronik ortamda hızla yaygınlaşan bilgi ve belgeler, bireyin kendi üretim yaklaşımlarını da aynı hızda sorgulaması ve yenilemesine neden olmaktadır.

Günümüzde okuma alışkanlığının azlığı yazılı kodlamalarla kavrama, çözümlemeye olan eğilimi azaltmış sonunda bir konuya yönelik bilgi edinmede görsel belgelerle anlamlandırma ağırlık kazanmıştır. Gelinen durumun tasarım eğitimindeki yansımaları da bu doğrultuda olmakta, öğrencilerin bir konuda tasarıma başlarken, öncelikle, bu alanda yayınlanmış görsel örneklere başvurduğu gözlenmektedir. Öğrenci, bir tasarım fikri geliştirirken, elektronik ortamdaki örneklerden büyük oranlarda etkilenmekte ve böylelikle uygulamaya başlamaktadır.

Bu bağlamda görülen sorun, bir tasarım fikri geliştirirken, konu/kavramın kendi dinamikleri, çağrıştıranlarını kendine özgü çözümlerle yaratmak yerine, gördüğü üst düzeydeki tasarımlara öykünerek klişeleşme ve tekrara düşülmesidir.

Bunun sonucunda ise, anlatım biçimlerini kendi tasarımcı kişilikleri ile geliştirmek yerine, profesyonel tasarımlar üretme düzeyine kısa yoldan ulaşma eğilimi ağırlık kazanmaktadır.

Tasarımcılar için önemli sorunlardan biri de, teknoloji yansıması gibi görülen ışık, çizgi, gölge v.b. görsel ögelere yer vererek daha çok kabul göreceğine inanılmasıdır.

Aynı çerçevede, öğrenciler, yayınlanmış, profesyonel tasarımlardan oldukça etkilenip onlara öykünmekte ve böylelikle kendi özgün çözüm yollarını geliştirmede yetersiz kalmaktadır.

Aynı düşüncelerle, reklam veren kurumlar, tanıtımlarında, son teknolojiye ilişkin göstergeleri daha çok isterken, hedef kitlesine, rakip firmalardan geri kalmadığı mesajı vermekte hem de bu üstünlük göstergeleriyle onları daha çok ikna etttiğine inanmaktadır.

Tasarım açısından ortaya çıkan temel sorun şöyledir:

Birbirinden farklı karakterlere sahip olan kurum ya da ürünlerin tanıtımında oluşan benzerlik ve böylelikle ayırd edici özelliklerin kaybolup gitmesidir.

Ürün/kurum tanıtımında nasıl bir konumlandırma yapılmalıdır?

Sorunun yanıtı, ayırd edici özelliklerin, ürün/kurumun kendi dinamiklerinden yola çıkılarak belirlenmesi ve yansıtılabilmesinde aranmalıdır.

İşte bu ana sorunsal, her bir tanıtım süreci açısından, hem tasarımcıları hem de tasarım eğitimini doğrudan ilgilendirmektedir. Bir kurum ya da ürünün tanıtımında ayır edici yönler belirlenerek nasıl yansıtılmalıdır? Bunun yanıtı, hem bu yönlerin seçilip belirlenmesinde hem de bu özelliklerin yansıtılmasında özgünlük, yaratıcılık ve yeni bir görsel anlatım kurgusunda yatmaktadır.

Bu ve benzeri sorunlar, tasarım eğitiminde, kişiye özgü eğitimle bireysel anlatım gücünü ortaya çıkaracak yöntemlerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Böyle bir yaklaşıma göre yapılandırmadıkça, eğitimde, genel olarak ele alınan program ve yöntemlerin bireysel yetkinliklerin ortaya çıkarılmasında bir engel oluşturacağı kaçınılmaz görünmektedir.

Bu araştırmada belirlenen sorunların çözülmesinde, bireysel yetkinliklere kaynaklık edebilecek yöntemler ele alınıp tasarım örneklerinde görülen yaklaşımlar çözümlenecektir. Tasarım örneklerinde görülen olumlu ve olumsuz noktalar belirlenip öğrencinin konu/kavrama yönelik geliştirebileceği bireysel çözüm yolları ele alınacaktır. Genel olarak ele alınan program ve yöntemlerin bireysel yetkinliklerin ortaya çıkarılmasını hangi noktalarda engelleyebileceği tartışılacaktır. Tasarım eğitiminde, öğrenci odaklı, kişiye özgü, esnek program ve yöntemlerin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar öne sürülecek ve özellikle tasarım eğitimcilerinin bu perspektifi kazanması ele alınacaktır.

Bu bakış açısıyla, öğrencilerin ve profesyonel tasarımcıların örnekleri incelenecek, tasarıma yönelik avantaj ve dezavantajlar belirginleştirilecektir.

Tasarım eğitiminde, bireysel anlatım gücünü ortaya çıkaracak yöntemlerin geliştirilmesi, tasarım süreçlerinin iyi yönlendirilmesiyle ilintilidir. Öğrencinin,

üst düzey tasarımlara hızlıca öykünmesi yerine aşama aşama kendine özgü çözüm yolları geliştirmesine yol açacak ortam ve yöntemler geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle, öğrencinin tasarım sırasında, kendi özgün yaklaşımları, fikirleri ile bunların uygulamalarında yaratıcı görsel türevler geliştirmesi sağlanmalıdır. Öğrenci odaklı yaklaşımlarla gerçekleştirilmiş proje ve çalışmalar çözümlenerek olası güçlü yanlar belirlenecek ve öğrencinin ileriki tasarım süreçlerinde çıkış noktası oluşturabilecektir. Bunun dışında, tasarım eğitiminde, eğitimcilerin de, kişiye özgü, bireysel anlatım gücünü ortaya çıkaracak yöntemleri çalışma sırasında anlık olarak gözlemlemesi gerekmektedir.

Tasarım süreci içinde, öğrencinin sezgi, düş gücü ve yaratıcılığını tetikleyen yöntemler ve buna bağlı özgün, deneysel çözüm yolları geliştirebilmesine yönelik yaklaşımlar tartışılıp değerlendirilecektir.

Günümüzde, bireyler, genel yaşam alışkanlıklarını kendi eğitim süreçlerine de yansıtmaktadır. Özellikle, görsel kültürün negatif yansımaları olarak okuma, sorgulama, karşılaştırma, çözümleme gibi edimlerin daha da azaldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Eğitim-öğretim açısından en önemli kırılması gereken noktalardan biri de burada aranmalıdır. Onların problem bulma, düşünce geliştirme, kendi özgün çözümlerini üretmesine olanak verecek yöntemler geliştirilmesi çok önem taşımaktadır.

Eğitim-öğretimde genel olarak ele alınan program ve yöntemlerin bireysel yetkinliklerin ortaya çıkarılmasında engel oluşturmakta tasarım eğitimi, öğrenci odaklı, kişiye özgü, esnek program ve yöntemler geliştirme perspektifiyle güncellenmelidir. Bu yaklaşımla, öncelikle, birbirinden farklı karakterlere sahip olan kurum ya da ürünlerin tanıtımında ayırd edici özelliklerin ortaya konulması sağlanabilecektir.

Diğer yandan tasarım eğitiminde, öğrencilerin bir fikir geliştirirken, öykünmeci yaklaşımla klişeleşme ve tekrara düşmeden, ele aldığı konu/kavramı kendi dinamiklerinden yola çıkarak kendine özgü çözümlerle yaratması söz konusu olacaktır.

Tasarım sürecinde, öğrencinin sezgi, düş gücü ve yaratıcılığını tetikleyen yöntemler geliştirildikçe özgün, deneysel çözüm yolları ortaya konması söz konusu olabilecektir.

Anahtar Kelimeler : Tasarım süreci, öğrenci odaklı eğitim, deneysel yöntemler, bireysel anlatım gücü, görsel dil, yaratıcılık, özgün çözümler.

Kaynakça

Ambrose, Gavin. Paul Harris. (2013) Grafik Tasarımda İmge. İstanbul: İmge.

Armstrong, Helen. (2012). Grafik Tasarım Kuramı. İstanbul: Espas yayınları.

Arnheim, Rudolf. (2007) Görsel Düşünme. İstanbul:Metis Yayıncılık.

Becer, Emre. (1997). İletişim ve Grafik Tasarım. Ankara:Dost.

Charlotte, Fiell, P. (2003). Graphic Design for the 21st Century. Köln: Taschen.

Erinç, Sıtkı M. (1995). Kültür Sanat Sanat Kültür. İstanbul: Çınar Yayınları.

Landa, R. (2006). Graphic Design Solutions. A.B.D.: Thomson Delmar Learning.

Poynor, R. (2003). No more rules. Londra: Laurence King.

Tanilli, Server. (1989). Nasıl Bir Eğitim istiyoruz?İstanbul: Amaç Yayınları.

Turgut, Erol. (2013). Grafik Dil ve Anlatım Biçimleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turgut, Erol. (2004). Türkiye'de İlköğretim Ders Kitaplarında Grafik Tasarım Sorunları ve Çocuğun Eğitimine Yansımaları. Eğitim Araştırmaları 14, Ankara.

Twemlow, Alice. (2006). Grafik Tasarım ne içindir? İstanbul: Yem Yayın.

Uçar, T., Fikret. (2004). Görsel İletişim ve Grafik Tasarım. İstanbul:İnkılap Yayınları.

Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders kitapları, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü-Ankara Alman Kültür Merkezi, Uluslararası Sanat Sempozyumu, Ankara, 1996.

(8293) Tasarım Eğitiminde Değersizleştirmeye Eleştirel Bakış

Esra NASIR

İstanbul Medipol Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, tasarım eğitiminde tasarım eğitmenlerinin değersizleştirici tutumlarına eleştirel bir bakış geliştirerek, tasarım eğitimine uygun yaklaşım için bir tartışma platformu oluşturmaktır. Çalışmanın problem tanımı araştırmanın kişisel gözlemlerinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Tasarım eğitmenleri arasında öğrencinin tasarım etkinliğini yetersiz bulmaları durumunda değersizleştirici tutumlar sergileyip yorumlar yapmaları karşılaşılan bir olgu olmuştur. Değersizleştirici yorumlar öğrencinin tasarım etkinliğine yönelik olmakla beraber, bazı durumlarda öğrencinin kişiliğini hedef almaktadır. Böylelikle tasarım öğrencisi hem benlik yaralanması, hem de kendi tasarım etkinliğine karşı bir motivasyon bozukluğuna maruz kalmaktadır.

Tasarım eğitmenlerinin bu yaklaşımı narsistik bir dışavurum olarak değerlendirilebilir. Tasarlama nosyonunun içeriğinde narsistik nitelikler mevcuttur. Tasarım eğitmenlerinin de narsistik kişilik özelliklerine sahip olması olağan bir durum olarak ele alınabilir. Narsistik kişilik, karşı tarafın içinde bulunduğu durumu düşünmez. Davranışlarının karşı tarafta oluşturacağı (olumsuz) etkiden ziyade kendi kişisel 'efsane'sini yaşamaya odaklanır. Bu durum da çoğunlukla öğrenci açısından motivasyon kopuşlarına neden olur. Öğrencide öfke, isyan, nefret gibi duyguların oluşmasına neden olur. Bazı durumlarda isyanla sonuçlanan bu yaklaşımlar, bazı durumlarda da itaatle de sonuçlanabilir. Fakat isyan da, itaat de öğrencinin zihninde tasarım nosyonunun sağlıklı bir biçimde oluşmasını engeller. Narsistik kişiliğin sağlıklısızlığı gibi, narsistik eğitim yaklaşımının sağlıksızlığı kaçınılmazdır.

Öğrencide, kendine ait bir tasarım nosyonunun gelişmesi için kendi benliğinin özgür olması gerekir (Swann and Young, 2000). Öğrencinin tasarımını gerçekleştirmesiyle kendini gerçekleştirmesi arasında pek fark yoktur aslında (Yagou, 2016). Öğrencinin kendini gerçekleştirmesi durumuna zıt yönde olan değersizleştirici tutumlar öğrencinin tasarımını gerçekleştirmesi sürecini de varoluşsal olarak engeller. Yapılan ödevlerin çöpe atılması, yırtılması, kişilik özelliklerine yöneltilen olumsuz yargılamalar aslında karşı tarafta bulunan öğrencinin bir yetişkin olduğunu reddetme, bireyselliğine ve benlik sınırlarına saldırma olarak da okunabilir. Dolayısıyla bu tutumdaki eğitmen, narsistik ebeveyn ve çocuk ilişkisini tasarım stüdyosunda yeniden sahnelemektedir. Öğrencinin yetişkinliğini değil de, 'çocuk'luğunu vurgulamaktadır. Oysa ki, bir yetişkin tasarım yapmaya bir çocuktan çok daha hakim değil midir?

'Kırbaçlama' yerine 'kamçılama' ifadesi kullanarak bir de tartışmayı tersten okunup şeytanın avukatlığı denemesi yapılabilir. Yani değersizleştirici yaklaşımın bir prokavasyon, öğrencinin kapasitesini daha çok göstermesine yönelik bir manipülasyon aracı olarak kullanıldığı düşünülebilir. Bu anlamda bir uç örnek olarak, senaristliğini ve yönetmenliğini Damien Chazelle'in üstlendiği 'Whiplash' filmi referans alınabilir. Film, potansiyel gördüğü öğrencilerini, insani sınırlarını zorlayarak eğitmeye çalışan müzik öğretmeni Fletcher ile 19 yaşındaki öğrencisi arasındaki ilişki üzerine kurulmuştur. Ercivan'ın (2016) yorumuna göre, öykünün odağı, faşizan noktalara varan bir öğretmen ve farkında olmasa da babasından kopmaya ihtiyaç duyan öğrencisi arasındaki çatışmadır. Ercivan'a (2016) göre genç öğrenci Andrew, babasının başarısızlıklarından bir kaçış yöntemi olarak bu acımasız ve sert öğretmeni kendine model almaya meyillenmiştir. Film süresince, Fletcher'in, Andrew'ün potansiyelini ortaya çıkarması adına aşağılayıcı sözler, fiziksel zarar verici cezalandırmalar uyguladığı görülür. Andrew'ün yaklaşımı itaat şeklinde gelişmiştir ve tüm çektiği acılara rağmen, hatta parmakları bateri çalmaktan kanayana kadar, devam etmiştir. Fakat Ercivan'ın (2016) da belirttiği gibi burada bir baba figürü motivasyonu vardır. Hazine (2016) ise buradaki öğretmen – öğrenci ilişkisini bir ego savaşı olarak değerlendirmiştir. Dolayısıyla öğrencinin gerek kendi motivasyonu, gerek öğretmenin narsistik dışavurumu açısından 'çocuk'luk inşası geçerlidir. Daha rasyonel, liberal ve yapıcı bir tasarım eğitimi vizyonunda, buna benzer provakosyonlar sağlıklı bir platform olmaktan uzak görünmektedir.

Sonuç olarak, bazı bağlamlarda neredeyse normalleştirilen, tasarım eğitmenlerinin değersizleştirici tutumlarının, öğrencilerin formasyonlarında tasarım nosyonunun oluşmasını engellemesi önemli bir problemdir.

Bu çalışma, araştırmacının kişisel gözlemlerinden ortaya çıkmıştır. Hem bir tasarım öğrencisi, hem sonrasında bir tasarım eğitmeni olan araştırmacının günlüklerinde ele aldığı vakaların analizleri çalışmanın verileri olarak değerlendirilmiştir.

Tracy'nin (2013) belirttiği gibi her araştırmacının kendine has bir bakış açısı, bir fikri, dünyayı görme biçimi vardır. Tracy'ye (2013) göre bazıları tarafından bu kişisel bakış açısı "bagaj" olarak tanımlanırken, bazıları bilgelik olarak değerlendirir. Nitel araştırmacılar, dünyadaki varoluşumuzu ve görme biçimimizi inkar etmektense, tam da bu öznel açıya değer verirler. Kişisel deneyim ve formasyon araştırmacının perspektifinin temel içeriklerindendir.

Nitel araştırmacılar sıklıkla kendi kişisel deneyim ve serüvenlerini ileri keşif, araştırma ve sunumlar için alanlar olarak ele alırlar (Tracy, 2013). Bir kişinin yaşantısındaki mikro düzeydeki olaylara odaklanmak, daha geniş ölçekte sosyal yapılar ve problemler hakkında önemli çıkarımlar yapılmasına olanaklar sağlar.

Kişisel günlüklerin analizi sonucu ortaya çıkan değersizleştirici tutumlar çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Bunlar;

Benlik sınırları

Tasarım süreci

Tasarım çıktıları

şeklinde ayrılmıştır.

Benlik sınırlarının aşılması, öğrencinin benliğinin değersizleştirilmesi çoğunlukla öğrencide geçici veya kalıcı motivasyon kaybı, bölüm veya okul değiştirme isteği, eğitmene karşı duyulan nefret, eğitmenin daha üst birimlere şikayet edilmesi gibi durumlarla sonuçlanmıştır.

Tasarım eğitmeninin öğrencinin tasarım süreciyle ilgili yaptığı değersizleştirmeler öğrencinin ara aşamalarda yaptığı çalışmaları gizlemesi, kendi tasarım etkinliği sevmemesi, erteleme, eğitmenle istek ve ihtiyaçlarını paylaşamama gibi durumlarla sonuçlanmıştır.

Tasarım çıktılarıyla ilgili yapılan değersizleştirme icraları, öğrencinin kendisinin tasarımcı olamayacağına dair inancın pekişmesi, kendinden şüphenin artması, bölüm değiştirme isteği, utanç gibi duyguların oluşumuyla sonuçlanmıştır.

Araştırmacının gerek kendi öğrencilik yıllarında kendisinin ve diğer öğrencilerin yaşadığı deneyimler, gerek eğitmenlik sürecinde eğitiminden sorumlu olduğu öğrencilerin yaşantılarından aldığı kesitlerin analizi sonucu, tasarım eğitmenlerinin öğrencilere karşı sergilediği değersizleştirici tutumların tasarım eğitiminin kendisine olumsuz sonuçlar yarattığı ortaya çıkmıştır. Narsistik bir dışavurum olarak gerçekleştirilen eğitmen icralarının yerini daha pedagojik, değer odaklı davranışların yerini alması gerektiği aşikardır. Öğrencilerin zihninde yer alan, daha sonrası çizimlerle, maketlerle vücut bulan tasarım etkinliklerine değer verilmesi, yetersiz bulunsa bile, tam da bu yeterlilik çitasına ulaşması açısından, önemli bir noktadır (Nasır, 2011). Kendini gerçekleştirebilen öğrencinin tasarımını gerçekleştirebileceği düşünüldüğünde, öğrenen odaklı daha sağlıklı yaklaşımların benimsenmesi gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Tasarımın yaratıcılık, hayal gücü, yenilik, buluş ve fantezi gibi kavramlarla yapılan tanımları bu durumu doğrular niteliktedir (Er, 2002; Heskett, 1980; Bürdek, 2005; IDSA, 2016). Eğitmen ve öğrenci arasında kurulacak sağlıklı ilişki, gizlenen, ertelenen tasarım fikirlerinin ortaya çıkmasını sağlayacak önemli bir altyapıdır.

Anahtar Kelimeler : tasarım, eğitim, pedagoji, değer, eğitmen, öğrenci, öğrenme

Kaynakça

Behary, W. T. (2014). *Narsistle Ateşkes: Benmerkezci Biriyle Ayakta Kalma ve Gelişme.* Çev: M. Caner ve N. Azizlerli. İstanbul: Psikonet Yayınları.

Blum, J., Estabrook, H., Litvak, M. & Lancaster, D. (Yapımcı) & Chazelle, D. (Yönetmen). (2014). Whiplash [Motion picture]. United States: Bold Films.

Bürdek, B. E. (2005). *Design: History, Theory and Practice of Product Design.* Basel : Birkhauser – Publishers of Architecture.

Swann, C. & Young, E. Re-inventing Design Education in the University, Proceedings of International Conference, Perth, Australia.

Er, H. A. (2002). Türkiye'de endüstriyel tasarımın bir geleceği var mı? *Maison Française*, **85**, 170-171.

Ercivan, A. (2016). *www.beyazperde.com.* (erişim tarihi: 27.03.2016)

Hazine, B. (2016). *www.sinematopya.com* (erişim tarihi: 27.03.2016)

Heskett, J. (2002). *Design: A Very Short Introduction.* New York : Oxford University Press.

Nasır, E. B. (2011). Tasarım Eğitimini Lisans Öncesinden Temellendirmek. 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Ankara.

Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods.* West Sussex : Wiley-Blackwell.

Yagou, A. (2016). Design Pedagogy. www.designophy.com. (erişim tarihi: 27.03.2016)

(7248) İlköğretim Birinci Kademe 9 Yaş Grubu Çocuklarda Müze Eğitimi Yoluyla Estetik Bilincin Kazandırılması

Buşra İNCİRKUŞ

Marmara Üniversitesi

ÖZET

Sanat eğitimi çağdaş insanın yetiştirilmesinde önemi bir rol oynamaktadır. Sanat eğitimi yoluyla birey bakmayı değil; görmeyi öğrenmektedir. Sanat ve kültür değerlerinin korunmasını ve geleceğe aktarılmasını sağlayan kurumlar olarak müzeler; sanat eğitiminde yararlanılması gereken etkili kurumlardır. Müze eğitimi ile sanata ve tarihe önem veren bireyler yetiştirmek önem arz etmektedir. İlköğretim birinci kademe Görsel Sanatlar dersi ile yerleşmeye başlayan müze bilinci, estetik bilincin oluşumunda ve kalıcı olmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu yaş grubunda çocuklar, gerçek dünya ile hayal dünyasının ayrımına varmıştır. Nesnelerin ve olayların renk, biçim, yükseklik gibi dış duyusal özelliklerinin baskısından kurtularak, onların kitle, hacim, sayı gibi özelliklerini kavramaya başlarlar. Bu değişiklik çocuğun cinsiyet anlayışında, sayı kavramının gelişmesinde ve mekân ilişkisinin kavranmasında kendini göstermektedir. Çocuk bir olayı diğer insanın gözüyle görebilmeyi kavramıştır. Bu yaş grubu çocuklar, toplumun bir üyesi olduğunun bilincindedir ve bunu çizgilerine de yansıtır. Bu araştırmada 9 yaş grubu çocuklarda müze eğitimi ile estetik bilincin oluşmasının sağlanması amaçlanmıştır. Sanat ve estetik kavramları tanımlanırken bu kavramların birbiri ile olan ilişkilerinin kavranması amaçlanmaktadır. Bunları yaparken çocuğun yaşı, becerileri, yaşadığı çevre ve kültürü göz önünde bulundurulmuştur. Müzeler, çeşitli kültür varlıklarını tanıtarak, çocuklara o toplumun bir bireyi olduklarını hissettirerek kişiliklerini ve öz güvenlerini geliştirmeye yardımcı olmakta ve sanatla bağ kurmalarına katkıda bulunmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren müzelerdeki eserlerle karşılaşan ve bunlarla ilgili etkinlikler yapan bir çocuğun sanat anlayışı gelişmekte ve sanata bakış açısı farklılaşmaktadır. Sanat eğitiminde yalnızca sınıf içi uygulamalarına değil, sınıf dışı etkinliklere de yer veren eğitim ortamlarında öğrencinin ilgisini çekme, güdüleme ve sanatsal çalışmalara özendirme önemlidir. Böylece estetik bilincin kazandırılması, algı birikimi, el-göz ve zihin birlikteliğinin sağlanması; çeşitli yöntem ve teknikler ile bu kazanımların bilinçli bir rehberlikle uygulatılması amaçlanmıştır. Müzeler yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan ve kapalı sınıf ortamından kurtularak, aktif ve hareketli alternatif öğrenme imkânı vermeleriyle sınıf ortamında pek görülmeyen yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Görsel algı yeteneği kazandıran müze gezileri öğrencilere sanat objelerini görerek estetik duygularını geliştirme olanağı vermektedir. Müze gezileri, sanatsal heyecanları artan öğrencilerin kaliteli ve estetik ürünler sunmalarına katkıda bulunmaktadır. Müzelerin görsel sanatlar kültürüne etkileri çağdaş eğitimin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Müze Eğitimi kapsamında yürütülen etkinliklerin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin eğlenerek öğrenmeleri ve bu derse karşı olumlu tutumlar oluşturmaları açısından önem taşımaktadır.

Uygulama Kasım-Aralık 2007 tarihleri arasında çocukların ve gençlerin sanatı zevkle ve ilgiyle keşfetmelerine yönelik İstanbul'da Pera Müzesi'nde yapılan "Collected Visions" (JPMorgan Chase Sanat Koleksiyonu'ndan Modern ve Çağdaş Eserler) adlı bir sergi etkinliği kapsamında yapıldı. Uygulama için ikiz erkek kardeşler seçildi. Bu etkinlikte modern ve çağdaş yapıtlardan örnekler, bir rehber tarafından interaktif bir şekilde tanıtıldı. Tanıtılan bu eserler arasında Joseph Beuys, Jasper Johns, Jean Dubuffet, Andy Warhol, Donald Judd, Cindy Sherman ve Keith Haring gibi sanatçıların çalışmaları yer almaktaydı. Bu eserler tanıtıldıktan sonra müzenin atölye kısmına geçildi. Müzedeki uygulama için sanatçı Jean Michel Basquiat'ın grafiti çalışmaları ile Bruce Nauman'ın izleyeni şaşırtan yüz ifadeleri kullanıldı. Çocuklar, Basquiat'ın grafiti çalışmalarından esinlenerek kendi grafiti eserlerini çizip boyadılar. Ayrıca Nauman'ın yüz ifadelerine benzer şekilde kendi yüzlerine ifade vererek fotoğrafları çekildi. Bu çalışmalardan sonra yine aynı çocuklarla öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla bir uygulama daha yapıldı. Uygulama öncesinde estetik, sanat, sanatçı ve sanat eseri gibi kavramlar hakkında çocuklara sorular soruldu, bilgilerin kalıcı bir hale gelmesi sağlandı. Daha sonra bu kavramlar tanıtıldı ve birbirleriyle olan ilişkileri anlatıldı. Böylelikle sanat ve estetik kavramlarının somutlaşması sağlandı. Uygulama için çocuklar, müzede daha önce gördükleri eserlerin yer aldığı sergi katalogundan beğendikleri bir çalışmayı resmetmeleri istendi. Malzeme olarak resim kağıdı, pastel ve kuru boya kullanıldı. Çocuklar seçtikleri sanatçıların eserlerine uygun çizimlerini yaptılar ve boyadılar.

Müzede eğitim alan çocuklar, rehber eşliğinde gezilmesi nedeniyle akıllarına takılan her türlü soruyu sorma ve sanat eserlerini, nesneleri yerinde görme, gözlem yapma, bilgilerini paylaşma ve eğitim sürecine katılma fırsatı yakaladıkları için sanat ve estetik adına kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Müze incelemeleri ve uygulamaları kapsamında öğrencilere verilmek istenen kazanımların davranışa dönüştürülmesinde, müzelere karşı olumlu tutumların oluşmasında, toplumun kültür ve sanat değerlerini koruma ve sahip çıkmada öğrencilerin aktif, yaparak yaşayarak öğrenme yönteminin klasik yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar veren bir yöntem olacaktır. Araştırma, çocukların müzeleri severek, estetik, sanat, sanat eseri ve sanatçı gibi konularda bilgilenmesini sağlamıştır. Bu tür çalışmaların her okulda ve düzeyde gerçekleştirilmesi, çocukların sanata bakış açılarının gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler : SANAT, ESTETİK, MÜZE EĞİTİMİ

Kaynakça

Akkaya T. (1986) *Çocukta Resim Bilinci,* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Ulusal Eğitim Sempozyumu, İstanbul.

Akkaya T. (2005) *Çağdaş Müzecilik Uygulamalarının Işığında Eğitim Fakültesi-Müze İlişkisi ve İşbirliği*, Genelkurmay Başkanlığı, 7. Müzecilik Semineri Bildirisi, İstanbul.

Alpöge G. (1991) *Çocuk ve Dil*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Fischer E. (1980) *Sanatın Gerekliliği*, Çev. Cevat Çapan, E Yayınları, İstanbul.

Kırışoğlu O. T.(2002) *Sanatta Eğitim (Görmek - Öğrenmek - Yaratmak)*, Pegem Yayınları, Ankara.

Malchiodi C. A. (2013) *Çocuk Resimlerini Anlamak*, Çev. Tülin Yurtbay, Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul.

May R. (1998) *Yaratma Cesareti*, Çev. Alper Soysal, Metis Yayınları, İstanbul.

Piaget J. (2005) *Çocuğun Gözüyle Dünya*, Çev. İsmail Yerguz, Dost Kitabevi, Ankara.

Read H. (1960) *Sanatın Anlamı*, Çev. Güner İnal, Nuşin Asgari, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

San İ. (1977) *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.

San İ. (2004) *Sanat ve Eğitim*, Ütopya Yayınevi, Ankara.

Yavuzer H. (1995) *Resimleriyle Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yetkin S. K. (1977) *Estetik*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

(4859) Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Yazma Programı ve Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Ömer Faruk TAVŞANLI
Uludağ Üniversitesi

Yasemin ÖZKAN
Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Yazma bireyin duygu, düşünce, hayal, tecrübe ve anı gibi pek çok içerikte paylaşmak istediği fikirleri ifade etmesinin en etkili yollarından bir tanesidir. Her birey için önem taşıyan yazma becerisi, öğrenciler için de etkili bir şekilde kullanılması gereken beceri türleri içerisinde yer almaktadır. Günümüzde öğrencilerin yazma başarı performanslarını arttırmak dünyanın her yerinde önemli bir konu olarak görülmektedir (Seban &Tavşanlı, 2015).

Yazma becerisi ilköğretim döneminden başlayarak sürekli bir şekilde geliştirilmesi gereken bir beceri türüdür. Bu becerisinin geliştirilmesi, bireylerin sahip olduğu birikim ile yüksek düzeyde ilişkilidir. Bireyin yazma konusunda birikim kazanması için okuma yapması, çevresiyle etkileşime geçerek dış dünyayı gözlemlemesi ve kendi yaşam deneyimleri ile olayları tanımlayarak anlama ufkunu arttırması gerekmektedir (Sallabaş, 2009).

Yazma uygulamaları zihinsel olarak sürekli aktif kalmanın gerekli olduğu aşamalı bir süreç içermektedir. Yazmada aktarılan düşünceler inceleme, karşılaştırma, genişletme ve yeniden düzenleme gibi aşamalardan geçmektedir. Bu süreç öğrencilerin hem ciddi bir düşünme eylemi gerçekleştirmelerine hem de zihinsel yapılarını genişletmelerine olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda yazma becerisi öğrencilerin, duygularını daha etkin bir şekilde aktarma, etkili iletişim kurma, olayları ve olguları daha çabuk ve başarılı bir şekilde kavrama, deneyim yoluyla öğrenme, ürünleştirdiği yazıları paylaşarak olumlu hissetme ve eleştiriye tahammül etme gibi olumlu davranışlar da kazanmasına yardımcı olmaktadır (M.E.B., 2009). İçerisinde farklı aşamaları olan ve zihinsel olarak ciddi bir aktivasyon isteyen yazma becerisinin öğretimi öğrencilere olumlu pek çok katkıları olduğu için her geçen gün daha da önem kazanmaktadır.

Yazma öğretimi yıllar içinde değişim göstermiş ve geçmişte daha çok ürün odaklı incelenen yazma çalışmaları günümüzde yerini yazılı metinlerin üretiminin gerçekleştiği sürecin önemsendiği, yapılandırmacı anlayışı temele alan bir yaklaşıma terk etmiştir (Calkins, 1986). Graves (1983) tarafından geliştirilen ve yapılandırmacı anlayış üzerine tasarlanan süreç temelli yazma yaklaşımı öğretmenlerin öğrencilerinin yazma konusu ve yazma eylemi üzerine düşünmelerine yardımcı olma, akran ve öğretmen dönütlerini teşvik etme, üzerinde çalıştıkları yazma taslaklarını gözden geçirme, düzeltme ve arkadaşları ile paylaşma gibi noktalar üzerine odaklanmaktadır (Calkins, 1986).

Türkiye'de de 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak öğretim programları güncellenmiş olmasına rağmen yazma programlarında süreç temelli yazma yaklaşımına kapsamlı bir şekilde yer verilmediği görülmektedir. Program daha detaylı incelendiğinde yazma becerisi ile ilgili birinci sınıfta gösterilen ilk okuma ve yazma çalışmalarına daha ağırlık verildiği anlaşılmaktadır (Seban & Tavşanlı, 2015). Ayrıca yapılan akademik çalışmaların da daha çok birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Tok, Tok & Mazı, 2008; Çelenk, 2008; Obalar, 2009; Durukan & Alver, 2008). Çağımlar ve İflazoğlu (2002) yaptıkları çalışma sonucunda Türkiye'de ilköğretim düzeyinde öğrencileri aktif olarak sürecin içine alan sistemli bir yazma programının olmadığını belirtmektedir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de günümüzde ilköğretim öğrencilerine yönelik uygulanan yazma programının öğretmen görüşlerine dayandırılarak incelenmesidir. Böylece uygulanan yazma programlarının, ulaşılmak istenen kazanımları sağlamada ne derece etkili olduğu öğretmen görüşleri ile anlaşılmaya çalışılacaktır. Ayrıca bu konuda yapılan daha önceki çalışmalar ile karşılaştırılarak alana katkı sunmak çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

Bu araştırma olgu bilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmış nitel bir araştırmadır. Fenomenolojik araştırmalarda bireylerin ya da grupların tecrübelerinden yola çıkarak olay, durum ya da kavramları nasıl anlamlandırdıklarının çözümlenmesi amaçlanmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu yöntem kısmen farkında olduğumuz fakat anlamada ve çözümlemede güçlük çektiğimiz olguları derinlemesine inceleme fırsatı tanımaktadır (Creswell, 2012).

Fenomenolojik çalışmalarda araştırma grubu, araştırmanın odaklandığı konuda tecrübeleri olan ve bu tecrübelerini yansıtabilecek kişilerden oluşturulmaktadır. Bu sebeple yapılan araştırmada çalışma grubunu mesleklerinde dört yılı geride bırakmış 10 Sınıf Öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademenin her evresinde (1-4 sınıflar) çalışmış olması gerekmektedir. Böylece ilköğretim yazma programları incelenirken farklı sınıf düzeyleri açısından da değerlendirme imkanı olacaktır.

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanacaktır. Yarı yapılandırılmış mülakat soruları hazırlanırken sınıf öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmen ile görüşülmüş ve programların uygulanabilirliği ve kazanımlarla ilişkisi hakkında bilgi alınmıştır. Sonrasında Türkçe Öğretmenliği Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bölümünden üç uzman ile görüşülmüş ve paralel olarak ilgili alanyazın taranmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları

araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve Türkçe Öğretim Programları konusunda çalışmalar yapan bir öğretim üyesinin düzeltmeleri dikkate alınarak son hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat formu 9 sorudan oluşmaktadır.

Bu çalışmada metin içindeki sözcüklerin ve kavramların varlıklarını belirlemek ve bunların altında yatan ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılacaktır.

Ses kayıtlarından elde edilecek veriler yazılı metne dönüştürüldükten sonra tüm görüşmeler incelenecek ve söylemlere uygun kodlar geliştirilecektir. Elde edilen kodlar benzer başlıklar altında gruplandırılarak temalara ulaşılacaktır. Ayrıca öğretmenlerin ifadelerinden alınan söylemlere de yer verilerek kod ve tamalar desteklenecektir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Yazma Programı ve Uygulamaları hakkındaki görüşleri elde edilmeye çalışılacaktır. Bu noktada öğretmenler ile yapılan görüşmelerden öğretmenlerin; yazma ve yazılı anlatım, yazmanın gerekliliği, ilköğretim yazma programlarındaki kazanımlar, ilköğretim yazma programlarındaki kazanımların uygulamalar ile ilişkileri, ilköğretim yazma programının yeterliliği, ilköğretim yazma programının uygulanabilirliği gibi konular her sınıf düzeyi için ayrı ayrı ele alınacaktır. Görüşme yapılan öğretmenler görüşme esnasında konuşmakta zorlandıklarında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin doğasına uygun olarak görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından ek sorular ile konu hakkındaki fikirlerinin derinlemesine elde edilmesi sağlanacaktır. Bu noktada araştırmanın bulguları ve sonuçları ilgili görüşmeler öğretmenler ile yapıldıktan sonra hazır hale gelecektir. Elde edilecek görüşmeler İlköğretim Yazma Programlarının öğretmenler tarafından nasıl yorumlandığı hakkında derinlemesine bilgi verecektir.

Anahtar Kelimeler : İlköğretim yazma programı, öğretmen görüşleri, program değerlendirme

Kaynakça

Calkins, L. M. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH; Heinemann.

Çağımlar, Z., & İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim 5. Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23* (2), 12-22.

Christensen, L. B.; Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz.* (Çev. Ed: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research*. Boston: Pearson.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 83-90.

Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1 (5), 274-289.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann Educational Books, 4 Front St., Exeter, NH 03833.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009).Ankara, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Obalar, S. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum Ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İSTANBUL.

Sallabaş, M.E. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 181.*

Seban, D., & Tavşanlı, Ö.F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(2), 217-234.

Tok, Ş., Tok, T.N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve SesTemelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53*,123-144.

(5983) 12-14 Yaş Arası Türk Öğrencilerin Medya Araçlarını Kullanma Düzeyleri (Almanaya Bad Säckingen Kasabası Örneği)

Erhan GÖRMEZ

Yyu Education Faculty

ÖZET

Birçok ülkede çocuklar ve gençlerin çok farklı medya araçlarını etkili bir şekilde kullandığı bilinmektedir. Hem ülkemizde hem de yabancı ülkelerde yapılan çalışmalar (Media Awareness Network, 2005; SETA, 2012; Jım-Studie 2013; Kım-Studie, 2014; TÜİK, 2013) online aktivitelerin gençler arasında çok yaygın olduğunu ve gençlerin medyanın her türüyle alakadar olduklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar öğrencilerin internet, internet kullanımına bağlı olarak E-Mail uygulaması, Mp3/Mp4, bilgisayar ve cep telefonu kullanımları şeklinde ortaya çıkabilmektedir.

Bu araçları kullanmanın olumlu yönleri olduğu gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Medyanın olumsuz yanları şiddet içerikli davranışların yaygınlaşması, gizli veya açık bir biçimde cinsellikle alakalı içeriklere maruz kalma, hayali beden imgelerinin teşviki, ilgi çeken etkinliklerle sağlığa zarar veren alışkanlıkların sunumu ve çocukları hedef alan ikna edici reklam içeriklerine maruz kalma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Gigli'ye (2004) göre medya, çocuklar ve gençler için iki karşıt etki sunabilmektedir: Fırsatlar ve riskler. Küreselleşen medya çocukların bakış açılarının gelişimine, yeni yeteneklerin çocuklar arasında daha fazla paylaşımına ve bilgiye eşitlikçi bir zeminde erişimine imkân sağladığı gibi kültürel özdeşleşmeye, değerlerin yitirilmesine ve çocukluğun yozlaşmasına da neden olabilmektedir.

Yapılan araştırmalar endüstrisi gelişmiş ülkelerin endüstrisi gelişmemiş ülkelere kıyasla çok daha farklı medya araçlarını kullandıklarını ve bu araçlara çok daha kolay bir şekilde ulaşabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu ülkelerden biri olan Almanya'da içinde genç bireylerin olduğu birçok evde en az bir televizyon (2010 yılında Almanya'da % 97 oranında), DVD veya Video kayıt cihazı (Almanya % 89) bulunmaktadır (Kaiser Family Foundation 2010, 9). Genel olarak medya araçlarına ayrılan süre Almanya'da 2010 yılında ortalama 583 dakika civarındadır. Bu oran içinde televizyona ayrılan süre 220 dakika, onu 187 dakika ile radyo dinleme, 83 dakika ile internet takip etmektedir (Kaiser Family Foundation 2010, 11).

Almanya'da evlerde kullanılan medya araçlarının yanında okullarda da hemen hemen her türlü medya araçları bulunmaktadır. Kendi toplum yapısına uygun bir okul/eğitim sistemine sahiptir. Bu sistem toplumdaki sınıflar/katmanlara uygun olarak ve ekonominin öngördüğü işgücünü yetiştirmek üzere bir piramit biçiminde okul sistemini oluşturarak çocukları 10 yaşından başlamak üzere elemeli/seçmeli parçalı okul tiplerine yerleştirme temelinde işlemektedir. Somutlarsak, 4 yıllık ilk basmaktan sonra öğrenciler, karnedeki notlarına ve öğretmenin/okulun öğütlemesi doğrultusunda, 9 yıllık ilkokula, 10 yıllık ortaokula ve 13(12) yıllık liseye gönderilir ve buralarda okumaya zorlanır (Ercan, 2008). Bu okullar kısaca, Gymnasium, en yetenekli öğrencileri bünyesinde barındırır ve onları üniversiteye hazırlar; Realschule, orta düzeydeki öğrenciler için yaygın olan öğretim kurumlarıdır; Hauptschule, öğrencileri mesleki eğitime hazırlar (wikipwdia org.) Alman devlet okullarında yaklaşık 400 bin civarında Türk çocuğu ilk ve orta öğretim okullarına devam etmektedir. İlkokul ve orta dereceli okullara devam eden tüm Türk öğrencilerinin % 41,7'si "Hauptschule"ye giderken. Gymnasium'a devam eden Türk öğrencilerinin oranı %5,7 oranındadır. Almanya'da 2013 yılında yapılan bir çalışma Hauptschule'ye Realschule'ye ve Gymnasıum'a giden öğrencilerin büyük çoğunluğunun internete girdiğini, cep telefonu kullandıklarını, Tv izlediğini, radyo dinlediğini, video oyunları oynadığını ve müzik dinlediğini ortaya koymaktadır (Jım-Studıe, 2013). Bizde bu çalışmamızda Baden Württemberg eyaletinde bulunan Bad Säckingen kasabasında Hauptschule'ye, Realschule'ye ve Gymnasıum'a giden Türk öğrencilerin medya araçların takip etme düzeylerini ortaya koymaya çalıştık.

Bu araştırma, örnek olay çalışması deseninde, nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadırlar".

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan örnek olay (case study) stratejisinden faydalanılmıştır. Durum çalışmaları, farklı sosyal olguları betimlemek, açıklamak ve değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle durum çalışmasıyla bir olgu betimlenebilir, açıklanabilir ve değerlendirilebilir. Çalışmamızda Almanya'da yaşayan ve Almanya'da okula giden 12-13 yaş arasındaki Türk çocuklarının medya kullanma alışkanlıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Almanya'nın Baden Württemberg eyaletine bağlı Bad Säckingen adlı kasabada bulunan Gymnasıum okuluna devam eden 8, Realschule okullarına devam eden 14, Hauptschule okullarına devam eden 13 öğrenci oluşturmaktadır. Yaşları 12-13 arasında değişen bu öğrenci grupları amaçlı örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesi dikkate alınarak seçilmiştir. Burda amaç, göreli olarak küçük bir örneklem

oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında Bad Säckingen kasabasında okula giden yaşları 12 ile 14 yaş arasında değişen ikinci kademe öğrencileriyle, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, bir senelik gözlem sonucunda öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları medya araçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır

Araştırma sonuçları genelde Hauptschule, Realschule ve Gymnasıum'a giden öğrencilerin benzer bir medya kullanma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin günlük Tv, internet ve cep telefonuna ayrılan sürelerin birbirine yakın olduğu; Hauptschule ve Realschule öğrencilerinin genelde Türk kanallarını ve programlarını izledikleri, Gymnasıum öğrencilerinin Alman ve Türk kanalları arasında pek ayrım yapmadıkları, izlenilen Tv programlarının genelde dizi ve yarışma programları olduğu, her üç okula giden öğrencilerin genelde Gazete ve Dergi okumadıkları ama ara sıra kitap okudukları, her gün kitap okumaya ayrılan süreninin Gymnasıum öğrencilerinde biraz daha yüksek olduğu, her üç okula giden öğrencilerin interneti genelde benzer amaçlar için (sosyal paylaşım sitelerine girmek, video/film izlemek ve indirmek, oyun oynamak ve bilgiye erişim vb.) kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Medya, Türk Öğrenciler, Gymnasıum, Hauptschule, Realschule

Kaynakça

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & TNS Infratest Sozialforschung (eds.). (2011). 16. Shell Jugendstudie - Jugend 2010 (2nd ed.). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlaghttp://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922_zusammenfassung_shellstudie2010.pdf Adresinden 2 Eylül 2015'te alınmıştır.

Berlintürk (2015). Alman Çocuklar Kitap Kurdu Olarak Yetişiyor, http://berlinturk.com/index.php/berlin/item/40348-alman-%C3%A7ocuklar-kitap-kurdu-olarak-yeti%C5%9Fiyor.html Adresinden 20 Eylül 2015'te alınmıştır.

Ercan, N., (2008). Alman Eğitim Sisteminin Sorunları ve Türk Öğrenciler. *Die Gaste* 3 (1), http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi315.html Adresinden 20 Eylül 2015'te alınmıştır.

Gigli, S. (2004). *Children, youth and media around the world: An overview of trends & issues*. http://www.unicef.org/videoaudio/intermedia_revised.pdf adresinden 27 Ağustos 2013' de alınmıştır.

Jım-Studıe, (2013). Jugend, Information, (Multi-) Media, http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie 2013.pdf Adresinden 17 Eylül 2015'te alınmıştır.

Kaiser Family Foundation 2010. *Generation M2.Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. Menlo Park: Kaiser Family Foundation, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf Adresinden 10 Ekim 2015'te alınmıştır.

Kım-Studıe, (2014). Kinder + Medien, Computer + Internet, http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf Adresinden 17 Eylül 2015'te alınmıştır.

Kleimann, B., Özkilic, M. & Göcks, M. (2008). Studieren im Web 2.0 - Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste. Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS),

https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus21.pdf, Adresinden 10 Ekim 2015'te alınmıştır.

Media Awareness Network (2005). Young Canadians in wired word phase II. student survey.http://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/YCWWII-student-survey.pdf, adresinden 20 Mart 2012'de alınmıştır.

RTÜK (2007). Almanya'da Yaşayan Türklerin Televizyon İzleme Eğilimleri, http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/arastirmalar/almanyadaki_turklerin_tv_aliskanliklari.pdf Adresinden 10 Ekim 2015'te alınmıştır.

SETA. (2012). Türkiye'nin en büyük gençlik araştırması http://www.setav.org/public/HaberDetay.aspx? Adresinden 13 Ekim 2013'de alınmıştır.

Vikipedi, (2015), Almanya'da Eğitim, https://tr.wikipedia.org/wiki/almanya%27da_e%C4%F, Adresinden 2 Eylül 2015'te alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Hasan Ş. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık: Ankara.

(6838) Farklı Bakış Açılarından Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi

Muammer DEMİREL
Uludağ Üniversitesi

Sevda Gülşah YILDIRIM
Uludağ Üniversitesi

Sabri BECERİKLİ
Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Değerler eğitimi, 1900'lerin başından itibaren eğitimin içeriğinde var olan bir konu olmasına rağmen, popülerliğini özellikle 1980'li yıllardan sonra kazanmış bir eğitim sürecidir. Bunun birçok nedeni sayılabilmesine rağmen, Lickona (1993) yazdığı yazılarında aile birliğindeki bozulmaların, gençlerin olumsuz birçok etkiye açık hale gelmesinin -ki özellikle kitle iletişim araçları sayesinde olmaktadır-, toplumda farklı etnik grupların bir arada yaşama zorunluluğu gibi etkenlerin iyi bir vatandaş yetiştirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. İlgili kaynaklarda değerler eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi gibi araştırmaların, bu kavramlarla verilmeye çalışılan özelliklerin ortak noktasının adil, sorumluluk sahibi, dürüst insanlar yetiştirme kaygısı olduğu söylenebilir. Ülkemizde de 2004 programında önemini bulan değer eğitimi, tüm derslerin programında dolaylı ya da doğrudan yer almaktadır. Ancak bu noktada Sosyal Bilgiler dersine yüklenen anlam daha fazladır. Çünkü Sosyal Bilgiler ders programında her üniteye doğrudan kazandırılması gereken 20 değer eklenmiş ve programda öğretmenlere yönelik değer eğitim yaklaşımları tavsiye edilerek, öğretmenlerden öğrencilere bu değerleri kazandırması beklenmiştir (MEB,2004). Bu beklentiyle birlikte gerek pedagogların gerek alan uzmanlarının gerekse eğitimcilerin en büyük problemi, değerlerin kazandırılmasında nasıl daha etkili bir yöntem bulabiliriz? sorusuna yanıt bulma olmuştur. Özellikle 1990'lardan itibaren bu konuda birçok araştırma mevcuttur. Hatta ulusal ve uluslararası alanda, araştırmacılar tarafından çeşitli değer tanımları yapılmış ve çeşitli değer sınıflamaları yapılmıştır. Bu araştırmalar yanında öğrencilerin değer yönelimlerinin (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013), öğretmen adaylarının veya öğrencilerin değer algılarının (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012; Öztürk Demirbaş ve Çelikkaya, 2012), öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin (Yılmaz, 2013; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013; Memişoğlu, 2013; Oğuz, 2012; Kurtdede Fidan, 2009; Tay ve Yıldırım, 2009) ortaya çıkarıldığı, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değer eğitimi açısından irdelendiği (Tonga ve Uslu, 2015; Topkaya ve Tokcan, 2013; Ersoy ve Şahin, 2012) araştırmalar mevcuttur. Yurtdışı literatüründe de epey ilgi gören bu konu, birçok araştırmacıya göre kültürden bağımsız düşünülemez (Schwartz, 2012). Bu sebeple okul ortamının çekirdeğini oluşturan öğretmen ve öğrencilerin, öğrencilerin velilerinin hatta öğretmenliğe henüz başlamamış, tahsiline eğitim fakültesinde devam eden ve öğretmenlik staj uygulamalarına başlayan öğrencilerin bile görüşlerinin aynı doğrultuda olması, istenen bir durumdur. Araştırmaların genelinin tek bir örneklem grubu üzerinde çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada değer eğitiminin üçgen çatısını oluşturan öğretmen, öğrenci ve velilerin hangi değerleri önemsediği, nasıl bir değer eğitimi aldıkları veya almak istedikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış, aynı zamanda öğretmenlerin belirttikleri değer kazandırma yöntemi ile sınıf içi uygulamaları arasında farklılık olup olmadığına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Çalışmanın, değer eğitimini çoklu bakış açısıyla sunması ve özellikle gözlem verilerinden elde edilen sonuçlarla görüşlerin kıyaslanması ve çalışma sonunda bu noktalar üzerine öneriler getirmesi neticesinde değerler eğitimi üzerine çalışmalar yapan diğer araştırmacılara faydalı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Betimsel bir çalışma, araştırılmak istenen problemin mevcut durumunun ortaya çıkarılmasıdır. Değerler eğitiminin uygulamadaki haline ilişkin görüşlerin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışmada açık uçlu soru formları ve gözlem verilerinden yararlanarak, mevcut durumdaki değerler eğitimine ilişkin görüşler elde edilmiştir. Görüşlerin alınmasına yönelik veriler açık uçlu olarak hazırlanmış sorular ile elde edilmiştir. Sınıf içi uygulamalara ilişkin verilerin oluşturulmasında ise öğretmen adaylarının 'okul deneyimi' dersi kapsamında yapmış oldukları gözlemlerden faydalanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde örnek ifadelerden yola çıkılarak, ortak temalar oluşturulmuş, bu temalara uygun ifadeler kodlanarak sunulmuştur. Verilerin analiz edilme sürecinde iki araştırmacı, ayrı ayrı analiz yapmış ve oluşturulan temalar karşılaştırılmıştır. Farklı oluşturulmuş temalar üzerinde ise üçüncü bir tema oluşturması söylenmiş ve ortak karar ile temalar son şeklini almıştır. Açık uçlu soruların hazırlanmasında ilgili literatürden ve gözlemlerden elde edilen deneyimlerden yararlanılmıştır. Ayrıca alan uzmanı iki akademisyen tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmelerden yapıldıktan sonra çalışma grubuna sunulmuştur. Çalışma grubunu, sosyal bilgiler dersini alan 5, 6. ve 7. sınıf öğrencileri (öğrencilere dağıtılan açık uçlu soru formu araştırmacılara henüz ulaşmamıştır), bu öğrencilerin araştırmaya gönüllü olan velileri (n=19), sosyal bilgiler dersine giren ve gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmenler (n=10) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden okul deneyimi dersi alan ve gönüllü olan öğrenciler (n=21) oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarının ortak sorularını hangi değerlere önem verildiği, değer eğitiminin nasıl yapılması üzerine beklentiler oluşturmaktadır. Analizler hala devam etmektedir.

Araştırmada şimdiye kadar analiz edilen verilerden elde edilen bulgulara göre; velilerin çocuklarına aile birliğine önem verme, demokratik bir anlayış, tarih bilinci değerlerini kazandırdıkları, bu değerleri kazandırırken çocuklarına sevgi göstererek, örnek olarak, onlarla iletişim kurarak ve onları dinleyerek sağladıkları, okulun ise çocuklarında sorumluluk ve çalışkanlık değerini arttırdığını, öğretmenlerin çocuklara dürüstlük, adil olma, sevgi gibi değerleri kazandırması beklendiği ve bu değerleri de öncelikli olarak rol-model olarak, güleryüzlü ve anlayışlı öğretmen olarak, güven verici bir ortam sunarak ve değerleri

öğrencilere açıklayarak vermelerinin beklendiği ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin ise en çok vatanseverlik ve tarih bilinci, adil olma gibi değerleri kazandırmayı amaçladıkları, bu değerleri kazandırırken rol-model olmaya çalıştıkları, tartışma ortamları oluşturarak ve örnek olaylardan faydalanarak değer eğitimi verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının analiz edilen bulgularında ise vurgu yapılan değerlerin sorumluluk, adil olma ve dürüstlük olduğu, gözledikleri öğretmenlerin ise bu değerleri kazandırırken genelde telkin etme ve örnek olma yöntemlerini kullandıkları ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler : değerler eğitimi, okul, ders programları, veli, öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı

Kaynakça

Ersoy,F. ve T.Şahin. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 12 (2), 1535-1558.

Gömleksiz, M.N., Kan,A.Ü. ve Ü.Öner. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. 10(24), 79-100.

Memişoğlu,H. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies.* 6(3),405-425.

Kurtdede Fidan,N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim,* 2(2),1-18.

Lickona,T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership.* 51(3), 6-11.

Oğuz,E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 12(2),1309-1325.

Öztürk Demirtaş,Ç. ve T.Çelikkaya. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Programdaki Değerlere İlişkin Algısal Farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies. 5(8),415-427.*

Schwartz, S.H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Tay,B., Durmaz,F.Z. ve M. Şanal. (2013). Sosyal bilgiler kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 33(1),67-93.

Tay,B. ve Yıldırım,K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 9(3),1499-1542.

Tonga,D. ve S.Uslu. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1),91-110.

Topkaya,Y. ve H.Tokcan. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programının belirlediği değerlerin 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıma düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. 10(4),33-43.*

Yılmaz,S. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin öğretmen adayı görüşleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(14),645-679

(6943) Akıcı Okuma Gelişiminin Değerlendirilmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma

Dudu KAYA

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Okuma; şekil, ses ve işaretlerin görülüp seslendirilmesinden öte yazılanların okurun ön bilgileri ve deneyimleri doğrultusunda değerlendirilerek yeni anlamların kurulması sürecidir. Bu anlamlandırma süreci, okurun aktif olmasını ve metinle etkileşimini gerektirmektedir.

Okuma pasif bir işlem değildir. Aksine okuma, problem çözme, aktif tahmin etme, araştırma ve okudukları ile geçmiş deneyim ve bilgilerini kullanma yeteneğidir. Okuma okuyucunun yazarın vermek istediği mesajı metinle etkileşim sonucu yeniden yapılandırdığı aktif bir işlemleme sürecidir. (Southwood, 2012). Ancak böyle bir süreç sonucunda okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi mümkündür.

Okuduğunu anlama güçlükleri yalnızca Türkçe dersi değil diğer tüm derslerdeki başarıyı da olumsuz etkilemektedir. Ayrıca günlük hayatta ve sosyal ilişkilerde başarılı olabilmede okuma ve anlama başarısına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı okuduğunu anlama her yaş ve düzeyde bireyin ihtiyaç duyduğu önemli bir beceridir. Okuduğunu anlamanın gelişebilmesi öncelikle bireyin her tür metni uygun biçimde akıcı olarak okuyabilmesine bağlıdır. Rasinski, Blachowicz ve Lems (2006) okuma işleminin yazılı kelimeleri tanıma (çözümleme) ve bu kelimelerin anlamalarını yapılandırma şeklinde iki önemli görevin yerine getirilmesinden meydana geldiğini belirtmektedir. Okumayı yeni öğrenen öğrenciler için kelime çözümleme işlemi güç bir işlem olup öğrenciler zihinsel kapasitelerinin çoğunu bunun için harcamaktadırlar. Zihinsel kapasitenin kelime tanıma işleminde tükenmesi de okuduğunu anlamanın oluşturulmasında yetersizliklere neden olmaktadır.

Akıcı okuma, öğrencilerin metinleri doğru bir biçimde, metnin anlamına ve içeriğine uygun bir hızda, anlayarak okumalarıdır. Akıcı okuma; doğru okuma, hız ve prozodi bileşenlerinden oluşan ve okuduğunu anlamanın gerçekleşmesinde etkili olan değişkenlerden birisidir. Rasinski (2014) akıcı okumanın anlamlı ve yeterli okuma için temel oluşturduğunu ifade etmektedir.

Okuma yazmanın öğrenildiği birinci sınıftan itibaren öğrencilerin seviyelerine uygun olarak akıcı okumaları ve okuduğunu anlamaları beklenmektedir. Akıcı okumada yetersiz olan öğrenciler kelime tanıma ve kelime ayırt etmede çok fazla zihinsel enerji harcadıklarından okuduğunu anlamada zorlanmaktadır. Akıcı okumanın eksikliği durumunda çeşitli okuma hataları ve güçlükleri ile karşılaşılmaktadır. Bu problemler de okuduğunu anlama güçlüklerine neden olmaktadır. Bu nedenle akıcı okumanın geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Akıcı okumayla ilgili olarak Türkçe literatürde farklı çalışmalar (Baştuğ ve Keskin, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Çayır ve Ulusoy, 2014; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Yıldırım, 2013) bulunmaktadır. İlköğretim 1-8 Türkçe öğretim programında (2015) akıcı okumaya ilişkin kazanımlar her sınıf seviyesinde sarmal bir anlayış içinde ele alınmaktadır. Türkçe öğretim programının ön gördüğü akıcı okuma kazanımlarının ilkokul birinci sınıftan itibaren ne düzeyde geliştiğinin boylamsal olarak incelenmesine dayanan bu çalışmada birinci ve ikinci sınıf seviyelerinde akıcı okumanın gelişimi değerlendirilmiştir.

Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde akıcı okumanın gelişimini boylamsal olarak çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerin durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli bir durum veya olayın derinlemesine boylamsal olarak incelenmesini içermektedir. Durum çalışmasında, gerçek ortamda neler olduğunun incelenmesi, verilerin sistematik olarak toplanması ve analiz edilerek sonuçlarının ortaya koyulması olarak tanımlanmaktadır (Davey Eric, 2009). Araştırmada durum çalışması desenlerinden 'Bütüncül Tek Durum Deseni' kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde tek bir analiz birimi bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma bütüncül tek durum desenine uygun olarak Denizli merkez Pamukkale ilçesinde yer alan üst sosyoekonomik düzeydeki bir ilkokulun birinci ve ikinci sınıflarındaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Boylamsal olarak gerçekleştirilen araştırmanın birinci sınıf uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim dönemi ikinci döneminde yapıldığından ikinci sınıf uygulamasının da 2015-2016 eğitim öğretim dönemi ikinci döneminde yapılması planlanmaktadır. Böylece veriler birbiriyle paralel zamanlarda elde edilmiş olacaktır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç akıcı okuma bakımından üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ilkokuldaki öğrencilerin eğitim öğretim ve aile ilgisi bakımından sahip oldukları geniş imkânların akıcı okumanın boylamsal gelişimindeki rolünü belirlemektir. Veri toplamak amacıyla öğrencilere seviyelerine uygun öyküleyici bir metin sesli olarak okutulmuştur. Sesli okumalar video kamera ile kaydedilerek Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde video kamera kayıtları incelenerek öğrencilerin akıcı okuma puanları elde edilmiştir. Elde edilen ölçümler SPSS 22. Paket programına aktarılmıştır. Daha sonra araştırma sorularına göre çeşitli istatistiksel analizler yapılmıştır.

Akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamaların dikkate alınarak kelime tekrarı, geriye dönüş, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma şeklinde tanımlanmaktadır (Akyol, 2006). Bu tanım okumanın pürüzsüz ve duraklamasız olarak dinleyenin de anlayacağı biçimde bir okumaya vurgu yapmaktadır. Böyle bir okumayla okuyucunun okuduğunu anlamasının da daha iyi olacağı söylenebilir. Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma gelişimleri birinci ve ikinci sınıfta boylamsal bir şekilde incelenmiştir. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

Öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinde birinci sınıfa göre artış bulunmaktadır.

Öğrencilerin okuma hızları ikinci sınıfta daha fazladır.

Öğrencilerin prozodi okuma becerileri gelişmiştir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri okula başlama yaşına göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonuçları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Akıcı okuma, anlama, prozodi, boylamsal araştırma

Kaynakça

Akyol, H. (2006) *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Pegem A Yayınları, Ankara.

Baştuğ, H.K., Keskin, M. (2012) Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 13, Sayı 3, Aralık 2012, Sayfa 227-244

Baştuğ, H.K., Kaman, Ş. (2013) Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Yıl 13, Sayı 25, Mart 2013, 291 – 309

Çayır, A., Ulusoy, M. (2014) Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi, *Cumhuriyet International Journal of Education*, Vol 3 (2), 2014, 26 – 43

Davey Eric, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations, *Practical Assessment, Research & Evaluation* (Gökçek, T., Cev.). İlköğretim Online, 8(2), ç:1-3, (Orijinal çalışma basım tarihi: 1991)

Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 168-180

Rasinski, T. (2014) Fluency Matters, *International Electronic Journal of Elementary Education, 7(1), 3-12.*

Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L. Z. & Lems, K. (2006) Reading Fluency: Its Past, Present, And Future, *Fluency instruction : Research-based best practices* (pp. 7-20). New York ; London: Guilford

Soutwood, S. (2012) The Joy of Reading Groups*, Adults Learning*, v23 n3 p36-37

Yıldırım, K. (2013) Fluency-Based Skills of Reading and Their Relations With Reading Comprehension in Turkish Elementary School Children. *International Journal of Academic Research Part B;* 5(2), 134-139.

(7073) Öğrencilerin Gözüyle TEOG

Türkay Nuri TOK
Pamukkale Üniversitesi

Hatice DOĞAN
Denizli Pamukkale Toki Ortaokulu

ÖZET

Eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan ölçme-değerlendirmeden; öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesi, öğrenme gereksinimleri, hazır oluş düzeyleri ve öğrenme eksikliklerinin neler olduğu gibi birçok şeyi belirlemek amacıyla yararlanılır. Ölçme- değerlendirme sürecinde öğrencilerin başarılarını belirlemek amacıyla sınavlar yapılmaktadır. Üstüner ve Şengül'e (2004) göre bu sınavlar, öğrenci başarısı hakkında bilgi verdiği gibi başarılı öğrencileri güdüleme, öğretim programlarının verimliliği hakkında bilgi verme, öğretmenlerin öğrenci hakkında alacağı kararlara dayanak oluşturma ve öğretmenin kendi metot ve yöntemlerinin ne kadar etkili olduğu konularında da yardımcı olur.

Eğitim sistemimizde ön görülen kazanımların bireylerde ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için sınavlar yapılmakta ve bu sınavlar neticesinde alınan puanlarla öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna yerleştirilmesi sağlanmaktadır (Kutlu ve Karakaya, 2007).Yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından, ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmaktadır.

Türkiye'de ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde temel belirleyici merkezi sınavlar yapılmaktadır. Ancak bu sınavların, yapısı, içeriği, puan hesaplama yöntem gibi konularda bir istikrar sağlanamamıştır (Çelik, 2011). Yapılan bu merkezi sınavlar, 2006 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2007-2009 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), 2010-2013 yılları arasında ise Seviye Belirleme Sınavı (SBS), gibi adlar altında uygulanmıştır. 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren ise 4+4+4 eğitim sistemine geçişle beraber Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi uygulamaya konmuştur.

TEOG sınavı kapsamında yer alan derslerin yanında, öğrencilerin sanatsal ve kültürel gelişimini ve yeteneklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan resim, onların bilişsel, duygusal ve sosyal düzeyinin anlaşılmasında önemli bir araç olarak görülebilir. Karikatürler birer görsel imgedir (Açıkgöz, 2008; Delp ve Jones, 1996). Karikatürlerdeki görsel unsurlar vasıtasıyla öğrenciler zihinsel düşünme sürecine girer. Karikatür, güncel olay ya da konularla ilgili bir durumu iğneleyici, istihza edici veya abartıcı çizgi resimlerdir. Okumaya göre çok daha hızlı mesaj veren karikatürler, peşin hüküm taşıyabileceğinden ön yargıları anlamaya ve eleştirel düşünmeye yardımcı olur (Özden, 1997). Eulie (1969), karikatürlerin, öğrencilerin güncel olayları, sosyal ve aile çevrelerini, toplumdaki değerleri ve ahlaki durumları düşünmelerine olanak sağladığını belirtmektedir.

Öğrencilerin kendi çizdikleri karikatürler, onların çevrelerindeki olaylara yükledikleri anlamları ve sahip oldukları değer, norm ve kurallara ilişkin iç dünyalarından elde edilen bilgileri vererek eğitimcilere önemli ipuçları sunarlar (Ersoy ve Türkkan, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin gelecekleri için önemli bir yere sahip olan TEOG sınavına ilişkin algılarını onların karikatürleri aracılığıyla incelemek, TEOG sınavının olumlu ve olumsuz yönlerine ışık tutması ve öğrencilerin bu durumdan ne derece etkilendiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı algılarını yaptıkları karikatürler aracılığıyla incelemektir. Araştırmada bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin karikatürize ettikleri TEOG sınavına ilişkin algıları nelerdir?

2. Öğrenciler TEOG sınavı algılarını karikatürlerine nasıl yansıtmaktadırlar?

3.Öğrencilerin karikatürlerindeki TEOG algısı ile yazılı görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden sanat temelli araştırma deseni kullanılmıştır. Sanat temelli araştırma; bilimsel araştırmalarda sanat ya da tasarım süreçleri ile gerçekleştirilen anlatımlar ile araştırmayı ilişkilendiren bir desendir (Denzin ve Lincoln, 2005).Bu araştırmada, sanat temelli yaklaşım modeline uygun olarak karikatürize etme yöntemi kullanılmıştır. Görsel açıdan güçlü bir araç olan karikatürdeki mizah ile olaylar, durumların ya da kişilerin eleştirisini sert değil, komiklik unsurunu da içerecek biçimde eleştirel yaklaşımda ele alınır (Durualp, 2006).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılı, Denizli merkez Pamukkale ilçesinde Toki Ortaokulu'nda öğrenim gören 14'ü kız, 6'sı erkek toplamda 20, 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda veriler, gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanları, resimler ve diğer grafik sunumları (çizimler, tablolar, vb.) gibi kaynaklardan toplanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).Öğrencilerin çizdikleri karikatürü yazılı olarak

betimlemeleri amacıyla, onlardan çizdikleri karikatürde ne anlatmak istedikleri, ne hissettiklerini içeren açık uçlu sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin karikatürleri ve yazılı görüşleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin karikatürize ettikleri görsel anlatımlarına dayalı yazılı ifadelerinden elde edilen veriler doküman incelemesi yoluyla incelenmiş, betimsel analiz yoluyla çözümlenip yorumlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında, öğrencilerin çizmiş oldukları karikatürler ve açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlar araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

1. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, TEOG sınavına ilişkin çok fazla kaygı, stres ve heyecan duydukları söylenebilir.

2. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bir kısmının meslek lisesine dair olumsuz algılarının bulunduğu söylenebilir.

3. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin TEOG sınavına ilişkin algılarında TEOG sınavının geleceklerini önemli ölçüde etkilediği görüşü yer almaktadır.

4. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin TEOG sınavına ilişkin kaygılarında anne baba tutumlarının da önemli rol oynağı söylenebilir.

4.Araştırma bulgularına göre TEOG sınavına ilişkin zaman kavramının da öğrenciler için önemli olduğu görülmüştür.

5. Araştırma sonuçlarından bir diğeri de, TEOG sınavına ilişkin öğrencilerde çok çalışmaları gerektiği algısının bulunmasıdır.

6. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan biri de öğrencilerin TEOG sınavına ilişkin karikatürlerinde, içinde bulundukları sosyo-ekonomik durumun etkilerinin görülebiliyor olmasıdır.

Anahtar Kelimeler : TEOG, karikatür, öğrenci

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayınları.

Çelik, Z. (2011). *Ortaöğretime geçiş sistemi ve meşruiyet kaynakları*. M. Orçan (Ed). 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu içinde (ss. 53-61). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2005). Thesage handbook of qualitative research. (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Durualp, E. (2006). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ersoy, A.F., Türkkan, B. (2010).İlköğretim Öğrencilerinin Çizdikleri Karikatürlere Yansıttıkları Sosyal ve Çevresel Sorunların İncelenmesi.*Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35, 156.

Eulie, J. (1969). Creatinginterestanddevelopingunderstanding in socialstudiesthroughcartoons.PeabodyJournal of Education, 46(5), 288-290.

Kutlu, Ö. , Karakaya, İ. (2007). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında Kullanılan Testlerin Faktör Yapılarının Belirlenmesine ilişkin Bir Araştırma Örneği. *İlköğretim Online Dergisi* , 6(3), 397.

Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegema Yayınları

Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 2, Elazığ, S. 197-208.

(7076) Bir Vatandaşlık Eğitim Programı Olarak Ruhnâme

Zafer İBRAHİMOĞLU
Marmara Üniversitesi

Selda ŞAN
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Vatandaşlık eğitimi, ulusal kimlik inşasının önemli bileşenlerinden biri olarak pek çok ülkede üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir. Her ne kadar 21. yüzyıl bilgi-iletişim teknolojileri çağı olarak nitelendiriliyor ve küresel bir dünyanın kaçınılmaz olduğu iddia ediliyor olsa da ulusal kimlik inşası gibi konularda yerel dinamiklerin daha ön planda olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Janmaat and Piattoeva, 2007; Jacobs, 2013). Ulusal kimlik inşa sürecinde etkili olan bu yerel dinamikler, ülkeden ülkeye bazı değişiklikler göstermekle birlikte, temel anlamda bir kategorizasyona tabi tutulacak olursa iki boyutta değerlendirilebilir; 1-Milli folklor ve 2- Lider.

Milli folklor başlığı altında değerlendirilen hususlar, toplumların tarihsel süreç içerisinde sahip olageldikleri temel ayırt edici kültürel benlik unsurlarına işaret etmektedir. Belirli bir kültürel aidiyet etrafında bir araya ge(tiri)len insanlar, bu aidiyet unsurlarının toplumun her bir ferdi tarafından içselleştirilmesi ve bunun da ötesinde gelecek nesillere aktarılabilmesi adına eğitime bu yönde bir misyon yüklemişlerdir (Janmaat and Vickers, 2007). Kültürel aktarım kavramı ile ifade edilmekte olan bu süreçte, eğitimde yani bir başka ifade ile vatandaşlık eğitiminde temel hedef toplumun sahip olduğu kültürel kodları yeni nesillere aktarmaktır (Mori and Davies, 2015). Ulusal kimlik inşa sürecinde etkili olan bir diğer temel dinamik ise liderdir. Herhangi bir toplumda ulusal kimlik inşa süreci yaşanıyorsa, o toplumun geneli tarafından kabul edilmiş ve lider olarak benimsenmiş bir isim çoğunlukla ortaya çıkmaktadır. İnşa veya restore edilmekte olan ulusal kimlik unsurlarının belirlenmesinde bu liderin söylemleri önemli bir kriter olarak algılanmakta, kimi zaman da çeşitli baskı araçlarıyla zorunlu olarak topluma benimsetilmeye çalışılmaktadır (Polese and Horák, 2015). Bu yönde en sık kullanılan araçların başında ise kitap gelmektedir. Hedef kitle olarak belirlenen toplumun sahip olması gereken özellikler temelinde betimleme; ulaşılması gereken hedefler yönüyle istikamet çizme; izlenmesi gereken yöntem bakımından da usul ve erkân öğretimi şeklinde oluşturulmakta olan bu rehber kitaplar, sadece okuldaki öğrencilerle sınırlı kalmamakta; yeni ideolojinin toplumun geniş kesimlerine ulaşabilmesi adına gencinden yaşlısına kadar her bir vatandaşın içselleştirilmesi yönünde önemli çabalar gösterilebilmektedir (Shnirelman, 2009).

Yakın tarihte, siyasi bağımsızlık ve ardından ulusal kimlik inşa süreçlerinin en yoğun yaşandığı coğrafyalardan biri Orta Asya olmuştur. SSCB'nin dağılmasının ardından ulusal kimlik inşa sürecini yaşayan ülkelerin başında Türkmenistan gelmektedir. Bu süreçte devlet başkanı Niyazov'un büyük etkisi görülmüş; para basımından milli marş oluşumuna kadar milli karakterdeki hemen her unsurda devlet başkanının ismi veya isteği mutlak anlamda tesir etmiştir (Denison, 2009). Bu kapsamda Türkmenbaşı olarak anılmaya başlanacak olan Niyazov tarafından Ruhname isminde bir kitap kaleme alınmıştır. Bu kitapta, ulusal kimlik inşasına yönelik olarak öncelikle Türkmen kimliği betimlenmiş ardından da yeni Türkmen devletinde vatandaşlara düşen görevler hem kültürel ve hem de güncel vatandaşlık pratikleri açısından sıralanmıştır.

Türkmenbaşı tarafından kaleme alınan Ruhname isimli kitabın günümüzdeki etkililiği geçmişe göre azalmış olsa da vatandaşlık eğitimi uygulamaları açısından incelenmesi gereken önemli bir deneyim olarak eğitim alan yazınına katkı sağlayabilecektir ki ilgili alan yazın incelendiğinde Ruhname ve bu kapsamda Türkmenistan vatandaşlık eğitimi ile ilgili çalışmaların çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, ilgili alan yazındaki bu boşluktan da hareketle Türkmenbaşı tarafından kaleme alınan Ruhname isimli kitabın vatandaşlık eğitimi boyutlarını ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırma, temel anlamda nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Türkmenbaşı tarafından Sovyetler Birliği'nin dağıldığı 1990'lı yılların başında kaleme alınmaya başlanan ve yıllar süren bir yazım sürecinin ardından nihayete ererek Türkmen toplumu ve devletinin başucu kitabı haline ge(tiri)len RUHNAMA isimli eser ele alınarak araştırma soruları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada, belirli bir eserin araştırma sorulları kapsamında incelenmesi hedeflendiğinden dökünman analizi tekniğine başvurulmuştur. Bu teknik kapsamında, incelenen eser iki farklı açıdan ele alınabilmektedir: Bu seçeneklerden ilki önceden hazırlanmış olan sorular/kategoriler dahilinde cevaplar aranırken diğer bir boyutta ise incelenen eserden veriler elde edilie ve elde edilen verilerden hareketle çeşitli boyutlamalara gidilmektedir. Bu araştırmada ilk seçenek kullanılmış; araştırma öncesinde ilgili alan yazında var olan boşluk da göz önünde bulundurularak oluşturulmuş olan problem durumu ve 3 adet araştırma sorusu çerçevesinde çalışma yürütülmüştür. Döküman incelemesi öncesinde belirlenmiş bu 3 araştırma sorusuna yönelik iki araştırmacı da öncelikle birbirinden bağımsız okumalar gerçekleştirmiş ve bu okumalar esnasında kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Veri toplama ve analizinin bağımsız sürecinin tamamlanmasının ardından bu sefer ortak metin yazımı ve nihai bulgular aşamasına geçilmiştir. Bu noktada iki farklı araştırmacı tarafından elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiş;; aynı veya benzer kategoriler olduğu gibi bırakılırken farklılık oluşturan kategoriler birlikte tekrar ele alınmış ve incelenen eserin ruhuna en uygun olan seçenek üzerinde mutabık kalınarak nihai metne ulaşılmıştır.

Araştırmada, incelemesi yapılan eser Türkmenbaşı tarafından kaleme alınan "Ruhnama" isimli eserin Türkiye Türkçesine çevrilmiş 2001 baskısıdır.

3.1 Ruhname'de Türkmen ve özellikleri

Ruhname'de "Aziz halkım/milletim", "Sevgili halkım/milletim" "vatandaşlarım", "Mert Türkmen" diye seslenilen *Türkmen* etimolojik olarak Türk ve İman'dan gelmektedir. Türk, asıl; İman, nur demektir ve dolayısıyla da Türkmen'in manası "Aslı nurdan" demektir. (sayfa 10)

Türkmen; çalışkan, gayretli, güçlü, hükümdarlı ve devletlidir (sayfa 290). Özgürlüğü kanında taşıyan Türkmen (sayfa 397), bir insana iyilik yapıp onlara moral vermekten haz duyan bir millettir. (sayfa 298)

3.2. Ruhname'de Türkmen vatandaşının devlete ve milletine karşı görevleri

Türkmen vatandaşının temel görevlerinden biri milli ruh yüceliğini kazanmak ve devletinin geçmişini bilerek geleceğine yön verebilme becerisidir (s.16). Geçmişi bilme noktasında Türkmenistan'ın sahip olduğu değerlere sahip çıkmak da bir vatandaşlık borcu olarak görülmüştüri

3.3. Ruhname'de devletin vatandaşlarına yönelik görevleri

Türkmen'in özellikleri arasında da yer alan her millete kardeş gözüyle bakmak devletin de görevi olarak görülmüştür. Türkmenistan toprakları üzerinde farklı milletlerin de bulunduğu ve bunların eşit, özgür kabul edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Vatandaşlık Eğitimi, Ruhnama, Orta Asya

Kaynakça

Horak, S. (2005). The ideology of the Turkmenbashy regime. *Perspectives on European Politics and Society*. 6:2, 305-319, DOI: 10.1080/15705850508438920.

Jacobs, B. M. (2013) Problems and Prospects of Jewish Education for Intelligent Citizenship In a Post-Everything World, Diaspora, *Indigenous, and Minority Education*, 7:1, 39-53, DOI: 10.1080/15595692.2012.742054

Janmaat, J. G. and Piattoeva, N. (2007). Citizenship education in Ukraine and Russia: reconciling nation-building and active citizenship. *Comparative Education*, 43:4, 527-552, DOI: 10.1080/03050060701611920.

Janmaat, J. G. and Vickers, E. (2007). Education and identity formation in post-cold war Eastern Europe and Asia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37:3, 267-275, DOI: 10.1080/03057920701330149.

Denison, M. (2009). The Art of the Impossible: Political Symbolism, and the Creation of National Identity and Collective Memory in Post-Soviet Turkmenistan. *Europe- Asia Studies*, 61:7, 1167-1187, DOI: 10.1080/09668130903068715.

Mori, C. and Davies, I. (2015). Citizenship education in civics textbooks in the Japanese junior high school curriculum. *Asia Pacific Journal of Education*, 35:2, 153-175, DOI: 10.1080/02188791.2014.959468.

Shnirelman, V. (2009) Aryans or Proto-Turks? Contested Ancestors in Contemporary Central Asia , *Nationalities Papers*, 37:5, 557-587, DOI: 10.1080/00905990903122834.

(7160) Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma

Derya ESKİMEN — Dumlupınar Üniversitesi
Osman SABANCI — Gazi Üniversitesi
Melike FAİZ — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi ve elde edilen verilerden hareketle öneriler sunmayı amaçlamaktadır. İletişimin başlıca unsuru dildir. Dilin alanları okuma, konuşma, dinleme, yazma olarak ifade edilebilir. Ana dil becerilerinden birisi olan okuma, "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci; bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği; basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlama" (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005, s. 41; Demirel, 2006, s. 50; Özdemir, 2011, s. 11) olarak tanımlanır. Eğitimin temel amaçlarından birisi de bireyde okuma becerisini ve okuma alışkanlığını geliştirmektir. Zira, okuma ve okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama tüm becerilerin temelidir. "Okuma aynı zamanda bir alışkanlıktır ve her alışkanlık gibi ona ne kadar erken başlanırsa o kadar kolay kazanılmaktadır. Yaş ilerledikçe eski alışkanlıklar kişiyi esir almakta ve terk edilmesi de o ölçüde zorlaşmaktadır" (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 21). Okuma eylemi gerçekleştirilirken; analiz, sentez, ilişkilendirme, tahminlerde bulunma, yorumlama gibi üst seviyede bilişsel düşünme süreçleri de beraberinde getirilmelidir. Zira, 21. yüzyılda bilginin doğru olup olmadığını değerlendirmenin yolu eleştirel düşünme becerisine sahip olmaktan ve doğru olan bilgiyi seçerek değerlendirebilmekten geçmektedir. Genel olarak öğretim programlarında, sıklıkla yer verilen ve kazandırılması gereken bir beceri olarak ele alınan eleştirel düşünme becerisi, okunan, dinlenen her tür metin için önem arz eder. Okuma, bilgiye ulaşma da en önemli ve etkili olan beceridir. Dolayısıyla, bireye okuma alışkanlığını ve beraberinde düşünme becerilerini kazandırmak eğitim kurumlarının başlıca görevlerinden birisidir. Bunun için bu bilgilerle donanımlı öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda çalışmada tüm bu düşüncelerden hareketle, okuma becerisiyle eleştirel düşünme becerisi arasında bir ilişki olup olmadığı; var ise bu ilişkinin anlamlı olup olmadığı, bu ilişkinin öğrenim görülen bölümlere göre değişkenlik gösterip göstermediği sorularından hareket edilmiştir. Araştırmanın temel problemi; Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Yanıt aranacak diğer alt problemler şöyle sıralanabilir: Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında adayların öğrenim gördükleri üniversite, bölümü, cinsiyetine, yaşına, akademik başarı ortalamasına, anne ve baba eğitim düzeyine, üniversiteye başlamadan önce yaşanılan yere, düzenli bir okuma alışkanlığının olup/olmamasına, aylık kitap okuma sıklığına, bilimsel br yayını (bilimsel dergi, kitap vb.) takip etme durumuna, en baskın kişilik özelliğine, okuma alışkanlığına yönelik tutumla eleştirel bir düşünme eğilimi arasında bir ilişki olup/ olmamasına yönelik düşüncesine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında bir ilişki olup olmadığını sorgulayan yarı yapılandırılmış bir soru bulunmaktadır.

Bu çalışma nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Buna göre araştırmada betimsel yöntemin tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztük, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırma grubu tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu aracalığıyla toplanmıştır. İkinci bölümde Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 6 boyutlu ve 51 maddeden oluşan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ise Susar Kırmızı (2012), tarafından geliştirilen üç boyutlu 34 maddeden oluşan "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programından faydalanılarak Kolmogorov Smirnov Normallik Testi, bağımsız örneklemler t testi, tek yönlü varyans analizi ve basit korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe ve Tukey testinden yararlanılmıştır. Ayrıca tanımlayıcı istatistiklere (frekans ve yüzdeler) başvurulmuştur. Araştırma için belirlenen her iki ölçek, araştırmacılar tarafından, öğretmen adaylarına, sınıf ortamında uygulanmış ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan ölçeklerin sonuçları, çeşitli değişkenler açısından irdelenmiş ve ulaşılan veriler tablolar hâlinde sunularak yorumlanmıştır.

Araştırma, ülkemizin farklı bölgelerinde hizmet veren çeşitli devlet üniversitelerinin son sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme türü seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, çalışma için o an uygun olan bireyleri ifade eder (Fraenkel ve Wallen, 2009, s.98, Cresswell, 2014, s. 204, Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.176). Çalışmanın katılımcıları katılmak için en uygun ve en istekli olanlardır. Bu durum daha hızlı ve daha ucuz yapılan bir çalışmaya olanak sağlar, böylelikle çalışma kısa sürer ve pahalı olmaz (Patton, 1990, s.180).

Araştırmanın olası sonuçları olarak; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek, orta, düşük seviyelerinin birinde yoğunlaşacağı beklenmektedir. Okuma alışkanlık ve eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif, anlamlı ve yüksek bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Bir diğer olası sonuç olarak; öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında öğrenim gördükleri üniversite, bölüme, cinsiyetine göre, akademik başarı ortalamasına, anne ve baba eğitim düzeyine, üniversiteye başlamadan önce yaşanılan yere, düzenli bir okuma alışkanlığının olup/olmamasına, aylık kitap okuma sıklığına, bilimsel br yayını (bilimsel dergi, kitap vb.) takip etme durumuna, en baskın kişilik özelliğine, okuma alışkanlığına yönelik tutumla eleştirel bir düşünme eğilimi arasında bir ilişki olup/ olmamasına yönelik düşüncesine göre okuma alışkanlık ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olacağı beklenmektedir. Ayrıca okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında bir ilişki olup olmadığını sorgulayan yarı yapılandırılmış soruya öğretmen adaylarının olumlu cevaplar vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları, Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum, Eleştirel Düşünme Eğilimi

Kaynakça

ARSLANTÜRK, E. ve Saraçaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 155-176.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş., ve DEMİREL, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegema Akademi.

DEMİR, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği), Turkish Studies, 4 (3), 717-745.

DÖKMEN, Ü. (2012). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. http//dergiler.ankara.edu.trdergiler405086155.pdf

GÖMLEKSİZ, M., N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2), 185-195.

KOÇAK, B; KURTLU, Y, ULAŞ, H. vd. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, Ekev Akademi Dergisi, 19 (61).

KURNAZ, A. (2011). Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri. Konya: Eğitim Akademi.

ÖZBAY, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 117-136.

SUSAR KIRMIZI, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7/3, 2353-2366.

ÜNAL E. (2006). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki.

YILDIRIM, Ali; ŞİMŞEK, Hasan (1993). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ZAYİF, K. (2008). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

(7178) Arttırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerine Tanıtılması ve Derslerde Kullanımı İle İlgili Görüşleri

Esma BULUŞ KIRIKKAYA — Kocaeli Üniversitesi
Melek ŞENTÜRK — MEB
Billur BAŞARAN — MEB

ÖZET

Günümüzde bilim ve teknolojide gerçekleşen hızlı ilerlemeler, yaşam biçimimizi etkilemekte ve değiştirmektedir (Akkoyunlu, 1998). Bireylerin yaşamı bu değişim ve dönüşümden etkilenirken, eğitim süreci ve eğitim ortamlarının bu değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Geçmişten günümüze eğitim ortamlarında kullanılan teknolojiler incelendiğinde kara tahta ve tebeşirden, bilgisayar ve internet dünyasına hatta yapay zekâya sahip akıllı teknolojilere doğru bir dönüşüm olduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda bilgisayar ve internet teknolojileri hayatımızda o denli geniş kullanım alanına sahip oldu ki, eğitim hizmetlerinin o alanın dışında kalması düşünülemezdi (Bulun, Gülnar & Güran, 2004). Eğitim ortamlarında kullanılabilecek teknolojilerin artması ve çeşitlenmesi, eğitimcilere bu teknolojileri tanıma ve etkili bir şekilde kullanma konusunda önemli roller yüklemektedir. Bu nedenle eğitimcilerin teknolojik gelişmeleri takip ederek alanlarına en uygun araçları kullanmaya gayret etmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu, 2002). Arttırılmış gerçeklik uygulamaları da bu teknolojik gelişmelerden ortaya çıkmış oldukça eğlenceli bir uygulamadır.

Artırılmış gerçeklik, geliştirici tarafından belirlenen hedef resimler üzerine mobil cihazlar ya da bilgisayarlarda bulunan dahili kamera ile bakıldığında; yine geliştirici tarafından dizayn edilen 3 boyutlu objenin hedef üzerinde belirip sanki gerçekten obje hedef resmin üzerindeymiş etkisini yaratan yeni bir teknolojidir. Bu teknolojinin eğitim alanında kullanılması fikri hayal edilmesi zor objeleri hayal edilebilir bir formata getirip bunu gerçek dünya ile ilişkilendirdiğinde oldukça ilgi çekici bir hal alır.

Arttırılmış gerçeklik aslında çok geniş bir tanıma sahiptir, gerçek dünya ile ilişkilendirilen bütün sanal objeler bu tanıma göre arttırılmış gerçeklik olarak tanımlanabilirler. Bu durumda GPS uygulamaları, TV yayınlarında kullanılan betimleyici etiketler, özel gözlükler vasıtasıyla görüntülenen çeşitli sanal ortamlar ve daha sonrada örnekleri verilecek olan birçok durum arttırılmış gerçeklik tanımı kapsamına girebilir. Arttırılmış Gerçeklik Uygulamalarının eğitim ortamlarında, müfredat tamamlayıcı (destekleyici), rehberlik ve tanıtım, oyunlar, eğitim gezisi ve alıştırma yapmak amacıyla kullanılabileceği düşünülebilir.

Arttırılmış Gerçeklik Uygulamalarını kullanmak ülkemiz için masraflı olsa da böyle bir teknolojinin eğitim alanında kullanılması eğitimde bahsi geçen sistemin veya objenin üzerinde öğrenilebilir hale getirilmesinde oldukça etkili olacaktır. Geliştirilen uygulamalar ve öğrenim yöntemleri sonucu hem teknolojiyi aktif bir şekilde eğitim alanında kullanmış olmak hem de güncel teknolojiden de geri kalmamış olmak önemlidir. Öğretmenler AG uygulamaları konusunda bilgilendirilip ve yüreklendirildiği takdirde Özellikle ilkokul sınıflarında eğlenceli ve derslere ilgiyi arttıracak coşkulu bir öğrenme ikliminin oluşturulabileceği düşünülmektedir. En önemli sorun öğretmenlerin arttırılmış gerçeklik uygulamalarını öğrenmesinde ve kullanmasında heves oluşturabilmektir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerine bir seminer kapsamında arttırılmış gerçeklik uygulamaları tanıtıldıktan sonra görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma nitel bir çalışma olup verileri toplamada açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. İstanbul'da bir özel eğitim kurumunun 10 farklı okulunda çalışan 155 sınıf öğretmenine araştırmacılar tarafından uygulamalı bir seminer verilmiştir. Öğretmenlerin 25'i erkek 130'u kadındır. Seminer öncesi ilkokul programları incelenerek internet ortamında var olan arttırılmış gerçeklik uygulamalarından örnekler bulunacak uygun konular araştırılmıştır. Hayat bilgisi dersi 2. ve 3. sınıfta mesleklerin tanıtımı ve hayvanlarla ilgili kazanımlar ve 4. sınıf fen bilimleri dersi dünyamızın hareketleri konusuna yönelik arttırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili örnekler bulunmuştur. Bu uygulamalar için 4 ayrı program kullanılmıştır. Bu programları öğretmenlerin mobil cihazlarına önceden indirmeleri sağlanmıştır. Her bir programda çalışan uygulamalar için basılan resimler ya da çizimler bir paket haline getirilerek kitapçık oluşturulmuş ve çoğaltılmıştır. Bu kitapçıkların seminer öncesi öğretmenlere dağıtılması sağlanmıştır. Seminer sırasında öğretmenlere uygulamaları nasıl başlatacakları ellerindeki kitapçıkları nasıl kullanacakları sırasıyla verilmiş ve dikkat edilmesi gereken kurallar anlatılmıştır.

Öğretmenlere uygulamalardan sonra arttırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili kısa bir anket uygulanarak gerçekleştirilen uygulama ile ilgili görüşleri alınmıştır. Anket sadece gönüllü katılımı kabul eden 73 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlere daha önce bu uygulamalardan haberdar olup olmamaları, uygulamaları kullanmanın zorluğu, derslerde kullanılabilirliği ve hangi konu ya da derslerde kullanabilecekleri sorulmuştur.

Uygulamaların öğretmenlerde büyük bir heyecan, merak ve ilgi yarattığı açıkça gözlenmiştir. Öğretmenlerin Bu tür bir uygulamayı daha önce hiç kullanmamış olmaları bunun en önemli sebebi olarak söylenebilir. Öğretmenlerin nerdeyse hepsi

uygulamayı kullanmakta zorlanmadığını ifade etmiştir. Derslerde kullanabileceklerini ve öğrencilerinin bu durumdan hoşlanacaklarını, dikkatlerini çekeceğini ve dersleri eğlenceli hale getireceğini söylemişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerin tüm derslerde kullanabileceği konusunda görüş belirttikleri, Özellikle fen bilimleri ile ilgili ünitelerde kullanmanın faydalı olacağını bunun yanı sıra hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi derslerde kullanabileceklerini sıklıkla belirttikleri görülmüştür. Az sayıda öğretmense öğrencilerin derste tablet kullanma şansı olabilirse ya da sınıf donanımları yeterli hale gelirse kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak arttırılmış gerçeklik uygulamalarını, öğretmenlerin derslerinde kullanmaları konusunda olumlu görüşte oldukları ve bahane üretilmeksizin bir yeniliği benimseme konusunda samimi oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Artırılmış gerçeklik uygulamaları, sınıf öğretmenleri, özel ilkokullar, hayat bilgisi, fen bilimleri

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (1998). Bilgisayar ve eğitimde kullanılması. Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler, 3(4), 5.

Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future. Educational Media International, 39(2), 165-174.

Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(2), 165-169.

Cuendet, S., Bonnard, Q., Do-Lenh, S. and Dillenbourg, P.(2013). "Designing augmented reality for the classroom," Computers and Education, vol. 68, pp. 557–569

Dunleavy, M., Dede, C. & Mitchell, R. (2009). "Afordancesandlimita- tions of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning," Journal of Science Education and Technology, vol. 18, no. 1, pp.7–22

Kerawalla, L., Luckin, R., Seljefot, S. & Woolard, A. (2006). "Making it real: exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science,"VirtualReality,vol. 10,no. 3-4,pp.163– 174, 2006.

Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems, 77(12), 1321-1329.

Özarslan Y. (2011). Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi, 5. International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011), Fırat Üniversitesi, Elazığ.

(7207) İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

M. Sencer Bulut ÖZSEZER
Çukurova Üniversitesi

Fatma SADIK
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Öğretmenlerin sınıf içerisinde çeşitli rolleri vardır. En önemli rollerini sınıfın yöneticisi olarak sergilerler. Bu rol öğretmenlerin öğrenci, öğretim ve sınıf içerisindeki diğer tüm etkenler hakkında karar ve uygulamalarını içerir. Wang, Haertel ve Walberg (1993/1994) geçmiş araştırmaları analiz ederek sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerinde en önemli etkiye sahip unsur olduğunu ortaya koymuşlardır. Etkili sınıf yönetimi öğrencinin katılımını artırırken istenmeyen davranışları azaltacak ve böylelikle öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlayacaktır (Wang ve ark, 1993/1994). Öğretmenlerin sınıf içindeki etkinlikleri düzenlemesinde davranışsal eğilimleri etkilidir. Bu eğilimler öğretmenlerin, disiplin, iletişim ve öğretim ile ilgili görüşlerini de yansıtır. Sınıf yönetimi sınıf içindeki tüm olay ve olgulardan etkilenen çok yönlü yapısı nedeniyle farklı eğitim kademelerinde farklı disiplin, iletişim ve öğretimsel stillerin uygulanmasını gerektirebilir.

İlgili literatürde sınıf yönetiminin boyutları genelde öğretim, insan ve davranış yönetimi olmak üzere üç farklı boyutta ele alınmaktadır (Martin & Baldwin, 1992, Martin & Baldwin, 1996). Öğretim boyutu etkinliklerin planlanması, çevrenin düzenlenmesi ve zaman yönetimini kapsamaktadır. İnsan boyutunda öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri, tutumları ve davranışları yer almaktadır. Davranış boyutu ise sınıf kurallarını öğrencilerin benimseyip uygulaması için öğretmenin kullandığı yöntemler olarak ifade edilmektedir (Martin & Baldwin, 1992; Martin & Baldwin, 1996; Savran, 2002; Ekici, 2008). Bununla birlike yapılan bazı araştırmalarda insan ve davranış boyutlarının birbiri ile iç içe geçen boyutlar olduğu gözlenmiştir (Okut, 2011; Okut, ve Öntaş, 2015; Oğuz, 2013; Savran, 2002). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin yönetimle ilgili inançlarına dayanılarak üç farklı yaklaşımdan söz edilmektedir (Glickman & Tamashiro, 1980, Wolfgang, 2001). Bu yaklaşımlar öğretmenin kontrol düzeyini göstermekte; kontrolu yüksek öğretmenler müdahaleci, kontrolü düşük öğretmenler müdahaleci olmayan ve ikisi arasında bulunan ise işbirliğini vurgulayan etkileşimci yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Wolfgang, 2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutumları ve inançları bu yaklaşımlara göre ele alınabilir (Glickman & Tamashiro, 1980, Wolfgang, 2001, Savran Gencer & Çakıroğlu, 2007, Ünal & Ünal, 2009, Okut, 2011). Sınıf yönetimi etkileyen etkenlerden biri olan öğretmen, eğitim süreçlerinin düzenlenip yürütülmesinden sorumlu olan kişidir. Bu nedenle bu süreçte en önemli rol öğretmene düşmekte, özellikle küçük yaş grubu öğretmenlerinde bu rolün önemi daha da artmaktadır (Gordon, 1996, Martin & Baldwin, 1996). Bu araştırma bu anlamda eğitim kademesi olarak ilkokul öğretmenlerini ele alarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminin boyutlarıyla ilişkili tutum ve inançlarını çeşitli değişkenlere göre ele alacaktır.

1. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin inanç ve tutumları nasıldır.

2. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları; cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma/olmama, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, sınıf yönetimi dersi alma/almama ve sınıf yönetim becerilerine yönelik yeterlik algıları açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Adana İli Merkez İlçelerinde (Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam) görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun oluşturulmasında oransız küme örnekleme yapılmış, bu araştırmada kümeler öğretmenlerin görev yaptığı okulların bulunduğu merkez ilçelere göre oluşturulmuştur. Her merkez ilçeden random yöntemiyle beş okul seçilmiş ve toplam 20 okuldan araştırmaya 215 kadın ve 105 erkek olmak üzere 320 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Martin, Yin & Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Savran Gencer ve Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan "Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği" (SYTİÖ) kullanılmıştır. Veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılı sonunda gerçekleşen 15 günlük seminer döneminde okul ziyaretleri yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizi için öncelikle öğretmenlerin ölçek puanlarında araştırmada ele alınan değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak her bir değişkenin tüm düzeylerindeki ölçümlerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Sonuçlar tüm değişkenlerde her bir değişkenin tüm düzeyleri için ölçümlerin normallik sayıltısını karşılamadığını göstermiştir. Bu nedenle puan ortalamalarının karşılaştırmalarında parametrik testler kullanılamamış, ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U-Testi, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda anlamlı farklılıklar gözlenen durumlarda, farkların hangi gruplar lehine olduğunu görmek amacıyla ise grupların ikili karşılaştırmaları üzerinde MannWhitney U-Testleri uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin öğretimde müdahaleci, insan yönetiminde ise etkileşimci bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim ve insan yönetimine yönelik tutumlarında cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan fakülte ve sınıf yönetimi dersi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamıştır ($p>.05$). Analiz sonuçlarına göre 1 ve 3.sınıf öğretmenleri ile sınıfında 31-40 öğrenci olan öğretmenler öğretimin yönetiminde daha müdahaleci; hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ise insan yönetiminde daha etkileşimcidir. Araştırma sonuçları

sınıf kurallarını belirleme/ öğretme, etkili öğretim yapma ve disiplin problemleriyle baş etme konusunda kendilerini "her zaman" yeterli algılayan öğretmenlerin öğretimde müdahaleci bir tutum sergilerken; insan yönetiminde müdahaleden daha uzak durduklarını göstermiştir. Öğrencilerle olumlu iletişim kurma ve zamanı etkili kullanmaya yönelik yeterlik algısı ise öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmamıştır (p>.05).

Anahtar Kelimeler : Sınıf Yönetimi, sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlar, sınıf öğretmeni, ilköğretim

Kaynakça

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt, 17, (3) 167-182.*

Glickman, C., & Tamashiro, R. (1980). Clarifiying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership, 37 (6), 459-464.*

Gordon, T. (1996). (Çev, Emel Aksay). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi.* İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healty classroom management: Implication for elementary school counselors. *Elementary School Guidance and Counselling, 31 (2), 106-113.*

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1992). Beliefs regarding classroom management style: The differences between pre-service and experience teachers. *Annual Meeting of the Mid-South Educvational Research Association, Knoxville, TN Nowember* (Eric ED355213)

Oğuz, E. (2013). The relationship between classroom management styles of pre-service teachers and their attitudes of teaching profession *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/2 12-20.

Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi 1 (4) 39-51.*

Okut, L. Öntaş, T. (2015). İlköğretim matematik ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 3 117-125.

Savran Gencer, A., & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education 23, 664-675.*

Savran, A. (2002). *Pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ortadoğu Teknik Üniversitesi Ankara.

(7285) Sınıf Öğretmenlerinin ve Matematik Öğretmenlerinin Kullandıkları Sayı Duyusu Stratejilerin Belirlenmesi

Zübeyde ER — MEB

Perihan DİNÇ ARTUT — Çukurova Üniversitesi

Sayı duyusu bazı araştırmalarda (Courtney- Clerk 2012; Reys & Yang, 1998; Tsao, 2004) kişinin sayılar ve sayıların işlemler üzerindeki genel anlayışı, bu anlayışı esnek bir şekilde kullanarak matematiksel yorumlar yapabilme; sayılar ve işlemlerle ilgili faydalı ve etkili stratejiler geliştirebilme yeteneği ve eğilimi olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra Altay (2010) sayı duyusu kavramını, sayıları esnek bir biçimde kullanma, sayılarla işlemlerde pratik düşünme, en etkin ve kullanışlı çözümü seçme, bazı durumlarda duruma uygun standart olmayan yolları yaratma, problemi kolaylaştırıcı durumlarda referans noktası kullanma, kesirlerde kavramsal düşünme ve kesirlerde farklı gösterim biçimlerini kullanma biçiminde tanımlamıştır. Olkun (2012) ise sayı duyusu kavramını kısaca, sayısal içerikli problemlerin çözümü esnasında *sayının esnek ve akıcı bir şekilde kullanılması* biçiminde tanımlamıştır. Ayrıca tahmin ve zihinden yaklaşık hesap yapma becerileri ile hem gelişen hem de bu becerilerin gelişmesine katkı sağlayan bir sezgi olduğunu ifade etmiştir.

Sayı duyusu kavramının tam olarak çıkış noktası bilinmemekle beraber Amerika'daki Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin (National Council of Teachers of Mathematics) çalışmalarıyla öne çıktığı söylenebilir. NCTM (2000) 'e göre sayı duyusuna sahip bir birey sayıların anlamlarını çok iyi bir şekilde anlar, sayılar arasında çoklu ilişkiler geliştirir, sayıların göreceli büyüklüklerini fark eder, işlemlerin sayılar üzerindeki etkilerini anlar, çevresindeki nesnelerin ölçümleri için kıyaslama (referans) noktası geliştirir. Kısacası sayı duyusuna sahip bir birey okul ve günlük hayat matematiğini esnek ve kendi işini kolaylaştıracak bir şekilde kullanabilir.

Literatür incelendiği zaman sayı duyusu ile ilgili ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılmış (Altay, 2010; Altay ve Umay, 2011;Aunio, Lim, Hautamaki, ve Van Luit, 2004; Markovits, ve Sowder, 1994; Markovits, ve Pang, 2007; Pike ve Forrester, 1997). Reys, Kim, ve Bay, 1999; Sengul ve Gulbagci, 2012; Zaslavsky, 2001) çalışmalar ve öğretmen adayları üzerinde yapılmış (Yang, 2007; Yang, Reys ve Reys, 2009; Yaman, 2015; Şengül, 2013; Altay ve Umay, 2011;Yaman,2014; Clarke 2012; Tsao 2012,) sınıf öğretmenlerinin sayı duyusunu belirlemeye yönelik bir tane (Er, ve Artut, 2015) çalışma olduğu, matematik öğretmenlerinin sayı duyusu problemlerini çözerken kullandıkları stratejiyi belirlemeye (Şengül ve Dede, 2014) çalışması olduğu görülmektedir. Ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sayı duyusu problemlerini çözmede kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve matematik öğretmenlerinin sayı duyusu problemlerini çözerken kullandıkları stratejilerinin sayı duyusu bileşenleri açısından belirlemesi birlikte ele alınmıştır.

Bir öğretmenin etkili matematik öğretimi gerçekleştirebilmesi için güçlü bir alan bilgisine sahip olması gerekir. Ayrıca sayı duyusu becerisinin gelişmesi matematik dersinde başarılı olmada önemlidir. Öğretmenler oluşturdukları sınıf ortamı, kullandıkları öğretim uygulamaları ve etkinlikler ile sayı duyusunun yapılanmasına büyük katkıda bulundukları (Tsao & Lin, 2011 akt: Şengül, Dede, 2014) için sayı duyusunun kazandırılmasında öğretmenler ön plana çıkmaktadır.

Dolaysıyla öğrencilere sayı duyusunu kazandırmada en etkin rolü oynayacak öğretmenlerin sayı duyusu gerektiren problemler çözerken hangi stratejileri kullandıklarını belirlemek önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve matematik öğretmenlerinin sayı duyusu problemlerini çözerken kullandıkları stratejiler nelerdir? Sorusunun cevabı yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması" deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilindeki devlet ilkokullarında görev yapan 15 sınıf öğretmeni ve 15 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak sayı duyusu testi kullanılmıştır. Bu test sayı kavramını anlama bileşenine yönelik 6, çoklu temsili kullanma bileşenine yönelik 5, işlemin etkisini anlama bileşenine yönelik 5, denklik gösterimi kullanma bileşenine yönelik 4, hesaplama ve sayma stratejilerini kullanma bileşenine yönelik 5 olmak üzere beş temel sayı duyusu bileşenine göre hazırlanan 25 maddeden oluşmaktadır. Veriler, doküman analizi ve görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Doküman olarak 15 matematik öğretmenin ve 15 sınıf öğretmenin sayı duyusu testine verdikleri cevaplar kullanılmıştır. Her bir sayı duyusu problemine verilen cevaplar önce doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak değerlendirilip kodlandı. Görüşmelerde de aynı öğretmenlerle sayı duyusu testinde yer alan soruları çözerken nasıl düşündüklerini ve hangi sayı duyusu stratejisini kullandıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Daha sonra ses kayıtlarının yazıya aktarılmasıyla elde edilen veriler için betimsel analiz yapıldı. Betimsel analiz verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).Sayı duyusu problemleri çözülürken kullanılan stratejileri belirlemeye yönelik literatür incendi ve kullanılan çözüm yollarına göre sayı duyusu temelli strateji (SDTS), kısmen sayı duyusu temelli strateji (KSDTS), kural temelli strateji olarak (KTS), ve açıklamasız cevaplar biçiminde kategorize edilerek kodlamalar yapılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda doğru ve yanlış ayırımına girilmeden tüm çözümler göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin %32,8 'sinde sayı duyusu stratejileri, %55,4"ünde kural temelli stratejileri, matematik öğretmenlerinin %58,9'unda sayı duyusu temelli stratejileri, %28,8'inde kural temelli stratejileri kullanarak sonuca ulaşıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sayı duyusu bileşenleri açısından sınıf öğretmenlerinin ve matematik öğretmenlerinin sayı duysusu stratejilerini en çok kullandığı bileşen olarak hesaplama ve sayma stratejilerini kullanma bileşeni olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin sayı duyusu stratejilerini en az kullandıkları bileşenin sayı kavramını anlama bileşeni olduğu, matematik öğretmenlerinin ise sayı duyusu stratejilerini en az kullandıkları bileşenin çoklu temsili kullanma bileşeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : sayı hissi, matematik eğitimi

Kaynakça

Altay, M. (2010).*İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sayı duyularının; sınıf düzeylerine, cinsiyete ve sayı duyusu bileşenlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe *Üniversitesi* Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Courtney-Clarke, M. A. E. (2012). *Exploring the number sense of final year primary preservice teachers* (Master's Thesis). Stellenbosch University, Stellenbosch.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *The principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Olkun, S. (2012).Sayı Hissi Nedir? Neden Önemlidir? Nasıl Gelişir? Ankara Üniversitesi,EğitimBilimleriFakültesi.http://www.vitaminogretmen.com/dokumanlar/6606 adresinden 19 eylül 2015 tarihinde indirilmiştir.

Reys, R. E., & Yang, D. C. (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth- and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, *29*, 225-237.

Şengül, S., & Dede, H. G. (2014). The Strategies of Mathematics Teachers When Solving Number Sense Problems. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *5*(1), 73-88.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri. *Ankara: Seçkin Yayınları*.

Tsao, Y. L. (2004). Effects of a problem-solving-based mathematics course on number sense of preservice teachers. *Journal of College Teaching and Learning, 1*(2), 33-49.

(7352) Farklı Yaşlarda İlkokula Başlayan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

İbrahim ÇANKAYA **Mehmet DAĞ**
UŞAK ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Eğitim sisteminde planlanan değişim girişimleri, uzun ön araştırmaların yapılması ve elde edilen bulguların tartışılması gibi genel bir süreci kapsar (Helvacı, 2015). Türkiye'de ise eğitimle ilgili reform girişimlerinde karşılaşılan problemlerin uygulama sürecinde çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Türk eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ile ilgili ön bilimsel araştırma verilerinin yeterli irdelenmediği söylenebilir. 2012-2013 eğitim öğretim döneminde birinci sınıfa kayıt yaptıran 60 aylıktan 84 aylığa kadar olan çocuklar aynı sınıfta ders görmeye başlamışlardır. Fiziksel kapasitesi uygun olan okullar aynı yaş gruplarından oluşan çocukları bir sınıfta toplayabilme fırsatı yakalarken, çoğu ilkokulda öğrenciler yaş aralığına bakılmaksızın aynı sınıflara alınmıştır. Öğretmenler, 60-66 aylık çocuklara hedeflenen kazanımları vermekte zorlanmış, bu durum karşısında öğrencilere serbest etkinlikler, görsel sanatlar ve müzik derslerinde okuma yazma ve matematik becerileri kazandırmaya ağırlık vermişlerdir (Akkan, 2013). Bu nedenle, bu çalışmanın problem durumunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilkokula 66 ayın altında başlayan çocuklar ile 66 ayın üzerinde başlayan çocukların akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin kaygılar oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, 4+4+4 olarak adlandırılan eğitimde yapılan dönüştürmenin 2012-2013 öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuklar üzerindeki akademik etkisinin neler olduğunun ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar kullanılarak eğitim öğretim alanında yapılacak planlamalarda çocukların bilişsel gelişimlerinin dikkate alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Adıyaman Sincik İlçe Merkezinde 2012-2013 öğretim yılında ilkokula başlayan 60-66 aylık ve 66 aylık üzeri öğrencilerin 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi (3.sınıf) ile 2015-2016 eğitim öğretim yılının birinci döneminde (4.sınıf) bazı derslere ilişkin akademik başarı düzeylerini karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

2012-2013 öğretim yılında ilkokula başlayan 60-66 aylık ve üzeri aylardaki öğrencilerin;

Üçüncü sınıfın ikinci dönemine ait Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe derslerine ilişkin ortalamaları arasında okula başlama yaşına göre anlamlı fark var mıdır?

Dördüncü sınıfın birinci dönemine ait İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin ortalamaları arasında okula başlama yaşına göre anlamlı fark var mıdır?

Cinsiyet değişkeni bakımından tüm öğrencilerin akademik ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

Çalışma, Adıyaman ili Sincik ilçesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında 60-66 ay ve 66 aylıktan fazla olan ve aynı anda ilkokula başlayan 388 öğrencinin üçüncü sınıf hayat bilgisi, Türkçe ve matematik, dördüncü sınıf birinci dönem İngilizce, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerine ilişkin not ortalamaları ile sınırlıdır.

Çalışmada mevcut durum değerlendirilmesi yapıldığı için tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde araştırılan olay, birey veya varlık hiçbir değişikliğe uğratılmadan açıklanmaya çalışılır (Karasar,2013). Tarama modelindeki araştırmalar ilk ve temel araştırma eylemi niteliğini taşırlar. Eğitim sorunlarının birçoğu tanımlanabilir nitelikte olması nedeniyle tarama modelindeki araştırmalar bilginin anlaşılması ve aktarılmasında kuramcılara ve uygulayıcılara önemli katkılar sağlamaktadırlar. Bu çalışmada, 2012-2013 öğretim yılında ilkokula başlayan 60-66 aylık ve 66 ay üzerindeki çocuklar akademik başarı açısından karşılaştırılmıştır.

Çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim- öğretim yılında Adıyaman İli Sincik İlçe Merkezindeki ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda, aynı anda 60-66 ay arasında ve 66 ay üzerinde birinci sınıfa başlayan toplam 388 öğrenci bulunmaktadır. Önce, amaçlı örnekleme tekniğine göre çalışma grubunda yer alan 388 öğrenci listelenmiş, daha sonra öğrenciler bu listeden tesadüfi olarak ilçe merkezindeki ilkokullardan eşit sayıda seçilmiştir. 66 aylığın altında ve 66 ay üzerinde okula başlayan öğrenciler iki gruba ayrılmış ve her gruptan 74'er öğrenci olmak üzere toplam 148 öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin 80 i kız, 68 i ise erkektir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin üçüncü sınıf hayat bilgisi, matematik ve Türkçe derslerine ilişkin yılsonu notları ile dördüncü sınıfın birinci dönem fen bilgisi, matematik, İngilizce ve sosyal bilgiler derslerine ilişkin notları ***e-okul*** sisteminden alınmıştır.

66 aylık ve altında okula başlayan 74 öğrenci ile 66 aylık üzerinde okula başlayan 74 toplamda ise 148 öğrencinin notları, grup ve cinsiyete göre numaralandırılarak SPSS 19 paket programına girilmiştir. Öğrencilerin notları grup ve cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmada, Adıyaman İli Sincik İlçesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan ve 4+4+4 olarak adlandırılan sistemde 60-66 aylık arasında ilkokula başlayan çocuklar ile 66 aylık ve üzerinde ilkokula başlayan çocukların akademik başarıları arasında fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Öğrencilerin üçüncü sınıf yılsonuna ilişkin Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe derslerine, dördüncü sınıf birinci döneme ilişkin*İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler* derslerine ilişkin akademik notlarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya dahil edilen tüm derslerde 60-66 ay arasında ilkokula başlayan öğrencilerin akademik not ortalamaları 66 ay ve üzerindeki öğrencilere göre daha düşüktür. Bu bağlamda özellikle temel eğitimde eğitime başlama yaşı ile akademik başarı arasında anlamlı bir bağın olduğu anlaşılmaktadır. İlkokula erken başlayan akademik başarısı düşük çocuklara destek eğitimlerinin gerekli olduğu ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Akademik başarı, farklı yaş grupları, ilkokula başlama

Kaynakça

Akkan, E. (2013). 4+*4+4 Eğitim Modelinin Değişim Yönetimi Bakımından İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.

Helvacı, M.A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırmalarda yöntem*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi Eğitimin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Türkçe Dil Becerilerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tunmer, W.E.; Chapman, J.W.; Prochnow, J.E. (2004*). Why the Reading Achievement GAP in New Zealand Won't Go Away,* New Zealand Journal of Educational Studies, S. 39, s.127-145

Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı Ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri Ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ünal, D. P. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Uygulamasına Yönelik Görüşleri.* Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi. Cilt 2 Sayı 4

West, J.; Denton, K.; Hausken, E.G. (1998). *America's Kindergarteners: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7406) Sosyal Bilgiler Dersinde Kariyer Bilinci Geliştirme: Öğretmen Görüş ve Uygulamaları

Uğur GEZER Anadolu Üniversitesi

Handan DEVECİ Anadolu Üniversitesi

ÖZET

21. yüzyılla birlikte çalışanlar çoklu kariyer değişiklikleri yaşamaktadır. Birçoğu kendi kariyerlerini etkili bir şekilde yönetmekte zorlanan ebeveynlerin, kendi çocuklarını, kariyer bilincine sahip bir şekilde yetiştirmelerini beklemek oldukça güçtür. Bu nedenle öğrencilerin kendi kariyerlerinde ilerlemesi ve kendi kariyerlerini yönetebilmesi için gerekli olan yeterlilikleri kazanmasında, eğitim kurumları ve öğretim programları önem taşımaktadır. İlköğretim, bireylere temel bilgi, beceri ve davranışlar kazandırarak toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik gelişim düzeyine katkı sağlamaktadır (Gültekin, 2007). 2522 sayılı Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 2003) ilköğretimin genel amaçlarından biri, öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkarılması ve öğrencilerin meslekleri tanıyarak, seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönlendirilmesinin gerektiğidir. İlköğretimin ikinci kısmını oluşturan ortaokul döneminde kariyer eğitiminin genel amacı; öğrencilerin kendilerini ve iş dünyasını tanımaları ve edindikleri bu bilgiler doğrultusunda eğitim yaşamlarını planlamalarıdır (Hughey, 2005, akt: Hamamcı, 2013). Buna ek olarak öğrencilerin çalışma ve öğrenme ile ilgili olumlu tutum geliştirmeleri, ilgilerini ve yeteneklerini fark etmeleri ve bu doğrultuda eğitim ve kariyer yaşamlarını planlamak için gerekli bilgilere ulaşıp bu bilgileri nasıl kullanabileceklerini öğrenmeleri, ortaokul döneminde verilecek kariyer eğitimin önemli amaçlarındandır.

Sosyal bilgilerin günlük yaşam içerisinde okulda, ailede, bir akşam yemeğinde, karşıdan karşıya geçiş sırasında, otobüste, düğünde, kısaca yaşamın tamamında olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin günlük yaşamda kullanacağı bilgi, beceri ve değerleri içeren bir ders olarak, ortaokul düzeyinde ve eğitim sisteminde önemli bir yeri vardır (Deveci, 2009). Öğrenciler, meslek seçimi ve kariyer tercihleriyle ilgili temelleri atmak için sosyal bilgiler dersi çerçevesinde belirli bilgi, beceri ve değerleri kazanmaya çalışmaktadır (Akhan ve Demirezen, 2013).

İnsan ömrünün neredeyse yarısından fazlasının çalışma hayatı içerisinde geçtiği; çalışmanın insan hayatındaki yeri göz önünde bulundurulduğunda iş hayatının kalitesinin ve çalışma adına yapılan etkinliklerin bireysel mutluluğa önemli oranda katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Pilavcı, 2007). Şahin, Zoraloğlu ve Fırat (2011), yükseköğretim öğrencilerinin okudukları bölümlerden memnun olma düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Yine aynı şekilde iş doyumuna yönelik yapılan araştırmada işinden memnun olmayan kişilerin sayısı oldukça fazladır (Sukiennik, Bendat ve Raufman, 2004). Ayrıca araştırmalar, genç işsizlerin sayısının gün geçtikçe arttığını ortaya koymaktadır (Başol vd., 2012; International Labour Organization [İLO], 2011; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2011). Bu durum çocuğun okula başladığı ilk yıllardan itibaren, çocuğa kariyer bilinci kazandırılması ve etkili bir kariyer planı oluşturulmasının önemini ortaya koymaktadır (Yeşilyaprak, 2013).

Bireylerin meslek seçimleri ve kariyer tercihleri yaşamın belli bir anında verilen anlık bir karar değil, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Çocukluktan itibaren yaşamın her döneminde kişi birtakım mesleki davranışlarda bulunmakta ve mesleki görevleri yerine getirmektedir (Pişkin, 2013). Ancak Türkiye'de yapılan araştırmalar (Akbalık, 1991; Çoban, 2005; Kalafat, 1998) gerek ortaokul öğrencilerinin gerekse lise öğrencilerinin kendilerinden beklenen mesleki olgunluk düzeyine ulaşamadıklarını göstermektedir.

İlköğretim düzeyindeki derslere ve öğretim programlarına bakıldığında, kariyer bilinci geliştirme açısından sosyal bilgiler dersinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde, sosyal bilgiler ve kariyer bilinci geliştirme ilişkisini kuran herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer ve kariyer bilinci kavramları hakkındaki görüşlerinin ve sosyal bilgiler dersinde kariyer bilinci geliştirme uygulamalarına yönelik bilgi edinmenin amaçlandığı bu çalışmanın, ilköğretim düzeyinde ve sosyal bilgiler dersinde kariyer bilinci geliştirmeye yönelik alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer ve kariyer bilinci kavramları hakkındaki görüşlerine ve sosyal bilgilerde kariyer bilinci geliştirme uygulamalarına yönelik bilgi edinilmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Katılımcıları, Eskişehir il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Zengin bilgi sağlayacak katılımcılara ulaşabilme amacıyla katılımcıların seçiminde 2 temel ölçüt belirlenmiştir. İlk ölçüt, araştırmaya dahil edilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az 5 yıl deneyime sahip olmasıdır. İkinci ölçüt ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapıyor olmasıdır. Böylece alt sosyoekonomik düzeyden 4, orta sosyoekonomik düzeyden 4 ve üst sosyoekonomik düzeyden 4 öğretmen olmak üzere toplam 12 sosyal bilgiler öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. 12 öğretmenin her birinin gözlemlenmesi zaman sorunu ve ders saatlerinin çakışması nedeniyle mümkün olmamıştır. Bu nedenle her sosyoekonomik düzeyden 1 öğretmenin, 6. ve 7. sınıflarda gözlemlenmesi kararlaştırılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcı gözlemler yoluyla toplanmıştır. Alanyazında yer alan bilgiler ve araştırma amaçları doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamıştır. Hazırlanan bu görüşme

formu 1 alan uzmanı ve 1 dil uzmanı tarafından incelenmiş; gelen dönütler ve 2 pilot uygulama sonucu son şeklini almıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra katılımcı gözlemlerle de veri toplanmıştır. Her sosyoekonomik düzeyden 1 öğretmen 6. sınıflarda *ve* 7. sınıflarda gözlemlenmiştir. Görüşme ve gözlemler yoluyla elde edilen veriler, tümevarımsal analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımlarından olan *"Nvivo 10"*yazılımı kullanılmıştır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer kavramını, toplumsal ve bireysel olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Kariyer bilinci geliştirme eğitimine yönelik olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu ortaokul düzeyinin önemli olduğunu belirtirken, bazı öğretmenler ise ortaokul döneminin henüz erken olduğunu belirtmiştir. Kariyer bilinci geliştirmede sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemine ilişkin olarak öğretmenler, sosyal bilgiler dersinin yaşamsal bir ders olması ve kariyer bilinci geliştirmeye yönelik konu ve etkinliklerin yer alması nedeniyle sosyal bilgiler dersinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise sınavlarda soru sorulmadığı için sosyal bilgiler dersinde kariyer bilinci geliştirme konularına önem verilmediğini belirtmiştir. Öğretmenler, kariyer bilinci geliştirme eğitimi bağlamında programın çok yoğun olması, öğrencilerin sadece mesleklerin ekonomik kazancına değer vermesi, etkili bir eğitim sisteminin uygulanamaması gibi nedenlerle sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Sorunların çözümüne ilişkin olarak; branş öğretmenleri, rehberlik servisi ve aileler arasında iş birliğinin sağlanması, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst eğitim basamaklarına yönlendirilmesi, kariyer günlerinin düzenlenmesi ve kariyer kulüplerinin oluşturulması gerektiğine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Kariyer, Kariyer Bilinci Geliştirme

Kaynakça

Akhan, N. E., Demirezen, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gördükleri meslek seçimi konularındaki değerleri kazanma düzeyleri. *Turkish Studies, 8*(3), 1-15.

Başol, O., Bilge, E., Kuzgun, Ş. (2012). Öğrencilerin kariyer değerlerini etkileyen unsurların tespitine yönelik bir araştırma: Bireysel değerler. *Electronic Journal of Vocational Colleges,* 57-68.

Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(28), 1-19.

Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 477-502.

Hamamcı, Z. (2013). Kariyer Eğitim Programları. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya* içinde (s.362-405). Ankara: Pegem Akademi.

Hughey, K. F. (2005). Preparing students fort he future: Career and educational planning. A. Sink. (Ed.). *Contemporary School Counseling* içinde (s.79-82). Boston: Lahaska Press.

MEB. (2003). İlköğretim genel amaçları. *2552 Sayılı Tebliğler Dergisi.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Pilavcı, D. (2007). *Bilgi Çağında Değişen Kariyer Anlayışı ve Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Uygulama.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sukiennik, D., Bendat, W., Raufman, L. (2004). *The Career Fitness Program: Exercising your Options.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(3), 429-452.

Yeşilyaprak, B. (2013). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığına Giriş. B. Yeşilyaprak. (Ed.). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan* Uygulamaya içinde (s.2-39). Ankara: Pegem Akademi.

(7409) Okul Öncesi Eğitim Almış 1. Sınıf Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Sürecinin Değerlendirilmesi

Emel SALGUT
MEB

Fatma SUSAR KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Bireyler yaşamları boyunca aile, çevre ve okul üçgeninde bir eğitim öğretim sürecinde yer alırlar. Bu eğitim öğretim sürecinde en etkili ve sistemli basamak elbette ki eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim bu sürecin başlangıç noktası sayılabilir. Ailesinden sonra belki de ilk kez başka bir ortama giriş yapan çocuk üzerinde okul öncesi eğitimin etkisi ve önemi tartışılamaz. Diğer taraftan ilk okuma yazma süreci de öğrencinin gerçek anlamda okulla ilk deneyimidir. Bu dönemde öğrenci bir çok kazanımı gerçekleştirmek zorundadır. Okul ve sınıf kurallarını kavramalı ve uygulamalı, harfleri tanımalı, rakamları bilmeli, doğru kalem tutmayı bilmeli, yazmayı öğrenmeli, yardımlaşmayı, paylaşmayı, kendini doğru ifade edebilmeyi ve daha bir çok şeyi öğrenmelidir. İlk okuma yazma süreci zor olmasının yanında çok da stresli bir süreçtir. Öğrencinin daha sağlıklı ve daha etkili bir ilk okuma yazma süreci geçirmesini sağlamak için okul öncesi eğitimle bu sürecin desteklenmesi gerekmektedir. Tok'a (2001) göre eğitim programlarının birbirini izleyen ve tamamlayan bir zincir gibi hazırlanıp uygulanması gereklidir. Bu zincirin ilk halkası da okul öncesi eğitimidir. kişide en kritik dönem olarak ifade edilen, tüm kazanımların, yeteneklerin, alışkanlıkların temelinin atıldığı zaman dilimi olan okul öncesi döneminde alınan eğitim kuşkusuz okuma yazma sürecinde de büyük öneme sahiptir. Okul öncesi eğitimle alınan sağlam bir eğitim çocuğa diğer alanlarda olduğu gibi okuma yazma sürecinde de başarıya ulaştırır. Çocuğa uygulanacak olan ilk okuma yazma öğretiminin niteliğini ve düzeyini her çocuğun okul öncesi eğitimle geliştirdiği dil becerilerinin düzeyi ve ilk okuma yazma deneyimlerinin ona sağladığı birikimler belirleyecektir. Bu anlamda ilk okuma yazma öğretimi, her çocuğun okul öncesi birikimini dikkate alan ve bu birikim üzerine inşa edilen 'bireyselleştirilmiş bir öğretim' olmalıdır (Çelenk, 2008, s.85).

Okul öncesi eğitimin sadece okuma yazmaya hazırlıkta değil, çocuğun kendini ifade edebilmesinde, özgüveninin gelişmesinde sosyalleşmesinde, toplum kurallarını öğrenmede, eğitim öğretime yönelik motivasyonun artmasında faydalı olduğu, ayrıca okul öncesi eğitimin öğrencilerin yanı sıra velilerin de okul süreci hakkında bilinçlenmesine ön ayak olduğu, bilinçli velilerin de bu süreçte hem öğrencilere hem de sınıf öğretmenine kolaylık sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturmada önemli olacağı ön görülmektedir. Bu araştırma ile yapılacak çalışmaların, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazma eğitimi sürecindeki farklılıkların tespit edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular ve önerilerin alanda yapılacak olan bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine olan etkisini belirlemek ve bu görüşleri farklı değişkenlere göre karşılaştırmaktır.

Okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine olan katkısını tespit etmek için sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilecek olan bu çalışma görüş belirlemeye yönelik olduğundan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Kuş, 2003; Ekiz, 2009; Büyüköztürk ve diğ., 2012;Yıldırım ve Şimşek, 2013; Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışmasına başvurulmuştur. Durum çalışmaları bir unsurun mekana ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2012, s. 21).

Evren örneklem: Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Denizli merkez, ilçe ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir (n=75). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi temele alınarak alt, orta, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı: Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru anketi kullanılmıştır. Anket hazırlanırken konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, yapılan literatür taraması sonunda ankete ilişkin sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan açık uçlu sorular alanında uzman 2 öğretim üyesi 1 müfettiş ve 5 sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Son hali ile anket 8 açık uçlu soru ve kişisel bilgiler formundan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi: Anket formunun uygulanmasıyla elde edilen nitel veri seti araştırmacılar tarafından içerik analizine uygun bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırmacılardan ikisinin belirlediği kodlar karşılaştırılmış, tutarlılığına bakılmış verilerin güvenirliliği, görüş birliği yüzdesi belirlenerek sağlanmaya çalışılmıştır. İlişkili kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmış ve yorumlar yapılmıştır. Yorumların desteklemesi için öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine uygulanan açık uçlu soru anketinden elde edilen verilerin analizi sonucunda okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecinde sınıf öğretmenine kolaylık sağladığı dolayısıyla öğretmene zaman kazandırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, okul öncesi eğitim alan öğrencinin küçük kas gelişiminin daha iyi olduğunu, doğru kalem tutma becerisine sahip olduğunu ve kendini ifade etmede daha başarılı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan bireyler

okulu tanıdıkları için ilk okuma yazma sürecinde uyum sorunu yaşamazlar, bütün bu sebeplere istinaden okul öncesi eğitim mutlaka alınmalı hatta zorunlu hale getirilmelidir.

Okul öncesi eğitimin okuma yazma sürecine olumlu etkisinin olduğu, sınıf öğretmenlerine kolaylık sağladığı, öğrencilerin rahat ve sorunsuz bir yıl geçirdiği, okul öncesi eğitim alan öğrenci ebeveynlerinin daha bilinçli oldukları tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitime daha çok önem vermeli, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri iletişim halinde olmalı, okul öncesi eğitim müfredatında ilk okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

Anahtar Kelimeler : İlk okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmeni, okul öncesi eğitimi, nitel araştırma.

Kaynakça

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

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (2014).

Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 83-90.*

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkan, S. , Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin

Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 94-106.*

Güneş, F. (2013). Okuma Yazma Öğrenme Yaşı. *Journal of TheoryandPractice in Education / Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 9(4): 280-298.*

Güney, F. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri*, YÖK Ulusal tez merkezi veri tabanından elde edildi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Kuş, E. (2003). Nicel- Nitel Araştırma Teknikleri- Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi? Ankara: Anı Yayıncılık.

Tok, Ş. (2001). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar, 257-276.*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (5. baskı).* Ankara: Seçkin Matbaası.

(7441) Ortaokul Öğrencilerinin "Akıllı Tahta" Kavramına Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi

Fatih ÇERMİK
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Büşra KOÇAK
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ÖZET

Günümüz teknolojilerindeki gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim faaliyetlerinde de etkisini göstermektedir. Bu gelişmeler eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik beklentileri de yükseltmiştir. Ülkemizde de bu beklentiyi karşılayabilmek adına Devlet Planlama teşkilatı tarafından hazırlanan (2006-2010) Bilgi Toplumu Stratejisi'nde bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından eğitim faaliyetlerinde etkin kullanımının sağlanması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusundaMilli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen "FATİH (Fırsatları Artırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi" ile eğitim kurumlarının teknolojiyle bütünleşmesi amaçlanmıştır. 2010 yılında başlayan projenin üç yıl sürmesi ve 2013 yılı sonuna kadar proje kapsamındaki okulların bilgisayar teknolojisi ile donatılması ve bilgisayar destekli öğretime geçilmesi; okulöncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında620. 000 dersliğe dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlanması hedeflenmektedir. Ayrıca her okulda en az bir adet fotokopi makinesi, akıllı tahta, doküman kamera ve mikroskop kamerasının bulunduğu bir akıllı sınıf oluşturulması amaçlanmıştır. FATİH Projesiile öğretmen ve öğrenciler ilk kez "akıllı tahta" kavramı ile karşılaşmışlardır. Akıllı Tahta veya etkileşimli beyaz tahta bir projeksiyon aleti yardımıyla bilgisayara bağlanır ve ekranına dokunarak kontrol edilir. İçeriğindeki bilgilerin kolay ve hızlı güncellenebilmesi kolaylığıyla gelecekte basılı materyallerin yerini alması beklenmektedir. Projenin faaliyete girdiği tarih itibariyle uygulamanın avantaj ve dezavantajlarını, etkililiğini konu alan çalışmalara alanyazında rastlamak mümkündür. Yapılan çalışmalarda (Tekerek, Altan ve Gündüz 2014;Kaya ve Aydın, 2011; Ateş, 2010;Tataroğlu ve Erduran, 2010; Torff ve Tirotta, 2010; Glover ve Miller, 2001)akıllı tahtanın sınıf içinde öğrenci motivasyonu ve derse katılımını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Hall ve Higins (2006) is çalışmalarındaöğrencilerin akıllı tahta ile ilgili olarak, bazı teknik sorunların, öğretmen ve öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı becerilerinin yetersizliğinin ve öğrencilerin teknolojiye erişim imkânlarının kısıtlı olmasınınöğrencilerin akıllı tahtaya dönük bakış açısını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Aktürk, Mıhçı ve Çelik (2014) çalışmalarında akıllı tahtanın kullanıma hazırlanmasının zaman kaybına neden olması ve kullanım esnasında yaşanan teknik sorunlar nedeniyle öğrenciler tarafından olumsuz algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Wall, Higgins ve Smith'e (2005) göre akıllı tahta, teknik problemler yaratması ve dersin ortasında açılıp kapanmasınedeniyle öğrenciler için problem teşkil etmektedir İlgili alanyazında de buna benzer bulgular bulunmaktadırBu çalışmada amaç akıllı tahta ile tanışmış ortaokul öğrencilerinin "akıllı tahta" kavramına dönük algılarının metaforlar yoluyla incelenmesidir. Akıllı tahta kavramının metaforlar yoluyla incelendiği çalışmalaralanyazında sınırlı sayıdadır. Aktürk, Mıhçı ve Çelik (2014) lise öğrencilerinin akıllı tahta kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla incelediği çalışma sonucunda öğrencilerin büyük bölümünün akıllı tahtanın öğretime dönük yararlarının farkında oldukları ve akıllı tahta ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çalışmada nitel araştırmanın olgubilim deseni kullanılacaktır. Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin akıllı tahta kavramına ilişkin algıları metaforlar yoluyla incelenecektir. Metaforlar bireye olay ya da kavramlar arasında karşılaştırma yapma imkanı sunduğundan bireyin kendi yaşantılarından ve mecazlardan faydalanarak düşüncesini açıklayabilmesini sağlar. Öğrencilere "akıllı tahta…..gibidir. Çünkü……" şeklinde bir açık uçlu soru yöneltilecektir.Kavramın öğrencilerin zihinlerindedaha kolay çağrışım yapmasını sağlamak için metaforlar renk, besin türü, ulaştırma aracı, oyun türü, mevsim ve canlı türü şeklinde sınırlandırılacaktır. Çalışma grubunu2015-2016 eğitim öğretim yılında5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturacaktır. Çalışma grubunu oluşturacak öğrenciler tesadüfi örnekleme yoluyla seçilecektir. Verilerin analizinde öncelikle öğrencilerin kullanacakları metaforların kaynakları betimsel analizile incelenecektir. Tablolarda öğrencilerin her bir metafor konusunda yazdıkları metafor kaynaklarını kullanma sıklıkları verilecektir. Daha sonra ise metaforun kaynağı, metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki bakımından ayrıntılı bir incelemeye tabi tutularak ayıklama yapılacaktır Bu aşamada metafora ilişkin herhangi bir mantıksal dayanağın sunulmadığı düşünülen cevaplar ayıklanacaktır. Son aşamada içerik analizi yapılarak ortak özelliklere sahipmetaforlar belli bir kavramsal kategori altında toplanacaktır. Güvenirliği sağlamak içinmetaforlar iki araştırmacı tarafından kavramsal kategoriler ile eşleştirilecektir. Alan uzmanı bir araştırmacıdan, aynı metaforları hiçbir metafor dışarıda bırakılmayacak biçimde kavramsal kategorileri ile eşleştirmesi istenecektir. Daha sonra, uzmanın yapmış olduğu eşleştirmeler araştırmacıların yapmış olduğu eşleştirmeler ile karşılaştırılacaktır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman(1994) formülü kullanılarak hesaplanacaktır. %90 ve üzeri görüş birliği sağlandığı takdirde çalışmanın güvenirliğinin sağlandığı kabul edilecektir.

Çalışma sonucunda araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin akıllı tahta ile ilgili olarak ürettikleri metafor ve bu metaforlardan elde edilen kategoriler dikkate alınarak akıllı tahtaya yönelik algıları tespit edilmiş olacaktır. Bu algılar aracılığıyla öğrencilerin akıllı tahtayı ne olarak algıladıkları, olumlu ve olumsuz gördükleri yönleri tespit edilecektir. Ayrıca yine akıllı tahtadan beklentilerinin karşılanıp karşılanmama durumu tespit edilebilecektir. Sınıf ortamlarında akıllı tahta teknolojisinin amacına

uygun ve etkin bir biçimde kullanılabilmesini sağlamak üzere öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçları dolaylı olarak tespit edilecektir. Akıllı tahta gibi teknolojilerin öğretim ortamlarına nasıl entegre edilebileceği ve ders içeriklerinin hazırlanması konusunda özellikle öğretmenlere ve öğretmen yetiştirme programlarına yönelik öneri ve görüşlerde bulunulacaktır. Çalışmanın alanyazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Akıllı tahta, metafor, ortaokul, öğrenci

Kaynakça

Aktürk, A. O.,Mıhçı, S., ve Çelik, İ. (2014). Lise öğrencilerinin "akıllı tahta" kavramına ilişkin metaforları. *ICEMST 2014*, 783-792.

Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 22, 409-427.

Glover, D. and Miller, D. (2001). Runningwithtechnology: thepedagogicimpact of thelarge-scaleintroduction of interactivewhiteboards in onesecondaryschool. Journal of Information *TechnologyforTeacherEducation,10*(3), 257–278. doi:10.1080/14759390100200115.

Hall I.,andHiggins, S. (2005). Primaryschoolstudents' perceptions of interactivewhiteboards. *Journal of ComputerAssisted Learning,* 21, 102-117.

Kaya, H., ve Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken/Journal of World of Turks, 3*(1), 179-189.

Miles, M. B.,andHuberman, A. M. (1994). Qualitativedataanalysis. ThousandOaks, CA: Sage.

Smith, H. J.,Higgins, S., Wall, K., and Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: boonorbandwagon? A criticalreview of theliterature. *Journal of ComputerAssisted Learning, 21*(2), 91-101, DOI: 10.1111/j.1365- 2729.2005.00117.x

Tataroğlu, B., ve Erduran, A. (2010). Matematik dersinde akıllı tahtaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *TurkishJournal of ComputerandMathematicsEducation, 1*(3), 233-250.

Tekerek, M., Altan, T. ve Gündüz, İ. (2014). FATİH Projesinde tablet PC kullanımına yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 7*(2), 21- 27.

Torff, B. andTirotta, R. (2010). Interactive whiteboardsproducesmallgains in elementarystudents' self-reportedmotivation in mathematics. *Computers&Education*, *54*(2), 379–383.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7526) Alan Uzmanlarının Gözünden Tarım ve Tarım Eğitimine İlişkin Tanılayıcı Bir Çalışma

Naciye SOMUNCU DEMİR
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Mehmet BAHAR
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Tarım, toplumların canlılık potansiyellerini yitirmemeleri ve sürdürülebilirliklerini sağlayabilmede hayati bir faktör olarak yüzyıllardır önemini korumaktadır (Mollavelioğlu, 2009; Rogers, 1995). Günümüzde ülkelerdeki kalkınma hareketi ile birlikte toplumların kentleşmeye doğru yönelmesi, doğal ekolojik sistemler hakkında temel bilgi seviyesinde bir azalmaya ve ilişkili olan bir çok sisteminde anlaşılamamasına sebep olmuştur (Hubert, Frank ve Igo, 2000). Gerek, açık alanlarda gerçekleştirilen fiziksel aktivitelerin azalması gerekse teknoloji ile birlikte sosyal medya çılgınlığı gibi birçok sebep, günümüz gençliğinin doğal çevre ile irtibatını azaltmasına ve beslenmede yanlış eğilimlerin oluşmasına, ahlaki açıdan ise çevresine karşı olan saygı gibi değer yargılarında olumsuz durumların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Brown, 2006; Leising, Pense ve Portillo, 2003) . Dolayısı ile tarım sektörünün farklı bileşenlerinde oluşturulacak olan politikaların eğitim alanına yansıması, kaçınılmaz olması ile birlikte gün geçtikçe önemini artıracağı açıktır (NRC, 1988). Bu noktada, son 50 yılı içerisinde tarım, gıda, çevre ve sosyal alanlarda meydana gelen değişimden zarar almadan atlatılması için Türkiye de eğitim boyutunda da pek çok yapılanma meydana gelmiştir. 2006 yılında tarım derslerine dair yeni bir müfredat oluşturulması, 2011 yılı itibari ile Tarım, Gıda ve Hayvancılık Bakanlığı tarafından organize edilen Lider Çocuk Kampları etkinliği, okul sütü ve okul üzümü gibi projelerin yapılması bir bakıma tarım alanına yönelik yapılan yatırımlardan birkaçıdır. İçerisinde bulunduğumuz zaman dilimi olarak ifade edilen 21. yüzyılda, obezite, bilinçsiz teknoloji kullanımı ve bilgi kirliliğinin doruğunda yaşayan, insanoğlu için tarımsal alanlarda gerek fen gerekse sosyal kategoriler altında araştırmalarda bulunmak günümüz dünyası ve Türkiye'si için her zamankinden daha anlamlı daha manidar ve önem derecesi her zamankinden daha fazladır. Bununla birlikte, çevre ve ekolojisiyle, politika ve ekonomisiyle özdeşleşen tarım alanının sanayi, ticaret, gıda, fen ve teknoloji ile bu kadar samimi ve grift ilişkiler içinde olduğu bir dönem insanoğlunun var oluşundan günümüze değin belki de hiç gerçekleşmemiştir (Eker, 2015). Değişen dünya düzeninde ülkelere kaynak sağlayan ve sağlıklı nesillerin yetişmesinde sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirme odaklı bir tarım ve tarım eğitimini bu çalışma ile tartışmaya tekrar açarak, bugünün en önemli problemleri hakkında zengin tartışma ortamlarının oluşmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Milli gelirin ve nüfusun büyük bir bölümünün tarım, gıda ve hayvancılık sektörüne dayandığı ülkemizde (Durmuş ve Yiğit, 2014) mevcut niteliğin durumunun betimlenmesinde, bağlamı en iyi şekilde ele alacak olan ziraat alanından uzmanların düşüncelerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu noktada araştırmanın amacı, ziraat alanında hizmet veren öğretim üyelerinin genel anlamda stratejik bir alan olan tarım sektörünün toplum bazında yeri, özelde ise tarım uygulamalarının yer aldığı eğitsel uygulamalar hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yapılan çalışmada, algıların ortaya çıkarılmasını sağlaması ve belirli bir fenomene ait özel durumu derinlemesine inceleyerek fenomeni açıklamaya çalışması özellikleri (Şimşek ve Yıldırım, 2008) nedeni ile nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırma deseni çerçevesinde amaçlı örnekleme yoluna gidilerek, amaca yönelik daha fazla ve daha ayrıntılı veri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarla ve Bahçe Bitkileri, Tarım Ekonomisi ve Bitki Koruma Bölümlerinde görev yapan 10 öğretim üyesi çalışmaya dahil olmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan soru havuzu, uzman görüşü sonrası alınan dönütler ile birlikte yeniden şekillendirilmiş ve 5 soruya indirilerek son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular "ülkemizde toplumun tarımsal alanlara ilişkin imajları, tarım ve gıda alanlarına dair bileşenlerin eğitim sistemine entegresinin önemi, tarım derslerinin okullarda düşük seçilme oranları, bahçe temelli tarım uygulamalarının öğrencilere faydaları, bahçe temelli tarım uygulamalarının zorlukları ve uygulama önerileri" şeklinde 5 ana tema etrafında hazırlanmıştır. Mülakatlar katılımcıların görev yaptıkları fakülte de gerçekleştirilmiş ve her bir öğretim elemanı ile ortalama 90 dk süren görüşmeler yapılmıştır. Veri kaybının önüne geçilmesi amacı ile görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş ve transkript edilmiştir. Araştırmada toplanan veriler nitel çalışma analiz yöntemlerinden "içerik analizi" tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinin ilk aşamasını, transkript edilen ve tekrarlı okumalar ile indirgeme yapılan veri setinin MAXQDA® nitel veri analizi programına aktarılması oluşturmuştur. İkinci aşamada ise, mülakat soruları etrafında ana temaların altında kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Tarım sektörünün ülkemizdeki imajına yönelik, tarımın doğasına bağlamında "riskli, emek isteyen, sosyoekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi düşük bireylerin yer aldığı" bir alan olarak algılandığı, kavram yanılgısı olarak "çiftçilik ile özdeşleşmesi ve sadece sebze-meyve üretimi" olarak algılandığı belirtilmiştir. Tarımsal alanların uluslararası (gelecek nesiller için sürdürülebilirliği sağlaması vb.), ulusal anlamda (sosyal dejenerasyonun önlemesi vb.) ve birey bazında (değer duygularını canlandırması, entelektüel gelişime katkı vb.) gibi birçok faydasının olduğu ifade edilmiştir. Seçmeli Tarım Derslerinin öğrenciler tarafından çok düşük düzeylerde seçilmesini "tarıma yönelik olumsuz imajların fazlalığı, yanlış tanıtım, kas gücü gerektirmesi ve teorik hazırlanan programlara" bağlamaktadırlar. Katılımcılar, tarım dersleri için daha çok tarım il müdürlükleri, belediye ve valilik ile işbirliği içerisinde hobi bahçeleri ve mahsül günü (harvest day) gibi etkinlikler ile belediye parklarında,

ziraat uygulama alanlarında bu derslerin dönüşümlü olarak yapılabileceğini önermektedirler. Bahçe Temelli Tarım uygulamalarının öğretmen ve okul yönetimi boyutunda birçok sınırlılığı olduğunu ifade edilmiştir (donanım yetersizliği ve öğretim materyalinin olmayışı vb.).

Anahtar Kelimeler : çok fonksiyonlu tarım, tarım eğitimi

Kaynakça

Brown, L. R. (2006). *Dünyayı nasıl tükettik?*.(Çev. M.Fehmi İmre) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Durmuş, E. ve Yiğit, A. (2014). *Türkiye'nin tarım yöreleri ve bölgeleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Eker, M. (2015). *Tarımdan kültüre agrostrateji*. İstanbul: Alfa Yayınları

Hubert, D., Frank, A., & Igo, C. (2000). Environmental and agricultural literacy education. *Water, Air and soil Pollution*, *123*, 525-532.

Leising, J. G., Pense, S. L., & Portillo, M. T. (2003). The Impact Of Selected Agriculture in the Classroom Teachers On Student Agricultural Literacy, Project Final Report, Department of Agricultural Education, Communications, and 4-H Youth Development Oklahoma State University.

Mollavelioğlu, M. Ş. (2009). *Sürdürülebilir tarımın ölçümü ve Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

National Research Council, Board on Agriculture, Committe on Agricultural Education in Secondary Education (1988). Understanding agriculture: New directions for education. Washington DC: National Academy Press.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.

(7625) Sınıf Öğretmenlerin ve Ailelerin Biribirinden Beklentileri

Hüseyin ANILAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Zeynep KILIÇ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Eğitim sisteminin girdisi olan çocukların; bilim ve teknolojideki gelişmelerin yansıması sonucu ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimlere paralel olarak toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte bireyler olarak yetişmesi sadece okulların değil aynı zamanda ailelerin de sorumluluğundadır. Bu bağlamda, çocuğa doğumundan itibaren dolaylı-dolaysız olarak ilk eğitimi ve temel bilgileri veren ailelerin görevi çocuk okula başladıktan sonra da devam etmektedir. Çünkü aile, çocuğun hayatının her alanında ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Aile, çocuğun fiziki, akli ve ruhsal temellerinin atıldığı yerdir. Aile, çocuğun doğal çevresi ve yaşamı boyunca hayatının merkezi olmaya devam eder. Dolayısıyla anne-babalar çocuklarının fiziksel, bilişsel ve psikososyal yönlerden bir bütün olarak sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlamak ve onların yaşadığı, sorunlarına çözümler bulabilmek için çocuklarına yardım etmek durumundadırlar. Birçok aile çocukları okula başladıklarında okulun gerçek ve tek öğrenme yeri olduğunu düşünmelerine karşın, öncellikle ailelerin çocukların eğitiminde temel rol oynadıkları unutulmamalıdır. Çünkü çocuğun okuldaki başarısında ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile üyelerin eğitim düzeyi, aile üyelerin çocuğa karşı tutum ve davranışları, anne-baba-çocuk iletişiminin niteliği, aile içindeki eğitim ile okuldaki eğitimin birbirleriyle tutarlı olup olmaması gibi etmenler rol oynamaktadır. Böylelikle çocuğun okul başarılarını arttırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorunudur. Ayrıca günün 24 saati içerisinde okul saatlerin miktarı göz önüne alınırsa, çocuk yaşamının ¾'ünün okul döneminde de aile içerisinde geçirildiği gerçeği ortaya çıkar. Bir okulda öğretmen, sınıfındaki öğrencilerinin sayısından daha fazla insanla ilgilenmek durumundadır. Çünkü her öğrenci ana-babasının, arkadaşlarının ve komşuluk çevresinin etkilerini sınıfa yansıtmaktadır. Bu nedenle okul, eğitim ve öğretimi gerçekleştirirken ailenin çocuk üzerindeki etkilerine dayanmak ve onlardan hareket etmek durumundadır. Bu da okulun ve öğretmenin aile ile işbirliği yapması anlamına gelmektedir. Bir okulda öğretmen, sınıfındaki öğrencilerinin sayısından daha fazla insanla ilgilenmek durumundadır. Çünkü her öğrenci ana-babasının, arkadaşlarının ve komşuluk çevresinin etkilerini sınıfa yansıtmaktadır. Bu da okulun aile ile işbirliği yapması anlamına gelmektedir. Okul-aile işbirliğinin temel amacı okulda ve evde öğrenilenler arasında bütünlük sağlamaktır. Okulda öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar evde aileler tarafından desteklenmezse unutulmaktadır. Ayrıca okul ve evde önem verilen değerler, alışkanlıklar farklı ise çocuğa gerekli olan davranışları kazandırmak zorlaşmaktadır. Nitelikli okul-aile işbirliği çocuğun, okula karşı olumlu tutum geliştirmesi ve ev ile okul arasında devamlılığın sağlanması bakımından önemlidir. Okul- aile işbirliğinin gerçekleşmesi çeşitli biçimlerde olabilir. Öğretmen ile aile arasındaki iletişimin okul-aile işbirliğinin ön koşuludur. Öğretmenin temel görevi, aileleri okul programları ve çocuklarının gelişim ve öğrenme süreci hakkında bilgilendirmektir. Ailelerin de öğretmen ile iletişim kurmaları gerekmektedir. Eğer okul ile aile arasında sağlıklı iletişim sağlanmazsa okul-aile işbirliğinin gerçekleşmesi zorlaşır. Öğretmen, ailelerle iletişim kurarak çocuğun yaşantısı, evde nasıl zaman geçirdiği, ödevlerini nasıl yaptığı gibi çocuk ve aile ile ilgili bilgi alır. Aile de öğretmenle iletişime geçerek çocuğun gelişim ve öğrenme süreci ve okulda yaptıkları ile ilgili bilgi alır. Böylece hem öğretmen hem de aile çocuğa doğru yaklaşır ve çocuğu nasıl yaklaşılması konusunda görüş birliğine varırlar. Öğretmen ve aile birbirleriyle iletişim kurarak birbirinden beklentilerini açık bir biçimde ifade edebilirlerse çocuğun tüm yönleriyle gelişmesini ve başarılı olmasına katkı sağlarlar. Bu çalışmanın amacı da sınıf öğretmenlerin ve ailelerin birbirinden beklentilerinin neler olduğunu belirlemektir.

Sınıf öğretmenlerin ve ailelerin birbirinden beklentilerinin neler olduğunu belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırma nitel yaklaşımlarından fenomenolojik olgubilim (fenomenolojik) yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji (olgubilim), farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Fenomenoloji araştırmalarında katılımcıların deneyimlerini, yaşadıkları nasıl anlamlandırdıkları yine onların açıklamalarıyla anlaşılmaya çalışılır. Bu araştırmada olgu, "Öğretmen ve ailenin birbirinden beklentisi" olgusudur. Araştırmada, öğretmen ve ailenin birbirinden beklentisi olgusu, sınıf öğretmenlerin ve ailelerin bu olgu ile deneyimlerini, yaşadıklarını onlarla görüşme yapılarak derinlemesine incelendiği için nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmaya farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ve öğrencisi farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokullarda öğrenim gören 12 öğrenci velisi katılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem sayısı araştırmacının ne öğrenmek istediğine, araştırmacının amacına, neyin güvenilir ve kullanışlı olduğuna ve sahip olunan zaman ve kaynaklarda neler yapılabileceğine bağlıdır. Bu nedenle araştırma yapılacak okullar ve araştırmaya katılacak sınıf öğretmenleri seçilirken bu özellikler göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde katılımcıların araştırmaya gönüllü olması, sınıf öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokullarda görev yapması aynı zamanda birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerini okutuyor olması ve ailelerin de farklı sosyo-ekonomik

düzeylerde bulunması olmak üzere dört temel ölçüt dikkate alınmıştır. Araştırmanın verileri görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde, sınıf öğretmenleri çocuğun başarısı için aile katılımının önemli olduğunu, aileleri okula çekmek için toplantılar yaptıklarını, ailenin okula yönelik tutumunun çocukların okul başarısını etkilediğini, velilerden çocuğun evdeki durumunu nesnel bir biçimde kendilerine aktarmalarını, evde çocuğa kitap okutmalarını, verilen ödevleri velilerin yapmamasını, düzenli olarak toplantılara katılmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Ailelerde, sınıf öğretmeninden çocuklarına saygı duyulmasını, çocuğun yapamayacağı ve çok ödev vermemesini, sınıfta çocuğu ile ilgilenmesini beklediklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde elde edilen sonuçlara göre hem öğretmenin hem de ailenin eğer birbirileriyle açık biçimde konuşabilirlerse, çocuğun gelişimini birbirleriyle paylaşabilirlerse çocuk için daha yararlı olacakları konusunda görüş birliği içinde oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Okul-aile işbirliği, aile katılımı, fenomenoloji

Kaynakça

Akkök, F. (2004). Ailelerin eğitim sürecine katılımı. Y. Kuzgun, (Ed.). *İlköğretimde rehberlik* içinde (ss. 257-259). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aksoy, B. A. ve Arabacı, N. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerinbilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 18-26.

Akyıldız, H. (1992). Öğretmen açısından okul-toplum açısından etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8, 189-198.

Amaral, M. (2007). *Parents' perpectives: The role of parents in the education of their children.* Unpublished doctoral thesis, University of British Colombia.

Berger, H. E. (1991). Parent involvement: yesterday and today. *The Elementary School Journal,* 91 (3), 209-218.

Cavkaytar, A. (2008). Okul-aile işbirliğini geliştirme etkinlikleri. E. A. Küçükyılmaz (Ed.). *Okul, aile ve çevre iş birliği içinde* (ss.77-95). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Chen, G. (2008). *Parental involvement is key to student success.* http://www.publicschoolreview.com/articles/12 adresinden 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

Coleman, M. and Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education,* 73(3), 144-148.

Epstein, L. J. and Dauber, L. S. (1991). School programs and teacher practise of parent involvement in iner city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal,* 91 (3), 289-304.

Epstein J. L. (2001). *School, family and commuity partnerships.* ABD: Westview Press.

(7650) İlkokul Dördüncü Sınıfa Devam Eden Çocuklarda Akran Zorbalığının İncelenmesi

Burçin AYSU — Ahi Evran Üniversitesi
Neriman ARAL — Ankara Üniversitesi
Figen GÜRSOY — Ankara Üniversitesi
Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Sosyal bir varlık olarak insan, toplumdaki diğer bireylerle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim sürecinde okullar önemli bir yere sahiptir. Çocuk, toplumsallaşmayı ailesinden sonra okuldan öğrenmektedir. Okulun birinci işlevi herkesçe bilinen öğretim görevini içermektedir. Okul bireylere meslek edinme ve bilimsel gelişmeleri takip edip onlara uyum sağlayabilmeleri için gerekli temel bilgilerin öğretildiği bir kurumdur. Okulun diğer bir işlevi ise bireyin sosyalleşmesini sağlamasıdır. Eğitimin, yaşama hakkı gibi insanın doğuştan getirdiği temel haklardan biri olduğu düşünüldüğünde, okulun üstlendiği sorumluluğun önemi daha da belirginleşmektedir. Okullar, bireylerin bu haklarından mahrum kalmamaları için güvenli ve güvenilir ortamlar sağlamakla yükümlüdür. Ancak okullarda sık karşılaşılan ve bireyleri etkileyen çeşitli davranış şekillerine rastlanmaktadır. Öğrenciyi, öğretmeni, kısaca okul ve öğrenme ortamını olumsuz etkileyen zorbalık davranışı da bunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk Dil Kurumuna göre zorba; gücüne güvenerek hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan kimse olarak ifade edilirken zorbalık, zorbaca davranışta bulunma olarak da tanımlanmaktadır. Zorbalık, kendi içinde bir güç dengesizliğini barındıran, bir birey ya da grup tarafından tekrarlı olarak uygulanan ve uygulandığı kişiye fiziksel ve psikolojik açıdan zarar vermeyi amaçlayan bir saldırganlık türü olarak tanımlanmaktadır. Bir davranışın zorbalık sayılabilmesi için bilinçli olarak tekrarlı bir biçimde sergilenmesi, zorbayla kurban arasında güç dengesizliğinin olması, sadece itme, alay etme, tekme atma, vurma, eşyalara zarar verme gibi doğrudan saldırıları değil, dedikodu yapma, grup dışına atma, oyuna almama, utandırma gibi dolaylı saldırıları da kapsıyor olması gerekmektedir. Okullarda zorbalık önlenmediği zaman eğitim-öğretimi aksatıcı ve ona zarar verici bir boyuta gelebilmektedir. Okullarda akran zorbalığın bir sorun olarak kabul edilmesi, bu sorunun anlaşılmasını sağlayacak çalışmaların yapılması zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir.

Çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir yere sahip olan okulda yaşanan akran zorbalığı, hem zorbalığı yapan, hem de zorbalığına maruz kalan çocuğun gelişiminde de olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Özellikle zorbalığa maruz kalanlar sosyal ve duygusal uyum problemleri yaşamakta, arkadaş edinmekte güçlük çekmekte ve sınıf arkadaşları ile iletişimlerinde problem yaşamaktadırlar. Okullarda gözlenen zorbalık davranışlarının ve yol açtığı olumsuz sonuçların kontrol altına alınması, zaman içinde ortadan kaldırılması için akran zorbalığının erken yıllarda tespit edilmesi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada ilkokulların dördüncü sınıflarına devam eden çocuklarda zorbaca davranışların incelenmesi ve çeşitli değişkenlerin çocukların zorbaca davranışları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırma Ankara il merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilkokulların dördüncü sınıflarına devam eden çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Ankara il merkezinde bulunan ilkokullar arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen üç okuldan 10-11 yaş grubunda bulunan, tam aileye sahip olan, herhangi bir engeli bulunmayan, gönüllü olarak katılan 212 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada çocuklar ve ailelerine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ile çocuklardaki akran zorbalığını değerlendirmek amacıyla Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinde "zorbalık yapan" ve "zorbalığa uğrayan" öğrencileri belirlemek amacıyla oluşturulan toplam 37 madde ve beş faktör yer almaktadır. Ölçekteki maddelerden 1-10. maddeler fiziksel zorba ve kurban, 11-16. maddeler sözel zorba ve kurban, 17-21. maddeler izolasyon zorba ve kurban, 22-28. maddeler söylenti yayma zorba ve kurban, 29-37. maddeler eşyalara zarar veren zorba ve kurbanı oluşturmaktadır. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (çocuk formu), biri "zorba", diğeri "kurban" olarak adlandırılan ve aynı maddelerin farklı biçimde sorulmasından oluşan paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Öğrencilerin zorba ölçeğinde yer alan söz ve eylemleri ne sıklıkla yaptıklarını, kurban ölçeğinde ise bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçeğin zorba ve kurban boyutlarından alınabilecek en düşük puan 37, enyüksek puan ise 185'tir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma düzeyi artmaktadır. Ölçeğin kurban boyutunun iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuş, zorba boyutunun iç tutarlık katsayısı ise .87 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen çocuklardan Genel Bilgi Formu ile alınan bilgiler için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde çocukların %49,5'i kız, %50.5'i erkek olup kızların %4'ünün tek çocuk, % 47'sinin iki kardeş, % 49'unun üç ve daha fazla kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen erkeklerin ise % 9.8'inin tek çocuk, % 50.98'inin iki kardeş, % 39.22'sinin ise üç ve daha fazla kardeşe sahip olduğu saptanmıştır. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanların değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Çalışmadan elde edilen diğer bulgular uygun istatistiksel yöntemlerle değerlendirilip yurt içi ve yurt dışı kaynaklarla desteklenerek tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : zorba, akran zorbalığı, ilköğretim

Kaynakça

Bakırcıoğlu, R. (2010). Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı. Ankara: Anı Yayıncılık

Craig, W., Harel Fisch, Y., Fogel Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons Morton, B., Molcho, M., de Mato M.G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W. (2009). A Cross-National Profile Of Bullying And Victimization Among Adolescents In 40 Countries. Int J. Public Healt, 54(2),216-224

Çağrı, R. (2010). Zorbalık Yapan ve Zorbalığa Maruz Kalan Çocukların Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Gülay, H. (2008). 5-6 Yas Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. İstanbul

Gülay, H. (2010). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Ankara: Pegem Akademi

Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı:, Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 531-562

Pişkin, M. Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu. Akademik Bakış Dergisi, 23, 1-12

Satan, A. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorba Davranış Eğilimlerinin Okul Türü ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler ile İlişkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. İstanbul

Türker, G. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Samsun

(7659) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Temelli Bir Model Oluşturma

Abdullah Cevdet KIRIKÇI — Educatıon Scıence
Hamza AKENGİN — Marmara Üniversitesi
Gül TUNCEL — Marmara Üniversitesi

ÖZET

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı felsefesi, hedefleri ve öğrenme sonuçları açısından incelendiğinde, programın çağdaş ve gelişmiş toplumlarda etkin olarak görevini başarıyla ve faydalı bir şekilde uygulayabilecek yapıda bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülecektir (Acun, Demir ve Göz, 2010, s.107). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın amacı, bireylerde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirerek onları iyi birer vatandaş olarak hayata hazırlamaktır. Milli Eğitimin Temel 1739 sayılı kanununun 2. maddesinde Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları kısmında, Türk milletinin bütün kişilerini kapsayacak şekilde, eğitim yoluyla her ferde kazandırılması gereken nitelikler açıkça belirtilmiştir. (http://www.egitimmevzuat.com/index.php/pdf/20091122429/Kanun/mlli-etm-temelkanunu-1739.pdf)

Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı amaçları bakımından incelendiğinde birbirleriyle ortak noktada kesiştiği görülmektedir. Milli Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması ile yakından ilgilidir. Çünkü amaçlar Sosyal Bilgiler Öğretim Programından başlayarak İlköğretim Programına ve Milli Eğitimin genel amaçlarına doğru kademeli bir şekilde gerçekleşir. Sosyal Bilgiler dersi, vatandaşlık eğitiminin bir sosyal bilim olarak aktarılmasını amaç edinir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Programı'nda vatandaş tanımı; sorumluluk sahibi, çevresindeki olaylara farklı açılardan bakabilen, duyarlı, belli inanç ve değerlere bağlı bireyler olarak ifade edilmektedir. Vatandaşlık bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi için vatandaşlık eğitimi, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi programı çerçevesinde 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun biçimde verilmektedir.

Etkili vatandaşlık yeterliklerinin öğrencilere benimsetilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin kritik bir rol üstlenmesi, bu dersi okutan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık yeterliklerini kazandırmadaki rolünü gözler önüne sermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek, bu araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiş, bu amaçla Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik etkinlik temelli bir model oluşturma yoluna gidilmiştir. Dolayısıyla öncelikle öğretmen adaylarının vatandaşlık algı ve yeterliliklerini tespit etme gereği duyulmuştur. Bu konuda şuana kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenler ve ya öğretmen adayları üzerine etkinlik temelli vatandaşlık yeterliklerini geliştirmeye yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Araştırmalar genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin vatandaşlık algı ve bilgilerinin ölçülmesine yönelik olarak yapılan nicel çalışmalarla sınırlıdır. Nicel çalışmalar, yalın anlamıyla sadece var olan durumu gösteren fakat sürece hiçbir katkı sağlamayan çalışmalardır.

Öğretmenlerimizin mevcut eğitim sistemi içerisinde bilgi ağırlıklı bir vatandaşlık eğitimine tabi tutuldukları (Grant ve Vansledright, 1996, s.56-59), anlayış, davranış ve yetenek noktasında oldukça kısır kaldıkları gerçeği göz ardı edilmeyerek, zikredilen noksanlığın ortadan kaldırılması amaçlanmış ve önceden literatür taramasıyla belirlenen bir dizi etkinlik silsilesi bir grup öğretmen adayı ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Amaç yarının öğretmenlerini bizzat işin içine yani sürece aktif bir şekilde dâhil etmektir. Zira ilköğretim çağındaki çocuklara vatandaşlık becerileri ve toplumsal olaylara etkin katılım özellikleri kazandırması bakımından Sosyal Bilgiler dersi ne kadar önemliyse bu dersi okutan öğretmenin özellikleri de o kadar önemlidir. Çünkü bir eğitim sisteminin başarılı olması, o sistemin girdilerinde görev alan öğretmenlerin özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. (Acun, Demir ve Göz, 2010, s.111).

Böylece öğretmenler, topluma karşı duyarlı, sorumluluk sahibi aktif, toplumla iletişime açık ve sosyal problemlere çözüm üretebilen vatandaşların yetiştirilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009, s.4). Durum böyleyken bu çalışma ile hem bu alınyazında var olan bu eksikliklerin giderilmesi, hem de öğretmen adaylarının yaparak-yaşayarak öğrenmenin verdiği kalıcı öğrenmeyle okullardaki asıl görevlerini layıkıyla ifa etmeleri amaçlanmıştır.

Bu çalışma, karmaşık ve zor bir süreci incelemenin yanı sıra süreç hakkında derinlemesine bilgi edinme ve belirlenen soruna bir çözüm üretmeyi amaçlamıştır. Böylece çalışmada, araştırma konusunun amacına ve doğasına uygunluğu nedeniyle nitel araştırma desenlerinden "eylem araştırması" yöntemi kullanılmıştır. İlk kez Lewin tarafından kullanılan eylem araştırmasının ((Baker ve Logan, 2006).) uygulayıcıları ve aynı zamanda araştırmanın katılımcı grubu olarak 13 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile beyin fırtınası ve görüşmeler yapılarak kendilerinin vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesinde lisans derslerinin yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca vatandaşlık yeterlilikleri ile ilgili alan yazın taraması yapılarak bir "vatandaşlık yeterlilikleri anketi" hazırlanmıştır. Ardından öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları sınıf içi etkinliklerde gözlemlenmiş, onlarla yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmış ve çeşitli derslerin kapsamında hazırlanan ödev ya da dokümanlar incelenerek vatandaşlık yeterliliklerinin çeşitli boyutları açısından yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde ve anlamlandırılmasında alan yazın taranarak gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Toplanan verilerin analizi ve anlamlandırılmasında betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. McNiff ve Whitehead (2006, s.9) tarafından ortaya konan eylem araştırması döngüsü doğrultusunda hareket edilmiş ve bu doğrultuda katılımcıların vatandaşlık konu ve kavramlarına yönelik algıları ortaya konulmuştur. Sonuç olarak öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları analiz edildiğinde vatandaşlık ile ilgili kavramsal bilgilere sahip oldukları, ancak bunları uygulama boyutunda davranışa dönüştüremedikleri görülmektedir. Söz konusu eksiklikleri gidermek amacıyla etkinlik temelli bir model oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu etkinlik temelli modelin uygulanması için Topluma Hizmet Uygulamaları (5. yarıyıl), Öğretmenlik Uygulaması (7 ve 8. yarıyıl) ve Sosyal Proje Geliştirme (8. yarıyıl) dersleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları gerçekleştirilen tüm etkinliklerin araştırma soruları kapsamında ele alınması ile ortaya konmuştur. Elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar, her etkinlik grubu için ayrı düzenlenen bir alt başlık altında ifade edilmiştir. Bu etkinlikler sırasıyla;

Medya Okuryazarlığı Etkinlikleri Üzerine

Lisans Düzeyi Seminer Çalışmaları

İlköğretim Düzeyi Çeşitli Etkinlikler Üzerine

Dezavantajlı Gruplara Yapılan Ziyaretler Üzerine

Ekonomik Yoksunluk Çeken Öğrencilere Özel Ders Verme Etkinliği Üzerine

Otizm Üzerine Bir Söyleşi" ve Genel Olarak Seminer, Panel Sempozyum Konferans vb. Bilgilendirme Toplantılarına Katılım Üzerine

Müze Eğitimi Ekinliği Üzerine

Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım Gösterme Üzerine

Etkinlik alanlarının tamamının farklı düzeylerde olmakla birlikte, katılımcıların bilişsel sosyal ve duyuşal boyutlarda yeterliliklerini pozitif yönde etkilediği ve onlarda anlamlı bir değişiklik için uygun bir zemin hazırladığı görülmüştür. Her bir etkinlik türünde, etkinliğin muhtevası ve icrasına göre farklı bir becerinin öne çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, vatandaşlık, demokrasi, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık yeterlilikleri, etkinlik temelli öğrenme, model oluşturma, eylem araştırması

Kaynakça

Acun, İ., Demir, M. ve Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlıkyeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Social Studies Education Research, 1(1),* 107-123.

Baker, R. C. and Logan, L. B. (2006). Using actıon research to promote increased academic success for educationally disadvantaged students, global perspectives on accounting education. Volume: 3, 1-21.

Grant, S.G. and Vansledright, B.A. (1996). The dubious connection: citizenship education and the social studies. Social Studies. Mar/April, Vol.87 Issue 2,56-59.

Güven, S., Tertemiz, N., ve Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri, *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması.* Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead, J. (2006).*You and your action research project.* New York: Routledge Falmer.

http://www.egitimmevzuat.com/index.php/pdf/20091122429/Kanun/mlli.etm temelkanunu-1739.pdf adresinden 27.07.2013 tarihinde edinilmiştir.

(7677) Sosyal Bilgiler Derslerinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kerem ÇOLAK — Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yücel KABAPINAR — Marmara Üniversitesi
Cemil ÖZTÜRK — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Küreselleşmenin etkisiyle yeniden şekillenen dünyada, özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere yönelik göç dalgası, haklar ve sorumluluklar üzerine yapılan tartışmalar gibi birçok nedenden dolayı vatandaşlık kavramını yeniden tanımlama ihtiyacı gündeme gelmiştir. Bu yeniden tanımlama süreci, kavramın çerçevesinin oldukça genişlemesine yol açarak birbirinden farklı çok sayıda vatandaşlık tanımının (Isin & Turner, 2002) ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Küresel vatandaş kavramı bu tanımlardan yalnızca bir tanesidir ve artık bireylerin geçmişe nazaran daha küçük bir dünyada yaşadığını; buna bağlı olarak haklarının ve sorumluluklarının, yaşadığı devletin sınırları dışına taştığını ifade etmektedir. Küresel vatandaşlık kavramı; insanlar ve kültürler arasındaki farklılıklara saygılı, dünyadaki gelişmelerden haberdar, günümüzde var olan ve gelecekte gerçekleşmesi muhtemel insan hakları ihlali, çatışma, savaş, açlık, susuzluk, çevre felaketleri gibi birçok küresel soruna duyarlı, bunların çözüme kavuşması için birey olarak dahi birçok şey yapabileceğinin farkına vararak ulusal/uluslararası düzeyde katılımda ve etkileşimde bulunan bir vatandaş profilini tanımlamaktadır.

Çağdaş gelişmelere göre oluşturulmak istenen dünya çapında bir küresel vatandaş profili, öncelikle eğitimle sağlanmaya çalışılmaktadır. Öyle ki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren dünya çalışmaları, küresel eğitim, uluslararası eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimi gibi isimlerle küresel perspektifi eğitim sistemlerine taşımıştır. Bu ülkelerin eğitim programlarında, Vatandaşlık Eğitimi ile Sosyal Bilgiler gibi dersler ülkeden ülkeye farklılık arz etmekle birlikte; çözüm üretebilen, katılımcı, uluslararası düzeyde yeterliliklere sahip iyi vatandaş yetiştirmek için verilecek eğitimin temel taşları konumundadır. Türkiye'de ise bu niteliklere sahip bireyler yetiştirilmesi özellikle ilkokul 4. sınıftan ortaokul 7. sınıfa kadar Sosyal Bilgiler dersleriyle mümkün olabilmektedir. Bu sebeple 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler 4.-5. sınıf ile 6.-7. sınıf öğretim programlarına küresel perspektifin belirgin bir şekilde yansıdığı görülmektedir. Bu öğretim programlarında "insanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık gösteren" bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği açıklanmaktadır. Bu bağlamda küresel vatandaşlar yetiştirme noktasında Türkiye'deki Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7. sınıflar) derslerinin hangi durumda olduğunun tespiti, son derece büyük önem arz etmektedir. Nitekim bu çalışmada, Türkiye'de Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7.) derslerini veren sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri görüşlerinde küresel vatandaşlık kavramının ve küresel vatandaşlık eğitiminin yerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Küresel vatandaşlık eğitimi konusunda yurt dışında birçok çalışma bulunmaktayken; Türkiye'deki alanyazında ise Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Türkiye'de pek fazla tartışılmamış olması münasebetiyle alanyazının fakir olması, yapacağı katkı anlamında çalışmaya ayrıca bir önem yüklemektedir. Öyle ki bu çalışma ile küresel vatandaşlık kavramının tanımlanmasına, ortaya çıkış sürecinin ve kuramsal alt yapısının izah edilmesine yardımcı olarak; konunun Türk Eğitim Sistemi'nin bileşenlerinden özellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve eğitim fakülteleri nezdinde daha çok tartışılmasına vesile olması ve gelecekte yapılacak programlara ve akademik çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Karma yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanması ve birleştirilerek sunulmasının yanında; nitel ve nicel aşamaların arasındaki bağımsız ilişkinin olmasına bağlı olarak yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2014). Çalışmanın nicel bölümünde tarama (survey) araştırmasından yararlanılmıştır. "Tarama, belli bir örneklem ile yürütülen çalışmalar neticesinde herhangi bir konuda sayılarla ifade edilen eğilim, tutum veya görüşlerin tüm evrene genellenmesine fırsat veren bir nicel araştırma deseni"dir (Creswell, 2014, s.155). Araştırmanın nitel kısmında ise temel nitel araştırma kullanılmıştır. İnsanların hayatları boyunca karşı karşıya kaldıkları durumları ve gerçeklikleri nasıl anlamlandırdıkları üzerine odaklanan nitel araştırmalardan biri olan temel nitel araştırma, bu anlamları ortaya çıkarmayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır (Merriam, 2013, s.22).

Çalışma grubu karma yönteme uygun olarak, araştırmanın bir aşamasında seçilen örneklemin içinden diğer aşamada ayrıntılı veri elde etmek için başka bir örneklemin seçildiği iç içe geçmiş örneklemle (Onwuegbuzie & Collins, 2007) belirlenmiştir. Bu nedenle nicel bölümün gerçekleştirilmesi için İstanbul ilinin Kadıköy ilçesindeki 54 okuldan 100 (Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde örnekleme yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, Sınıf öğretmenleri ise rastgele seçilmiştir.) öğretmen seçilmiştir. Ardından nitel bölümün gerçekleştirilmesi için bu gruptan 15 öğretmen ise amaçlı rastgele örnekleme (Patton, 2014) ile seçilmiştir.

Çalışmada veri toplamak amacıyla küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri anket formu ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Bu araçlarla elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden faydalanılırken nicel veriler ise betimsel istatistik çerçevesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılarak 'SPSS 15' programıyla analiz edilmiştir.

Bulgulardan hareketle öğretmenlerin küresel vatandaşlık hakkında olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun, küresel vatandaşlıkla doğrudan ilgili bir kaynakla karşılaşmamaları, konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Bunun yanında öğretmenler, küresel vatandaşı; kendini dünyaya ve insanlığa ait hisseden, dünya sorunlarına duyarlı, hak ve sorumluluk bilinci çerçevesinde katılımcı olan, ayrımcılık yapmayan ve diğer insanlarla dayanışmaya önem veren bir birey olarak tanımlamışlardır.

Küresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili olarak öğretmenler, ilköğretimden başlanarak yükseköğretimin sonuna kadar devam edebilecek küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Zira, küresel vatandaşa; dünya sorunlarının çözümünde küresel dayanışmayı sağlamak, dünyanın bir parçası olduğunun ve ülkelerin karşılıklı bağımlılığının farkında olmak, değişik kültürlerden insanlarla iletişime geçmek, ayrımcılığın olmadığı barış içerisinde bir dünya dayanışmasını hakim kılmak gibi son derece önemli vazifeler yüklemişlerdir. Türkiye'deki Sosyal Bilgiler derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi verilmesi noktasında ise öğretmenlerin, dersler içerisinde ilgili konuların bulunmasıyla birlikte bunların yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, Küresel Vatandaşlık Eğitimi, Öğretmen Görüşleri

Kaynakça

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

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Isin, E. F. & Turner, B. S. (2002). Citizenship Studies: An Introduction In E. F. Isin & B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* (pp.1-10). Wiltshire: Sage Publication.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. A. (2007). Typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, *12(2)*, 281-316. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/ onwuegbuzie2.pdf. adresinden 25 Ağustos 2014 tarihinde edinilmiştir.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

(7688) Özlenen sınıflar

Türkay Nuri TOK
Pamukkale Üniversitesi

Ayşe Işıl GEL
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Fiziksel ortamlar eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir öğesi olması açısından önem taşımaktadırlar. Bu bağlamda sınıfları, eğitim-öğretim etkinliklerinin üretildiği ortak yaşam alanları olarak tanımlamak mümkündür. İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim-öğretim etkinlikleri, geçmişten günümüze farklı ortamlarda yapılmıştır. Toplumun genel eğitim anlayışı, ilgi ve ihtiyaçları bu farklılığın temel nedeni iken; konunun özellikleri ve öğretmen yetenekleri de eğitim-öğretim ortamının farklılaşmasının nedenleri arasında gösterilebilmektedir. Örneğin, konargöçer Orta Asya Türkleri eğitimde cesaret, sorumluluk, disiplin, itaat, saygı, bağımsız olma gibi değerlere ve üstün askeri yeteneklere önem vermişler; eğitim-öğretim ortamı olarak, uygulama yapmaya elverişli olan dış mekânları kullanmışlardır. İlk Çağ'ın ünlü düşünürlerinden Aristoteles derslerini, öğrencileri ile birlikte yürüyerek yapmayı tercih etmiştir. Ahi Örgütü, "yaşam boyu eğitim" anlayışının bir yansıması olarak, Ahi zaviyelerini ve iş yerlerini eğitim-öğretim ortamı olarak kullanmıştır. Tarihteki uygulamalara bakıldığında eğitim-öğretim amaçlı kullanılan fiziksel mekânların yalnızca sınıflarla sınırlı olmadığı görülmektedir. Günümüz yaşam koşulları insanları beton binalara hapsetmekte ve eğitim-öğretim de bu değişimden nasibini almaktadır. Avrupa ülkelerinin eğitim-öğretimmekânlarına bakıldığında, bu sınırlılığınrenkli, özgür ve yaratıcılığı destekleyici sınıflarla aşılmaya çalışıldığı dikkati çekmektedir. Türkiye'de öğretmen ve öğrenciler günün ortalama altı saatini, yani günün dörtte birini okullarda, sınıf ortamında geçirmektedirler. Hammaddesi ve çıktısı "insan" olan eğitim-öğretim, şansa bırakılamayacak kadar önem arz etmektedir. Bu da eğitim-öğretim ortamlarına ayrı bir anlam yüklemektedir. İster iç ister dış mekân olsun; ister büyük ister küçük olsun; ister renkli ister siyah-beyaz olsun eğitim-öğretim etkinlikleri için bir fiziksel mekânın varlığı kaçınılmazdır. Bu fiziksel mekânlardan, yani sınıflardan elde edilecek maksimum yararın, eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini artıracağı düşünülmektedir. Bu açıdan sınıfların, eğitim-öğretimin bir diğer önemli unsuru olan öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılması, eğitim-öğretim etkinliklerinin nasıl yapıldığı konusunda ipuçları vermesi, öğretmenlerin arzu ettikleri sınıf ortamının ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin hayal ettikleri eğitim-öğretim ortamı algısının ortaya çıkarılması ve incelenmesidir. Eğitim sürecini ve bu sürecin önemli bir öğesi olan sınıfları, bu sürecin başlatıcısı ve rehberi olan öğretmenlerin gözüyle görmek; onların duyuş, düşünüş ve algılayışının belirlemesine ve dolayısıyla bu alanda var olan sorunların ortaya çıkarılmasına olanak sağlayarak, öğrenme-öğretme sürecinin zenginleşmesine katkı sunabilecektir. Bu yönüyle sınıflar ve bu sınıflarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliklerini belirlemek üzere yapılan bu çalışma, "sınıf" kavramının öğretmenlerin gözüyle detaylı bir şekilde incelenmesine de olanak sağlaması açısından oldukça önem taşımaktadır.

Araştırmada genel amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır: "Öğretmenlerin hayal ettikleri sınıf ortamına ilişkin algıları nasıldır?", "Öğretmenlerin şu an eğitim-öğretim etkinliklerini sürdürdükleri sınıf ortamlarına ilişkin sorunlarını nasıl değerlendirmektedirler". İlkokul öğretmenlerinin hayallerindeki sınıfa ilişkin algılarını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerler, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Şubat ayında Denizli ilindeki devlet okullarında görev yapan 25 kadın ve 25 erkek olmak üzere toplam 50 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim deseni kullanmıştır. Olgubilim deseninde, yaygın uygulamaları ortaya çıkarmak ve katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları tanımlamak ve açıklamak amaçlanır (Annells, 2006; Akt. Ersoy, 2014). Olgubilim araştırmalarında temel amaç, farkında olunan, ancak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olguların ortaya çıkarılmasıdır. Buradaki ana düşünce, tek tek insanların bakış açılarından bakarak onların bireysel anlam yapılarını, niyetlerini anlamaya çalışmaktır (Mayring, 2011). Araştırmada uygulamaya katılan öğretmenlere "Görev yaptığınız sınıf ortamını nasıl buluyorsunuz?" ve "Eğitim-öğretimin niteliğini artıracağını düşündüğünüz hayalinizdeki sınıf ortamı nasıldır?" odak soruları yöneltilmiş, bu doğrultuda öğretmenlerden arzu ettikleri sınıf ortamını yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler uzman görüşü doğrultusunda kategorize edilerek, verilerin analizinde yüzde (%) ve frekanstan (f) yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yılları ve görev yerleri dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin belirttiği görüşlere genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin var olan eğitim-öğretim ortamına ilişkin birtakım sorunlarının olduğu göze çarpmaktadır. Bu sorunların başında; sınıfların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini desteklemediği; teknolojik altyapının istenilen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin ifadelerinde ikili öğretim yapan okullarda sınıfların ortak kullanımının yarattığı sorunlara vurgu yapılmaktadır. Ayrıca okulların fiziki koşullarının yetersizliğine yönelik de sorunlar da dile getirilimektedir. Örneğin okul sıralarının öğrencilerin fiziksel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek nitelikte olduğu; öğretim materyallerinin fiziksel anlamda sınıf ortamından uzak olduğu; sınıf kütüphanelerinin niteliksizliği ve bu niteliksizliğin olası sonuçları; eğitim-öğretim ortamlarının çocuk

gelişiminde önemli bir yeri olan “oyun” gereksinimini karşılamadan uzak olduğu; sınıfların uygulamalı eğitime elverişli olmayışı gelmektedir. Bunların dışında öğretmenlerin, okulların fiziksel olanaklarının yetersizliklerine, aşırı betonlaşmaya, öğretim programlarının yoğunluğuna, velilerin olumsuz tutum ve davranışlarının öğrencilerde yarattığı olumsuz düşüncelere vurgu yaptıkları görülmektedir. Araştırma verileri ayrıntılı olarak analiz edilmeye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sınıf, Sınıf Algısı, Öğretim Ortamları

Kaynakça

Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. Doç. Dr. Zekeriyya Uludağ ve Öğr. Gör. Hatice Odacı. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 153-154, Kış-Bahar 2002.

İnternet Kaynaklarında İntihal Yaptığımın Farkında Değilim: Bir Olgubilim Araştırması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 35 (Ocak 2014/1). Ss. 47-60.

Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş. Philipp Mayring. Çev: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun. Bilgesu Yayınları, Ankara 2011.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Şener Büyüköztürk ve diğerleri. Pegem A Yayınları, Ankara 2014.

Charles, C.M. (2003), Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri, (Çev, Gülten Ülgen) Ankara.

Demirel, Özcan (2014), Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı, 20. Bası, Pegem Akademi, Ankara.

Senemoğlu, Nuray (2003), Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, 8. Bası, Gazi Kitabevi, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

Özler, D. (1998). Temel Eğitimde (İlköğretim) Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Başarılarına Etkileri Üzerine Bir İnceleme,Yayınlanmamıs Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi,İzmir.

Kılıç,M. Kaya, A. ,Yıldırım, N., Genç, G. Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 2004 İnönü Üniversitesi,Malatya.

(7690) Öğretmenlerinin Boş Zaman Alışkanlıklarını Değerlendirmek Üzerine Bir Araştırma

Türkay Nuri TOK
Pamukkale Üniversitesi

Ece BALÇIK
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman alışkanlıklarının belirlenmesi bazı bağımsız değişkenlere göre boş zaman aktivitelerine yüklenen anlamın farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymaktır. Boş zaman, kişinin işe, işle ilgili sorumluluklarına, kendisinin ve ailesinin bakımına ayırdığı zamanın dışında kalan, dolayısıyla zorunluluklarının olmadığı özgür bir zaman birimi olarak tanımlanmaktadır (Karaküçük, 1999; Çolakoğlu, 2005). Marx, boş vakti insan gelişiminin alanı olarak görür. Ona göre, "boş zamanı olmayan, tüm yaşamı uyku, yemek ve benzeri şeylerin getirdiği fiziksel kesintiler dışında kapitalist için çalışmakla geçen kişi, yük hayvanından bile aşağıdır. Kendi dışına yönelik zenginlik üreten bir makinedir yalnızca" (Marx, 1997: 27, Aytaç, 2002). Bunun yanında Hemingway, boş zamanın, "artan metalaşma ve tüketimcilikle deforme olduğunu" belirtmektedir. Boş zamandaki özgürlüğün tarihsel anlamı tüketimcilikle kaybolmuştur. Boş zaman artık ne kişisel gelişme ve derin düşünümsellik zamanı ne de sosyal fayda/yararlanma zamanıdır (Hemingway, 1996; Juniu, 2000: 70; Aytaç, 2002). Boş zaman etkinlikleri bireye araştırmak, öğrenmek ve bunlara bağlı olarak kendisini geliştirmek için çeşitli fırsatlar sunar. Boş zaman etkinlilerinin insanlara fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan olumlu etkileri bulunmakta, kişinin kendine olan güveni ve saygısını arttırmaktadır.

Çağımızda, "endüstrileşme ve teknolojik gelişmeler bir yandan iş performansını geliştirirken öte yandan işte tatminsizlik, bıkkınlık ve uyumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Günümüzde insan, sanayi devrimi ile başlayan ve her alanda yayılan hızlı bir değişmenin toplumsal ve ruhsal düzeyde yarattığı bunalımların köklü bir rahatsızlığa dönüştüğü bir ortamda yaşamaktadır. Bu hızlı teknolojik değişim toplumsal kurumlarda örgütlenme biçimlerinde, kültürel yapıda ve buna bağlı olarak diğer sistemlerinde de temel dönüşümlere yol açmaktadır. Ancak bu dönüşümlere paralel olarak insanın doğa, diğer insanlar, çalışma hayatı ve toplumla ilişkilerinde gözlenen bunalım hatta mutsuzluk hali giderek artış göstermektedir (Erturan ve Şahin, 2003). Ruhsal sorunların giderek arttığı, stresli, gergin bireylerin her geçen gün arttığı toplumların oluşmaya başladığı söylenebilir.

Bu bilgilerden hareketle çalışmanın amacı "Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman alışkanlıklarının belirlenmesi ve hangi tür etkinliklere katıldıklarını tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Boş zaman kavramını nasıl algılıyorsunuz?

Günlük çalışma süreniz ve ortalama boş zamanlarınız ne kadardır?

Günlük boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Boş zaman etkinliklerine katılamama nedenleriniz nelerdir?

Gerekli ortam ve şartlar oluşursa ne tür etkinliklere katılırsınız?

Öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin,

Cinsiyetine,

Yaşına,

Branşına,

Ekonomik durumuna anlamlı farklılık gösteriyor mu?

Öğretmenlerin boş zaman alışkanlıklarının belirlenmesi ve hangi tür etkinliklere katıldıklarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilecek veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anketle toplanacak ve bu anket yoluyla elde edilen verilerle araştırmanın problemine çözüm aranacaktır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde çalışmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin olarak, devlet ortaokul öğretmenlerinin boş zaman kavramını nasıl algıladıkları, günlük çalışma sürelerinin ve ortalama boş zamanlarının ne kadar olduğu, günlük boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri, boş zaman etkinliklerine katılamama nedenleri, boş zaman alışkanlıklarını belirlemek ve hangi tür etkinliklere katıldıklarını, gerekli ortam ve şartlar oluşursa ne tür etkinliklere katılacaklarını tespit etmek amacı ile 15 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler uzman görüşü doğrultusunda kategorize edilerek, verilerin analizinde yüzde (%) ve frekanstan (f) yararlanılmıştır. Anketten elde edilen verilerin bir kısmının yüzde ve frekans değerleri alınmış, geri kalan verilerin analizine devam edilmektedir. Elde edilen değerler hesaplanarak tablolar haline dönüştürülecektir.

Araştırma grubuna alınan öğretmenleri belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerler, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Şubat ayında Denizli ilinde Merkezefendi ilçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu konuda yapılan önceki araştırmalar incelendikten sonra beklenen sonuçlar şu şekildedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin boş zaman kavramını daha çok "sosyal kültürel etkinliklere katılım fırsatı" olarak algıladıkları, Çoğunluğunun günlük çalışma sürelerinin 6 saat ve üzeri olduğu, günlük ortalama 1–2 saat boş zamanı olduğu tahmin edilmektedir. Öğretmenlerinin genel olarak boş zaman etkinliklerine çoğunlukla katıldıkları beklenmektedir. Toplumsal yapı ve değerler göz önüne alındığında kadın katılımcıların boş zaman etkinliklerine erkeklere göre daha olumlu yaklaşmaları önceki çalışmalarda görülen sonuçlardandır. Önceki çalışmalar göz önüne alındığında yaşlara göre boş zaman etkinliklerine katılımı etkileyen unsurlar arasında anlamlı bir fark beklenmemektedir. Öğretmenlerin ekonomik durum değişkenine göre boş zaman etkinliklerine katılım oranları incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir. Ekonomik durumu daha iyi durumda olan bir öğretmenin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları ile ekonomik durumu daha alt seviyede olan bir öğretmenin boş zaman alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenler, Boş Zaman Alışkanlıkları,

Kaynakça

Afyon, Y.A., Hazar, C.A., Saygın Ö. (2000). Öğretim Elemanları Ve Öğretmenlerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Biçimlerinin Araştırılması 1.Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi, Bildiriler Kitabı, Cilt. 2, Sporda Psiko-Sosyal Alanlar-Spor Yönetim Bilimleri, Ankara.

Aytaç, Ömer " Boş Zaman Üzerine Kuramsal Yaklaşımlar ", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1, Sayfa: 237-238, Elazığ-2002.

Çolakoğlu, Tekin " Üniversite Öğretim Elemanlarının Boş Zaman Alışkanlıklarını Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1 (2005) 247-258

Juniu, Susana "Downshifting:Regaining the Essence of Leisure" Journal of Leisure Research, Vinter 2000, v32, i1

Karaküçük, S. (1999). Rekreasyon. Bağırgan Yayım evi, Ankara.

Küçüktopuzlu, K, F., Gözek, K., Uğurlu, A. (2003). Boş Zaman Rekreasyon İlişkisi ve Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Faaliyetlerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Araştırma. 1. Gençlik Boş Zaman ve Doğa Sporları Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, Ankara.

Marx, K."Boş Zaman Üzerine Seçmeler", Cogito, 1997/12

Pulur, A. (2003). Üniversitede Görev Yapan Öğretim Elemanları Ve İdari Personelin Boş Zamanlarının Sporla Değerlendirme Eğilimlerinin Araştırılması (Kırıkkale Örneği). Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi, Bildiriler Kitabı, Ankara.

(7714) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih ve Tarihin Öğrenimi ve Öğretimi Üzerine Epistemolojik İnançları

Muhammet AVAROĞULLARI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ayten KİRİS AVAROĞULLARI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bireyin kendi kültüründen hareketle çalışma alanına yönelik inançları öğrenme öğretmen ortamında dikkate alınması gereken unsurlar arasında yer almaktadır. Felsefeye ait bir kavram olan epistemoloji bilginin açıklanması ve doğası ile ilgili bir kavramdır. Epistemolojik inanç ise kişinin bilginin doğası ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair kişisel inancıdır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Perry (1970), Belenky ve diğerleri (1986) ve Baxter Mogalda (1994 yapılan çalışmalarda farklı boyutlardan oluşan epistemolojik inanç modelleri bilginin doğası ile sınırlı olduğu için (İlhan ve Çetin, 2013)) Schommer (1990), epistemolojik inançları bilgi ve öğrenmenin doğası ile ilgili inançlar olarak kavramsallaştırmıştır. Bilginin doğası ve öğrenmenin doğası üzerine geliştirilen epistemolojik inanç ölçekleri aracılığıyla öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerin epistemolojik inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Epistemolojik inançlar üzerine yapılan çalışmalarda genel ve alan odaklı epistemolojik inançlar şeklinde bir ayrım yapılmaktadır (Tüzün ve Topçu, 2008). Tarih öğretimi alanına özgü epistemolojik inançlar konusu tarihsel bilgi ve tarihsel düşünmenin doğası ile tarihsel kavramları öğrenmeye içerecektir. Yeager ve Davis (1995) tarafından 3 tarih öğretmeni ile yapılan çalışmada öğretmenlerin anlam oluşturma olarak tarih, eğlence olarak tarih ve güvenilir bir kaynak olarak tarih şeklinde inançları tespit edilmiştir. Maggioni, Alexander & Van Sledright (2004) tarafından yapılan 4. Ve 5. Sınıf Amerikan tarihi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını inceleyen çalışmada tarih alanına özgü epistemolojik inanç ölçeği ile tarih öğretmenlerinin inançları üzerinde durulmuştur. Bunlara ilaveten epistemolojik inançlar üzerine yapılan araştırmalarda kültürün epistemolojik inançların dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Psaltis, Lytras, Costache, (2011) tarafından yapılan çalışmanın bir bölümünde Kıbrıslı Türk ve Rum öğretmenlerin epistemolojik inançları görecelilik ve yapılandırmacılık boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre Kıbrıs Türk toplumunda, yapılandırmacılığın, uzlaşı yanlısı müfredatın desteklenmesiyle pozitif korelasyon içinde olduğu ancak Kıbrıs Rum toplumunda, çok sayıda Kıbrıslı Rum eğitimcisinin "Tarihsel metinleri çalışırken, yazarın argümanlarının geçerliliği hakkında sorular sormak önemlidir", "Bir yorumun, diğerinden daha geçerli olması mümkündür", "Tarihsel bilgi, yeni bulgulara ve yeni kanıtlara tabi olduğundan değerlendirmeye acıktır" gibi ifadelerle ancak bu açıklığın kendi toplumlarının hakim etnosantrik resmi anlatılarını rahatsız etmediği takdirde hemfikir oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu çalışma da aslında alana özgü epistemolojik inançların toplumlara göre ya da kültüre göre değiştiğini göstermektedir. Buradan hareketle bu çalışmada Türk tarih öğretmen adaylarının tarih alanına özgü epistemolojik inançlarının belirlenmesi bu çalışmanın temel amacıdır.

Çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şimdi olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun modellerdir (Karasar, 1999). Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 2016 yılı Bahar döneminde Muğla Sıtkı Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sosyal bilgiler Öğretmenliği programında okuyan 1. ve 4. Sınıf öğrencileri araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenciler Tarih Alan bilgisi ile alakalı 12 farklı zorunlu ders almaktadırlar. Ayrıca Özel Öğretim Yöntemleri dersi çerçevesinde Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan tarihsel konularının öğretimine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Temel tarihsel bilgi ve tarihsel düşünmenin kazandırılması öğretmenlik eğitimi süresince gerçekleştirildiği için mesleğe başlamadan önce temel tarihsel bilgiye ve tarihsel düşünmeye yönelik inançlarını tespit etmek için sosyal bilgiler öğretmen adayları örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak tarih alanına özgü geliştirilen "Tarih hakkında epistemolojik inanç ölçeği" (Maggioni, Alexander & Van Sledright, 2004) kullanılmıştır. Tarih disiplinine yönelik epistemolojik inançları belirleyen 13 madde ve Tarihin öğrenimi ve öğretimine yönelik epistemolojik inançlara yönelik 9 madde olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Nesnelciler, Göreceler ve Kriterciler olmak 3 alt boyuttan oluşan ölçek (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Az Katılmıyorum (4)Az Katılıyorum (5) Katılıyorum (6) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen altılı likert olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu bulunmadığı için öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş ve ölçeğin boyutları hakkında 2 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Ölçeğin anlaşılır olduğuna karar verildiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular çeçrevesinde Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının tarih disiplinine ve tarihin öğretimine yönelik epistemolojik inançları konusunda tartışma geliştirilmiştir. Beklenen sonuçlar şu şekildedir: 1- Sınıf düzeyi açısından 1. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları arasında tarih disiplinine ve özellikle tarihin öğrenimi ve öğretimine yönelik epistemolojik inançlar arasında farklılık bulunacaktır. Çünkü 4. sınıf öğrencileri lisans eğitimleri süresince çok çeşitli tarih dersleri almışlardır. Ayrıca Özel Öğretim Yöntemleri ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile de Sosyal bilgiler dersi Tarih konularının öğretimine yönelik etkinlik uygulamaları yaptıkları düşünülmektedir. Ancak 1. sınıf öğrencileri daha önceki eğitim hayatlarında tarih disiplinine yönelik ders almış olsalarda tarihin öğrenimi ve öğretimi konusunda deneyimleri bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre bir farklılık beklenmemektedir.

Anahtar Kelimeler : sosyal bilgiler, tarih öğretimi, epistemolojik inançlar

Kaynakça

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 89-94.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Matematik Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği (MOEİÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6(3), 359-388.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Maggioni Liliana, Alexander, Patricia & Van Sledright, Bruce (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. European Journal of School Psychology, 2(1-2), 169-197.

Maggioni, Liliana & Parkinson, Meghan M. (2008). The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction, Educational Psychology Review, 20, 445-461.

Psaltis, C. Lytras,E., Costache, S. (2011). Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk Toplumlarında Tarih Eğitmenleri: Algılar, İnançlar ve Uygulamalar (çev. Gizem KAVAZ & Johann PILLAI), www.academia.edu/.../**Kıbrıslı_Rum_ve_Kıbrıslı_Türk**_Toplumlarında_sitesinden 04.12.2015 tarihinde alınmıştır.

Sadıç, A. Ve Çam, A. (2015). 8.Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile PISA Başarıları ve Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı, Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, http://www.joucer.com/pdfler/5000046118-5000151253-1-CE_SadicA_CamA.pdf. 04.12.2015 tarihinde alıntılanmıştır.

(7815) Nörobiyolojik Süreçler Bakımından Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Davranışla İlgili Algılarının İncelenmesi

Ali SÜLÜN **Sedat AYDOĞDU**

Üniversite Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Mevcut olan tüm kurumların, zamanın değişen gereksinimlerini temin edebilmeleri için, politikalarını gözden geçirerek bu değişime cevap verebilecek nitelikleri sağlamaları gerekir. Bundan dolayı, Türkiye'deki özel sektör ve kamu kuruluşları 1980'den itibaren çağın değişimlerinin gerektirdiği ihtiyaçları karşılayabilecek oluşumlara girişmişlerdir. Bu kuruluşlardan biri olan eğitim sisteminden istenen verimin elde edilememesi ve ihtiyaçları karşılamadaki yetersizliğinden dolayı, yeniden oluşum süreci eğitim camiasında, yetersizliklerin giderilerek ihtiyaçların karşılanması için bir fırsat olarak görülebilir. Eğitimde meydana gelen yeni oluşumlar eğitimcilerin sorumluluklarını da etkilediğinden, hedeflenen insan profilinin yetiştirebilmesi için çağın gereksinimlerine uygun eğitimcilerin yetiştirilmesi de kaçınılmaz olmuştur (Özden, 2011). Ülkemizde tartışılan bu oluşum süreçlerinin yanında diğer taraftan da1990'lı yıllardan sonra ilan edilen beyin on yılı ile birlikte eğitim ve öğretim dünyasında köklü değişimlere farklı bir boyut kazandırılmıştır (Duman, 2012). Sinirbilim araştırmalarından elde edilen veriler sosyoloji, kimya, antropoloji, çevrebilim, psikiyatri, psikoloji, eğitim gibi farklı alanlarla entegre edilerek eğitim ve öğretim etkinliklerinin zenginleştirilmesi sağlanabilir. Ancak, sinirbilimin belirtilen farklı disiplinlerle birlikte değerlendirildiği zaman daha etkili uygulamaların elde edileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Jensen, 2000). Bundan dolayı öğrenmenin, ruhun, bilincin, düşünmenin ve duyguların ana merkezi olan beyni anlamanın ve idrak edilmesinin eğitimin ve eğitimcilerin bir hedefi olmalıdır (Duman, 2012). Söz edilen bu süreçleri anladıktan sonra beynin potansiyelini öğrenebilir ve eğitim ve öğretimi daha iyi bir duruma getirebiliriz (Caine & Caine, 1991). Beyin ile ilgili araştırmaların eğitimcilerin ilgisini çektiği ve eğitim dünyasına entegre etme çabalarının giderek arttığı günümüzde öğretmen adaylarının öğrenme, davranış ve zihinsel süreçlerle ilgili nörobiyolojik algılarının ne durumda olduğunun incelenmesi önem kazanmaktadır. Diğer taraftan eğitim ile ilgili yapılacak olan yeni yapılanmaların yönünün tayin edilmesinde günümüz ihtiyaçlarının belirlenmesi önemli bir durumdur. Bu çalışmanın amacı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının öğrenme, davranış ve zihinsel süreçler ile ilgili nörobiyolojik algılarını tespit etmek ve bölümlerin ders içerikleriyle ilişkilerini belirlemektir.

Çalışmada, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının öğrenme, davranış ve zihinsel süreçlerle ilgili nörobiyolojik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri öğretmen adaylarının öğrenme, davranış ve zihinsel süreçlerle ilgili nörobiyolojik algıları ile bölüm ders içerikleri arasındaki ilişki boyutu gibi problemlere çözüm aranmıştır.

Bu çalışma var olan bir durum incelenmesine yönelik olduğundan tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modellerinde incelenen durum var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). Çalışmanın örneklemini, olasılık dışı örnekleme belirleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile (Balcı, 2013) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri 2013-2014 dönemi 378 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak araştırmanın uygulama aşamasından önce geliştirilen ve daha sonra Sülün, Aydoğdu, Taşçı ve Demet (2014) tarafından "Nörofizyolojik Algı Ölçeği Geliştirme Çalışması: Öğretmen Adaylarının Algılarını Ölçmeye Yönelik" başlıklı olarak yayınlanan ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçme aracı öğrenme, davranış ve zihinsel süreçler ile ilgili nörofizyolojik süreçlerin ifade edildiği maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca, kullanılan ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu bildirilmiştir (Aydoğdu, 2014; Sülün, Aydoğdu, Taşçı, & Demet, 2014).

Ölçeğin uygulama aşamasında örneklemdeki herbir bireye çalışmanın önemi hakkında bilgi verildi. Ölçekte yer alan ve açıklanması gereken ya da bireylerin açıklanmasını istedikleri kısımlar uygun bir şekilde izzah edildi. Bireylerden elde edilen eksik kodlanmış ölçek formları örneklemden çıkarıldı. Bu işlem sonucunda analizlere 378 öğretmen adayından elde edilen ölçek formlarındaki verilerle devam edildi.

Araştırma verileri SPSS 15 paket programına aktarılarak bölümlerin ölçek toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edildi.

Araştırma verilerinin ANOVA ile analizi sonucunda, farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öğrenme, davranış ve zihinsel süreçler ile ilgili ölçek toplam ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F(2\text{-}375)=13{,}19$, $p<.001$). Bulunan bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Least Significant Difference (LDS) testi yapıldı. Bu test sonucunda bulunan anlamlı farkın Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği bölümleri arasındaki farklardan kaynaklandığı bulundu. Yani, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümleri öğretmen adayları Sınıf Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına göre öğrenme, davranış ve zihinsel süreçleri daha

nörobiyolojik olarak algıladıkları ya da değerlendirdikleri söylenebilir. Bölümler arasında anlamlı olarak bulunan bu farklar, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ders içeriklerinde öğrenme, davranış ve zihinsel süreçlerin merkezi olan beyin ile ilgili konuların dolaylı ya da doğrudan katkısı, Sınıf Öğretmenliği bölümündeki ders içeriklerine (Erzincan Üniversitesi, 2014) göre daha fazla olmasıyla açıklanabilir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme ve Davranış Nörobiyolojisi, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Aydoğdu, S. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme, Davranış ve Zihinsel Süreçler İle İlgili Nörofizyolojik Algılarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (10. Baskı ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayın.

Caine, R. N., & Caine, G. (1991). Making connections: Teaching and the human brain. *Alexandria: Association for supervision and curriculum development* .

Ders İçeriği. (2014). Retrieved 2014, from Erzincan Üniversitesi: http://www.erzincan.edu.tr/birim/?git=9

Duman, B. (2012). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* (3.Baskı ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Jensen, E. (2000, April). Brain based learning: A reality check. *Educational Leadership* , 77.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Basım ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11.Baskı ed.). Anakara: Pegem Akademi.

Sülün, A., Aydoğdu, S., Taşçı, G., & Demet, Y. (2014). Nörofizyolojik Algı Ölçeği Geliştirme Çalışması: Öğretmen Adaylarının Algılarını Ölçmeye Yönelik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 16* (2), 141-156.

(7826) Eğitimde Beynin Yapı ve İşleyişinin Anlaşılmasının Önemi Hakkında Öğretmen Adaylarının Bakış Açılarının İncelenmesi

Sedat AYDOĞDU — Erzincan Üniversitesi
Ali SÜLÜN — Üniversite
Sema ALTUN YALÇIN — Üniversite

ÖZET

Mesleki yeterliliğe ve kendi alanında kayda değer bir yere sahip olan öğretmenler, eğitim sistemlerinin belirledikleri amaçlara uygun olarak öğrenciler yetiştirebilmesi açısından önemli bir yere sahiptirler. Bu nedenle eğitimde meydana gelen oluşumlar öğretmen rollerini de etkileyerek onlara, oluşumlara uygun bir şekilde eğitimin belirtilen hedeflere göre bireyler yetiştirmesinde yeni görevler yüklemektedir (Özden, 2011). Eğitimcilerin birçoğu tarafından öğrenme olayı, bir takım bilgilerin ya da malumatların ezberlenmesinden ibaret olarak görülmektedir (Caine & Caine, 2002). Eğitimin önemli bir bölümünü oluşturan öğretim faaliyetlerinin daha kalıcı ve etkili olabilmesi için öğrenme ile ilgili davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı gibi öğrenme yaklaşımları ileri sürülerek programlara yansıtılmıştır. Ancak öğrenmenin beyinde gerçekleştiği kabul edilirken bu süreçlerin nasıl olduğu hakkında çalışmalar yeterli olarak programlara yansıtılamamıştır. Caine ve Caine (2002), insan beynin olayları işleme ve işlediği bilgileri boyutlarıyla hatırlama, örüntülerin oluşturulması ve anlama gibi çok önemli olan yeteneklerinin eğitimde göz ardı edildiğine işaret etmektedir. Ayrıca, bütün öğrenme şekillerinin beyin ile ilişkili olduğu düşünülse de, aslında beyin temelli öğrenme beynin yapı ve işleyişiyle ilgili kuralların anlamlı öğrenmenin sağlanması için işin içine koşulduğu ve öğretimin bu kurallar bağlamında organize edilmesidir (Caine & Caine, 2002). Sinirbilim araştırmalarından elde edilen bulgular, diğer farklı disiplinlerin yanı sıra eğitim alanındaki çalışmalarla birleştirilirse öğrenme-öğretme etkinlikleri daha fazla çeşitlendirilebilir (Jensen, 2000). Bu öneminden dolayı, giderek artan bir şekilde nörobilimdeki gelişmeler eğitimcilerin dikkatini çekmiş ve eğitim çalışmalarının farklı bir boyut kazanmasını sağlamıştır. Bundan dolayı eğitimde sinirbilim ya da beyin hakkında eğitimcilerin görüşlerinin alındığı (Karakuş, Howard-Jones, & Jay, 2015; Pickering & Howard-Jones, 2007; Rato, Abreu, & Castro-Caldas, 2011), öğretmenlerin beyin ile ilgili yanlış kavramlarının incelendiği (Karakuş, Howard-Jones, & Jay, 2015) ve beynin çalışması ile ilgili bilgilerin sınıf uygulamalarını geliştirmede kullanılmasına yönelik (Abiola & Dhindsa, 2012) çalışmalar bulunmaktadır.

Günümüz eğitim araştırmaların nörobilimsel boyut kazanmalarından dolayı, eğitimin, başta öğrenme ile ilgili olmak üzere, tüm alanlarının bu bulgular ışığında yapılandırılması eğitim hedeflerinin daha somut yapılara dayandırılması önemli görülmektedir. Eğitimin hedeflerinden olan nitelikli bireylerin yetiştirlmesi, ancak alanında çağın ilerlemelerini yakalamış öğretmen adayları ya da öğretmenlerle mümkün olacaktır. Günümüz teknolojisinin gelişmesiyle öğrenmenin merkezi olan beyin hakkında somut bilgiler elde edilmiş ve bu durum eğitimcileride etkilemiştir.

Beyin ile ilgili araştırmalardan elde edilen bulguların öneminden dolayı çalışmanın amacı, farklı bölümlerdeki son sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ve davranış nörofizyolojisi ile ilgili algılarını belirlemek ve beynin yapı ve işleyişi ile ilgili bilgilerin öğrenme-öğretme etkinliklerinde ve sosyal çevrede hangi konularda ne derece önemsediklerini tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada eğitim fakültesinin bazı bölümlerinin 4. sınıf öğretmen adaylarının; "Öğrenme ve davranış nörofizyolojisi ile ilgili algıları ne düzeydedir?, Öğretmen adayları öğrenme-öğretmen etkinlikleri ve sosyal çevrede beynin yapısı ve işleyişi ile ilgili bilgilerin önemi hakkındaki düşünceleri nelerdir?" gibi sorulara cevep aranmıştır.

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanıldı. Araştırma, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Türkçe Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği 4. Sınıf toplam 204 öğretmen adayı ile yürütüldü. Belirtilen örneklemden mülakat için Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 4 ve diğer her bir bölümden ise 5'er kişi olacak şekilde toplam 29 öğretmen adayı rasgele belirlenerek bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirildi.

Nicel verilerin elde edilmesi aşamasında Sülün, Aydoğdu, Taşçı ve Demet (2014) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Nörofizyolojik Algı Ölçeği: Öğretmen Adaylarının Algılarını Ölçmeye Yönelik (NAÖ)" ölçek veri toplama aracı olarak kullanıldı. Diğer taraftan, nitel verilerin elde edilmesinde ise araştırmacılar tarafından hazırlanan sondalarının da bulunduğu, beynin yapı ve işleyişi ile ilgili bilgilerden eğitim ve öğretimde nasıl faydalanıldığı ile ilişkili altı sorudan ibaret yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanıldı.

Araştırma süresince nicel veriler her bir bölümdeki öğretmen adaylarından tek oturumla elde edildi. Ölçek formu üzerinde belirtildiği gibi ölçek maddelerinin içtenlikle kodlamaları öğretmen adaylarından istendi. Nitel veriler belirtilen gruplardaki bireylerden seçilen öğretmen adayları ile birebir görüşme yapılarak elde edildi. Görüşme öncesinde öğretmen adayları, çalışmanın önemi ve amacından söz edilerek mülakatın adımları hakkında bilgilendirildiler. Ayrıca görüşmenin ses olarak kayıt edilmesi için her bir öğretmen adayından izin alındı. Verilerin analiz aşamasında SPSS 15 paket programından ve içerik analizinden faydalanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının ölçek toplam puanlarının ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu farkın kaynağının hangi bölümler arasında olduğunu anlamak için yapılan analizler sonucunda ise, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğretmen adaylarının, Fen Bilgisi Öğretmen adayları ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre öğrenmeyi daha nörofizyolojik algıladıkları tespit edilmiştir. Görüşme ile elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenme ve davranış süreçlerini genel olarak davranışçı ve bilişsel kuramlar perspektifiyle açıkladıkları görüldü. Öğretmen adaylarının çoğunun (f:23), beynin yapı ve işleyişinin kavranmasının eğitime fayda sağlayacağı yönünde görüş bildirmelerinin yanısıra, olumsuz (f:2) ve kararsız (f:3) şeklinde görüş bildirenler de olmuştur. Beynin yapı ve işleyişi ile ilgili kazanımların meslek hayatında kullanılmasına yönelik, genel olarak, öğretmen adayları öğrenme-öğretme süreci, çevresel düzenleme ve öğrenciye yönelik etkinliklerde faydalı olabileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yani bu durum, öğretmen adaylarının meslek hayatında beynin yapı ve işleyişini öğrenme-öğretme etkinliklerinde önemsemeleri gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Beyin ve Eğitim, Eğitimde Nörobilim, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Abiola, O. O., & Dhindsa, H. S. (2012). Improving classroom practices using our knowledge of how the brain works. International Journal of Environmental & Science Education , 7 (1), 71-81.
Caine, R. N., & Caine, G. (2002). Beyin Temelli Öğrenme. (G. Ülgen, Trans.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Jensen, E. (2000, April). Brain based learning: A reality check. Educational Leadership , 77.
Karakuş, O., Howard-Jones, P. A., & Jay, T. (2015). Primary and secondary school teachers' knowledge and misconceptions about the brain in Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences , 174, 1933–1940.
Özden, Y. (2011). Öğrenme ve Öğretme (11.Baskı ed.). Anakara: Pegem Akademi.
Pickering, S. J., & Howard-Jones, P. (2007). Educators ' Views on the Role of Neuroscience in Education: Findings From a Study of UK and International Perspectives. Mind, Brain, and Education , 1 (3), 109-113.
Rato, J. R., Abreu, A. M., & Castro-Caldas, A. (2011). Achieving a successful relationship between Neuroscience and Education: The views of Portuguese teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences , 29, 879 – 884.
Sülün, A., Aydoğdu, S., Taşçı, G., & Demet, Y. (2014). Nörofizyolojik Algı Ölçeği Geliştirme Çalışması: Öğretmen Adaylarının Algılarını Ölçmeye Yönelik. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 16 (2), 141-156.

(7943) Tartışmalı Konularda Tartışmayı Yönetmeyi Öğrenmek: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Deneyimleri, Kazanımları ve Yaşadıkları Zorluklar

Arife Figen ERSOY — Anadolu Üniversitesi
Uğur GEZER — Anadolu Üniversitesi
Önder ERYILMAZ — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde birçok sorun tartışmalı hale gelmiştir. Özellikle teknolojik ve bilimsel gelişmelerin farklı kültürlerdeki değerlerle çatışması ile siyasal sorunlar birçok konunun ulusal ve uluslararası alanda tartışılmasına neden olmaktadır. Genel olarak dünya ülkelerinde tartışılan bazı konular ortak sorunları dile getirirken bazı ülkelerde kendine özgü sorunlar tartışmalı bir konu olmaktadır. Örneğin, idam, ötenazi, eşcinsel evliliği gibi konular birçok ülkede tartışılan ortak konulardır. Oysa, nükleer enerji santrallerinin kurulması şu günlerde Türkiye'de tartışılan bir güncel konudur. Nükleer enerji santrallerinin kurulduğu ve çok sayıda nükleer enerji santraline sahip ülkelerde bu konu bir tartışma konusu olmaktan çıkmıştır.

Tartışmalı güncel konular siyasi, sosyal, sağlık, eğitim, bilim gibi her konuda olabilir. Bu nedenle, tartışmalı konular doğrudan vatandaşların yaşamlarında yer alan sorunlar ile ilgilidir. Bu nedenle, vatandaşların izlemesi ve çözüm üretmesi gereken sorunlardır. Vatandaşların tartışmalı konular hakkında bilgisinin olması ve çözüm üretebilmesi için yazılı ve görsel basında yer alması, toplum içinde tartışılarak olgunlaştırılması gerekir. Aynı zamanda çocukların tartışmalı konuların çözümüne katkı sağlayacak biçimde yetiştirilmesinde eğitim sistemine önemli sorumluluklar düşer. Günümüzde vatandaşların, tartışmalı konuların farkında olması ve bu konulara çözüm önerileri getirmesi için tartışmalı konuların öğretimi vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahiptir (National Council for Social Studies [NCSS], 1992; Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 1998). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler dersi öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerini geliştirilmesi açısından temel ders konumundadır. Genel amacı, öğrencilerde vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmak olan sosyal bilgiler dersinde (NCSS, 1992) tartışmalı konulara yer verilmesi, öğrencilerin etkili iletişimden, eleştirel düşünmeye kadar birçok demokratik vatandaşlık yeterliklerini kazandırmalarında etkili olur (Harwood & Hahn, 1990; Holden, 2002; Wilson et al., 2002).

Sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konulara yer vermek için öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde yeterlik sahibi olmaları için öğretmen eğitimi sürecinde, derslerinde tartışmalı konular ile karşılaşmaları ve bu konuların öğretimine ilişkin deneyim kazanmaları gerekmektedir. Öğretmen eğitiminde tartışmalı konularla karşılaşan öğretmen adayları bu konuların sınıf ortamında nasıl tartışılabileceğine ve bu süreçte hangi sorunlar yaşanabileceğine ilişkin görüş ve öğretim stratejileri geliştirebilmektedir (Hess, 2001; McLauglin, 2003). Tartışmalı konular aracılığıyla, öğretmen adaylarının hem kendi vatandaşlık yeterliklerinin hem de vatandaşlık eğitimi açısından mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi sağlanır (Ersoy, 2010).

Tartışmalı konuların eğitimi konusunda son yıllarda Türkiye'de çeşitli çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Bu çalışmalardan biri doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı güncel konuların öğretimine yönelik bakış açısını ortaya koymaya (Yılmaz, 2012); diğeri öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili öğretim yeterliklerini geliştirmeye yöneliktir (Avaroğulları, 2015). Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar ise daha çok öğretmen adaylarının tartışmalı konulara bakış açısı ve tutumlarını ve bu konuları tartışmaya katılımını etkileyen etmenleri belirlemeye yöneliktir (Ersoy, 2013; Ersoy, 2010; Seçkin, 2009; Yazıcı & Seçgin, 2010). Yurtdışında yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının tartışmalı konulara bakışı (Rambosk, 2011; Misco & Patterson, 2007) ile tartışmalı konuların öğretimine ilişkin tutumları (Rambosk, 2011) konularında yoğunlaşmaktadır. Ancak, öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine yönelik yeterliklerini geliştirmek amacıyla bir çalışma bulunmamaktadır. Türkiye'de öğretmen adayların tartışmalı konuları öğretim yeterliklerini geliştirmeye yönelik araştırmaların, hem öğretmen adaylarının vatandaşlık eğitimi yeterliklerinin gelişmesine hem de öğrencilerinin vatandaşlık yeterliklerini geliştirmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının, tartışmalı güncel konularla ilgili tartışma yönetim sürecini nasıl yürüttüklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırma nitel araştırma yönteminde bir durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğretmen adaylarının "tartışmalı ve güncel konuların öğretimi" dersinde tartışmalı bir konuyu seçmeleri, sınıfta bu konuyla ilgili bir tartışma sürecini geliştirip yönetmesi istenmiştir. Bunun amacı, öğretmen adaylarının tartışmalı güncel konuları öğretim yeterliklerini ve tartışma sürecini yönetim becerilerini geliştirmektir. Bu süreçte hiç bir yönlendirme yapılmamıştır.

Katılımcıların seçilmesinde aykırı ve aşırı durum örneklemesi yapılmıştır. Bu örneklem biçimi, zengin veri olanağı sunması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu araştırmada ders gözlem sürecinde tartışmalı konuların öğretim ilkelerine göre, tartışma yönetim sürecini etkili yürütebilen ve yürütemeyen öğretmen adayları arasından gönüllü olanlar seçilmiştir. Yapılan gözlemler sonucu toplam 16 gönüllü öğretmen adayı araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada veri çeşitlemesi yapılmış ve araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem ve öğretmen adaylarının öz değerlendirme raporları, tartıştıkları konuya ilişkin hazırladıkları ödev raporları ile toplanmıştır. Gözlem sürecinde öğretmen

adaylarının bir tartışmalı güncel konunun tartışma yönetim sürecinde sınıfın uygun bir yerinde sadece gözlem yapılmış ve alan notları tutulmuştur (Glesne, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde, öğretmen adaylarına tartışılacak konuyu nasıl belirledikleri, tartışma yönetimi sırasında hangi öğretim stratejilerini uyguladıkları, tartışma yönetimi sırasında ne tür sorunlar yaşadıkları ve yaşadıkları sorunları nasıl çözdüklerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırma verileri, içerik analizi ile temalar oluşturularak analiz edilecek ve oluşturulan temalar başlığında durum tanımlanacaktır.

Araştırma verileri toplanmış, verilerin analiz sürecine başlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları tartışmalı konuların öğretimine ilişkin mesleki deneyim yaşamışlar, tartışmalı konuların öğretimine ilişkin mesleki yeterliklerini geliştirmişler ve kendi öğretim stratejilerini oluşturmuşlardır. Öğretmen adaylarının konu hakkındaki bilgisi, hazırlık süreci, sınıf yönetim ve çatışma çözüm stratejileri ve özgüveni tartışma yönetim sürecini etkilemektedir. Öğretmen adayları, sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine ilişkin özgüven kazanmışlardır. Öğretmen adaylarının tartışma yönetimi sırasında yaşadığı başlıca sorunlar; sınıf kontrolünü kaybetme, konu dışına çıkan tartışma ortamını tartışma odağına çekememe ve süreyi etkili kullanamama şeklindedir. Araştırma bulgularından bir diğeri ise tartışma ortamına sıklıkla katılan öğrencilerin tartışma ortamına katılmayan öğrencilere göre daha iyi tartışma yönetim becerisi göstermeleridir.

Anahtar Kelimeler : Tartışmalı konular, Tartışma yönetimi, Sosyal bilgiler öğretmen adayları

Kaynakça

Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *NWSA: Education Sciences*, 10-2. 139-150.

Ersoy, F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler. *Journal of Social Studies Education Research*, *4*(1), 24-48.

Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. Teaching and Teacher Education. 26(2), 323-334.

Chikoko, V., Gilmour J. D., Harber C. & Serf, J. (2011) Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa, Journal of Education for Teaching, 37:1, 5-19

Harwood, A. M., & Hahn, C. L. (1990). Controversial issues in the classroom. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED327453).

Holden, C. (2002). Teaching the tricky bits: Topical, political and controversial isues. *Education, 3,* 17-23.

Misco, T. & Patterson, N. C. (2007). A Study of Pre-Service Teachers' Conceptualizations of Academic Freedom and Controversial Issues. Theory and Research in Social Education, 35(4) 520-550.

National Council for Social Studies. [NCSS] (1992). *A vision of powerful teaching and learning in social studies: Building social understanding and civic efficacy.* Retrieved August, 01, 2006, from http://www.socialstudies.org/positions/powerful

Seçgin, F. (2009). Öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat*.

Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18).

Yazıcı, S., & Seçgin, F. (2010). Tartışmalı konular ve öğretimine ilişkin bir çalışma. *Journal of International Social Research*, *3*(12).

(7958) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders Araştırması Modeli İle Mesleki Yeterlilik Görüşlerinin İncelenmesi

Elif BORAN **Kamuran TARIM**

MEB Üniversite

ÖZET

Okullardaki öğrenme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi daha çok öğretmenin mesleki gelişim sürecinin niteliğine ve sürekliliğine bağlı (Kıncal ve Beypınar, 2015) olduğu için hizmet içi mesleki gelişim çalışmaları araştırmacılar tarafından mercek altına alınmıştır. Uygulanan bu programların etkili olabilmesi ancak kurum içinde çalışan öğretmenlerin bizatihi kendilerinin karar verme süreçlerine katılımlarıyla gerçekleşebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü sorunu yaşayanlar öğretmenler yine sorun için çözüm önerebilecek en uygun kişilerdir. Bu konuda uluslar arası literatür incelendiğinde birçok ülkenin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirici arayışlar içerisinde olduğu ve bu arayışlar içerisinde en göze çarpan modelin Japon araştırmacılar tarafından ortaya konulan "*lesson study*" modeli olduğu anlaşılmaktadır (Baki vd., 2012). Japonya'da başlayıp yaygınlaşan ve yabancı literatürde "*lesson study*" olarak isimlendirilen bu mesleki gelişim modeli ülkemizde "*ders araştırması*" ya da "*ders imecesi*" şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışmada ise daha çok kabul gördüğü düşünülen "*ders araştırması*" ismi tercih edilmiştir.

Ders araştırması uzun süren bir dizi planlanmış aşamadan oluşan ve bir grup öğretmenin yoğun bir şekilde çalışmasını gerektiren bir mesleki gelişim modelidir (Erbilgin, 2013). İşbirliği içinde öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen söz konusu ders araştırması, genel olarak şu aşamalardan oluşur: (1) amaç belirleme ve ortak planlama, (2) dersi araştırma, (3) ders üzerine yansıtıcı tartışma, (4)öğrenmeyi sağlamlaştırma (Lewis, 2002).

Araştırma dersine katılan bir öğretmen öğrenmeyi, öğretmeyi, konu alanı bilgilerini ve uygulama etkinliklerini belirgin bir şekilde geliştirerek mesleki anlamda standartlarını arttırmaktadır (Kıncal ve Beypınar, 2015). Araştırma dersleri, işbirliği içerisinde geçirilen süreçte ortak plan hazırlanıp herkese eşit derecede sorumluluklar verir ve birbirlerinin başarılarını paylaşmaları öğretmenlere akademik bakış açısı kazandırır. Bu şekilde bakıldığında ders araştırmasının, öğretmenlerin birbirlerinin öğretim yaklaşımlarını sorgulamaya izin verdiği ve birbirlerinin tecrübelerinden faydalanabilecekleri bir ortam oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte Lewis, Perry ve Hurd (2004), söz konusu ders araştırmasına katılan öğretmenlerin hem konuyla ilgili bilgisinin hem de pedagojik alan bilgisinin artmasını, öğrenciyi gözlemleme ve bilgiyi pratiğe dökme yeteneğinin gelişmesini, meslektaşları ile daha güçlü ilişkiler kurmasını, daha güçlü bir motivasyon kazanmasını, ders planına ulaşmada daha yüksek kalite elde etmesini sağladığını belirtmişlerdir.

Ders araştırması öğretmenin mesleki özelliklerini tamamlayıcı bir süreç olduğu için öğretmenlerin belli özellikleri kazanmalarını sağlamada çok önemli bir role sahiptir (Budak vd., 2011). Bununla birlikte Türkiye'de mesleki gelişim uygulamalarının eksikliği, öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi ve bu gibi durumlar bağlamında öğretmenler üzerine yapılan araştırmalarının yetersizliği de bu konuların üzerinde durulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi ders araştırması mesleki gelişim modeli ile ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki yeterlilik görüşlerini incelemektir.

Bu araştırma, ders araştırması modeli ile matematik öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik (ÖMGY) ve Matematik Özel Alan Yeterlilik (MÖAY) hakkındaki görüşlerini derinlemesine belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu bağlamda çalışma nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde temel amaç bir konu hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.180).

Araştırma, 2015–2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin güney illerinden bir ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler (5-6) ile ilgili mercilerden resmi izin alınarak yürütülmüştür. Örneklem grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu araştırmada yer alacak öğretmenlerin belirlenmesinde ortaokul matematik öğretmeni olmaları ve gönüllü katılımcı olmaları ölçüt alınmıştır.

Görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanabileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da düzenlenebilir ve betimsel analizde görüşmeye katılanların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Bu temalara görüş bildiren öğretmenlerin sayılarını belirtmek için frekans tablosu, alıntılar yapılırken de öğretmenlerin isimlerini vermek yerine kodlamalar kullanılmıştır. Bu kodlamalarda cinsiyet de belirtilmiştir. Örneğin; (KÖ1) 1 nolu öğretmenin kadın olduğunu, (EÖ6) ise 6 nolu öğretmenin erkek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenerek kodlanmış ve gerekli açıklamalar "[ ]" simgesi içinde gösterilerek düzenlenmiştir.

Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara göre katılımcılar ders araştırması ile mesleki yeterliliklerinin arttığını ve bunu da mesleki gelişim adına çok yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ders planı hazırlarken mesleki yeterlilikleri göz önünde bulundurmanın dersi öğrenmeye çok ciddi katkısının olduğunu, ders araştırması ile ortak plan hazırlayarak öğretmenlerin matematik bilgisinin derinleştirdiğini, öğretmenler arasındaki işbirliği sayesinde de akademik anlayış kazandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca bu araştırma ile öğrencileri anlama, onların gözünden derse bakabilme, öğrenciye matematiksel beceriler kazandırma ve ölçme değerlendirme tekniklerini kullanırken daha dikkatli olma fırsatını yakaladıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerin gelişmesinde ders araştırması modelinin önemli bir rolü olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu konuda ülkemizde, görevdeki öğretmenlerin ders araştırması modelini kullanarak mesleki yeterlilikler hakkındaki görüşlerini ve bu süreçte neler öğrendiklerini araştıran çalışmaların yapılmasının eğitim sistemimizin gelişmesine katkı sağlayabileceği önerisinde bulunulabilir. Araştırmanın analizleri devam etmekte olup ortaya çıkacak bulgular çerçevesinde çalışmaya ilişkin daha fazla öneride bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Ders Araştırması, Mesleki Gelişim, Mesleki Yeterlilikler, Öğretmen Nitelikleri

Kaynakça

Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013) *Pedagojik Androgojik Formasyon ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Baki, A., Erkan, İ. ve Demir, E. (2012). Ders Planı Etkililiğinin Lesson Study İle Geliştirilmesi: Bir Aksiyon Araştırması, *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri.*http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/bildiri.pdf

Budak, İ., Budak, A., Bozkurt, I. ve Kaygın, B. (2011). *E-Journal of New World*

Erbilgin, E. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Araştırması Hakkındaki Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21,* 69-83.

Beypınar, D. ve Kıncal, R. (2015). "Ders Araştırması" Uygulamasının Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine ve Öğrenme Sürecinin Geliştirilmesine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 186 – 210.

Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools, Inc.

Lewis, C., Perry, R. ve Hurd, J. (2004). A Deeper Look At Lesson Study. *Educational Leadership, February,* 18-22.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı).* Ankara: Seçkin.

(7978) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Kavramına İlişkin Algısı

Elvan GÜNEL Anadolu Üniversitesi

Ayşegül PEHLİVAN Anadolu Üniversitesi

Önder ERYILMAZ Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Toplumlar, dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet ve kişilik özellikleri bakımından birbirinden farklı bireylerin oluşturdukları geniş birlikteliklerdir. Bu bakımdan, bireyler arasında bulunan bu farklılıkların korunabilmesi için toplumlar bazı yasalar oluştururlar. Her ne kadar toplum içerisinde bireylerin hakları yasalar aracılığıyla korunma altına alınmışsa da bireyler bazen ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar (Seçgin ve Kurnaz, 2015).

Bireyler çok küçük yaşlardan başlayarak yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini ve sosyal normlarını kazanırlar. Bu normlar ve değerler içerisinde öğrenilen toplumsal rollerin yarattığı eşitsizlikler de bireyde kalıplaşmış şekilde yerleşmeye başlar (Seçgin ve Kurnaz, 2015). Öyle ki, kendine has özellikleriyle dünyaya gelen bireyler, toplum içinde yaşamaya başladıklarında birden bire kendileri için hazırlanmış rol ve değerlerle karşılaşırlar. Kadın ve erkeğe toplumda var olan kültürel değerler ve normlar tarafından yüklenen bu roller nedeniyle bireyin yaşadığı toplum bir süre sonra bireyden o rollerin gereğini yapmasını beklemektedir. Kadın ve erkek olarak cinsiyete dayalı oluşturulan bu kimliği üzerinde taşıyan birey, bu toplumsal beklentilere cevap vermek zorunda bırakılmaktadır (Ersoy, 2009). Toplumsal cinsiyet bağlamında toplumda bazı klişelere ve kalıp yargılara rastlanmaktadır. En büyük kalıp yargı ise; erkeğin rolü ailenin geçimini sağlamak iken kadının rolünün çocuklarını büyütmek ve ailenin devamını sağlamak olarak görülmesidir (Günay ve Bener, 2011; Kurt, 1997; Moya, Expósito and Ruiz; 2000).

Toplumsal cinsiyet kavramı, "farklı kültürlerde farklı biçimlerde tanımlanan, sosyal olarak kurulmuş erkeklik ve kadınlık kategorilerini ve her iki gruba atfedilen sosyal olarak empoze edilmiş yükümlülük ve davranışları belirtir" şeklinde tanımlamaktadır (Bilton, 2008).

Bireylerde toplumsal cinsiyet bilincinin kazandırılması için Türkiye'de ve Dünya'da çeşitli kurum ve kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri aracılığıyla çok sayıda seminer, kongre ve konferanslar yapılmaktadır. Ancak, yapılan bu seminerler belirli kesimlerle sınırlı kalmakta ve toplumun her grubuna ifade edememektedir (Seçgin ve Kurnaz, 2015; Köseler, 2009). Ayrıca, bireyin toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin ön bilgiye ve bilince sahip olabilmesi için küçük yaşlardan başlayarak bazı farkındalıkları kazanmış olması gerekmektedir. Bu bağlamda, gelecek nesilleri yetiştirmede toplumun önemli sistemlerinden olan eğitime büyük rol düşmektedir. Eğitim sisteminin ilk kademelerinden başlayarak derslerde toplumsal cinsiyet eğitiminin verilmesi bu konuda duyarlılığın arttırılması ve bilincin oluşturulmasında önemli olacaktır.

Toplumsal cinsiyet eğitiminin verilmesinde önemli olan derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda;

> Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkilerinde ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerindeki değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak

zorunluluğu vurgulanmıştır (MEB, 2005). Ayrıca, programda bireylerin cinsiyetler arası saygı ve eşitliğe önem vermeleri ve cinsiyet ayrımcılığının yapılmaması gerektiği de belirtilmektedir. Bu bağlamda, programdan yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersinin toplumsal cinsiyet eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ancak, sadece programda yer verilmesi bireylerin toplumsal cinsiyet bilinci kazanmaları için yeterli değildir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin de toplumsal cinsiyet konusunda belirli bilgi, beceri ve değerlere sahip olması gerekir. Çünkü, öğretmen kendisi bilgi sahibi olmadığı bir konuyu öğrencilerine aktaramaz. Ayrıca, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusunda sahip oldukları bilginin yanında toplumsal cinsiyete duyarlı bir bakış açısının da olması gerekmektedir. Bu bakımdan, öğretmen eğitiminde bireylerin toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin algılarının bilinmesi önemlidir.

Bu çalışmanın amacı; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet kavramı ve bu kavramla ilişkili olan toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal cinsiyet adaleti kavramlarını nasıl tanımladıkları, nasıl algıladıkları ve bir Sosyal Bilgiler öğretmen adayı olarak Sosyal Bilgiler dersi içinde toplumsal cinsiyeti nasıl anlamlandırdıklarının belirlenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin algısı nasıldır?

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları toplumsal cinsiyet kavramını nasıl tanımlamaktadır?

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal cinsiyet adaleti kavramlarını nasıl tanımlamaktadır?

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları Sosyal Bilgiler öğretimi içerisinde toplumsal cinsiyet eğitiminin yerini nasıl açıklamaktadır?

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları aldıkları lisans eğitimini toplumsal cinsiyet rollerine dayalı ayrımcılığa karşı duyarlı bireyler yetiştirmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumu kazandırma açısından nasıl değerlendirmektedir?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin algısını belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak yapılan bu araştırmada fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılacaktır. Toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin öğretmen adaylarından görüş alınmak üzere veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından katılımcılarla bireysel görüşmeler yapılacaktır. Araştırmaya Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim görmekte olan 10 öğretmen adayı katılacaktır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde NVivo 11 programı kullanılacaktır. Elde edilen veriler belirli bir tema söz konusu olmadığından tümevarımsal analiz yaklaşımı ile analiz edilecek ve yeni temalar oluşturularak kodlanacaktır. Kodlama sonucu oluşturulan temalar birer başlık haline getirilerek bulgular oluşturulacaktır.

Araştırma halen devam etmekte olduğundan araştırma sonuçlarına tam metinde yer verilecektir. Bu nedenle özet kısmında araştırmanın olası sonuçlarından behsedilmiştir. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet kavramı ve bu kavramla ilişkili olan toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal cinsiyet adaleti kavramlarını nasıl tanımladıkları, bu kavramları nasıl algıladıkları, toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin deneyimleri ve tecrübelerini nasıl değerlendirdikleri ve bir Sosyal Bilgiler öğretmen adayı olarak Sosyal Bilgiler dersi içinde toplumsal cinsiyeti nasıl anlamlandırdıklarının anlaşılması beklenmektedir. Araştırma sonunda elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaya katılan katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramı hakkındaki algısı anlamlandırılmış olacak ve daha sonra desenlenecek araştırmalar açısından araştırmacılar için bu araştırma bir temel niteliği kazanacaktır.

Anahtar Kelimeler : sosyal bilgiler, öğretmen adayı, toplumsal cinsiyet

Kaynakça

Bilton, T. (2008). *Sosyoloji*, (Çev. Ed. Kemal İnal). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ersoy, E. (2009). Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği (Malatya Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19* (2), 209-230.

Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rolleri Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılama Biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 153,* 157-171.

Günindi Ersöz, A. (2010).Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kadına Yönelik Toplumsal Cinsiyet Rolleri. *Gazi Türkiyat*, 6, 167-181.

köseler, F. (2009). Okul Öncesi Öykü ve Masak Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Olgusu. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

KURT, İ. (1997),*Türk Atasözlerinde Psikolojik Bir Yaklaşım*, Konya: Mikro yayınları

MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. (taslak basım), Ankara: MEB.

Moya, M. Expósito, F. ve Ruiz, J. (2000). Close Relationships, Gender, and Career Salience. Sex Roles 42,9-10,825-846.

Seçgin, F. ve Kurnaz, Ş. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Öğrencilerin Algı Ve Tutumlarına Etkisi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5, 24-38.

(7985) Sokakta Çalışan Çocuklar ile Orta ve Yüksek Sosyo-Ekonomik Seviyede Aile Yaşantısına Sahip Çocukların Geleceğe Dair Bakış Açılarının Karşılaştırılması

Damla AYDIN — Ege Üniversitesi
Şakire KARABAY — Ege Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde, özellikle de büyük şehirlerde, sokakta çalışan çocuk sayısının oldukça fazla olduğu belirtilmektedir. Kırsal alanlardan göç, hızlı kentleşme, kontrol edilemeyen nüfus artışı ve gelir dağılımındaki eşitsizlikler bu sorunun en temel nedenleri arasında yer almaktadır. Yoğun göçler nedeni ile büyük iller yığınlar halinde göç almaktadır ve kentlere tamamen hazırlıksız biçimde göç eden bu ailelerin çocukları, aile bütçesine katkıda bulunabilmek zorunda kalmakta ve kendilerini sokaklarda korunmasız koşullar altında çalışırken bulmaktadırlar (Alparslan, 2012, s.268). Türkiye'de ve dünyada bu çocukların ağır tehlikeli ve istismara açık şartlarda çalışmaları ve yaşamaları çoğu zaman eğitimden yoksun kalmalarına yol açmakla birlikte onarılması güç sorunlara neden olmaktadır. Sorunları çözmenin ilk adımının ise bu çocukları ve sorunlarını, bütünüyle tanımak olduğu ifade edilmektir (Şişman, 2006, s.252- 258). Sağlıksız aile içinde büyümenin getirdiği handikaplar ile birlikte yaşına uygun olmayan bir iş ortamının içinde aile bütçesine katkıda bulunması beklenmekte olan sokak çocuğunun hem ruhsal hem de fiziksel sağlığı tehlikeye sokulmaktadır (Yürük ve Yalçın, 2008). Bu noktada dikkate almamız gereken sorun pek çok çocuğun doğuştan sahip olduğu potansiyel kapasitesini tam olarak gerçekleştiremeyeceği uygun olmayan ortamlarda büyümek zorunda bırakılmış olmasıdır (Kağıtçıbaşı, 2012 s, 248). Çocukların kendini ait, güvende hissettikleri ve sevildikleri zengin bir sosyal çevrenin en çok ihtiyaç duydukları unsur olduğu belirtilmektedir (Perry ve Szalavıtz, 2014, s 272)

Yetişkinler olarak ilk görevimizin çocukların yaşamını korumaktır. Her çocuğun ailesinden yoksun kaldığında ya da aile ortamı onun için uygun olmadığında devletten özel koruma ve yardım alma hakkı olduğu çocuk hakları sözleşmesinde yer almaktadır (UNICEF, 2004). Özellikle erken yaşlarda çocukların beslenme, sevgi ve barınma gibi güvenli ortamda yaşama ihtiyaçlarının eksiksiz karşılanması gerektiği birçok araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Gelişim ve eğitim eksikliğinin çok sayıda çocuğu olumsuz etkilemesine engellemek için gayret göstermemenin insan haklarını ihlal etmek anlamına geldiği belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012, s, 356).

Genellikle, bu çocuklara ilişkili araştırmaların durumu saptamaya yönelik araştırmalar olduğu, bu çocukların yaşadıkları sıkıntıları ve bu sıkıntıların neden olduğu olumsuz duygusal yaşantıları ortaya çıkaracak derinlemesine araştırmalar yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu çocukların yıkıcı deneyimlerinin onların duygularını, sevdikleri ve diğer insanlarla olan ilişkilerini, yaşamlarını ve geleceğe dair bakış açılarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak onlar için gerekli desteklerin saptanmasında yol gösterici olabilir. Sokakta çalışan çocuklar yaşantılarındaki zorlukların ve travmaların yaşıtlarına göre olumsuz duygu durumlara daha fazla yol açacağı, yaşamlarına ve geleceğe dair bakış açılarında umutsuzluğun ve kaygının daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Sokakta çalışıyor olmanın bazı psikolojik değişkenlerle ilişkisini saptamaya yönelik araştırmaların arttırılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu bakımdan bu araştırmanın, ülkemizde bu alanda ki bilgi birikimine katkıda bulunabileceği ve sonuçların kurum ve aileler için bilgi verici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sokakta çalışan çocuklarla yaptıkları görüşmelerde bu çocukların mutlu oldukları şeylerin, gelecekle ilgili beklentilerinin ve hayallerinin neler olduğunu duymaları onlarda nasıl bir etkiye yol açtığı da araştırılmıştır. Çalışmanın bu boyutundan elde edilen bulguların sokakta çalışan çocuklara karşı geliştirilmiş olan ön yargıları azaltabileceği düşünülmektedir.

Sokakta çalışan çocuklar orta ve yüksek sosyo-ekonomik seviyede aile yaşantısına sahip yaşıtlarıyla karşılaştırıldığında duygu durumları, yaşamları ve geleceğe dair bakış açıları arasında fark var mıdır?

Okulöncesi öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının sokakta çalışan çocuklarla kurdukları etkileşimler ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Sokakta çalışan ve olağan aile yaşantısına sahip çocukların duygularına, yaşamlarına ve geleceğe dair bakış açılarını ve öğretmen adaylarının sokakta çalışan çocuklara ilişkin düşüncelerini betimlemek amacıyla nitel yöntem desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Böylelikle çalışmaya konu olan ortam veya olayların doğal bir çevre içerisinde bütüncül bir yorumu elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Sokakta çalışan ve orta -yüksek sosyo-ekonomik seviyede aile yaşantısına sahip çocukların örneklem grubu olarak seçilmesinde aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birbirine uç durumlardaki örneklemler araştırmacıya değişkenliği daha net görme olanağı verecektir (Büyük Öztürk ve ark, 2011). Manisa ve İzmir' den 9-15 yaş aralığından sokakta çalışan 35 ,üst sosyo-ekonomik seviyeden 35 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Ayrıca 6 öğretmen adayı tesadüfü örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sokakta Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Yaşamlarına Dair Bakış Açılarını Değerlendirme Formu " ve "Sokakta Çalışan Çocuklara Yönelik Öğretmen Adaylarının Düşüncelerini İnceleme Formu" kullanılmıştır. Çalışmada bir araştırma konusu ya da bir soru hakkında derinlemesine bilgiler elde edilmesine olanak sağlayan

(Büyük Öztürk ve ark, 2011) görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler çalışma ortamlarından ya da bulundukları ortamdan uzaklaştırılmadan gönüllük esasıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adayları ile ilk görüşmede sorular hakkında bilgilendirme yapılmış yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Bir hafta sonra ikinci bir görüşme gerçekleşmiş yanıtlar tek tek irdelenip geri dönütler alınmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılacaktır. Buradaki amaç verileri açıklayıp sonuca varabilmek için veriler arasında bulunan kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu süreçte verilerin kodlanması, temalara ulaşma, temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olan içerik analizi aşamaları (Sözbilir, 2013) izlenecektir.

Araştırmacılara göre çocukların birinci derecede yakın çevreleriyle kurdukları ilişkilerden edindikleri deneyimlere göre bireyin kendisi hakkındaki inançları duyguları, düşünceleri biçimlenmektedir. Çocukların, sosyal duygusal tepkileri, inançları, uyumsuz davranışlarla baş etmekle ilgili yeterlilikleri, duygu durumları, kendi geçmiş deneyimlerinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz yaşantılar ile şekillenmektedir. Bu araştırma da omuzlarında kocaman yükler taşıyan küçücük yorgun sokak çocuklarının yaşıtlarına göre geçirdikleri olumsuz ilişkilerin ve travmatik yaşantıların onların kendilerini duygusal olarak kötü, ürkek, mutsuz ve kaygılı hissetmelerine yol açabileceği öngörülmektedir. Bu çocukların çoğunda yaşıtlarına göre gelecek beklentisi olmayabilirdi yada onlar için çalışmamak sadece okula gitmek bile çok büyük bir hayal ve mutluluk olabilirdi. Bu çocukların akranlarına göre şartlarının çok farklı olmasının, yaşamdan beklentilerinin ve isteklerinin çok farklı olacağını düşündürmektedir. Diğer taraftan okul öncesi öğretmenliğinde okuyan son sınıf aday öğretmenlerin bu görüşmeleri gerçekleştiriken en çok sokakta çalışan çocuklarla yaptıklar görüşmelerde zorlanacakları aldıkları cevaplar karşısında duygusal yönden çöküntü yaşayacakları çok etkilenecekleri ön yargılarını az da olsa değiştirebilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sokakta Çalışan Çocuk, Travmatik Yaşantı, Çocuk Hakları

Kaynakça

Şişman, Y. (2006). Sokakta Çalışan Çocukların Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentileri. Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi Sayı:2 (2006)

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic.. A.Ş.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.

Alparslan, Ö. (2012). Sokakta Çalışan Çocukların Yaşam Koşulları. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi (Kasım 2012).

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Benlik Aile ve İnsan Gelişimi Kültürel Psikoloji, Koç Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı, Sarıyer İstanbul.

Perry, B. D. V. ve Szalavitz, M. (2012). Köpek gibi Büyütülmüş Çocuk , Okyanus Yayın Eğitim Danışmanlık Tıbbi Malzeme, ve Reklam Hizmetleri San. Tic.Ltd. Şti. Şişli, İstanbul

http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html (Mart 2016 tarihinde internetten alınmıştır).

Yürük, R. ve Yalçın, E. (2008). Çocuklar Neden Sokağa İniyor?. http://www.ilkehaberajansi.com.tr/haber/cocuklar-neden-sokaga-iniyor.html (Mart 2016 tarihinde internetten alınmıştır).

Sözbilir, M. (2013). Nitel veri analizi.

(8041) Türkiye'de Üstün Zekalılar İçin Farklılaştırılmış Eğitim Programlarının Akademik Başarıya ve Yaratıcılığa Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

Mehmet KIRMIZI
İMKB Orta Okulu

Kamuran TARIM
Üniversite

ÖZET

Pek çok öğretmen için sınıfta karşılaştıkları en büyük problemlerden biri farklı yetenek, ilgi sosyo- ekonomik düzey, hazır bulunuşluluk, dil, kültür, inanç gibi özelliklere sahip öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmektir. Öğrencilerin ihtiyaçları, önceki yaşantıları (background) ve öğrenme stilleri farklıdır (Heacox,2002). Bütün bu farklılıkların yanında Gardner(2006)'ın çoklu zekâ teorisine göre her bireyin baskın zeka türleri de farklılık göstermesidir. Hiç şüphesiz zihinsel yetenekler bakımından bu farklılığın içindeki bir grubunda üstün zekalı ve yetenekli bireyler olduğu söylenebilir. Üstün zekalı ve yetenekli bireyleri, bu alanda en çok kabul edilen tanım olan üçlü halka modeline (The Three Rings of the Giftedness) Renzulli(1978) göre açıklamıştır. Üçlü halka modeline göre üstün zekalılık normalin üstünde yetenekli, yaratıcılık sahibi ve bir işi bitirmek için gerekli olan motivasyona sahip olan bireyler olarak tanımlanmıştır. Bu normalin üstünde yetenekleri olan bireylerin eğitimi de her zaman ilgi odağı olmuştur. Bu bağlamda bu bireylerin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Farklılaştırılmış Eğitim Programları'nın dikkat çektiği görülmektedir. Farklılaştırma, eğitimciler tarafından bir beden herkese uymaz (one size doesn't fit all) (Heacox,2002, Gregory,2003) ifadesinden yola çıkılarak, özünde her öğrencinin farklı olduğuna inanarak onların eğitsel ihtiyaçlarına cevap verme şeklinde tanımlanabilir(Erdoğan, 2015 s: 9). Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırıldığı, öğretim sürecinin bazı aşamalarında çeşitlendirmeler yapmayı içeren, öğretim ortamında sunulan tek çeşit içerik, uygulamaya da ürünün, farklı geçmişleri, farklı istekleri, farklı öğrenim biçemleri ve farklı bilgi/ beceri seviyeleri olan öğrencilerin hepsine birden uymasını olası olmadığını vurgulayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Heacox, 2002).Üstün zekalılar her ne kadar özel bireyler olsalarda geleneksel sınıf ortamları normal zekalı öğrenciler için dizayn edilmiş olmasından dolayı onları zihnen tembelleştirdiklerine, potansiyellerinin altında başarı gösterdiklerine ve bazılarının ise sistemli çalışma alışkanlığı kazanamadığından dolayı başarısız olduklarına dair kanıtlar olduğunu ifade etmiştir. Yine Avcı ve Yüksel(2014, s:5) klasik öğrenme ortamlarının orta düzeydeki öğrencilere yönelik planlandığı için düşük zihinsel yeteneğe sahip öğrencilerin başarısız olduklarını bunun yanında ise üst düzey zihinsel yeteneğe sahip olan bireylerin yeteneklerini uygun şekilde değerlendiremediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın Avcı ve Yüksel (2014) farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında ise özellikle bu iki grubun büyük faydalar sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan farklılaştırma ya da farklılaştırılmış eğitim her ne kadar bütün öğrenciler için savunulan bir eğitsel anlayış olsa da özel olarak üstün zekalı ve yetenekli bireylerin eğitiminde kullanılan temel eğitsel müdahalelerden biridir. Bu araştırmada Türkiye'de üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle ilgili çalışmaların sonuçlarının birleştirilerek, meta analiz yoluyla geliştirilen farklılaştırılmış eğitimin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı ve yaratıcılıkları üzerindeki etkileri sentezlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Farklılaştırılmış eğitimin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki toplam etki büyüklüğü nedir?

Farklılaştırılmış eğitimin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki toplam etki büyüklüğü nedir?

Bu araştırmanın yöntemi farklı çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilerek genel bir sonuç elde edilmesi amacıyla yapılan istatistiksel çalışmalar manasına gelen meta analizdir(Dinçer, 2014).Bu araştırma kapsamından ilk olarak 19 Ağustos 2015 tarihinde google scholar, ulakbim ve ulusal tez merkezi veritabanları 'üstünzeka', 'üstünzekalılar', 'farklılaştırma', 'farklılaştırılmış öğretim', 'gifted', 'gifted education', 'gifted+ differantitited' 'differantition' anahtar kelimeleri ile literatür taraması yapılmıştır. Kontrol amaçlı ise aynı anahtar kelimeler ile yukarıda adı geçen veritabanları 30 Ocak2016 tarihinde bir kere daha taranmıştır. Çalışmaların analize dahil edilmesi belirlenen kriterler çerçevesinde olmuştur. Bu kriterler zaman dilimi, veri tabanı, anahtar kelimeler, yöntem ve bu çalışmalara ait bulgulardır. Deneysel ve ön test- son test kontrol gruplu ve meta analizi yapabilmek için gerekli verilere sahip olan (ortalamar, örneklem büyüklüğü ve standart sapma…) akademik başarı değişkeni için 8 adet çalışmaya, yaratıcılık değişkeni içinse 6 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar Çapar ve Tarım (2015) tarafından hazırlanan kodlama formu ile kodlanarak analiz yapılmıştır. Meta analizine dahil edilen çalışmaların tamamında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle çalışıldığından dolayı çalışmaların örneklemleri küçüktür. Küçük örneklemlerde ise meta analizinde temel etki büyüklüğü hesaplama yöntemi olan Cohen's d yanlılığa sebeb olmaktadır(Borenstein ve ark.; 2013; Tarım, 2003). Bu nedenden dolayı bu çalışmada etki büyüklüğüiçin Hedge's g kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Comprehensive meta analysis (CMA 3) yazılımı kullanılmıştır. Bu yazılım farklı veri türlerine sahip olan çalışmaların birleştirilmesine olanak sağlaması ve arayüzünün araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan Spssve Excel gibi yazılımlara benzemesinden dolayı meta analizi yapmak için en uygun yazılımdır(Dinçer 2014).

Meta analizine dahil edilme kriterlerine uyan çalışmalardan akademik başarı değişkeni için; ulaşılan 8 çalışmadan toplam 11 adet etki büyüklüğü türetilmiştir. Yapılan meta analizi sonucunda farklılaştırmanın rastgele etkiler modeli altında akademik başarı üzerinde çalışmaların %95 güven aralığının alt sınırı 1,034 üst sınırı 3,583 ve genel etki büyüklüğü 2,308'dir. Bu etki

büyüklüğü Thalheimer ve Cook (2002) tarafından yapılan sınıflamaya göre*mükemmel* düzeydedir(Akt:Dinçer-2014). Benzer şekilde yaratıcılık değişkeni için ulaşılan 6 çalışmadan toplam 6 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında farklılaştırmanın rastgele etkiler modeli altında yaratıcılık üzerindeki %95 güven aralığında alt sınır 0,449 ve üst sınır 2,24 ile genel etki büyüklüğü 1,345 olarak bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü Thalheimer ve Cook (2002) tarafından yapılan sınıflamaya göre *çok geniş düzeyde* olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Üstün zekalılar, Farklılaştırma, meta analizi, akademik başarı, yaratıcılık

Kaynakça

Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). Farklılaştrılmış öğretim teori ve uygulama. Ankara: Nobel Yay.

Borenstein M., Hedge L., Higgins Julian, P.T. ve Rothstein, Hannah R.(2013). Meta analizine giriş. (Çev: Dinçer, S.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Dinçer, S. (2014). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta analiz. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Çapar G. Ve Tarım K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievementand attitude: A meta-analysis research. Educational Science and Practice, 15(2), 553-559.

Gregory, GayleH. (2003). Differentiated instructional strategies in practice: training, implementation, andsupervision. London: SagePuplications.

Gardner, Howard (2006) *Changing Minds. The art andscience of changing our own and other people's minds*. Boston MA.: Harvard Business School Press.

Heacox, D.(2002). Diffrentiating instruction in the regular classromm: How to reach and teach all learners, grades 3-12. Minneapolis: Free Spirit Puplishing.

Renzulli Joseph S. (1978). What makes giftedness: Reexamining the defitions. Phi delta Kappan, 60 no.3: 180-184,261.

Tarım, K. (2003). Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretiminde etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta analiz çalışması(Doktora tezi). Çukurova Üni. Fen BilimleriEnstitüsü. Adana.

Tomlinson, Carol A. (1999). The diffrentiated classromm: responding to the needs of all learners. Alexandria, VA USA: Association for Supervion and Curriculum Developmant.

Tomlinson , Carol A.(2001). How to differentiate instruction in mixed ability classromms (2. Edition). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Developmant.

(8057) Okulöncesi Uygulama Öğretmeni ile Öğretmen Adayı Etkileşiminin İncelenmesi

Damla AYDIN
Ege Üniversitesi

Ece BARBOROS
Ege Üniversitesi

ÖZET

Öğretmen yetiştirmek için var olan eğitim fakültelerinde 4 yıl boyunca eğitim alan öğretmen adayları birçok teorik ders ile birlikte uygulamalı derslerini de beraberinde almaktadırlar. Bu süreçte yer alan ve uygulamalı bir ders olan Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir (YÖK, 1998a). Çünkü bu ders ile sağlanmak istenen "öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarıdır (Tebliğler Dergisi, 1998, 1).

Eğitim fakültelerinde eğitim gören okulöncesi öğretmen adayları, aldıkları teorik dersler ile birlikte beceri, tutum istenen yeterlikleri kazanmaları adına haftada 8 saat ve en az bir dönem olarak Öğretmenlik Uygulaması dersini almaktadırlar. Bu ders boyunca hem Uygulama öğretmenine hem de öğretmen adaylarına belirli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Uygulama öğretmeninin görev ve sorumlulukları ile öğretmen adayının görev ve sorumlulukları Ege Üniversitesi, Okul Deneyimi Dersi Kılavuzunda (2015) şu şekilde belirtilmiştir;

Uygulama Öğretmeni; uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretim elemanı ile birlikte, bu dersler için çalışma planı yapar. Öğretmen adaylarının gözlem ve/veya uygulama yapacakları sınıfları belirler. Öğretmen adaylarının uygulama okulundaki çalışmalarını gözlemleme ve bu çalışmalarda kılavuzluk eder. Bu derslerin yürütülmesinde karşılaşılan sorunları çözmede sorunların çözümüne yardımcı olur.

Öğretmen Adayı; öğretmenlik uygulaması dersi boyunca yapılmış olan çalışma planını izler. Dersin gerektirdiği gözlem, gelişim dosyası oluşturma gibi öğrenme görevlerini özenle yerine getirmenin yanı sıra bu dersin yer aldığı programdaki diğer derslerde öğrendikleri bilgilerle bu dersler arasında bağlantı kurmaya çalışır. Birlikte çalıştığı öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışır. Bu dersin yürütülmesinde karşılaşılan sorunları çözme; gerektiğinde diğer görevlilerden destek istemede yine öğretmen adayının görev ve sorumlulukları arasında tanımlanmıştır.

Tanımlanan bu görev ve sorumlulukların yerine getirilme süreci teorik olarak fayda sağlarken araştırmalarda uygulama sahasında sorunlar yaşandığı ortaya konulmuştur (Çamlı ve Demir, 2011; Paker, 2008). Uygulama öğretmenleri aday öğretmenleri sınıfta yalnız bırakıp başka işler ile ilgilenmektedirler. Nitekim Demir ve Çamlı (2011) yaptıkları araştırma sonucunda uygulama öğretmeninin stajyer öğrencilerin olduğu günlerde bütün sorumluluğu onlara bırakıp sınıfta bulunmadıklarını dile getirmiştir. Uygulama öğretmenleri tarafından aday öğretmenler yardımcı eleman olarak algılamaktadır. Seçer ve arkadaşları (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının birinci sırada yaşadığı sorunun uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarından ders dışı beklentilerde bulunduğu ve öğretmen olarak görmeyip öğretmenlik dışında başka işler yaptırdıklarını dile getirmişlerdir. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini geliştirecek nitelikte geri dönütlerde bulunmamaktadırlar. Paker (2008) yaptığı araştırmada aday öğretmenlerin %85'inin uygulama öğretmenlerinden mesleki gelişimlerine katkı bulunacak, kendilerini geliştirecek nitelikte yeterli ve ayrıntılı geri dönütler almadıklarını dile getirmişlerdir. Okul uygulamalarında belirtilen sorunların yaşanmaması ve uygulama da başarı sağlanması için sorumlu kişilerin (Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri) süreç içerisinde etkin ve işbirlikçi bir şekilde etkileşimde bulunmaları gerekmektedir (Seçer ve Ark., 2010). Bu yüzden bu çalışmada uygulama öğretmeninin öğretmen adayından, öğretmen adayının da uygulama öğretmeninden elde ettiği bilgi, beceri ve tutumları belirlemek üzere okulöncesi uygulama öğretmeni ile öğretmen Adayı etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için araştırmanın temel problem cümlesi "okulöncesi uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı etkileşimi nasıldır?" biçiminde ifade edilmiştir.

Bu araştırmada okulöncesi uygulama öğretmeninin öğretmen adayından ve öğretmen adayının da uygulama öğretmeninden elde ettiği bilgi, beceri, tutumları belirlemek için nitel yönteme başvurulmuştur. Algıların ve olayların doğal ortamlarında ve bütüncül yaklaşım ile ele alınması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) için nitel yöntem seçilmiştir. Araştırmada bir durum içinde birden fazla alt duruma yönelmek (Yıldırım ve Şimşek, 2013) amacıyla nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılacaktır. Bu çalışmada bütüncül durum öğretmenlik uygulaması, alt durumlar ise öğretmen adayları ve öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleridir.

Ege üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında eğitimini sürdüren son sınıf öğrencileri ve öğrencilerin uygulama okullarındaki uygulama öğretmenleri çalışma grubunu oluşturacaktır.

Araştırmada insanların algılarını, yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarma da güçlü bir yöntem olarak bilinen (Yıldırım ve Şimşek, 2013) görüşme yöntemi kullanılacaktır. Katılımcıların doğal ortamlarında ne yaptıkları ve görüşme sırasında söyledikleriyle yaptıklarının bir olup olmadığını (Christensen ve Ark., 2015) görmek amacıyla gözlem yöntemi kullanılarak toplanan verilerin teyidi sağlanacaktır. Ayrıca gözlem ve görüşme yöntemine destek olma amacıyla kullanılan

doküman analizi yöntemi kullanılarak öğretmen adaylarının uyguladıkları planlar, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının uygulama sürecinde ortaya çıkardıkları ürünler, etkinlikler incelenecektir. Bu şekilde birden fazla yöntemin birlikte kullanılması araştırılan olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada elde edilecek verilerin analizinde nitel yöntemde sıkça kullanılan içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizi ile verileri kavramlar ve temalar kullanarak bir araya getirme ve oluşturulan kavramlar temaları okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yapılan bu çalışma ile aday öğretmen ve uygulama öğretmeninin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki sorumluluklarına dair önermeler getirilmesi beklenmektedir.

Yapılan bu çalışma ile aday öğretmenlerin ve uygulama öğretmenlerinin uyum sürecinde nasıl etkileşimde bulunduklarına dair önermelerin ortaya konulması beklenmektedir.

Yapılan bu çalışma ile aday öğretmenin ve öğretmen adayının uygulama sürecinde ve uygulama sonunda nasıl etkileşimde bulunduklarına dair önermelerin ortaya konulması beklenmektedir.

Yapılan bu çalışma ile uygulama öğretmenleri ile aday öğretmenlerin işbirliği seviyelerine dair önermelerin ortaya konulması beklenmektedir.

Yapılan bu çalışma sonucunda ortaya konacak önermelerin, uygulama derslerine yönelik alınan kararlara olumlu katkı sağlanması beklenmektedir.

Yapılan bu çalışmanın yapılacak diğer çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okulöncesi öğretmeni, Okulöncesi öğretmen adayı, okulöncesi öğretmenlik uygulama dersi

Kaynakça

Tebliğler Dergisi (1998, Temmuz). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge.

Yükseköğretim Kurulu (1998a). Aday Öğretmen Kılavuzu

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, *4*(2).

Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim online*, *7*(3).

Ünver, G. (2003). Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği Bir Durum Çalışması.*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz. Ankara: Anı Yayıncılık.

Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, G. (2010). Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 128-152.*

Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 132-139.*

Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 117-139.*

(8095) Akran Zorbalığına İlişkin Yibo Personelinin Algı Ve Görüşleri

Yasemin ÖZKAN — Hacettepe Üniversitesi
Metin PİŞKİN — Ankara Üniversitesi
Nurullah ÇALIŞ — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Akran zorbalığı, gelişim çağında bulunan ve eğitim sürecinde bir arada bulunan öğrenciler arasında yaygın olarak görülen ve bu yönüyle pek çok araştırmaya konu olan önemli bir sosyal gerçekliktir. Zorbalığın ergenler üzerindeki zararları fiziksel, psikolojik ve gelişimsel olabilmektedir. Zorbalığın daha çok fiziksel zararları üzerinde durulmakla birlikte, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin stres, kaygı gibi psikolojik belirtiler de gösterdikleri bilinmektedir. Zorbalık ayrıca, çocuk ve ergenlerin akademik, fiziksel ve sosyal gelişimlerini de yavaşlatarak kapasitelerini maksimum düzeyde ortaya koymalarını engellemektedir.

Çocuk ve ergenlerin biyo-psiko-sosyal gelişimlerini tehlikelerden uzak bir biçimde sürdürerek eğitim sürecinden en iyi şekilde ve güven içinde yararlanması bu konuda alınacak tedbirlere ve yürütülecek müdahalelere gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, özellikle okul yöneticileri ve diğer ilgili okul personelinin şiddet ve zorbalık sorunu ile bilinçli bir biçimde nasıl mücadele edilmesi gerektiğini bilmesi gerekmektedir.

Akran zorbalığı olgusu, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de yaygın ve ciddi bir sorundur. Ancak Türkiye'de akran zorbalığına yönelik çalışmalara bakıldığında yatılı okul örnekleri bağlamında yürütülen araştırmaların yok denecek kadar az olduğu dikkati çekmektedir. Yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) özelinde bakıldığında bu okullarda okuyan öğrencilerin zamanlarını diğer ergenlere kıyasla daha çok akranlarıyla geçirdikleri göz önüne alındığında, akran zorbalığına uğrama ihtimallerinin de daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, YİBO'lar özelinde akran zorbalığı sorununun boyutlarını belirlemeye yönelik bilimsel araştırmaların yapılmamış olması büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Akran zorbalığı sorununun ortaya çıkaracağı zararların engellenmesinde çok önemli rolü bulunan okul personelinin akran zorbalığına yönelik farkındalığı ve zorbalık sorunlarına yönelik müdahale edebilme becerisi, üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir. YİBO'larda görev yapan personelin ergenler arasındaki zorbalığı yaygın bir sorun olarak görmemeleri veya yalnızca fiziksel zarara ilişkin davranışları zorbalık olarak değerlendirmeleri hatalı bir yaklaşım ortaya çıkaracaktır. Bu doğrultuda, zorbalıkla mücadelede tüm kurum personelinin aktif sorumluluk alması gerektiği düşünüldüğünde, gerek bilgi eksikliği gerekse geleneksel bakış açısına sahip olmaları (toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık) nedeni ile zorbalığı ciddi bir sorun olarak görmeyen personelin bu problemi çözmek için işbirliği yapmaktan da kaçınacağı söylenebilir.

Okulda görevli bulunan bütün personel öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarını ve bu durumun onların sosyalleşmeleri, eğitim süreçleri ve davranışları üzerinde olumsuz etkiler doğuracağını bilmelidir. Bunu sağlamak üzere, okul personelini bu konuda güçlendirebilmek için, personelin zorbalık konusundaki farkındalığının ve zorbalığın ortadan kaldırılmasına yönelik görüş ve algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma, yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan okul personelinin akranlar arasındaki zorbalık uygulamaları hakkındaki düşüncelerine ilişkin şu sorulara yanıt aramaktadır:

Okul personelinin akran zorbalığı davranışları ile baş etme yeterliliği farklı zorbalık türlerine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?

- Okul personeli akran zorbalığına yönelik hangi yollarla bilgi ve farkındalık kazanmaya çalışmaktadır?

- Okul personeli ne sıklıkla akran zorbalığı davranışları ile karşılaşmaktadır?

- Okul personeli akran zorbalığı davranışlarını okulun hangi bölümlerinde gözlemlemektedir?

- Okul personelinin akran zorbalığı davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma, TÜBİTAK desteği ile hayata geçirilen Yetiştirme Yurtları ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarındaki (YİBO) Ergenlerin Akran Zorbalık Durumlarının Belirlenmesi ve Bunu Önlemeye İlişkin Bir Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması Projesi'nin bir bileşeni olarak yürütülmüştür (Proje No. 110K416 TÜBİTAK 1001). Nicel araştırma desenine dayalı olarak yürütülen araştırma, YİBO'larda görev yapan okul personelinin akran zorbalığına yönelik algı ve görüşlerini belirlemek amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

Araştırma, Türkiye genelinde 12 ilde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı YİBO'larda yürütülmüştür. Bu doğrultuda, tüm Türkiye'yi temsil edebilecek bir örneklemin oluşturulması için Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS-1) ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütlere dayalı olarak esas alınan coğrafi bölge sınıflamasında ülke evrenini temsil eden 12 bölge yer almaktadır. Bu sınıflandırma, 28.08.2002 tarih ve 2002/4720 sayılı bakanlar kurulu kararı ile uygulanmaya başlanmıştır. İBBS-1 bölgelerini temsil edecek illerin seçimi, her bölgede yer alan iller arasından rasgele yansız atama yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı, araştırma amaçlarına yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formudur. Ankette, YİBO'larda çalışan personelin demografik bilgilerini ve zorbalık sorununa ilişkin algı ve görüşlerini belirlemeye yönelik olarak; zorbalıkla baş etme konusunda kendini yeterli hissetme, zorbalıkla ilgili kendini geliştirme, zorbalığa önem verme, zorbalıkla karşılaşma sıklığı, zorbalıkla karşılaşılan yerler ve zorbalık nedenlerine ilişkin görüşlerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Örneklemin kapsamına alınan her ilden bir YİBO'da görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden tüm personele ulaşılarak anket formu uygulanmıştır. Bu yolla 12 ilde toplam 311 okul personeline ulaşılarak bilgi alınması sağlanmıştır.

Katılımcıların %40.8'i kadın ve %59.2'si erkektir. Görev dağılımına bakıldığında %55'i branş öğretmeni, %19.0'u sınıf öğretmeni , %13.8'i yönetici, %7.1'i belletmen ve %4.2'si psikolojik danışmanlardan oluşmaktadır.

Akran zorbalığı ile baş etmede kendini 'yeterli' veya 'çok yeterli' hisseden YİBO personeli %70.7 ile %83.7 arasında değişmektedir. Başetme yeterliliğinin en yüksek oranda olduğu alanlar sözel zorbalık (%83.7) ve dışlanma (77.4) iken en düşük oranlı alanlar ise cinsel zorbalık (%72.4) ve söylenti çıkarma (%65.8) olarak belirlenmiştir.

YİBO personelinin zorbalık konusunda kendilerini geliştirdikleri kaynaklar internet (180), gazete-dergi (128), TV (118), bilimsel yayınlar (118), konferans ve seminerler (54) olarak sıralanmıştır.

Personelinin çoğunun (%58.2) hemen hemen her gün ve haftada bir kez zorbalık olaylarıyla karşılaştıkları kaydedilmiştir. Zorbalık davranışlarının en çok görüldüğü mekanlar sırasıyla okul bahçesi, koridorlar, sınıf, yatakhane ve yemekhane olarak belirtilmiştir.

YİBO personeli, zorbalık nedenlerine ilişkin görüşlerini gösteriş yapmak (217), güç kanıtlamak (194), şiddet görmüş olmak (142), aile içi şiddete uğramak (139) ve diğer nedenlerle ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler : Akran zorbalığı, okul personeli, yatılı ilköğretim bölge okulu, YİBO

Kaynakça

Besag, V. (1995). *Bullies and Victims in Schools*, Philadelphia: Open University Press

Borg, M. G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and Their Victims. Educational Psychology, 18(4), 433-445.

Büyüköztürk, Ş. (2007) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.(8.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çınkır, Ş., Karaman-Kepenekci, Y. (2003). Bullying Among Students. Educational Administration-Theory And Practice, 34, 236-253.

Dupper, D. R. (2013). Okul Sosyal Hizmeti Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler (Çev. Özkan, Y. ve Çifci, E.G.). İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.

Gökler, R. (2007). "Ilköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından Incelenmesi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler ve K. H. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 411- 448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pişkin, M., (2002). School Bullying: Definition, Types, Related Factors And Strategies to Prevent Bullying Problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(2), 531-562.

Pişkin, M., (2010). Examination of Peer Bullying Among Primary And Middle School Children In Ankara, Turkey. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*.

Pişkin, M., Ayas, T. (2005a). Lise Öğrencileri Arasında Yaşanan Akran Zorbalığı Olgusunun Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi"nde sunulan bildiri. İstanbul: Marmara Üniversitesi 21-23 Eylül 2005.

Teasley, M. L. (2013). School Violence Reduction and Related Services Personnel. Children&Schools. 35(4), s. 195-198

(8125) Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Yeniliğe Açıklık Değerine Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Edinim Durumları

Fatma AK TEFEK
Vali Recep Yazıcıoğlu İlkokulu

Bayram TAY
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Bireyin yaşamı boyunca bazı kişisel özellikleri ve değerleri edinmesi gerekmektedir. Sosyal denetim mekanizmalarından en önemlisi olan değerler ve kişisel nitelikler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz unsurlarındandır. Bireyin hayatında hemen her şey bu değerlere göre algılanır ve yaşamın anlamı bu şekilde öğrenilir (Güven, 1999). Değerler; kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denenerek ve gözlemlenerek öğrenilir. Bu yüzden açık bir şekilde değerlerin metodolojik ve kasıtlı bir biçimde öğretilmesi gerekir (Bishop, 1993). Bu gereklilik okullarda, sınıf ortamında değerler eğitiminin yapılmasını zorunlu kılmıştır (Yazıcı, 2006). Okullar; eğitim ve öğretimin faaliyetlerinin planlı, programlı olarak yapıldığı yerlerdir. Dolayısıyla değer öğretiminin en etkili sahalarından birini oluşturmaktadırlar. Okulların önemli görevi kültür aktarımında belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2004).

2005 yılından itibaren tüm ilköğretim kurumlarında uygulamaya başlanılan yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi programlarında değer kavramına ve değerlerin öğretimine yer verildiği görülmektedir. Programların kazanımlarına bakıldığında buna yönelik kazanım ve etkinliklerin yer aldığı görülebilmektedir (Demirtaş, 2009). Hayat bilgisi öğretim programında değerler yerine aynı kapsam ve işlevde olan kişisel nitelikler tanımı yapılmıştır. Kişisel nitelikler, öğrencilere kazandırılacak olumlu değerlerdir (MEB, 2009). Nitekim 2015 Hayat Bilgisi Öğretim programında kişisel nitelikler değerler başlığı ile verilmiştir.

Shafer'e göre (1987: 197, Akt. Yeşil ve Aydın, 2007: 79) genel olarak ilkokul, diğer insanların haklarına saygıyı, sorumluluğu, işbirliğini, hoşgörüyü ve diğer demokratik değerleri çocuklara kazandırmakla görevli ve bu konuda onlara büyük oranda yardımcı olma imkânına sahip bir kurumdur. Hayat bilgisi dersi ilkokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan ve öğrencilerin ilkokul eğitim ve öğretimleri süresince kazandırılması gereken kişisel nitelikleri de barındıran bireyin sonraki yaşantılarında da değerler eğitimi bağlamında önemli rol oynayan bir derstir. "Ağaç yaş iken eğilir" atasözümüz düsturu ile bireye kazandırılması gereken davranışlar, alışkanlıklar, değerler ve kişisel nitelikler öğrencilerin okulla karşılaştığı ilk dönemlerin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Çocuklar dünya üzerinde büyüyen sosyal problemlerden, şiddet ve hoşgörüsüzlükten artan bir şekilde etkilenmektedir. Pek çok ülkede aileler ve eğitimciler toplumsal düzeni tehdit eden bu sorunlardan kurtulmanın yolunun etkili bir değerler eğitiminden geçtiği kanaatindedirler (Tillman, 2000). Ülkemizde de gittikçe artan ve toplumsal huzuru bozan birçok olay görülmekte ve bu olayları gerçekleştiren kişilerin değerler konusunda yeterince eğitilemedikleri anlaşılmaktadır (Yazıcı, 2006). Bu nedenle ilkokul çağındaki öğrencilere değerler olarak da tanımlanabilen kişisel nitelikler verilmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı ifadeler ve resimli betimlemeler ile kişisel niteliklerden olan yeniliğe açıklık değerini nasıl ifade ettiklerinin tespit edilmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin yazılı ifadeleri ve resimli betimlemeleri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009) yer alan yeniliğe açıklık değeri ve bu değere ait alt değerler ile karşılaştırılarak programdaki bu değerleri ne düzeyde öğrenebildikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Geçit ve Gencer (2011), Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması gereken "yeniliğe açıklık" değerinin veli görüşlerine göre en az ifade edilen değer olduğunu tespit etmiş fakat bunun yeni programın (2005 programı) genel yapısı ile uyumlu olmadığını belirtmiştir. Yeniliğe açıklık değerinin 2005 hayat bilgisi programının genel yapısı içindeki önemi de göz önünde bulundurularak bu değer çalışmada araştırılmak üzere seçilmiştir.

Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemde verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde betimleme söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırma konusuyla ilgili mevcut durumun saptandığı, olayı tasvir ederek problemi anlamayı amaçlayan betimsel araştırmalarda (Arıkan, 2011) ele alınan durumu herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Wiersma ve Jurs, 2005; Karasar, 2007). Araştırmada veriler dört adet açık uçlu soru ve bu sorularla ilgili dört adet resim çiziminden oluşan veri toplama formu ile toplandığından içerik analizi ve görsel analiz tekniği işe koşulmuştur.

İçerik analizi, mesaj değeri taşıyan her türlü verinin bir amaç doğrultusunda taranması, kategorilere ayrılması, özetlenmesi ve bulguların araştırma amacı doğrultusunda analiz edilmesi ve yorumlanması işlemlerini içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir (Şahin Başfırıncı, 2008).

Resimlerin çözümlenmesinde görsel analiz tekniği işe koşulmuştur. Doküman analizinin bir alt başlığı olarak ele alınabilen görsel analizde görsel verilerin analizi yapılmaktadır. Görsel analiz, görsel verilerin, simgelerin, sembollerin, işaretlerin açıklanıp yorumlanması şeklinde tanımlanabilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2015). VanLeeuwen'e göre (2001'den akt. Sönmez ve Alacapınar, 2015) görsel analizde simgenin analizi, sözlük ve o kültürdeki çağrıştırdığı anlamlarına göre

yapılmalıdır. Çalışmada öğrencilerin resimleri analiz edilirken önce kullandıkları semboller sonra da bizim kültürümüzdeki anlamları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma betimsel bir durum saptaması niteliğindedir.

Araştırma verilerine göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. "Yeniliğe açıklık denilince aklınıza gelenleri yazınız." sorusuna öğrenciler en çok, "teknolojik yenilik ve icatlar", "Atatürk sayesinde yeniliklerin olması" ve "yeni bir şeyin olması" cevaplarını vermişlerdir.

2. "Yeniliğe açıklık denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz." sorusuna öğrenciler en çok, "teknolojik yenilik ve icatlar", "yeni bir şeyin olması" ve "okullu olmak/okulda yeni bilgiler öğrenmek" ile ilgili resimler çizmişlerdir.

3. Yeniliğe açıklık değeri, kazanımların kişisel niteliklerine göre programda bulunan 15 etkinlik ile ünitelere dağılmıştır (MEB, 2009). Öğrencilerin yazılı ifade ettiği 11 ifadeden 5'inin ve resimli betimlemelerinde ifade ettiği 8 ifadeden 6'sının programda bulunmaması, yeniliğe açıklık değeri için öğrencilerin yazılı ifadelerinin ve resimli betimlemelerinin, program bağlamını kapsamadığını veya yeniliğe açıklık değerinin öğrenci tanımları ile program tanımları arasında bağıntının düşük olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Hayat Bilgisi Dersi, Değerler Eğitimi, Yeniliğe Açıklık Değeri

Kaynakça

Akbaş, O.(2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Arıkan, R.(2011). Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bishop, C. D.(1993). Report of the task force on values in education for the state of arizona", arizona department of education, www.eric.ed.gov, Eric document: ed 386 270.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirtaş, S.(2009). Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Geçit, Y. ve Gençer, G.(2011). Hayat bilgisi dersinde kazandırılması beklenen değerlere ilişkin veli görüşleri. E-Journal Of New World Sciences Academy, 6(1), 78-90.

Güven, S.(1999). Toplum bilim. Bursa: Ezgi kitapevi.

Karasar, N.(2007). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB (2009). İlköğretim 1. ,2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.

Sönmez, V. ve Gülderen Alacapınar, F.(2015). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin Başfırıncı, Ç.(2008). Bir pazarlama iletişim medyası olarak web ortamında içerik analizi yapmanın güçlükleri ve olası çözüm önerileri. İ.Ü.İ.F.İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi, 19 (61), 52-71.

Şişman, M.(2006). Eğitim bilimine giriş. , Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tillman, D.(2000). Living values activities for young adults. Florida: Deerfield, FL.

Wiersma, W. & Jurs, S.G. (2005). Research methods in education. Pearson Education Inc.

Yazıcı, K.(2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. TÜBAR-XIX: 499-522.

Yeşil, R. ve Aydın, D.(2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2), 65-84.

(8158) Okul Öncesi Öğretmenlerinde Duygusal Zekâ ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişki

Hakan SARIÇAM
Dumlupınar Üniversitesi

Gamze YETİM
Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Okul öncesi eğitiminin öneminin arttığı günümüzde okul öncesi öğretmenler bu eğitim sürecinde önemli bir yere gelmekte ve geçen zamanla birlikte okul öncesi öğretmenlerinden beklentiler giderek artmaktadır. Bu beklentilerin gerçekleşmesinde okul öncesi öğretmenlerin öncelikle kendini tanıması, kendine ve kurmuş olduğu ilişkilere yön verebilmesi, kendini motive edebilmesi ve duygularını anlayabilmesi ile gerçekleşmektedir (Teltik, 2009). Bu da okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında daha başarılı olmasını sağlayacak, başarılarını etkileyecek temel unsurlardan biri olan ve öğretmenlerin bu konuda kendini geliştirmesi gereken duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmaktadır (Güllüce & İşcan, 2010). Duygusal zekâ kavramı kuramcılar tarafından çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Duygusal zekâ kavramını Bar-on (2006), bireyin çevresinde oluşan baskılara ve isteklere çözüm yolları bulabilmek için başarılı olma eğiliminde; sosyal, duygusal ve kişisel kabiliyetlerinin bütünü olarak ortaya koymak şeklinde tanımlamıştır. Titrek (2011) ise duygusal zekâyı: "insanların duygularını bilme ve yönetme, insanları güdüleme, empatik düşünme ve duygusal ilişkileri yönetme" olarak adlandırılan duygusal yeterlik ve beceriler olarak tanımlamıştır.

Duygusal zekâsı gelişmiş bir öğretmen " yapabilme inancına" sahip olmaktadır. Bu inanca sahip öğretmenler, duygusal zekaları ile kaygılarını, endişelerini, streslerini en az seviyeye indirip kaliteli bir yaşam sürdürebilmektedir (Baltaş, 2006:50). Duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğretmen ise, sosyal ilişkilerde daha başarısız olmakta ve daha fazla saldırgan davranışlar sergileyerek olumsuz ilişkiler geliştirmektedir (Otacıoğlu, 2009). Bu olumsuzluklar karşısında ise öğretmenlerin olayları algılama şekilleri, tutumları ve uygun olmayan şartlarla mücadelede tercih etmiş oldukları yollar farklılık göstermektedir. Karşılaşılan bu zorluklara uyum sağlayabilmeyi, duygusal zekâ ile geliştirdiğimiz performansı en iyi şekilde kullanabilmeyi, farklı alanlarda başarı elde edebilmeyi ve öğretmenin kendi motivasyonunun düşmesini engelleyebilmesini sağlamak içinse öğretmenin psikolojik olarak sağlam olması gerekmektedir (Gürgan, 2006).

Psikolojik sağlamlık; öğretmenlerin yoğun tempoda oluşan stres durumlarına, olumsuz koşullara uyum sağlama, olumsuzluklara karşı direnç gösterme, beklenenden daha iyi performans gösterme ve öğretmenlerin ayakta kalmalarını sağlayan faktör ya da kişisel bir yeteneğe sahip oldukları inanç olarak tanımlanmaktadır (Terzi, 2008). Diğer bir tanımlamaya göre psikolojik sağlamlık; tüm denemelere ve uyum sorunlarına rağmen karşılaştıkları durumlarla başa çıkabilme, psikolojik olarak olumlu tutum geliştirme özellikle de öğretmenlerin günlük hayatlarını etkileyen önemli bir özellik olarak ele alınmaktadır (Gizir, 2007; Gizir & Aydın, 2006; Yalım, 2007). Öğretmenlerin günlük hayatlarını, iş ortamını ve program uyumunu etkileyen psikolojik sağlamlık ve duygusal zeka seviyesi olduğunda daha başarılı ve etkili öğretmenler ortaya çıkacaktır (Maddi ve diğ., 2006). Bu bağlamda araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinde duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişki incelenmektedir.

Araştırma nicel bir çalışma olup; ilişkisel araştırma tekniklerinden tahmin modeli ile yürütülecektir. Tahmin modeli, bir değişkenin henüz görünmeyen değerleri, o değişkeni tanımlayan gözlenebilen değişkenler yardımıyla tahmin edilmeye (kestirilmeye, yordanmaya) çalışılır (Tekbıyık, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya ilinde görev yapmakta olan 112 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme (kolay ulaşılabilirlik) ile seçilmiştir. Uygun örnekleme, araştırma sonucunda genelleme yapılmak isteniyorsa bu çalışma için uygun bir evren seçilir ve aynı evrenden kolay ulaşılabilir bir örneklem alınacağı durumlarda kullanılır.

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (GGSDZÖ), Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ) kullanılmıştır. GGSDZÖ Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye adapte edilmiş 41 madde, 3 alt boyut ve 5 likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı bütünü için .82, İyimserlik /Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutu için .75, Duyguların Kullanımı alt boyutu için .39 ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutu için .76 olarak tespit edilmiştir. KPSÖ ise Doğan (2015) tarafından Türkçeye adapte edilen 6 maddelik tek boyutlu 5'li Likert tipinde bir değerlendirme aracıdır. KPSÖ'ye ilişkin iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Verilerin analiz süreci devam ettiğinden verilerin normal dağılım sergileyip sergilememesine göre parametrik yada parametrik olmayan testler kullanılacaktır. Normal dağılım sergilemesi durumunda bağımsız örneklemler t testi, ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi; normal dağılım sergilememesi durumunda ise Mann Whitney U, Kruskal Wallis H-Testi, Sperman ilişki katsayısı, parametrik olmayan regresyon analizi kullanılacaktır. Önem düzeyi olarak $p<.01$ alınacaktır.

Araştırmada beklenen sonuçlar olarak öncelikle okulöncesi öğretmenlerinde duygusal zekâ ile psikolojik sağlamlık arasında $p<.01$ önem düzeyinde ilişki çıkacaktır. Duygusal zekâ veya iyimserlik /ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutları psikolojik sağlamlığı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayacaktır. Okul öncesi

öğretmenlerinin yaş ve kıdemi arttıkça duygusal zekâlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişme olmayacak, fakat psikolojik sağlamlık düzeyi değişecektir. Medeni durum psikolojik sağlamlık ve duygusal zekâ için önemli bir yordayıcı çıkacaktır. Yine benzer şekilde sahip olunan çocuk sayısı arttıkça psikolojik sağlamlık ve duygusal zekâ puanları farklılaşacaktır. Bağımsız anaokullarında çalışan okulöncesi öğretmenleri ile ilkokullardaki anasınıflarında çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve duygusal zekâ puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmeyecektir. Araştırmada çıkan bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Duygusal zekâ, psikolojik sağlamlık, okulöncesi, öğretmen

Kaynakça

Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Bar-On, R. (2006). The Bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18,* 13-25.

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 93-102.

Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(*28), 113-128.

Güllüce, A. Ç., & İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 5*(2), 7-29.

Gürgan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006).The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness,authoritarianism, and performance.*Journal of Personality, 74*(2), 575-598.

Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 85-96.

Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 21*(4), 325-38.

Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Terzi, Ş. (2008) Üniversite ögrencilerinin kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 297-306.

Titrek, O. (2011). *IQ' dan EQ' ya duyguları zekice yönetme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(8212) 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Görsel Boyut ve İçerik Tutarlılığının Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi

Ayşegül TURAL

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Günümüz eğitim sisteminde birey merkezli çağdaş eğitim yaklaşımları öne çıkmaktadır. Bu sistem içerisinde her ders için kendine has öğrenme-öğretme süreçleri mevcuttur. Mevcut sisteme dahil olan derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler dersi özellikle Yapılandırıcı Yaklaşım temel alınarak yeniden yapılandırıldıktan sonra, yepyeni bir görüntüye kavuşmuştur. Sahip olduğu bu yeni görüntü içerisinde Sosyal Bilgiler dersi çeşitli temalar, kavram, beceri, değer ve kazanımları kapsamaktadır. Geleneksel yaklaşımda ders kitaplarına dayalı öğretim baz alınırken, Yapılandırıcı Yaklaşım temelli yeni Sosyal Bilgiler dersinde birey merkezli öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejileri benimsenmektedir. Ancak birey merkezli bu yeni eğitim sisteminin yine de en temel odak noktalarından biri ders kitaplarıdır. Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde ders kitaplarının kullanım durumu ve yeri farklılık göstermesine rağmen her daim sistem içerisinde önemli bir yere sahiptir. Yapılandırıcı Yaklaşım temelli Sosyal Bilgiler ders kitapları, bu bağlamda değişikliklere uğramış olmakla birlikte yine de öğrenme-öğretme sürecinin en temel yardımcılarından biridir. Yeni Sosyal Bilgiler ders kitaplarında görsel tasarım-metin uyumu, ilişkisi ve tutarlılığı konusu yeni bir tartışmanın da odak noktasını meydana getirmektedir. Ders kitaplarında görsel tasarım, öğrencilerin derse ve daha özelde de öğrenilecek konuya en başta dikkatine çekme ve süreç içerisinde verilmek istenilen mesajları iletme görevini yürüteceğinden oldukça önemli bir sorumluluğa sahiptir (Şahin, 2014). Bu nedenledir ki, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında da görsel tasarım ilkelerine uygun bir görüntü aranmakta ve beklenilmektedir. Aynı şekilde ders kitapları içerisinde yer verilen ve öğrenilecek konuyla ilgili bilgi ve örnekleri barındıran metinler de çağdaş öğrenme yaklaşımları temelinde öne çıkan konulardan biridir. Son yıllarda özellikle ders kitapları içerisinde görsel tasarım ve metin ilişkisi yada görsel tasarım, metin uyumu ve tutarlılığı gibi konular alana ilişkin literatür içerisinde karşılaşılmaya başlanılan tartışma konuları arasındadır. Birçok derse ilişkin, ders kitaplarındaki görsel tasarım ve metin ilişkileri üzerine çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. İşte buradan hareketledir ki Sosyal Bilgiler dersi için de bu yönde bir çalışma hazırlanması gerektiği önemli görülmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi, öğrencileri hayata hazırlama noktasında temel bilgi ve becerileri kazandırma görev ve sorumluluğuna sahip ana derslerden bir tanesidir. Bu sebeple nasıl Sosyal Bilgiler dersi ve derse ilişkin öğrenme-öğretme süreçlerinin çağdaş bir bakış açısıyla düzenlenmesi önemliyse, dersin en önemli materyallerinden biri olan ders kitapları da oldukça önemlidir. Ders kitaplarının sahip olduğu görsel tasarım ile içeriğinde yer alan bilgilerin uyumu ve tutarlılığı da bu açıdan özellikle önemlidir. Bu çalışmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının görsel tasarım ve içerik tutarlılığına ilişkin olarak öğretmen adaylarının değerlendirme sonuçlarına ulaşmak amaçlanmaktadır.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının görsel tasarım ve içerik tutarlılığının öğretmen adayları gözünden değerlendirileceği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırmalar, sosyal olguları bulundukları çevre içerisinde bütüncül şekilde ele alan yaklaşımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada kullanılmak üzere 3'lü likert tipinde (kapsıyor, kısmen kapsıyor, kapsamıyor) Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve İçerik Tutarlılığı Kategori Listesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanacaktır. Araştırmacı tarafından hazırlanacak olan bu kategori listesinde 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki görsel tasarım ve içerik tutarlılığını ölçmeyi hedefleyen maddeler bulunacaktır. Bu kategori listesi hazırlanırken ilgili alan literatürü taranacak ve tespit edilen ihtiyaçlar dahilinde kullanılabilecek, alan literatürüne yararlı olacağı düşünülen maddeler meydana getirilecektir. Ardından uzman görüşleri doğrultusunda şekillenecek olan Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve İçerik Tutarlılığı Kategori Listesi, Eğitim Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programında öğrenimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarına uygulanacaktır. Bu uygulama sürecinde, her bir öğretmen adayına uygulama öncesinde 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki görsel materyaller ve görsel materyallerle ilişkilendirilen bilgi veren ya da örnekleme yapan içerik de sunulacaktır. Bu materyalleri inceledikten sonra öğretmen adaylarından Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve İçerik Tutarlılığı Kategori Listesi'ni doldurmaları istenecektir. Yine sürece ilişkin detaylı bilgi elde edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanacaktır. Elde edilecek sonuçlara çalışmanın tam metninde yer verilecektir.

Öğrencilerin bilgiyi tanıyıp sevdiği ve hayatlarının her alanında kullanmasının hedeflendiği Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme süreçleri sahip olduğu önem dolayısıyla dikkat çekmektedir. Özellikle ders boyunca oluşturulacak ortam ve bu öğrenme ortamını destekleyici ders kitabı üzerinde özellikle durulması gereken bir hususdur. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılan Sosyal Bilgiler ders kitabına ilişkin görsel tasarım ve içerik boyutlarının tutarlılığını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve İçerik Tutarlılığı Kategori Listesi oluşturulacak ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ders kitabını değerlendirecektir. Ardından elde edilen sonuçlar çerçevesinde öneriler sunulacaktır. Alan literatürü incelendiğinde ders kitabına ilişkin farklı türlerde çalışmalar yapıldığı görülmekle birlikte, henüz bu şekilde bir çalışmanın ilgili alan literatüründe yer almamış oluşu çalışmanın önemli olduğunu düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, görsel, içerik, ders kitabı.

Kaynakça

Baş, B., İnan Yıldız, F. (2014). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Resim-Metin İlişkisi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(28*), s. 139-151.

Ercantürk, O. K. (2015). Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazılı Metinler ile Metin Görsellerinin Uyumu. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(3)*, s. 427-454.

Gülersoy, A. E. (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2(1).*

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(1*), s. 594-626.

Özkan, R., Tutkun, S.. B. (2014). İlköğretim Sosyal Alan Ders Kitaplarının Görsel Boyut Ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science, 24,* s. 371-386.

Şahin, M. (2014). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1*), s. 31-46.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*. Seçkin Yayınevi, Ankara.

(8289) 'İyilikte Yarışan Sınıflar' Projesinin Ortaokul Öğrencilerinin Toplumsal Değer Algılarına ve Sosyal Duyarlılıklarına Etkisi

Hakan BAYIRLI
Adem Yavuz İlkokulu Gebze/Kocaeli

Gülden KAYA UYANIK
Sakarya Üniversitesi

ÖZET

Toplumsal değerler, bir toplumun kimliğinin yansımasıdır ve insan davranışlarına yön veren önemli bir etkendir (Canatan, 2008). Her toplum değerlerini kendilerinden sonra gelen kuşaklara aktarmak ister. Bu aktarım ailede, çevrede ve eğitim ile okullarda gerçekleşebilir. Eğitim, bir toplumun değerler yargılarını bireylere aktarmada önemli bir işleve sahiptir (Fidan, 2009). Bu sebeple eğitimin gerçekleştiği okullar, değerlerin bireylere aktarılmasında ve bu değerlerin kişide oluşmasında etkilidir (Ercan, 2001). Bu öneme dayalı olarak okullardan toplumsal değerleri koruması, yaşatması ve onları genç nesillere kazandırması beklenir. Okullardan beklenen bir diğer işlev ise bireylerde sosyal duyarlılığı artırmasıdır. Sosyal duyarlılık sosyal problemlerin tespit edilmesi ve bu problemlere çözüm bulunması sürecinde önem kazanan bir kavramdır. Bazı sosyal bilimciler toplumsal değişimin başlangıç noktasını sosyal problemlerin tespiti olarak belirtirler. (akt. Mardache, 2010). Toplumsal sorunların giderilebilmesi için bireylerin sorunların farkında olmaları, durumdan rahatsızlık duymaları ve sorunun çözümü yapılması gereken şeylerin olması gerektiğine inanmaları gerekmektedir (Fuller ve Myers, 1941). Sosyal problemlere olan duyarsızlık ve toplumsal ilgideki düşüş politik ve sosyal sistemlerin zayıflamasını beraberinde getirebilir.

Okullarda yapılan değerler eğitiminin amacı; dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe sahip, temel ve insani değerleri kazanmış iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirmektir (MEB, 2010). Okullarda yürütülen değerler eğitimi genç nesillere bir taraftan toplumsal değerleri kazandırarak onları topluma uyumlu, sosyalleşmiş bireyler haline getirirken; diğer taraftan bireylere çeşitli etkinlikler sayesinde sosyal sorunlara duyarlı bireyler haline getirmektedir. Bu doğrultuda, değerler eğitimi kapsamında, öğrencilerde sorumluluk, kardeşlik, empati, yardımlaşma, duyarlılık gibi değerlerin kazandırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında 'İyilikte Yarışan Sınıflar' projesi uygulanmaya başlamıştır. Bu çalışma ile asıl hedeflenen ise; çocukların huzurlu, güvenli, sağlıklı ortamlarda yaşarken; Türkiye'de ve dünyanın herhangi bir bölgesinde zorluklar içerisinde yaşam mücadelesi veren başka bir yaşıtıyla paylaşma ve yardımlaşma bilincinde olması ve bir empati geliştirebilmesini sağlamaktır. Proje aynı zamanda çeşitli ülkelerde savaşlar, doğal afetler, hastalıklar, iç çatışmalar ve kazalar nedeniyle yetim kalmış çocukların barınma, beslenme, eğitim ve sağlık gibi ihtiyaçlarını sağlamayı hedeflemektedir. Proje her sınıfın gönüllülük esasına dayalı olarak kumbaralar aracılığıyla sınıfında ayda 100 lira toplayarak ihtiyaç sahibi akranlarına ulaştırılması şeklinde yürümektedir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde 81 şehirden 6182 okul projeye katılmıştır. Bu okullar içerisinde 25 bin sınıf ve 750 bin öğrenci projeye katılım göstermiştir.

Bu çalışmanın amacı değerler eğitimi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü ''İyilikte Yarışan Sınıflar'' adlı projenin, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin toplumsal değerlere yönelik algılarına ve sosyal duyarlılıklarına etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla yürütülen projenin bireylerde bazı değişkenler açısından sosyal duyarlık ve toplumsal algılarında farklılık yaratıp yaratmadığını ve öğrencilerin sosyal duyarlılıkları ve toplumsal algıları arasındaki ilişki incelenecektir.

Bu çalışmanın temel amacı değerler eğitimi kapsamınsa yürütülen ''İyilikte Yarışan Sınıflar'' adlı projenin, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin toplumsal değerlere yönelik algılarına ve sosyal duyarlılıklarına etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda bu projeye katılım sağlamış olan ve Gebze'de okuyan 203 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinin sosyal duyarlılık ve toplumsal algı değerleri ölçülmüştür.

Çalışmada Öcal, Demirkaya ve Altınok (2013) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Sosyal Duyarlılık Ölçeği" ve Bakaç (2013) tarafından geliştirilen "Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Sosyal Duyarlılık Ölçeği (Öcal, Demirkaya ve Altınok, 2013) 24 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar "bireysel sorunlara ilişkin duyarlılıklar" ve "toplumsal sorunlara ilişkin duyarlılıklar" olarak adlandırılmıştır ve güvenirlik değerleri ölçeğin tümü için 0.943, boyutları için sırasıyla 0.970 ve 0.915 olarak bulunmuştur. Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği (Bakaç, 2013) 23 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar "toplumsal değerlere yönelik olumlu algılar" ve "toplumsal değerlere yönelik olumsuz algılar" olarak adlandırılmış ve güvenirlik değerleri ölçeğin tümü için 0.86, boyutları için sırasıyla 0.88 ve 0.72 olarak bulunmuştur.

Projeye katılım gösteren öğrencilerden elde edilen veriler "sosyal duyarlılık" ve "toplumsal algı" değişkenleri için ayrı ayrı cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim durumu, anne baba mesleği, ailenin toplam geliri ve kardeş sayısı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Bu incelemeler t testi ve ANOVA analizleri ile yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal duyarlılıkları ve toplumsal algıları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler arasında korelasyon analizi yapılmıştır.

Tüm analizler için SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

Değerler eğitimi kapsamında yürütülen "İyilikte Yarışan Sınıflar'' isimli projenin temel amacı öğrencilerin yardımsever, bilinçli ve duyarlı olmasını sağlamak olarak belirlenmiştir (MEB 2012). Bu amaçla yürütülen projenin bireylerdle cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim durumu, anne baba mesleği, ailenin toplam geliri ve kardeş sayısı gibi değişkenler açısından sosyal duyarlık ve toplumsal algılarında farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında öğrencilerin sosyal duyarlılıkları ve toplumsal algıları arasındaki ilişki incelenecektir. Bu bağlamda çalışma ile beklenen sonuç, öğrencilerin sosyal duyarlılıklarının ve toplumsal algılarının farklı değişkenler açısından incelendiğinde anlamlı farklılıkların olması ve öğrencilerin sosyal duyarlılıkları ile toplumsal algıları arasında anlamı bir ilişki olmasıdır. Buna bağlı olarak değerler eğitimi ile arttırılması istenen sosyal duyarlılığın toplumsal algıya katkısı ispatlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Toplumsal değerler, sosyal duyarlılık, değerler eğitimi

Kaynakça

Bakaç, E. (2013). Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(4), 303-309.

Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, *1*(1), 62-71.

Ercan, İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kurumsal Eğitim Bilim*, *2*(2), 1-18.

Fuller, R. C. and Myers, R. R. (1941). The natural history of a social problem. *American Sociological Review,* Vol. 6(3), 320-329

Mardache, A. (2010). Community of predeal a diagnosis of social problems. Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Vol. 3 (52), 33-40.

MEB (2010). İlk Ders Genelgesi. Erişim: http://www.egitimmevzuat.com/index.php/201009091422/2010/lk-ders-201053-genelge.html

MEB (2012). MEB Desteklediği Projeler; İyilikte Yarışan Sınıflar.

Öcal, A., Demirkaya, H., ve Altınok, A. (2013). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Sosyal Duyarlılık Ölçeğinin Gelistirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(1), 67-76.

(8312) Kariyer Motivasyonu ve Kariyer Tercihleri Arasındaki İlişkide Mesleki Statü Algısının ve Değerlerin Etkisi

İdil IŞIK

İstanbul Bilgi Üniversitesi

ÖZET

Kariyer motivasyonu, bireyin kariyer gelişimi için sahip olduğu enerji, bu enerjinin sürdürülmesini sağlayan yetenekleri ve kariyerinin alacağı şekle dair farkındalık düzeyini içeren bir olgudur (Noe, 2010). Birey kariyer alanında kendini güçlü hissediyorsa (Dayanıklılık), tercihlerinin ve yetkinliklerinin farkındaysa (İçgörü) ve kariyerini hayatında merkezi yere (Öncelik) koyuyorsa (Greenhaus, 1975) kariyer motivasyonuna sahiptir. Bu teorik çerçeveden hareketle, amacımız, psikoloji lisans 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kariyer yönelimleri ve motivasyonlarını araştırmaktır.

Bu araştırma sorusunu, psikoloji lisans programına yerleşen öğrencilerin psikoloji bilimini, klinik alanla eşdeğer tuttukları yönündeki gözlemimiz tetikledi. Diğer taraftan, İstanbul Bilgi Üniversitesi Örgütsel Psikoloji Programı'nda yürüttüğümüz çalışmalarda, işletme ve mühendislik mezunlarının, Endüstri ve Örgüt psikolojisine ilgisinin, psikoloji bölümü mezunlarından fazla olduğunu da gözlemliyoruz; oysa ki, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi alanında çalışan daha fazla sayıda psikologa ihtiyaç hissedilmektedir.

Araştırmamızda, gözlemlerimizin doğruluğunu test etmeyi ve kariyer yönelimi (Allen ve Ortlepp, 2002; Illfelder, 1980) belirleyicilerini anlamayı hedeflemekteyiz. Ayrıca, motivasyonun kariyer tercihleri ile ilişkisinin, bireyin seçtiği alanın/mesleğin toplum tarafından bilinirliği, alanın saygınlığı, karar verme yetkisi sunması gibi özellikler açısından tanımladığımız "mesleki statü algısı"ndan da etkilendiğini düşünüyoruz.

Diğer taraftan, psikoloji öğrencilerinin kariyer yönelimi ile değer öcelikleri arasındaki ilişkinin anlaşılması da bu araştırmanın hedefleri arasında yer almaktadır. Schwartz (2001, 2006) değerleri yaşamsal hedefler olarak tanımlamakta ve 10 temel değerden bahsetmektedir. Bunlar; güç, başarı, yaşamdan haz alma, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenliktir. Bu değerler sırasıyla şu bileşenleri kapsamaktadır: Sosyal statü ve saygınlık, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol ya da üstünlük; sosyal standartlara göre yeteneğini gösterme; kişinin kendisi için keyif duyması ve duyguları okşayıcı memnunluk; yaşamda heyecan, yenilik ve meydan okuma; bağımsız düşünce, davranış seçme, yaratma ve keşfetme; tüm insanlar ve doğanın refahı için anlayış, takdir, hoşgörü ve onları koruma; yakın ilişkilerde bulunulan insanların refahını koruma ve artırma; geleneksel kültür veya bir dine inanmayı sağlayan düşüncelere, adetlere saygı gösterme ve kabul etme; diğer insanların keyfini kaçıran veya onlara zarar veren ve sosyal beklentileri veya normları ihlal etmeye neden olan davranışları, eğilimleri, itici güçleri sınırlama; kendisinin, ilişkilerinin ve toplumun güvenliği. İşte psikoloji öğrencilerinin kariyer yönelimlerinin, değer öncelikleri ile olan ilişkisi de bu araştırmanın temel sorularından birisini oluşturmaktadır. Psikoloji öğrencilerinin değer öncelikleri ile mesleki statü, kariyer dayanıklılığı, iç görüsü ve öncelikleri arasında bir ilişki beklenmektedir. Ayrıca, değer öcelikleri de Schwartz'ın değerler modeli ile karşılaştırılmak üzere Çok Boyutlu Ölçekleme (Multi Dimesional Scaling) analizine tabi tutulmaktadır. Böylelikle, psikoloji mezunlarının yönelimlerini etkileyen faktörler anlaşılarak, endüstri ve örgüt psikolojisi alanına ilginin artırılması için öneriler geliştirilebilecektir.

Bu çalışma 2012-40024-013 proje numaralı, 20.10.2012 tarihli, İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu onayına sahiptir. Projenin yapısı netleştirildikten sonra etik izinler alınmış ve ardından grup uygulamaları ile veri toplamak için hedeflenen üniversitelerin psikoloji bölüm başkanları ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Vakıf üniversitelerinin 2007 ve öncesinde kurulmuş olması bir kriter olarak alınmıştır.

Bu kapsamda, veri toplama aracı olarak, (a) psikoloji lisansına başlarken ve mezuniyette hayal edilen uzmanlaşma alanı, (b) kariyer dayanıklılığı, iç görüsü ve önceliği, (c) mesleki statü algısı boyutlarındaki sorulardan oluşan bir anket geliştirdik. Diğer taraftan, psikoloji öğrencilerinin değer yönelimlerini de incelemek için Schwartz'ın Protre Değerler Ölçeğini kullandık. Portre Değerler Ölçeği'nin 21 sorudan oluşan kısa formu Avrupa Sosyal Projesi (European Social Survey Project, 2010) kapsamında da kullanılan ve Türkçeleştirilmiş bir ölçektir. Araştırmamıza katılım gösteren psikoloji öğrencilerinin Avrupa Sosyal Projesi kapsamında ulaşılan Türkiye örnekleminden elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilmesi için PVQ ölçeği birebir uygulanmıştır.

Ölçeklerde altılı Likert kullanılmıştır. Kariyer yönelimi ve mesleki statü ölçeklerinde "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" arasındaki ölçekleme kullanılmıştır. Portre Değerler ölçeğinde ise, kısa profil tanımları verilmiş ve katılımcılardan bu tarifi yapılan kişilerin kendilerine ne derece benzediğini değerlendirmeleri "Bana hiç benzemiyor" ve "Bana çok benziyor" arasındaki ölçek üzerinden istenmiştir.

Örneklemimizi, İstanbul'da kurulu iki devlet (N= 126) ve sekiz vakıf (N=506) üniversitesinin bünyesindeki psikoloji bölümleri oluşturdu. Ders saatinde grup uygulaması yaparak, 3.sınıf (N=332) ve 4.sınıf (N=294) öğrencilerinden veri topladık.

Bulgular, katılımcıların %80,2'sinin, üniversiteye başladıkları yıl, klinik psikoloji alanında uzmanlaşmayı hayal ettiklerini göstermekte; ikinci sırada %35,9 ile çocuk/gelişim psikolojisi (Ç/G) yer almaktadır. Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, %13,1 ile üçüncü sıradadır. Şu andaki yönelimleri açısından, klinik psikolojide karar kıldıklarını söyleyenlerin oranı %53,6; çocuk/gelişim psikolojisinde %15,2 ve endüstri ve örgüt psikolojisinde ise % 4,7'dir.

Kariyer iç görüsü ve dayanıklılığı açısından öğrencilerin, şu andaki yeterliliklerini nispeten düşük algıladığı (Ort=3,44; SS=1,27), ancak, kişisel niteliklerine yönelik güvenlerinin yüksek olduğu (Ort=4,60; SS=1,12) görülmektedir. Kariyer Önceliği açısından, kariyer planlama eğilimi gösterdikleri; ancak, ailelerine zaman ayırmayacak, kariyer için başka bir şehir ve ülkeye yerleşmeyi göze alacak düzeyde bir kariyer önceliğinin de olmadığı görülmektedir.

Seçilen alana dair mesleki statü algısı, kişisel gelişim (Ort=5,02; SS=1,18) ve topluma katkı (Ort=4,89; SS=1,22) açısından yüksek değerlendirilmiştir. Alanın toplumunda bilinirliği (Ort=3,66; SS=1,45) ise nispeten düşük değerlendirilmiştir. Bu temel bulgulardan hareketle, gereken ileri ve kestirimsel analizlere devam etmekteyiz.

Anahtar Kelimeler : değerler, kariyer yönelimi, endüstri/örgüt psikolojisine yönelim, mesleki kalıp yargılar

Kaynakça

Allen,S. & Ortlepp,K. (2002). Conceptualizing and operationalising work versus career salience. *Journal of Industrial Psychology, 28* , 7-14.

Case, K.A., Miller, A., Hensley, R. & Jackson, S. (2014). Careers in Psychology: creating customized learning to expose the invisible curriculum. Psychology Learning and Teaching, 13, http://dx.doi.org/10.2304/plat.2014.13.1.32

European Social Survey. *Self-Completion Questionnaire (Round 5, 2010).* Retrieved: November, 10, 2012, from http://ess.nsd.uib.no/ess/round5/

Greenhaus, J.H.(1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. Journal of Vocational Behavior,1, 295-316.

Illfelder, J.K. (1980). Fear of success, sex role attitudes, and career salience and anxiety levels of college women. *Journal of Vocational Behavior,16*, 7-17.

Noe, R.A. (2010). *Employee Training and Development* (Fifth ed.) . Singapore: McGraw Hill.

Schwartz, S. H. (2006). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across

nations. In Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R. & Eva, G. (Eds.) *Measuring attitudes crossnationally- lessons from the European Social Survey.* London: Sage.

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., ve Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. Journal of Cross- Cultural Psychology, 32, 510–537.

(6580) Kimya Öğretmen Adaylarının Kimya Alanına İlişkin Görüşleri ve Oluşturdukları Metaforlar

Oya AĞLARCI — Marmara Üniversitesi
Fatma ÖNEN ÖZTÜRK — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2007 yılında ortaöğretim programlarında yapılan değişiklikler ile beraber, bilgi aktarımı yerine yapılandırmacılık felsefesini içeren bir yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımına göre, bilgi bilenden başkasına doğrudan aktarılmaz, öğrenen birey bilgiyi yapılandırır. Öğretmenler de bu süreç içinde öğrencilere bilgiyi oluşturmaları için rehberlik yapar (Driver, Asoko, Leach, Mortimer ve Scott, 1994). Bu doğrultuda, öğretmen yetiştiren kurumlar, öğrenciye bilgiye ulaşmaları konusunda rehberlik edecek, yapılandırmacı öğretmen adayları yetiştirmeyi hedeflemelidir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sahip oldukları inanışların da yapılandırmacı bakış açısını yansıtacak nitelikte olması beklenmelidir.

Ortaöğretim kimya öğretim programı, bilimi; gözlem ve deneylere dayanan, evren ve hayat hakkında doğruya en yakın açıklamaları yapan, gözlem ve deneylerin gelişimine bağlı olarak açıklamaları değiştirebilen ve geliştirebilen, bu sebeple sabit olmayan, dinamik bir anlayış olarak değerlendirir (MEB, 2007). Programın amacı, kimyanın gündelik hayattaki yerini ve önemini fark eden, kimya konularına ilgisi olan, eleştirel düşünme becerilerine sahip kimya okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Kimya okuryazarı bireyler; kimya bilimine ait temel bilgi ve becerilere sahip olan, kimyanın insan ve çevreye yönelik pozitif-negatif yönlerini ayırt eden, bilimsel bilginin ve kimya bilgisinin gelişim sürecini, doğasını ve bunları etkileyen etkenleri inceleyen ve tecrübeleriyle edindiği veya mevcut verileri analiz eden, bunları kimyanın sembolik diline uygun olarak düzenleyen kişilerdir. Bu bağlamda,kimya öğretim programlarının amacı, hem yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmen adayları hem de günlük hayatta kimya bilgisini kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Bu noktadan hareketle, kimya öğretmen adaylarının kimya alanına ilişkin görüşlerinin ne derecede yeterli ,kapsamlı ve doğru olduğunu belirlemek önem taşıyan bir durum olarak düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının kimyaya dair kurmuş oldukları metaforlar da, onların bu konudaki görüşlerini yansıtmada etkili bir araç olarak kullanılabilecek önemli bir kaynaktır. Çünkü metaforlarla düşünmek bilimsel düşünme sürecinin önemli bir kısmıdır. Metaforlar; öğrencilerin bildiklerini yeni anlayışlara dönüştürmelerine yardımcı olur (Levine, 2005). Yani, metaforlar daha tanıdık şeyler üzerinden dünyayı anlamamıza olanak sağlarlar. Ayrıca sadece dilsel bir anlatım değildir, düşüncelerimiz ve eylemlerimizde de yer almaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar eğitimcilere, farklı kavramların karşılaştırmasını yapmak veya benzerliklerini bulmak ve birbirlerinin yerine koyarak açıklamak konusunda da yardımcı olurlar (Saban, 2004). Eğitimciler, son yıllarda, farklı seviyelerden katılımcıların çeşitli konu ve kavramlara ilişkin görüşlerini metaforlarla belirlemeye yönelik çalışmalar yapmaya yönelmiştir (Saban, 2004; Saban; 2009; Lancor, 2014; Tortop, 2013; McEwan, 2007; Aydın ve Ünaldı; 2010) Bu bağlamda, araştırmada da bu noktadan yola çıkılarak kimya öğretmen adaylarının kimya alanına ilişkin oluşturdukları metaforlar belirlenmiş; ayrıca yöneltilen sorularla konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bunun yanı sıra, sorular ve metaforlar arasındaki ilişkinin irdelenmesi de hedeflenmiştir.

Bu noktadan hareketle araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir;

1.Kimya öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

2.Kimya öğretmen adaylarının kimyasal çalışmaların nasıl yapıldığına ilişkin görüşleri nelerdir?

3.Kimya öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

4.Kimya öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında sınıflandırılabilir?

Bu araştırma oluşturmacı/yorumlamacı paradigma çerçevesinde yapılandırılmıştır. Katılımcıların kimya alanına dair açıklamaları ve metaforları derinlemesine nitel bir yolla analiz edilmiştir. Bu amaçla, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'daki bir devlet üniversitesinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları amaçlı örnekleme yöntemine dayalı olarak seçilmişlerdir. Bu bağlamda araştırmaya liseden henüz mezun olmuş ve meslekle henüz tanışma aşamasında olan 16 birinci sınıf öğretmen adayı ile; üniversiteden mezun olma aşamasında olan 25 son sınıf öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan üç açık uçlu soru ile toplanmıştır. Bu sorulardan iki tanesi kimyanın ne olduğu ve kimyasal çalışmaların nasıl yapıldığını ölçmeyi hedeflerken; son soru ise katılımcıların kimya kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda son soruda öğretmen adaylarının "kimya .... gibidir çünkü……" cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca sadece tek bir metafor oluşturmaları ve oluşturdukları metafor ve kimya arasındaki ilişkiyi mutlaka yazmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplaması bir süre kısıtlaması yapılmamıştır.

Araştırma verilerinin analizi her bir soru için ayrı ayrı yapılmış olup; bu süreçte verilerin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Buna göre veriler önce ayrı ayrı kodlanmış, ardından temalar oluşturulmuştur. Araştırmada kodlamalar arasındaki tutarlık, Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi formülü ile belirlenmiştir. Bu sebeple veriler araştırmacılar dışındaki bir uzman tarafından da değerlendirilmiştir. İki kodlama arasında %80 ve üzeri bir tutarlık

olduğunda, analizlerin güvenilir olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen verilerin %86 oranında tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada 1. sınıftaki öğretmen adayları kimya kavramını çoğunlukla "maddenin yapısını inceleyen bilim dalı, evrendeki her şey" ifadeleriyle açıklamışlardır. Son sınıf öğretmen adayları ise kimya kavramını "madde ve etkileşimlerini açıklayan, hayatın içinde bir çok alanda yer alan, farklı disiplinlerle işbirliği yapan ve doğal dünyayı anlamaya çalışan bilim dalı" olarak ifade etmişlerdir.

1. sınıf öğretmen adayları ikinci araştırma sorusuna ilişkin kimyasal çalışmaların çoğunlukla "laboratuvarda yapılan deneyler" aracılığıyla yapıldığını belirtmişlerdir. Buna karşılık son sınıf öğretmen adaylarının cevapları çeşitlilik göstermekte olup; "deneyler, gözlemler ve çeşitli araştırmalar aracılığıyla ve bilimsel yönteme uygun olarak" yapıldığına yöneliktir.

Kimya kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde ise 1. sınıf öğretmen adayları 14 farklı metafor ortaya koyarken (yaşam, nar, matruşka, … vb); 4. sınıftaki öğretmen adaylarının 22 farklı metafor ortaya koydukları (yaşam, su, müzik, …vb) görülmektedir. Öğretmen adaylarının metaforlara yönelik oluşturmuş oldukları gerekçelendirmelere ise bulgular kısmında ayrıntılı bir şekilde değinilecektir.

Anahtar Kelimeler : Kimya, Öğretmen Adayı, Metafor, Kimyasal çalışma, Öğretmen Eğitimi

Kaynakça

Aydin, F., & Unaldi, U. E. (2010). The analysis of geography teacher candidates' perceptions towards "geography" concept with the help of metaphors. *International Online Journal of Educational Sciences*, *2*(2), 600-622.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, *23*(7), 5-12.

Lakoff G., Johnson M. (1980). Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press.

Lancor, R. (2014). Using metaphor theory to examine conceptions of energy in biology, chemistry, and physics. *Science & Education*, *23*(6), 1245-1267.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, *41*(4), 172-175.

McEwan, A. E. (2007). Do metaphors matter in higher education?. *Journal of College and Character*, *8*(2).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı*, Ankara.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sinif öğretmeni adaylarinin "öğretmen" kavramina ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 131-155.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarinin Öğrenci Kavramina İlişkin Sahip Olduklari Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2).

Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *3*(2), 153-160.

(7429) Türk ve Etiyopya Fen Dersi Öğretim Programlarındaki "Çözeltiler" Ünitesinde Geçen Kazanımların Benzerlik Yönünden Karşılaştırılması

Burak ÇİFTÇİ
Yavuzeli Ballık Ortaokulu

Abdullah AYDIN
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Mistik bir arazinin % 99'unda tüm insan verimliliği, motivasyon ve başarı saklıdır (www.facebook.com). Saklı olanı anlamak bilgeliktir (Nobel Week Diologue, 2015). Bilgelik yani "hayat ise mantık zemininde hayallere dokunmaktır" (Aydın, 2015). Eğitimde amaç işaret edilenleri ortaya çıkarmak şeklinde başarıyı yakalamak ve bunun yakalanması için en iyi eğitim programını veya programlarını öğrenenlere etkili bir biçimde sunmak olmalıdır. İdeal bir program eğitimin geleceği açısından oldukça önemlidir. Eğitimde markalaşabilmek için farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyip analiz ederek kendi eğitim sistemimizdeki eksiklikleri görmemiz gerekmektedir. Tarihsel süreçler göz önünde bulundurulduğunda nitelikli bir eğitim sistemi, mükemmele yakın bir program ve bu programda öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve de psikomotor yönden geliştiren orijinal kazanımlar sunulmalıdır (Demirel, 2011). Eğitimciler genellikle gelişmiş ülkelerin eğitim ya da öğretim programlarını incelemektedirler. Genellikle araştırmacılar tarafından incelenen ülkeler OECD'nin eğitim raporunda ilk altıda belirtilen Singapur, Hong Kong, Güney Kore, Japonya, Tayvan ve Finlandiya gibi ülkelerdir (www.bbc.com). Bu ülkelerin yukarıda ifade edilen ilk 6 sırasının, 76 ülke sıralamasındaki yerlerinden, aşağıda Napoléon Bonaparte'ın sözünde sunulan bedeli ödedikleri anlaşılmaktadır. İşaret edilen söz: "Yaşayarak öğrenmek, bedeli en yüksek öğrenme biçimidir." İfadesindeki 'bedeli' özümsenebilir. Özümsemeye örnek verilecek ülkeler ise gelişmekte olan Peru, Umman, Fas, Honduras, Güney Afrika, Gana gibi vb. ülkeler (www.bbc.com) şeklindedir. Ülkelerin eğitim programlarında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim programındaki farklılıklardan yola çıkarak kendi eğitim ya da öğretim programlarımızı yenileyip geliştirebiliriz. Bu noktada ise karşılaştırmalı eğitim yönteminden yararlanılmaktadır. İki ya da daha fazla eğitim sistemi ayrıntılı olarak analiz edilip benzerlik ve farklılıkları tespit edilir. Literatürde karşılaştırmalı eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Karşılaştırmalı Eğitim, "farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitme yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir "(Türkoğlu, 1985, s.18).

Eğitim sistemlerinin "bazılarının niçin gelişmiş olduğunu ve bazılarının niçin geride kaldığını, bazı sistemlerin niçin siyasal ideolojilerin baskısı altında kaldığını, diğerlerinin nasıl özgürlük ve değişikliğe teşvik ettiğini keşfetmeye çalışan bir bilim dalıdır" (Erdoğan, 2003, s.7).

Eğitim sisteminin önemli girdilerinden biri de fen programıdır. Fen bilimleri sürekli gelişmekte ve kendini yenilemektedir. Bu ilerlemelere ve gelişmelere ayak uydurmak oldukça önemlidir. Fen Dersi Öğretim Programlarının da bu gelişmeler ışığında sürekli olarak yenilenmesi gerekmektedir. Adı geçen çalışmanın ifade edilen yenilenmeye ve aynı zamanda alan yazına kazanımlar yönünden katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı çalışma önemlidir.

2013 Yılında Türkiye'de 2008 Yılında Etiyopya'da uygulamaya konulan Fen Dersi Öğretim Programlarındaki "Çözeltiler" Ünitesinde Geçen Kazanımların Benzerlik Yönünden Karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinde doküman ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bunlardan doküman analizi, "Kütüphanelerde, müzelerde, devlet dairelerinde, kurum ve kuruluşlarda ve benzeri yerlerde muhafaza edilen, belge, dosya, doküman gibi kaynakların künyelerini saptayarak, içerdikleri bilgiler yardımıyla gerçeklerin ortaya çıkarılması ve üzerinde durulan olayın aydınlatılması" (Arıkan, 2013: 53) şeklindedir. İçerik analizi ise "metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin ve kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 253) biçimindedir.

Türk ve Etiyopya Milli Eğitim Bakanlığı sitelerinden bulunan adı geçen programa yönelik dokümanlar, doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Adı geçen ülkelerin ifade edilen programlarındaki "Çözeltiler" ünitesinde geçen kazanımlar, içerik analizi yöntemine göre, kazanımların benzerlikleri *ima* teması çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Bunların bir araya getirilmesinde ise eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında yararlanılan bazı yaklaşımlar kullanılmıştır. Bu yaklaşımlar aşağıda sunulmuştur:

Problem Çözme Yaklaşımı: Herhangi bir eğitim sisteminde aksaklıkların bulunduğu bir alan alınır ve ilgili soruna çözüm bulmak amacıyla sistematik bir biçimde analizi yapılır. Öğrenci maliyetleri, okulda araç gereç gereksinimleri gibi sorunlar problem çözme yöntemiyle incelenmektedir (Türkoğlu, 1984:27; Saracaoğlu, 1990;Ültanır, 2000: 25). Tanımlayıcı Yaklaşım: Geleneksel analiz yaklaşımıdır; konu ile ilgili literatür incelenir; benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılır (Ültanır, 2000: 25). Belirtilen yaklaşımlar kullanılarak adı geçen ülkelerin işaret edilen programlarında ifade edilen ünitelerdeki kazanımlar analiz edilmiştir.

Bu ünitelerdeki kazanımlar, kazanım sayısı yönünden karşılaştırıldığında; ***kazanım sayısı yönünden*** adı geçen **Etiyopya** programının önde olduğu görülmektedir.

İfade edilen ünitelerdeki kazanımlar, kazanım benzerliği yönünden karşılaştırıldığında; ***kazanım benzerliği yönünden*** adı geçen ***Türk ve Etiyopya*** programlarının kısmen benzediği görülmektedir. Adı geçen ülkelerin işaret edilen programlarında ifade edilen ünitedeki kazanımların benzerliklerine yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur.

Türk'ün adı geçen dersin öğretim programında ifade edilen "Çözünen madde miktarı ile farklı derişim birimlerini ilişkilendirir." ve "Derişimle ilgili hesaplamalar yapar ve farklı derişimde çözeltiler hazırlar." kazanımları ile Etiyopya'nın işaret edilen programında geçen "Çözelti konsantrasyonu ile ilgili problemleri çözer ve sonucunu birimlerle ifade eder." ve "Çözeltiyi deriştirerek veya seyrelterek istenilen konsantrasyonda çözelti hazırlar." kazanımları ***ima*** yönünden benzerdir.

Sonuç olarak; adı geçen ülkelerin Fen Dersi Öğretim Programlarındaki "Çözeltiler" ünitesinde geçen bazı kazanımların ima yönünden benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca adı geçen çalışmada, Etiyopya programının kazanım sayısı yönünden Türk programına göre önde olduğu tespit edilmiştir. Bu sayı 8'e 7 şeklindedir.

Anahtar Kelimeler : Fen dersi öğretim programı, Çözeltiler, Kazanımların karşılaştırılması, İma

Kaynakça

Arıkan, R. (2013). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri (Geliştirilmiş 2. Basım).* İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Aydın, A. (2015). *İçimizdeki Bilge'nin Nitelikleri (1. Basım).* Ankara: Favori Yayınları

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.

BBC. OECD'nin eğitim raporu. İndirildi (03.03.2016) http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/05/150513_oecd_egitim_rapor

Demire, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (17. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İ. (2003) *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Napoléon Bonaparte Vikisöz. İndirildi (03.03.2016) https://tr.wikiquote.org/wiki/Napol%C3%A9on_Bonaparte.

Nobel Week Diologue (2015). İndirildi (03.03.2016) https://www.facebook.com/nobelprize/photos/a.164901829102.119895.81239734102/10153334493579103/?type=3&theater

Saracaloğlu, A. S. (1992*). Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Tomorrow. İndirildi (03.03.2016) https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10204704623035240&set=a.1398136553217.2054581.1226351728&type=3&theater

Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

(7801) Analitik Kimya Laboratuarı Dersinde Örnek Olaya Dayalı Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tuğçe GÜNTER
Bülent Ecevit Üniversitesi

Özge ÖZBAYRAK AZMAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Sibel KILINÇ ALPAT
Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Örnek olaya dayalı öğrenme, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayan ve öğrendiklerini yapılandırabildikleri yapılandırmacılığa dayalı öğretim yaklaşımlarından birisidir. Bu öğrenme yaklaşımında belli bir olaya yönelik günlük yaşamla bağlantılı küçük senaryolar verilerek, öğrencilerin bu senaryoları analiz etmeleri ve çözüm yolları üretmeleri istenmektedir. Bu şekilde öğrenenler günlük hayatta karşılaşabilecekleri küçük senaryo örnekleriyle birlikte kendilerini senaryodaki kişi gibi görüp rol yaparak öğrenme, yorum yapma, problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerileri kazanabilmektedirler (Flynn & Klein, 2001). Örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi özellikle sağlık ve mühendislik alanında etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Cheron, Ademi, Kraft & Löffler-Stastka, 2016; To, MacLeod & Hwang, 2016). Ancak örnek olaya dayalı öğrenmenin kimya alanında kullanımının sınırlı olduğu görülmektedir (Belova & Eilks, 2016; Kulak & Newton, 2015; Mc Donnell, O'Connor ve Seery, 2007; Yalçınkaya & Boz, 2015). Kimya bilimi günlük yaşamın yorumlanmasıyla bağlantılı bir bilim dalı olup, örnek olaya dayalı öğrenmenin kimya laboratuar uygulamalarında kullanımı önem taşımaktadır (Garnett, Garnett & Hackling, 1995; Woolnough & Allsop, 1985). Fen bilimlerinde özellikle kimya laboratuvar uygulamalarında araştırmaların planlanması, gerçekleştirilmesi, verilerin işlenmesi, bulguların değerlendirilmesi, kazanılan bilgi ve becerilerin kullanılması oldukça önemlidir (Australian Education Council, 1994). Laboratuvar uygulamaları üç amaca yönelik olarak sınıflandırılırlar. Bunlar; deneyimler, uygulamalar ve araştırmalardır. Deneyimler; öğrencilerin verilen bir olayı hissetmeleri ve kavramsal öğrenmelerini arttırmalarını içerir. Uygulamalar, öğrencilerin uygulama becerileri ve tekniklerini geliştirmelerini sağlarken; araştırmalar ise öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma beceri ve tekniklerini arttırmaları amacıyla laboratuvar ortamında olması gereken amaçlardır. Mc Donnell, O'Connor ve Seery (2007) daha etkili bir kimya laboratuvar uygulaması üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kimya laboratuvar uygulamalarında deneyimlerini arttırmak amacıyla yemek tarifi şeklindeki laboratuvar öğretim yöntemine ek olarak probleme dayalı öğrenme mini-projeleri kullanmışlardır. Probleme dayalı öğrenme mini-projeleri, sınıfın derse katılımını ve öğrencilerin moralini diğer yıllara nazaran oldukça olumlu yönde etkilemiştir.

Üniversite Analitik Kimya Laboratuvarı dersi, öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma ve günlük yaşamla bağlantı kurabilmelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu ders kapsamında öğrencilerin asit-baz titrasyonlarını gerçekleştirebilmeleri, titrasyon türünü yorumlayabilmeleri, nicel hesaplamalar yapabilmeleri, hesaplama hatalarını istatistik analiz verileri ile değerlendirebilmeleri bu dersin kapsamında oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin laboratuvar uygulamalarını gerçekleştirirken aynı zamanda günlük yaşamla bağlantılı örnek olayları çözmeye çalışmalarının dersin kapsamında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin asit-baz titrasyonlarını yapabilmeleri, titrasyon eğrileri ve analiz sonuçlarını yorumlayabilmeleri için örnek olaya dayalı öğrenmenin uygulanması ve öğrencilerin uygulanan yöntem ve geliştirilen senaryo ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın problem cümlesi ise *"Analitik Kimya Laboratuarı dersinde yer alan asit baz titrasyonları konusu ile ilgili uygulanan örnek olaya dayalı öğrenme ve geliştirilen senaryoya ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?"* şeklindedir.

Çalışma için söz konusu konuda üç uzman görüşü ile birlikte *"SİRKE Ne Yaptın Sen Bana!!!"* başlıklı günlük hayatla bağlantılı bir örnek olay hazırlanmıştır. Örnek olayın konusu, zayıflamak ve yüzündeki sivilcelerden kurtulmak isteyen bir üniversite öğrencisinin elma ve üzüm sirkesini aşırı bir şekilde kullanmasıyla ilgilidir. Ayrıca verilen örnek olayda öğrencilere günlük yaşantımızda kullanılan gıda, temizlik, kozmetik vb. ürünlerin asidik ya da bazik özellikleri ve etken maddeleri, sirkenin faydaları ve zararları, asit-baz titrasyon türleri, uygun indikatör ve primer madde seçimi, asit, baz, pH, primer standart madde, sekonder standart madde, ayarlı çözelti, indikatör tanımları, titrimetri tür ve temel ilkeleri, farklı kuvvette asitlerin kuvvetli baz ile titrasyon eğrilerinin nasıl oluşturulacağı ve pH hesapları, verilerin güvenilirliğinin belirlenmesi için istatistik analiz kavram ve testleri, asit-baz titrasyonlarının nicel analiz uygulamaları, madde miktarının nasıl hesaplanacağı ve sirkenin içindeki etken maddenin nasıl analiz edileceği ile ilgili araştırma konuları verilmiştir. Öğrenciler deneyi gerçekleştirirken, verilen araştırma konularını gruplar halinde araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir İli'ndeki bir Üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında okuyan 2. Sınıf öğrencileri (N=93) oluşturmaktadır. Öğrenciler kontrol (N=55) ve deney grubu (N=38) olarak ikiye ayrılmıştır. Uygulama 2014–2015 Eğitim-Öğretim Güz Yarıyılı döneminde 6 ders saati sürecinde gerçekleştirilmiştir. Bu süre içinde deney grubu öğrencileri örnek olaya dayalı laboratuvar uygulamalarıyla, kontrol grubu öğrencileri ise aynı sürede öğretim planına uygun laboratuvar uygulamalarıyla dersi işlemiştir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu ile deney grubu öğrencilerinin senaryo ve senaryonun nasıl geliştirilebileceği ile ilgili görüşleri alınmıştır. Ayrıca, hem deney hem de kontrol grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek, öğrencilerin uygulanan yöntemlerle ilgili görüşleri de belirlenmiştir.

Çalışmanın sonucu, deney grubu öğrencilerinin hazırlanan senaryonun günlük hayatla bağlantılı, ilgi çekici ve akılda kalıcı, kullanım amacının konuya oldukça uygun, anlaşılır, öğretici ve merak uyandırıcı, araştırmaya yönlendirici nitelikte olduğuna dair olumlu görüşler belirttiklerini göstermiştir. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin uygulanan örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin eğlenceli olduğuna dair olumlu görüşler ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrenciler, turşu yapımında kullanılan sirkenin etken maddesinin titrasyonla bulunması, aşırı sirke kullanımının iç organlarına zarar vermesi, konuyla ilgili bu senaryonun kısa film ya da video şeklinde izlettirilmesi ya da tiyatral bir şekilde gösterilmesi, sebzelerin daha iyi temizlenmesi için sirkede bekletilmesi, limon suyundaki etken maddenin titrasyonla bulunması, sirkeyle ellerindeki yaraları iyileştirmeye çalışan bir işçi ile ilgili farklı senaryo önerileri de geliştirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Örnek olaya dayalı öğrenme, Senaryo, Asit-baz titrasyonları, Yapılandırılmış görüşme formu, Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Kaynakça

Australian Education Council, (1994). *Science: A Curriculum Profile for Australian Schools*. Melbourne: Curriculum Corporation.

Belova, N. & Eilks, I., (2015). Learning With And About Advertising In Chemistry Education With A Lesson Plan On Natural Cosmetics-A Case Study. *Chemistry Education Research and Practice, 16*: 578-588.

Cheron, M., Ademi, M., Kraft, F. & Löffler-Stastka, H., (2016). Case-Based Learning and Multiple Choice Questioning Methods Favored by Students. *BMC Medical Education, 16* (41): 7–11.

Flynn, A.E. & Klein, J.D. (2001). The Influence of Discussion Groups in A Case-Based Learning Environment. *Educational Technology Research and Development, 49* (3): 71-86.

Garnett, P.J., Garnett, P.J. & Hackling, M.W., (1995). Refocussing The Chemistry Lab: A Case For Laboratory-Based Investigations. *Australian Science Teachers Journal, 41* (2): 26-32.

Kulak, V. & Newton, G. (2015). An Investigation of the Pedagogical Impact of Using Case-based Learning in a Undergraduate Biochemistry Course. *International Journal of Higher Education, 4* (4): 13-24.

Mc Donnell, C., O'Connor, C. & Seery, M.K., (2007). Developing Practical Chemistry Skills By Means of Student-Driven Problem Based Learning Mini-Projects. *Chemistry Education Research and Practice, 8* (2), 130-139.

To, M.J, MacLeod, A. & Hwang, S.W., (2016). Homelessness in the Medical Curriculum: An Analysis of Case-Based Learning Content From One Canadian Medical School. *Teaching and Learning in Medicine, 28* (1): 35–40.

Yalçınkaya, E. & Boz, Y. (2015). The Effect of Case-Based Instruction on 10th Grade Students' Understanding of Gas Concepts. *Chemistry Education Research and Practice, 16*: 104-120.

Woolnough, B.E. & Allsop, T., (1985). *Practical Work in Science.* Cambridge: Cambridge University Press.

(7802) Genel Kimya III Laboratuarı Dersi Arjantometrik Metotlar Konusunda Örnek Olaya Dayalı Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sibel KILINÇ ALPAT
Dokuz Eylül Üniversitesi

Tuğçe GÜNTER
Bülent Ecevit Üniversitesi

Özge ÖZBAYRAK AZMAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Örnek olaya dayalı öğrenme öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına, derse aktif katılımlarına ve tartışmalarına imkân veren günlük yaşamla bağlantılı örnek olayların kullanıldığı yapılandırmacılığa dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenciler örnek olaya dayalı öğrenmede, senaryolar üzerinde çalışırken aynı zamanda işbirlikli çalışma, konuşma ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaktadır (Flynn & Klein, 2001). Literatürde örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin özellikle sağlık ve mühendislik alanında etkili bir şekilde kullanıldığı (Harman, Bertrand, Greer, Pettus, Jennings, Wall-Bassett & Babatunde, 2015; Raurell-Torreda, Olivet-Pujol, Romero-Collado, Malagon-Aguilera, Patino-Maso & Baltasar-Bague, 2014; Thistlethwaite, Davies, Ekeocha, Kidd, Macdougall, Matthews, Purkis & Clay, 2012); ancak yöntemin kimya alanında kullanımının sınırlı olduğu görülmektedir (Belt, Evans, McCreedy, Overton & Summerfield, 2002; Çam & Geban, 2011). Özellikle kimya laboratuvarı dersi; öğrenmenin, bilginin ve değerlendirmenin bir bileşimi olup, uygulama sürecinde öğrencilerin performansının ve başarısının, kimya dersine karşı tutumlarının, ilgilerinin ve algılamalarının değerlendirildiği etkileşimli bir öğrenme ortamıdır (Hofstein, 2004). Kimya laboratuvar uygulamaları, öğrencilerin kavramsal anlamalarını, uygulama beceri, teknik ve bilimsel araştırma becerilerinin gelişmesini sağlayan günlük yaşamın yorumlanmasını içeren niteliktedir (Garnett, Garnett & Hackling, 1995). Uygulamaya dayalı öğrenmeye önem veren örnek olaya dayalı öğrenmenin, özellikle üniversite kimya laboratuarı derslerinde kullanılmasının etkili olacağı düşünülmüştür. Belt, Evans, McCreedy, Overton ve Summerfield (2002) yaptıkları pilot çalışmada üniversite öğrencilerinin analitik kimya dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımında örnek olaya dayalı etkinliklerin problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Verilen örnek olaylar öğrencilerin önceki bilgilerini kullanabilecekleri, yeni bilgi kazanabilecekleri günlük yaşam problemlerinden oluşmakta olup, konusu şüpheli bir ölümün araştırılmasına dayanmaktadır. Etkinlikler analitik kimya ve adli kimya alanlarında 250 öğrencinin bilimsel araştırma ve transfer etme becerilerini kazanmalarına yönelik tasarlanmıştır. Çalışmanın sonucu, öğrencilerin bu uygulamada yer almalarından, alışılmadık problemlerin çözümünden, gruplar halinde çalışmalarından, düşüncelerini paylaşmaktan memnun olduklarını göstermiştir. Ayrıca çalışmada öğrenciler mantıksal ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirdiklerini, teori ile uygulama arasında bağlantı kurabildiklerini belirtmişlerdir. Çam ve Geban (2011) yaptıkları çalışmada "Su Sertliği" konusunda örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretime kıyasla on birinci sınıf lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarına ve kimya dersine karşı tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin epistemolojik inançlarının artmasında ve kimya dersine karşı olumlu tutumlar sergilemelerinde yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Genel Kimya III Laboratuar dersi kapsamında günlük yaşam problemiyle desteklenen örnek olaya dayalı öğrenme uygulamasının öğrenciler üzerinde olumlu olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, Genel Kimya III Laboratuar dersi'nde çöktürme titrimetrisi (arjantometrik metotlar) konusuyla ilgili örnek olaya dayalı öğrenmeye ilişkin örnek olay geliştirilmesi ve uygulanması, öğrencilerin hem senaryo hem de uygulanan yönteme ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesi ise *"Genel Kimya III Laboratuarı dersinde yer alan arjantometrik metotlar konusuna yönelik uygulanan örnek olaya dayalı öğrenme ve geliştirilen senaryoya ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?"* şeklindedir.

Çalışma için söz konusu konuda üç uzman görüşü alınarak, *"Havuzda Yüzmek İster Misin?"* ve *"Küçük Barb'ın Başına Gelenler"* başlıklı iki örnek olay geliştirilmiştir. *"Havuzda Yüzmek İster Misin?"* senaryosunun konusu; havuzda dezenfeksiyon amacıyla kullanılan aşırı klor gazı kullanımı sonucu zehirlenen gençle, *"Küçük Barb'ın Başına Gelenler"* senaryosunun konusu ise tatlı su balığının denize bırakılması sonucu balığın başına gelenler ile ilgilidir. Öğrencilere önek olayları çözmeleri amacıyla havuz suyu dezenfeksiyonunda klor gazının kullanılması, klor gazıyla dezenfeksiyonda dikkat edilmesi gereken kurallar, klor zehirlenmesi, kişisel ve genel havuzlarda klorla dezenfeksiyonun sıklığı, klor miktarı, havuz suyu dezenfeksiyonunda kullanılan dezenfektanlar, klorla dezenfeksiyonda suda oluşan tepkimeler, tepkime sonucu ortamda bulunan klor türevleri, havuz suyu numunesinde klor tayini için ön işleme gerek duyulmasının nedeni, havuz suyundaki klor miktarı tayin yöntemleri, deniz suyunda bulunan klorür miktarı tayin yöntemleri, deniz suyundaki tuz miktarının canlılar üzerindeki etkisi, denizlerdeki tuzluluk oranları, deniz suyundaki tuz miktarı tayini yöntemleri şeklinde araştırma konuları verilmiştir. Öğrenme sürecinde öğrenciler, verilen araştırma konularını gruplar halinde araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir İli'ndeki bir Üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında okuyan 2. Sınıf öğrencileri (N=120) oluşturmaktadır. Öğrenciler kontrol (N=53) ve deney grubu (N=67) olarak ikiye ayrılmıştır. Uygulama 2014–2015 Eğitim-Öğretim Güz Yarıyılı döneminde 12 ders saati sürecinde gerçekleştirilmiştir. Bu süre içinde deney grubu öğrencileri örnek olaya dayalı laboratuar uygulamalarıyla, kontrol grubu öğrencileri ise aynı sürede öğretim planına uygun laboratuar uygulamalarıyla dersi işlemiştir. Uygulama sonunda

yapılandırılmış görüşme aracı ile deney grubu öğrencilerinin senaryo ile ilgili görüşleri alınmıştır. Hem deney hem de kontrol grubu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrencilerin uygulanan yöntemlerle ilgili görüşleri de belirlenmiştir.

Çalışmada deney grubu öğrencilerinin hazırlanan senaryoların yol gösterici, günlük hayatla bağlantılı, ilgi çekici ve akılda kalıcı, kullanım amacının konuya oldukça uygun, anlaşılır, öğretici ve merak uyandırıcı, araştırmaya, düşünmeye yönlendirici nitelikte olduğuna dair olumlu görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonucu ise öğrencilerin uygulanan örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin eğlenceli olduğuna dair olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiştir. Ayrıca çalışmada örnek olayın sonunda *"Bunları Biliyor Muydunuz?"* başlıklı bölümde öğrencilerin, deniz suyunun yutulması durumunda nefes almada güçlük çektikleri ya da boğazlarında daralma hissi olup olmadığı, bu durumda vücudun dengeye ulaşmasının ne şekilde olduğu, gümüş nitratın vücutta yanık tedavisi dışında hangi alanlarda kullanıldığı, gümüşün Latince adının ne olduğu, gümüş içeren bileşiklerin uzun süre kullanımının lokal ve sistemik arjiria hastalığına neden olabileceği şeklinde soruları araştırmaları ve ilgili konularda bilgi sahibi olmaları da sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Örnek olaya dayalı öğrenme, Senaryo, Arjantometrik Yöntemler, Yapılandırılmış görüşme formu, Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Kaynakça

Belt, S.T., Evans, E.H., McCreedy,T., Overton, T.L. & Summerfield, S., (2002). A problem based learning approach to analytical and applied chemistry. *University Chemistry Education, 6* (2): 65-72.

Çam, A. & Geban, Ö., (2011). Effectiveness of Case-Based Learning Instruction on Epistemological Beliefs and Attitudes Toward Chemistry. *Journal of Science Education and Technology 20*: 26–32.

Flynn, A.E. & Klein, J.D. (2001). The Influence of Discussion Groups in A Case-Based Learning Environment. *Educational Technology Research and Development, 49* (3): 71-86.

Garnett, P.J., Garnett, P.J. & Hackling, M.W., (1995). Refocussing The Chemistry Lab: A Case For Laboratory-Based Investigations. *Australian Science Teachers Journal, 41* (2): 26-32.

Harman, T., Bertrand, B., Greer,A., Pettus, A., Jennings, J., Wall-Bassett, E. & Babatunde, O.T., (2015). Case-Based Learning Facilitates Critical Thinking in Undergraduate Nutrition Education: Students Describe the Big Picture. *Journal of The Academy of Nutrition And Dietetics, 115*: 378-388.

Hofstein, A. (2004). The Laboratory in Chemistry Education: Thirty Years of Experience With Developments, Implementation and Research. *Chemistry Education: Research and Practice, 5* (3): 247-264.

Raurell-Torreda, M., Olivet-Pujol, J., Romero-Collado, A., Malagon-Aguilera, M.C., Patino-Maso, J. & Baltasar-Bague, A., (2014). Case-Based Learning and Simulation: Useful Tools to Enhance Nurses' Education? Nonrandomized Controlled Trial. *Journal of Nursing Scholarship, 47* (1): 34–42.

Thistlethwaite, J.E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J.M., Macdougall, C., Matthews, P., Purkis, J. & Clay, D., (2012). The Effectiveness of Case-Based Learning in Health Professional Education. A BEME Systematic Review: BEME Guide No.23. *Medical Teacher, 34* (6): 421-444

(7987) Biyokimya Labotuvarında Bir Aktif Öğrenme Etkinliği: Kısa Filmler

Melis Arzu UYULGAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Nalan AKKUZU
Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Teknoloji çağındaki süregelen değişim ve gelişmeler dolaylı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine de yansımaktadır. Bu durum bireylerin farklı kaynaklardan (görüntü, ses, video, fotoğraf vb.) bilgi edinebilmelerini beraberinde getirmektedir (Depover, Giardina ve Marton, 1998). Öğrenme–öğretme sürecinde eğitim araç-gereçlerinin kullanılma amaçlarından biri de öğretimi görselleştirerek ve somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Akkoyunlu ve İmer, 1998). İletişim çağında yer alan ve günümüzde yaygın bir etkiye sahip olan kitle iletişim araçları eğitimcilere yazı tahtası ve kitapların yanında yardımcı araç görevi üstlenebilmektedir (İspir, Furkan ve Çitil, 2007). Eğitici ve öğretici televizyon programları, filmler, bilgisayar yazılımları gibi multimedya araçları sayesinde öğrenciler bilgiyi görsel ve işitsel olarak öğrenebilmekte ve bilgiye daha kolay bir erişim sağlayabilmektedir. Bruner (2008:63) "Eğitim Süreci" isimli kitabında film veya kısa film etkinliklerinin öğretimde yer alan bir olgu ya da fikrin tanıtılmasında öğretmenlere yardımcı bir kaynak olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Frey, Mikasen ve Griep (2012) kısa film ya da filmlerin öğrencilerin edindikleri bilgileri sağlamlaştıracağını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmalarda bilimsel içerikli filmlerin öğrencilerin derse karşı tutumlarını, ilgilerini, motivasyonlarını ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği de ortaya çıkarılmıştır (Dudeck, Boss ve Moshier, 1988; Griep ve Mikasen, 2005).

Kimya eğitiminde yapılan çalışmalar kimya konularının öğrenimine yardımcı araçlar olarak kısa filmlerin ya da kliplerin kullanılabileceğini vurgulamaktadır (Blonder ve ark., 2013; Christensson & Sjöström, 2014). Ayrıca filmler sayesinde kimyayla ilgili bir düşünce, bir olay veya bir problem öğrencilere daha kolay olarak kavratılabilmektedir. Kimya eğitiminde bazı deneylerin uygulamalarının uzun olması ve deneyler sırasında tehlikeli kimyasal maddelerin kullanımı nedeniyle laboratuvar eğitiminde film gösterimleri eşliğinde deneyler yaptırılmış ve bu sayede öğrencilerin kimya alan bilgilerinde daha yüksek derecede başarı gösterdikleri ortaya çıkarılmıştır (Jones, 2013). Alanyazın incelendiğinde film etkinlikleri eşliğinde gerçekleştirilen laboratuvar uygulamalarına sıklıkla rastlanılmamaktadır. Laboratuvar eğitiminde başarılı uygulamaları olan film etkinlikleri kimya eğitiminde rahatlıkla uygulanabilecek alternatif bir aktif öğrenme aracı olarak gösterilebilir. Buradan hareketle, bu çalışmada Biyokimya laboratuvarında kısa filmler şeklinde aktif öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve bu etkinlikler hakkında öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Biyokimya laboratuvarında işlenen deneylerin öğrenilmesinde öğrencilerin aktif olarak çalışabilecekleri ve deney uygulamalarının yanında kısa filmlerle görsel ve işitsel açıdan eğitimin sağlanabileceği bir ortam oluşturulmuştur. Bu çalışma öğrencilerin Biyokimya laboratuvar deneylerine aktif katılması ve motive edici bir öğrenme ortamında çalışmalarını sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmaya bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Kimya Öğretmenliği programında okuyan 4.sınıf öğrencileri (n=40) katılmıştır. Araştırma Bahar döneminde toplam 14 haftada yürütülmüştür. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada incelenen durum kısa film aktif öğrenme etkinliği kullanılarak öğrencilerin Biyokimya deneylerini öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. İlk hafta öğrencilere araştırma kapsamı, amacı ve kısa film etkinliği ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra toplam sekiz öğrenciden oluşacak şekilde öğrenciler beş gruba ayrılmıştır. Her bir gruba dönem içinde yapılacak deneylerden biri verilerek laboratuvar kapsamında yer alan toplam beş deney dağıtılmıştır. Gruplara deneyleri ile ilgili araştırma yapmaları için iki hafta süre verilmiştir. Öğrenciler bu süre zarfında yaptıkları araştırmalar sonucunda deneyleri ile ilgili kısa film senaryoları oluşturmuşlardır. Daha sonra öğrenciler laboratuvar ortamında her bir deneyi ikişer haftalık periyotlar şeklinde gerçekleştirmişlerdir. Deneylerin bitiminde deneye ait kısa filmi hazırlayan grup, arkadaşlarına ve araştırmacılara laboratuvar ortamında izletmişlerdir. 14 haftalık uygulama süreci sonunda hangi filmin en iyi film olduğunu belirleyebilmek için kapalı bir anket uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada öğrenciler bireysel olarak kendi filmleri dışındaki diğer dört kısa filmi öğreticilik, mizah ve yaratıcılık boyutları açısından puanlandırmışlardır. Aynı zamanda öğrencilerden her bir boyut açısından verdikleri puan için değerlendirmelerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. En son hafta öğrenci grupları kısa filmlerini ve deneylerini tanıtan bir poster hazırlamışlardır. Tüm öğrenciler ile kısa film etkinliğinin Biyokimya laboratuvarı deneylerini öğrenmeye yönelik katkılarının neler olduğu, etkinlikle bu deneyleri günlük hayatla nasıl ilişkilendirdikleri ve etkinlik sırasında yaşadıkları zorluklar ile ilgili görüşme yapılmıştır.

Araştırmada öğrenci görüşleri incelendiğinde kısa film aktif öğrenme etkinliğinin Biyokimya laboratuvarı deneylerini öğrenmeleri ile ilgili çoğunlukla olumlu değerlendirmeler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ifadelerinde bu etkinliklerin derse daha etkili katılmayı sağladığı, derse karşı ilgi ve motivasyonu arttırdığı ve bilgilerinde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ifadelerinde kısa film tasarlama, hazırlık, sunum sürecinde bazı sıkıntılar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Bu sorunlara dair öğrenciler kısa film oluşturmanın ciddi bir ekip çalışması gerektirdiği ve bir ekip ürünü olduğu üzerinde durmuşlardır. Ayrıca film çekimi, montaj gibi aşamalarda zorlandıkları durumlar olduğunu da belirtmişlerdir. Öte yandan böyle bir etkinliğin eğlendirici olduğunu, grup çalışmasına yönlendirdiğini, kişisel özgüveni ve sorumluluk duygusunu geliştirdiğini de

belirtmişlerdir. Sonuç olarak Biyokimya laboratuvarı kapsamında gerçekleştirilen kısa film etkinliklerinin laboratuvar derslerinde aktif bir öğrenme aracı olduğu ve öğrencilerde derse karşı olumlu yaklaşımlar oluşturduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Aktif öğrenme, biyokimya laboratuvarı, kısa film, kimya eğitimi

Kaynakça

Akkoyunlu, B. ve İmer, G. (1998). Türkiye'de eğitim teknolojisinin görünümü (Ünite 10). B. Özer (Ed.), Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler içinde (s. 159-176). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Blonder, R., Jonatan, M., Bar-Dov, Z., Benny, N., Rap, S. ve Sakhini, S. (2013). Can you tube it? Providing chemistry teachers with technological tools and enhancing their selfefficacy beliefs. Chemistry Education Research and Practice, 14, 269-285.

Bruner, J. (2008). Eğitim Süreci. (Çev. Talip Öztürk). Pegem Akademi. Ankara.

Christensson, C. ve Sjöström, J. (2014). Chemistry in context: analysis of thematic chemistry videos available online. Chemistry Education Research and Practice, 15, 59-69.

Depover, C., Giardina, M. ve Marton, P. (1998). Les environnements d'apprentissage multimédia : Analyse et conception. Paris/Montréal : L'Harmattan.

Dudeck, L. W., Boss, J. E. ve Moshier, S. E. (1988). Science in cinema: Teaching science fact through science fiction films; Teachers College Press: New York, NY.

Frey, C. A., Mikasen, M. L. ve Griep, M. A. (2012). Put some movie wow! in your chemistry teaching. Journal of Chemical Education, 89, 1138−1143.

Griep, M. A. ve Mikasen, M. L. (2005). Based on a true story: Using movies as source material for general chemistry reports. Journal of Chemical Education, 82, 1501−1503.

İspir, E., Furkan, H. ve Çitil, M. (2007). Lise fen grubu öğretmenlerinin teknolojiye ilişkin tutumları-Kahramanmaraş örneği. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 63-72.

Jones, L. L. (2013). How multimedia-based learning and molecular visualization change the landscape of chemical education research. Journal of Chemical Education, 90, 1571−1576.

(8004) Analitik Kimya Laboratuvarında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Asit-Baz Titrasyonlarının Öğrenilmesine Etkisi

Melis arzu UYULGAN Dokuz Eylül Üniversitesi

özge ÖZBAYRAK AZMAN Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Fen bilimleri öğretim programında laboratuvar uygulamaları önemli bir yere sahiptir. Fen eğitimcileri öğrencilerin laboratuvar aktivitelerinde yer almasının öğrenciler açısından çok yararlı olduğunu ortaya koymaktadırlar (Morgil, Güngör Seyhan ve Seçken, 2009). Öğrenciler laboratuvar çalışmaları sayesinde öğrenme sürecine katılırlar, böylelikle problemlere çözüm önerilerinde bulunma ve verileri analiz edebilme gibi bilimsel aktivitelerin içerisinde yer alırlar (Kanlı ve Yağbasan, 2008). Kimya derslerinin içinde özellikle analitik kimya verileri istatistiki olarak değerlendirip analiz etmeye, koşulları optimize ederek kantitatif analizler için deney tasarımlarının hazırlanması sırasında en çok hesaplama ve modellemeye ihtiyaç duyulan dallardan biridir. Analitik kimya laboratuvar derslerinde asit-baz titrasyon uygulamaları sırasında öğrenciler tarafından grafiklerin çizilip yorumlanması önem taşımaktadır. Ancak genellikle öğrenciler laboratuvarda bir rehber eşliğinde ellerine verilen yönergeleri takip etmekte ve laboratuvar aktiviteleri yemek kitabı türünde olmaktadır (Hofstein, 1988). Kimya laboratuvar aktivitelerinin uygun bir şekilde tasarlanması öğrencilerin anlayarak öğrenmelerine olanak sağlar. Bu nedenle Kimya eğitiminde son yıllarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olan öğretim yöntem ve teknikleri öne sürülmüştür. Öğrenciyi aktif hale getirerek başarının artmasına olanak sağlayan bu yöntemlerden bir tanesi de işbirlikli öğrenmedir (Nakiboğlu, 2001). Her öğrenci için önemli olan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerine göre oluşturulan küçük grupların sınıf içinde ve dışında ortak amaçlar doğrultusunda tartışmalarına olanak sağlayarak öğrencileri problemlere çözüm önerisi getirebilmeye ve eleştirel düşünmeye teşvik eder (Gök, Doğan, Doymuş ve Karaçöp, 2009). İşbirlikli öğrenmenin en önemli özelliklerinden birisi öğrencilerin 3-4 kişilik heterojen gruplar halinde çalışarak birbirlerine yardım edip arkadaşlarının ve kendilerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmaktır (Bilgin ve Geban, 2004). İşbirlikli öğrenmede öğrenci ve öğretmenler birbirleri ile etkileşim halindedirler. Yapılan literatür taramasında farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak asit-bazlar ve titrasyon konularının öğrenilmesine yönelik çalışmalar bulunmuştur (Ağgül Yalçın ve Bayrakçeken, 2010; Demircioğlu ve Tütüncü, 2015). Ancak asit-baz titrasyonlarının içeriğini ayrıntılı olarak ele alan, grafiklerin çizilmesi ve yorumlanmasını inceleyen kapsamlı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu çalışmada Analitik Kimya Laboratuvarı II dersi kapsamında asit-baz titrasyonlarının öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğinin belirlenmesi ve yöntemin uygulanması sırasında öğrencilerin tablo, sözel ifadeler ve şekilsel gösterimler ile grafiksel gösterimler arasında ilişki kurabilme becerilerinin nasıl geliştiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesi ise "Analitik Kimya Laboratuvarı II dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin asit-baz titrasyonlarının grafiklerini yorumlayabilmelerine ve bu deneylerdeki teorik bilgilerin öğrenilmesine etkisi nedir?" şeklindedir.

Bu araştırmada deneysel araştırma modelleri arasında en çok tercih edilen ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen esas alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Kimya Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri (N=24) oluşturmaktadır. Katılımcılardan rastgele yolla seçilerek 12 öğrenci ile deney grubu, 12 öğrenci ile de kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma verileri her iki grup için, asit-baz titrasyon deneylerindeki teorik ve grafik bilgileri ölçen açık uçlu sorular ve öğrencilerin tablo, sözel ifadeler ve şekilsel gösterimler ile grafiksel gösterimler arasında ilişki kurabilme becerilerini ölçen üç bölümden oluşan bir başarı testi (Çelik ve Sağlam-Arslan, 2012) kullanılarak toplanmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniği kullanılmıştır. Bu gruptaki öğrenciler üçerli gruplar halinde toplam dört gruba ayrılmıştır. Gruplar heterojen olacak şekilde araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Heterojen dağılım sağlanabilmesi için öğrencilerin ön test sonuçlarından faydalanılmıştır. Birinci gruba kuvvetli asit – kuvvetli baz ve zayıf baz – zayıf asit, $NaHCO_3$ – HCl titrasyonları; ikinci gruba zayıf asit – kuvvetli baz, zayıf baz – kuvvetli asit titrasyonları; üçüncü gruba Na_2CO_3 – HCl ve sodyum hidroksitli Na_2CO_3 – HCl titrasyonları; dördüncü gruba Na_2CO_3, $NaHCO_3$, NaOH – HCl titrasyonu deneylerindeki teorik ve grafik bilgileri araştırmaları görevi verilmiştir. Dönem süresince hem deney grubunda hem de kontrol grubunda aynı araştırmacılar tarafından aynı deneylerin uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile birlikte deneyler yapılırken, kontrol grubunda sadece deney uygulamaları yaptırılarak laboratuvar dersi yürütülmüştür. Ders kapsamındaki tüm deneyler tamamlandıktan sonra öğrencilere veri toplama araçları son test olarak tekrar uygulanmış ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, her iki grup öğrencinin de ön testlerde asit-baz titrasyonlarına ilişkin teorik ve grafik bilgi düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Öğrenciler titrasyonlarda yer alan madde türlerini tahmin etmede, reaksiyon denklemini yazmada ve pH hesaplanmasını belirlemede zorluk yaşamışlardır. Ayrıca öğrenci cevapları incelendiğinde sorulara verilen yanıtların tam anlama yüzdelerinin oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Asit baz titrasyonları ile ilgili temel kavramların (pH, kuvvetli asit, titrasyon vb.) tanımlarına ilişkin öğrenci cevapları arasında kavram yanılgısı içeren ifadelere rastlanılmıştır. Deney grubu ile gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme uygulaması sonucunda öğrenci cevaplarında tam anlama ifadelerinin arttığı ve kavram tanımlarında kavram yanılgısı içeren ifadelerin azaldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak Analitik kimya laboratuvarında

anlaşılması güç konulardan biri olan asit-baz titrasyon işlemlerinin ve grafiklerinin öğrenilmesinin kolaylaştırılması için işbirlikli öğrenme yöntemi tercih edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Analitik kimya laboratuvarı, asit-baz titrasyonları, işbirlikli öğrenme, kimya eğitimi

Kaynakça

Ağgül Yalçın F. ve Bayrakçeken S. (2010). The effect of 5E learning model on pre-service science teachers' achievement of acids-bases subject. International Online Journal of Educational Sciences, 2 (2), 508-531.

Bilgin İ. ve Geban Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, Fen bilgisi öğretimi I dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 9-18.

Çelik D. ve Sağlam Arslan A. (2012). Öğretmen adaylarının çoklu gösterimleri kullanma becerilerinin analizi. e-İlköğretim Online, 11, 239-250.

Demircioğlu G. ve Tütüncü G. (2015). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarına yönelik anlama düzeyleri ve karşılaşılan alternatif kavramalar, 3.Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, ITTES 2015, Tam Metinler, 9-11 Eylül, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 76-82.

Gök Ö., Doğan A., Doymuş K. ve Karaçöp A. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkileri, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 193-209.

Hoffstein, A. (1988). Practical work and science education. Development and Dilemmas in Science Education. New York: Palmer Press.

Kanlı U. ve Yağbasan R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 91-125.

Morgil İ., Güngör Seyhan H. ve Seçken N. (2009). Proje destekli kimya laboratuvarı uygulamalarının bazı bilişsel ve duyuşsal alan bileşenlerine etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6(1), 89-107.

Nakiboğlu C. (2001). "Maddenin Yapısı" ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kimya öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 131-143.

(8219) Yeni Kimya Müfredatları Konusunda Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin, Öğrencilerin Kimya Derslerine Karşı Tutumlarına Bağlı Olarak Değerlendirilmesi

Ahmet GÜRSES Atatürk Üniv.
Bektaş DOĞAN Atatürk Üniv.
Elif ŞAHİN Atatürk Üniv.
Kübra GÜNEŞ Atatürk Üniv.
Çetin DOĞAR Erzincan Üniv.
Zafer EROĞLU Atatürk Üniv.

ÖZET

Müfredat geliştirmeye yönelik çalışmalar öğrenme ihtiyaç ve taleplerinin değişimine bağlı olarak dinamik bir karakter arz ettiğinden, hazırlanmış müfredat programlarının öğrenci ve öğretmen görüşleri ve çıktı kalitesi dikkate alınarak sürekli olarak değerlendirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir [1]. Ülkemizde de bu yönde belli aralıklarla çalışmalar yapılmakta ve zaman zaman konu alanlarında radikal değişimler ortaya çıkmaktadır. Eğitim programlarının tüm öğeleri birbirini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir [2]. Dolayısıyla sınıfların kalabalık olması, fiziksel ortam, araç ve gereç durumu gibi unsurlar, özellikle kimya müfredatlarının ortaya konulmasında işlevsellik bakımından belirleyici olmakta ve program geliştirme çalışmalarını uygulanabilirlik açısından kısıtlamaktadır [3]. Bir taraftan hayatilik ve güncellik gibi genel öğretim ilkeleri, deneysel bir bilim olan kimya ilgili ders müfredatlarının bu anlamda değişimini ve yenilenmesini gerektirirken, diğer taraftan yukarıda belirtilen kısıtlamalar veya sınırlılıklar müfredat geliştirmenin hareket alanını daraltmaktadır [4]. Bütün bunlara rağmen yenilenmiş kimya müfredatlarının içerik bakımından kapsamlı bir değerlendirmesinin yanı sıra müfredat uygulamasının paydaşlarından alınacak dönütlerin mevcut durumu, değerlendirilmesi gereken ciddi bir problem durum olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, ülkemizde uygulanan fen programları amaç yönünden ve genel anlamda gelişmiş ülkelerde uygulanmakta olan programlara önemli ölçüde benzerlikler gösterdiği belirlenmiştir [5]. Ancak, ülkemiz dâhil birçok gelişmiş ülkenin içinde bulunduğu öğrencilerin fen bilimleriyle ilgili (TIMSS-1999) başarı sıralamasını belirleyen ölçümler ise 38 ülke içinde 33.sıra gibi ülkemiz adına son derece düşündürücü bir durumu ortaya koymuş ve bu sıralama halen ağırlıklı olarak geçerliliğini devam ettirmektedir. Bu durum, uygulamada karşılaşılan sorunları, uygun ve etkili öğretim model ve metotlarının seçilmediği, yetersiz fiziksel ortam ve kalabalık sınıfları ve öğretmen nitelikleriyle ilgili zayıflık ve kusurlarla birlikte öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu ilgili sorunları akla getirmektedir. Bu sebeple, mevcut çalışmada, hazırlanan müfredatların uygulamadaki performanslarının belirlenmesiyle ilgili olarak, önemli ölçüde uygulama ortamının ana aktörleri öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınmasını ve değerlendirilmesini dikkate alacak şekilde tasarlanmış olan problem durum, anlaşılması ve üzerinde düşünülmesi gereken önemli ve kritik sorunu farklı bir perspektifle ortaya koymaktadır. Diğer yandan, çok ayrıntılı bilgi verebiliyor olmasa da, geliştirilen müfredatlara karşı öğrenci tutumlarının belirlenmesi, çıktı kalitesinin bir işaretçisi olabilme ihtimalinden dolayı büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin herhangi bir öğretim etkinliğine karşı geliştireceği tutumun olumluluk düzeyinin, konu alanına, içeriğin güncellik ve öğrencinin pragmatik beklentilerini karşılama düzeyine ve yanı sıra içeriğin organizasyonuna (müfredata) önemli ölçüde bağlı olduğu bilinen bir gerçektir.

Bu çalışmada, 2013 yılında uygulanmaya başlanan ortaöğretim kimya müfredatının, daha önce yapılmış içerik analizleri de dikkate alınarak öğrenci ve öğretmen görüşlerinin ışığında değerlendirilmesi ve genel bir değerlendirme aracı olarak kullanılmak üzere kimya derslerine karşı öğrenci tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenci tutumları, kimya müfredat ve uygulama başarılarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek önemli bağımlı değişkenlerden birisidir. Müfredat değerlendirme çalışmalarında kullanılacak tutum ölçeklerinin seçiminde, eğitimsel önem, çok boyutluluk ve uygulama kolaylığı (zaman olarak) olmak üzere üç temel ölçütün göz önünde bulundurulması gerektiği belirtmiştir [6,7]. Bu sebeple mevcut çalışmada, bu temel ölçütlerin tümünü karşılayabilen, Cheung (2009) tarafından geniş kapsamlı bir çalışma sonucunda geliştirmiş ve ayrıntılı bir çalışmayla Türkçeye uyarlanmış toplam 12 maddeli yedili Likert tipinde kimya dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Bunun için, Erzurum ilindeki, Mehmet Akif Ersoy, Erzurum Anadolu Liselerinin ve Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesinin 10,11 ve 12.sınıflarında okumakta olan öğrenciler örneklem grup olarak seçilmiş ve onların kimya derslerine karşı tutumlarının belirlenmesine çalışılmıştır. Ayrıca sınıf düzeyi ve tutum ilişkisi dikkate alınarak sonuçlar, öğrenci başarısı ve kimya ders müfredatı açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Seçilen öğrenciler ve Erzurum ilinde görev yapmakta olan tüm lise kimya öğretmenleriyle mülakatlar yapılmış ve bu mülakatlardan elde edilen bulgular da ortaya konulan istatistiksel sonuçları açıklamak ve desteklemek için kullanılmıştır.

Yeni öğretim programında hedeflenen önemli kazanımlarından birisi "öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmeleri için zihinsel olarak aktif olmalarını sağlamaktır". Dolayısıyla kitaptaki etkinliklerin bu amaca hizmet etmesi gerekmektedir. Kimya öğretiminde amaç, bir konu çerçevesinde, öğrenciye bilgiyi verirken aynı zamanda o bilgi ile ilgili beceri, alışkanlık ve değerler kazandırmak olmalıdır. Sonuç olarak, yeni müfredatın kimya derslerine karşı öğrenci tutumları üzerinde bir miktar olumlu etkisinin olduğu ve bunun da öğrenci başarısını belli oranda etkilediği bulunmuştur. Hazırlanan yeni programdan verimli bir sonuç alabilmek için uygulamanın nasıl yapılacağına yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması ve bu konuda bilinçli olarak öğretmenlere eğitim verilmesi eğitim verilen bireylerden geri dönütlerin alınması ve bu dönütlerin değerlendirilerek program üzerinde sürekli olarak gelişim ve değişimin yansıtılması yaşayan bir öğretim programı olması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Kimya müfredatı, Kimya tutum ölçeği, Program geliştirme

Kaynakça

Seçken, N., Kunduz, N. (2013). 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı (1), 344-358.

Erden, M. (1995). Eğitimde Program Değerlendirme, Pagema Yay., Ankara.

Gerengi, H. (2009). Kimya Öğretiminin Değerlendirilmesi, e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 4(2), 346-356.

Pekdağ, B., Erol, H. (2013). 1957-2007 Yılları Arasında Yayımlanan Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programlarının Gerekçe, Amaç ve İçerik Yönünden İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1), 631-659.

Ünal, S., Coştu, B., Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 24(2) 183-202.

Şenocak, E. (2011). Kimya Dersi Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması, TÜRK FEN Eğitimi dergisi 8(2), 114-129.

Fraser, B. J. (1977). Selection and validation of attitude scales for curriculum evaluation. Science Education, 61(3), 317–329.

Cheung, D. (2009). Developing a scale to measure students‟ attitudes toward chemistry lessons. International Journal of Science Education, 31(16), 2185-2203.

(6042) Bazı Geometrik Şekillerdeki Yüksekliğin Belirlenmesinde Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgileri

Nejla GÜREFE — Ahi Evran Üniversitesi
Saliha Hilal GULTEKİN — MEB
Hasan ES — Üniversite

ÖZET

Matematik doğası gereği temeldeki birincil fikirlere, aksiyomlara ve tanımlara dayanmaktadır. Tanımlar, matematik ve geometri öğretiminde kavramların kavratılmasında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir (Tirosh, 1999). Kavramlar ise ilişkilendirme ve öğrenmede önemli bağlantı araçları olarak görülmektedir. Matematik öğretiminin genel amaçları incelendiğinde kavramsal öğrenme ya da matematiksel kavramları anlamalarının vurgulandığı görülmektedir (National Council of Teachers Mathematics [NCTM], 2000).

İlköğretim geometri eğitiminde, nokta, düzlem gibi temel konulardan başlanılarak temel çevre ve alan hesaplarına kadar öğretilmektedir (MEB, 2005). Bunlar arasında verilen şekillerin alanlarını bulma önemli bir yer kaplamaktadır. Geometride yer alan; alan ve hacim hesaplama gibi geometri konularının doğru bir şekilde kavranılmasının temelinde bu kavramların doğru olarak algılanıp algılanmama durumu vardır (Van De Walle, 1998). İlköğretimden itibaren alan ve hacim hesaplamada öğrencilere anlam kazandıran önemli kavramlardan biri de yüksekliktir. Yükseklik, 3-boyutlu Euclid uzayında bir nesnenin düşey eksen boyunca olan uzunluğudur (Argün, Arıkan, Bulut, ve Halıcıoğlu, 20014). İlköğretimde ise üçgenin bir köşesinden karşı kenara veya uzantısına dik olarak çizilen doğru parçasının o tabana ait yükseklik olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram hakkında öğrencilerin kimi zaman yanlış anlayış ve kavrayışlara sahip olduğu bazı çalışmalar ile belirlenmiştir (Gürefe, Yarar, Pazarbaşı, ve Es, 2014). Öğrencilerin yükseklik kavramını tanımlamada yaşadıkları sıkıntıların belirlenmesi bu kavram ve kavram ile ilişkili diğer geometrik kavramların öğretilmesinde de yaşanılabilecek muhtemel problemlerin tespitinde yol gösterici olacaktır. Çünkü matematik eğitiminde olduğu gibi geometri eğitiminde de yeni durumların öğrenilmesi eski bilgilerin birbiri üzerine inşası ile gerçekleşmektedir (Taylor and Mittag, 2001). Geometri eğitiminin temelinde yer alan konular arasında yeterli ve gerekli bağlantılar kuramamış öğrenciler ileri düzeyde geometri konularının öğreniminde de zorlanmaktadır (Hiebert and Carpenter, 1992). Nitekim, yükseklik kavramını kavrayamayan bir öğrenci, yükseklik kavramı ile ilişkili (alan ve hacim hesaplamaları gibi) daha sonraki öğrenilecek konularda da problem yaşayabilmektedir. Her ne kadar ilköğretim birinci kademenin ilk yıllarında alan ve hacim hesaplamalarında formüllerden bahsedilmeyerek öğrencilerin şekilleri doldurmaları ve birimleri saymaları sağlansa da sonraki yıllara doğru alan ve hacim hesaplamalarında formül kullanılmaktadır. 6, 7 ve 8. sınıf matematik ders kitaplarında yükseklik kavramına yer verilerek alan ve hacim hesaplamalarında bu kavramdan yararlanılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin zihinlerinde yüksekliği ne şekilde yapılandırdığının, bu konuda neler bildiğinin belirlenmesi önemlidir. Bu sebeple, çalışmada ortaokul 7 sınıf öğrencilerinin 2 boyutlu düzlemde yüksekliği belirlerken hangi kriterleri dikkate aldığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Öğrencilerin yüksekliği belirlerken hangi kriterleri dikkate aldığının tespit edilmek istendiği bu çalışma nitel bir araştırma olup, araştırma betimsel bir çalışmadır ve betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında yapılmış ve çalışma grubunu, Ankara'nın bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 41 öğrenci oluşturmuştur. Yükseklik kavramı hakkında bilgi sahibi oldukları düşünülerek 7. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ve birebir görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Öğrencilerin ankete verdiği cevaplar dikkate alınarak bu öğrencilerden belirlenen 4 kişi ile de ayrıca birebir görüşme yapılmıştır.

Veriler analiz edilirken tüm katılımcı cevapları incelenmiş ve katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlardan benzer özellik gösterenler aynı kategori altında toplanmak üzere kodlar ile kategoriler ilişkilendirilmiştir.

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınarak bazı kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken gerçekte yükseklik olup da öğrenciler tarafından da yükseklik olarak ifade edilenler doğru karar, yanlış olarak ifade edilenler ise yanlış karar, gerçekte yükseklik olmayarak öğrenciler tarafından da yükseklik olarak ifade edilmeyenler doğru karar, yükseklik olarak ifade edilenler ise yanlış karar şeklinde kodlanmıştır. Doğru karara ilişkin alt kategoriler ise doğru açıklama, kısmen doğru açıklama, yetersiz açıklama, alakasız açıklama ve boş bırakma şeklinde belirlenmiştir. Bu kategori ve alt kategorilere ilişkin frekanslara da çalışmada yer verilmiştir. Belirlenen kod ve kategorilerin güvenirliği için farklı bir araştırmacı tarafından sorular yeniden kategorize edilmiş ve farklı şekilde kodlanan temalar üzerinde gerekli tartışma yapılarak görüş birliğine varılmıştır.

Araştırmada öğrencilere farklı üçgenler, dörtgenler ve çember üzerinde bazı doğru parçaları verilerek bunların yükseklik olup olmadığını belirlemeleri ve nedeni de açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınarak veriler üçgende, dikdörtgende, eşkenar dörtgende, paralelkenarda, yamukta ve çemberde yükseklik şeklinde ele alınmış ve veriler nitel olarak ifade edilmiştir. Geometrik şekillerde yüksekliği belirleyen öğrencilerin genelde verdikleri kararların doğru olduğu ancak yapılan açıklamaların kısmen doğru ya da yetersiz olduğu görülmüştür. Yüksekliği belirlerken kendi ifadelerine göre

öğrencilerin verilen doğru parçalarının dik olmasına, dik açı oluşturmasına, düz olmasına, eğimli olmamasına, tabandan yukarı olmasına, dikey olmasına, eğik olmamasına, çapraz olmamasına, belirli bir yüksekte olmasına dikkat ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Yükseklik, ortaokul öğrencileri, çokgenler.

Kaynakça

Argün, Z., Arıkan, A., Bulut S., & Halıcıoğlu, S. (2014). *Temel matematik kavramların künyesi*. Ankara: Gazi.

Gürefe, N., Yarar, S. H., Pazarbasi, B. N., Es, H., 2014. The Effect of Conceptual Change Texts on Understanding of Height Concept of Secondary School 5th Class Students, *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 1(1), 58-68.

Hiebert, J., and Carpenter, T. (1992). Learning and Teaching with Understanding. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning. 65 - 100. New York: Macmillan Publishing Company.

MEB, (2005). 1-5. Sınıf Matematik Programı, MEB Yayınları, Ankara

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Taylor, S., E. and Mittag, K., G. (2001). Seven Wonders of the Ancient and Modern Quadratic World, The Mathematics Teacher, 94(5), 349-361.

Tirosh, D. (1999). Finite and infinite sets:definitions and intuitions, *International Journal Mathematical Educational Science Technology*, 30(3), 341-349.

Van de Walle, J. A. (1998). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (3rd ed.). New York: Longman.

(6177) Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi: Geometri Problemleri

Duygu YILDIRIM — MEB

Nilüfer YAVUZSOY KÖSE — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Matematik bir örüntü ve düzen bilimidir. Diğer bir deyişle matematik, düşünmeyi geliştiren araçlardan biri olup temel eğitimin yapı taşlarından en önemlisini oluşturur (Umay, 2003). Bu düşünme biçimi matematiksel düşünme olarak adlandırılır ve üst düzey beceriler gerektirir.

Gerçek hayat problemlerinin çözümünde doğal bir araç olarak tanımlanabilen matematiksel düşünme, matematik öğrenmek ve öğretmek için önemli bir gerekliliktir; bu nedenle de matematik eğitiminin en önemli amaçlarındandır (Stacey, 2006). Bu amaç doğrultusunda öğretim programlarında da matematiksel düşünme gücü gelişmiş bireyler yetiştirmek hedeflenir. Çünkü matematiksel düşünme gücü gelişmiş bireyler, karşılaştıkları olayları analiz etmede ve sistemli olarak doğru ve en kısa yoldan çözüme ulaşmada daha başarılıdırlar.

Matematiksel düşünmenin ve ona ait süreçlerin (özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma, ikna etme/doğrulama) geliştirilmesi problem çözme etkinlikleriyle gerçekleştirilir (Mason, Burton ve Stacey, 1985). Üstelik problem çözme, ortaokul matematik öğretim programında yer alan temel becerilerden de bir tanesidir. Problem çözme etkinlikleri ile öğrencilerin matematiksel bilgiyi kullanma, hipotezler üretme ve test etme, elde edilen sonucun doğruluğunu kontrol/ispat etme, eleştirel düşünme, farklı çözüm yolları üretme, soyutlama, ikna etme becerileri gelişir. Bu süreçte ise rutin olmayan problemler oldukça önemlidir. Belirli bir formülle çözülemeyen, çözüm için öğrencinin bir ya da daha fazla strateji kullanmasını gerektiren problemler rutin olmayan problemler kapsamındadır. Rutin olmayan problemlerin çözüm sürecinde genellemeye giden mücadele süreci giriş, atak ve gözden geçirme olmak üzere üç kısma ayrılmış olup giriş bölümü problem ile karşılaşıldığında başlar. Problem anlaşıldığında ise atak kısmına geçilmiş olur. Bu kısım problem çözüldüğünde ya da çözmekten vazgeçildiğinde tamamlanır. Yeni bir strateji ortaya atan birey, bunu uygulamaya başladığında ya hızlı ve sorunsuz bir şekilde sonuca ulaşır (Buldum!) ya da bütün fikirleri deneyip istenilene ulaşamaz, tıkanma sürecine girer ve yeni bir iç görü, yeni bir yaklaşım için uzun bir bekleme süresi geçirir (Tıkandım!). Gözden geçirme bölümü ise isminden de anlaşılacağı gibi geriye bakmak anlamındadır (Mason vd., 1985). Problemler aracılığıyla matematiksel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan alanlardan biri de hiç şüphesiz geometridir. Sorgulama sürecinde etkin rol oynayan geometri problemleri öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin gelişmesi açısından da oldukça önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin geometri problemlerindeki matematiksel düşünme süreçleri ve bu süreçte kullandıkları stratejileri belirlemek amaçlanmıştır.

Literatürde çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerin matematiksel düşünmenin aşamalarından genelleme süreci ve diğer aşamalarındaki beceri düzeylerini inceleyen (Arslan ve Yıldız, 2010; Keskin, Akbaba ve Altun, 2013) genelleme sürecinde görselleştirmenin önemine dikkat çeken (Yılmaz, Argün ve Keskin, 2009; Yılmaz ve Argün, 2013), örüntülerin genelleme süreç ve stratejilerini inceleyen (Tanışlı ve Özdaş, 2009; Akkan ve Çakıroğlu, 2012), problem çözme ve şema gelişimine odaklanan (Steele ve Johanning, 2004) araştırmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmayı örüntüler ve cebirsel problemlerin genellenmesi ile ilgili literatürdeki diğer çalışmalardan ayıran nokta ise ortaokul sekizinci öğrencilerinin geometri problemlerindeki matematiksel düşünme süreçleri ve bu süreçte kullandıkları stratejilere odaklanılmasıdır.

Araştırmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Eskişehir ilinde bulunan üç devlet ortaokulunda öğrenim gören sekiz tane sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin aynı sosyo-ekonomik koşullara sahip ve birbirine oldukça yakın olan üç okuldan seçilmesinin nedeni çalışılacak öğretmenlerin öğrencilerini gönüllü olarak çalışmaya dâhil etmeleridir.

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında görüşme tekniğinin bir çeşidi olan ve matematik eğitiminde sıklıkla kullanılan klinik görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler için araştırmanın amaçları dikkate alınarak genelleme yapmaya uygun geometri problemleri ve öğrencilerin bu problemlerin çözümü sırasında düşünme süreçlerini ortaya çıkaracak klinik görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sekiz klinik görüşme sorusu iki öğretim üyesi ve ortaokulda görev yapan iki matematik öğretmeni olmak üzere matematik eğitimi alanında uzman dört kişiye sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak üç soru çıkarılmış, bazı soruların ifadeleri değiştirilmiştir. Hazırlanan beş sorunun pilot uygulaması, 2014-20015 bahar dönemi Eskişehir il merkezinde yer alan ve araştırmanın yürütüleceği okula benzer bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfına devam eden bir kız öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilere genellemeye ulaşmaları beklenen beş geometrik problem verilmiş, öğrencilerden çözümlerini gerçekleştirdikten sonra farklı stratejiler kullanarak aynı genellemeye ulaşmaları istenmiştir.

Veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Kuramsal çerçeve dikkate alınarak veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız bir biçimde kodlanarak ilgili tema ve alt temalar altında birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.

Özelleştirme sürecinde öğrencilerin verilen herhangi bir durum için ilgili ya da karşıt örnekler seçme, bu örnekleri tanımlama, anlatma ve farklı temsillerle gösterme gibi eylemleri kolaylıkla gerçekleştirebildikleri yani problemi anladıkları ancak sonrasında veriler arasında ilişki aramada sorun yaşadıkları ve ortaya attıkları stratejilerin çoğunun sonucunda tıkanma sürecine girdikleri belirlenmiştir. Tıkanma sürecine giren öğrenciler zor da olsa kendilerini genellemeye ulaştıracak stratejiler üretmeyi başarabilmişlerdir. Benzer stratejilerle genellemeye ulaşılmasına rağmen bazı öğrencilerin farklı düşünerek değişik stratejiler üretebildiği de dikkat çekmiştir. Ancak öğrencilerin çoğu genellemeyi cebirsel olarak ifade etmekte zorlanmışlardır. Sonuçta öğrenciler aşina oldukları problemlerde beklenen genellemelere ulaşabilmişler ve ulaştıkları ifadenin doğruluğundan emin olmak için başlangıçta düşündükleri özel örnekleri kullanmayı tercih etmişlerdir. Zihinden işlemler ya da kâğıt kalem kullanarak doğrulamayı gerçekleştiren öğrenciler, ulaştıkları ifadenin geometrik olarak ne anlama geldiğini genelde ifade edebilmişlerdir. Geometrik yaklaşım kullanarak genellemeye ulaşan öğrencilerin daha kolay açıklama yapabilmelerine rağmen sadece sayısal yaklaşım kullanan öğrencilerin açıklama yapmakta zorladıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : matematik eğitimi, matematiksel düşünme, geometri problemleri

Kaynakça

Akkan, Y. ve Çakıroğlu, Ü. (2012). Doğrusal ve ikinci dereceden örüntüleri genelleştirme stratejileri: 6-8. sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 184-194.

Arslan, S. ve Yıldız, C. (2010). 11. Sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 17-31.

Keskin, M., Akbaba, S. ve Altun, M. (2013). 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme aşamalarındaki davranışlarının karşılaştırılması. *Journal of Educational Sciences, 1*, 33-50.

Mason, J., Burton, L. ve Stacey, K. (1985). *Thinking mathematically*. Revised Edition. England: Addison-Wesley Publishers, Wokingham.

Stacey, K. (2006). What is Mathematical Thinking and Why is It Important? Progress report of the APEC project: "Collaborative Studies on Innovations for Teaching and Learning Mathematics in Different Cultures (II) - Lesson Study focusing on Mathematical Thinking".

Steele, D. ve Johanning D.I. (2004). A schematic–theoretic view of problem solving and development of algebraic thinking. *Educational Studies in Mathematics, 57*, 65–90.

Tanışlı, D. ve Özdaş, A. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin örüntüleri genellemede kullandıkları stratejiler. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(3), 1453-1497.

Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 234- 243.

Yılmaz, R., Argün, Z. ve Keskin, M. (2009). What is the role of visualization in generalizaton processes: The case of preservice secondary mathematics teachers. *Humanity & Social Sciences Joural. 4*(2), 130-137.

Yılmaz, R. ve Argün, Z. (2013). Matematiksel genelleme sürecinde görselleştirme ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 564-576.

(6657) Aritmetik İşlemler Sürecindeki Gelişimin ve Kullanılan Stratejilerdeki Değişimin Sinirbilim Perspektifinde İncelenmesi

Nazan GÜNDÜZ Abant İzzet Baysal Üniv.
Ülkü AYVAZ Abant İzzet Baysal Üniv.
Sefa DÜNDAR Abant İzzet Baysal Üniv.
Soner DURMUŞ Abant İzzet Baysal Üniv.

ÖZET

Beynin işleyişi üzerine yapılan çalışmaların sonuçları insanların karşılaştıkları pek çok sorunun üstesinden gelebilmesini sağlamıştır. Son yıllarda beynin işlevini anlama çabası sinirbilim alanındaki çalışmalara hız kazandırmıştır. Sinirbiliminin merkezde yer aldığı disiplinlerarası çalışmaların matematik eğitimi alanına da yansımaları görülmektedir. Matematiksel düşünme şüphesiz ki yaşamın vazgeçilmez unsurlarından biri olduğundan ülkelerin matematik öğretim programları bu beceriyi kazandırmayı hedeflemektedir. Bu beceri içinde aritmetik önemli ve temel bir yere sahiptir. Van Amerom (2002) aritmetiğin temelini sayı kavramının oluşturduğunu ifade etmiştir. Aritmetik yetenek, soyut sembollerin kullanılarak sayısal niceliklerin temsil edildiği çekirdek bir sayı bilgisi sistemi üzerine inşa edilmiştir ve bu beş yaşlarında, çocuklarda oluşmaya başlamaktadır (Barth, La Mont, Lipton, & Spelke, 2005). Aritmetiğin en temel yapıları erken çocukluk döneminde başlamaktadır ve okul öncesi bir çocukta ise kayda değer derecede aritmetik bilgisi vardır (Zamarian, Ishebeck ve Delazer, 2009). Çocukluktan yetişkinliğe doğru aritmetik yeterlikteki değişim ise merak edilen konular arasındadır. Sayısal özelliklerin algılanmasının (sayı büyüklüğü ve kardinalite/çokluk) aritmetiğin temelini oluşturduğu bilinmektedir ve bu esasın ötesinde hafızadan geri çağırma (retrieval) ve hesaplama aritmetik akıcılığı anlamada iki çekirdek stratejiyi oluşturmaktadır. Hafızadan geri çağırma (retrieval) her hangi bir işlem yapmaksızın sonucun doğrudan uzun süreli bellekten çağrılması iken, ikincisi olan prosedürel (hesaplama) strateji ise daha kolay hesaplama algoritmaları aracılığı ile işlemi ayrıştırarak çözmektir (Núñez-Peña, Gracia-Bafalluy ve Tubau, 2011). Matematik yeterliklere göre yüksek aritmetik yetenekli olan çocukların daha sık hafızadan geri çağırma stratejisi kullandığı, düşük yetenekli olanların ise çoğunlukla prosedürel strateji kullandığı çeşitli araştırmalarda elde edilen sonuçlar arasındadır (Hecht, 2002; LeFevre, Sadesky, Bisanz, 1996; Geary ve Wiley, 1991).

Aritmetik işlemler sürecine bakıldığında, inferior pariatel lobun 3 önemli alt bölümü olan intraparietal sulkus, supmarginal ve angular girusun hesaplamalar sırasında aktif olduğu çeşitli araştırmalarda bulunmuştur (Delazer, et al., 2004; Gruber, Indefrey, Steinmetz, & Kleinschmidt, 2001). Diğer yandan çocuklarda aritmetik işlemler sürecinde prefrontal korteks bölgelerinde daha büyük bir aktivasyon görünürken, sol posterior pariatel korteksin yaşla birlikte fonksiyonel özelleşmesinin arttığı belirlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı çocuklarda ve yetişkinlerde aritmetik problem çözmede kullanılan stratejilerin ve bu stratejilerin kullanımının nasıl değiştiğini inceleyen sinirbilim çalışmalarını değerlendirmektir. Bununla birlikte çocuklardaki aritmetik yeteneğin gelişimi de sinirbilim açısından incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda literatürdeki aritmetik ile ilgili olan çalışmalara ulaşılmış ve belli sonuçlara varılmaya çalışılmıştır.

Yöntem olarak ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Türkçe sinirbilim alan yazında matematik eğitiminin aritmetik işlem stratejileri ve aritmetik işlemlerin bireysel olarak gelişim süreçleri yeterince ele alınmamıştır. Elde edilen verilerin analizi doküman analizinin aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir: dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma. Bu çerçevede ilk aşamada aritmetik problem çözmede kullanılan stratejiler ve aritmetiksel gelişimle ilgili yapılan çalışmalar belirlenmeye çalışılmıştır. İnceleme yapılırken araştırma konusuyla ERIC, ScienceDirect, GoogleScholar, Thomson Reuters'in SSCI kapsamında listelediği uluslararası dergilerdeki makaleler taranacaktır. Bu çalışmaların orjinalliğini garanti altına almak için benzer çalışmaların olup olmadığına dikkat edilecektir. Böylece tekrara düşmeden orjinal makaleleri inceleme amacı gözetilmiştir. Araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek her bir makale tek tek amaç doğrultusunda anlamlandırılacaktır (Barth vd., 2005); Delazer vd., 2004; Hecht, 2002; LeFevre, Sadesky & Bisanz, 1996; Núñez-Peña & Tubau, 2011; Van Amerom, 2002; Zamarian, Ischebeck ve Delazer, 2009). Olası çıkarımlarda bulunmak için makaleler analiz edilmiştir. Böyle bu makalelerdeki bilgiler kullanılarak araştırma sorularına cevaplar aranacaktır.

Çocuklarda ve yetişkinlerde aritmetik yeterliğin kazanılmasının, frontopariatel bölgeden belli pariatel alanlara aktivasyon değişiminin olmasıyla oluştuğu çalışmalardan elde edilen sonuçlar arasındadır (Zamarian vd., 2009). Aritmetik işlemler sürecinde kullanılan hafızadan geri çağırma ve prosedürel strateji bilişsel süreçlerle ilgili eşit performans içermekte bu yüzden aynı beyin bölgeleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ancak işleyen bellek, iki stratejiyi ayırır. Hafızadan geri çağırma (retrieval) strateji ile bireyler bitişik iki işlem arasındaki ilişkiyi direk getirirken, prosedürel stratejide ise adım adım performans sergilerler. Bu şekilde prosedürel strateji, hafızadan geri çağırma stratejiden daha fazla işleyen bellek gerektirir. İki strateji işleyen bellek yüklerine hassas olan bölgeler açısından beyin bölgelerini farklılaştırmaktadır (Liang, Jia, Niels, Taatgen, Zhong, Li, 2014).

Bazı araştırmalarda aritmetik işlemlerde kullanılan sayı büyüklüklerinin kullanılan stratejileri etkilediği bulunmuştur. Buna göre küçük sayıların kullanıldığı problemlerde hafızadan geri çağırma stratejisi kullanılırken, büyük sayıların kullanıldığı problemlerde prosedürel stratejilerin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektir.

Anahtar Kelimeler : aritmetik, sinirbilim, matematik eğitimi, prosedürel ve hafızadan geri çağırma stratejisi

Kaynakça

Barth, H., La Mont, K., Lipton, J., & Spelke, E. S. (2005). Abstract number and arithmetic in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *102*(39), 14116-14121.

Delazer, M., Domahs, F., Lochy, A., Karner, E., Benke, T., Poewe, W. (2004). Number processing and basal ganglia dysfunction: a single case study. Neuropsychologia 42, 1050–1062.

Geary, D.C.,Wiley, J.G. (1991). Cognitive addition: Strategy choice and speed-of-processing differences in young and elderly adults. Psychology and Aging 6 (3), 478–483.

Gruber, O., Indefrey, P., Steinmetz, P., Kleinschmidt, A. (2001). Dissociating neural correlates of cognitive components in mental calculation. Cereb. Cortex 11, 350–359.

Hecht, S.A. (2002). Counting on working memory in simple arithmetic when counting is used for problem solving. Memory and Cognition 30, 447–455.

LeFevre, J.-A., Sadesky, G.S., Bisanz, J.(1996). Selection of procedures in mental addition: Reassessing the problem-size effect in adults. Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition 22, 216–230.

Núñez-Peña, M. I., Gracia-Bafalluy, M., & Tubau, E. (2011). Individual differences in arithmetic skill reflected in event-related brain potentials.*International Journal of Psychophysiology*, *80*(2), 143-149.

Van Amerom, B. (2002). Reinvention of early aevelopmentel research on the transition from to algebra: Unpuplished doctoral dissertation, University of Utrecht, The Netherlands.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zamarian, L., Ischebeck, A., & Delazer, M. (2009). Neuroscience of learning arithmetic evidence from brain imaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *33*(6), 909-925.

(6833) Cinsiyete Göre Zihinsel Döndürme Becerilerindeki Farklılıklar: Davranışsal ve Sinirbilim Bulguları Işığında Farklı Bir Bakış

Ülkü AYVAZ Abant İzzet Baysal Üniv.
Nazan GÜNDÜZ Abant İzzet Baysal Üniv.
Soner DURMUŞ Abant İzzet Baysal Üniv.
Sefa DÜNDAR Abant İzzet Baysal Üniv.

ÖZET

Matematik eğitimi alanında uzun yıllardır çalışılan değişkenlerden bir tanesi cinsiyettir. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların cinsiyet farklılıklarını matematik yeteneği, matematik başarısı, zekâ düzeyi, matematiğe yönelik tutum gibi çeşitli değişkenler kapsamında incelendiği ve matematik eğitimiyle ilgili farklı boyutlar açısından çelişkili sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Else-Quest, Hyde & Linn, 2010; Hyde, Fennema & Lamon, 1990; Maeda & Yoon, 2013). Bu araştırmalardan bir kısmı bahsedilen değişkenler bakımından erkeklerin lehine olan bir farklılıktan bahsederken bazıları da kızlar lehine farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır (Maeda & Yoon, 2013; Voyer & Voyer, 2014). Öte yandan Else-Quest, Hyde ve Linn (2010) ise yaptıkları meta-analiz çalışmasında matematik başarısındaki cinsiyet farklılıkların oldukça küçük olduğunu belirtmektedir. Cinsiyet farklılıklarını inceleyen çalışmalar arasında daha tutarlı olarak ortaya çıkan belirgin bir sonuç ise uzamsal beceri açısından erkeklerin kızlara göre daha iyi olduğudur (Hyde, Fennema & Lamon, 1990; Liu & Wilson, 2009). Uzamsal yeteneğin matematik alanındaki cinsiyet farklılıklarına neden olan önemli bir etken olarak değerlendirilmesi (Liu & Wilson, 2009) ve hatta uzamsal yetenek ile ilgili ölçümlerin kontrol altına alınması durumunda erkekler lehine olan bu farklılığın ortadan kalkacağı düşüncesi de (Burnett ve diğ., 1979; Hyde ve diğ., 1975'den akt: Felson ve Trudeau, 1991) bu sonucu destekler niteliktedir. Erkeklerin neden uzamsal yetenek bakımından kızlardan daha iyi olduğu sorgulandığında ise erkeklerin spor, bilgisayar oyunu, harita okuma gibi uzamsal yeteneğin gelişimini destekleyen etkinlikleri kızlara göre daha fazla gerçekleştirmelerinin onların uzamsal yeteneklerinin gelişimlerine katkı sağladığının belirtildiği görülmektedir (Liu & Wilson, 2009). Ayrıca toplumda erkeklerin matematik yeteneğinin kızlara göre daha iyi olduğuna dair önyargıların kızların öz güvenlerini olumsuz yönde etkilediği ve her ne kadar erken yıllarda benzer başarı seviyesine sahip olsalar da ilerleyen yıllarda kendilerine güvenmedikleri için daha az matematikle da az ilgilenme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Walsh, Hickey & Duffy, 1999). Bu durumun da uzamsal yeteneği de kapsayacak şekilde kızların matematiksel yeteneklerinin gelişimini olumsuz bir şekilde etkilediği düşünülmektedir.

Uzamsal yeteneğin gelişmesine katkıda bulunacak etkinlikler gerçekleştirme ya da önyargılar yüzünden oluşan özgüven eksikliği sebebiyle matematikle daha az ilgilenme gibi doğum sonrasında ortaya çıkan bu bilişsel ve sosyal faktörlerin yanı sıra erkeklerin ve kızların dünyaya geldikleri anda bile sahip oldukları bazı fizyolojik farklılıklar sebebiyle farklı uzamsal becerilere sahip olup olmadıkları ise merak konusudur. Nitekim kız ve erkek beyninin yapısal açıdan farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada uzamsal algı, uzamsal görselleştirme ve zihinsel döndürme gibi kategorilerinden oluşan uzamsal yetenekteki cinsiyet farklılıklarını konu edinen sinirbilim çalışmalarının sonuçlarının derlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında sadece zihinsel döndürme becerisindeki cinsiyet farklılıklarını inceleyen sinirbilim çalışmaları ele alınmıştır.

Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından anahtar kelimeler (uzamsal beceri zihinsel döndürme, cinsiyet, EEG, fMRI) belirlenmiş ve bu kelimeler kapsamında alan yazın taraması gerçekleştirilerek zihinsel döndürme yeteneğindeki cinsiyet farklılıklarını inceleyen sinirbilim araştırmalarına ulaşılmıştır (örn; Jordan, Wüstenberg, Heinze, Michael Peters ve Lutz Jäncke, 2002; Koscik, O'Leary, Moser, Andreasen & Nopoulos, 2009; Roberts & Bell, 2003). İlgili araştırmaların belirlenmesi süresince ERIC, ScienceDirect, GoogleScholar, Web of Science gibi çeşitli veri tabanlarından yararlanılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmaların sonuçları davranışsal bulgular ve sinirbilim bulguları olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Sinirbilim bulguları ise ulaşılan çalışmalarda görüntüleme yöntemi olarak EEG ve fMRI'dan yararlanıldığı için iki kategoriye ayrılmış ve çalışmaların sonuçları bu kategorilere göre derlenmiştir. Ayrıca çalışmalarda zihinsel döndürme yeteneğinin incelenmesi süresince iki boyutlu ve üç boyutlu görevlerden yararlanıldığı görülmüştür. Bu nedenle verilerin derlenmesi sürecinde görevlerin iki boyutlu ve üç boyutlu olması durumu da göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma zihinsel döndürme yeteneğindeki cinsiyet farklılıklarını inceleyen çalışmaların sonuçlarını derlemeyi amaçladığı için, yöntem olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi "araştırılması hedeflenen olgu veya oluğular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini" içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Elde edilen verilerin analizi doküman analizinin aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir: ilgili araştırmalara ulaşma, ulaşılan araştırmaların orijinalliği kontrol etme, araştırmaları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma.

Sonuçlar davranışsal açıdan incelendiğinde, zihinsel döndürme testlerinde erkeklerin kızlara göre daha fazla doğru soru yaptıkları ve bu soruları daha kısa sürede cevapladıkları görülmektedir (Koscik vd., 2009). Bulgular sinirbilim verisi açısından incelendiğindeyse kızların ve erkeklerin genel olarak farklı beyin bölgelerinde aktivasyon sergiledikleri görülmektedir. Üç boyutlu zihinsel döndürme görevinde kızların intraparietal-sulcus, superior-inferior-parietal-lobule ve inferior-temporal-gyrusta; erkeklerinse sağ-parieto-occitpital-sulcus, sol-intraparietal-sulcus ve superior-parietal-lobule alanlarında daha fazla aktivasyon

sergiledikleri bulunmuştur (Jordan vd., 2002). Bu durum kızların ve erkeklerin zihinsel döndürme görevlerini çözme sürecinde farklı stratejiler kullandıklarını ileri sürmektedir. Bu sonuç da uzamsal yetenekteki cinsiyet farklılıklarına farklı bir boyut kazandırmaktadır. Çünkü çalışma sonuçlarına göre kızlar ve erkekler arasındaki farklılıkların farklı strateji kullanımından kaynaklandığı düşünülebilir. Başka bir çalışmada ise iki boyutlu zihinsel döndürme görevinde erkeklerin daha fazla sağ parietal kızlarınsa daha fazla sol parietal aktivasyon sergiledikleri bulunmuştur (Roberts ve Bell, 2003). Elde edilen bu sonuçların zihinsel döndürme yeteneğindeki cinsiyet farklılıklarını hem davranışsal hem de sinirbilimsel bulgular kapsamında desteklediği belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler : uzamsal beceri, zihinsel döndürme, cinsiyet, EEG, Fmrı

Kaynakça

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 103–127.

Felson, B., & Trudeau, L. (1991). Gender differences in mathematics performance. *Social Psychology Quarterly, 54*(2), 113-126.

Hyde, J. S., Fennema, E. & Lamon, J. (1990). Gender differences in mathematic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 107*(2), 139-155.

Jordan, K., Wustenberg, T., Heinze, J., Peters M. & Jancke, L. (2002). Women and men exhibit different cortical activation patterns during mental rotation tasks. *Neuropsychologia, 40*, 2397–2408.

Koscik, T., O'Leary, D., Moser, D. J.,Andreasen, N. C., & Nopoulos, P.(2009). Sex differences in parietal lobe morphology: Relationship to mental rotation performance. *Brain Cognition, 69*, 451–459

Liu, L. & Wilson, M. (2009). Gender differences in large-scale math assessments: PISA Trend 2000 and 2003. *Applied Measurement in Education, 22*(2), 164-184.

Maeda, Y., & Yoon, S. (2013). A meta-analysis on gender differences in mental rotation ability measured by the Purdue SpatialVisualization Tests: Visualization of rotations (PSVT:R). Educational Psychology Review, 25, 69-94.

Roberts, J. & Bell, M. (2003). Two- and three-dimensional mental rotation tasks leadto different parietal laterality for men and women. *Int. J. Psychophysiol. 50*, 235–246

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

Voyer, D. & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. doi: 10.1037/a0036620

Walsh, M., Hickey, C., & Duffy, J. (1999). Influence of item content and stereotype situation on gender differences in mathematical problem solving. *Sex Roles, 41*(314), 219-240.

(6851) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Becerilerinin Değerlendirilmesi

İlhan KARATAŞ
Bülent Ecevit Üniversitesi

Gülzade KARACI
Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Model, bireylerin karmaşık sistem ve yapıları kavrayabilmek için zihinlerinde oluşturdukları kavramsal yapılar ve bu yapıların dış temsillerinin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (Lesh & Doerr, 2003). Lesh ve Caylor (2007) modellemeyi bilinmeyen bir kavramı veya problem durumunu mevcut kaynaklardan yola çıkarak anlaşılır hale getirmek için bir sistem oluşturma süreci olarak tanımlarken, bu süreç sonucunda elde edilen ürünü ise model olarak ifade etmektedir. Matematiksel modelleme ise, bir gerçek yaşam durumunun matematiksel olarak tanımlanması, formülleştirilmesi ve yorumlanması sürecidir (Lesh & Zawojewski, 2007).

Berry ve Houstan (1995) tarafından matematiksel modelleme sürecini açıklamak için oluşturulan şemaya göre, öncelikle gerçek yaşam problemi matematiksel olarak formüle edilir, daha sonra matematiksel model oluşturularak bir sonuç elde etmeye çalışılır, elde edilen bu sonuç gerçek hayata yorumlanır. Doerr (1997) de, matematiksel modelleme aşamalarını ifade etmek için oluşturduğu diyagramda gerçek hayat problemi durumu; problemle karşılaşma ve onu tanımlama; modele ve işleme karar verme; değerlendirme, yorumlama ve yeniden yapma; veriyi ve bilgiyi elde etme aşamalarından bahsederek bu aşamaların her birinin birbiriyle ilişkili olduğunu ve sırasının önemli olmadığını belirtmiştir. Keskin (2008) ise, bu iki çalışmada bahsedilen aşamaları göz önünde bulundurarak matematiksel modelleme sürecinin beş aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlar; (1) problemi anlama, (2) değişkenleri seçme, (3) matematiksel modeli kurma, (4) matematiksel problemi çözme, (5) çözümü yorumlama aşamalarıdır.

Ortaokul matematik öğretim programında matematiksel modelleme becerilerine doğrudan yer verilmemekle birlikte, bilgi ve iletişim teknolojileri ile modelleme yapılarak öğrencilerin problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme gibi becerilerinin geliştirilmesine zemin hazırlanması gerektiği açıkça ifade edilmektedir. (MEB, 5-8. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim programı, 2013). Altun (2002) da, matematik öğretiminin amacının bireylere günlük hayat için gerekli olan matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların olaylara problem çözme yöntemi ile yaklaşmasını sağlayan düşünce şeklini kazandırmak olduğunu ifade etmiştir.

Literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının modelleme becerilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının gerçek yaşam problemlerinin matematiksel olarak modellenmesi konusunda yetersiz oldukları görülmektedir (Ural, 2014; Lingefjärd, 2006; Keskin,2008). Gerçek yaşam problemlerinin yorumlanmasında yaşanan bu problemlerin nedeni olarak öğretim sürecinde yalnızca rutin ve matematiksel olarak hazır problemlere yer verilmesi ve günlük yaşam durumlarının matematiksel olarak ifade edilmesini gerektiren bir öğrenme ortamının sunulmaması gösterilmektedir (Ural, 2014). Lingefjärd'ın (2006) da belirttiği gibi öğrencilere gerçek yaşam durumlarını içeren problemler verilmelidir. Öğrenilen matematiksel bilgilerin gerçek yaşam durumlarına uygulanmasını sağlamak için ise, öğretim sürecinde modelleme etkinliklerin yapılması gerekmektedir (Ural, 2014). Matematiksel modellemenin derslerde kullanılması ve öğrencilere matematiksel modelleme becerileri kazandırılmasında ise öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır (Tekin Dede ve Yılmaz, 2013). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının modelleme becerilerinin incelenmesi, gelecekte öğrencilerine iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaları açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerini, her bir modelleme sürecinde öğretmen adaylarının ne düzeyde başarılı olduğu doğrultusunda değerlendirmektir.

Araştırmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde 2. sınıfta öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları Analiz I ve Temel Matematik I derslerini başarı ile tamamlamıştır. Bu öğretmen adayları daha önce matematiksel modelleme yapmalarını gerektirecek herhangi bir ders almamışlardır.

Çalışmanın verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, altı soru içeren bir matematiksel modelleme testi aracılığı ile toplanmıştır. Öğrencilere problemlerin çözümü için 90 dakika süre verilmiştir. Bu altı soru diziler ve seriler, limit, süreklilik ve türev konularını içeren günlük yaşam problemlerinden oluşmaktadır. Bu testin soruları, araştırmacı tarafından birçok tez, kitap ve makale taranarak, aynı zamanda matematik eğitimi alanında bir uzmandan görüş alınarak oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın verileri Keskin (2008) tarafından, matematiksel modelleme süreçleri dikkate alınarak hazırlanan Matematiksel Modelleme Testi Puanlama Anahtarı yardımı ile analiz edilmiştir. Buna göre, matematiksel modelleme süreci; problemi anlama, değişkenleri seçme, modeli kurma, matematiksel problemi çözme ve çözümü günlük hayata yorumlama şeklinde beş aşamadan oluşmakta ve her bir aşama için, öğretmen adayı eğer aşamayı tam olarak gerçekleştirmişse 2, kısmen gerçekleştirmişse 1, hiç gerçekleştirememişse 0 puan alacak şekilde dereceli olarak puanlandırma yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının modelleme becerilerini belirlemek için, testten almış oldukları toplam puana bakılmaksızın matematiksel modelleme testinde bulunan her bir soru ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Aynı zamanda her bir soru için, öğretmen adaylarının modelleme sürecinin hangi aşamasında ne düzeyde olduklarını belirlemek amacıyla, her bir süreçten almış oldukları puanlar analiz edilmiştir. Analiz yapılırken betimleyici istatistikten de yararlanılarak her bir soru için yüzde, frekans gibi nicelikler tablo şeklinde sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının matematiksel modelleme sürecinin ilk basamağı olan "problemi anlama" basamağında sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, problemi anlama konusunda başarılı olan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun, değişkenleri belirleyerek problemi çözmeye çalıştığı ancak modeli kurma konusunda başarısız olduğu elde edilen diğer bulgular arasındadır. Genel olarak bakıldığında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinde başarısız olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu başarısızlığın bir nedeni olarak, öğrencilerin daha önce dizi ve seriler, limit ve süreklilik ile türev konularında gerçek yaşama dayalı problemler ile karşılaşmadığı, yalnızca matematiksel ifadeleri içeren formüle dayalı bir öğretim süreci tecrübe ettikleri gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayı, matematiksel modelleme, modelleme becerileri

Kaynakça

Altun, M. (2002). *İlköğretim ikinci kademede (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaası.

Berry, J., and Houston, K. (1995). *Mathematical modelling*. Bristol: J.W.Arrowsmith Ltd.

Doerr, H. M. (1997). Experiment, simulation and analysis: an integrated instructional

approach to the concept of force. *International Journal of Science Education, 19*, 265–282.

Keskin, Ö. Ö. (2008). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.

Lesh, R.A., & Doerr, H. (2003). Foundations of model and modeling perspectives on mathematics teaching and learning. In R.A. Lesh and H. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: A models and modeling perspective on mathematics teaching , learning, and problem solving* (pp. 9-34). Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum.

Lesh, R. A., & Zawojewski, J. S. (2007). Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.), *Second Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.763-804). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Lesh, R. and Caylor, B., (2007). Introduction to the special issue: modelling as application versus modelling as a way to create mathematics. *International Journal of Computer and Mathematics Learning*, *12*, 1173-194.

Lingefjärd, T (2006). Faces of mathematical modeling. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38 (2), 96-112.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). Ortaokul matematik dersi (5-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara, Türkiye:T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Ural, A. (2010). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2014),* 110-141.

(7026) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Dersinde Farklılaşmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama Süreçleri

Ayten Pınar BAL

Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Farklılaştırılmış eğitim yaklaşımı öğrencilerin programın içeriğini keşfetmelerinde çeşitli yolların kullanıldığı, etkinliklerin ve sürecin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine, kendi bilgi ve fikirlerine ulaşmalarına yönelik olarak tasarlandığı ve öğrencilerin öğrendiklerini göstermek ve sergilemek için seçimlerini yapabildikleri bir öğrenme yaşantısı olarak tanımlanabilir (Tomlinson, 1995; Levy, 2008) . Matematik öğretimi bağlamında ise FÖY öğrenenlere çeşitli düzeylerde çoklu öğrenme ortamı sunması bakımından büyük önem taşımaktadır (Abbati, 2012). Bu bağlamda, sınıf içi süreçlerde uygulanabilen istasyon, merkezler, ajanda, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretim gibi birçok strateji ile öğrencilerin farklı yeteneklerini, ilgileri ve öğrenme stilleri ortaya çıkarılabilir (Adams ve Pierce, 2004; Tomlinson, 1999, 2007; Chamberlin & Powers, 2010). Bu kapsamda, araştırmada tüm seviyelerdeki öğrencilerin konuyu daha kolay anlamalarını sağlamak, başarı ve motivasyonlarını artırmak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak amacıyla katlı öğretim stratejisi kullanılmıştır. Katlı öğretim belirli hedeflere ulaşırken, öğrencilerin öğrenme profillerine, yeteneklerine, ilgilerine, önbilgilerine ve öğrenme stillerine göre çeşitli yollar sunan bir stratejidir (Adams ve Pierce 2004; Tomlinson, 1999, 2007; Levy, 2008; Richard, Omrald, 2007). Bu strateji daha çok hazır bulunuşluk düzeylerinde farklılık olması durumunda kullanılır. Böyle bir tasarımla ön öğrenmesi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin aynı konuları, kendilerine uygun zorluk seviyesinde öğrenmeleri sağlanmaktadır (Tomlinson, 1999; Adams ve Pierce 2004; Levy, 2008). Richart ve Omrald (2007) göre katlı öğretim sratejisi esnek gruplar yöntemi kullanılarak öğrencinin ön bilgileri üzerine kurularak kavramsal öğrenmelerine katkı sağlar. Ayrıca, katlı öğretim çocuklarının başarısını ve motivasyonunu gören aileleri de mutlu etmektedir (Sondergeld & Schultz, 2008; Suarez, 2007). Özellikle herhangibir konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğrencilerin anlamlı akademik ilerleme yapmalarında katlı öğretim stratejisi önemlidir (Richard, Omrald, 2007). İçeriğin sürein ve ürünün belirlenmesinde öğrencilerin düzeyleri rol oynar (Richard, Omrald, 2007).

Literatürde farklılaşmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik başarılarına yönelik etkisini inceleyen araştırmalar genelde ilköğretim ve ortaöğretim üzerine yoğunlaşmaktadır (Abbati, 2012; Bosier, 2007; Christensen, 2012; Ericson, 2010; Faulkner, 2013; Kök, 2012; Stager, 2007; Şaldırdak, 2012; Yabaş ve Altun, 2009; William, 2012). Ancak, lisans düzeyinde irdeleyen sınırlı sayıda çalışma (Chamberlin & Powers, 2010; Millikan, 2012) göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, Stager (2007) da ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında, kesirli sayılar konusunda uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenci başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Katlı öğretim metodu ile yürütülen deneysel çalışmada, farklılaşmış öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Chamberlin & Powers (2010) lisans düzeyinde farklılaştırılmış eğitim veren öğretmen adaylarıyla çalışmışlardır. Araştırmalarında farklılaştırılmış eğitimin öğrencilerin gelişimlerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı deneysel ön test ve son test kontrol grubuna göre desenlenmiştir. Öğrencilerin çalışmaları ve görüşmeleri analiz edilerek matematiksel anlamaları verilen eğitimin matematik anlamlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda farklılaştırışmış eğitim alan öğrencilerin matematiksel anlamaları konusundaki deneyimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukardaki bilgilerden yola çıkarak matematikte farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bağlamında yapılan araştırmaların genelde ilköğretim ve ortaöğretim üzerine yoğunlaştığı; Ancak lisans düzeyinde ise sınırlı sayıda çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu olgudan yola çıkarak, bu çalışmayla matematik öğretimi dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının akademik başarı üzerindeki etkileri irdelenmeye çalışılarak literatüre bir katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bu araştırma lisans öğrencilerinin matematik öğretimi dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı ve üçgenleme modeline dayanan eşit statülü birbirini izleyen karma araştırma türüne göre desenlenmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu kapsamda, öncelikle araştırmanın nicel veriler ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre tasarlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim döneminde Çukurova Üniversitesi ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalına devam eden öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde üç şubeden rastgele seçilen, birinci dönem matematik öğretimi 1 ders not ortalaması ve cinsiyet açısından birbirine yakın olan 3C (deney) ve 3B (kontrol) şubeleri rastgele seçilmiştir. Cinsiyet açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı kay dönem karne notları kare analizi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Matematik öğretimi 1 not ortalamaları ilgili dersi yürüten öğretim üyelerinden alınmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin karne notlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı yine kay kare analiziyle sınanarakakademik başarı açısından her iki grupta yer alan öğrencilerin birbirlerine yakın matematik başarılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca görüşme yapabilmek için deney grubundan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre öğrenciler belirlenmiştir. Bu yönteme göre belirli bir amaca yönelik olarak ya da odaklanılan konuyla ilgili olarak örneklem önceden düşünülüp belirlenir (Punch, 2005). Bu araştırmada da farklılaştırılmış öğretim konusunda daha önce hiçbir eğitim almayan ve matematik başarı düzeyi alt, orta ve üst olan on sekiz gönüllü öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırma lisans öğrencilerinin matematik öğretimi dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma çalışmadır. Bu kapsamda lisans öğrencilerinin matematik öğretimi dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak matematik başarısı bağlamında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hem son test hem de kalıcılık testinden aldıkları puanların kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olacağı düşünüülmektedir.

Araştırmanın diğer alt amacında ise deney grubundaki öğrencilere, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sınıfta uygulanması ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilerek öğrencilerin, uygulanan yöntemin konunun daha iyi anlaşılmasında, pekiştirilmesinde, başarılarının artmasında önemli olduğunu düşünecekleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmeni Adayı, Matematik Öğretimi, Farklılaşmış Öğretim, akademik başarı

Kaynakça

Abbati, D. G. (2012). *Differentiated Instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. Unpublished doctoral disertations, University of California, Berkeley. (UMI No.3526480).

Adams, C. M. & Pierce, R. (2004). Tiered lessons: One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 50-65.

Bosier, C. S. (2007*). The effects of teacher perception of differentiated mathematical ınstruction on student achievement*. Unpublished doctoral disertations, University of Capella, Minneapolis, Canada. (UMI No. 3284053)

Chamberlin, M. & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its* Applications (2010) 29, 113-139. doi:10.1093/teamat/hrq006.

Christensen, S., M. (2007). *Differentiated instruction and motivation with highly capable primary students: Case studies within two math units*. Unpublished master's thesis, University of Pacific Lutheran, Washington. (UMI=1447832).

Ericson, C. (2010). *Differentiated instruction: Applying the work of C. A. Tomlinson in the primary literacy classroom*. Unpublished master's thesis, University of Victoria, British Columbia.

Faulkner, J. H. (2013). *Using differentiated instruction to increase mathematics achievement in elementary students.* Unpublished doctoral disertations, University of Walden, Minneapolis, Canada.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.) Newyork: Mcgraw Hill International Edition.

Good, M. E. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques for the elementary grades.* Unpublished master's thesis, University of California, California.

Kök, B. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

(7061) İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Geogebra Ortamında Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi

Birnaz KANBUR
Gazi Üniversitesi

Muharrem AKTÜMEN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi ve yeni düşünce akımlarının ortaya çıkması var olan eğitim anlayışını değiştirmiştir. Geleneksel eğitim yerini daha çağdaş, öğretenin değil öğrenenin ön planda olduğu, öğrencinin kendi öğrenme ortamını oluşturduğu ve daha aktif olduğu bir eğitim-öğretim ortamına bırakmıştır. Buna göre öğrencilerden çağımızın teknolojisini kullanabilmeleri ve var olan bilgileriyle yeni bilgilerini birleştirerek kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu şekilde öğrenciler akıl yürütme, ilişkilendirme, problem çözme gibi becerileri kazanmış olacaklardır. Bu anlayış matematik eğitimi için de geçerlidir. Bu durum ilköğretim matematik öğretim programında mantığa dayalı çıkarımlarda bulunma, kavramsal ve işlemsel bilgileri ilişkilendirme ve matematiksel ve günlük yaşam durumlarını kullanarak problem kurma gibi hedef beceriler şeklinde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Günümüzün sürekli değişen ve gelişen şartlarıyla eğitim sistemini de düşünürsek, eğitim-öğretimde amaç; değişime açık, akıl yürütme becerilerini kullanarak karşılaştığı problemleri kendisi çözebilen ve problem kurma yeteneği de gelişmiş olan bireyler yetiştirmektir. Problem kurma becerisini geliştirmek, öğrencilerin matematiği sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerini ve matematiksel durumları keşfetmelerini sağlamaktadır (Akay, Soybaş, ve Argün, 2006). Problem kurmanın yaratıcılık ve olağanüstü matematik yeteneğiyle ilişkisi, problem çözme becerisini geliştirmesi, matematik mizacını geliştirmesi ve öğrencilerin özerk öğrenmelerini sağlayan bir yol olduğu öne sürülmüştür (Silver ve Cai'den aktaran Korkmaz ve Gür, 2006). Problem kurma gibi eğitim sisteminde yeniliklere yol açan bir diğer gelişme de dinamik geometri yazılımlarıdır. Bu yazılımlardan birisi de GeoGebra'dır. GeoGebra'nın Türkçe olması, cebir, geometri, tablo gibi seçenekleriyle, birbiriyle etkileşimli bir ortam yaratmasıyla Dünyada son 10 yılda matematik eğitiminde sık kullanılan önemli bir yazılım haline gelmiştir (Hıdıroğlu ve Güzel, 2014). Günümüz teknoloji çağı olduğu için de aklımıza acaba teknoloji ve problem kurma hakkında ne kadar çalışma yapılmış sorusu geliyor. Bazı kaynaklarda teknoloji kullanılarak problem kurma aktiviteleri bulunmaktadır ve bunun önemine değinmişlerdir. Örneğin; Lavy ve Shriki (2010) bilgisayar tabanlı ortamda problem kurmanın öğretmen adayları ile yazılım arasında bir etkileşim sağladığını ifade etmişlerdir. Ancak bu konuda yapılan çalışma sayısı yeterli değildir. Ayrıca GeoGebra kullanılarak problem kurma konusunda yapılan çalışmalar hem çok azdır hem de genellikle yabancı kaynaklıdır. Bunlardan biri Georgiev ve Kurokawa (2013) tarafından GeoGebra programı da kullanılarak yapılan problem kurma çalışmasıdır. Ancak bu çalışmada GeoGebra problem çözme aşamasında daha etkindir. Bu yüzden öğrencilerin GeoGebra ortamında kurdukları problemler üzerine derinlemesine araştırma yapılmasının alan yazıya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca böyle bir araştırma yapmak öğretmen adaylarına ne gibi yararlar sağlar veya fikirlerini ne yönde etkiler gibi soruları da cevaplayacaktır. Ayrıca, problem kurma durumlarının GeoGebra ortamına aktarılması birtakım eksiklikleri giderme açısından ve sonraki araştırmalara katkı sağlayacağı düşüncesiyle önem arz etmektedir. Bu yüzden bu çalışmada her bireyde olması gereken bir beceri olan problem kurma becerisini GeoGebra ortamına öğrencilerin nasıl yansıttığını, süreçten sonra teknolojiye dayalı problem kurma hakkındaki görüşlerinin ne olduğunu, hangi türde daha çok problem kurabildiklerini ve hangi matematiksel kavramları kullandıklarını görmek amaçlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma içinde yer alan örnek olay (durum çalışması) yöntemi uygulanmıştır. Bir durumu oluşturan varlığı tanımlamak, bir olayla ilgili mümkün olan açıklamaları yapmak ve bir olayı değerlendirmek için durum çalışması kullanılır (Gall, Borg, ve Gall'dan aktaran Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014). Örneklem seçilirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme çeşidinde belli koşulları sağlayan nesneler araştırma grubuna alınırlar (Büyüköztürk vd., 2014). Buna göre bu araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde 3.sınıf öğrencilerinden daha önce Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerini incelemek amacıyla problem kurma testi kullanılmıştır. Bu problem durumları oluşturulurken alan yazında bulunan problem kurma stratejilerinden faydalanılmıştır. Öğrenciler GeoGebra üzerinde problem kurarken yaptıklarını kaydetmek için Wink ekran kaydetme programı kullanılmıştır. Kurdukları problemleri yorumlamak için ise odak grup görüşmesi yapılacaktır. Odak grup görüşmesi araştırmacının sormak istediği soruları birden fazla kişiye aynı anda, sohbet ortamında ve karşılıklı görüş alışverişiyle sormasıdır (Güler, Halıcıoğlu, ve Taşğın, 2013). Süreç sonunda literatürde de bulunan problem kurma becerilerine göre seçilen birkaç öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılacaktır. Bu görüşme yöntemi genellikle nitel araştırmalarda kullanılan ve soruların önceden belli olduğu ancak görüşme esnasında duruma göre yeni soruların da eklenebildiği bir veri toplama aracıdır (Güler vd., 2013). Bu durumda veri toplama araçları; GeoGebra, problem kurma durumları, Wink ekran kaydetme programı, odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmedir.

Veriler analiz edilmeye devam etmektedir. Ancak çalışma sonucunda öğrencilerin GeoGebra ve GeoGebra üzerinde problem kurma hakkında olumlu düşünceler edineceği ve matematiksel bilgilerini GeoGebra üzerinde yansıtabilecekleri düşünülmüştür. Şu ana kadar yapılan analiz kadarıyla aşağıda bazı öğrenci görüşleri verilmiştir.

"…Ben GeoGebra'yı pek sevmiyordum… Biraz daha eğlenceli kısmını keşfettim aslında o yüzden sevmeye başladım…"

"…GeoGebra benim yaratıcılığıma farklı şeyler kattı… Bir şeyler oluşturuyoruz. O şekilde matematiksel becerimizi artırdığımızı düşünüyorum…"

Yapılan ekran kayıtları sayesinde ise öğrencilerin GeoGebra'da genellikle çokgen, doğru, doğru parçası ve çember araçlarını kullandıkları görülmüştür. Ayrıca yapılan analiz sonucunda öğrencilerin problemi kurma aşamasında geçirdikleri düşünme süresi, yaşadıkları sorunlar ve matematiksel kavramlar hakkında da bilgiye ulaşılacaktır.

Veri analizi tamamlandığında öğrencilerin teknolojiyi, matematikle ve problem kurmayla nasıl entegre ettikleri de incelenmiş olup, bu çalışmanın öğrencilerin teknolojiye ve problem kurmaya bakış açılarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Öğrenciler genellikle verilen problemi çözmeye alışık oldukları için problem kurma konusunda da becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Problem kurma, GeoGebra

Kaynakça

Akay, H., Soybaş, D., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), 129-146.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Georgiev, V., & Kurokawa, Y. (2013). From static to dynamical problem posing. *Lifelong Learning Programme.*

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Hıdıroğlu, Ç. N., & Güzel, E. B. (2014). Matematiksel modellemede GeoGebra kullanımı: boy-ayak uzunluğu problemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36,* 29-44.

Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 64-74.

Lavy, I., & Shriki, A. (2010). Engaging in problem posing activities in a dynamic geometry setting and the development of prospective teachers' mathematical knowledge. The Journal of Mathematical Behavior, 29, 11-24.

MEB, 2013. *T.C. Milli eğitim bakanlığı talim terbiye kurulu başkanlığı, ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

(7105) Investigating Preservice Middle Grades Mathematics Teachers' Understanding of Proportionality in the Geometric Similarity Problems

Muhammet ARICAN Ahi Evran Üniversitesi
İbrahim Burak ÖLMEZ University of Georgia
Oğuz KÖKLÜ University of Georgıa
Serdal BALTACI Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

One of the essential goals in teaching mathematics is to help students make connections among mathematical concepts/ideas and use them for future learning (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Geometric similarity and proportional relationships are two of the areas in which students need to benefit from such connections. Although geometric similarity and proportionality are two connected concepts, studies reveal that students often struggle with recognizing the proportional relationships in similarity problems, and they make inappropriate additive comparisons instead of multiplicative ones (Hart, 1981, 1984; Kaput & West, 1994; Lobato & Ellis, 2010). According to Lobato and Ellis (2010), students have trouble recognizing proportionality in problems that include similarity, scaling, stretching, or shrinking, and they usually struggle with comparing similar figures and producing a figure that is similar to a given one. In the present study, we consider the traditional instruction on proportional relationships as one of the reasons for students' trouble in similarity problems. Because traditional proportion instruction mostly relies on rule memorization and rote computations (Izsák & Jacobson, 2013), students and preservice teachers (PSTs) usually prefer to use the cross-multiplication algorithm, which is the most common strategy to solve a missing-value problem (Fisher, 1988; Lesh, Post, & Behr, 1988; Lobato & Ellis, 2010). Despite the prevalence and wide use of the cross-multiplication in textbooks and classrooms, many students use this strategy without considering proportionality between quantities compared, implying deficiencies in proportional reasoning (Lobato & Ellis, 2010). A second reason for students' difficulties in similarity problems is related to the placement of figures that need to be compared. In the traditional approach, similar figures are usually presented side-by-side. With such a placement, it is very common for middle grades students to focus on the additive change in the length of only one side rather than evaluating the multiplicative change in both sides. Because PSTs and students have similar problems on proportions, the purpose of this study is to investigate preservice middle grades mathematics teachers' understandings of proportionality in the geometric similarity problems. Hence, we address the following research question:

How do preservice middle grades mathematics teachers understand proportionality in geometric similarity problems?

By investigating PSTs' understandings of proportionality in the geometric similarity problems, this study illuminates PSTs' difficulties on geometric similarity and provides suggestions on eliminating these difficulties.

A geometric similarity test that consisted of five constructive response items was given to 32 senior PSTs at a large public university in the central Anatolia during the Spring semester in 2016. In order to identify complex reasoning skills, as required in proportional reasoning, we decided to use constructive response items. Each item included two parts: solution and explanation. In the solution part, the PSTs were asked to provide a solution to a given problem, in which they were encouraged for providing multiple solutions. In the explanation part, the PSTs were asked to explain their solutions as if they were explaining these solutions to a middle grades classroom. The analysis of the PSTs' responses to the test items are still in progress. A group of four experts in the field of mathematics education have been analyzing the collected data for identifying the PSTs' strategies and reasoning on the given items. After these experts individually analyze the PSTs' responses to the items, they will gather together to have a consensus on the PSTs' proportional reasoning and their difficulties in understanding the connections between geometric similarity and proportionality. The analysis will specifically delineate to what extent (i) PSTs recognize the relationship between proportionality and geometric similarity and (ii) emphasize this relationship in their solutions and explanations.

The preliminary analysis of the data suggested that the PSTs had difficulties in understanding proportionality in the geometric similarity problems. They especially had difficulty in writing explanations for their solutions. Some of the PSTs did not have any explanations or they just repeated what they did in their solutions without elucidating proportional relationships presented in the problems. This finding demonstrates PSTs' incapability of explaining their solutions from the level of a middle grades student. Although the proportion formula strategy (e.g., Fisher, 1988) appeared to be the most used strategy in solving the test items, many of the PSTs cross-multiplied the values in a proportion without considering proportionality between quantities compared. Hence, the PSTs seemed to struggle in clarifying the reasons behind the equity of the ratios. In addition, only a few PSTs were able to explain multiplicative relationships between the lengths of similar figures, which confirmed our initial observation.

Anahtar Kelimeler : geometric similarity, preservice teacher education, proportionality, proportional reasoning

Kaynakça

Fisher, L. C. (1988). Strategies used by secondary mathematics teachers to solve proportion problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, *19*(2), 157-168.

Hart, K. (1981). Ratio and proportion. In K. Hart (Ed.), *Children's understanding of mathematics: 11 - 16* (pp. 88–101). London: John Murray.

Hart, K. (1984). *Ratio: Children's Strategies and Errors.* A Report of the Strategies and Errors in Secondary Mathematics Project. London: NFER-Nelson.

Izsák, A., & Jacobson, E. (2013, April). *Understanding teachers' inferences of proportionality between quantities that form a constant difference or constant product.* Paper presented at the National Council of Teachers of Mathematics Research Presession, Denver, CO.

Kaput, J., & West, M. (1994). Missing-value proportional reasoning problems: Factors affecting informal reasoning patterns. In G. Harel & J. Confrey (Eds.), *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 235-287). Albany: State University of New York Press.

Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1988). Proportional reasoning. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (pp. 93-118). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Lobato, J., & Ellis, A. (2010). *Developing essential understanding of ratios, proportions, and proportional reasoning for teaching mathematics: Grades 6-8.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

PRESENTATION OF THIS WORK WAS SUPPORTED BY THE AHİ EVRAN UNIVERSITY SCIENTIFIC RESEARCH PROJECTS COORDINATION UNIT. PROJECT NUMBER: EGT.E2.16.003.

(7120) Etkili Matematik Öğretiminin Gerçekleştirilmesi İçin Öğretmenlerin Okulun Temel Bileşenlerinden Beklentileri

Neslihan SÖNMEZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Taner ALTUN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Matematiksel bilgi sadece zihinsel işlemlerin yürütülmesi neticesinde elde edilmez. Bu bilgi zihinsel fonksiyonların yanı sıra sosyal etkileşimin dikkate alındığı (Öncü, 1999), bireyin içinde bulunduğu öğrenme ortamını oluşturan bileşenlerin doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunduğu bir süreç sonucunda elde edilir. Öğrenme ortamını oluşturan bileşenlerden bazıları öğretmenler, öğrenciler, fiziksel ve teknolojik donanımdır. Matematiği öğrenmeye yardımcı olan bu bileşenler, öğretim süreci sonucunda öğrencilerin matematik öğrenmelerini şekillendirir (Van de Walle, 2004). Günlük hayatla ilişki kurabilen, kavramların bir zincirin halkalarındaki gibi bağlantılı olduğunu fark ettirebilen, bireysel farklılıklara bakılmaksızın yeterli destek ve fırsat verilmesiyle herkesin matematik yapacağına inanan, sadece öğrenci çıktılarını değil tüm süreci değerlendiren bir matematik öğretimi gerçekleştirmek dünyadaki birçok öğretim programının amaçları arasındadır. Bu amaçlar dikkate alınarak son yıllarda "nasıl daha iyi bir matematik eğitimi yapılabilir" sorusu gündeme gelmiş ve bu soruya yanıt aramak için etkili matematik öğretimi kavramı ortaya çıkmıştır.

Etkili matematik öğretimi, öğrencilerin neyi bildiğini ve öğrenmek için neye ihtiyaçları olduğunu, daha iyi öğrenmeleri için nasıl bir desteğe ve çalışmaya gerek duyduklarını anlamayı gerektirir (NCTM, 2000). Alanyazın incelendiğinde etkili matematik öğretimi üzerinde anlaşmaya varılan tek bir tanımın olmadığı, farklı şekillerde yapılan tanımların ise daha çok öğretim sürecinin nasıl olması gerektiği veya öğretmenin nasıl hareket etmesi gerektiği üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir (Yıldız, 2013). Etkili matematik öğretimi sürecinin ortak yapılan etkinlikler (Güler, Altun ve Türkdoğan, 2015) ve problem çözme faaliyetleri ile gerçekleşebileceği düşüncesinden hareketle Altun (2013), bu süreçte müşterek öğretmen ve öğrenci etkinliklerine vurgu yapmıştır. Smith (2000) ise, öğrencilerin matematikteki başarılarının belli problemlere çözüm getirip getiremediklerine göre değerlendirilmemesi gerektiğini belirterek etkili matematik öğretimi gerçekleştirebilmek için değerlendirme sürecinin önemine işaret etmiştir.

Okulda amaçlanan öğretim hedeflerine ulaşma sürecinde yalnızca öğretmenler ve öğrenciler etkin rol oynamazlar. Etkili bir öğretim gerçekleştirmek için öğretmenler ve öğrenciler kadar okul yöneticileri ve veliler de gereken noktalarda sorumluluklar üstlenmektedir. Okul yöneticilerinin sorumluluğu, öğretimde etkililiği artırmak ve bu artışın devamlılığını sağlamak için gerekli şartları ve desteği sağlamaktır (Girgin, 2005). Öğrenme okul dışında devam eden kesintisiz bir süreç olduğundan öğrencilere verilen görev ve sorumluluklar da buna göre düzenlenir. Öğretim sürecinde bu aşamada velilerin rolü önem arz eder. Ayrıca okul dışındaki etkinliklerde de ailenin katkısı öğrencinin okuldaki başarısı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Nitekim Çelenk (2003) eğitim ve öğretim açısından destekleyici tutum sergileyen ailelerden gelen öğrencilerin okul başarılarının çok daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Dolayısıyla öğretimin etkili olabilmesi ve iyi bir matematik öğretimi gerçekleştirmek için okulu bir bütün olarak ele almak gerekmekte ve öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve okul yöneticilerinin her birine bu süreçte önemli görevler düşmektedir. Buradan hareketle çalışmanın amacı, etkili bir matematik öğretimi gerçekleştirmek için öğretmenlerin okulu oluşturan temel bileşenlerden olan öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve velilerden beklentilerinin neler olduğunu belirlemektir. Dolayısıyla çalışmanın problem cümlesi ve alt problemleri şunlardır:

Araştırma Problemi: İlköğretim matematik öğretmenlerinin etkili matematik öğretimi gerçekleştirilmesi için okulu oluşturan temel bileşenlerden beklentileri nelerdir?

Alt Problemler:

İlköğretim matematik öğretmenlerinin etkili bir matematik öğretimi gerçekleştirilmesi için öğrencilerden beklentileri nelerdir?

İlköğretim matematik öğretmenlerinin etkili bir matematik öğretimi gerçekleştirilmesi için meslektaşlarından beklentileri nelerdir?

İlköğretim matematik öğretmenlerinin etkili bir matematik öğretimi gerçekleştirilmesi için okul yöneticilerinden beklentileri nelerdir?

İlköğretim matematik öğretmenlerinin etkili bir matematik öğretimi gerçekleştirilmesi için velilerden beklentileri nelerdir?

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, buna ilişkin olası açıklamalar geliştirmek ve olayı değerlendirmek amacıyla birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelemesini yapmak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu

araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin etkili matematik öğretimi için okulu oluşturan bileşenlerden (öğrencilerden, meslektaşlardan, okul yöneticilerinden ve velilerden) beklentilerini belirlemek amaçlandığı için durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı ilköğretim okullarında görev yapan 8 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı grubun belirlenmesinde okullara ulaşım kolaylığı ve katılımcıların gönüllülüğü gözetilmiştir.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakatlardan yararlanılmıştır. Mülakat sorularının hazırlanmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Mülakatlarda öğretmenlere etkili matematik öğretiminin ne anlam ifade ettiği; etkili matematik öğretimi gerçekleştirebilmek için okulu öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler ile bir bütün olarak ele alıp onlardan ne tür beklentiler içerisinde olduklarını belirlemeye yönelik sorular yönlendirilmiştir. Mülakatlar her bir öğretmen ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin belirlediği gün ve saatlerde, sessiz ve rahat bir ortamda yapılmıştır. Ayrıca her bir mülakat ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler transkript edilmiştir. Etkili matematik öğretimi gerçekleştirebilmek için okulu oluşturan bileşenlerden beklentilerin belirlenmesine yardımcı olacak ilişki ve kavramlara ulaşmak amacıyla verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Bu çalışma ile ilköğretim matematik öğretmenlerinin etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesi için okulun temel bileşenlerinden beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Etkili matematik öğretimi gerçekleştirmek için öğrencilerden beklentilerini katılımcı öğretmenlerin çoğu *derse hazırlıklı gelmeliler* şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin *düzenli tekrar yapmaları* ve *derse istekli gelmeleri* de dile getirilen beklentiler arasındadır. Katılımcı öğretmenler, meslektaşlarından beklentilerini daha çok sınıf öğretmenleri ve Türkçe dersi öğretmenlerinden olan beklentileriyle sınırlandırmışlardır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu beklentilerini *sınıf öğretmenleri donanımlı olmalı* ve *Türkçe öğretmenleri okumaya önem vermeli* ifadeleriyle dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerinden beklentiler ise daha çok *destek ve teşvik* noktasında olmuştur. Katılımcı öğretmenler okul yöneticilerinden yenilik girişimlerinde veya projelerinde maddi ve manevi destek beklediklerini vurgulamışlardır. Velilerden beklentiler ise, matematik öğretmeni ile iletişim kurma; çocuklarıyla ilgilenme; öğretmen ile sorumluluk paylaşma şeklinde farklı noktalar dikkate alınarak dile getirilmiştir. Nitekim katılımcı öğretmenlerin çoğu velilerden beklentilerini *öğretmen ile iletişim halinde olmalılar* ve *çocuklarıyla ilgilenmeliler*şeklinde ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : etkili matematik öğretimi, ilköğretim matematik öğretmenleri, beklentiler

Kaynakça

Altun, M. (2013). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda) matematik öğretimi* (9. Baskı). Bursa: Aktüel Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online, 2*(2), 28-34.

Girgin, K. (2005). Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretim beklentilerini karşılama düzeyinin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Güler, M., Altun, T., Türkdoğan, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 14*(2), 395-406.

National Council of Teacher of Mathematics. (2000). *Principles and standarts for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 1-2,* ss. 227-236.

Smith, M. (2000). Redefining success in mathematics teaching and learning. *MathematicsTeaching in the Middle School, 5*(6)*,* 118-129.

Şimşek, H., Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: öğretmen, veli, psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online,* 1, 12-16.

Şimşek, H., Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Van de Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics: Teaching Developmentally*. NY: Pearson Education Inc.

Yıldız, B. (2013). Etkili matematik öğretimi için BİT entegrasyonu model önerisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(7210) Yaratıcılılığın Problem Kurma ve Problem Çözme Becerileri ile İlişkisinin İncelenmesi

Elif Esra ARIKAN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Hasan UNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Yaratıcılığın bireyde doğuştan mı var olduğu yoksa daha sonra da geliştirilebilen bir beceri mi olduğu birçok araştırmacı (Coade, 1997;Fisher, 2005; Leonard&Swap, 1999; Robinson, 2001; Sönmez, 1993; Torrance, 1973) tarafından sorgulanmış ve bu konu üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Son yıllarda yaratıcılığın doğuştan olabileceği gibi sonradan da geliştirilebilecek bir yeti olduğu görüşü ortaya çıkmıştır (Sungur, 2003). Bu sonuç doğrultusunda yaratıcılığın geliştirilebilmesi için öğretmenin ve öğrenme ortamının nasıl olması gerektiği üzerine sorgulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin merakının ve inancının diri tutulduğu, düşüncelerini eleştirilme korkusu olmaksızın dile getirebildikleri, öz güvenlerini destekleyecek ve vakitlerini verimli geçirmelerini sağlayak öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu öğrenme ortamlarını sunabilecek öğretmenlerin olması gerektiği dile getirilmiştir (Sungur, 2003). Yaratıcılığın geliştirilmesinin yanı sıra köreltilmemesi durumu da üzerinde tartışılması gereken bir konu olarak hesaba katılmıştır. Senemoğlu (1999), yaratıcılığı destekleyen aktivitelerin tersinin yapılması sonucunda öğrencilerin yaratıcılıklarının köreleceğini belirtmiştir. Bu durumlara örnek, aynı tip problemlerin çözülmesi, farklı görüşlerin dile getirilmemesi ve farkındalığı destekleyen etkinliklerin yapılmaması verilebilir.

Yaratıcılığın matematik ile bağını araştıran Leikin (2009), bir matematik problemini birden fazla yol ile çözmenin matematiksel yaratıcılığın bileşenlerinden biri olarak iletirken Ervynck(1991) ise matematiksel yaratıcılığı; matematiksel sezgi, esinlenme, hayal etme gibi durumların diğer problem çözme süreçleri ile harmanlanarak problemin çözülmesi olarak tanımlamıştır.

Problem kurma konulara farklı bir bakış açısıyla yaklaşmak anlamına geldiğinden derin düşünmeyi gerektirir. Öğrencilerin problem kurma esnasında özgün, sorgulayıcı ve üretimlerinden dolayı ayıplanmayacağı bir sınıf ortamına gereksinimleri olur. Bu ortamı sağlayacak olan kişi öğretmendir. Problem kurma sayesinde öğrencinin eleştirel düşünme becerisi gelişir. Öğrenci her problem kurma etkinliğinde daha iyisini kurmak için orijinal fikirler üretmeye çalışır ve bu sebeple problem kurma yaratıcılığı destekler. Bir durumu problem haline getirirken, dili güzel kullanmak ve problem cğmlelerindeki mantıksal ilişkilere dikkat etmeye gerekir. Kurulan problemin çözümünün olup olmadığı sorgulanırken de problem çözme becerisi pekişir (Arıkan, 2014).

Literatürün incelenmesi sonucunda bu çalışmanın amacı bir matematik problemini birden fazla yol ile çözmenin ve bir matematiksel problem durumuna farklı bakış açılarıyla birden fazla matematik problemi kurmanın yaratıcılık kavramı ile ilişkilerinin ayrı ayrı incelenmesi olarak belirlenmiştir. Geleceğin öğretmenleri eğer yaratıcı yaklaşımlar sergilemiyorlarsa yaratıcı öğrencilerin nasıl yetişeceği endişe uyandıracaktır. Eğer yaratıcılıkla problem kurma ve bir matematik problemini birden fazla yol ile çözmenin arasında yakın bir ilişki olması durumunda eğitim fakültelerinde çoklu yoldan problem çözme ve bir matematiksel problem durumuna farklı açılardan problem kurma derslerine ağırlık verilmesi söz konusu olacaktır.

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması özelliğini taşımaktadır. Durum çalışmasında incelenen olay, olgu veya durum üzerinde etraflıca inceleme yapılması ve incelenmekte olan olay olgu veya durumun bağlı olduğu değişken ile birlikte ele alınması söz konusudur (Yin, 1994). Bir devlet üniversitesinde formasyon eğitimi alan 47 öğretmen adayının katıldığı çalışmada, öğretmen adaylarına bir geometri sorusu sunulmuş ve onlardan bu soruyu bulabildikleri kadar çözüm yolunu kullanarak çözmeleri istenmiştir. Daha sonra paralel doğruların verildiği yarı-yapılandırılmış bir problem durumu katılımcılara sunulmuş ve onlardan kurabildikleri kadar problem kurmaları istenmiştir. Uygulamanın gerçekleştirilmesi için matematik öğretmen adaylarına iki ders saati sunulmuştur. Problem çözme ve problem kurma araçları haricinde öğretmen adaylarına Bülent Aksoy (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "How creative are you" yani Türkçe biçimiyle "ne kadar yaratıcısınız?" ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanıldığı gibi betimsel istatistik tekniği de kullanılan başka bir veri analizi aracı olmuştur.

Veri toplama aracı olarak problem çözme, problem kurma durumları ile "ne kadar yaratıcısınız" ölçeği kullanıldıktan sonra, verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler; esneklik (farklı alanlarda/stratejilerde problem çözme ve kurma, akıcılık (kurulan ve çözülen problem sayıları) ve orjinallik (örnekleme göre farklı yoldan problemi çözme ve kurma/tamamen orijinal problem çözme ve kurma) sınıflamalarına göre kategorize edilmiştir. Verilerin analizi araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde yapıldıktan sonra ortak bir paydada uzlaşma sonucu şekillendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının problem çözmede başarılı oldukları sonucuna varılmışken aynı/benzer performansı problem kurmada göstermedikleri tespit edilmiştir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının problem kurma aktivitesi ile haşır neşir olmamaları veya daha önce böyle bir gereksinim duymadıkları olabilir.

Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri, örnekleme göre özgün problem kuran öğretmen adayları "ne kadar yaratıcısınız" ölçeğinden orta düzey üstü puan alan katılımcılardır ancak bu yaratıcılık ölçeğinden orta düzey üstü puan alan katılımcıların

hepsi örnekleme göre özgün problem üretememişlerdir. Diğeri ise, örneklemden farklı bir yol ile problem çözen öğretmen adaylarının tamamı yaratıcılık ölçeğinden orta üstü düzey puan almasına karşın orta düzey üstü puan alan öğretmen adaylarının tümü örneklemden farklı bir yol ile problemi çözmemiştir.

Anahtar Kelimeler : Problem çözme, problem kurma, yaratıcılık, yaratıcılık ölçeği, matematik öğretmen adayları.

Kaynakça

Aksoy, B. (2004). Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arıkan, E. E. (2014). An Investigation of Mathematical Problem Solving and Problem Posing Abilities the Students Studying at the Secondary School and Determining Their Thoughts Concerning Problem Posing by Means of Using Metaphors. Published Doctoral Dissertation. Yildiz Technical University. Institute of Science.

Coade, N. (1997). Be Creative (Her Koşulda Yaratıcı Olmak). (Çev.: Aydın Ekim Savran, 2002). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.

Ervynck, G. (1991). Mathematical Creativity. In D. Tall (Ed.), Advanced Mathematical Thinking (pp. 42-53). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Fisher, Robert. 2005. Teaching Children to Think. Nelson Thornes Materyal. 2nd Edition

Leonard, D. A., Swap W. C. (1999). When Sparks Fly. (Kıvılcımlar Uçuşurken. Çev.: İbrahim Bingöl, 2005). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım

Robinson, K. (2001). Out of Our Minds, Learning to be Creative (Yaratıcılık, Aklın Sınırlarını Aşmak). By Capstone Publishing Limited, UK. (Çev. Nihal Geyran Koldaş, 2003) İstanbul: Kitap Yayınevi

Torrance, E. Paul. 1973. "Torrance Tests of Creative Thinking : NormsTechnical Manual" Lexington Mass.: Personnel Press Inc.

Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), Creativity in mathematics and the education of gifted students (pp. 129–145). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publisher (Chapter 9).

Senemoğlu, N. 1999 Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri. http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray_hoca/makaleler/yaratici.htm

Sungur; Nuray. 1997. Yaratıcı Düşünme. İstanbul: Evrim Yayıncılık

Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods . Beverly Hills.

(7268) Matematiksel Modelleme Yönteminin Doğal Sayılarda İşlemler Konusunun Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi

Alper ÇİLTAŞ — Atatürk Üniversitesi

Merve MUŞLU — MEB

ÖZET

Hayatımızın hemen her alanında kullanılan, bilgi toplumunda çağdaşlığı yakalayabilmenin aracı olan matematiğin ülkemizdeki bireyler tarafından anlaşılması kullanılması toplumumuz açısından son derece önemlidir. Çünkü bilgi toplumunda teknolojiye sahip olan ülkeler daha çok gelişmektedir ve teknoloji de matematikten geçmektedir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda matematik eğitimi ve öğretimi görevini üstlenen kişi ve kuruluşlara da önemli görevler düşmektedir.

Matematik öğretiminin temel amaçları; ilkokul ve ortaokul düzeyinde konunun temel kavramlarının içselleştirilmesi, konular arası geçişlerde öğrenilmesi gereken matematiksel dil ve simgelerin öğrenilmesi, günlük hayat uygulamalarından faydalanılması ve bu şekilde öğrencide matematiğe karşı olumlu tutumun geliştirilmesine yardımcı olmaktır (Altun, 1998). Dolayısıyla hem eğitmenlere hemde öğretim programlarına, sınıflardaki matematik bilgisinin günlük hayata aktarılmasında önemli görevler düşmektedir.

Okulda öğrendikleri bilgileri günlük hayatta nerede ve ne şekilde kullanabilecekleri hakkında öğrenciler zorlanmaktadır. Öğrenme ortamlarının geçmişte olduğu gibi öğretmen merkezli, öğrencinin aktif olmadığı tek düze sınıf ortamında olması öğrencilerin bilgilerini gerçek hayat problemlerine aktarmada sıkıntı yaşamalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı matematik eğitimi değişik uygulamalarla süslenmelidir. Değişik uygulamalar öğrencilerin zihinlerinde konuları ve kavramları daha anlamlı hale getirmelerini sağlar (Bransford, Brown &Cocking, 1999). Bu ve buna benzer düşüncelerden hareketle 2013 yılında ilköğretim matematik programı yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen matematik programının en önemli amacı matematiği gerektiği şekilde hayatının hemen her alanında kullanabilen, matematik ile gerçek yaşam arasındaki ilişkiyi kurabilen, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmeyi başarabilen, analitik düşünüp akıl yürütebilen, muhakeme ve ilişkilendirme becerilerine sahip birey yetiştirmek olmuştur (MEB, 2013). Bu beklentiler doğrultusunda revize edilen ortaokul mate matik dersi öğretim programı, matematiksel düşünme sistemini öğretmek, temel matematiksel becerileri ve bu becerilere dayalı yetenekleri, gerçek hayat problemlerine göre yapılandırma amacı benimsemiştir. Böylece öğretim programları bireylerin yaşamları boyunca gerekli olan temel bilgi ve işlemlerin ezberlenme ile değil, teknoloji ile barışık, disiplinler arası ilişkiler kurabilen, model oluşturma becerilerine sahip, problem çözebilen ve güçlüklerin üstesinden gelebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Çiltaş, 2011).

Çiltaş ve Işık'a (2012) göre öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlıklarının ve zor olarak kabul edilmesinin sebeplerinden biri matematiğin soyut olmasıdır. Matematik insan üretimi olması nedeniyle diğer bilim dallarından ayrılır. Bundan dolayı matematik konuları farklı bilim dallarına göre daha soyut kalmaktadır. İlköğretim düzeyindeki çocukların soyut düşünme becerileri yeterince gelişmediğinden öğrenciler matematiği anlamada ve içselleştirmede zorlanmaktadır. Bu problemi çözmenin yollarından biri konuların somutlaştırılarak anlatılmasıdır. Doğal sayılar konusunun matematiksel modeller yardımıyla anlatılması öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayıp günlük hayatla ilişkilendirmelerine fayda sağlayacaktır.

Bir ülkede, öğretim programlarının değerlendirilmesi, incelenmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için yapılan araştırmaların hepsi uygulanan eğitimin kalitesini etkileyecektir (Taşcı, 2004). Öğretim programları eğitim sistemine yön verdiğinden planlı, sistemli ve düzenli bir yapısı olacak biçimde dikkatle hazırlanmalıdır. Çünkü eğitim sistemi insanların davranışlarını belli amaçlar doğrultusunda şekillendirip yeni davranışlar kazanmasına yardımcı olan bir sistemdir (Baykul, 2000). Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, doğal sayılar konusunun somutlaştırılmasına yardımcı olan, matematik dersi öğretim programında adını sıkça duyuran modellemenin, öğrencilerin bu konuyu anlamalarındaki etkisi, öğretimdeki faydaları ve öğrencilerin konuyu modellerle işledikten sonragörüşlerindeki değişiklikleri incelenmek istenmiştir.

Matematiksel modelleme yönteminin doğal sayılarda işlemler konusunun öğretiminde öğrenci başarısına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deneysel desenler, neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır (Erözkan, 2007). Literatürde deneysel desenler, gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi desenler olarak üç grupta sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2001). Yapılan çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin rastgele dağılma imkânı olmadığından, yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş gruplarla ön test-son test modeli (Karasar, 2009) kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubu, Erzurum'un bir devlet ortaokulunda 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 44 beşinci sınıf öğrencisidir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ve matematiğe karşı görüş anketi ile elde edilmiştir. Kazanımlar doğrultusunda 40 soru olarak hazırlanan başarı testi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Parasız Yatılı Bursluluk Sınavı (PYBS) gibi sınavlardan oluşturulmuştur. Oluşturulan bu başarı testi altıncı sınıfa uygulanarak madde güçlük indeksleri hesaplanmış ve başarı testi 20 soruya indirilmiştir. Testteki soruların hedeflediği kazanımları ölçüp ölçmediğini belirlemek için Atatürk Üniversitesinden bir uzman ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan üç

matematik öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Bu test öğretime başlanmadan önce ön test olarak öğretim tamamlanınca da son test olarak uygulanmıştır. Başarı testi uygulama öncesi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, uygulama sonrası ise ulaştıkları seviyeyi ölçmüştür. Başarı testi verileri nicel betimsel istatistik yöntemi ve SPSS yardımı ile görüş anketi ise nitel betimsel istatistik yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular çerçevesinde matematiksel modelleme etkinlikleriyle yapılan öğretimin uygulandığı deney grubu ve programa göre öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Her iki sınıfta da ortalama yükselmiştir fakat deney grubunda daha fazla yükselme görülmüştür. Araştırma sonunda deney grubunda bulunan ve matematiksel modelleme etkinlikleriyle ders işleyen öğrencilerin derse olan ilgilerinde de artış görülmüştür. Yapılan öntestte "Sevdiğiniz ilk üç dersi yazınız." sorusuna cevap olarak öğrencilerin çoğu matematiği son yazmış veya hiç yazmamışlardır. Sontestte ise öğrenciler matematiği üst sıralara taşımıştır. Yapılan son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin matematiğe karşı olumlu bir tutum kazandığı, kavramları anlama konusunda olumlu etkisinin olduğu, çözdükleri günlük hayat problemlerinde nasıl yol izlemeleri gerektiğini öğrenmiş oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel Modelleme, Model, Doğal Sayılar, Öğretim

Kaynakça

Altun, M. (1998), *Matematik öğretimi*. Erkam Matbaacılık, Bursa.

Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Anı Kitapevi.

Bransford, J. D., Brown, S. J., & Cocking, R. (1999). *How people learn.* Washington, D.C.: National Academy Press.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler:* Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Çiltaş, A. (2011). *Dizi ve seriler konusunun matematiksel modelleme yoluyla öğretiminin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrenme ve modelleme becerileri üzerine etkisi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, OFMA Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum.

Çiltaş, A. & Işık, A. (2012). Matematiksel modelleme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 2, 57-67.

Erözkan, A. (2007). *Bilimsel araştırmada yöntemler*. İstanbul: Lisans Yayıncılık

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Taşcı, Ö. (2004). *İlköğretim 2. kademe matematik programının değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

(7276) Teorem Uygulamalarında Matematiksel Modellerin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi

Alper ÇİLTAŞ — Atatürk Üniversitesi

Kübra YILMAZ — MEB

ÖZET

Matematiksel düşünme, üst düzey bir aktivite olup matematiksel düşünmeyi belirlemenin bir yolu da matematikçilerin teoremleri nasıl ispatladıklarına bakmakla mümkündür (Polya, 1945). İspat, matematiksel düşünmede kullanılan önemli bir araç olup, Selden ve Selden'e (2003) göre, teoremlerin doğruluğunu göstermek için kullanılan önermelerdir. Benzer şekilde Baki (2008) de matematiksel ispatı bir süreç olarak görmüş ve bu süreci doğrulama, açıklama ve soyutlama olarak belirlemiştir. Matematik eğitiminde birçok kavramın, bilginin ya da ifadenin öğrenciler tarafından daha anlamlı hale gelmesi için farklı uygulama alanları ve değişik yöntem ve stratejiler ile desteklenmesi gerekmektedir (Bransford, Brown ve Cocking, 1999). Bu açıdan bakıldığında matematiksel modeller bir kavramın, olgunun ya da ifadenin öğrenilmesinde ve içselleştirilmesinde önemli katkı sağlayabilir. Doruk'a (2010) göre model, karmaşık sistemleri ve yapıları yorumlamak ve anlamak için zihinde var olan kavramsal yapılar ile bu yapıların dış temsillerinin oluşturduğu bütün olarak tanımlanmaktadır. Matematiksel ispat ile ilgili yapılan araştırmalarda (Güler ve Dikici, 2012; Güven, Çelik, D. ve Karataş, 2005; Heinze, A. ve Reiss, 2003) ispatın matematikte önemli bir yeri olduğunu, ispat olmadan bir olgunun, kavramın ya da teoremin doğruluğunun gösterilemeyeceği vurgulanmaktadır. İspatın bu kadar önemli olmasına rağmen öğrencilerin ispat yaparken zorluk yaşadıkları da araştırmalar sonucunda ulaşılmış ve yaşanan zorlukların sebepleri yine araştırma konusu olmuştur. İspatın anlaşılmasını içselleştirilmesini sağlayacak en önemli etkenlerden biriside öğreticilerin öğretim yöntemleridir. Bu hususta modeller öğreticilere, öğrencilere kendi soyut fikirlerini açıklamada zorlandıklarında kendilerini daha rahat ifade etmelerine fırsat verebilir. Matematiksel modeller ile soyut olan teorem ispatları somutlaştırılarak öğrencilerin ispatı daha kolay anlamaları sağlanabilir. Çünkü ispatın gerçekleştirilmesinde varsayımın kesin bir yerden alınmış olması beklenir. Bu amaçla alınan varsayım öğrencilerin yaşamlarından seçilirse, öğrenciler ispatı ilk defa kendileri yapıyor gibi bir öğretim tecrübesi yaşayabilirler. Böylece ispatın kendi içerisinde yer alan doğrulamaları ve kavramsal gerçeklemeleri kendileri yeniden bir matematikçi edasıyla kurabilirler (Ünveren, 2010). Bu şekilde ispatlarda formel yapıdan uzak öğrencilerin yaşamlarından bir örnek olarak alınan gerçek yaşam durumlarının sınıf ortamlarında kullanılması daha etkili, kalıcı ve anlamlı öğrenme ortamları sunacağı söylenebilir. Fakat literatüre incelendiğinde ispat yapmada modellerin kullanımıyla ilgili çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu düşünceden hareketle, matematiksel modellerin teoremlerin ispatını yapmada öğrencilere yardımcı olacağı düşüncesinden yola çıkarak, araştırmanın konusu olarak öğrencilerin teoremlerin ifadeleri ile ilgili matematiksel modellerle ispat yapabilmenin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.

Bu çalışmada da uygulanan yöntemin etkinliğinin incelenmesi amaçlandığından dolayı nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan deneysel desenlerden zayıf deneysel yöntem çalışmanın planı olarak düşünülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 45 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçsal örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, vd. 2012). Çalışmada uygulanan Matematiksel Bilgi Testi, matematiksel modeller yardımı ile yapılan teorem uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmak amacıyla ön testte dört, son testte beş açık uçlu soru yer alacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından matematiksel bilgi testinin hazırlanması aşamasında teoremler dikkate alınarak kaynak kitaplardan ve literatürden faydalanılmış (Balcı, 2012) ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin yanıtları, ön ve son testteki sorular eşit puan olacak şekilde 100 puan üzerinden değerlendirilmiş ve öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi bulabilmek için elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin dağılımını görebilmek için bu çalışmada normalliğe çarpıklık katsayısı ile bakılmıştır. Çalışmada veriler normal dağıldığı için parametrik testlerden bağımlı t-testinin yapılması uygun görülmüştür. Bağımlı t-testi'nin sonuçları doğrultusunda anlamlılık düzeyine göre etki büyüklüğüne de belirlenmiştir. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminin 10-14. haftasında (toplam beş hafta) olmak üzere ikinci sınıfta öğrenim gören 45 öğrenci ile yapılmıştır. Toplamda beş hafta süren uygulamalar 21.11.2014–26.12.2014 tarihleri arasında yapılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli düzeyde bir etkisinin olduğunun göstergesidir. Yapılan birçok araştırmada da matematiksel model ve modellemenin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu olarak etkilediği ve artırdığı sonucuna ulaşılarak bu çalışma ile paralellik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır (Blum, 1993; Çiltaş ve Işık, 2012; English, 2006; Moslev ve Jenaabadi, 2015). Lisans eğitimi için ispat yapma matematik eğitiminin ayrılmaz parçasıdır. Fakat öğrencilerin en çok zorlandıkları konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden lisans eğitimine matematiksel modeller ile ispat yapma etkinlikleri dersi koyulabilir ve öğrenciler açısından ispat daha anlaşılır olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin matematiksel model kullanmaları geliştirilebilir. Öğrencilerin modelleri daha iyi anlamaları ve günlük hayatta kullanmaları için her seviyedeki eğitim programlarına modellerin kullanıldığı örnek etkinlikler konulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel ispat, teorem, matematiksel model, ilköğretim matematik

Kaynakça

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi (4. Baskı)*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.

Balcı, M. (2008). *Genel matematik (5. Baskı)*. Ankara: Balcı yayınları.

Bransford, J. D., Brown, S. J., & Cocking, R. (1999). *How people learn*. Washington, D.C.:National Academy Press.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çiltaş, A., & Işık, A. (2012). Matematiksel modelleme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik, 2*, 57-67.

Doruk, B. K. (2010*). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güler, G., & Dikici, R. (2012). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispat hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 571-591.

Heinze, A., & Reiss, K. (2003). Reasoning and proof: Methodological knowledge as a component of proof competence. In M.A. Mariotti (Ed.), *Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Math. Education*, Bellaria, Italy.

Moslev, O. T., & Jenaabadi, H. (2015). The impactand role of modeling on learning and achievements in mathematics among junior high schools of iransahr. *Applied Psychology*, *3*(11), 42-49.

Polya, G. (1945). How to solve it: *a new aspect of mathematical method* (5th ed.). Princeton Uni. Press.

Selden, A., & Selden, J. (2003). *Errors and misconceptions in college level theorem proving.* (Tech. Rep. No. 3). Cookeville, TN: Tennessee Technological University.

Ünveren, E. N. (2010). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ispata yönelik tutumlarının matematiksel modelleme sürecinde incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

(7366) Matematik Öğretmen Adaylarının Kesir Kavramına Yönelik Oluşturdukları Soruların İncelenmesi

İlhan KARATAŞ — Bülent Ecevit Üniversitesi

Nurbanu YILMAZ — Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Matematik öğretmenleri gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, matematik öğretmenlerinin yeterliliklerinin önemi gerek araştırmacılar gerekse politikacılar tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Bir öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerin başında öğretmenin bilgisi gelir (Elbaz, 1983). Dolayısıyla, matematik öğretimi denildiğinde akla gelen faktörlerden ilki öğretmenin matematik bilgisidir. Fakat, matematiği öğretmek yalnızca okul matematiğini bilmek değil aynı zamanda okul matematiğinin temellerine de hâkim olmak, matematiği öğrencilerin anlayarak öğrenmesine uygun bir hale getirmek, öğrencilerin sorularını ve matematiksel fikirlerini yorumlayabilmek ve matematiksel ifadeleri farklı şekillerde ifade edebilmek ve anlatabilmektir (Hill, Sleep, Jewis & Ball, 2007, s. 123). Yani, yalnızca derin bir matematik bilgisine sahip olmak bir öğretmenin matematiği iyi bir şekilde öğretebilmesi için yeterli değildir. Bu yüzden, bir matematik öğretmeni, alan bilgisinin yanı sıra bir matematikçiyi matematik öğretmeninden ayıran pedagojik alan bilgisine de sahip olmalıdır (Ball, Thames & Phelps, 2008; Shulman, 1986). Bu nedenle, alan yazında öğretmen bilgisi genel olarak alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olmak üzere iki temel başlık altında incelenmektedir (Ball v.d., 2008). Matematik öğretiminde alan bilgisi; temel matematik bilgisi, matematik öğretimine özgü matematik bilgisi ve matematiksel bilginin temellerine ait bilgi olmak üzere üç ana başlık altında incelenmektedir (Ball v.d., 2008). Pedagojik alan bilgisi ise matematiğin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ile ilgili bilgi, matematiğin öğretimi ile ilgili bilgi ve matematik öğretim programları ile ilgili bilgi olmak üzere üç ana başlık altında incelenir (Ball v.d., 2008). Bazı araştırmacılar, ölçme ve değerlendirme bilgisini de pedagojik alan bilgisinin bir alt bileşeni olarak ele almıştır (Magnusson, Krajcik & Borko, 1999). Bu nedenle, ölçme değerlendirmenin amacına uygun bir şekilde kullanılmasının gerekliliği alan yazında sıklıkla dile getirilmektedir (Dwyer, 1998). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin matematik problemlerini çözebilme yeteneklerine büyük önem verildiğini; fakat öğretmenlerin kendi öğrencilerinin bilgilerini ölçmek ve değerlendirmek için matematiksel problemler üretebilmeleri üzerinde yeterince durulmadığına dikkat çekmiştir (Crespo, 2003). Ticha ve Hospenova (2012) da öğretmenlerin matematiksel problem üretmelerinin onların hangi bilgilere ne ölçüde sahip olmaları gerektiğini anlamalarını sağlayacağından alan bilgilerinin eksik olduğu noktaları gidermede kendilerine yardımcı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca, Toluk-Uçar (2009) da matematiksel problem yazmanın öğretmen adaylarının matematiğe yönelik bilgilerini ve algılarını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin matematiksel problemler üretmesi matematiksel kavramların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayacağından problem yazma uygulamalarının matematik öğretmenlerinin eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacılar, öğretmenlerin kesirler konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Ball (1990) da yaptığı araştırmada matematik öğretmeni adaylarının kesirlerle ilgili bazı kavramların temellerini yeterli ölçüde açıklayamadıklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, ortaokul matematik müfredatındaki bazı soyut kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesinde zorluklar yaşanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerine yönelttikleri problemler onların kavram yanılgılarını ve zorluklarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin çoğu bu soyut kavramları anlayarak öğrenmek yerine ezberlemeyi tercih etmektedirler. Graeber, Tirosh ve Glover (1989) kesirlerle ilgili yaptıkları araştırmada öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını önlemede öğretmenlerin önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının ortaokul matematik müfredatında bulunan kesirler konusundaki kazanımlar doğrultusunda yazdıkları matematiksel problemlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada özel durum çalışması kullanılacaktır ve veriler nitel veri analizi yöntemi ile incelenecektir. Çalışma Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenci ile yürütülecektir. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarından kesir kavramı, bileşik kesir, tam sayılı kesir, birim kesir, denk kesirlerin gösterimi ve karşılaştırılması ile ilgili, yürürlükte olan ortaokul matematik dersi müfredatında bulunan kazanımlar doğrultusunda problemler üretmeleri istenecektir. Öğretmen adaylarının kesirler konusu ile ilgili ürettikleri problemlerin içeriği TIMMS 2007 bilişsel seviye çerçevesine göre analiz edilecektir (Mullis, Martin & Foy, 2008). Bu çerçeve bilme, uygulama ve anlamlandırma olmak üzere üç bileşene ayrılmaktadır. Bilme alt bileşeni; temel matematiksel kavramları ve özellikleri bilme, temel matematiksel işlemleri yapabilme ve matematiksel sembolleri doğru bir şekilde kullanabilmeyi kapsar. Uygulama alt bileşeni; rutin problemleri çözmek için uygun metodun seçilmesi, problemin çözümünde kullanılması ve matematiksel ifadelerin görselleştirilmesini kapsar. Anlamlandırma alt bileşeni ise rutin soruların ötesinde mantıksal çıkarım yapmayı gerektiren, sıra dışı durumları içeren, bilişsel olarak üst seviyede olan matematiksel durumları ve bu durumların gerekçelendirilmesini kapsar. Bu çerçeveye göre öğretmen adayları tarafından yazılan problemlerin içeriği incelenecek ve soruların daha çok matematiksel işlemlerin anlamına mı yoksa yalnızca matematiksel işlem yapma becerisine mi yönelik olduğu problemlerin bahsedilen bilişsel seviye çerçevesine göre incelenmesi ile belirlenecektir.

Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının yazdıkları problemlerin bilişsel seviye çerçevesine göre incelenecek ve problemlerin daha çok hangi düzeyde olduğu analiz edilecektir. Buna göre, literatürde bahsedildiği gibi öğretmen adaylarının

ürettikleri sorularda daha çok işlemsel bilgiye mi yoksa matematiksel kavramların anlaşılmasına mı odaklandığının belirlenmesi hedeflenmektedir. Sonuç olarak, ölçme ve değerlendirme ve özel öğretim yöntemleri gibi alan eğitimine yönelik dersleri almış olan matematik öğretmeni adaylarının belirlenen kazanımlara göre ürettiği problemlerin uygunluğu incelenecektir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunlukla bilişsel seviyelerin bilme ve uygulama düzeyinde problemler üreteceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının, matematik eğitimi alanındaki derslerin içeriğinin düzenlenmesinde ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel problemler üretmesi ile ilgili faydalı bilgiler ve ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : ölçme ve değerlendirme, problem yazma, öğretmen adayları, kesirler

Kaynakça

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal for Teacher Education, 59*(5), 389–407.

Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in pre-service teachers' practices. Educational Studies in Mathematics, 52(3), 243–270.

Dwyer, C. A. (1998). Assessment and classroom learning: Theory and practice.*Assessment in Education*, *5*(1), 131-137.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge: Croom helm curriculum policy and research series*. New York, NY: Nichols Publishing Company.

Graeber, A. O., Tirosh, D., & Glover, R. (1989). Preservice teachers' misconceptions in solving verbal problems in multiplication and division. *Journal for Research in Mathematics Education*, *20*(1), 95-102.

Hill, H. C., Sleep, L., Lewis, J. M., & Ball, D. L. (2007). Assessing teachers' mathematical knowledge. In F. K. Lester (Ed.), *Handbook for research on mathematics education (2nd ed)* (pp. 111-155). Charlotte, NC: Information Age.

Magnnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. In Gess-Newsome, J. and Lederman, N.G. (Eds). *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Tichá, M.& Hošpesová, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content

knowledge in pre-service teacher training. *Proceedings of CERME 6* (pp.1941-1950). Lyon, France.

Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 166-175.

(7370) Öğretmen Adaylarının Ortaokul Öğrencileri ve Uzmanlarla İletişim Becerileri

Ayla ATA BARAN
Anadolu Üniversitesi

Tangül UYGUR KABAEL
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Matematiksel kavramlar ile birlikte geliştirilmesi gereken matematiksel iletişim becerisi pek çok gelişmiş ülkenin öğretim programlarında erken yıllardan itibaren bir süreç becerisi olarak yerini almıştır. Örneğin matematiksel iletişim becerisi National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) tarafından belirlenen okul matematiği standartları arasında da yer almaktadır. NCTM'ye (2000) göre öğrenciler i) iletişim yoluyla matematiksel düşüncelerini geliştirebilmeli, ii) matematiksel düşüncelerini birbirlerine ve öğretmenlerine açıkça ifade edebilmeli, iii) kendisi dışında diğerlerinin matematiksel düşüncelerini analiz edebilmeli ve iv) matematiksel fikirlerini açık bir şekilde ifade edebilmek için matematik dilini kullanabilmelidirler (s.60). Matematiksel düşüncelerini açıkça ifade edebilmek öğrencilerin matematiği anlamlandırabilmelerini sağlamaktadır (Lee, 2006). Başka bir deyişle, öğrenciler matematiksel düşüncelerini açıkça ifade edebilme becerisi kazandıkça kendi düşünme süreçlerine ilişkin anlayışları da gelişmektedir. Chard (2003), öğrencilerin matematik yapmayı öğrenirken aynı zamanda öğrendiklerini nasıl açıkça ifade edebileceklerini de öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Kranda'ya (2008) göre ise öğretmenleri ve birbirleriyle etkili iletişim kurabilen öğrenciler matematik dilinde konuşabilen öğrencilerdir. Bu bağlamda etkili iletişim, iletişim kuran tüm bireylerin kullanılmakta olan sözcükleri bilmeleri ve anlamlandırmaları ile mümkün olmaktadır. Sfard'a (2000) göre ise etkili iletişim matematiksel söylemlerin odaklarının niteliği bağlamında incelenmektedir. Yani, matematiksel söylemlere iştirak eden katılımcıların sözcük kullanımları arasındaki uyum iletişimin etkililiği için vazgeçilmezdir. Bu bağlamda matematikte başarılı olabilmek için öğrencilerin matematik dilindeki konuşma ve tartışmaların bir katılımcısı olmaları gerekmektedir (Kotsopoulos, 2007). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerinde matematiksel iletişim becerilerini geliştirerek onları matematiksel söylemlerin aktif birer katılımcısı haline getirmede matematik öğretmenlerinin sorumluluğu ortaya çıkmaktadır (Morgan, 2011; Schleppegrell, 2007). Adler'e (1997) göre öğretmenlerin bir yandan öğrencilerini dinlerken bir yandan ortaya koydukları düşünceleri analiz edebilmeleri ve aynı zamanda da öğrenci söylemlerinin informal yapısını formal bir yapıya dönüştürebilmeleri gerekmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğrenci söylemlerini öğretim hedefleri doğrultusunda yönlendirebilmesi (Funahashi ve Hino, 2014) ve matematiksel söylemler ile informal öğrenci söylemleri arasında köprü kurulmasına aracılık etmeleri gerekmektedir (Lee, 2006). Benzer şekilde NCTM'ye (2000) göre de öğretmen söylemlerinin öğrencileri düşünmeye yönlendirecek nitelikte olması gerekmektedir. Öğretmen söylemlerinin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğrencileri ile olan iletişimlerinin incelenerek onları matematiksel söylemlerin aktif birer katılımcısı haline getirebilmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının ortaokul öğrencileri ile olan iletişimlerinin etkililiğini belirlemek ve öğretmen adaylarının iletişimlerinin etkililiği ile matematiksel ve pedagojik bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda Sfard'ın (2000) iletişimin bir türü olarak düşünmenin incelenmesinde söylem analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre, düşünme kişinin kendisi ile olan iletişimi şeklinde ele alınmakta ve söz konusu kavramsallaştırmanın insana ait bilişsel süreçlere yönelik yararlı içe bakışlar sağladığı belirtilmektedir.

Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını gönüllülük esasına göre seçilmiş ve bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında 3.sınıfta öğrenim görmekte olan iki öğretmen adayı ile bir devlet okulunda 8.sınıfta öğrenim görmekte olan iki öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde ilk olarak araştırmacılar tarafından cebirsel ifadeler ve denklem kurma konusuna yönelik olarak iki farklı zorluk düzeyinde problem durumu oluşturulmuştur. Ardından öğretmen adayları ile hem problem durumlarına ilişkin hem de bir görüşmenin nasıl gerçekleştirileceği ve görüşme öncesi-sırası-sonrasında dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda bir seminer düzenlenmiştir. Ardından öğretmen adayları ortaokul öğrencileri ile söz konusu problemlerin çözümüne ilişkin olarak bir görüşme gerçekleştirmişler, görüşme süresince ortaokul öğrencilerinin problem çözme aşamalarını sorgulamışlar ve görüşmelerini ses kayıt cihazı kullanarak kayıt altına almışlardır. Daha sonra araştırmacılar öğretmen adayları ile yaklaşık 45 dakika süren klinik görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Bu görüşmelerde ise öğretmen adaylarının problem durumu bağlamındaki kavramsal bilgilerinin ve öğretim sürecine yönelik pedagojik bilgilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının ortaokul öğrencileri ve araştırmacılar ile olan iletişimlerinin etkililiğinin incelenmesi amacıyla araştırma verileri odaksal analiz ve etkileşimsel analiz yöntemleri (Sfard, 2001) ile analiz edilmiştir. Odaksal analize göre kişiler arası iletişimin etkililiği söylemlerin odağının niteliği bağlamında incelenmektedir ve matematiksel bir söylemin i) ifade edilen odak (pronounced focus), ii) işaret edilen odak (attended focus) ve iii) kastedilen odak (intended focus) olmak üzere üç tür odağı bulunmaktadır (Sfard, 2001). Etkileşimsel analiz ise bir iletişimin etkili veya etkisiz olma nedenleri hakkında bilgi vermektedir (Sfard ve Kieran, 2001).

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenci söylemlerindeki kasıtları görmede ve buna bağlı olarak yönlendirici sorular sormada başarısız oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının matematiksel söylemlerinin açık, net ve kastedileni yansıtıcı nitelikte olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adayları ile öğrenci söylemleri farklı ifade edilen odaklar etrafında

şekillenmiş ve kastedilen odaklar da farklılaşmıştır. Bu farklılık öğretmen adayları ile öğrencilerin etkili iletişim kurmalarına engel olmuştur. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının ortaokul öğrencileri ile etkili iletişim kuramadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerde ise adayların söylemlerindeki kasıtların yeterince açık olduğu ve düşüncelerini açıkça ifade edebildikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının ortaokul öğrencileri ile etkili iletişim kuramazken kendileriyle kurulan iletişimin etkili olmasının, adayların pedagojik bilgi eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim klinik görüşmeler öğretmen adaylarının pedagojik bilgileri ile matematiksel kavram bilgilerinde de önemli eksiklikler ya da hatalar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak adayların cebir bilgileri ile benimsedikleri pedagojik yaklaşımlar ortaokul öğrencileri ile olan görüşmelerindeki matematiksel söylemlerini ve iletişimlerinin etkililiğini etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel iletişim, etkili iletişim, matematiksel söylem, öğretmen adayı.

Kaynakça

Adler, J. (1997). A participatory-inquiry approach and the mediation of mathematical knowledge in a multilingual classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 33, 235–258.

Chard, D. (2003). *Vocabulary strategies for the mathematics classroom*. Boston: Houghton Mifflin.

Funahashi, Y., & Hino, K. (2014). Teacher's role in guiding children's mathematical ideas toward meeting lesson objectives. *ZDM—The International Journal on Mathematics Education,* 46 (3).

Kotsopoulos, D. (2007). Mathematics discourse: "It's like hearing a foreign language". *Mathematics Teacher,* 101 (4), 301-305.

Kranda, J. (2008). Precise mathematical language: exploring the relationship between student vocabulary understanding and student achievement. *Summative Projects for MA Degree.* http://digitalcommons.unl.edu/mathmidsummative/7

Lee, C. (2006). *Language for Learning Mathematics - Assessment for Learning in Practice.* Buckingham: Open University Press.

National Council of Teachers of Mathematics, (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: NCTM

Schleppegrell, M. J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading & Writing Quarterly, 23*(2), 139-159.

Sfard, A. (2000). Steering (dis)course between metaphor and rigor: Using focal analysis to investigate the emergence of mathematical objects. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31 (3), 296-327.

Sfard, A. (2001). There is more to discourse than meets the ears: Looking at thinking as communication to learn more about mathematical learning. *Educational Studies in Mathematics,* 46 (1-3), 13 – 57.

Sfard, A., & Kieran, C. (2001). Preparing teachers for handling students' mathematical communication: Gathering knowledge and building tools. In F. L. Lin & T. J. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education* (pp. 187-205). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

(7401) 5.Sınıf Öğrencilerinin Temel İşlemlerle İlgili Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi

Hatice YAPRAK — MEB
Elif TÜRNÜKLÜ — Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin problem kurma yaklaşımlarını incelemektir. İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nda her sınıf düzeyindeki alt öğrenme alanına ilişkin kazanımların sonunda "…gerektiren problem çözer ve kurar" ifadesi ortaya çıkmaktadır. Ancak bu adımın önemi yeterince anlaşılamamıştır. Öğrencilerin ne türde problem kurdukları ve problem kurarken geçirdikleri süreçler öğrenmedeki gelişimler açısından önemlidir. Pirie 2002 ye göre; Problem kurma etkinliklerinin hangi düzeyde olursa olsun matematik yapabilmekten daha çok şeyi içerdiği belirtilmektedir . Bunun yanı sıra, Cankoy ve Darbaz (2010)' a göre problem kurma temelli bir problem çözme eğitimden geçen ilköğretim öğrencilerinin özellikle kendi oluşturdukları problemlerde eksik, fazla veya gizli bilgileri saptamaları ve yazdıkları problemin mantıksallığını irdelemeleri, öğrencilerin niteliksel akıl yürütme becerilerini geliştirdiği ve problemi anlama başarılarını üst düzeye çıkardığı belirtilmektedir. Ticha ve Hospesova, 2009'a göre; problem kurma bir takım zihinsel etkinlikleri yerine getirmeyi gerekli kılan bir süreçtir. Problem kurma yeni problemler üretme ya da verilen bir problemi yeniden oluşturmadır. Silver 1994'e göre problem kurma belirli koşullar altında öğrencilerin problemler oluşturmasını içerebileceği gibi,var olan üzerinde çalışılan problemlerin değiştirilerek bunlardan yeni problemler oluşturulmasını da kapsar.Ersoy,2004 açıklamasına göre matematik öğretiminde öğrencilerin edineceği kazanımlarla ilgili olarak incelenmesi ve tartışılması gereken önemli sorunlardan biri, yalnızca verilen problemleri çözme ve doğru sonuçlar elde etme yerine, yeni problemler kurmayı ve çözmeyi denemesidir.İlköğretim matematik öğretiminde öğrencilerden nadiren kendi problemlerini kurmaları istenmektedir.Problem kurma çalışmalarının az olması dolayı bu çalışmanın ve daha pek çoklarının önemini arttırmaktadır.

Bu alanda yapılmış araştırmalara bakıldığında öğrencilerin kurdukları problemler farklı açılardan incelenmiş ve araştırma konusu olmuştur. Akay (2006)'a göre Lave, Smith ve Butler'in (1989) un öğrencilerin problem kurmada izledikleri yolları 7 maddede toplamış, daha sonra bunu Akay 8 maddeye çıkarmıştır. Bu maddeler; verilen ve istenen bilgiyi ters çevirme, yeni bilgi ekleme, koşulları ve konuyu değiştirmeyip, verilen verilerin değerlerini değiştirme, verilen verileri ve koşulları değiştirmeyip, konuyu değiştirme, verilen verileri ve koşulları değiştirmeyip, konuyu değiştirme, verilen verileri ve konuyu değiştirmeyip, koşulları değiştirme, bağlamı veya problemin kuruluşunu değiştirme, verilen bir ifadenin bir veya daha fazla parçasının çelişmesi, verilen verileri ve konuyu değiştirip, koşulları değiştirmeme olarak sıralanabilir. Bu araştırmada da öğrencilerin problem kurarken izledikleri yollar bu maddeler çerçevesinde incelenecektir. Bu bağlamda çalışmada, 'ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin temel işlemlerle ilgili problem kurarken izledikleri yolar nelerdir?' sorusuna cevap aranmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır**.** Çalışma grubunu İzmir ilinde bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 40 tane öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Fidan (2008) tarafından geliştirilen ve dört işleme dayalı problemlerden oluşan "Problem Çözme ve Kurma Etkinlik Kâğıtları" ve yarı yapılandırılmış görüşme protokolü kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere etkinlik kâğıtlarında yer alan problemler, Polya'nın problem çözme adımlarına göre sınıf ortamında çözdürülmüş ve daha sonra çözdükleri problemlerde kullandıkları temel işlemlerle ilgili problem kurmaları istenmiştir. Akabinde öğrencilerin problem kurarken izledikleri yolları ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak ve derinlemesine bilgi edinmek adına onlarla birebir görüşme yapılmıştır.

Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut varolan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut hâlihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır.Ayrıca betimsel veriler verilen ya da incelenen durumu olabildiğince tam ve dikketli bir biçimde açıklar.Bu çalışma kapsamında da elde edilen veriler betimsel analiz bağlamında Akay (2006)'ın belirlediği sınıflamalar temel alınarak kategoriler oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Ayrıca veriler nicel verilere dönüştürülerek frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, tablolar halinde sunulmuştur.

Brown & Walter, 1990; Garderen ve Montague, 2003; Schoenfeld, 1985 e göre; Problem kurma temelli bir problem çözme eğitimden geçen öğrencilerin özellikle kendi oluşturdukları problemlerde geçen çözüme yönelik eksik, fazla veya gizli bilgileri saptamaları ve yazdıkları problemin mantıksallığını irdelemeleri, öğrencilerin niteliksel akıl yürütme becerilerini geliştirdiği ve buna bağlı olarak da problemi anlama başarılarını üst düzeye çıkardığı söylenebilir. Bu çerçevede öğrencilerin problem kurma alıştırmalarındaki başarıları ve matematik dersi başarıları arasında da ilişkilendirmelerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunun problem kurarken kullandığı yolun, "Koşulları ve konuyu değiştirmeyip, verilen verilerin değerlerini değiştirme" olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yarıya yakınının "Koşulları ve konuyu değiştirmeyip, verilen verilerin değerlerini değiştirme" ve "problem kurmada taklit stratejilerini kullanarak problem kurmayı tercih etmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçları Stanoyova'nın (2005) çalışmasında ortaya çıkan öğrencilerin "problem kurmada taklit stratejilerini kullanma" sonucuyla benzerlik göstermektedir. Matematik derslerinde problem kurmanın öneminin, büyük olduğu belirtilmesine karşın anlamı ve etkinlik türleri, izlenecek yöntem ve stratejileri uygulamak bazı temel bilgi ve beceri gerektirmektedir.Matematik öğretmenlerinin bu faliyetleri gerçekleştirirken özenli davranmaları gerekmektedir.Öğrencilerin problem kurma ile ne kadar uğraşırlarsa o derece başarı gösterdikleri söylenebilir bu nedenle de müfredatta problem kurma etkinliğine daha çok zaman ayrılabilir.

Anahtar Kelimeler : Problem kurma, 5.sınıf öğrencileri, temel işlemler

Kaynakça

Akay, H. (2006). Problem Kurma Yaklaşımıyla Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Problem Çözme Becerisi ve Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Cankoy, O. ve Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38,11- 24

Ersoy, Y. (2004). Problem Kurma Ve Çözme Yaklaşımlı Matematik Öğretimi Yönünde Yenilik Hareketleri. Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi, [Online]:http://www.matder.org.tr/ adresinden 15 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.

Fidan, S. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Problem Kurma Çalışmalarının Problem Çözme Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi,Ankara.

Garderen, D. V., & Montague, M. (2003). Visuaspatial representation, mathematical problem solving, and students of varying abilities. Learning Disabilities Research & Practice, 18(4), 246-254

Pirie, S.E.B. (2002). Problem posing: What can it tell us about students' mathmatical understanding. Paper presented at the Proceedings of the 24th Annual Meeting North American Chapter of the International group for the Psychology of Mathematics Education, (p.925-958). GA,Athens.

Silver, E. A.(1994). On mathematical problem posing. For the Learning of Mathematics, 14(1), 19-28.

Stoyanova, E. (2005). Problem- Posing strategies used by years 8 and 9 students. The Australian Mathematics Teacher, 61 (3), 6-11.

Ticha, M.&Hospesova, A. (2009, January). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. Paper presented in CERME 6. Lyon, France.

(7403) Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Seçmeli Matematik Uygulamaları Dersine İlişkin Görüşleri

Muharrem AKTÜMEN
Gazi Üniversitesi

Ayşe İslamiye YALÇIN
Altındağ-Veysel Tiryaki İmam-Hatip Ortaokulu

ÖZET

Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21.yy'a uyum sağlamak ve diğer toplumlarla rekabet edebilmek için sürekli değişiminin ve gelişimin gerektiği söylenmektedir. Ülkeler de bu bilgi çağının getirdiği gelişmelere uyum sağlamak, ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmek için eğitim sistemlerinde değişim ve yeniliklere gitmektedirler. Ülkemiz de bu amaçla 8 yıllık zorunlu ilköğretim eğitim sisteminden 4+4+4 biçiminde ifade edilen yeni bir eğitim sistemine geçiş yapmıştır. Yeni eğitim sistemi beraberinde birtakım yenilikler getirmiştir. Bu yeniliklerinden birisi de haftalık ders programlarındaki seçmeli ders uygulamasıdır. Matematik Uygulamaları dersi gelen seçmeli derslerden birisidir.

Eğitim Reformu Girişimcilerinin (2014) yayımladığı rapora göre seçmeli ders formunu kim doldurursa doldursun matematik uygulamaları dersi en çok seçilmek istenen dört dersin arasında yer almıştır. Bu kadar çok tercih edilen Matematik uygulamaları dersinin genel amacı öğrencilere düzeylerine uygun matematiksel uygulamalar yapma fırsatı vererek matematiksel bilgi ve becerilerini geliştirirken öğrencilere matematiği sevdirmek ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmektir (TTKB, 2012). Bu genel amacın üç bileşeni vardır:

1. Öğrencilerin aldığı zorunlu matematik dersinin genel amaçlarını desteklemek ve matematiksel deneyimlerini problem çözerek zenginleştirmek ve bu yolla matematiksel bilgilerini derinleştirmektir.

2. Öğrencilerin problem çözme ve kurma, akıl yürütme, iletişim, matematiksel kavramlar arasında, matematik ve diğer disiplinler arasında ve matematik ve günlük hayat arasında ilişkilendirme ve matematiksel düşüncelerini çoklu gösterimlerle ifade etme becerilerini geliştirmektir.

3. Öğrencilere matematiği sevdirmek, matematik hakkında doğru değerleri ve problem çözümünde gereken sabrı ve çabayı gösterecek tutumları kazandırmaktır (TTKB, 2012).

TTKB (2012) tarafından yayımlanan Matematik uygulamaları dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programına göre bu dersin içeriği günlük hayattan matematiğin uygulanacağı gerçek ve kurmaca problemler, diğer bilim alanlarından matematiksel problemler veya soyut matematiksel oyunlar ve problemlerden oluşmaktadır. Ayrıca dersin programı öğrencinin aktif olarak katıldığı grup çalışması, sınıf tartışması ve sunumları, öğrencilerden problemlerin çözümünde tek doğru cevap yerine mantıklı olan ve akla yatkın yaklaşım ve çözümleri ortaya koymalarını, öğretmenden de problemlerin çözümünde öğrencilerin çözüm yollarını kendilerinin bulmasına yardımı olan bir orkestra şefi gibi davranmasını öngörmektedir. Yine öğretim programında matematik uygulamaları dersinin işlenişinin öğretmen ve öğrencinin derste oynayacakları roller açısından diğer derslere göre farklı olduğu belirtilmiştir. Dersin işlenişi sürecinde öğretmen ve öğrenciden beklenen davranışlar problem çözme etkinliklerinin başlangıcında, etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda olmak üzere üç aşamada belirtilmiştir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin seçmeli Matematik Uygulamaları dersi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma ile Matematik Uygulamaları dersini seçen öğrencilerin bu dersi seçme nedenleri, bu dersten beklentileri, bu ders hakkındaki düşünceleri ve bu dersi tekrar seçip seçmeyeceklerine ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Bu araştırma nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim desende oluşturulmuş, verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguların, okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde aktarılmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkisi irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlere yer verilmesi de araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir.

Araştırmanın çalışma grubu 2015 -2016 eğitim öğretim yılında Ankara'daki bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim gören ve seçmeli Matematik Uygulamaları dersini seçmiş olan 36 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Veriler analiz edilirken öncelikle ham veriler belirlenmiş, verilen cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuş ve veriler betimsel bir anlatımla sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarında matematik uygulamaları dersini matematiğe ilgi duyan ve matematik dersini geliştirmek isteyen öğrencilerin seçmesi olumlu olarak değerlendirirlerken, ailelerinin ve okul yönetiminin yönlendirmesiyle seçenlerin olması seçmeli ders uygulaması ile çelişmektedir.

Öğrenciler bu dersin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorusuna verdikleri cevaplar aynı beklentiye sahip öğrencilerin farklı düşünceye sahip olduğunu göstermektedir.. Matematik uygulamaları dersinin beklediğinden daha eğlenceli bulan öğrencilerin beklentilerinin karşılandığı, daha eğlenceli olabilirdi düşüncesini benimseyen öğrencilerin beklentilerinin kısmen karşılandığı ya da karşılanmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda beklentilerin karşılanmasında bireysel farklılıkların etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin matematik uygulamaları dersinde yaptıkları etkinlikler hakkındaki düşüncelerinin çok farklılık göstermediği görülmüştür. Dersin eğlenceli olma özelliğinin dersten beklentileri karşılamada önemli olduğu belirlenmiştir. Bu durum derslerin işlenişinde uygulamalı etkinliklere yer verilmesinden kaynaklanabilir. Öte yandan etkinlikleri sıkıcı bulan öğrenciler, etkinlikleri anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Bu öğrenciler anlayamadıkları noktalar açıklandığında etkinliklerden zevk almaya başladıklarını söylemişlerdir. Bu durum, Matematik Uygulamaları ders kitabındaki etkinliklerin incelenerek öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Uygulamaları, matematik eğitimi, ortaokul 5. sınıf öğrencileri

Kaynakça

Alacacı, C. Ve Yılmaz, E. (Ed). *Ortaokul Ve İmam-Hatip Ortaokulu Matematik Uygulamaları 5. Sınıf Öğretmenler İçin Öğretim Materyali.* 12 Kasım 2015 tarihinde http :// www. eba. gov. tr/ekitapdetay/2336 adresinden erişilmiştir.

Erdem, A. R. ve Genç G. (2014). Ortaokul Beşinci Sınıfta Seçmeli "Matematik Uygulamaları" Dersini Seçen Öğrencilerin Derse İlişkin Görüşleri. Eğitimde nitel araştırmalar dergisi 2 (2). 9–25. 3 Eylül 2015 tarihinde http :// www. enadonline. Com /0DOWNLOAD/ pdfler /tr /enadc 2s2m1. pdf adresinden erişilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimcileri. (2014). *Temel eğitimin kademelendirilmesi sürecinin izlenmesi*. http :// erg. sabanci univ. edu/ sites/ erg. sabanci univ. edu/ files/444. ArastirmaRaporu. 04.03.14. WEB__0.pdf sayfasından 1 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). *Ortaokul ve imam-Hatip ortaokulu matematik uygulamaları dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara. http :// ttkb. meb. gov. tr/ dosyalar/ programlar/ ilkogretim/ matematik uygulamalari_ ortaokul. pdf sayfasından 1 Mayıs 2015 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin

(7421) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilere Dönüt Verme Düzeyleri

Hacı Ömer BEYDOĞAN — Ahi Evran Üniversitesi
Cahit AYTEKİN — Ahi Evran Üniversitesi
Muhammet ARICAN — Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Öğretim programının başarısı, öğretmenlerin yapılandırmacılığın gerektirdiği niteliklere uygun öğrenme çevresi oluşturmalarına bağlıdır, çünkü öğretim programının işlevselliği, öğretmenin iyi uygulamaları üzerine temellenmektedir (Yaşar et. al. 2005). Öğretmenler sınıf içinde öğrenciler arasında bilişsel etkileşimi sağlayarak, onları öğrenme sürecinde sebep ve sonuca yönlendirecek dışsal uyaranları kullanarak, öğrenme becerilerini iyileştirmelerine katkı sağlayacak dönütler vererek ve gereksinim duyduklarında rehberliği sağlayarak onlar için yapılandırmacı bir öğrenme çevresi oluşturabilirler. Bu şekilde öğrenciler arasında etkileşimin ve iletişimin en üst düzeye çıktığı (Güneş, 2010) bir süreci işe koşabilirler. Bunu yaparken öğrencilerin öğrenme seviyeleri ve ön bilgileri üzerine temellenen öğretim metotları geliştirip, öğrencilere farklı sorular sorarak diyalogu artırıp, onların tahmin etme, analiz etme ve yorumlama yeterliklerini teşvik etmek suretiyle öğrencileri aktif kılabilirler (Akyol, 2007). Öğretmenler sınıflarında öğrencilerin tartışmalarını teşvik ederken, onların doğru cevap vermelerinden çok kavramları doğru anlayıp anlamadıklarını, kavramsal anlayışın oluşup oluşmadığını esas almaları(Truxaw & DeFranco, 2007) uygun bir yaklaşım olacaktır.

Yapılandırmacılık, öğrencinin öğrenme sürecini etkin kullanmasını esas alan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu bağlamda öğrenme sürecinde öğretmenin öğretimin başından sonuna kadar sağlayacağı dönütler oldukça önem kazanmaktadır. Dönütler öğrencinin sadece akademik başarısını değil Brookhart, 2011), aynı zamanda motivasyonunu(Wigfield, Klauda, & Cambria, 2010) ve öğrenmesini düzenleme yeterliğini de etkilemektedir. Klasik anlamda dönüt öğrenciye dışarıdan sağlanan düzeltme bilgisi olarak tanımlansa da, çağdaş anlayışta dönüt öğrencinin ne yapacağı ile ilgili bilginin (Labuhn et al., 2010) yanında, çalışmasını adım adım iyileştirebilmek için atacağı adımları ve iyileşmesi için gereksinim duyduğu her şeyi içermektedir(Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1998).

Matematik derslerinde öğretmenin sınıf içinde öğrencilerin düşüncelerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlaması onlarda yeni iç görüler ve anlayışlar geliştirdiği gibi öğretmenlerin büyük bir bölümünde de matematikle ilgili derinliğine analiz yapma sürecine de katkıda bulunmaktadır (Manouchehri, 2007; Manouchehri & St. John, 2006).

Öğrenciler için soyut ve öğrenilmesi zor olarak algılanan matematik içeriğinin daha öğrenme sürecinin başında çok yönlü etkileşimlerle ve dönütlerle yönlendirilmesi, kavramların doğru anlaşılmasına, sembolleştirmelerin adım adım kazandırılmasına olanak sağlar. Bu bağlamda her öğrencinin matematiksel sembolleri okuma yeterliğinin iyileştirilmesine ortam hazırlar. Çünkü matematiksel düşünme, matematiksel sembollerle ifade edilip dışarıya yansıtılmaktadır. Matematik öğrenen her öğrencinin, matematiği anlaması matematiksel sembolleri okuma yeterliğine bağlıdır. Öğretmenin matematik öğretiminin daha başında çok yönlü etkileşimler sağlayarak vereceği dönütler, öğrencilerin matematiksel sembollerin kavramsal karşılığının zihinlerine yerleştirmelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Matematik öğretiminin temelini teşkil eden kavramlaştırma sürecinin etkin kılınmasına doğrudan etki eden öğretmen dönütünün incelenmesi oldukça önemlidir. Bu öngörüden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere dönüt verme yeterliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şöyle yapılandırılmıştır;

1-Ortaokul matematik öğretmenlerin verdikleri dönütlere ilişkin algı düzeyleri nedir?

2-Öğrenciler matematik öğretmenlerinin sınıf içinde verdikleri dönütleri ne düzeyde yeterli bulmaktadır?

3-Matematik öğretmenleri sınıf içinde ne düzeyde dönüt vermektedir?

****Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje numarası: EGT. A3.16.15.**

Bu araştırmada "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak olduğundan elde edilen sonuçların farklı durumlara genellemesi söz konusu değildir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 öğretim yılında bir şehir merkezinde yer alan 12 ortaokulda, matematik dersine giren 12 öğretmen ve öğretmenlerin dersine girdiği 400 öğrenci oluşturmuştur. Merkez ilçede yer alan okulların tümü araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin derse girdiği okullardan sınıfların rastgele yapılmıştır. Çalışma grubu "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırmada, ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirileni "Öğretmen Dönüt Algı Ölçeği", "Öğretmen Gözlem Formu" ve "Matematikte Dönüt Kullanma Yeterliği Formu" ile bilgiler toplanmıştır. Öğretmen Dönüt Algı Ölçeği dönüt işlevleri ve dönüt verilme biçimini kapsayan altı alt ölçekten olşmuştur. Ölçekte 29 likert tipi soru yer almaktadır. Ölçeğin güvenirlik

katsayısı *r*=0.80 olarak belirlenmiştir. Araştırmada dönüt algısı ile öğretmenlerin öğrenme sürecindeki uygulamaları arasındaki uyum saptanmaya çalışılmıştır. Ölçümlerin doğru elde edilmesinin araştırmadaki önemi dikkate alınarak, ölçme araçlarının amacı, kapsamı, bu kapsamda kullanılan gözlem formunun nasıl doldurulması gerektiği konusunda araştırmacılardan birisi tarafından katılımcılara doğrudan bilgi verilmiştir. Veri toplama aracı öğretmenlere uygulanmış ve uygulama süreci ortalama yarım saat sürmüştür. Öğretmenlerin sınıf içinde dönüt verme düzeyleri gözlem formuyla toplanmıştır. Her öğretmen üç farklı zamanda üç ayrı gözlemci tarafından gözlenerek değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPPS paket programına yüklenerek, istatistiksel analizler yapılacaktır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin dönüt algısına ilişkin algıları, derslerde verdikleri dönütte en çok neyi gözettikleri, dönütün hangi boyutunu daha çok önemsediklerine ilişkin bulgulara ulaşılacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin, sınıf içi öğretmen dönütlerinden ne düzeyde tatmin oldukları ve dönütün hangi türü ile ve ne düzeyde karşılaştıklarına ilişkin bulguların elde edileceği düşünülmektedir. Araştırmada öğretmnelerin dönüt algı düzeyleri ile öğretim sürecinde öğrenilere verdikleri dönüt biçimi arasında uyumun belirlenmesi öngörülmektedir. Öğretmenlerin dönüt algısı ile dönüt verme düzeyleri arasındaki uyuma bağlı olarak gereksinim boyutunda ortaya çıkacak gereksinimin belirlmesinin, hizmet içi eğitim uygulamaları açısından önemli olduğu öngörülmektedir. Mevcut haliyle oluşturulan öğrenme çevresi içinde dönütlerin, matematik kavramlarının içselleştirilmesine ve kavramlaştırılmasına, problem çözmede ilişkilendirme, bağ kurma, çıkarımda bulunma ve analiz etme sürecine etkisi tartışılması planlanmaktadır

Anahtar Kelimeler : Öğrenme çevresi, dönüt, formative değerlendirme, katılım

Kaynakça

Akyol, H. (2007). Vygotsky, Piaget ve yapılandırmacı okuma eğitimi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı,* Eskişehir.

Gilakjani A. P., Leong L. & Ismail, H. N. (2013). Teachers' use of technology and constructivism. *International Journal for Modern Education and Computer Science, 5*(4), 49–63.

Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış*: *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 6*(16), 3–9.

Hanley, S. (1994). On constructivism. *Nsf Cooperative Agreement No. Due 9255745.* Retrieved from: http://www.inform.umd.edu/ums+state/umdprojects/mctp/essays/constructivism.txt 09.06.20015

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning, 5*(2), 173–194.

Manouchehri, A. (2007). Inquiry-discourse mathematics instruction. *Mathematics Teacher, 101*(4), 290–300.

Manouchehri, A. & St. John, D. (2006). From classroom discussions to group discourse. *Mathematics Teacher, 99*(8), 544–551.

Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education, 5*(1), 77–84.

Truxaw, M. P., Gorgievski, N., & DeFranco, T. C. (2008). Measuring K-8 teachers' perceptions of discourse use in their mathematics classes. *School Science and Mathematics, 108* (2), 58–68.

(7449) Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Oyun Teorisi ile Analiz Edilmesi

Sevda GÖKTEPE YILDIZ — Yıldız Teknik Üniversitesi
Seda GÖKTEPE KÖRPEOĞLU — Yıldız Teknik Üniversitesi
Erman KÖRPEOĞLU — Kuleli Askeri Lisesi

ÖZET

Oyun teorisi mücadele içeren olayları matematiksel yöntemlerle inceleyen uygulamalı matematiğin bir dalıdır (Guseinov, Akyar & Düzce, 2010). Başka bir deyişle, matematiğin karar verme ile ilgili bir dalı olduğu söylenebilir. Karar verme problemi, alternatif hamle seçenekleri arasından hangisinin seçileceği kararının belirlenmesi problemidir (Rapoport, 1966).

Oyun teorisi yaklaşımına göre, karar verici tarafların kendilerine en yüksek getiriyi sağlamak için birbirlerine karşı kullandıkları stratejileri vardır ve amaçları bu stratejileri mümkün olduğunca en akılcı şekilde kullanabilmektir (Cinemre, 1997).

Oyun teorisinde öncelikle ele alınan, oyunun matematiksel modelinin oluşturulması problemidir. Modelin kurulmasının ardından yapılması gereken verilen oyunda optimal stratejinin ne olduğunun tanımlanmasıdır (Guseinov, Akyar & Düzce, 2010). Bu çalışmada mücadele eden iki tarafın ve sonlu sayıda stratejilerinin var olduğu varsayılmıştır.

Oyunların çözüm süreci getiri matrisi üzerinden gerçekleştirilir. Çözüm süreci oyunun hangi oyuncu açısından değerlendirileceğinin seçimi ile başlar. Eğer getiri matrisinin satırlarını temsil eden oyuncu için çözüm gerçekleştirilecekse maximin yöntemi, sütunlarını temsil eden oyuncu için çözüm gerçekleştirilecekse minimax yöntemi uygulanır. Maximin yönteminde ödemeler matrisinin her satırının en küçük elemanı seçilir. Daha sonra bu değerler arasından en büyüğü belirlenir. Bulunan değer getiri matrisinde satırları temsil eden oyuncunun beklenen değeridir (Maschler, Solan & Zamir, 2013). Sütunları temsil eden oyuncu açısından bakıldığında ise mantık iyilerin kötüsü olacaktır. Çünkü sütunları temsil eden oyuncu diğer oyuncunun maximin stratejisini bilir ve oyunu minmax stratejisi ile oynar. Sütunları temsil eden oyuncu elemanlarını gözden geçirir, her sütunun en büyük değerini seçer. Bu oyuncu açısından oyunun sonucu bu değerlerin en küçüğüdür (Taha, 2000).

Matematiksel oyun modelinin kurulması ve çözümün oluşturulması için bu çalışmada veriler hazırlanan anket yardımıyla elde edilmiştir. Anketlerin analizinden elde edilen sonuçlar kullanılarak iki ayrı oyun problemi kurulmuştur. İki kişili sıfır toplamlı ve iki kişili sıfır toplamlı olmayan oyun problemleri önerilmiştir. Bu amaçla, bu oyunlarda kullanılacak stratejiler belirlenerek, oyunun bir matrisle karakterize edilen matematiksel modeli oluşturulmuştur. Stratejilerin belirlenmesi aşamasında öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini etkileyen etmenler 4 başlık altında toplanmıştır. A stratejisi öğrenci açısından, B stratejisi öğretmen açısından, C stratejisi kullanım açısından değerlendirilmiş, D stratejisi dış faktörler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntemlerini etkileyen etmenler ise öğrencinin hazırbulunuşluğu, öğrencinin istekliliği, öğrenci sayısı, öğretmenin yöntem konusundaki becerisi, diğer öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, kullanım kolaylığı, konunun özelliği, süre/maliyet, ulaşılacak hedefler, derslik ve büyüklüğü, fiziksel imkanlar, okul idaresi, veliler olarak belirlenmiştir. Cevaplar doğrultusunda stratejilerin sayısal değerleri elde edilmiştir.

Birinci oyunda birbirinin rakibi olan öğretim yöntemlerini kullanan öğretmenlerin, kullandıkları yöntemlerin belirtilen etmenlere göre değerlendirme puanları hesaplanmıştır. Bu puanlar yardımıyla, tercih edilen etmen açısından birbirlerine göre durumu sıfır toplamlı oyun olarak formüle edilmiştir. İkinci oyunda ise, öğretmenlerin daha iyi bir eğitim verebilmek için değerlendirdikleri etmenler açısından durumları düşünülmüştür. Bu oyun problemi sıfır toplamlı olmayan oyun olarak kurulmuştur.

Sosyal bilimler, ekonomi, politika gibi alanlarda oyun teorisinin uygulamalarına rastlanmaktadır (Doğan, Yavuz, Küçükdemirci & Eren, 2015), bu çalışma ile eğitim alanında uygulaması gerçekleştirilecektir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini inceleyen çalışmalar eğitim literatüründe bulunmaktadır (ör. Demirezen, 2001; Saracaloğlu & Karasakaloğlu, 2011; Yeşilyurt, 2013) ancak bu çalışma ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri farklı bir bakış açısı kullanılarak değerlendirilecektir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin derslerini anlatırken en çok kullandıkları öğretim yöntemlerini ve seçimlerini etkileyen etmenleri oyun teorisi kullanılarak incelemektir.

Bir grubun belirli özelliklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011) bu çalışmada kullanılan araştırma yöntemidir. Çeşitli branşlardaki ve kademelerdeki öğretmenlerin derslerinde hangi öğretim yöntemlerini genel olarak tercih ettiklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anketin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik bilgileri (cinsiyet, branş, öğretmenlik deneyimi, mezun olduğu fakülte, pedagojik formasyon alma durumu) yer almaktadır. Ayrıca çeşitli öğretim yöntemleri (düz anlatım, tartışma, problem çözme, işbirlikli öğrenme, gösterip yaptırma, örnek olay) verilmiş ve katılımcılara en çok hangi öğretim yöntemini tercih ettikleri sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde ise öğretim yöntemlerinin seçiminde etkili olan etmenler (öğrencinin hazırbulunuşluğu, okul idaresi, fiziksel imkanlar, vs.) yer almaktadır. Bu etmenlerin öğretmenlerin tercihlerinde ne derecede etkili olduğu "hiç önemli değil, biraz önemli, önemli, çok önemli" şeklinde likert tipi maddeler üzerinden incelenmiştir. Anketten elde edilen sonuçlara göre iki farklı oyun problemi oluşturulmuş ve en çok kullanılan iki öğretim yöntemi oyuncular olarak kabul edilmiştir.

Oyun matrisi oluşturulurken anket aracılığıyla elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Ayrıca elde edilen veriler SPSS paket programı ile nicel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini farklı branşlarda ve kademelerde (ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İnternet ortamında hazırlanan anket katılımcılara e-mail yoluyla ulaştırılmıştır. Katılımcılar araştırmacıların mail yoluyla ulaşabildiği öğretmenler olduğundan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Uygun durum çalışma grubu da adı verilen bu tür örneklemede araştırmacı verileri kolayca toplayacağı kişi veya grupları seçer (Sönmez & Alacapınar, 2014).

Çalışmada biri sıfır toplamlı olan diğeri sıfır toplamlı olamayan iki ayrı oyun oluşturulmuştur. Sıfır toplamlı oyunun getiri matrisi ve çözümü sunulmuş, sıfır toplamlı olmayan oyun matrisi de oluşturulup baskın strateji belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenler tarafından öğretim yöntemlerinin tercih edilmesinde hangi etmenlerin önemli olduğu oyun teorisi bakış açısıyla tartışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, branş, öğretmenlik deneyimi, mezun olduğu fakülte, pedagojik formasyon alıp almama durumlarına göre tercih ettikleri öğretim yöntemleri istatistiksel olarak değerlendirilerek sonuçlar değerlendirilmiştir. Farklı bir bakış açışıyla baskın olan iki öğretim yönteminin birbirine göre zayıf ve güçlü yönleri hakkında yorum yapılabilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, daha verimli öğretim yapılması için planlanacak öğretim sürecinde, tercih edilen yöntemlerin hangi özelliklerinin öne çıkarılması gerektiği konusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : oyun teorisi, öğretim yöntemleri, strateji, getiri matrisi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cinemre, N. (1997). *Yöneylem araştırması*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.

Demirezen, S. (2001). *Öğretmenlerin öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Doğan, R., Yavuz, M., Küçükdemirci, I., & Eren, T. (2015). Öğrencilerde akıllı telefon kullanımının özellikleri bakımından oyun teorisi ile analiz edilmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 7*(2), 67-76.

Guseinov, K. G., Akyar, E., & Düzce, S. A. (2010). *Oyun teorisi: Çatışma ve anlaşmanın matematiksel modelleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Maschler, M., Solan, E., & Zamir, S. (2013). *Game theory*. Cambridge University Press.

Rapoport, A. (1966). *Two person game theory: The essential ideas.* The University of Michigan Press.

Saracaloğlu, A. S. & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 10*(3), 951-960.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taha, H. (2000). Operations research an introduction, (6. Basımdan Çeviri: Yöneylem Araştırması) Çeviren ve Uyarlayan: Ş. Alp Baray ve Şakir Esnaf, Literatür yayınları, 43, 343-361.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(1), 163-188.

(7453) Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üçgenler Konusuna Yönelik Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi

Ayşe Simge ERGİN — MEB
Mustafa Zeki AYDOĞDU — MEB
Elif TÜRNÜKLÜ — Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem kurma, son yıllarda öğrencilerin matematiksel anlayışının gelişimi için önemli bir strateji olarak görülmektedir. Çünkü problem kurma yaklaşımı, problem çözme becerilerine katkı yapmasının yanı sıra öğrencilerin kavramsal algılarını, tutumlarını ve düşünme biçimlerini de gözlemeye olanak tanıması açısından dikkat çekmektedir. Bununla birlikte problem kurmanın öğrencilerin matematiği anlamalarına ve özerk öğrenenler olmalarına yardım eden bir yol olması, birçok ülkenin okullarındaki matematik öğretimine dâhil etmek için gösterdiği çabaların nedenini bize özetleyebilir (Silver ve Cai, 1996). Ülkemizdeki duruma bakarsak, 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan 6-8. sınıf matematik programında (MEB, 2005) akıl yürütme, problem çözme, problem kurma ve bunları ilişkilendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerin kazanılmasının önemi vurgulanmıştır. MEB'in 2013 yılında yayınladığı 5-8. sınıflar Ortaokul matematik dersi öğretim programında ise problem kurma süreci, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalardan biri olarak öne çıkmıştır. Bu süreçte "Eldeki bilgilere uygun gerçekçi problemler oluşturma" beklenen göstergelerden biri olarak yer almıştır (MEB, 2013; 4). Ancak, matematik öğretiminde öğrencilerden kendi problemlerini kurmalarını istemek nadiren gerçekleşmektedir (Tertemiz ve Sulak, 2013). Örneğin, Çin ve USA'da eğitimciler tarafından problem kurma vurgulanan bir konu olsa da sınıflara yerleşen bir konu olmadığı ortaya çıkmaktadır (Harpen ve Presmeg, 2013). İlgili araştırmalar incelendiğinde problem kurma çalışmalarında ortaya çıkan performansların da beklenenden düşük çıktığı görülmektedir (Harpen ve Shriraman, 2013). Buradan anlaşılıyor ki, okullardaki matematik eğitiminde öğrencilerden kazanılması beklenen problem kurma becerileri ile ilgili incelenmesi ve tartışılması gereken sorunlar bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, problem kurma yaklaşımının belirli açılarla incelendiği ve bazı konu alanlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Genellikle öğretmen veya öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarının mevcut olduğu (Yıldız ve Özdemir, 2014; Baştürk, Ergin ve Türnüklü, 2013); ilköğretim düzeyindeki öğrenciler ile yapılan çalışmaların da çoğunlukla sayılar öğrenme alanı içerisinde araştırıldığı görülmüştür (Işık ve Kar, 2012; Tertemiz ve Sulak, 2013). Bu çerçevede, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin geometri alanına yönelik problem kurma durumlarının incelendiği araştırmalara nerdeyse hiç rastlanılmamıştır. Karşılaşılan bu durum, eğitimsel açıdan problem durumu yaratmıştır. Öğrencilerin geometri ile ilgili problem kurma sürecinde karşılaştıkları durumları ortaya çıkarmak, kurulan problemleri inceleyebilmek adına bu çalışmayı yapma ihtiyacı duyulmuştur. Bu sebeple çalışma için geometri öğrenme alanında önem taşıyan üçgenler konusu seçilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin üçgenler konusu ile ilgili problem kurma çalışmalarını incelemek amaçlanmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma çalışmalarını incelemeyi hedefleyen bu araştırmada konuyla ilgili betimsel bilgiler elde etmek amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. İnsan davranışlarını ve düşünce süreçlerini incelerken fen ve matematik gibi disiplinlerde nitel durumların doğal ortam içinde ve çok yönlü olarak değerlendirilmesinde nitel yöntemlerin kullanılması gerekli kılınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul ilinin bir ilçesindeki bir devlet okulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler (n=30) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından, İlköğretim matematik dersi öğretim programında 8.sınıf üçgenler konusunda yer alan "kenar uzunluğu ilişkileri", "kenar uzunlukları ile açı ilişkileri" ve "Pisagor Bağıntısı"na yönelik kazanımlar dikkate alınmıştır. İlgili literatür, ders kitapları incelenerek ve uzman görüşü alınarak toplam 11 tane problem kurma sorusu oluşturulmuştur. Problem kurma durumları Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış olarak üçe ayırılmıştır. Bu çalışmada, Stoyanova ve Ellerton'ın (1996) geliştirdikleri model kullanılarak oluşturulan 11 sorunun 2'si serbest, 3'ü yapılandırılmış ve 6'sı yarı yapılandırılmış olarak yer almıştır. Literatürde kurulan problemleri analiz etme yolunda birçok strateji ile karşılaşmak mümkündür. Bu çalışmada ise elde edilen veriler analiz edilirken, Leung (2012)'un problemleri sınıflama stratejisinden yararlanılmıştır. Daha sonra bu sınıflamalarda yer alan problemler açıklanmış, yorumlanmış ve neden-sonuç ilişkileri irdelenerek sonuçlara gidilmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan veriler analiz edildiğinde genellikle serbest durum içeren problemleri boş bıraktıkları ya da problem yazarken zorlandıkları görülmüştür. Yapılandırılmış problem kurma çalışmalarında ise bazı öğrencilerin verilen koşullardan bir kısmını göz ardı ettiği görülmüştür. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış problem çalışmalarında ise daha az zorlandıkları ve daha kolay ve kaliteli problem kurdukları ortaya çıkmıştır. Bunlarla birlikte, problemler kavramsal bağlamda değerlendirildiğinde bazı kavram yanılgılarının ve hataların problem kurmalarını etkilediği tespit edilmiştir. Örnek olarak verilen birimlere uygun problemlerin kurulmadığı, şekil-cisim arasındaki ayrımın yapılmadığı durumlar sayılabilir. Sonuç olarak, geometri konuları ile ilgili yapılan bu problem kurma çalışması, öğrencilerin problem kurma becerilerini ortaya çıkardığı kadar konuyla ilgili sahip olunan yanılgı ve hataları da fark etme olanağı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler : problem kurma, geometri, 8.sınıf, üçgenler

Kaynakça

Baştürk, B., Ergin, A.S. ve Türnüklü, E. (2013). Investigating Problem Posing Processes of Preservice Primary Mathematics Teachers. In Lindmier, A.M. & Heinze, A. (Eds.).PME *37th* (Vol. 5, p. 14). Kiel, Germany:PME.

Harpen ve Presmeg (2013). An investigation of relationships between students' mathematical problem-posing abilities and their mathematical content knowledge. Educ Stud Math, 83:117–132.

Harpen ve Sriraman (2013). Creativity and mathematical problem posing: an analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. Educ Stud Math, 82:201–221.

Işık, C. ve Kar, T. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. İlköğretim Online, 11(4), 1021-1035.

Leung, S. S. (2012). Teacher simplementing mathematical problem posing in the classroom: challenges and strategies. Educational Studies in Mathematicsdoi:10.1007/s10649-012-9436-4

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programi ve Kilavuzu, MEB Yayinlari, Ankara.

Silver, E.A. &Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by Middle school students. Journal for Research in Mathematics Education, 27(5), 521-539.

Stoyanova, E. &Ellerton, N. F. (1996). A frame work for researching to students' problem posing in school mathematics. In P. Clarkson (Ed.), Technology in Mathematics Education(pp. 518-525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.

Tertemiz, N. I. ve Sulak, S. E. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 12(3), 713-729.

Yıldız, Z., ve Özdemir, A.S. (2014). A study on the problem posing performance of student mathematics teachers. International Journal of Academic Research Part B; 2014; 6(5), 44-48.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7507) Argümantasyon Tabanlı Olasılık Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi

Murat DURAN Atatürk Üniversitesi

Muhammet DORUK Atatürk Üniversitesi

Abdullah KAPLAN Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin katlanarak arttığı günümüzde bilimsel tartışmalara katılan, eleştirel bakış açısına sahip ve ulaşılan bilgilerin doğruluğunu sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir (Aymen-Peker, Apaydın & Taş, 2012). Arzu edilen bireylerin yetişmesinde öğrenme sürecinin olmazsa olmazlarından biri olan öğretim programları dikkat çeker. Öğretim programlarının yakın zamanda revize edilmesiyle birlikte ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım kalıcı öğrenmeleri sağlayan, üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesine imkân veren ve bireyleri sorgulamaya teşvik eden bir öğrenme teorisidir (Duban, 2008).

Fikirlerin sorgulanması ve tartışmanın gerçekleştirilmesi noktasında öne çıkan yaklaşımlardan birisi de argümantasyon tabanlı bilim öğrenmedir. Yapılandırmacı yaklaşımla benzer teorik altyapılar barındıran argümantasyon tabanlı bilim öğrenmede bireyler soru sorma, kanıtları test etme, sınanan kanıtların paralelinde iddialar oluşturma ve iddiaları var olan bilimsel bilgilerle karşılaştırırken karar alma stratejilerini kullanmaktadır. Temelinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejilerinin yer aldığı argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımında bireyler karşılaştıkları problemleri gruplar halinde tartışarak çözüme ulaştırırlar. Öte yandan argümantasyon, birbirine ters iki durum arasındaki karşıtlığı açıklamak için yapılan konuşmalar (Kaya & Kılıç, 2008) şeklinde tanımlandığı gibi gerekçeler ortaya koyarak iddiaların veriler ile desteklenip geçerliğinin gösterilme süreci (Toulmin, 1958) olarak da tarif edilmiştir.

Argümantasyon literatürde ilk olarak Toulmin (1958) tarafından kullanılmıştır. Toulmin'in argüman modelinde argümantasyonun hangi bileşenlerden oluştuğu ve bu bileşenler arasındaki ilişkiler gösterilmiştir. Modelde bir argümanın en temel bileşenlerinin iddia, veri ve gerekçe olduğu, daha kompleks argümanların ise destek, niceleyiciler ve reddediciler olduğu görülmüştür. Argümantasyon uygulamaları sayesinde bireylerin bilimsel düşünme becerileri gelişmekte ve bireyler bilime yönelik daha gerçekçi bir anlayış oluşturmaktadır. Ayrıca argümantasyonu kullanan bireyler bir bilim insanı gibi davrandıklarından araştırma sorgulama yeteneği kazanmaktadır.

Argümantasyon ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışında çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür (Aydın & Kaptan, 2014; Küçük-Demir, 2014; Newton, Driver & Osborne, 1999; Tümay & Köseoğlu, 2011; Zembal-Saul, 2009). Ancak söz konusu araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların ağırlıklı olarak fen eğitimi alanında öğretmen adaylarıyla ya da lise öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Yapılan literatür incelemesi sonucunda argümantasyon temelli bilim öğrenme yaklaşımı ile olasılık konusunun öğretimine ve söz konusu yaklaşım ile yapılan öğretimin etkililiğinin matematik başarısı ve matematik kaygısı açısından sınanmasına yönelik yapıldığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır (Aymen-Peker vd., 2012). Kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi, bireylerin akademik başarılarının arttırılması ve matematiğe yönelik endişelerin azaltılması noktasında derste yapılan öğretim kilit rol oynamaktadır. Öğrencilere hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda yarar sağlayacak uygun öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin başarılarını arttırmaya ve matematiğe yönelik kaygılarını azaltmaya yönelik yöntemlerin uygulanması ve etkililiğinin sınanması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın da amacı argümantasyona dayalı olasılık öğretiminin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarıları ve kaygıları üzerindeki etkisini sınamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1-) Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ile yapılan öğretim öğrencilerin olasılık konusundaki başarıları üzerinde etkili midir?

2-) Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ile yapılan öğretim öğrencilerin matematik kaygıları üzerinde etkili midir?

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem genellikle eğitim alanındaki araştırmalarda tüm değişkenlerin kontrol altına alınamadığı durumlarda kullanılır. Araştırmanın bağımsız değişkeni uygulanan öğretim yöntem (argümantasyona dayalı olasılık öğretimi ve mevcut öğretim yöntemi), bağımlı değişkenleri ise matematik başarısı ve matematik kaygısıdır. Argümantasyona dayalı olasılık öğretiminin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve kaygılarına olan etkilerinin incelenmesi amacıyla birisi deney diğeri kontrol olmak üzere iki grup yansız atama ile belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere tartışmaya dayalı öğretim ve olasılık senaryoları içeren etkinlikler uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilerle mevcut öğretim yöntemine dayalı ders işlenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere gerekli bilgiler verilmiş ve uygulama iki hafta sürmüştür.

Çalışmanın katılımcıları, 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde Karadeniz Bölgesi'nin küçük ölçekli bir ilinin bir devlet ortaokulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubunda 26 öğrenci bulunurken kontrol

grubunda 25 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları Bindak (2005) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen matematik kaygı ölçeği, Sümersan-Seyhanlı (2007) tarafından ortaokul öğrencilerinin olasılık konusundaki başarılarını belirlemek için geliştirilen matematik başarı testidir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel ve kestirimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel olarak, öğrencilerin gruplarına göre ölçme araçlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Kestirimsel olarak, öğrencilerin gruplarına göre ilgili ölçme araçlarından elde ettikleri puan ortalamalarının birbirinden istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde olasılık konusuna yönelik akademik başarı ve matematik kaygısı yönünden birbirine denk oldukları yani gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Deneysel işlem sonunda ise deney grubundaki öğrencilerin matematik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarılarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrenci başarısı noktasında argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin mevcut uygulanan öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan deneysel işlem sonunda deney grubundaki öğrencilerin matematik kaygılarının kontrol grubundaki öğrencilerin matematik kaygılarından anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin öğrencilerde bulunan matematik kaygısını düşürme adına mevcut öğretim yönteminden daha başarılı olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, Olasılık, Başarı, Kaygı

Kaynakça

Aydın, Ö., & Kaptan, F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 163-188.

Aymen-Peker, E., Apaydın, Z., & Taş, E. (2012). Isı yalıtımını argümantasyonla anlama: ilköğretim 6.sınıf öğrencileri ile durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(8), 79-100.

Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 17*(2), 442-448.

Duban, N. (2008). *İlköğretim fen öğretiminde niçin sorgulamaya dayalı öğrenme?*. 8th International Educational Technology Conference (IETC) Proceedings, Eskişehir, Turkey, 802-805.

Kaya, O.N., & Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen eğitimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 89-100.

Küçük-Demir, B. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik başarılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.

Newton, P., Driver, R., & Osborne, J. (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, *21*(5), 553-576.

Sümersan-Seyhanlı, S. (2007). *Graf teorisinin ilköğretim 8.sınıf olasılık konusunun öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.

Toulmin, S.E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi**.** *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(3), 105-119.

Zembal-Saul, C. (2009). Learning to teach elementary school science as argument. *Science Education, 93*(4), 687-719.

(7508) Matematik Öğretmen Adaylarının Ürettikleri Matematiksel Modeller: Geometrik Seri Örneği

Murat DURAN Atatürk Üniversitesi

Muhammet DORUK Atatürk Üniversitesi

Abdullah KAPLAN Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte matematik eğitimi alanındaki beklentiler değişmiştir (Biber & Başer, 2012). Bu alanda değişen beklentilerde, rutin-rutin olmayan problemleri çözebilen, gündelik yaşamında matematiği kullanabilen, sağlam yargılara ulaşabilen ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Çiltaş & Yılmaz, 2013). Bu amaç doğrultusunda Amerika'daki Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTM), okul matematiği için prensipler ve standartlar isimli kitabında okul öncesi-lise dönemleri arasında öğrenim gören öğrencilerin matematiksel ilişkileri anlamaları için problem çözümlerinde matematiksel model kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005 yılında ortaokul matematik öğretim programını revize etmiş ve bireylerin temel matematiksel becerilerini gerçek yaşam problemlerine göre yapılandırmalarını hedeflemiştir (Çiltaş & Yılmaz, 2013). Aynı öğretim programında bireylerin, modelleme yoluyla problem çözmelerini sağlayacak ortamların hazırlanmasına atıfta bulunulmuştur (MEB, 2013).

Bireylerin gerçek dünya ile matematiksel dünya arasındaki ilişkiyi kurmada yaşadıkları zorluklar düşünüldüğünde matematiksel kavramların günlük hayatla ilişkilendirilmesi noktasında modellemenin önemli bir araç olduğu düşünülebilir. Niss'e (1987) göre model kavramı, gerçek yaşantısal durumları temsil etmek için matematiksel kavramlar arasındaki ilişkilerden oluşan bir sistem ağı olarak tanımlanmıştır. Modelleme ise mevcut kaynaklardan hareketle bilinmeyen bir durumu daha anlaşılır hale getirmek için oluşturulan sistemsel süreçlerdir. Matematiksel modelleme, matematiksel dünya ile gerçek yaşam arasındaki dönüşümleri içeren karmaşık ve döngüsel bir süreç olarak tanımlanmıştır (Borromeo-Ferri, 2006). Söz konusu süreçte; gerçek problemi anlama ve gerçekliğe dayalı bir model oluşturma, gerçek modelden matematiksel bir model oluşturma, oluşturulan matematiksel modeli çözme, matematiksel sonuçları yorumlama ve çözümü doğrulama olmak üzere beş basamak vardır. Matematiksel bir model bilişsel ve kavramsal faktörlerden oluşmaktadır. Matematiksel bir kavrama yönelik birey algısı bilişsel model faktörü altında değerlendirilirken birey algısının dış dünyaya aktarılmasında kullanılan semboller, grafikler, cebirsel gösterimler ve şemalar mevcut duruma yönelik kavramsal model faktörü altında değerlendirilir.

Matematikte önemli bir bileşen kabul edilen matematiksel modellemenin derslere entegre edilmesinde ve bireylerin modelleme yeterliliği kazanmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Tekin-Dede & Yılmaz, 2013). Bundan dolayı geleceğin öğretmenleri kabul edilen öğretmen adaylarına da yükseköğretim kurumlarında matematiksel modelleme yeterliliğinin kazandırılması gerekir (Kaiser, 2007). Bu yeterliliklerin kazandırılmasından önce öğretmen adaylarının temel matematiksel konularda ne düzeyde modelleme yeterliliğine sahip olduklarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının geometrik serilere yönelik ürettikleri geçerli modelleri belirlemek ve bu modelleri sınıflandırmaktır.

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma bir özel durum çalışması örneğidir. Matematik öğretmen adaylarının "Kaplumbağa Paradoksu" isimli modelleme problemini çözme sürecinde ürettikleri modeller incelenmiştir. Öğretmen adaylarının modelleme sürecinde ürettikleri modellerin derinlemesine incelenmesi arzu edildiğinden araştırmada durum çalışması tercih edilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları Doğu Anadolu Bölgesinin büyük ölçekli bir ilindeki devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören 41 öğretmen adayıdır. 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme ölçütü ise öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye yönelik gerekli bilgiye-beceriye sahip olmaları ve seriler konusunun işlendiği Analiz III dersini almış olmalarıdır. Araştırmada öğretmen adaylarının isimleri gizlenmiş ve kendilerine kodlar verilmiştir.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak literatürde yunan matematikçi Zenon'un ortaya attığı "Kaplumbağa Paradoksu" isimli paradoks kullanılmıştır. Bu paradoksun seçilme sebebi, paradokstaki problemin matematiksel model oluşturmaya yönelik bir yapıya sahip olmasıdır. Paradoksun modelleme alanında kullanılıp kullanılamayacağına yönelik bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonunda paradoks, modelleme döngüsünün basamaklarını ihtiva edecek şekilde tekrar düzenlenmiştir. Öğretmen adaylarının paradokstaki probleme verdikleri cevaplar bir ders saatinde yazılı olarak alınmıştır. Problemin çözümü sırasında araştırmacılar öğretmen adaylarını etkileyecek herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının modelleme sürecinde kullandıkları gösterim şekilleri; sözel, cebirsel, şekilsel, grafiksel ve tablo başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının kaplumbağa paradoksuna uygun matematiksel modeli çizmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara dayanarak matematiksel modelleme döngüsü

basamaklarından gerçek bir durumda sonucu yorumlama ve çözümü doğrulama basamaklarında yetersiz yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adayları matematiksel modelleme basamaklarının genelinde cebirsel ve görsel gösterimlerden yararlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Özaltun, Hıdıroğlu, Kula ve Bukova-Güzel'in (2013) matematiksel modelleme sürecinde her ne kadar matematiksel modele ulaşmak önemli olsa da söz konusu modelin cebirsel gösteriminin yanı sıra görsel gösterimlere de ihtiyaç duyulduğu şeklindeki görüşüyle uyumludur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının matematiksel modelleri çoklu temsiller yardımıyla oluşturmalarına yönelik problemlerin uygulanması ve öğrenme ortamlarının bu durum dikkate alınarak tekrar düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayı, Seriler, Matematiksel Model, Matematiksel Modelleme

Kaynakça

Biber, M., & Başer, N. (2012). Probleme dayalı öğrenme sürecine yönelik nitel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 12-33.

Borromeo-Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 38*(2), 86-95.

Çiltaş, A., & Yılmaz, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının teoremlerin ifadeleri için kurmuş oldukları matematiksel modeller. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 107-114.

Kaiser, G. (2007). Modelling and modelling competencies in school. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum & S. Khan (Eds.), *Mathematical modeling (ICTMA 12) Education, engineering and economic* (pp. 110-119). Chichester: Horwood.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim okulu matematik dersi 6-8 sınıflar öğretim programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Niss, M. (1987). Applications and modelling in the mathematics curriculum - state and trends. *International Journal for Mathematical Education in Science and Technology, 18*, 487-505.

Özaltun, A., Hıdıroğlu, Ç.N., Kula, S., & Bukova-Güzel, E. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının modelleme sürecinde kullandıkları gösterim şekilleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4*(2), 66-88.

Tekin-Dede, A., & Yılmaz, S. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının modelleme yeterliliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 4*(3), 185-206.

(7509) Tam Sayılarda Çarpma Ve Bölme Kavramlarına Yönelik Hazırlanan"Üst Üste Çarpım" Oyunu Hakkındaki Öğretmen- Öğrenci Görüşleri ve Öğretim Ortamından Yansımalar

İlhan KARATAŞ
Bülent Ecevit Üniversitesi

Mehmet İhsan YURTYAPAN
Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Matematik, içerisinde pek çok soyut matematiksel kavramları ve bu kavramlar arası ilişkileri tespit edebilme, yorumlayabilme, akıcı işlem yapabilme ve problem çözebilme gibi temel becerileri barındıran bir derstir (MEB,2013). Temel matematiksel becerilerin kazandırılabilmesi için öğrencilerin daha etkin oldukları öznel öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu öğrenme ortamları onların matematiğe ihtiyaç hissetmelerini sağlayacak, matematik dersine olan dikkatlerini ve verdikleri önemi arttıracaktır. Böylece öğrenciler matematik öğrenirken karşılaştıkları problemleri çözebilmek için daha kararlı olacaklardır. Çocukların çok sevdiği etkinliklerden birisi olan oyun, bu becerilerinin geliştirmesini sağlar. Bazı uzmanlar oyuna bir " öğrenme sanatı" olarak bakmaktadırlar (Tural,2005). Bu nedenle oyunun öğretim amaçlı kullanılması çocukları eğlendirirken aynı zamanda onların matematiğe ilgi duymalarını, hayal kurmalarını, düşünmelerini, problemleri çözebilmek için fikir üretmelerini, onlara bu fikirleri deneme imkânı vererek temel matematiksel becerilerin kazandırılmasını sağlayacaktır. Oyun, belirli bir amacı olan, kuralları olan bir etkinliktir. Eğitsel oyunlarında öğrenme ortamlarında kullanılması için dersin amaçları, konunun amaçlarına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitsel oyunları ve oyunla matematik öğretimini konu edinen alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde oyunla öğretim yönteminin pek çok faydası görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir:

Tural (2005), Songur (2006), Aksoy (2010), Kavasoğlu (2010), Gökbulut ve Yücel Yumuşak (2014) tarafından gerçekleştirilen ayrı ayrı çalışmalarda oyun destekli matematik öğretimi öğrencilerin matematik başarıları, bilgilerinin kalıcılığını, erişişini, matematiksel tutumlarını ve hatırlama düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Literatürdeki bu çalışmalara bakarak oyunla matematik öğretiminin öğrencilere bilişsel kazanımları daha etkili şekilde kazandırmakla birlikte tutum, öz- yeterlilik gibi duyuşsal kazanımların kazandırılmasında da etkili olduğu görülmektedir. Eğitsel oyunlarla elde edilen bu beceriler matematik öğretim programının amaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle oyunla öğretim, öğretmenler için matematik öğretiminde kullanılabilecek etkili bir öğretim yöntemi olmakla birlikte öğrenciler içinse matematik dersine hissettikleri kaygı ve korkuyu azaltan, onları eğlendiren, matematiksel tutumlarının olumlu yönde geliştirmesini sağlayan bir yöntemdir. Son yıllarda matematik öğretimine yönelik geliştirilen oyunların sayısının arttığını görmekteyiz (Türk, Güngör ve Karaarslan, 2011; Duran ve Kaplan, 2014; Şen, Örenç ve Savuran, 2009; Songur, 2006; Yiğit,2007; Gökbulut ve Yücel Yumuşak, 2014). Matematik öğretimi için geliştirilen eğitsel oyunların sayısının artması bu oyunlar hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik çalışmaları önemli kılmaktadır. Aynı zamanda oyunla öğretim yönteminin kullanıldığı öğrenme ortamlarından yansımalarda daha çok araştırılmalıdır.

Araştırmanın amacı, "Tam Sayılarda Çarpma ve Bölme" konusuna yönelik olan bu eğitsel oyunun uygulanabilirliği hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini almaktır. Ayrıca uygulanan öğretim ortamından yansımalar ele alınacaktır. Bu amaç doğrultusunda 7. sınıfın "Sayılar ve İşlemler" ünitesinin "Tam Sayılarda Çarpma ve Bölme" konusuna yönelik "Üst üste çarpım" isimli eğitsel bir oyun tasarlanmıştır.

Tasarlanan bu oyunun, öğrencilerle uygulama yapılmadan önce ortaokulda görev yapan 4 matematik öğretmeni ile ders imecesi (lesson study) çalışması ve uzman görüşü ile genel değerlendirmesi yapılmıştır. Oyun farklı zamanlarda 4' erli gruplar halinde oynanmıştır. Toplam 4 öğretmen ile 16 öğrenciye uygulanmıştır. Oyunda her grupta hakemlik görevini kendi matematik öğretmeni üstlenmiştir. Bu çalışmada örneklem belirlenirken temel ölçüt örneklemin "Üst Üste Çarpım" oyununu oynayan 7. Sınıf ortaokul öğrencileri ile uygulamaya katılan matematik öğretmenlerinden oluşmasıdır. Oyun uygulandıktan sonra hakemlik görevini üstlenen 4 öğretmene 7 sorudan oluşan, oyunu oynayan 16 öğrenciye de 6 sorudan oluşan açık uçlu yazılı mülakat ayrı ayrı yapılmıştır. Aynı zamanda uygulama sırasında araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlemler de gerçekleştirilmiştir.

Geliştirilen "Üst Üste Çarpım" oyununun "Tam Sayılarda Çarpma ve Bölme" konusundaki pek çok soyut kavramın öğretiminde kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir. Oyun ortaokul 7. sınıf MEB matematik öğretim programındaki "Sayılar ve İşlemler" ünitesinin "Tam Sayılarla Çarpma ve Bölme İşlemleri" konusunun kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Tasarlanan oyun, 1 hakem ve 4 oyuncu ile üç aşamada oynanan bir kart oyunudur. Birinci aşamada tabanı pozitif üstlü sayı soru kartları, ikinci aşamada tabanı negatif üstlü sayı soru kartları, üçüncü aşamada dört işlem gerektiren üstlü sayı soru kartları bulunmaktadır. Oyun, masada bulunan üstlü sayı soru kartlarına öğrencilerin önlerindeki cevap kartlarını kullanarak ve tekrarlı çarpım sonuçlarını adım adım söyleyerek doğru cevaplamaları prensibine dayanmaktadır. Yanlış yapıldığında bir başka oyuncu yanlış kartını kullanarak cevap verme hakkına sahiptir. Oyuna başlamadan önce hakem oyunu örnek soru ve cevap kartlarını kullanarak anlatır. Her soru 10 puandır. Yanlış müdahalelerde 5 ceza puanı kesilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin çoğu bu eğitsel oyunla eğlenirken öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan anlaşıldığı üzere oyun esnasında üslü ifadelerin değerlerini bulurken bazen çarpma işlemi yerine toplama işlemi yaptıklarını belirtmişlerdir. Daha sonraki aşamalarda bu yanlışlarını fark edip, düzelttiklerini söylemişlerdir. Aynı zamanda çoğu öğrencinin tabanı negatif olup üssü çift olan sayıların işaretinin pozitif, üssü tek olan sayıların işaretinin negatif olduğu genellemesine vardıkları görülmektedir. Bu oyunla öğrenciler doğru genellemelere ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Geliştiren bu oyunun öğrencilerin kavram yanılgılarını giderdiği ve üst biliş becerilerini geliştirebileceği söylenebilir.

Oyunun uygulanabilirliği hakkında öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen verilere göre oyundaki soru kartlarında gerekli düzenlemeler yapılırsa oyunun 8. Sınıf seviyesinde de uygulanabileceğini ifade edilmiştir. Bununla birlikte oyunun akran öğrenmesi ve hatayı anında fark etmesini sağlayabileceğini, hızlı işlem yapma becerisini geliştirebileceğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin önerilerinden birisi de soruların ve süresinin hakem tarafından sınıf seviyesine göre ayarlandığı takdirde oyunun uygulanabilirliğinin artacağını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : oyunla öğretim, eğitsel oyunlar, aktif öğrenme

Kaynakça

Aksoy, N.C. (2010). *Oyun Destekli Matematik Öğretiminin İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerin Kesirler Konusundaki Başarı, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlik ve Tutumlarının Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duran, M., Kaplan, A. (2014). Matematiksel Kavramlarla Geliştirilen "Kelimeden Kavrama" Oyununa İlişkin Öğrenci-Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2).

Gökbulut, Y., Yücel Yumuşak, E. (2014). Oyun Destekli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Kesirler Konusundaki Erişi ve Kalıcılığa Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 673-689.

Kavasoğlu, B.E. (2010). *İlköğretim 6, 7 ve 8.Sınıf Matematik Dersinde Olasılık Konusunun Oyuna Dayalı Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB. (2013). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.

Songur, A. (2006). *Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İstanbul.

Şen, A., Örenç, A., Savuran, D. (2009).Geometri Oyunu. M.E. B. ve TÜBİTAK –BİDEB YİBO Öğretmenleri Matematik Proje Danışmanlığı Eğitim Çalıştayı. Gebze, Türkiye, 15- 22 Haziran.

Tural, H. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türk, Ö., Güngör, Ö., Karaaslan, G. (2011). Tabuloji grubu proje raporu: Mat -Tabu. Lise Öğretmenleri Proje Danışmanlığı Eğitimi Çalıştayı:Lise I,Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, 9-17 Temmuz.

(7515) Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Sevda GÖKTEPE YILDIZ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Ekinci (2009) öğrenme yaklaşımlarının bireyin bir konuyu öğrenirken amacına bağlı olarak gösterdiği yönelimi belirttiğini ifade etmektedir. Diseth ve Martinsen (2003) öğrenme yaklaşımlarını bir öğrenme durumu ile karşılaşıldığında harekete geçiren etkendeki bireysel farklılıklar ve uyuşan stratejilerin kullanımı olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde derinlemesine ve yüzeysel olmak üzere iki tür öğrenme yaklaşımı ele alanlar (ör. Chin & Brown, 2000; Özkan & Sezgin Selçuk, 2014); derinlemesine, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç tür öğrenme yaklaşımı olduğunu belirtenler (ör. Darlington, 2011; Ekinci, 2009; Senemoğlu, 2011) bulunmaktadır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımında yeni karşılaşılan durumları eski bilgilerle ve tecrübelerle eleştirel olarak ilişkilendirerek anlamaya yönelme ve odaklanma vardır. Örneğin matematik konuları için elde edilen bilginin nereden geldiğini anlama ve konunun kullanım alanlarını bilmek ve aralarında ilişki kurmaktır (Darlington, 2011). Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olanlar öğrenecekleri konuya önem verirler ve öğrenmeye karşı pozitif tutuma sahiptirler (Biggs, 1999).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında bir bilginin diğer bir bilgi ile ilişkisini düşünmeden ezberlemeye odaklanma vardır (Trigwell & Prosser, 1991). Öğreneneler dış faktörlerin etkisinden dolayı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirler ve etkinlik üst düzey bilişsel faaliyetleri gerektirse bile düşük düzeyli bilişsel faaliyetleri gerçekleştirmeye yatkındırlar (Biggs, 1999).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı her öğrenci için daima en başarılı yaklaşımdır anlamına gelmemektedir (Lonka, Olkinuora & Makinen, 2004). Hatta yüzeysel öğrenme yaklaşımları içerisinde yer alan ezberleme teknikleri derinlemesine öğrenme için kullanılabilir. Örneğin matematikte bir teoremin tam olarak anlaşılması için teoremde geçen tanımların ezbere bilinmesi gerekebilir (Darlington, 2011).

Ramsden (1979) "stratejik yaklaşım" olarak üçüncü yaklaşım türünü ortaya koymuştur. Stratejik yaklaşım bir çeşit karma yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Stratejik yaklaşım tipini kullanan öğrenciler en yüksek notu almak için hem derinsel hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullanırlar ve mesleki motivasyonlarının yanında rekabete dayalı motivasyonları da yüksektir (Entwistle & Tait, 1990).

Yurt içinde ve yurt dışında son yıllarda öğrenme yaklaşımları ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (ör. Chin & Brown, 2000; Darlington, 2011; Ekinci, 2009; Özkan & Sezgin Selçuk, 2014; Senemoğlu, 2011). Öğrenme yaklaşımları ile ilgili mevcut çalışmalarda kullanılan öğrenme yaklaşımları ölçekleri çoğunlukla bireylerin genel olarak öğrenme yaklaşımlarını belirlemektedir (ör. Ekinci, 2009; Senemoğlu, 2011) Özel olarak bir disiplinle ilgili öğrenme yaklaşımını belirleyen çalışmalar daha az sayıdadır (ör. Darlington, 2011; Özkan & Sezgin Selçuk, 2014). Matematik dersine karşı öğrenme yaklaşımlarını belirleyen ölçeklerin geliştirildiği ya da kullanıldığı araştırmaların sayısı oldukça azdır (ör. Darlington, 2011; İlhan, Çetin & Kılıç, 2013).

Bu çalışmanın birinci amacı öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme yaklaşımlarını ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. İkinci amacı ise geliştirilen ölçek aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını sınıf düzeylerine göre incelemektir.

Bu çalışma hem bir ölçek geliştirme çalışması olup geliştirilen Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını sunmaktadır hem de betimsel bir çalışma olup ölçeğin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktadır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmektir. Matematik öğrenme yaklaşımları ölçeği geliştirme aşamasında öncelikle derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımları boyutlarından yola çıkarak 68 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde 5'li likert tipindedir. Geliştirilecek olan ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri Fleiss'in kappa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. 2 madde uzmanlara göre ifade edilişleri uygun olmadığından, 9 madde ölçeğin alt boyutlarına uygun olmadığından, 4 madde ise seviyeye uygun olmadığı düşünülerek madde havuzundan çıkarılmıştır. Toplam 55 maddeden oluşan deneme formu oluşturulmuştur. Pilot çalışma öncesinde maddelerin anlaşılırlığını ve uygulama süresini belirlemek için küçük bir grup üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Sonrasında ölçek geliştirme çalışmasının yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilecektir. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini belirleme aşamasında % 27'lik alt grup-üst grup karşılaştırmalarından yararlanılacaktır. Ölçeğin tümünün güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 ve LISREL programları kullanılacaktır. Ayrıca ölçeğin iki ayrı zamanda uygulaması yapılarak güvenirliği için test tekrar test

değerleri hesaplanacaktır. Ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı istatistiksel olarak analiz edilecektir.

Matematik öğrenme yaklaşımları ölçeği uygulandıktan sonra elde edilen bulgulara göre ölçekte yer alacak maddelere karar verilecektir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin kaç faktörden oluştuğu tespit edilecektir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme yaklaşımlarını ne derece açıkladığı belirlenecektir. İç tutarlık katsayıları ve test tekrar test değerleri hesaplanarak testin güvenirliği hakkında bilgi sahibi olunacaktır. Madde analizleri ile ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilikleri, madde-ölçek korelasyonları hesaplanacaktır. Geliştirilen ölçek kullanılarak değişik sınıf düzeylerindeki ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımlarının farklılık gösterip göstermediği analiz edilecektir. Farklı değişkenlere göre öğrencilerin matematik öğrenme yaklaşımlarının değişip değişmediğinin incelenmesi ileriki çalışmalar için öneri olarak verilebilir.

Anahtar Kelimeler : matematik öğrenme yaklaşımları, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, *18*(1), 57-75.

Chin, C. & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparision of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science* Teaching, *37*(2), 109-138.

Darlington, E. (2011). Approaches to Learning of Undergraduate Mathematicians. *BSRLM Conference.* Oxford, England.

Diseth, A. & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational psychology*, *23*(2), 195-207.

Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, *34*(151), 74-88.

Entwistle, N. J. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education, 19*(2), 169-194.

Ilhan, M., Çetin, B., & Kılıç, M. A. (2013). Matematik öğrenme yaklaşımları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 113-145.

Lonka, K., Olkinuora, E. & Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review, 16*(4), 301-323.

Özkan, G. & Sezgin Selçuk, G. (2014). Lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 8*(1),101-127.

Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education,* 8, 411-27.

Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160).

Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education, 22*(3), 251-266.

(7522) Mathematical Self-efficacy among Turkish Vocational High School Students

Hüseyin ÖZDEMİR
Bursa Hürriyet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Rıdvan EZENTAŞ
Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Improving mathematics education is one of the most significant aims of the governments and policy makers worldwide in line with the technological developments. A number of dimensions were discussed in the literature with review and original research to contribute to the mathematics education, such as technology and mathematics, constructivist views, philosophy of mathematics for education, modelling and applications, mathematics performance and pre- and post-test assessments for mathematics efficiency. One of the dimensions in mathematics education is the effect of 'self-efficacy in mathematics' on students' success because there is a consensus in the literature among researchers that mathematical self-efficacy of students is their belief and opinions on their potentials that has a considerable effect on students' mathematical achievement. The studies showed that*students' beliefs and their effectiveness* tend to be associated in mathematics. Students mostly find mathematics course challenging and face various problems, particularly in vocational high schools, which needs to be on the agenda in education to enhance the situation. However, to solve this problem, particularly in vocational high schools, little effort is put despite the significance of mathematics in students' life. To the best of our knowledge, vocational high school teaching context is little discussed and under-researched in Turkish context for students' self-efficiency although the graduates are expected to deal with a number of sectors like machine technology, architecture technology and industrial automation technology, which needs to be handled. As mathematics teachers, we should be aware of this problem and cooperate to improve the problematic areas in mathematics teaching. Indeed, the need for work force for vocational school graduates both in governmental and private work places are increasing day by day, hence, their qualifications should be addressed considering their contribution to the society. This study attempts to contribute to the literature with an aspect that is unexplored, namely vocational higher education students' self-efficacy, and aims to find out whether vocational students' characteristics have any effect on the sources of mathematical self-efficacy. We aim to provide a real context from a state vocational high school to enlighten the problems and reach mathematics teacher for collaboration to cope with the problems in mathematics classes.

In this descriptive study, firstly, we reviewed the relevant literature on scales that measure mathematical self-efficacy considering criticisms that have been put forward by researchers. Then, we adapted an established scale to be consistent with vocational high students' mathematics education in Turkey. The survey consisted of two parts as follows: (i) participants' background information, such as their gender and GPA and (ii) 26 questions were asked to collect preliminary data on mathematical self-efficacy. We used the Sources of Vocational School Mathematics Self-Efficacy Scale in the form of a six-point Likert scale design (i.e., 1 – Definitely False, 2 – Mostly False, 3 – A little bit False, 4 – A little bit True, 5 – Mostly True and 6 – Definitely True). The dependent variabilities were based on students' mastery experience (questions numbered 1 – 4 – 9 – 12 –18), vicarious experience (questions numbered 2 – 13 – 16 – 19 – 21 – 23), verbal and social persuasions (questions numbered 6 – 8 – 10 – 15 – 17 – 22), physiological and emotional states (questions numbered 3 – 5 – 7 – 11 – 14 – 20) and we contributed self-efficacy literature vocational high school dimension. To realize this dimension, we prepared three additional questions (questions numbered 24 – 25 – 26) on students' mathematical self-perception in vocational education. We had two independent variabilities (students' GPA and mathematics marks). The survey was piloted on 8 students and 50 students involved in the study voluntarily.

The findings showed that students' response to the survey was consistent among the each dependent variability. As for mastery experience, students found themselves a little bit successful. For the second variability, vicarious experience, there is a consensus among the students that their environment has an important effect on their mathematics achievement. Surprisingly, for verbal and social persuasions questions, students' opinions differed. The average of their response was between a little bit false and a little bit true. For the fourth variability as physiological and emotional states, there is an unexpected finding. Students seem not to feel themselves stressed and nervous while learning mathematics. As for our additional three questions specific to vocational education, students believe that they can be more successful if their mathematics course could be designed in collaboration with vocational courses.

Anahtar Kelimeler : Mathematics Education, Success in Mathematics, Self-efficacy, Vocational School

Kaynakça

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control.* New York, NY: Freeman.

Matsui, T., Matsui, K., & Ohnishi, R. (1990). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior, 37*, 225-238.

Ozyurek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology, 40* (3), 145-156.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66* (4), 543-578.

Spence, D., & Usher, E. L. (2007). Engagement with mathematics courseware in traditional and online remedial learning environments: Relationship to self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Computing Research, 37* (3), 267-288.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 89-101.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78* (4), 751-796.

(7531) Matematik Problemlerini Çözmede Başarılı 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi: Özel Durum Çalışması

Sevilay TAVŞAN

Yalıköy Ortaokulu

Alaattin PUSMAZ

Marmara Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde matematik eğitim anlayışı; karşılaştığı problemlere çözümler üretebilme, tahminlerde bulunabilme, deneyimleri üzerinde düşünerek çeşitli çıkarımlar yapabilme, öğrenme ve düşünme süreçlerinin farkında olabilme gibi becerileri içine alan üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB,2005). Bu üst düzey düşünme becerilerinden biri, sorgulamalar yaparak deneyimlerin yeniden yapılandırılmasına olanak tanıyan yansıtıcı düşünme becerisidir (Mahnaz, 1997). Yansıtıcı düşünme becerisi; bireyin karşılaştığı sorunlar için birçok düşünce ortaya koyabilmesi, geçmiş ve şimdiki deneyimlerini kullanarak ortaya koyduğu bu düşünceleri sorgulayabilmesi ve değerlendirmeler yapabilmesi; diğer bir deyişle karşılaştığı sorunları çözebilmek için neler yapabileceğini düşünebilmesi olarak tanımlanabilir (Lee, 2005). Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünmenin yapı taşını oluşturan yansıtma kavramı öğrencinin; bir deneyimden başka bir deneyime daha derin bir anlayışla hareket etmesini sağlayan anlamlandırma yöntemidir.

Yansıtıcı düşünme becerisi sayesinde birey; duygularını, hislerini, düşüncelerini yansıtarak problemlere bulduğu çözüm yollarını görmekte ve çözümün uygunluğunu değerlendirerek tekrar yapılandırma yapmaktadır (Ersözlü, 2008). Ferri (2003) de bu görüşe paralel olarak yansıtıcı düşünme becerisinin, bir problemle karşılaşıldığında probleme cevap bulmaktan öte, onun çeşitli boyutlarıyla ele alınıp incelenebilmesi olduğunu belirtmiştir. Shermis'e (1992, s.51) göre "Yansıtıcı düşünme becerisinin amacı bir problemle karşılaşıldığında en uygun çözüm yolunu bulmaktır ve yansıtıcı düşünme becerisi en iyi problem çözme sürecinde gözlenebilmektedir". Mason (2009) yansıtma yapmanın öğrenene problemin çözüm süreci boyunca yaptığı hatalarını belirleme imkânı verebildiğini belirtmektedir. Hong ve Choi'ye (2011) göre ise, problem çözme süreci boyunca öğrenenler kendi öğrenmeleri üzerine yansıtmalar yapabilmekte, verilen görev ile önceki bilgilerini, becerilerini, önceki deneyimlerini ilişkilendirebilmekte, arkadaşlarından geri dönütler alabilmektedir. Tüm bu düşüncelerden hareketle ortaya konan problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi (PÇYYDB), problem çözme aşamalarında yapılan yansıtmaların birleşiminden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle PÇYYDB,"Problem çözme sürecinde problemin anlaşılmasından çözülmesine kadar gerçekleştirilen, odaklanma, planlama, olası çözümler üretme, karar alma ve değerlendirme aşamalarında yansıtıcı düşünme tarzının hâkim olduğu bir üst düzey düşünme biçimidir." (Saygılı ve Atahan, 2014, ss.182-183).

PÇYYDB'yi ele alan çalışmalar incelendiğinde; bu araştırmaların birkaç tanesinin ölçek geliştirme çalışması olduğu (Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Hong ve Choi, 2015), diğerlerinin ise öğrenciler (Baş ve Kıvılcım, 2011; Şen, 2013; Saygılı ve Atahan, 2014; Demirel, Derman ve Karagedik, 2015; K. Güneş, 2015, Tat, 2015), öğretmen adayları (Bjuland, 2004; Mason, 2009; Baki, Güç ve Özmen, 2012; Tuncer ve Özeren, 2012; Can, 2015) ve mühendislik fakültesi öğrencileri (Adams, Turns, Atman, 2003; Hong, 2011) üzerine yapıldıkları görülmektedir. Yapılmış olan nicel çalışmaların örneklemlerinin genellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler olduğu, nitel çalışmaların çalışma gruplarının ise çoğunlukla üniversite öğrencilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak hem yurt içinde hem yurt dışında ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini nitel boyutta inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin küçük yaşta problem çözme sürecindeki yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi, var olan durumlarının ortaya konabilmesi ve eksikliklerini tamamlamaya yönelik çalışmalar yapılması onların gelecekte karşılaşacakları sorunlara etkili çözümler bulabilmeleri adına gerekli ve önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Yapılan araştırmanın, bu ihtiyacın karşılanmasında bir boşluğu doldurması beklenmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı matematik problemlerini çözmede başarılı 8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesidir.

Olayı gerçekleştiği ortamında derinlemesine gözlemlemeye, sistematik biçimde veri toplamaya, analiz etmeye, sonuçları ortaya koymaya olanak sağlamasına ilaveten bireysel olarak yürütülen çalışmalar için uygun olması (Çepni, 2009, s.66) nedeniyle özel durum çalışması kullanılmıştır.

Araştırmanın amacına en uygun çalışma grubunun başarılı problem çözücüler olduğu ve bu öğrencilerden zengin veri elde edilebileceği düşünüldüğünden dolayı amaçlı örneklem yoluna gidilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu matematik problemlerini çözmede başarılı üç 8.sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak kaynak taraması sonucu oluşturulan problem çözme etkinlikleri (KTPÇE), bağlamları değiştirilen problem çözme etkinlikleri (BADPÇE), yarı yapılandırılmış görüşme formu, video ve ses kaydı kullanılmıştır. KTPÇE uygulanırken öğrenciler bireysel olarak uygulama sürecine alınırken, BADPÇE'nin uygulanması sırasında öğrenciler üç kişilik grup halinde bulunmuşlardır. Araştırma sürecinin sonunda öğrencilere hazırlanan görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir.

Video ve ses kayıtları yazılı metine dönüştürülmüştür. Elde edilen bu veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu aşamada yapılanlar şu şekildedir:

Betimsel analiz için çerçeve oluşturulması: Öğrencilerin süreç boyunca nasıl yansıtma yaptıklarını incelemek için Hong ve Choi'nin (2011) çalışmalarında oluşturmuş olduğu üç boyutlu kuramsal çerçevenin yansıtmanın konusu ile ilgili olan bilgi, deneyim, his/duygu, bağlam ve grup arkadaşı şeklindeki beş teması alınmıştır.

Verilerin işlenmesi: Bu aşamada, bir önceki aşamada oluşturulan tematik çerçeveye bağlı olarak veriler okunarak düzenlenmiştir. Temaların göstergeleri doğrultusunda, öğrencilerin belirlenen göstergeleri ortaya koyabilme durumlarının nasıl olduğuna bakılmıştır.

Bulguların tanımlanması: Bu aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve bu veriler gerekli görüldüğü yerlerde doğrudan alıntılarla betimsel olarak sunulmuştur.

Bulguların yorumlanması: Bu aşamada tanımlanan bulguların açıklanması, birbirleriyle ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Gerekli görüldüğü yerlerde katılımcıların durumları karşılaştırılmıştır.

Veri toplama araçlarının ve yapılan analizlerin geçerlik güvenirliği sağlanmıştır.

Öğrenciler genel olarak belirlenen temalar çerçevesinde başarılı bir şekilde yansıtma yapmakla birlikte, öğrencilerin belirlenen göstergeler dâhilinde yansıtma yapmakta zorlandıkları veya eksik yansıtma yaptıkları olmuştur.

Öğrencilerin yansıtma yapmakta en çok zorlandığı şey, seçtikleri stratejiye bir isim vermek olmuştur.

Öğrencilerin yansıtmaları incelendiğinde, buldukları sonucun doğru olması ile mantıklı olmasını aynı şeymiş gibi düşündükleri görülmüştür.

Öğrenciler verilen probleme benzer problem ile önceden karşılaşmış olmanın işlerini kolaylaştırdığını belirtip, deneyim boyutu ile ilgili başarılı yansıtmalar yapmışlardır.

Öğrenciler grup çalışmasının farklı çözüm yolları ortaya koyabilme, bulunan sonuçtan daha emin olabilme gibi olumlu yanları olduğunu düşünmekle birlikte, ortak bir çözüm yolunu bulmanın uzun sürmesinden hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir.

İki öğrenci problemi bireysel çözerken daha mutlu olduklarını belirtirken bir öğrenci de farklı fikirler olduğundan dolayı grupla problem çözmenin daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler seçtikleri farklı çözüm yollarından kendisine göre daha iyi olanı nedenleriyle birlikte ifade edebilme konusunda genel olarak başarılı şekilde yansıtma yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler : problem çözme, yansıtıcı düşünme, başarılı problem çözücüler, yansıtma

Kaynakça

Çepni,S.(2009).Araştırma ve proje çalışmalarına giriş(*geliştirilmiş 4.baskı*).Ankara: Pegem Yayınları

Dewey, J. (1933). How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. C. Heath.

Ersözlü, Z. N. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Ferri, R. B. (2003). Mathematical thinking styles-an empirical study, European research in mathematics education III. Erişim tarihi: 19 Ekim 2015, http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG3/TG3_BorromeoFerri_cerme3.pdf

Hong, Y.C. ve Choi, I. (2011). Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: A conceptual model. *Education Tech Research Dev, 59*, 687-710.

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education, 21*, 699–715.

Mahnaz, M. (1997). Content and nature of reflective teaching: A case of an experiment middle school science teacher. *Clearing House, 70(3),* 143-151.

Mason, A. J. (2009). Reflection on problem solving in introductory and advanced physics. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh School of Arts and Sciences, ABD.

MEB (2005). İlköğretim matematik dersi (6.-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Saygılı, G. ve Atahan, R. (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*, 181-192.

Shermis, S. S. (1992). Critical thinking: helping students learn reflectively. Bloomington: EDINFO Press.

(7535) Cebirsel Düşünmenin Gelişiminde Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Genelleme Perspektifini Desteklemesi Açısından İncelenmesi

Gözde AYBER
Anadolu Üniversitesi

Dilek TANIŞLI
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Cebir ve cebirsel düşünme, günümüz eğitim anlayışı, amaç ve beklentileri bakımından matematik okur-yazarlığının vazgeçilmez ve ayrılmaz bir parçasıdır (Ersoy ve Erbaş, 2002). Kaput'a (2008) göre, ilköğretim seviyesindeki cebirsel düşünmenin gelişimi matematik öğretiminin gelişimi için kritik bir noktadadır. Cebirsel düşünme; sembolleri ve cebirsel ilişkileri kullanma, çoklu gösterimlerden (sembolik, grafik, tablo gibi) yararlanma, genellemeleri formüle etme gibi üç ana beceriden oluşmaktadır (Çelik, 2007). Kaput, Carraher ve Blanton'a (2008) göre de cebirsel düşünmenin özünde iki temel öğe vardır; bunlardan biri matematiksel fikirleri temsil etmek için sembolleri kullanma ve problem çözme, bir diğeri de genelleme yapmadır. Bu öğelerden genelleme özel durumlardan sağlanan ya da özel durumlara sebep olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Davydov, 1990; Krutetskii, 1977; Polya, 1990). Aynı zamanda genelleme üst düzey düşünme gerektiren ve yansıtıcı soyutlamayı geliştiren bir süreç olarak da ifade edilmektedir (Piaget, 1970). Diğer yandan genelleme cebirsel düşünmenin gelişiminde önemli bir belirteç ve daha sonraki cebir öğrenimi ve öğretimi için de bir hazırlık sürecidir (Cooper ve Warren, 2011). Matematik eğitimi literatüründeki cebirsel düşünme çalışmaları incelendiğinde ise (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012; Mason, 2005; Blanton, 2008) genelleme perspektifi bağlamında bu çalışmanın da teorik çerçevesini şekillendiren üç bileşenin öne çıktığı görülmektedir. Bu bileşenler aritmetiği ve niceliksel muhakemeyi genelleme, örüntüler ve fonksiyonel ilişki/değişkenler ve modellemedir.

Türkiye'de 2006 ve 2013 yılında yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programında kazandırılması öngörülen temel becerilerden biri olarak genellemenin önemi vurgulanmış ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda çözümü genelleme sürecinin gerekliliğine yer verilmiştir. Ayrıca öğretim programında öğrencilere akıl yürütme becerilerinin kazandırılması için dikkate alınması gereken göstergelerden biri "mantıklı genellemelerde ve çıkarımlarda bulunma" olarak belirtilmiştir (MEB, 2006; 2013). Yenilenen öğretim programlarıyla birlikte programı destekleyen ders kitaplarının yazımı da süregelmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlere rehberlik etmesi ve öğrenmeye kaynak oluşturmasıyla önemli bir yere sahip olan, tamamlayıcı öğretim materyallerinden biri olarak görülen ders kitaplarının genelleme kullanımını desteklemesi etkili bir matematik öğrenimi ve öğretimi aynı zamanda matematiksel düşünme gelişimi için ayrıca önemlidir. Bu nedenle matematik ders kitaplarının, programda öne sürülen genelleme yapma becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikleri nasıl ele aldığı ya da yer verip vermediği önemli bir problemdir. Bu problemden yola çıkarak yapılan araştırma ile cebirsel düşünmenin gelişimi bağlamında ders kitaplarında yer alan etkinliklerin genelleme yapmayı nasıl desteklediğine yanıt aranmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul matematik ders kitaplarının cebirsel düşünmenin gelişiminde genelleme süreci bağlamında örüntüler ve fonksiyonel ilişkiyi ve modellemeyi nasıl desteklediğini incelemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul matematik ders kitaplarında örüntüler ve fonksiyonel ilişkiyi destekleyen genellemeler nasıl sunulmuştur?

2. Ortaokul matematik ders kitaplarında modellemeyi destekleyen genellemeler nasıl sunulmuştur?

Bu araştırmanın, 2006 ve 2013 yıllarında yenilenen ortaokul matematik öğretim programlarında cebirsel düşünmenin gelişimi açısından önemi vurgulanan genelleme durumlarının ders kitaplarında nasıl sunulduğuna dikkat çekmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu araştırma ileriki yıllarda hazırlanacak ya da yeniden düzenlenecek olan ders kitapları için referans olabilir. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulgu ve sonuçların genelleme kavramının öğretimine yönelik ileride yapılacak alan eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda tek başına bir veri toplama yöntemi olarak da kullanılabilen doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu araştırmada ortaokul matematik ders kitaplarının cebirsel düşünme bağlamında genelleme yapmayı nasıl desteklediğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan doküman incelemesi, Eskişehir ilinde 2015 ve 2016 yılında kullanılan her sınıf düzeyinden (5. - 8. sınıflar) ikişer adet ortaokul matematik ders kitabı üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu bağlamda araştırmada yıl, sınıf ve yayınevi olmak üzere üç temel ölçüt belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütlere göre araştırmanın örneklemini; dört adet Milli Eğitim Bakanlığına, diğer dört

adet ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilmiş özel yayınevlerine ait olmak üzere toplam 8 adet ortaokul matematik ders kitabı oluşturmaktadır. Veriler bu kitaplardan toplanmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanmasında tematik analiz kullanılmıştır (Liamputtong, 2009). Tematik analiz bilgilerin içindeki örüntüleri tanımlamak, çözümlemek ve raporlaştırmak için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Bu bağlamda ders kitaplarında öğrencilere sunulan genelleme durumları araştırma kapsamında benimsenen, çeşitli araştırmaların sentezlenmesi ile oluşturulan teorik çerçevenin iki temel boyutu ele alınarak (Örüntüler ve fonksiyonel ilişki/değişkenler, Modelleme) incelenmiştir. Analiz sürecinde bir kodlama matrisi oluşturulmuş ve veriler bu matris ile analiz edilmiştir.

Çözümleme süreci devam eden araştırmanın var olan sonuçlarına göre incelenen ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan görevler ve uygulamalardaki genelleme durumlarının sayıca yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu görev ve uygulamaların teorik çerçeve bağlamında benimsenen genelleme bileşenlerinden modelleme bileşenini yüksek oranda, örüntüler ve fonksiyonel ilişki/değişkenler bileşenini ise kısmen karşıladığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre kitaplarda yer alan görev ve etkinliklerdeki genelleme durumları öğrencilere hazır olarak sunulmuş, öğrencilerin genellemeleri keşfetmeleri ve ifade etmelerine olanak sağlayan genelleme durumlarına büyük ölçüde yer verilmemiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında öğrencileri genelleme yapmaya teşvik edici içeriklerin zayıf kalması öğrencilerin cebirsel düşünme gelişimlerini sağlama açısından bir sınırlılıktır. Öte yandan ders kitaplarında yer alan görevlerde genelleme durumlarına 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında 5. ve 6. sınıf ders kitaplarından daha yoğun olarak yer verilmesi elde edilen diğer sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Matematik eğitimi, cebirsel düşünme, genelleme, matematik ders kitapları

Kaynakça

Blanton, M. L. (2008). Algebra and the elementary classroom. *Transforming thinking, transforming practice*.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77-101.

Cooper, T. J., & Warren, E. (2011). Years 2 to 6 students' ability to generalise: Models, representations and theory for teaching and learning. *In Early algebraization* (pp. 187-214). Springer Berlin Heidelberg.

Çelik, D. (2007). Öğretmen adaylarının cebirsel düşünme becerilerinin analitik incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon*.

Davydov, V. V. (1990). Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula. *Soviet studies in mathematics education*: *Vol. 2.*

Erbaş, A.K, & Ersoy,Y. (2002) Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eşitliklerin çözümündeki başarıları ve olası kavram yanılgıları. *UFBMEK-5 Bildiri Kitabı.*

Kaput, J. J., Carraher, D. W., & Blanton, M. L. (Eds.). (2008). *Algebra in the early grades*. New York.

Krutetskii, V. A. (1977). The psychology of mathematical abilities in schoolchildren. *Child Development*, *48*(1).

Liamputtong, P. (2009). *Qualitative research methods*, Melbourne: Oxford University Press.

Mason, J. (2005). *Developing thinking in algebra*. Sage.

MEB. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5-6-7-8. Sınıflar) öğretim programı. TTKB*. Ankara: MEB Yayınları.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Trans. E. Duckworth.

Polya, G. (1990). *Induction and analogy in mathematics*.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim* (Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Sözkesen Matbaacılık.

(7599) Matematiğe Yönelik Tutumlar İle Matematik Kavramına İlişkin Sahip Olunan Metaforlar Arasındaki İlişki

Okan KUZU — Ahi Evran Üniversitesi
Yasemin KUZU — Ahi Evran Üniversitesi
Sadık Yüksel SIVACI — Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Eğitim sisteminin temel amacı insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan nitelikli bireyler yetiştirmek ve eğitim sürecinin etkili bir şekilde geçirilmesini sağlamaktır. Eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan öğretmenler ise, öğrencilere yol gösteren ve onların düşünme yeteneğini geliştiren bir etken olmalıdır. Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkileri son derece önemlidir. Geleceklerinin ilk adımlarını bu yıllarda atan öğrenciler, Ortaöğretime Geçiş Sistemi kapsamında yapılan sınavlarda aldığı puanlarla okullara yerleştirilmektedir (EARGED, 2010). Bu amaçla, 1999 yılında yapılan 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasıyla birlikte 2015 yıllına kadar yapılan sınavlar incelendiğinde Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler testleri arasında başarı ortalaması en düşük testin Matematik olduğu görülmektedir. Oysaki matematik, insanlar tarafından iyi bir yaşamın ve iyi bir kariyerin kapı açıcısı olarak düşünülmektedir (Stafslien, 2001). Aynı zamanda matematik, yaşamın ve dünyanın anlaşılması ve bunlar hakkında fikirler üretilebilmesi için yardımcı bir eleman olarak da görülmektedir (Ernest 1991; akt. Dursun ve Dede 2004). Ancak, matematik öğrencilerin çoğu tarafından zor ve sıkıcı bir ders olarak düşünülmektedir. Öğrencilerde bu kanının oluşmasında etkili olan faktörlerin başında hiç kuşkusuz öğretmenler gelmektedir.

Öğretmenlerin, özellikle ilköğretim matematiğine karşı olan tutum, davranış ve inanışlarının öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum ve davranışlar oluşturmalarında önemli bir faktör olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Kulm, 1980). Matematik hakkında olumlu tutum içinde olan bir öğrencinin ise, matematiğe karşı olumsuz tutum içinde olan öğrenciden daha fazla başarılı olacağı öngörülmektedir (Reyes, 1984; Ma, 1997). Öğrencilerin matematik başarısını ve tutumunu etkileyen faktörlerden biri de matematiğin öğretilme biçimidir. Öğretmen, konuları, geleneksel biçim yerine, günlük yaşamla ilişkilendirerek anlatmalıdır. Nesin'e (1994) göre, matematik doğada vardır ve insanlar matematiği keşfetmezler; sadece okul öncesinden başlayarak tüm öğretim kademelerinde matematiksel kavramlarla doğa arasındaki ilişkileri anlamaya çalışırlar. İnsanoğlu, doğadaki varlıklarla birlikte yaşarken kendi yaşamıyla o varlıklar arasında ilişki kurarak kendini ifade etmeye çalışır (Abrams, 1999). İşte bu kendini ifade etme ve ilişki kurma biçimlerinden birisi de metaforlardır. Kelimelerin yetmediği veya anlatımın daha da kuvvetlendirilmesi gereken bir durumda metaforlar önemli bir iletişim aracı olmaktadırlar (Şengül, 2014). Forcenville (2002) metaforu; "Bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesi" şeklinde tanımlarken; Cerit (2008) ise, insanların nesneleri, olayları, çevreyi ve hayatı nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak belirtmektedir. Metafor, yeni bilgi hakkındaki düşüncelerin somut bir biçimde açıklanmasına ve detaylandırılmasına yardımcıdır (Senemoğlu, 2005). Böylece soyut olan kavramların anlaşılması ve yorumlanması kolaylaşır.

Öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde yapılan metafor çalışmalarına bakıldığında matematik kavramı ile ilgili oluşturulan metaforların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Güveli, 2011; Şengül, 2014). Bu çeşitliliğin gerçekleşmesinde öğretmen adaylarının ve öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik başarısı ve tutumlarının, matematik kavramına yönelik sahip oldukları metaforları belirlemedeki etkisi araştırılacaktır. Bu amaçla aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranacaktır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar;

matematik başarısına göre,

matematiğe yönelik tutumuna göre,

farklılık göstermekte midir?

Araştırmada ilköğretim matematik eğitimi öğrencilerinin başarısı ve matematiğe yönelik tutumu ile sahip oldukları matematik metaforları arasındaki ilişki incelenecektir. Bu bağlamda araştırma nitel ve nicel araştırma olup, elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel istatistiklerden yararlanarak analiz edilecektir. İçerik analizi elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerdin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Ayrıca, içerik analizi hem nicel hem de nitel konuları kapsaması nedeniyle büyük ölçüde fayda sağlayacaktır. Eğitim alanındaki en yaygın nicel araştırma yöntemlerinden biri ise betimsel yöntem tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk vd., 2009). Tarama modeli, katılımcıların bir konuya ilişkin görüş, ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerini belirlemeye yönelik yaklaşımlardır (Karasar, 2015). Betimleme sürecinde, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına yönelik matematik tutum ölçeği uygulanacaktır.

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim matematik eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan 120 üniversite öğrencisidir.

Veri toplama aracı olarak 'matematik tutum ölçeği'; araştırmacılar tarafından hazırlanan ve demografik özellikleri içeren 'Kişisel bilgi formu' kullanılacaktır. Bunun yanı sıra ilköğretim matematik eğitimi öğretmeni adaylarına "matematik … gibidir; çünkü …" cümlesinin yazılı olduğu bir kâğıt verilecek ve tek bir metafora odaklanarak bu cümleyi tamamlamaları istenecektir.

Verilerden elde edilen metaforlar uzman görüşü dahilinde belirli kategoriler altında toplanacaktır. Bu kategorilerin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutum ve başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına SPSS 23 paket programı kullanılarak cevap aranacaktır.

Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik başarısın ve matematiğe yönelik tutumlarının, matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar üzerindeki etkisi incelenecek ve ne gibi farklılıklara neden olduğu araştırılacaktır. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sahip olduğu metaforlar belirlenecektir.

Bu metaforların, öğretmen adaylarının farklı düşünme ve algılama becerilerine göre çeşitlilik göstermesi beklenmektir. Ayrıca, öğretmen adaylarının belirttiği açıklamalar doğrultusunda metaforlar için belirli kategoriler oluşturulacaktır. Bu kategoriler olumlu ve olumsuz metaforlar şeklinde iki başlık altında toplanacaktır. Bu bağlamda, matematik başarısı ve matematiğe yönelik tutumu olumlu olan matematik öğretmen adaylarının matematik kavramına yönelik sahip olduğu metaforların da olumlu olması; benzer şekilde matematik başarısı ve matematiğe yönelik tutumu olumsuz olan matematik öğretmen adaylarının ise matematik kavramına yönelik sahip olduğu metaforların da olumsuz olması beklenmektedir.

Not : Bu Çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından Egt.E2.16.005 Proje Numarası İle Desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : matematik, tutum, metafor

Kaynakça

Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms*. USA: Harcourt Brace Collage Publisher.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4)*, 693-712.

Dursun, Ş.; Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(2).

Earged. (2010). *Seviye belirleme sınavlarının değerlendirilmesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Forcenville, C. (2002). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.

Güveli, E.; İpek, A. S.; Atasoy, E.; Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *2*(2), 140-159.

Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara: 2015

Kulm, G. (1980). *Research on Mathematics Attitudes*, Research in Mathematics Education, 356-387, NCTM.

Ma, X. (1997*). Reciprocal Relationships Between Attitude Toward Mathematics and Achievement in Mathematics.* The Journal of Educational Research*,* 90, 4, 221-229.

Nesin, A. (1994). *Matematik ve Korku*. Üçüncü baskı. İstanbul: Kardeşler Basımevi.

Reyes, L. H. (1984). Affective Variables and Mathematics Education. *The Elementary School Journal,* 84, 558-580.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya,* Ankara: Gönül Yayıncılık.

Stafslien, C. (2001). Gender Differences in Achievement in Mathematics. November 16.*http://www.math.wisc.edu/~weinberg/MathEd/Gender_Term_Paper.doc* 2003, Ocak 23.

Şengül, S.; Katrancı, Y.; Cantimer, G. G. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin "Matematik" Öğretmeni Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *International Journal of Social Science*, 25-I, p. 89-111.

(7617) 8. Sınıf Matematik Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Kullanılan Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının İncelenmesi

Yasemin KUZU — Ahi Evran Üniversitesi

Hacı Ömer BEYDOĞAN — Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Bilgi ve teknolojinin hızla gelişme kaydettiği günümüzde var olan bilgiyi ezberleyen bireyler yerine bilgiyi üreten, sorgulayan ve tekrar tekrar öğrenen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Çağın gereklerine uygun insan tipi yetiştirme amacıyla mevcut eğitim sistemini yenileyen MEB, 2005 yılında öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşımla birlikte öğretmen, artık bilgiyi olduğu gibi öğrenciye aktaran değil, öğrenene yol gösteren, ona rehber olan kişi (MEB, 2005) konumuna gelmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin eğitim öğretimde rollerinin değişmesiyle programda da bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliklerin en önemlisi eğitim programları için önemli bir unsur olan ölçme ve değerlendirme alanında yapılmıştır (Kutlu, 2005; Güven, 2008). Geleneksel yaklaşımda bilgi, öğretmenden öğrenciye farklı yollarla aktarılan ifadeler, ölçme; verilen bilginin hafızada tutulması ve sorulduğunda cevap verilebilmesi, değerlendirme ise bu bilgilere ne düzeyde sahip olunduğuna karar vermedir. Bu yaklaşımda kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleriyle genellikle bilgilere ulaşılma düzeyleri belirlenmekte, üst düzey beceriler göz ardı edilmektedir (Stiggins, 1999). Dolayısıyla sonuç odaklı değerlendirmeden uzaklaşıp sürece bağlı değerlendirme yapmak amacıyla ürünün yanında süreci de değerlendiren, öğrencilere not vermek dışında öğrenmelerine katkı sağlayan ilerleme aşamalarını ve eksikleri hakkında öğrenciye bilgi veren (Karamustafaoğlu vd., 2012) alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine başvurmayı gerekmektedir. Burada bahsi geçen teknikler proje, performans görevi (ödevi), öğrenci ürün dosyası (portfolyo), yapılandırılmış grid, kavram haritaları, görüşme tekniği, gözlem tekniği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, açık uçlu sorular, posterler, dereceli puanlama anahtarı (rubrik), tutum ölçekleri ve kontrol listelerinden oluşmaktadır.

Yapılandırmacı programın başarılı olabilmesi alternatif ölçme değerlendirme araçlarının öğretim sürecine dâhil edilmesiyle mümkün olacaktır. Oysa yapılan araştırmalar öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yetersiz olduğunu ve bu teknikleri derslerinde etkili bir şekilde uygulayamadıklarını göstermektedir (Sütçü ve Bulut, 2015). Geleneksel yöntemleri benimsemiş öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını tanıyıp amacına uygun bir şekilde uygulamasında öğretmen kılavuz kitapları önemli bir role sahiptir. Öğretmen kılavuz kitapçıkları öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitaplarının daha etkin bir şekilde kullanımını sağlayan, çeşitli araştırmalara ve örneklere yer verilen, ünitelerle ilgili okuma kaynakları ve internet adreslerini kapsayan öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı eserdir. Bu kitapların öğretmenin eksik kalan bilgi ve becerilerini geliştirecek, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden onları haberdar edecek ve işini kolaylaştıracak şekilde hazırlanması gerekmektedir (Kesercioğlu & Aydoğdu, 2005; Turan & Karabacak, 2008). Dolayısıyla öğretmen, yapılandırmacı programın ne olduğunu, dersi nasıl yürüteceğini, alternatif ölçme araçlarının işlevini, bu araçların hangi durumlarda nasıl kullanacağını, ölçme sonucunda elde ettiği verileri nasıl değerlendireceğini öğretmen kılavuz kitapları yardımıyla öğrenecektir.

Literatür incelendiğinde çoğu kitap incelemesi çalışmasının ilgili kitapların görünüşünün, içeriğinin ve etkinliklerinin incelenmesine, öğretim programlarına uygunluklarının değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir (Yeniterzi ve Işıksal 2015). Öğretmen kılavuz kitaplarında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ne düzeyde yer verildiği hakkında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın öğretmen kılavuz kitaplarının alternatif ölçme değerlendirme açısından işlevselliğindeki eksiklikler açısından farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada farklı basım evlerince basılan 8. sınıf matematik öğretmen kılavuz kitaplarının ölçme ve değerlendirme bölümleri ele alınmıştır. Bu bağlamda sözü edilen bölümlerde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ne kadar başvurulduğu, bu yöntemlere ilişkin ölçme ve değerlendirme formlarının yer alıp almadığı, mevcut ölçme ve değerlendirme formlarının kullanışlılığı, formların kullanımı ve sonuçların nasıl yorumlanması gerektiğini belirten yönergelerin varlığı vb. nitelikler incelenmiştir.

Öğretmen kılavuz kitaplarının alternatif ölçme değerlendirme açısından işlevselliğinin incelendiği bu çalışmada var olan durum ortaya konulmuştur. Bu yönüyle araştırma, betimsel nitelikli bir çalışmadır. Bu nedenle çalışmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği nitel araştırma yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2003) benimsenmiştir. Çalışmanın evrenini farklı basım evlerince basılan 8. sınıf matematik öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında MEB tarafından öğretmen kılavuz kitabı olarak onaylanmış MEB ve Sevgi yayınevleri tarafından hazırlanan İlköğretim Matematik 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitaplarından oluşmaktadır. Öğretmen kılavuz kitaplarına Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinden elektronik kitap olarak ulaşılmıştır. Söz konusu öğretmen kılavuz kitapları, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığı için, doküman incelemesi yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2003) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen

kılavuz kitapları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri açısından ele alınmış, bu tekniklerin uygulandığı materyallerin varlığı ve işlevi hakkında bilgi edinilmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini içeren materyaller biçim, içerik, kapsam ve kazanımlara uygunluk açısından incelenmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan ölçütlerin yapılandırılması aşamasında, literatür taraması sonucu oluşturulan ölçütler uzman görüşüne sunulmuştur. Elde edilen veriler bu ölçütlere bağlı olarak analiz edilecektir.

Bu çalışmada 8. sınıf matematik öğretmen kılavuz kitaplarında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ne kadar başvurulduğu, bu yöntemlere ilişkin ölçme ve değerlendirme formlarının yer alıp almadığı, mevcut ölçme ve değerlendirme formlarının kullanışlılığı, formların kullanımı ve sonuçların nasıl yorumlanması gerektiğini belirten yönergelerin varlığı vb. nitelikler incelenmiştir. Bu bağlamda söz konusu materyaller, uzman görüşü alınarak yapılandırılan ölçütler dâhilinde biçim, içerik, kapsam ve kazanımlara uygunluk açısından ele alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan materyallerin biçimsel olarak amaca ve öğrenci düzeyine uygunluğu, kullanışlılığı, ölçülmesi istenen içeriği kapsayıcılığı, işlenen temayı örnekleyiciliği, kazanımları veya kazanımlardan en kritik olanların yoklayıcılığına yönelik uygunluğunun ortaya çıkarılması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Materyal, tamamlayıcı teknik, klavuz kitap, ölçme

Kaynakça

Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 177, 224–236.*

Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 167-179.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kesercioğlu, T., & Aydoğdu, M. (2005*). İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının 'Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Kayseri.

MEB. (2005). *İlköğretim 1–5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Stiggins, R. J. (1999). Assessment, Student Confidence, And School Success. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 191-198.

Sütçü, N.D. ve Bulut, İ. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 6(3), 23-45.

Şimşek, N. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılması: Nitel Bir Çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 149-168.

Turan, İ., & Karabacak, N. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğretimdeki Yansımaları. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 177, 138–151.

Yeniterzi, B., & Işıksal, M. (2015). 7. Sınıf Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabının Matematik Ve Fen Derslerinin İlişkilendirilmesi Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, SS. 19–140–146.

(7628) Öğretmen Adayları İçin Matematiksel Kavram Yanılgıları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Aysun İPEKOĞLU — MEB
Serdar AZTEKİN — Gazi Üniversitesi
Hacı Bayram YILMAZ — OMÜ

ÖZET

Matematik eğitimi literatürde kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik birçok araştırma ile karşılaşılmaktadır (Adıgüzel, 2013; Baran, 2011; Keçeli, 2007). Fakat kavram yanılgılarının belirlenmesi ancak bu yanılgılara çözüm yolları bulunması ve öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisinin (PAB) geliştirilmesi durumunda anlamlı olacaktır. PAB'ı yeterli düzeyde olan öğretmenlerden, öğrencilerin matematiksel kavram yanılgılarını belirlemenin yanında bu yanılgıların önüne geçmesi de beklenmektedir. Fennema ve Franke'ye göre (1992), öğrencilerin nasıl düşündüğünü, kavramları nasıl öğrendiğini ve kavram yanılgılarını bilmeyi ifade eden öğrenci bilişimine yönelik bilgi öğretmen bilgisinin önemli bileşenlerinden biridir. An ve ark. (2004), PAB'ın bileşenleri arasındaki ilişkileri gösterdiği şemada "öğrencinin nasıl düşündüğünün bilinmesi"ni merkeze yerleştirmiş ve bunu "öğrencilerin kavram yanılgılarının belirlenmesi", "öğrencilerin matematiksel anlayışlarının geliştirilmesi", "öğrencilerin matematik öğrenmeye katılımlarının sağlanması" gibi bileşenlerle ilişkilendirmiştir. PAB'ın değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenlerden ya da öğretmen adaylarından öğrencilerin kavram yanılgılarını ve yanlış anlayışlarını açıklamaları istenmektedir. Örneğin Türnüklü ve Yeşildere'nin (2007) öğretmen adaylarının PAB'ının incelenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarından öğrencilerin kesirler veya ondalık sayılar gibi matematiksel bilgilerle ilgili yanlış anlayışlarını ve kavram yanılgılarını açıklamaları istenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan 4 açık uçlu problem genel olarak öğrencinin mevcut kavrayışını ve nedenlerini anlamayı, öğrencilerin yanlış akıl yürütmelerinin önüne geçmek için çözümler sunmayı, öğrencilerin düşüncelerini netleştirmeleri için uygun sorular sormayı ve öğrenci cevapları için uygun değerlendirme kriterleri oluşturmayı içermektedir.

Doğrudan gözlenebilen bir olgu olmayan PAB, bir alanda uzmanlaşmış kişiyi o alanı öğreten kişiden ayırt eden bilgi türü olarak tanımlanmaktadır (Shulman, 1987). Tanıma göre belirli konuları en iyi temsil eden alana özgü örneklerin öğretmen tarafından anlaşılmasını ve belirli konularda karşılaşılan yaygın öğrenci zorlukları hakkındaki öğretmen bilgisini ifade ettiğinden PAB kısmen içsel bir yapıdır. Öğretmenin "verilebilecek en iyi örnekler" hakkındaki bilgisinin belirlenmesinde sadece gözleme dayalı bir bilgiye güvenmek, öğretmenin derste bilgisinin bir kısmını kullanabileceği dikkate alınırsa uygun değildir (Kagan, 1990). Gözlemler sadece sınırlı bir bakış açısı kazandıracağından öğretmenlerin PAB'ının ortaya konulabileceği uygulamalara ihtiyaç vardır. Literatürde çoğunlukla PAB'ın görüşme ve kavram haritası oluşturma gibi nitel olarak tasarlanan çalışmalarla değerlendirildiği görülmektedir (Baxter ve Lederman, 1999). Çalışmaları PAB'ı ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre organize eden Baxter ve Lederman üç kategori belirlemiştir: (a) Yakınsak ve çıkarımsal (convergent and inferential) teknikler, (b) Kavram haritalama, kart çeşitleri ve resimsel gösterimler ve (c) çoklu metot değerlendirmeleri. Bu kategorilerden yakınsak ve çıkarımsal teknikler likert tipi ölçekleri, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı maddelerden oluşan testleri içermektedir. Örneğin Kromrey ve Renfrow (1991) konuya özgü pedagoji bilgisini (content-specific pedagogical knowledge) genel pedagoji bilgisinden ve alan bilgisinden ayırmış ve bu bilgiyi ölçmek için çoktan seçmeli maddeler kullanmıştır. Kromrey ve Renfrow konuya özgü pedagoji bilgisini ölçmeye yönelik madde yazımının ve bu maddelerin analiz edilmesinin diğerlerine göre çok daha zor olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kavram yanılgılarına getirdikleri çözümlerin araştırıldığı bir tez çalışmasının bir bölümü olan bu çalışmada, pedagojik alan bilgisi ışığında öğretmen adaylarının kavram yanılgılarıyla baş etme yeterliliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu çalışmada geliştirilen ölçek ile PAB'a yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kavram yanılgıları ile nasıl baş ettiklerinin belirlenmesi amacıyla çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Birçok kritik öğretmen becerisini ölçme konusunda yetersizliği tartışılıyor olsa da çoktan seçmeli testler ekonomiklik gibi avantajlarından dolayı eğitimciler tarafından hala tercih edilmektedir (Baxter ve Lederman, 1999). Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde, pedagojik alan bilgisi ve kavram yanılgılarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve öğretmen adaylarının kavram yanılgılarıyla baş edebilmeleri için sergilemeleri gereken 9 farklı davranış ve bu davranışlardan hareketle toplamda 47 adet çoktan seçmeli madde yazılmıştır. Test maddelerinde hedeflenen davranışlardan bazıları; "Kavram yanılgılarını tespit eder", "Kavram yanılgısının nasıl meydana geldiğini açıklar", "Öğrencileri bilişsel çatışmaya düşürebilecek en uygun soruyu sorar" şeklindedir. Test maddeleri oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanlar arasında % 93 uyum olduğu görülmüş ve uzmanların değerlendirmeleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesindeki bir metropol üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'ne devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilmektedir. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında madde ayırt edicilik ve madde güçlüğü indeksleri, madde toplam korelasyon katsayıları ve KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizleri, kategorik verilerin faktör yapısını

incelemek için daha uygun olduğu alan yazında belirtilen Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler Düzeltilmiş Ortalama ve Varyans yöntemi (WLSMV) kullanılarak gerçekleştirilecektir (Brown, 2006). Ölçek geliştirilirken şu test geliştirme aşamaları takip edilmektedir:(1) Test amacının belirlenmesi,(2) Ölçülecek özelliklerin belirlenmesi,(3) Maddelerin yazılması, (4) Madde redaksiyonu (gözden geçirilmesi,(5) Deneme formunun hazırlanması,(6) Deneme formunun uygulanması,(7) Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi,(8) Nihai testin oluşturulması ve istatistikleri (Turgut ve Baykul, 2010).

Bu araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının PAB çerçevesinde kavram yanılgılarıyla baş etme yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi beklenmektedir. Araştırmanın devamında ölçek kapsamında ölçülen faktörlerin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kavram yanılgılarına çözüm getirme kapasitesine etkisi araştırılacaktır. Ayrıca farklı sınıflarda, fakültelerde ve üniversitelerde okuyan öğretmen adaylarının PAB açısından karşılaştırılması düşünülmektedir. Araştırmacılara göre, matematik programlarında ortaya konulan öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi adına matematik öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerle baş etme yöntemlerinin araştırılması matematik eğitimcilerinin öncelikli hedefleri arasında olmalıdır. Ayrıca literatürde öğretmen adaylarının kavram yanılgılarıyla baş etme kapasitelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş kapsamlı bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu durum öğretmen değerlendirme sınavlarında da kendini göstermektedir. Bu araştırmanın PAB'ın ölçme ve değerlendirilmesine yönelik sınırlı literatüre katkıda bulunması ve ilgili paydaşlara ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kavram Yanılgıları Ölçeği, Pedagojik İçerik Bilgisi, Matematik Eğitimi

Kaynakça

An, S., Kulm, G. ve Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the U.S., *Journal of Mathematics Teacher Education* 7, 145–172.

Baran, S. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin üçgenler ve geometrik cisimler konusundaki kavram yanılgıları.

Baxter, J.A. & Lederman, N.G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome & N.G.Lederman (Eds.), Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science teaching (pp. 147-162). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brown, T. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. New York: Guildford.

Fennema, E. ve Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact in: D.A. Grouws(Ed) Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (New York: Macmillan Publishing).

Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. Review of Educational Research, 60 (3), 419-469.

Keçeli, V. (2007). Karmaşık Sayılarda Kavram Yanılgısı ve Hata ile Tutum Arasındaki İlişki, Yükseklisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kromrey, J.D. & Renfrow, D.D. (1991). Using multiple choice examination items to measure teachers' content-specific pedagogical knowledge. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association, Boston.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Educational Researcher, 57(1),1-22.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Turnuklu, E.B. & Yesildere, S. (2007). The pedagogical content knowledge in mathematics: preservice primary mathematics teachers' perspectives in Turkey. UMPST: The Journal, Vol;1 (Content Knowledge).

(7629) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Eşitlik ve Denklem Kavramlarının Öğretimine İlişkin Bilgileri

Pınar YILDIZ
Erciyes Üniversitesi

İ. Elif YETKİN ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Öğretmenlerin matematik öğretimi için yeterli düzeyde bilgiye sahip olması öğrenci başarısına etki eden en önemli faktördür (Fennema, Sowder & Carpenter, 1999). Öğretmen bilgisinin araştırıldığı çalışmalar da öğrenci başarısının sağlanabilmesi için öğretmenlerin öğretecekleri konu hakkında derin bir matematik bilgisine sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin belirli matematik konu alanlarına yönelik öğretim bilgilerini incelemek son derece önemlidir (Ball, Lubienski & Mevborn, 2001; Hill, Rowan & Ball, 2005; Neubrand, Seago, Agudelo-Valderma, DeBlois & Leikin, 2009). Araştırmacılar cebir öğretiminde de öğrenci başarısı için en önemli faktör olarak görülen öğretmen bilgisinin incelendiği çalışmaların gerekliliğine dikkat çekmektedir (Herscovics & Linchevski, 1994; Kieran, 1992; McCrory, Floden, Ferrini-Mundy, Reckase & Senk, 2012).

Öğrencilerin cebir öğrenme sürecini inceleyen araştırmalar öğrencilerin cebirsel ilişkileri ve cebir için temel kavramları öğrenme sürecinde zorluk yaşadıklarını, bu sebeple de birçok hata yaptıklarını ve kavram yanılgısı oluşturduklarını göstermektedir (Booth, 1988; Herscovics & Linchevski, 1994; MacGregor & Stacey, 1997; Rosnick, 1981; Yıldız, Çiftçi, Şengil-Akar & Sezer, 2015). Öğrencilerin yaşadıkları bu zorlukların temelinde değişken ve eşitlik kavramlarına ilişkin öğrenmeleri yer almaktadır. Bu kavramların anlaşılması aritmetikten cebire geçişte ve cebir konularının öğretiminde temel olarak görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin değişken ve eşitlik kavramına ilişkin öğrenmeleri cebirsel ifade ve denklem kavramlarını nasıl anlamlandırdıklarını da etkilemektedir (Booth, 1988; Kuchemann, 1978, MacGregor & Stacey, 1997; Usiskin, 1999).

Eşitlik kavramının öğrenimini inceleyen araştırmalar, öğrencilerin eşit işaretini *ilişkisel (bir durum gösteren)* bir sembol olarak değil, eylem belirten *işlemsel* bir sembol olarak yorumladıklarını göstermektedir (Barody & Ginsburg, 1983; Behr, Erlwanger & Nichols, 1980; Falkner, Levi & Carpenter, 1999). Öğrencilerin eşitlik ve denklem anlamaları arasında ise güçlü bir ilişki mevcuttur (Kieran, 1981). Denklemlerin yapısal özelliğini anlamak eşit işaretinin ilişkisel anlamını anlamak ile doğrudan ilişkilidir (Kieran, 1981). Bu anlam denklem çözümünü adım adım yürütülen bir süreç olarak değil, bir bütün olarak yorumlamayı kolaylaştırır (Kieran, 1981). Öğretmenlerin bu kavramlara yönelik bilgileri ve bu kavramların öğretimini nasıl yapılandırdıkları, öğrencilerin öğrenmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, aritmetikten cebire geçişteki eşitlik ve denklem kavramlarına yönelik öğretmen bilgisinin incelenmesi önemlidir (Asquith, Stephens, Knuth & Alibali, 2007; Tirosh, Even & Robinson, 1998). Araştırmalar öğretmenlerin eşitlik ve denklem kavramının öğretimine yönelik bilgilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Attorps, 2003; Falkner, Levi & Carpenter, 1999; Stephens, 2006; Prediger, 2010). Öğretmenler eşitlik ve denklem kavramlarını daha çok işlemsel açıdan ele almakta ve kavramsal açıklamada bulunmakta zorlanmaktadırlar (Attorps, 2003; Stephen, 2006). Bu sebeple öğrenci hatalarını belirlemede ve buna yönelik öğretim düzenlemede başarısız olmaktadırlar (Falkner, Levi & Carpenter, 1999). Bu alanda yapılan çalışmaların büyük bir kısmında öğretmen bilgisi sınıf içi uygulamalardan (öğretim süreci) bağımsız olarak incelenmiştir. Ancak, öğretmen bilgisi sürekli olarak değişen ve gelişen bir yapıya sahiptir ve sınıftaki öğretim uygulamaları sürecinde en iyi şekilde incelenebilir (Calherhead, 1996; Cobb, 1994; Kim, 2001). Bu bağlamda, bu araştırmada öğretmenlerin eşitlik ve denklem kavramlarının öğretimine ilişkin bilgilerinin sınıf içi uygulamalar (öğretim süreci) kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin eşitlik ve denklem kavramlarının öğretimine ilişkin alan ve pedagojik alan bilgilerinin (alana ilişkin öğrenci bilgisi – alan ve öğretim bilgisi) bağlam temelli incelemektir. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma modellerinden çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Kayseri ilinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan üç ortaokul matematik öğretmeni katılmıştır.

Araştırmanın verileri görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak öğretmenleri tanımaya yönelik birer görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin ardından öğretmenlerin 6. sınıf düzeyinde eşitlik ve denklem konularının öğretimine yönelik işlemiş oldukları matematik dersleri (5'er ders saati) gözlenmiştir. Ders gözlemlerinden sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenlerin cebir öğrenme ve öğretimine yönelik genel bakış açıları ile eşitlik ve denklem kavramlarının öğretimine ilişkin bilgilerine odaklanılmıştır. Bu görüşmenin ardından gerçekleştirilen son görüşmede ise öğretmenlerin eşitlik ve denklem kavramlarının öğretimine ilişkin bilgilerini açığa çıkarmaya yönelik öğretim senaryoları hazırlanmış ve öğretmenlere bu senaryolara ilişkin sorular sorulmuştur.

Veri analizinin ilk aşamasında öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri çözümlenmiştir. Bir sonraki aşamada ise çözümlenen veriler alan ve pedagojik alan bilgisi alt boyutlarına göre kodlanmıştır. Alan bilgisi boyutunda veriler, öğretmenlerin eşitlik ve denklem kavramlarını nasıl tanımladıkları, bu kavramların birbirleri ve diğer matematik kavramları ile ilişkisini nasıl açıkladıkları açısından kodlanmıştır. Pedagojik alan bilgisinin alana ilişkin öğrenci bilgisi boyutunda, öğretmenlerin eşitlik ve denklem kavramlarının öğrenciler tarafından öğrenilmesinin nasıl gerçekleştiğini düşündükleri, bu kavramlara ilişkin öğrenci zorlukları ve bunların sebeplerine ilişkin bilgilerine yönelik kodlamalar yapılmıştır. Pedagojik alan bilgisinin alan ve öğretim

bilgisi boyutunda ise öğretmenlerin bu kavramların öğretimi için tasarladıkları derslerin içeriği ve işleyişine yönelik kodlamalar yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin eşitlik ve denklem kavramlarını anlamlandırma ve yorumlama açısından alan bilgilerinin yüzeysel olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler eşitliği ilişkisel bir sembol olarak değil işlemsel bir sembol, denklemi ise harf ve eşitlik içerme odaklı tanımlamışlardır. Eşitliği açıklayan matematiksel bir gösterim kullanmamışlardır. Öğretmenlerin eşitlik ve denklem kavramına ilişkin sınırlı alan bilgileri, öğrenci hatalarına ve bu hataların nedenlerine ilişkin derin bir analiz yapmalarını engellemiştir. Örneğin, öğrencilerin eşitlik kavramının ilişkisel anlamını kavrayamadıkları için yaptıkları hataları tanımlayamamış ve bu hataların sebeplerine ilişkin analiz yapamamışlardır. Öğretim sürecini yapılandırmada alan ve öğrenci bilgilerinin önemli belirleyiciler oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretimsel stratejilerin ve materyallerin eşitlik ve denklem kavramlarının matematiksel anlamından ziyade işlemsel süreçlerin öğretimine odaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenler, alan ve pedagojik alan bilgilerinin sınırlı düzeyde olmasından dolayı ise öğretime yönelik problemlere ilişkin somut ve etkili çözümler üretememişlerdir. Örneğin, denklem çözme sürecindeki öğrenci hatalarının sebeplerini dört işlemle ilgili öğrenme eksikliklerine bağladıkları için çok soru çözerek öğrencilerin bu zorluklarını gidermeye çalışmışlardır.

Anahtar Kelimeler : Ortaokul matematik öğretmenleri, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, cebir öğretimi, eşitlik ve denklem

Kaynakça

Attorps, I. (2003). Teachers' images of the 'equation'concept. *European Research in Mathematics Education*, *3*.

Behr, M., Erlwanger, S., & Nichols, E. (1980). How children view the equals sign. *Mathematics Teaching, 92,* 13-15.

Booth, L. (1988). Children's difficulties in beginning algebra. In A. F. Coxford, & A. P. Shulte (Eds.). *The ideas of algebra, K-12* (pp. 20-32). Reston: VA.

Falkner, K.P., Levi, L., & Carpenter, T. P. (1999). Childrens understanding of equality: A foundation for algebra. *Teaching Children Mathematics, 6,* 231-236.

Herscovics, N., & Linchevski, L. (1994). *A cognitive gap between arithmetic and algebra. Educational Studies in Mathematics*, *27*(1), 59-78.

Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal, 42*(2), 371-406.

Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics, 12,* 317-326.

Kuchemann, D. (1978). Children's understanding of numerical variables. *Mathematics in School, 7*(4), 23-26.

MacGregor, M., & Stacey, K. (1997). Students' understanding of algebraic notation: 11–16. *Educational Studies in Mathematics*. *33,* 1–19.

Prediger, S. (2010). How to develop mathematics for teaching and for understanding the case of meanings of the equal sign. *Journal of Mathematics Teacher Education, 13*(1), 73-93.

Rosnick, P. (1981). Some misconceptions concerning the concept of variable. Are you careful about defining your variables?. *Mathematics Teacher*, *74*(6), 418–420.

Tirosh, D., Even, R., & Robinson, N. (1998). Simplifying algebraic expressions: Teacher awareness and teaching approaches. *Educational Studies in Mathematics, 35*(1), 51-64.

(7640) Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Fonksiyon Kavramı Bağlamında Problem Çözme Becerileri

Tangül Uygur KABAEL — Anadolu Üniversitesi
Başak BARAK — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem çözme, matematik eğitiminin en önemli çalışma konularından biridir. Farklı şekillerde ele alınabilen ve anlamı çeşitli alanlara göre değişen problem çözme karmaşık bir konudur (Hatfield ve arkadaşları, 2005). Problem çözme, çözüm yönteminin daha önceden bilinmediği bir soruyla uğraşma anlamına gelir ve öğrencilerin bir çözüm bulmak için kendi bilgilerini kullanması gerektiğinden öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını geliştirir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] 2000'den aktaran Catchcart ve arkadaşları, 2003). Ayrıca problem çözme matematiksel kavramların gelişiminin yanı sıra muhakeme becerilerini de geliştirmekte olup tüm düzeylerde matematik programlarının da birleştirici bir parçası rolündedir (Hatfield ve arkadaşları, 2004). Bu nedenle problem çözme becerisi gerek matematiksel kavramları öğrenmek gerek de gerçek yaşam durumlarını değerlendirmek açısından oldukça önemlidir. Problem çözme sürecinin anlaşılmasına yönelik son elli yıldır birçok çalışma yapılmıştır. Carlson ve Bloom (2005) problem çözme becerisini araştırmada en çok kullanılan çerçeveler olan Polya (1957) ve Schoenfeld'in (1992) problem çözme çerçevelerini birleştirerek çok boyutlu problem çözme çerçevesini (Multidimensional Problem Solving Framework) geliştirmişlerdir. Bu çerçevede problem çözme sürecini açıklayan Polya'nın (1957) hazırlık (orienting), planlama (planning), uygulama (executing) ve kontrol (checking) olmak üzere dört aşamasından her biri, Schoenfeld (1992) tarafından ifade edilen kaynak (resources), strateji (heuristics), duygu (affect) ve yansıtma (monitoring) olmak üzere dört davranışla ilişkilendirilmiştir (Aktaran Carlson ve Bloom, 2005). Bu çerçeve aracılığıyla problem çözme sürecinin araştırılmasının yanı sıra problem çözme sürecini doğrudan etkileyen üst bilişsel davranışlar da ele alınmaktadır. Carlson ve arkadaşlarının (2008) belirttiği gibi her öğretim düzeyinde öğretmenlerin öğrencilerinin problem çözme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri hakkında bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir. Fakat matematik öğretmenlerinin öğrencilerini problem çözücü bireyler olarak yetiştirmesi için öğretmenlerin problem çözme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Verschaffel ve arkadaşları, 1997). Çalışmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerine odaklanılmıştır. Bunun için çalışmada matematik programlarında önemli bir yeri olan ve matematiği anlamada en temel kavramlardan biri olan fonksiyon kavramı (Clement, 2001) bağlam olarak seçilmiştir. Fonksiyon kavramı ortaokul programında yer almamasına karşın bu kavramın temelleri ortaokul yıllarında atıldığından ortaokul yılları fonksiyon kavramının gelişiminde oldukça önemlidir. Bu nedenle özellikle aritmetikten cebire geçişin gerçekleşmesinden sorumlu ortaokul matematik öğretmenlerinin fonksiyon kavramının gelişimindeki rolü büyüktür. Çalışmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının fonksiyon kavramı bağlamında problem çözme becerilerinin Carlson ve Bloom'un (2005) çerçevesine göre araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1) Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri nasıldır?

2) Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının problem çözme sürecinde fonksiyon kavramını kullanma durumları nasıldır?

Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının fonksiyon kavramı bağlamında problem çözme becerilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel olarak desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda Analiz II dersini almakta olan otuz ortaokul matematik öğretmeni adayı arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2005) kullanılarak seçilen on dört öğretmen adayıdır. Katılımcıların seçimi için araştırmacılar tarafından tek değişkenli fonksiyon kavramına yönelik olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir test geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının fonksiyon kavramını kavramsallaştırma durumlarının incelendiği testin sonuçlarına göre seçilen on dört öğretmen adayı ile klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Matematik eğitimi araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan klinik görüşme tekniğinde amaç, görüşülen kişinin bilgi yapılarını ve muhakeme süreçlerini ortaya çıkartmaktır (Clement, 2000). Klinik görüşmelerde çalışmanın araştırmacıları tarafından gerçek hayat bağlamında tek değişkenli fonksiyonlara ilişkin olarak geliştirilen üç problem kullanılmıştır. Klinik görüşmeler yaklaşık olarak bir saat sürmüş ve yapılan görüşmeler video kamera kullanılarak kaydedilmiştir. Açık uçlu testten ve klinik görüşmelerden elde edilen veriler Miles ve Huberman'ın (1994) "verilerin azaltılması", "verilerin gösterimi" ve "sonuçları ortaya koyma ve doğrulama" olmak üzere üç aşamadan oluşan nitel veri analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Ayrıca veri analizinde problem çözme becerilerinin analizi için Carlson ve Bloom'un (2005) problem çözme çerçevesi kullanılmıştır. Çalışmada veri analizinin güvenirliğini sağlamak için testten ve klinik görüşmeden elde edilen veriler çalışmanın araştırmacıları tarafından birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmış ve veri analizinin güvenirliği sağlanmıştır.

Çalışmanın sonucunda katılımcıların fonksiyon kavramı bağlamındaki problemleri anladıkları fakat problemleri çözmek için strateji geliştirmekte zorlandıkları görülmüştür. Katılımcılar problemleri çözerken fonksiyon kavramına ilişkin kavram bilgilerini çağırabilmelerine karşın matematiksel olarak doğru bir şekilde çözümlerini ifade edememişlerdir. Katılımcılardan birinin ise yapılan yönlendirmelere rağmen fonksiyon kavramını çağırmakta zorlandığı ve çözüme yönelik olarak bir temsil geliştiremediği görülmüştür. Ayrıca bu katılımcı problem durumlarındaki bağımlı ve bağımsız değişkenleri de belirleyememiştir. Katılımcıların

genel olarak hazırlık, planlama ve uygulama aşamalarından geçtikleri fakat çözümlerinin doğruluklarını değerlendirmeyerek kontrol aşamasına hiç geçmedikleri görülmüştür. Katılımcılar yalnızca görüşmecinin yönlendirmesi ile çözümlerini kontrol etme girişiminde bulunmuş ve çözüm için geliştirmiş oldukları fonksiyon temsillerindeki hataları fark ederek temsillerini gözden geçirerek düzenlemişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Problem çözme, ortaokul matematik öğretmeni adayı, fonksiyon kavramı

Kaynakça

Carlson, M., & Bloom, I. (2005). The cyclic nature of problem solving: An emergent problem-solving framework. *Educational Studies in Mathematics, 58*, 45-75.

Carlson, M., Bloom, I. & Glick, P. (2008). *Promoting effective mathematical practices in students: Insights from problem solving research*. Making the Connection: Research and Teaching in Undergraduate Mathematics Education. Mathematical Association of America.

Cathcart, W. G, Pothier, Y., Vance, J. H. & Bezuk, N. D. (2003). *Learning Mathematics in Elementary and Middle Schools*. (3rd edition). Merrill Prentice Hall.

Clement, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 547-589). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Clement, L. (2001). What do students really know about functions? *The National Council of Teachers of Mathematics*, 94(9), 745-748.

Hatfield, M. M., Edwards, N. T., Bitter, G. G. & Morrow, J. (2005). *Mathematics Methods for Elementary and Middle School Teachers*, John Wiley and Sons Inc (5th edition).

Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Polya, G. (1957). How to solve it: A new aspect of mathematical method. Garden City, NJ: Doubleday.

Verschaffel, L., De Corte, E. & Borghart, I. (1997). Pre-service teachers' conceptions and beliefs about the role of real-world knowledge in mathematical modeling of school word problems. *Learning and Instruction*, 7(4), 339-359.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7641) Mesleki Eğitimin İlk Basamağı Meslek Liseleri ve Matematik Öğretimi

Hülya GÜR
Balıkesir Üniversitesi

Mevhibe KOBAK DEMİR
Balıkesir Üniversitesi

ÖZET

20.yüzyılın sonlarında teknolojideki hızlı gelişmeler, pazarların küreselleşmesi, iletişim, bilgi alışverişi, ulaşımın artması ve serbest ticaret engellerinin kaldırılması yönündeki gelişmeler; ülkelerin ulusal ekonomilerini etkileyerek rekabeti ön plana çıkarmıştır. Ülkelerin işletmelerinin mal ve hizmet üretiminde ihtiyacı olan işgücünün gerek nitelik, gerekse nicelik bakımından en az kaynak kullanılarak yeterli hale getirilmesi kaçınılmaz olmuştur (Tunç, 2005). Bilim ve teknolojinin hızlı gelişimine ayak uydurmak, işletmecilerin ihtiyacı olan işgücünü sağlamak ise mesleki eğitimin temel basamağı olan meslek liselerinde verilen eğitimin nicelik ve nitelik bakımından arttırılması, öğrencilerin yaşadığı zorlukların ortaya konularak öğretim programlarının revize edilmesi ile mümkün olmaktadır.

Meslek liselerinin amaçları, öğrencilerin sahip oldukları yeteneklere uygun olan ve yapmaktan zevk alacakları iş alanlarına yönelmelerine yardımcı olmak ve bu alanlardaki mesleki donanımlarını arttırmaktır (Mumcu, Mumcu ve Aktaş, 2012). Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin meslek alanlarıyla ilgili mesleki derslerin yanı sıra matematik, Türk dili ve edebiyatı, biyoloji gibi derslere de yer verilmektedir. Ancak bu okullarda verilen eğitim, öğrencilerin sözel ve sayısal derslerdeki ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (Şahin ve Fındık, 2008; Binici ve Arı, 2004; Yörük, Dikici ve Uysal, 2002; Hatısaru ve Erbaş, 2013). Özellikle meslek lisesi öğrencilerinin mesleğe daha iyi hazırlanmaları, çalışma hayatı başarılarının yükselmesi ve çağdaş teknolojinin istediği nitelikte yetişmeleri için matematik dersi oldukça önemlidir (MEB, 2005). Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinde (2002) matematik dersindeki başarının diğer derslerdeki başarıyı etkileyeceği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin öğrencilerin bilişsel gelişimine yol açacağı ve böylelikle öğrencilerin akademik performansının artış göstereceği ifade edimektedir. Ancak meslek lisesi öğrencilerinin genelde uzak oldukları ve sevmedikleri derslerden birinin matematiktir ve bu okullardaki öğrencilerin matematik başarıları diğer okullara (Fen ve Anadolu liseleri) oranla genelde daha düşüktür (Bekdemir, 2009). Meslek yüksek okullarına sınavsız geçişin olması, ortaöğretimde sınıfta kalmanın söz konusu olmaması matematik dersinde öğrencilerin yeterli düzeyde bilgi düzeyine sahip olmamasına neden olmaktadır (Yz Strateji, 2008). Nitekim öğrencilerin matematik temelerinin yeterli olmaması matematiğe yönelik kaygılarının da nedenlerinden biridir (Bekdemir, 2009). Yukarıdakilerden hareketle meslek liselerinde matematik başarısının arttırılması ve matematiğe yönelik kaygılarının azaltılmasında öncelikle bu olumsuzlukların ortaya koyulmasının önemi ön plana çıkmaktadır. Dikkate değer diğer bir durum da bu olumsuzlukları gidermek için matematik öğretiminin nasıl olması gerektiğidir.

Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin matematik dersinde yaşadığı kaygı, güçlükler ve bu liselerde matematik öğretiminin nasıl olması incelenecektir.

Bu amaçla çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında meslek lisesi öğrencilerinin matematik başarıları, tutumları ve yaşadıkları güçlükler ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek araştırmaya temel oluşturacak alt yapı hazırlanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde meslek lisesi öğrencilerinin ÖSS ve PISA'daki matematik başarılarının ayrıntılı ve karşılaştırmalı analizini sunan (Berberoğlu ve Kalender, 2005), dinamik geometri yazılımı Cabri'nin 11. Sınıf öğrencilerinin trigonometri konusundaki bilişsel öğrenmelerine etkisini inceleyen (Yılmaz, Ertem ve Güven, 2010), meslek liselerinin diğer okul türleri ile karşılaştırmalı analizi ile matematik okuryazarlıklarının durumunu ortaya koyan (http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf) nicel araştırmaların yanı sıra öğrencilerin meslek liselerini tercihleri ile onların matematik dersine yönelik akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve meslek liselerine devam eden öğrenciler için matematiğin ne anlama geldiğini, bu dersteki başarı veya başarısızlık nedenlerini sorgulayan (Mumcu ve diğ. 2012), meslek liselerinde matematik eğitiminde yaşanan sorunları öğretmen bakış açısıyla tespit eden ve bu doğrultuda çözüm önerileri geliştiren (Hatısaru ve Erbaş, 2012), endüstri meslek lisesi öğrencilerinin fonksiyon kavramını anlama düzeylerini belirlemek ve nümerik (liste yöntemi), geometrik (grafik) ve sembolik (denklem) temsillerle verilen bağıntıların fonksiyon olup olmadığını belirlemede ne kadar başarı olduklarını inceleyen (Hatısaru ve Erbaş, 2013) nitel araştırmalar da göze çarpmaktadır. Ayrıca meslek lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerinde okuyan öğrencilere göre durumunun incelendiği matematik okuryazarlığına yönelik öz yeterlik inançları (Özgen ve Bindak, 2011) çalışmalarda dikkat çekici sonuçlar sunmaktadır.

Bu çalışmayla meslek lisesi öğrencilerinin matematik dersine yöenlik kaygıları ve yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi ile meslek liselerinde matematik öğretiminin nasıl olması gerektiği ortaya koyularak bu güçlüklerin üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma meslek lisesinde verilen matematik derslerinin önemi, etkililiği ve yaşanılan zorluklarla ilgili yapılmış çalışmaların bir derlemesi olacağından diğer araştırmalara ışık tutacaktır. Meslek liselerinde matematik öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin elde edilecek bulgular eğitim öğretim ortamlarının bahsedilen olumsuzlukları en aza indirerek meslek liselerinde verilen eğitimin nicelik ve nitelik bakımından arttırılmasına da imkan tanıyacaktır. Çalışmanın sonuçlarının öğretim programlarının revize edilmesinde programcılara ve eğitim öğretim ortamlarını düzenleyecek olan öğretmenlere örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Meslek lisesi, matematik öğretimi, eğitim

Kaynakça

Bekdemir, M.(2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*,2(2),169-189.

Berberoğlu G. ve Kalender i.(2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve Pısa analizi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*,4(7),21-35.

Binici, H. ve Arı, N.(2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*24*(3),383-396.

Hatısaru V. ve Erbaş A.K (2013). Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin fonksiyon kavramını anlama düzeylerinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*,21(3),865-882.

Hatısaru V. ve Erbaş A.K.(2012). Matematik eğitiminde endüstri meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. X. UFBMEK, Niğde, 27-30 Haziran 2012.

MEB (2005). Matematik ve meslek matematiği dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği (2002). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24804_0.html, (Erişim Tarihi 29.01.2016).

Mumucu H.Y., Mumcu İ. ve Aktaş M.C.(2012). Meslek liseleri öğrencileri için matematik, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*1(2),180-195.

Özgen K. ve Bindak R.(2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,11(2),1073-1089.

Şahin, İ. ve Fındık, T.(2008). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,3,* 65-86.

Tunç A.(2005). Yüksek okullarına sınavsız Geçişin değerlendirilmesi, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*,1(2),75-81.

Yılmaz G.K., Ertem E. ve Güven B.(2010). Dinamik geometri yazılımı Cabri'nin 11. Sınıf öğrencilerinin trigonometri konusundaki öğrenmelerine etkisi *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education,*1(2), 200-216.

Yörük, S. Dikici, A. ve Uysal, A.(2002). Bilgi toplumu ve Türkiye'de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,*24(3), 229-312.

Yz Strateji,(2008).Meslek Yüksek Okulları Araştırması, http://www.yzstrateji.com/dokumanlar/MYO-rapor.pdf (Erişim Tarihi 29.01.2016).

http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf (Erişim Tarihi 26.01.2016).

(7652) Matematiksel Modelleme Etkinliklerinin İlköğretim Öğrencilerinin PISA Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi

Cansu BAKIRCI Gazi Üniversitesi

Neslihan BULUT Gazi Üniversitesi

ÖZET

İçinde bulunduğumuz çağda geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşılarak öğrenenin merkezde olduğu, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılmasına imkan veren öğrenme ortamlarının değer kazandığı görülmektedir. Bu becerilere sahip nitelikli bireylerin ise gerçek problem durumlarında etkili çözümler üretmeleri, öğrendikleri matematiği günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanabilmeleri, matematiğin gerçek yaşam ile ilişkisinin farkında olmaları beklenmektedir. Matematik eğitiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle, problem çözme, öğretim programı içerisinde yer alan her konu için geliştirilmesi beklenen temel bir beceri olarak ele alınmaktadır (MEB, 2013). Problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim sürecinde öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, iletişim kurabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri, farklı çözüm yaklaşımları üretebilecekleri açık uçlu sorulara ve etkinliklere yer verilmelidir. Bu bağlamda öğrencilerin seviye ve ilgilerine uygun, aktif katılımlarını sağlayacak gerçekçi problem çözme ve modelleme etkinliklerine dayalı öğrenme ortamları tercih edilmelidir (MEB, 2013). Bu öğrenme ortamlarıyla birçok matematiksel kavramın öğrenciler için daha anlamlı hale getirilmesi amacıyla bazı farklı uygulama ve bağlamlara başvurulmalıdır. Bu bağlamlardan biri de matematiksel modelleme etkinlikleridir. Matematiksel modelleme sürecinde gerçek yaşamdan doğan bir konu alınır ve matematiksel olarak ifade edilir. Modelleme sınıf ortamında öğrenciler tarafından yapılır. Matematiksel modelleme etkinlikleri, öğrenciler için matematiği öğrenmenin yanında matematiğin gerçek yaşamda çok farklı yönlerini fark etme ve anlama açısından mükemmel bir yoldur (Lingefjard ve Holmquist, 2005). Ülkemiz PISA sınavı başarı sıralamalarında alt sıralarda bulunmaktadır. Avrupa ülkelerindeki değerlendirmelerde, Türkiye gibi başarı sıralamasında alt sıralarda yer alan ülke öğrencilerinin matematiği günlük yaşama uygulamakta güçlük çektikleri ve matematiksel modelleme etkinliklerinin bu güçlüğü yenmede katkı sağlayacağı tartışılmıştır. Bu bağlamda matematiksel modelleme günlük yaşam ile okulda öğrenilen matematik bilgileri arasında bir köprü olabilir. Matematiksel modelleme kavramı özellikle PISA gibi uluslararası tarama araştırmalarının matematik çerçevesini oluşturan köşe taşlarından biridir (OECD, 2013). PISA sınavı öğrencilerin derste öğrendikleri matematiksel bilgileri gerçek yaşamda karşılaştıkları problem durumlarına ne kadar uygulayabildiklerini ve matematiğin dünyadaki rolünü ne kadar kavrayabildiklerini ölçen bir sınavdır. Bu bağlamda bu çalışmada, matematiksel modelleme etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin PISA matematik başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Matematik eğitiminde matematiksel modelleme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde matematiksel modelleme etkinliklerinin, günümüz dünyasının gereksinimine karşılık verebilecek yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Matematik eğitiminde matematiksel modelleme yaklaşımı çok önemli bir konu olmasına ve dünyada son yıllarda üzerinde sıklıkla çalışılmasına karşın ülkemizde bu konuda yapılmış çalışmaların sınırlı oluşunun araştırmaya ayrı bir önem kazandıracağı düşünülmektedir. Ülkemizde matematiksel modelleme üzerine yapılan çalışmalarda (Çiltaş 2011; Taşova 201; Kertil, 2008; Keskin, 2008) yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. İlköğretim düzeyindeki çalışmalarda ise literatürde bulunan veya uyarlanan modelleme etkinlikleri kullanılmış, hep aynı modelleme etkinlikleri kullanıldığı için tekrara düşülmüştür. Bu yüzden çalışma, ilkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalarda kullanılan modelleme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi bakımından önem arz etmektedir. Geçmiş yıllardaki PISA uygulamalarındaki düşük başarı düzeyinin altında yatan nedenleri çeşitli faktörler yönünden araştıran çalışmalar olmasına rağmen (İş, 2003; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Berberoğlu, 2007), PISA matematik başarı düzeyini artırmaya yönelik deneysel çalışmalara pek rastlanılmamaktadır. Bu yüzden çalışma aynı zamanda, PISA matematik başarı düzeyini artırmaya yönelik deneysel bir çalışma olması bakımında önem arz etmektedir.

Çalışmada hem nicel hem nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni araştırma modeli olarak kullanılmıştır. Araştırmada nicel verileri desteklemek amacıyla nitel verilerden yararlanıldığı için nicel ağırlıklı bir çalışmadır. Araştırmanın nicel boyutunda, yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir. Ankara'nın Çankaya ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda öğrenim gören 40 7.sınıf öğrencisi, 20 kontrol grubu, 20 deney grubu olmak üzere çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacının dersleri yürüttüğü grup deney grubunu ve ders öğretmeninin dersleri yürüttüğü grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları, geliştirilen modelleme etkinliklerinden elde edilen öğrenci raporları, 20 soruluk PISA Matematik Başarı Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen modelleme etkinlikleri için uzman görüşü alınmıştır. Model oluşturma prensiplerine göre modeller, uzmanlar tarafından Model Oluşturma Etkinlikleri tasarım prensiplerine göre ayrı ayrı incelendikten sonra, bir araya gelinerek ortak bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu inceleme, daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama biçimine girmektedir. Söz konusu değerlendirmeler yapılırken Modelleme Probleminin Prensiplere İlişkin Değerlendirme İçerikleri (Dede, 2012) kullanılmıştır. Modelleme etkinliklerinin uygulanması için 8 hafta ve her hafta için 2 ders saati kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, öğrencilerin PISA Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlardan elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında bağımsız

örneklem T-testi kullanılırken, kendi içlerinde ön-test ve son-test karşılaştırmalarında eşleştirilmiş örneklemler T-testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise modelleme etkinlikleri üzerine yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiş olup, bu verilerin betimsel analizi yapılmıştır.

Matematik Uygulamaları dersi kapsamında 7. sınıf öğrencilerinin modelleme etkinlikleri ile yapılan uygulamalar öncesinde ve sonrasında PISA matematik başarı düzeylerindeki değişimi belirlemek için uygulanan, her biri müfredattaki kazanımları ölçmeye yönelik 20 sorudan oluşan PISA Matematik Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubunun, Matematik Uygulamaları dersinin modelleme etkinlikleriyle işlenmesi sonucunda PISA Matematik Başarı Testinden elde edilen bulgulara göre kontrol grubundan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrenciler, müfredatta hazır bulunan sözel problemlere göre modelleme etkinliklerinin gerçek yaşama çok daha yakın olduğunu ve matematik uygulamaları dersi kapsamında bu tür matematiksel modelleme etkinliklerinin uygulanılmasının başarı düzeylerini artıracağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, modelleme etkinlikleri müfredat etkinliklerine göre PISA Matematik Başarısında sağladığı faydanın yanında okul matematiğini günlük yaşamda kullanabilmede ve öğrencilerin matematiğe karşı bakış açısını pozitif yönde etkilemede daha ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel modelleme, modelleme etkinlikleri, PISA, ilköğretim, matematik

Kaynakça

Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4(7), 21-35.

Berberoğlu, G. (2007). Türk Bakış Açısından PISA Araştırma Sonuçları. [Online] http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf adresinden 06.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Çiltaş, A. (2011). Dizi Ve Seriler Konusunun Matematiksel Modelleme Yoluyla Öğretiminin İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Ve Modelleme Becerileri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

Dede, A. (2012). Matematik Öğretmenlerinin Model Oluşturma Etkinliği Tasarım Süreçleri ve Etkinliklere Yönelik Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İş, Ç. (2003). A Cross-Cultural Comparison of Factors Affecting Mathematical Literacy of Students in Programme for International Student Assessment. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kertil, M. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Modelleme Sürecinde İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keskin, Ö. Ö. (2008). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Lingefjärd, T. ve Holmquist, M. (2005). To assess Students' Attitudes, Skills and Competencies in Mathematical Modeling. Teaching Mathematics and its Applications, 24(2-3), 123-133.

MEB, (2013). T.C. Milli eğitim bakanlığı talim terbiye kurulu başkanlığı, Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solvingand Financial Literacy, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264190511-en

Taşova, H.İ. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Modelleme Etkinlikleri ve Performansı Sürecinde Düşünme Ve Görselleme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul

(7657) Model Oluşturma Etkinliklerinin 6.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısına ve Matematiğe Karşı Tutumuna Etkisi

Kadir DIŞBUDAK
Ankara Yenimahalle Batıkent Kardelen Ortaokulu

Serdar AZTEKİN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi önemlidir. Matematik öğretiminin genel amaçlarından birisi, gerçek problem durumlarına çözümler üretebilen ve matematiği günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu bağlamda, matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi adına yapılan araştırmalardan birisi de matematiksel modelleme çalışmalarıdır (Keskin, 2008). Model, öğrencilerin bir durumu matematiksel olarak tanımlamak, açıklamak ve yorumlamak için geliştirdikleri kavramsal sistem iken (Lesh ve Doerr, 2003), modelleme bir problem durumunun modelini oluşturma sürecidir. Bu anlamda "model" bir süreç sonunda oluşturulmuş ürünü ifade ederken, "modelleme" ise bir durumun fiziksel, sembolik ya da soyut modelini oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Kertil, 2008). Matematiksel modelleme kavramı, gerçek hayat durumlarının matematiksel temsillerle ifade edilmesi süreci şeklinde tanımlanmıştır (Blum ve Borromeo Ferri 2009).

İlk kez Lesh ve diğerleri (2000) tarafından tanımlanmış olan model oluşturma etkinlikleri (MOE), gerçek yaşamdan problem senaryoları sunan ve öğrencilerin, sadece problem durumunu çözmeye yarayan değil aynı zamanda diğer problemlere de genelleşebilen bir model geliştirme etkinlikleridir Yani MOE ler; gerçek dünya ile bağlantısı olan etkinlikler olup öğrencilerin bu durumu matematiksel olarak yorumlamasını, betimlemesini, formüle etmesini isteyen ve farklı çözüm yolları içeren problem durumları şeklinde tanımlanabilir (Lesh ve Zawojewsky, 2007).

PISA gibi uluslararası tarama araştırmalarının matematik çerçevesini oluşturan argümanlarından biri de, matematiksel modelleme kavramıdır.(OECD, 2013). Talim Terbiye Kurulu'nun da 2013 yılında yayımladığı matematik dersi öğretim programında, matematiksel modelleme etkinliklerine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2013).

Özellikle son on yılda, Türkiye'deki matematik eğitimi ile ilgili araştırmalarda matematiksel modellemeye ilşkin bir farkındalığın olduğu ve bu alanda yapılan çalışmaların artarak devam ettiği görülmektedir. Yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün öğretmen adayları ile gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca, çoğu nitel olan matematiksel modelleme araştırmalarının büyük bir kısmının da bir durum çalışması ya da karma yöntem araştırmaları olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye'de, matematiksel modelleme ile ilgili, ilköğretim seviyesinde az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Aztekin ve Taşpınar Şener, 2015). Bu çalışmaların MOE ile yürütülen öğretim süreçleri hakkındaki düşüncelerini, akademik başarı ve tutumuna etkisinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın problem durumu "MOE'nin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi nasıldır?" şeklinde belirtilmiştir. Bunun yanında, 6. sınıf öğrencilerinin model oluşturma etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir? 6.sınıf öğrencileri model oluşturma etkinlilerini yaparken nerelerde zorlanmışlardır? gibi sorulara da yanıt aranmıştır.

Bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesindeki bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bunun için deney ve kontrol grubu olmak üzere 30 kişilik 6.sınıf düzeyinde iki sınıf seçilmiş ve her iki sınıftan birinde MOE ile diğerinde geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Deney (14 kız,16 erkek) ve kontrol (15 kız, 15 erkek) grupları rastgele oluşturulmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları; Matematik Başarı Testi (MBT), modelleme etkinliklerinden elde edilen işlemler, modelleme etkinlikleri ile ilgili öğrenci görüşleri üzerine hazırlanan açık uçlu sorular ve likert tipi matematik tutum ölçeği (Uygun 2008) testidir. MBT'den alınan puanlar yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırıldıktan sonra düşük gruptan, orta gruptan ve yüksek gruptan üçer kişi seçilerek toplamda dokuz öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır.

Araştırmanın pilot uygulaması aynı okulda farklı 138 öğrenci üzerinde yapılmış, testin geçerlik ve güvenirliği sağlandıktan sonra çalışmaya başlanmıştır. Hazırlanan MBT (10 açık uçlu madde - 20 çoktan seçmeli madde), deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Belirlemiş olduğumuz kazanımlara uygun hazırlanan 18 adet model oluşturma etkinlikleri 10 hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise bu süreçte geleneksel yöntem ile ders işlenmiştir. Uygulamalar bittikten sonra MBT, deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın nicel kısmında bağımlı ve bağımsız t testi gibi parametrik testlerin yanında Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden; nitel kısmında ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre: a) MOE ile ders anlatılan deney ve kontrol grubu ön ve son test puanların karşılaştırılmasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p= 0,00$; $p<,05$). b) Deney ve kontrol grubu son test puanların karşılaştırılmasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p=0,39$; $p>,05$). Fakat öğrencilerin akademik başarısı, açık uçlu maddelerden oluşan kısmına göre değerlendirildiğinde, deney grubunun açık uçlu maddelerden oluşan puanlarında anlamlı bir fark olduğu

görülürken (z=-2,365; p<,05) kontrol grubunda bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (z=-1,523; p>,05). c) Matematik tutum ölçeği anketindeki sonuçlarına göre, bu ölçeğin MOE ile ders işleyen öğrenciler üzerinde MOE'nin olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır (p=0,048 ; p<,05). d) MOE işlenen dersler sonucunda belirlenen öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda; MOE ile işlenen derslerin daha eğlenceli ve daha anlaşılır olduğu, öğrencilerin modelleme etkinliklerinin konularını kavramada ve grup çalışmalarında iş birliği yapmada geliştiği, problemin birden fazla çözüm yolunun olabileceği, ayrıca öğrencilerin model oluştururken değişken belirlemede zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Model, Matematiksel Modelleme, Model Oluşturma Etkinlikleri.

Kaynakça

Aztekin S., Taşpınar Şener Z. (2015). Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanındaki Matematiksel Modelleme Araştırmalarının İçerik Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 40 (2015) Sayı 178 139-161.

Blum, W. (2002). ICMI Study 14: Applications and Modelling in MathematicsEducation- Discussion Document. *Educational Studies in Mathematics*, *51*(1-2), 49-171.

Blum, W. ve Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1),45-58.

Kertil, M. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Modelleme Sürecinde İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keskin, Ö.Ö. (2008). Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Yapabilme Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Lesh, R. & Doerr, H. (2003). Foundations of a models and modelling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching (pp.3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

MEB, (2013). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solvingand Financial Literacy, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264190511-en

Swetz, F. ve Hartzler J. S. (1991). Mathematical Modeling in the Secondery School Carriculum. (3rd Edition) USA: *National Council of Teachers of Mathematics*.

Uygun, M. (2008). Bilgisayar Destekli Bir Öğretim Yazılımının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Başarı ve Matematiğe Karşı Tutumuna Etkisinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

(7668) İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebir Formüllerini Anlamlandırabilme Becerilerinin İncelenmesi

Meltem KOÇAK
Atatürk Üniversitesi

Yasin SOYLU
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Matematikte formül "nicelikler arasındaki ilişkileri göstermeye yarayan kısa cebirsel anlatımlardır. Başka bir ifadeyle nicelikler arasındaki ilişkileri matematiksel semboller kullanarak özetlemektir" şeklinde tanımlanmıştır (Albayrak, Işık ve İpek, 2005). Matematikte bir kavram birçok formülün oluşmasına temel oluşturur (Işıksal, Kurt, Doğan ve Çakıroğlu 2007). Dolayısıyla matematikte temel kavramların ve kuralların etkin öğrenimi büyük bir önem arz etmektedir. Ancak, Ulusal Eğitim Gelişimini Değerlendirme (NAEP) sınavının sonucu da öğrencilerin matematiksel formülleri ezberlemekten öteye geçemediklerini göstermiştir. Bu sonuçlar hiç bir kavramsal temele dayandırılmadan formüllere yapılan aşırı vurgudan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle her ne sebeple olursa olsun sınav sistemleri, sınav esnasında formüllere ulaşmayı mümkün kılsa dahi formüller öğrencilerle birlikte geliştirilmelidir. Çünkü öğrenciler formülleri geliştirdikleri zaman formüllerin kavramsal yapıları ve ilişkileri ile alakalı olarak kavramsal bilgiye ulaşırlar ve matematik yapmanın gerçek süreçlerinden birine dâhil olurlar (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014).

Bu kapsamda, yenilenen ortaokul matematik öğretim programında da matematiksel formüllerin ve kuralların öğrencilere keşfettirebilmenin öneminden bahsedilmiş ve öğrencilere, kuralları doğrudan ezberletmek yerine, kuralların arkasında yatan kavramlarla ilişkilerini kurmalarını sağlayacak nitelikte bir öğretim yapılmasına vurgu yapılmıştır. Bu doğrultu da yeni ortaokul matematik dersi öğretim programının hedefi, öğrencilerin yaşamlarında ve sonraki eğitim aşamalarında gereksinim duyabilecekleri matematiksel bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasıdır (MEB, 2013). Bu doğrultuda matematik eğitimcileri, okullarda matematiğin öğrenimi ve öğretimi ile ilgili sorunları çözebilmek adına yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin daha iyi matematik öğrenebilmeleri için öğretmenlerin daha iyi matematik bilmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Bununla ilgili olarak dünyada matematik öğretmeni yetiştirme sistemine bakıldığında, öğretmen adaylarının öncelikle matematiksel tartışmaları içeren bilgileri aldıkları, daha sonra da bunların öğretimi üzerine çalıştıkları görülmektedir. Bunun nedeni açıktır: hiç kimse bilmediği bir şeyi öğretemez, bu nedenle matematik öğretmeni adaylarının öğretebilecek düzeyde matematiği anlamaları gerekmektedir (Philipp, Thanheiser ve Clement, 2002). Buradan hareketle matematik öğretmeni adaylarının matematiksel formülleri öğrencilerine öğretebilmeleri için öncelikle kendilerinin, matematiksel formülleri anlamlandırmaları ve kullandıkları formüllerin amacına uygunluğu konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda literatür incelendiğinde matematiksel formülleri anlamlandırabilme becerileri üzerine yapılan çalışmaların genellikle öğrencilerle yürütüldüğü (Huang ve Witz, 2011; Kamii ve Kysh, 2006; Olkun, Çelebi, Fidan, Engin ve Gökgün, 2014) görülmüş, öğretmen ve öğretmen adaylarıyla bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kullandıkları cebirsel formülleri anlamlandırabilme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma hem literatüre katkı sağlaması açısından hem de öğretmen adaylarına, kullandıkları matematiksel formülleri, yorumlama ve muhakeme etme fırsatı tanıması açısından önem arz etmektedir.

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması yönteminde, gözlem, mülakat, dökümanlar gibi veri toplama araçları kullanılarak kapsamlı ve zengin verilere ulaşmak amaçlanır (Yin, 2014). Bu çalışmada da yazılı açıklama, görüşme ve doküman analizi gibi birçok veri toplama aracı bir arada kullanılarak elde edilen nitel veriler gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın katılımcılarını, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye'de bir üniversitenin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının son sınıfında öğrenim gören 84 ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının cebirsel formülleri anlamlandırma düzeyini belirlemek amacına yönelik verileri toplamak amacıyla 2014-2015 ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan cebirsel formüllerden, öğretmen görüşlerinden ve ortaokul öğrencilerinin defterlerinde karşılaşılan formüllerden oluşan bir test hazırlanmıştır. Burada öğretmen adaylarından beklenen, ilgili formülün nasıl elde edildiğini ortaokul (5.,6.,7., ve 8. sınıf) öğrencileri seviyesinde gösterebilmesi, formülün mantığını açıklayabilmesi ve buna dayanarak bu formülün öğrencilere verilmesinin gerekli ya da gereksiz olduğunu ifade etmesidir. Öğretmen adaylarının bu teste verdiği yazılı açıklamalar analiz edildikten sonra daha derinlemesine bilgi alabilmek için tam anlaşılamayan veya yüzeysel cevaplar veren öğretmen adayları ile bire bir görüşme yapılarak öğretmen adaylarının açıklamaları daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının cevaplarının bütün ayrıntılarını irdeleme şansı elde edilmiştir. Testin uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının basamak çözümlemesi veya tam kare formülü gibi kolay elde edilebilen ve işlem becerisi gerektiren formülleri kolaylıkla anlamlandırabildikleri ancak yorum gücü gerektiren formülleri anlamlandırmada güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (60), 0!=1 kuralını bir kabul olarak nitelendirmiş ve hiçbir mantıksal dayanağı olmayan, sadece ezber bilgi içeren bir açıklama yaparak formülün doğrudan öğrencilere ezberletilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmen adaylarının, üslü ifadeler ile ilgili verilen formülleri

çoğunlukla üslü ifadelerin işlemsel özelliklerinden faydalanarak açıkladıkları, üslü ifadenin tanımına veya mantığına ilişkin çok fazla açıklama da bulunmasalar bile formülün çıkarımına ilişkin doğru açıklamalarda bulundukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının formüllerin mantığını irdelemedikleri ve formüllerin nereden elde edildiği üzerine çok fazla düşünmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla lisans eğitimi boyunca kullanılan formüller üzerinde öğretmen adaylarının, yorum yapma ve akıl yürütme becerilerini geliştirici ortamlar sunularak öğretmen adaylarında formüllerin altında yatan nedenler ile ilgili farkındalık yaratılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayı, Matematiksel Formüller, Cebir Formülleri

Kaynakça

Albayrak, M.(2010). *İlköğretimde matematik ve öğretimi-I*.(3. baskı). Erzurum: Mega Ofset Matbaa.

Ball, D. L., Thames, M.H., & Phelps, G.(2008). Content knowledge for teaching: Whatmakes it special? *Journal of Teacher Education , 59*(5), 389–407.

Huang, H. M. E. ve Witz, K. G. (2011). Developing children's conceptual understanding of area measurement: A curriculum and teaching experiment. *Learning and instruction*, *21*(1), 1-13.

Işıksal, M., Kurt, G., Doğan, O.&Çakıroğlu, E. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının epistemolojik kavramlamaları: Üniversite ve sınıf düzeyinin etkisi. *İlköğretim Online*, *6*(2), 313-321.

Kamii, C. ve Kysh, J. (2006). The difficulty of "length× width": Is a square the unit of measurement?. *The Journal of Mathematical Behavior*, *25*(2), 105-115.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul matematik dersi (5,6, 7 ve 8 sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Olkun, S., Çelebi, Ö., Fidan, E., Engin, Ö. ve Gökgün, C. (2014). Birim kare ve alan formülünün Türk öğrenciler için anlamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 180-195.

Philipp, R. A., Thanheiser, E., & Clement, L. (2002). The role of a children's mathematical thinking experience in the preparation of prospective elementary school teachers. *International Journal of Educational Research*, *37*(2), 195-210.

Van De Walle, J.A., Karp, K.S., & Bay-Williams, J.M. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim* (7. baskı). (Çev.S.Durmuş). Ankara: Nobel Yayınları

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K.(2014). *Case study research design and methods* (5. edt). London:Sage.

(7676) Yükseköğretimde Öğrencilerin İspat Yapmaya Yönelik Tutumları ve İspat Düzeyleri

Burçak BOZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Emine SAVAR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ayşe TİLKİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Matematik eğitiminin temel unsurlarından bir tanesi bireylerin problem çözme, ilişkilendirme, iletişim kurma ve akıl yürütme becerilerini geliştirmektir. MEB (2013) öğrencilerin akıl yürütme becerisinin geliştirilmesinden bekledikleri arasında "bireylerin matematiksel doğrulama sürecinde tümevarımı ve tümdengelimi etkin olarak kullanabilmesini" ve "matematiksel bir önermeyi ispatlama sürecinde en uygun ispat yöntemini seçmesini" vardır. İspat yapmak matematiksel düşünmenin geliştirilmesinde ve matematik yapmada ve matematiksel bilginin yapısını kavramada önemli bir yere sahiptir (Uğurel ve Moralı, 2010). Alan yazında yapılan araştırmalar yükseköğretimde öğrencilerin ispata dair farklı tutum ve becerilerinin olduğunu tespit etmiştir. Örneğin, Doruk, Özdemir ve Kaplan (2014) , Doruk ve Kaplan (2013), Güler ve Dikici (2011) ve Kayagil (2012) ilköğretim ve/veya ortaöğretim matematik öğretmeni adayları ile ispata karşı tutumları, beceri ve başarılarına yönelik incelemeler yapmışlardır. Buna göre Doruk, Özdemir ve Kaplan (2014) ile Kayagil (2012) araştırmalarında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ispata dair ne olumlu ne de olumsuz tutum sergilediklerini ortaya koyarken, Doruk ve Kaplan (2013) ile Güler ve Dikici (2012) de çalışmalarında öğretmen adaylarının matematiksel ispatın matematik eğitimi için anlamsız ve ezberlenmesi gereken bir etkinlik olduğunu düşünenlerin bulunduğu tespit etmiştir. Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin ispat yapmaya yönelik görüşlerini inceleyen Gökkurt ve Soylu (2012) da çalışmalarında Fen Bilgisi öğretmeni adayları ile İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının ispata yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ve ispatla ilgili düşüncelerinin yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar Fen Bilgisi öğretmenliğinde ve matematik öğretmenliğinde okuyan birinci sınıf öğrencilerinin ispat yapmanın, matematik ve matematik öğretimi açısından önemini bilmediklerini ortaya koymuşlardır. Diğer bir çalışmada Güler ve Dikici (2011) ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının genel olarak ispat yapmaya dair olumlu tutumlar içerisinde olduklarını belirlemişlerdir. Kayagil (2012) çalışmasında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılıkların olmadığını ortaya koymuştur. Furinghetti ve Morselli (2009) ispata yönelik görüşlerin ispat yapma becerilerini etkilediğini belirtmiştir. Dolayısı ile öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşlerinin ileride matematik öğretimi esnasında ispat yapma süreçlerini, ders içeriklerini ve metotlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. İspatın öğretilmesi sürecinde matematik öğretmen adaylarının ya da matematik öğretmenlerinin ispata karşı tutumları ve başarılarının incelenmesi önemli bir amaçtır. Nyaumwe ve Buzuzi'nin (2007) yaptığı çalışmada da ortaya koyduğu gibi öğretmenlerin ispata karşı tutumları onların derste ispatı kullanmaları ve ispatı öğretimleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Matematik öğretmeni adaylarının yanı sıra yükseköğretimde matematiksel ispatı ve matematiği öğrenim yaşantılarında sıklıkla kullanmaları beklenen bölüm olarak mühendislik fakülteleri gösterilebilir. Mühendislik fakülteleri için de matematik dersleri oldukça önemli olup mesleki yaşantılarında da oldukça fazla kullandıkları bir alandır (Tosmur-Bayazıt ve Ubuz, 2013).

Dolayısı ile bu çalışmada eğitim fakültesinden yetişen matematik öğretmeni adayları, fen fakültesinde okumakta olup ortaöğretim matematik öğretmeni olma potansiyeli olan öğrenciler ile üniversite öğrenimleri boyunca matematik derslerini yoğun şekilde alan ve meslek yaşantılarında da matematiği kullanan mühendislik öğrencilerinin matematiğin temel taşlarından olan ispata dair tutumları ve başarıları incelenmek istenmiştir.

Bu araştırmanın temelde iki problemi vardır: Matematik Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü ve İnşaat Mühendisliği Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin ispat yapmaya yönelik tutumları nelerdir? Öğrencilerin kullandıkları ispatlar Balacheff taksonomisine göre hangi düzeydedir?

Araştırma nicel verilerin incelendiği ve bu verilerin nitel görüşme verileri ile desteklendiği karma bir araştırma desenine sahiptir. Araştırmanın nicel boyutunda Keçeli-Bozdağ, Uğurel ve Bukova-Güzel (2014) tarafından geliştirilen İspat ve İspat Yapmaya Dair Tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Croanbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,89 olarak tespit edilmiş olup ispata dair genel olumsuz tutumlar, ispat yaparken sahip olunan his, ispata bakış açısı/görüş, ve ispat esnasında olumsuz tutumlar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu tutum ölçeği ile birlikte aynı zamanda da öğrencilere ortaöğretim matematik dersi programı kapsamında yer alan 4 adet basit ispatlar sorularak bunları yazılı olarak cevaplamaları beklenmiştir. Bu ispatların basit seçilmesindeki temel hedef ispatı yapıp yapamamalarından öte ispatları nasıl yaptıklarını incelemek ve Balacheff ispat taksonomisine göre hangi basamaklarda ispatlar yapıldığını bu taksonominin bölümlere göre farklılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma bir devlet üniversitesinin 3 farklı fakültesinde birinci sınıfa kayıtlı öğrencilerle yapılmıştır. Eğitim fakültesinden 33 ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencisi, 70 adet Fen Fakültesi matematik bölümü öğrencisi ve 47 Mühendislik Fakültesi inşaat mühendisliği bölümü öğrencilerinden oluşan toplam 147 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcıların % 47sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Daha sonra her üç bölümden tutum ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda yüksek ve düşük tutumlara sahip 6 öğrenci de yüz yüze görüşme için seçilmiştir. Bu öğrencilerle 20 dakika süren yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde öncelikle ispat ile ilgili düşünceleri konuşulmuş daha sonra onlara yazılı olarak yapılması istenen dört sorudan iki tanesi tekrar sorulmuş sesli olarak bu ispatı yapması beklenmiştir.

Yapılan nicel veri analizlerine göre tüm öğrenci grupları içerisinde ispata karşı tutumlarında cinsiyete göre bir farklılık çıkmamıştır. "İspat Esnasındaki Olumsuz tutumlar" alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda tutumları olumlu olmakla birlikte bu boyutta tutumları ne pozitif bir yönde ne de negatif bir yönde olduğu söylenebilir. Öğrenciler "ispat yaparken sahip olunan his alt" boyutunda yer alan olumlu tutumlara sahip olmakla beraber aralarında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. İspatın matematik dersi için öneminin vurgulandığı "İspata Bakış Açısı" boyutunda ise yine bölümler arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte ortalamalarına bakıldığında ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin daha pozitif tutum ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. "Genel Olumsuz Tutumlar" alt boyutunda öğrencilerin ispata dair negatif düşünceleri incelenmiş ve yine bölümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Bu eğilimler içerisinde öğrencilerin seçilen dört ispat incelendiğinde birinci ispat sorusuna %51 oranında, ikinci soruya %45 oranında, üçüncü soruya %67 oranında ve son soruya da %48 oranında doğru cevaplar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : İspat yapma, yükseköğretim öğrencileri, matematik öğretmeni adayları, matematik bölümü öğrencileri, mühendislik fakültesi öğrencileri, Balacheff taksonomisi

Kaynakça

Balacheff, N. (1988). Aspects of proof in pupils' practice of school mathematics. In Pimm, D. (ed.), Mathematics, Teachers and Children, London, Hodder and Stoughton, 216-235.

Doruk, M. ve Kaplan, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşleri, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 2(1),241-252.

Doruk, M., Özdemir, F. ve Kaplan, A. (2014). Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispat yapmaya yönelik görüşleri ile matematiğe karşı öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 861-874.

Furinghetti, F. ve Morselli, F. (2009). Every unsuccessful problem solver is unsuccessful in his or her own way: affective and cognitive factors in proving. *Educational Studies in Mathematics, 70*(1), 71-90.

Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin matematiksel ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4),56-64.

Güler, G. ve Dikici, R. (2012). Orta Öğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik İspat Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 571-590.

Keçeli-Bozdağ, S., Uğurel, I. & Bukova-Güzel, E. (2015). Matematik Öğretmen Adaylarının İspat ve İspatlamaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4), 1581-1596.

MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (9-12. Sınıflar), Ankara

Tosmur-Bayazit, N., Ubuz, B. (2013). Practicing engineers' perspective on mathematics and mathematics education in college. *Journal of Stem Education, 14*(3), 34-40.

(7700) Akran Akademik Destek Merkezine Dair Bir Durum Çalışması: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği

Burçak BOZ Muğla Sıtkı Koçman Üniv.
Rabia YALÇINKAYA Muğla Sıtkı Koçman Üniv.
Ecem KINCI Muğla Sıtkı Koçman Üniv.
Gizem GÜNDÜZ Muğla Sıtkı Koçman Üniv.

ÖZET

Akran desteği ve akran destekli öğrenme, günümüz eğitim ortamlarında giderek önem kazanmaktadır. Akran eğitim desteği, öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanı sıra kişisel gelişimlerinin desteklenmesi, öz düzenleme, iletişim ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine ve akademik performanslarının artmasına katkı sağlamaktadır (Smuts, 1996; Altıntaş, Güneş & Sayan, 2014). Akran destekli öğrenme (*peer assisted learning – PAL*), konum olarak birbirlerine eşdeğer veya eşleştirilmiş akranların birbirlerine aktif olarak yardım ve desteği ile bilgi ve becerilerin artırılması olarak tanımlanmaktadır (Topping, 1996). Kökleri antik Yunan'a dayanan akran öğretiminin ana strateji olarak kullanıldığı uygulamalarda, konu hakkında daha ileri düzeyde bilgiye sahip olan veya daha büyük sınıflarda olan öğrencilerin önceden belirlenen yapı ve plan dahilinde sınırlı bir öğretimsel role sahip olduğu senaryolar söz konusudur. Bu tür uygulamalar ABD, Birleşik Krallık, Norveç, İsviçre ve Avusturalya gibi birçok ülkede, yükseköğretim kurumlarında oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde de Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin 'Birlikte Öğrenelim" Akademik Destek Programı'nda Temel İngilizce Bölümü öğrencilerinin İngilizce alanında daha deneyimli olan İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinden akademik destek aldığı bir sistem kurulmuştur. İstanbul Aydın Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bilgisayar programlama dili öğrenimi ve programlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik akran destekli öğrenme uygulamasının sonuçları Altıntaş, Güneş ve Sayan (2014) tarafından değerlendirilmiş ve uygulamaya katılan öğrencilerin akademik başarısının yükseldiği ifade edilmiştir. İzmir Ekonomi Üniversitesinde Öğrenme ve Öğretme Merkezi birimi altında, Sabancı Üniversitesinde Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi biriminin altında ve Zirve Üniversitesinde Akran Danışmanlığı uygulaması programı ile yükseköğretimde okumakta olan öğrencilerin akademik başarılarının akran desteği yöntemi ile arttırılması amaçlanmaktadır. Yükseköğretime devam eden öğrenciler üzerinde yapılan diğer ulusal ve uluslararası çalışmalarda da, akran desteğinin akademik başarı üzerindeki etkisinden birçok çalışmada bahsedilmektedir (Mazer & Thompson, 2011; Thompson, 2008). Malm, Bryngfors ve Mörner (2010) yaptıkları çalışmada akran desteği yöntemi ile birinci sınıf mühendislik öğrencilerinin hem matematik başarılarının anlamlı şekilde arttığı hem de sosyal becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Akran öğrenme merkezlerinin işleyişlerinin incelenmesi ve bu birimlerin daha verimli hale getirmeye çalışmak gerekmektedir. Yükseköğretimde gerek akademik başarının gerek ise sosyal becerilerin arttırıldığını da göz önünde bulundurarak, bu çalışmada Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılmış olan Matematik Dersi Akran Destek Merkezinin işleyişinin incelenmesi amaçlanmıştır. Destek merkezi oldukça yeni bir oluşumdur. 2015-2016 yılı güz döneminde açılmış olan birim, bünyesinde sadece iki tane eğitmen bulundurmaktadır. Bu eğitmenler bölüm öğretim elemanlarından oluşan bir komisyonda öğrencilerin matematik dersi başarıları ve öğretmenlik becerileri dikkate alınarak seçilmiştir. Birim fakülte içerisinde bir sınıfta yuvarlak masalar ve koltuklar ile düzenlenen bir alanda haftada 12 saat çalışma programı çerçevesinde hizmet vermektedir. Bu birim henüz yeni çalışmaya başlaması nedeniyle akran destek merkezi yararlanıcılar ve eğitmenler olmak üzere iki grup öğrencinin bakış açısından akran destek merkezi incelenmeye tabi tutulmuştur. Eğitim fakültesindeki öğrencilerinin merkeze dair beklentileri, düşünceleri ve merkezi kullanan öğrencilerin dönütlerini alabilmek adına yararlanıcı öğrencilerin bakış açıları incelenirken, merkezde görev yapan iki eğitmen öğrenci ile de eğitmenlerin bakış açısı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın iki temel sorunsalı vardır:

1. Matematik dersi akran öğrenme merkezinden yararlanan ya da yararlanması beklenen öğrencilerin merkez hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Matematik dersi akran öğrenme merkezinde görev yapan iki eğitmen öğrencinin ve merkezden yararlanan 2 yararlanıcı öğrencinin beklentileri, süreçte yaşadıkları, iyileştirmeye dair tavsiyeleri nelerdir?

Araştırmanın sorunsalı doğrultusunda karma araştırma yöntemleri bu çalışma için uygun bulunmuştur. İlk olarak tarama yöntemi ile ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin merkeze dair düşünceleri ve yorumları incelenmiştir. Bu süreçte araştırmacıların ilgili literatürden esinlenerek geliştirdiği bir durum belirleme anketi oluşturulmuş ve bu anket eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinden 1,2 ve 3. sınıflarına uygulanmıştır. Fakültede henüz 4. sınıf ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencisi olmadığı için bu sınıflar ile sınırlı kalınmıştır. Ayrıca diğer bölümlere de anketin uygulanmamasının sebebi bu merkezden henüz haberleri olmaması ve merkezin destek verdiği matematik derslerinin çoğunlukla matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerine hitap etmesinden dolayıdır. Bu süreçten elde edilen verilerin tanımlayıcı istatiksel veri yöntemleri kullanılarak analizi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci boyutu ise yararlanıcı 5 yararlanıcı öğrenci ve iki eğitmen öğrenci ile birebir yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Bu aşamada nitel araştırma yöntemleri temel alınmış ve eğitmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılırken, yararlanıcı öğrencilere yazılı anket soruları sorulmuştur. Eğitmenler ile 20 dakikalık video kaydı yapılan görüşmeler ve yararlanıcı öğrencilere uygulanan yazılı anketler nitel veri analizi sürecinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasındaki örneklem Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ilköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde okumakta olan 1 sınıf 30 öğrenci, 2. Sınıf 44 öğrenci ve 3. Sınıf 31 öğrenci olmak üzere toplamda 105 yararlanıcı öğrenci çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu sayı ilköğretim matematik öğretmenliği bölümümün tamamıdır.

Araştırmanın ikinci aşamasında yer alan beş yararlanıcı öğrenci ise merkezden yararlanan öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Bu aşamanın diğer katılımcıları olan iki eğitmen ise merkezde çalışanlardır ve her ikisi de çalışmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır.

1. Akran destek merkezi 3. sınıf öğrencilerinin önderliğinde gerçekleştirilen bir proje olduğu için birimin varlığından 3. sınıfların tamamı,2 ve 1. sınıfların da % 90'ını haberdardır.

2. Hangi amaçla birimden yararlanıyorsunuz sorusuna %77'si fakülte dersleri için % 22'si derslerde verilen ödevler için kullandıklarını belirtmişlerdir.

3. Hangi sıklıkta birimi kullandıkları sorulduğunda % 42'si dönemde bir kere yararlandıklarını % 27'si ayda bir kere yararlandıklarını belirtmişlerdir.

4. Neden bu merkezden yararlandıkları sorulduğunda %31'i "Kendimi derslerim konusunda hazırlıklı hissetmek için" maddesinin işaretlendiği görülmüştür. Sırasıyla %23 ve %20'si "Biri bana anlatınca daha iyi anladığım için" ve "Soruları birisi bana göstermedikçe yapamadığım için" ifadelerini gerekçe olarak göstermişlerdir.

5. Bir başka dersten destek merkezi açılmasını ister miydiniz sorusuna verilen cevaplara göre 1.sınıflar gelecek yıl fizik dersi alacakları için ve 2.sınıflar da şu an fizik dersi aldıkları için fizik dersinden de bir merkez açılmasını istediklerini belirmişlerdir.

Araştırmanın eğitmenler ve yararlanıcılar boyutuna ait bulguları ise daha detaylı olarak tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : akran öğrenmesi, destek merkezi, matematik dersi

Kaynakça

Altıntaş, T., Güneş, A. & Sayan, H. (2014). A peer-assisted learning experience in computer programming language learning and developing computer programming skills. *Innovations in Education and Teaching International.* doi: 10.1080/14703297.2014.993418.

Malm, J., Bryngfors, L.,& Mörner, L. (2011). Improving student success in difficult engineering education courses through Supplemental Instruction (SI) – what is the impact of the degree of SI attendance?. *Journal of Peer Learning, 4*, 16-23.

Mazer, J. P., & Thompson, B. (2011). The validity of the student academic support scale: Associations with social support and relational closeness. *Communication Reports, 24*(2), 74-85.

Smuts, K. B. (1996). The role of student leaders in supplemental instruction. *South African Journal of Higher Education*, 16(3), 225-231.

Thompson, B. (2008). How college freshmen communicate student academic support: A grounded theory study. *Communication Education, 57*(1), 123-144.

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. In S. Goodlad (Ed.), Mentoring and tutoring by the students (pp. 321–345). London: Kogan Page

(7760) Lise Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi

Furkan ÖZDEMİR
Atatürk Üniversitesi

Abdullah KAPLAN
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Zekânın tanımlanması konusu uzun yıllar eğitimcilerin üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Zekâ ile ilgili olarak bazı eğitimciler kendilerinin hazırladıkları bir takım sorulardan oluşan testleri uygulayarak, zekâ ölçümlerinde bu testleri baz almış ve zekâyı "bu testlerin ölçtüğü nitelikler" olarak tanımlamıştır. Bazıları ise "bireyin öğrenme gücü" olarak tanımlamıştır (Saban, 2005).

Howard Gardner zekâ kavramına farklı bir boyut getirerek insanlardaki zekânın tek bir boyutla değil, çok farklı boyutlarda değerlendirilebileceği gerçeğini ortaya atmıştır. Zekâyı, "yaşadığımız toplumda faydalı şeyler yapabilme kapasitesi" olarak tanımlamıştır. Zekâ olarak adlandırdığı sekiz farklı beceriyi öğrenme, problem çözme ve insan olma için etkili birer araç olarak ele alarak, her insanın farklı, tek ve özel olduğunu ve insanlığa katkısının farklı yönde olduğunu ileri sürmüştür (Yavuz, 2001).

Howard Gardner 1983 yılında "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" adlı eserinde kuramını açıklarken sadece dil ve matematik zekâsını hesaba katan klasik zekâ testi ve tanımını tarihe karıştırmıştır. 1993 yılında yayınlanan eseri "Multiple Intelligences" ta ise eğitimciler tarafından kabul gören kuramı ile hızla geleneksel zekâ düşüncelerini ve eğitim sistemini etkileyerek birçok projenin hayata geçirilmesini sağlamıştır.

Yaşamdaki hiçbir aktivite tek bir zekâ bölümü ile ilgili değildir. Yapılan çok basit işlerde bile farklı zekâ bölümleri kullanılabilir. Her insanın baskın olarak kullandığı bir veya birden fazla zekâ alanı vardır. Örneğin; sözel ve görsel zekâsı baskın olan bir birey yol tarif ederken hem sözel zekâsını, hem de yaptığı çizimlerle görsel zekâsını kullanır. Unutulmaması gereken nokta insanların kesinlikle bir zekâ alanı ile etiketlenmemesi gerçeğidir. Bu durum ancak çoklu zekâların birlikte çalışması, diğer zekâ alanlarının gelişimi için çaba sarf edilmesi ile gerçekleşebilir (Yavuz, 2001).

Bilişüstü (metacognition), bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi için yaptığı işlemleri ifade etmek üzere kullanılan bir terimdir (Brown, 1987; Nelson ve Narens, 1996). Bilişüstü öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme, bellek gibi bilişsel süreçleri izlemek ve düzenlemek için kullanılır. Bu bakımdan üst biliş ile öğrenme, bellek, düşünme, problem çözme ve akıl yürütme gibi süreçlerin bağlantıları ve bilişüstünün bu tür süreçler üzerindeki rolü hakkında çeşitli araştırmalar yürütülmektedir. Aynı zamanda, bilişüstü (metacognition) ile zekâ ve problem çözme ya da diğer zihinsel yetenekler arasında teorik olarak bağlantılar kuran ve zihinsel yeteneklerle ilgili teorilerinde üst bilişe asli bir görev yükleyen kuramcılar da bulunmaktadır. Örneğin, Üçlü Zekâ Kuramı çerçevesinde Sternberg (2003, 2005); PASS modeli çerçevesinde Naglieri ve Dass (2005) problem çözmeyi zekânın, dolayısıyla bilişüstü süreçleri de hem problem çözmenin ve hem de zekânın asli bir parçası ya da zihinsel yeteneklerin bir görünümü olarak ele almaktadırlar. Bu tanımlardan hareketle Namlu (2004) da bilişüstü öğrenme stratejilerini; öğrencilerin kendi bilişlerini planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme gibi işlevleri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerine olanak sağlayan stratejiler olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin çoklu zeka kuramına göre baskın olan zeka türleri belirlenmiş ve bu zeka türlerine göre öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri incelenmiştir.

Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenerek tarama modeli esas alınmıştır. Çünkü tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2002). Çalışma, 2015-2016 öğretim yılının 1. Döneminde Erzurum il merkezinde bulunan bir Anadolu lisesinin 9. 10. 11. ve 12. Sınıf düzeyinde eğitim gören 190 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan "Çoklu Zekâ Envanteri" her bölümü 8 cümleden oluşan, 10 bölümlük toplam 80 cümleli bir ankettir. Her bölümün ilk cümlesi öğrencilerdeki Sözel-Dil Zekâsını, ikinci cümlesi Mantıksal-Matematiksel Zekâyı, üçüncü cümlesi Görsel-Uzaysal Zekâyı, dördüncü cümlesi Müziksel-Ritmik Zekâyı, beşinci cümlesi Bedensel-Kinestetik Zekâyı, altıncı cümlesi Sosyal Zekâyı, yedinci cümlesi İçsel Zekâyı, son cümlesi ise Doğacı Zekâyı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. 5'li likert tipindedir. Çoklu zeka envanteri olarak Ahmet Saban tarafından geliştirilen envanter kullanılmıştır.

Çalışmada lise öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla Namlu (2004) tarafından geliştirilen Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği dörtlü Likert türünde bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler 4 puandan 1 puana doğru "her zaman" "sık sık", "bazen" ve "hiçbir zaman" biçiminde tasarlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçek "planlama stratejileri", "örgütleme stratejileri", "denetleme stratejileri" ve "değerlendirme stratejileri" olarak adlandırılan 4 faktörden ve 21 maddeden oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 84'dür.

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde hesapları, t testi ve ANOVA uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda bulgular elde edilmiştir. Çalışmaya katılan 190 öğrencinin zeka alanları incelendiğinde 34 görsel, 31 bedensel, 30

sosyal, 25 matematiksel, 23 doğacı, 21 müziksel, 19 içsel ve 7 sözel zeka alanına sahip öğrenci olduğu görülmüştür. Yani sözü edilen zeka alanlarının diğer zeka alanlarına göre baskın olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin zeka alanlarına dağılımlarının ortalaması incelendiğinde bütün zeka alanlarında "orta düzeyde gelişmiş" şeklinde homojen bir dağılım olduğu görülmektedir Baskın olan zeka alanlarına göre bilişüstü öğrenim stratejileri incelendiğinde ise matematiksel zeka alanı baskın olan öğrenciler bilişüstü öğrenim stratejileri ölçeğinden en yüksek puanı almıştır. Bu zeka alanını sırasıyla: sözel, doğacı, sosyal, içsel, görsel, bedensel ve müziksel zeka alanları takip etmektedir. Öğrencilerin bu ölçekten elde ettikleri genel ortalamaya bakıldığında ise öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmalarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun dışında ölçeğin alt boyutları ayrıntılı olarak analiz edilip yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Lise öğrencileri, matematik eğitimi, çoklu zeka kuramı, bilişüstü

Kaynakça

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding,* (65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zeka kuramı (Çeviren: Ebru Kılıç),* Alfa Yayınları, İstanbul.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları

Naglieri, J. A., Das, J. P. (2005). Planning, Attention, Simultaneous, Successive (PASS) Theory:A Revision of the Concept of Intelligence (120-135). In: D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.) *Contemporary Intellectual Assessment.* New York: The Guilford Press.

Namlu, A.G. (2004). "Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması", *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.

Nelson, T. O. & Narens, L. (1996). Why Investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.). *Metacognition.* (pp. 1-25). Cambrige, MA: MIT Press.

Saban, A. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi. 5.Basım.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized.* New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005). The Triarchic Theory of Successful Intelligence. In: D. P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment* (pp: 103-119). New York: The Guilford Press.

Yavuz, K. E., (2001). *Eğitim-öğretimde çoklu zeka teorisi ve uygulaması. 2. Baskı.* Özel Ceceli Okullar Eğitim Dizisi-1, Ankara.

(7763) Matematik Öğretiminde Kavram Yanılgısı Tanısı ve Yanılgıya Yönelik Çözüm Önerileri: Üslü Sayılar Örneği

Hulkiye TAŞHAN

Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Matematiğin birikimli bir bilim dalı olduğu ve öğretilen kavramlar üzerine yeni bilgilerin inşası yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, kavram öğretiminin matematik öğrenme ve matematik başarısı üzerinde ne derece önemli olduğu ortaya çıkar. Özellikle ilköğretim kademesi için matematik kavramlarının doğru şekilde öğrenilmesi öğrencinin matematiğe dair sağlam bir temel ile yol almasını sağlamaktadır. Dolayısı ile öncelikli olarak kavram öğretiminin doğru şekilde gerçekleştiğinden emin olunmalı ve kavrama dair görülen eksiklikler tespit edilerek giderilmeye çalışılmalıdır. Bu eksikliklerin öğrencide fark edilmemesi durumunda, öğrenci kavramı doğru bildiğini sanarak öğrenim hayatına devam eder. Bu Kavram Yanılgısının fark edildiğinde ise öğrenci bildiği şeklin doğru olduğunda ısrarcı davranacaktır çünkü deneyimleri ve inancı ile yanlış olanı benimsemiş olacaktır, dolayısı ile Kavram Yanılgısının düzeltilmesi oldukça zor bir süreç haline gelecektir.

Bu açıklamalardan hareketle Kavram Yanılgısının düzeltilme çalışmalarına başlanabilmesi için Kavram Yanılgısının tanılanması aşamasının ne kadar önemli olduğu açıktır. Kavram Yanılgısı tanısı nasıl konulur ve belirtileri nelerdir? Çalışmanın amacı, öğrenciye kavram yanılgısı tanısını koyarken dikkat edilmesi gereken hususları belirleme ve tespit edilen kavram yanılgısında, kavramın düzeltilmesine yönelik atılacak adımlara yönelik öneriler ile örnek oluşturmaya çalışmaktır. Bu aşamaya ışık tutabilmek ve önerilerde bulunabilmek adına bu çalışma yürütülmüştür. 28 kişilik (2 öğrenci çalışmaya katılmadığından dolayı ihmal edilmiştir) bir öğrenci grubu ile çalışma yürütüleceğinden, en çok kavram yanılgısı görülen konulardan olan üslü sayılar konusu seçilmiştir. Bu şekilde kavram yanılgısı görülebilme şansı arttırılmaya çalışılmıştır.

Nitel bir çalışma olarak tasarlanan bu araştırmada veri toplama aracı olarak 17 soruluk Üslü Sayılar Testi (ÜST), test sonunda öğrenci tarafından her bir sorunun değerlendirilmesi amacıyla 7 maddelik bir tablo ve Üslü Sayılar Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Üslü Sayılar Testi hazırlanırken kapsam geçerliliğine ve her bir kazanıma dair en az 3 sorunun olmasına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Her kazanıma dair en az 3 örnek konulması sebebi ise öğrencinin şans faktörüne yönelip yönelmediği ve kavrama yönelik bilgisinden ne kadar emin olduğunu görebilmektir. Çalışma sonucundan elde edilen verilerin ve Üslü Sayılar Tutum Ölçeği (ÜSTÖ)'ne verdikleri yanıtlar ve 7 maddelik tabloya verdiği yanıtlar ile değerlendirilmesi sonucunda 4 öğrencide konuya dair Kavram Yanılgısı tespit edilmiştir. ÜSTÖ, öğrencilerin matematiğe karşı tutumları değil üslü sayılara karşı tutumları göz önüne alınarak, konu ile tutarlı olması hedeflenmiştir. Çünkü öğrenci matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmesine rağmen, matematiğin bazı alt öğrenme alanlarına veya daha özel olarak matematiğin belirli konularına ilgili olabilmektedirler.

Bulgular kısmında detaylı şekilde tespit edilen hatalar ve bu kavram yanılgıları örnekleri ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda üslü sayılar konusu ile ilgili öğrencilerin yanılgıya düştükleri noktalar ve tespit edilen bilgi eksikliği örneklerine de çalışmada yer verilmiştir. Son olarak ise çalışmadan elde edilen sonuçlar üzerinde durulmuş ve çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın yöntemi nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel veri araçlarının daha çok kullanıldığı bir yöntem olan 'Özel Durum Çalışması' tercih edilmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde de bu yöntemin tercih edilmiş olduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak 17 soruluk açık uçlu Üslü Sayılar Testi kullanılmıştır. ÜST her bir kavramı ölçecek şekilde kapsam geçerliliğine sahip olacak şekilde ve her kavram için en az 3 örnek içerecek şekilde hazırlanmıştır. Böylece öğrencinin sorunun yanıtını tesadüfen bulması önlenmeye çalışılmış yine soruların 7 maddelik tablo ile her bir soruyu değerlendirmesi istenmiştir.

Öğrencilerin ÜST ne verdikleri yanıtlar, önceden hazırlanan rubrik ile analiz edilerek öğrenci cevaplarındaki hatalar belirlenmiştir. Daha sonra bu hataların sistematik olup olmadığına bakılmıştır. Çünkü yanlış kavramalar, sistematik olarak ortaya çıkan kavram hatalarıdır (akt: Bilgin ve Akbayır; 2002).

Kavram Yanılgısı tanısında önemli bir etken de öğrencinin matematiğe karşı tutumu olduğundan dolayı, ÜST sonrasında öğrencileri ÜSTÖ uygulanmıştır. ÜST'de hataları tespit edilen öğrencilerde, soruların değerlendirmesini yaptığı tablo ile ÜSTÖ dikkate alınarak Kavram Yanılgısı tanısı konulmuştur.

ÜSTÖ, öğrencilerin matematiğe karşı tutumları değil üslü sayılara karşı tutumları göz önüne alınarak, konu ile tutarlı olması hedeflenmiştir. Çünkü öğrenci matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmesine rağmen, matematiğin bazı alt öğrenme alanlarına veya daha özel olarak matematiğin belirli konularına ilgili olabilmektedirler.

Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda konuya dair 4 öğrencide kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin; dört işlem, matematik dilini kullanma, parantez işareti kullanma ile ilgili bilgi eksikliklerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin sıfırıncı kuvveti hesaplamada yanılgıya düştükleri görülmektedir. Bu tespitler örnekleri ile incelenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin yaptığı yanlışların yorumlanması ve bu yanlışların hangi

durumda hata, yanılgı ve kavram yanılgısı olarak değerlendirilmesi gerektiğinde öğreticilere ipuçları vermek adına tespitlerde bulunulmuştur. Üslü sayılar konusunda daha önceden belirlenmiş olan kavram yanılgılarına bu çalışmada da rastlanmış olup, farklı bir durum ile karşılaşılmamıştır. Çalışmadan elde edilen veriler ile tanı konması aşamanın sonrasına yönelik olarak çözüm önerilerinde bulunularak literatüre katkı sağlamaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğretimi, Kavram Yanılgısı Tanısı, Üslü sayılar, Kavram Yanılgısı ve Hata

Kaynakça

Baki, A. (1998). Cebirle İlgili İşlem Yanılgılarının Değerlendirilmesi, III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Trabzon.

Baki, M. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Bir Ders İmecesi (Lesson Study) Çalışması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

Coştu, B & Ayas, A & Ünal, S (2007). Kavram Yanılgıları Ve Olası Nedenleri: Kaynama Kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15(1), 123-136

Çepni, S., & Çil, E., (2009). Fen ve Teknoloji Programı: İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı, Pegema Akademi, Ankara.

Küçük, A & Demir, B (2009). İlköğretim 6-8 Sınıflarda Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Kavram Yanılgıları Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13, 97-112*

Gelici, Ö. (2012). 8. Sınıf öğrencilerin kareköklü sayılar konusundaki kavram yanılgıları ve ortak hataları. Kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2337-30_05_2012-00_01_55.pdf

Güneş, G. (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Ortamına Yansımaları.* Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

MEB. 2013. İlköğretim matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Özkaya, M. & İşleyen, T. (2012). Fonksiyonlarla İlgili Bazı Kavram Yanılgıları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 3(1): 01-32*

Soylu, Y. & Aydın, S. (2006) Matematik Derslerinde Kavramsal ve İşlemsel Öğrenmenin Dengelenmesinin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı:8-2*

Türkdoğan, A. & Güler, M. & Bülbül B. Ö. & Danişman, Ş. (2015) Türkiye'de Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgılarıyla İlgili Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 2, Ağustos 2015*

(7770) Matematik Öğretiminde Öğrencilerin Akıllı Tahta İle Etkileşiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Düriye Aysen GÖRÜR MEB
Şükran TOK Pamukkale Üniversitesi
Merve KÜÇÜK Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Okullarda öğretim teknolojilerinden yararlanmak, günümüz öğretim sisteminde hem öğretmene hem de öğrenciye kolaylık sağlamaktadır. Teknolojinin öğrenme ortamlarına yansımalarından biri olarak kabul edilen akıllı tahtalar 'Fatih Projesi' (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) kapsamında öğrenme ortamlarına dahil edilmiştir. Akıllı tahta kullanılan öğrenme ortamları, görsel ve işitsel anlamda zenginleştirilmiş aktif öğrenme ortamlarıdır (Beeland, 2002). Eğitim kurumlarında verilen hizmetinin yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü günümüz dünyasında bilgi ve iletişim teknolojileri üretimi ve kullanımı yaygınlaşmakta, toplumsal dönüşümü hızlandırmaktadır. Bu hızlı değişimle birlikte, öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler artmış ve yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaya başlamaktadır (Bağcı, 2013). Öğretim teknolojilerinde yararlanılan materyallerin oldukça önemli avantajlarından söz edilebilir. Akıllı tahtaların, zaman kazanma, kayıt kapasitesi ve görsel anlamda birçok artılarının olduğu söylenebilir (Gündoğdu, 2014). Özellikle matematik derslerindeki tablo ve grafiklerin istenilen boyut ve biçimde öğrenciye göre şekillendirilebilmesi ve derse katılamayan öğrenci için kayıt altına alınabilmesi öğrenci açısından yarar sağladığı düşünülebilir. Matematik derslerinde eğitim teknolojilerinden yararlanmak; öğrenci başarısını artırma, öğrenciyi motive etme, olumlu tutum sağlama açısından önemli olabilir (Seyitoğlu, 2014). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak rol alması gerektiğini öngörür. Akıllı tahta teknolojisinin sağladığı olanaklar göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin derse aktif olarak katılımını sağlanabilir öğrenci böylelikle pasif izleyici durumdan kurtulur (Önder, 2015). Akıllı tahtayla ilgili yapılan çalışmalar akıllı tahtanın, öğrenme ortamlarına olumlu şekilde katkı sağladığı görülmektedir (Kennewell ve Beauchamp 2007; Geer ve Barnes, 2007; Wood ve Ashfied, 2008). Bu değerlendirmeler doğrultusunda araştırmada, matematik öğretiminde öğrencilerin akıllı tahta ile etkileşiminin incelenmesi ve bu becerilerin cinsiyete, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmanın problem ve alt problemleri oluşturulmuştur. Araştırmanın problemi; Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretimindeki akıllı tahta ile etkileşimleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemleri;

1. Öğrencilerin matematik derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin tutumları nedir?

2. Öğrencilerin akıllı tahta kullanımına ilişkin tutumları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

Matematik dersinde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin tutumların belirlenmesi daha nitelikli bir matematik öğretimi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Matematik dersinde olumlu tutum oluşturma öğrencilerin daha anlamlı ve derin öğrenmelerinin yanı sıra daha kalıcı öğrenmelerini sağlayabilir. Öğrencilerin akıllı tahtaya ilişkin tutumlarının betimlenerek ortaya çıkarılması ve öğrenme ortamlarında kullanılan teknolojik araçların yenilenmesi açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada matematik öğretiminde öğrencilerin akıllı tahta ile etkileşiminin incelenmesi ve bu becerilerin cinsiyete, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nicel yaklaşımlardan betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşullarında kendi olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. Üzerinde bir değişiklik yapma çabası gösterilmez. Tarama modelinde önemli olan uygun bir şekilde gözlenmesi ve betimlenmesidir (Karasar, 2011). Bu çalışmada da; öğrencilerin matematik öğretiminde akıllı tahta ile etkileşiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından bu model uygun bulunmuştur. Öğrencilerin akıllı tahta ile etkileşimi var olduğu şekliyle gözlenmiş ve çeşitli değişkenler açısından istatistiksel çalışmalar yapılarak betimlenmiştir.

Araştırmanın uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan bir ortaokulun öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler arasından her sınıf düzeyinden rastgele ikişer şube seçilmiş ve toplam 180 öğrencinin katılımı ile uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Çelik ve Atak (2012) tarafından geliştirilen "Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur, ölçek, likert tipinde olup 18 madde olumlu, 6 madde olumsuz toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek seçenekleri "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" sırası ile yer almaktadır.. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise demografik bilgilerle (cinsiyet, sınıf düzeyi) ilgili sorulara yer verilmiştir.

Araştırmanın verileri SPSS 16.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada etkileşimli tahta tutum ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından anlamlı farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak için hangi istatistiksel teknikten yararlanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem *K-S* testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle istatistiksel analizler için parametrik olmayan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; Bu çalışmaya katılan öğrencilerin etkileşimli tahta tutum ölçeğinden aldıkları puanların, cinsiyet ve sınıf düzeyine değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Akıllı tahta, matematik öğretimi, tutum

Kaynakça

Bağcı, H. 2013, *Fatih Projesi çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okan Üniversitesi, İstanbul.

Çelik, S. ve Atak H. (2012). Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences İnternational,* 2(2): 43-60.

Beeland W. D. Jr (2002) Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help? Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education, Action *Research Exchange*, Vol. 1, No. 1. Trinity College, Dublin.

Geer, R., & Barnes, A. (2007). Cognitive concomitants of interactive board use and their relevance to developing effective research methodologies. International Education Journal. 8(2), 92-102.

Gündoğdu, T. 2014. Bir öğretme ve öğrenme aracı olarak akıllı tahta, A*kademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2, 6, 392-401.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*(22. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Önder, R. 2015, *Biyoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, akıllı tahta kullanımına ve derse yönelik tutumlarına etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Seyitoğlu, E. 2014. Akıllı tahta kullanılan matematik dersinden yansımalar, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Kennewell, S. & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. Learning, Media and Technology. 32(3), 227–241.

Wood, R. & Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: a case study. British Journal of Educational Technology. 39 (1), 84-96.

(7777) Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Uzamsal Yetenek Perspektifinde Ara Kesit Oluştururken Dikkate Aldıkları Yapısal Kriterlerin İncelenmesi

Nilüfer ZEYBEK

Hacettepe Üniversitesi

Geometri içinde yaşadığımız uzayın anlaşılması, tanımlanması ve etkileşime girilmesi için bir araç ve belki de en sezgisel, somut ve gerçekle bağlantılı olan matematiğin parçasıdır(ICMI, 1998)(akt. Işık, 2008. *Bishop (1983), geometriyi "uzayın matematiği" olarak tanımlamıştır.*

Geometrik şekillerle çevrili bir ortamda yaşanıldığı göz önünde bulundurulursa, geometrik bilgilerin elde edilmesi, geometrik sezgilere sahip olunması, geometrik düşüncelerin geliştirilmesi ve geometrik problem çözme becerisinin artırılması insanlar için önem taşımaktadır (Han, 2007).

Battista (1990), geometri başarışını ve geometrik problem çözmeyi etkileyen önemli faktörlerden birinin "uzamsal yetenek" olduğunu açıklamıştır. Uzamsal yeteneğin geometriyi anlamada önemli bir rolü olduğu pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Ünal, Jakubowski ve Corey, 2009) İçinde olduğumuz dünyamızın yorumlanması, anlaşılması ve değerlendirilmesi için gerekli olan uzamsal yetenek günlük yaşamımız için gerekli olduğu kadar sanat, tasarım, mühendislik, bilim gibi alanlarda da gereklidir. (Delialioğlu, 1999; Gardner, 1985; Gutierrez, 1996; Kayhan, 2005; Mohler, 2008; Olkun, 2003; Usiskin, 1987). Öğrenciler geometri öğrenimleri sırasında özellikle uzaysal durumları anlama, açıklama ve problemleri çözmede sıklıkla uzamsal becerilerini kullanırlar. Bu açıdan, üç boyutlu geometri öğretiminde uzamsal becerilerin geliştirilmesi geometri öğretiminin örtük bir amacı da olmaktadır. (Kösa, 2011)

Uzamsal yetenek üzerinde uzlaşılmış bir tanım olmamasına rağmen en genel anlamı ile McGee(1979) uzamsal yeteneği "Görsel olarak verilen bir nesnenin açınımını yapma, zihinde döndürme veya bükme becerisidir." olarak tanımlamıştır.

Yine alanyazın incelendiğinde uzamsal yetenekle ilgili yapılan çalışmalarda uzamsal yeteneğin alt boyutları çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Maier (1996) uzamsal yeteneği nesnelerin dikeylik ve yataylık konumlarını tespit edebilmeyi gerektiren *uzamsal algı*;iki ya da üç boyutlu şekilleri zihinde hızlı ve doğru bir şekilde döndürmeyi gerektiren *zihinsel döndürme*; nesnelerin uzaydaki düzenini, görünümünü veya bir nesnenin parçalarının diğer parçaları ile olan ilişkisini kavrayabilmeyi gerektiren *uzamsal ilişkiler*, bir nesnenin kendi parçaları veya nesnenin diğer nesnelere göre olan konumu, arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ve vücudun pozisyonuna göre uzaysal yöneliminin belirlenebilmesini gerektiren *uzamsal yönelim* ve son olarak bir şeklin parçaları arasındaki bir hareket ya da yer değiştirmeyi göz önünde canlandırmayı gerektiren *uzamsal görselleştirme* olarak 5 alt boyutta incelemiştir. Bu araştırma kapsamında da Maier'in uzamsal görselleştirmenin bir gerekliliği olarak ifade ettiği katı bir cismin bir düzlemle kesilmesi sonucu oluşacak ara kesitin belirlenmesinin zihinde canlandırılması ve görselleştirilmesi üzerine çalışılmıştır.

Yenilmez vd.(2013)' in öğretim programına sonradan eklenen konulardaki pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri hakkında matematik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada geometrik cisimler alt alanında yapı çizimleri ve cisimlerin arakesitleri konusunda öğretmenlerin %18,5 gibi dikkate değer bir kısmının kendinin "kısmen yeterli" olduğunu düşündükleri bulgusunu elde etmişlerdir. Ayrıca, MEB Orta Okul Matematik Dersi Öğretim Programında (2013) örtük ve doğrudan olarak bu konular yer almaktadır. Geleceğin öğretmenlerinin bu konudaki uzamsal yetenek perspektifinde ara kesit oluşturma süreçlerinin araştırılması fikrini doğurmuştur. Bu bağlamda cisimlerin ara kesitlerinin oluşturulma sürecinin incelenmesi amacı ile çalışma kapsamında şu soruya cevap aranmaya çalışılmıştır:

"Ortaokul matematik öğretmen adaylarının katı bir cismin bir düzlemle kesilmesi sonucu oluşacak ara kesitin belirlenmesinin zihinde canlandırılması ve görselleştirilmesi sürecinde dikkate aldıkları yapısal kriterler nelerdir?"

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının katı bir cismin bir düzlemle kesilmesi sonucu oluşacak ara kesitin belirlenmesinin zihinde canlandırılması ve görselleştirilmesi sürecinde dikkate aldıkları yapısal kriterler belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma nitel bir çalışma olup durum çalışması yönteminde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencisi olan 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmacının merak ettiği konu ile ilgili pek çok bilgi verecek olan bir çalışma grubunun seçimidir (Merriam, 2013). Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Bunun nedeni ise bu yöntemle araştırmaya hız ve pratiklik kazandıracak olmasıdır(Yıldırım&Şimşek, 2013).

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları katı bir cismin bir düzlemle kesilmesi sonucu oluşacak ara kesitin belirlenmesinin zihinde canlandırılması ve görselleştirilmesini gerektirecek 2 adet problem

durumunu içermektedir. Soruların seçiliminde ara kesiti belirlenecek katı cisimlerin belirgin yapısal özelliklere sahip olmaları dikkate alınmıştır.

Veriler içerik analizi metodu ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi MAXQDA 12 Adlı Nitel Veri Analizi yazılımı ile kodlanarak yapılmıştır.

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının katı bir cismin bir düzlemle kesilmesi sonucu oluşacak ara kesitin belirlenmesinin zihinde canlandırılması ve görselleştirilmesi sürecinde dikkate aldıkları yapısal kriterlerin belirlenmesi amacıyla görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizi metodu ile çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplarda yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf vb.) isimler verilerek kodlamalar yapılmıştır. Toplanan verileri analizinde rehberlik edecek alan yazında herhangi bir yapıya rastlanmadığı için toplanan verilerin kodlaması sonucu oluşan kodlar analiz sonucu araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ara kesit oluşturma sürecinde bazı katılımcıların şeklin birkaç yapısal özelliğin dikkate aldığı bazı katılımcıların ise yalnız bir yapısal özelliği dikkate aldığı gözlemlenmiştir. Kodlama sonucu katılımcıların ara kesit oluştururken dikkate aldığı yapısal özellikler şu şekildedir; şekildeki eğimli kısımlar, boşluk olup-olmaması, boşlukların derinliği, parçalı olma-olmama, parçaların sivri ya da oval olma durumu. İkinci soru için verilen cevaplardan birinde öğrenci "Öncelikle asıl şekilde üstteki silindire benzeyen şeklin bir eğimi var ancak dördüncü şıkta üst kısımda bir eğim yok onu elerim. Silindire benzeyen şekil parçalı ve oyuklu o nedenle ara kesitte parça ve oyuk belli olmalı" şeklinde bir açıklama yapmış ve öğrenci verilen cismin yapısal özelliklerini betimlemiştir. Bu betimlemeyi yaparken "eğimi var", "parçalı" ve "oyuklu" ifadelerini kullanmış ara kesitte bu özelliklerin yansıtılması gerektiğini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler : uzamsal yetenek, ara kesit, geometri, öğretmen adayı

Kaynakça

Battista, M. T. (1990). Spatial visualization and gender differences in high school geometry. *Journal for research in mathematics education*, 47-60.

Bishop, A. J. (1983). *Space and geometry*. Academic Press.

Han, H. (2007). *Middle school students' quadrilateral learning: A comparison study*. ProQuest.

Işık, E. (2008). Predıctıng 9th grade students' geometry achıevement: contrıbutıons of cognıtıve style, spatıal abılıty and attıtude toward geometry. *Unpublished doctoral dissertation, Mıddle East Technıcal Unıversıty, Ankara.*

Kösa, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin uzamsal becerilerinin incelenmesi.*Unpublished doctoral dissertation, Karadeniz Tecnical University, Institute of Pure and Applied Sciences, Trabzon*.

Maier, P. H. (1996). Spatial geometry and spatial ability–How to make solid geometry solid. In *Selected papers from the Annual Conference of Didactics of Mathematics* (pp. 63-75).

McGee, M. G. (1979). *Human spatial abilities: Sources of sex differences*. Praeger.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.*Trans. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık*.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 5-8. Sınıflar.Milli Eğitim Basımevi-Ankara.

Yenilmez, K., & Girit, D. (2013). İlköğretim (6-8) Matematik Dersi Öğretim Programındaki Yeni Alt Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(2).

Yildirim, A. ve Şimşek, H.(2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

(7780) Ortaokul Öğrencilerinin Aritmetik Ortalama Kavramına Yüklediği Anlamlar

Nadide YILMAZ

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Teknolojinin baş döndüren bir hızla gelişmesi birçok bilgi türüne aynı anda ulaşmaya imkan tanırken, bu süreçteki veri toplama ve değerlendirme sürecini daha da önemli hale getirmiştir (Toluk-Uçar & Akdoğan, 2009). Bireyin bu bilgi türlerini doğru bir şekilde belirleyebilmesi ve sorgulayarak analiz edebilmesi için istatistiksel düşünme becerisine sahip olması gereklidir (Shaughnessy & Zawojewski, 1999). Okul matematiğinde istatistiğe verilen önem Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTM, 2000)' nin dikkati çekmesiyle öğretim programlarında yerini almıştır. Ülkemizde bu bağlamda veri işleme öğrenme alanı olarak öğretim programında veriyi düzenleme, betimleme, temsil etme ve analiz etme süreçlerinin yanında merkezi eğilim ölçülerine de vurgu yapılmaktadır (MEB, 2013).Ülkemizde önceki matematik öğretim programında da daha çok işlemsel olarak ele alınan merkezi eğilim ölçüleri 2009 ve 2013 öğretim programlarında kavramsal açıdan değerlendirilmiştir (MEB, 1998; 2009; 2013).

Merkezi eğilim ölçülerinden biri olan aritmetik ortalama veri grubu hakkında genel bir değerlendirme yapma açısından önemli bir kavramdır. Bu kavramı inceleyen araştırmacılar aritmetik ortalama kavramının iki anlamının varlığından bahsetmektedir. Bu anlamlar denge merkezi ve seviyeleri eşitlemedir (Van de Walle, 2013). Bu anlamlar öğrencilere kavramın gösterimi, hesaplanması ve ne anlama geldiğinin anlaşılması açısından yardımcı olur (Marnich, 2008). Yapılan araştırmalar bu kavramın öğrenciler tarafından işlemsel açıdan geliştirilmesine rağmen kavramsal açıdan veriyi temsil etme gücü hakkında yeterince bilgi sahibi olunmadığını ortaya çıkarmıştır (Cai, 2000; Enisoğlu, 2014; Pollatsek, Lima & D'Well, 1981; Strauss & Bichler ,1988). Pollatsek,vd. (1981) 37 üniversite öğrencisinin verilen problemde aritmetik ortalamayı nasıl algıladıklarını çalışmasında öğrencilerin problemi doğru çözemedikleri ortaya çıkmış ve kavramsal bilgi eksikliğinin bunun nedeni olduğu ifade edilmiştir. Strauss ve Bichler (1988) 8-14 yaş aralığında değişen yirmi öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada aritmetik ortalama kavramının işlemsel özelliklerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ele almıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin veri setinde olan sıfırın aritmetik ortalamayı etkilediğinin farkında olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında aritmetik ortalamanın verideki uç değerlerden etkilendiğini ve aritmetik ortalamanın veri setindeki herhangi bir değerden farklı olabileceğini fark ettikleri belirlenmiştir. Cai (2000) gerçekleştirdiği çalışmada Çinli ve Amerikalı altıncı sınıf öğrencilerin aritmetik ortalama kavramını nasıl anlamlandırdığını incelediği çalışmasında Çinli öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre daha başarılı olduğu ifade edilirken bazı durumlarda iki ülkedeki öğrencilerinde benzer zorluklar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu zorlukların nedenleri incelendiğinde kavramsal bilgilerinin eksik olduğu belirlenmiştir. Enisoğlu (2014) yedinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama sorularını denge modelini kullanma, ortalama formülünü kullanma ve tahmin ve kontrol stratejileri ile çözdüğünü belirlemiştir. Yapılan hataların ise önceki çalışmalardaki gibi öğrencilerin kavramsal bilgilerindeki eksiklikten kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Literatürdeki çalışmalar değerlendirildiğinde öğrencilerin aritmetik ortalama ile ilgili işlemsel bilgilere sahip olmasına rağmen kavramsal bilgilerinde eksiklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bu kavramı nasıl anlamlandırdığına ilişkin bilgilerin öğretmenlerin derslerini planlamaları sürecinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

5.-8. Sınıf öğrencileri aritmetik ortalama kavramını nasıl yorumlamaktadır?

5.-8. Sınıf öğrencileri aritmetik ortalama kavramını yanlış yorumlama sebepleri nelerdir?

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin aritmetik ortalama kavramını nasıl yorumladıkları ve yanlış yorumlama sebeplerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla tanımlayıcı durum çalışması benimsenmiştir. Bu sayede ele alınan durum ayrıntılı betimlenmeye çalışılmıştır (Yin, 2003). Veriler Ankara'daki bir devlet okulunda öğrenim gören 24 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Öğrencilerin her bir sınıf düzeyinden altı öğrenci olarak seçilmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyleri her bir sınıf düzeyi için iki düşük, iki orta ve iki yüksek olacak şekilde belirlenmiştir. Bu durum farklı başarı düzeylerine sahip öğrencilerin bu kavramı nasıl anlamlandırdığını ayrıntılı olarak gözlemleme fırsatı sunmuştur.

Verileri toplamak için aritmetik ortalama kavramı ile ilgili beş soru sorulmuştur. Bu sorular literatürdeki çalışmalardan uyarlanarak elde edilmiştir (Cai, 2000; Parke, Lane, Silver ve Magone, 2003; Pollatsek vd, 1981).

İlk soru öğrencilerin bu kavramı günlük yaşamda nasıl anladığını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. İkinci soru öğrencilerin altı erkek ve dört kadının bindiği bir asansöre güvenli binip binemeyeceklerine karar verme süreçlerini incelemiştir (Pollatsek vd.; 1981). Üçüncü soru ise öğrencilerin aritmetik ortalama ile ilgili işlemsel bilgilerini incelerken, dördüncü soru kavramsal bilgilerini ele almıştır (Cai, 2000). Beşinci soru dördüncü soruya benzer şekilde öğrencilerin kavramsal bilgilerini grafik üzerinde tanımlamayı amaçlamıştır (Parke, Lane, Silver, Magone, 2003).

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin cevapları ayrıntılı incelenmiş ve elde edilen bulguların sınıf düzeyine göre nasıl farklılaştığı da ele alınmıştır. Elde edilen bulgular öğrenci cevaplarından örneklerle ifade edilmiştir.

Elde edilen veriler analiz edilmeye devam edilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin aritmetik ortalama kavramına ilişkin bilgilerinin daha çok işlemsel düzeyde olduğu, kavramsal bilgi gerektiren sorulara cevap vermekte zorlanacakları beklenen sonuçlardan biridir. Literatürde de öğrencilerin benzer zorluklar yaşadığını ortaya çıkmıştır (Cai, 2000; Enisoğlu, 2014; Pollatsek vd, 1981). Diğer beklenen bir sonuç ise öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça aritmetik ortalamaya ilişkin kavramsal bilgileri ile birlikte işlemsel bilgi düzeylerinin de artmasıdır. Bunun yanında öğrenciler bu kavramla ilgili bilgiye ilk defa altıncı düzeyinde karşılaşmaktadır. Daha çok günlük hayat deneyimlerinden yola çıkarak soruları cevaplayan beşinci sınıf öğrencilerinin bu kavram hakkında nasıl yorum yapacaklarının öğretmenlerin öğretimlerini planlaması açısından önemli ipuçları vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : merkezi eğilim ölçüleri, aritmetik ortalama, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Cai, J. (2000). Understanding and Representing the Arithmetic Averaging Algorithm: An Analysis and

Comparison of US and Chinese Students' Responses, *International Journal of Mathematical Education in Science and Techonolgy,* 31, 839-855.

Enisoğlu, D.(2014). Seventh Grade Students' possible solution strategies, errors and misinterpretations regarding the concepts of mean, median and mode given in bar graph representations, Middle East Technical University, Master Thesis.

National Council of Teachers of Mathematics.(2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA.

Marnich, M.,A (2008). A knowledge structure for the arithmetic mean: Relationships between statistical conceptualizations and mathematical concepts, University of Pittsburgh, Doctoral Thesis

Milli Eğitim Bakanlığı.(1998). İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programları, "6. 7., 8. sınıflar". Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı.(2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı.(2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.

Parke, C.,S.; Lane,S.; Silver,E.,A &Magone, M. E.(2003). Using Assessment to Improve Middle-Grades Mathematics Teaching & Learning, NCTM, Reston.

Pollatsek,A.,Lima, S.&Well, A.D.(1981). Concept or computation: Students' understanding of the mean, *Educational Studies in Mathematics*, 12, 191-204

Shaughnessy, J. M., Zawojewski, J.S. (1999). Secondary students' performance on data and chance in the 1996 NAEP. The Mathematics Teacher, 92, 713 – 718.

Strauss,S.& Bichler, E.(1988). The development of children's concept of arithmetic average. *Journal for Research in Mathematics Education, 19*, 64-80.

Toluk-Uçar,Z.& Akdoğan,E. (2009). 6.-8. Sınıf öğrencilerinin Ortalama Kavramına yüklediği Anlamlar, İlköğretim Online, 8(2), 391-400.

Van de Walle, J.A.(2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally.* New York: Pearson Education.

(7782) Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Aksine Örnek Verme Yöntemini Yorumlamaları

Esra DEMİRAY — Hacettepe Üniversitesi

Mine IŞIKSAL BOSTAN — Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZET

Matematik eğitiminin amaçlarından biri öğrencilerin ispat ve akıl yürütme becerilerini geliştirmektir (Almeida, 2001; Altıparmak & Öziş, 2005; Fitzgerald, 1996; Jones, 1997; Mariotti, 2006). Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi tarafından (National Council of Mathematics, NCTM, 2000) ispat ve akıl yürütme matematik eğitimi süreç standartlarından biri olarak belirlenmiştir. Ayrıca, NCTM (2000) akıl yürütme ve ispatı, matematik programındaki belirli konularda ve zamanlarda yapılan özel etkinlikler olarak değil, sınıftaki tartışma ortamının doğal akışının bir parçası olarak kabul etmektedir. İspat ve akıl yürütmeye verilen önemin yansımaları Türkiye'deki matematik eğitimi programlarında da görülmektedir. Ortaokul matematik dersi öğretim programında (2005, 2013) öğrencilerin kazanması hedeflenen becerilerde akıl yürütmeye yer verilmiştir. Aynı şekilde, ortaöğretim matematik dersi öğretim programında (2011, 2013) akıl yürütmenin yanı sıra öğrencilerin ispat yapabilme becerilerini geliştirmenin önemi vurgulanmıştır.

Bir önermenin doğru olduğunu göstermek için doğrudan ispat, tümevarım yoluyla ispat, çelişki yoluyla ispat, olmayana ergi ve deneme yoluyla ispat gibi farklı yöntemler kullanılırken, bir önermenin yanlış olduğunu göstermek için aksine örnek verme yöntemi kullanılmaktadır (Çelik, 2010). Ayrıca, bir önermenin doğru olduğu örnekler verilerek ispat edilemezken yanlış olduğu karşıt bir örnekle gösterilebilir (NCTM, 2000; Taylor, 2007; Zazkis & Chernoff, 2008). Bir önermede aksine örnek verilebiliyorsa, devamında bu önermenin doğruluğunu ispatlamaya çalışmak anlamlı olmayacaktır. Çünkü bir önerme hem doğru hem de yanlış olamaz (Klymchuk, 2012; Stylianides & Al-Murani, 2009). Başka bir deyişle, bir önerme için hem ispat oluşturulup hem de aksine örnek bulunamaz. Buradan yola çıkarak, Stylianides ve Al-Murani (2009) lise öğrencilerinin bir önermenin hem ispatının olması hem de aksine örnek verilebilmesi gibi bir kavram yanılgısına sahip olup olmadıklarını araştırmıştır. Veriler 57 lise öğrencisine ispat soruları sorarak ve aralarından 28 öğrenciyle görüşme yapılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda, görüşme yapılan öğrencilerden 16'sının ifade edilen kavram yanılgısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Literatürdeki çalışmalar ispat ve aksine örnek vermenin matematiksel düşünme sürecinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını (Ko & Knuth, 2013; Komatsu, 2010; Stylianides & Al-Murani, 2009), ancak öğrencilerin ispat ve aksine örnek vermede zorluk yaşadığını göstermektedir (Knuth, 1999; Reid,2002; Saeed, 1996). Örneğin, öğrencinin aksine örnek vererek bir önermenin yanlış olduğunu gösterebileceğini öğrenmesi, doğru bir önermeyi ispat etmek için de örnek kullanabileceği fikrini oluşturmaktadır. Bu durum, öğrencilerin geçerli ispat yapmalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Klymchuk, 2012). Benzer şekilde, öğrenciler bulunan karşıt örneklerin önermenin yanlış olduğunu ispatlamada yetersiz olduğunu düşünmektedir (Zaslavsky & Ron, 1998). İspat ve aksine örnek verme konularında öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları gidermede matematik öğretmenlerinin önemli bir rolü vardır. Ayrıca, matematik öğretmenlerinin öğrencilere yanlış argümanlarını fark ettirmek için karşıt örnek bulma konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Potari, Zachariades & Zaslavsky, 2009). Bu nedenlerle, geleceğin öğretmenleri olacak ortaokul matematik öğretmen adaylarının da ispata ve aksine örnek vermeye dair yeterli alan bilgisine sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre aksine örnek verme yöntemini nasıl yorumladıklarını ve yanlış cevaplarının nedenlerini araştırmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul matematik öğretmen adayları sınıf seviyelerine göre aksine örnek verme yöntemini yorumlamada ne kadar başarılıdır?

2. Ortaokul matematik öğretmen adaylarının aksine örnek verme yöntemindeki yanlış yorumlamalarının nedenleri nelerdir?

Çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmen adaylarının aksine örnek verme yöntemini nasıl yorumladıklarını incelemek ve yanlış cevaplarının nedenlerini belirlemektir. Araştırma problemlerini incelemek için kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modelinde, veriler belirlenen örneklemden tek seferde toplanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2005). Veriler Ankara'daki bir devlet üniversitesindeki 115 ortaokul matematik öğretmen adaylarından elverişli örneklem yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların 19'u (16.5%), birinci sınıf, 25'i (21.7%) ikinci sınıf, 39'u (33.9%) üçüncü sınıf ve 32'si (27.8%) dördüncü sınıf ortaokul matematik öğretmen adayından oluşmaktadır. Ayrıca, katılımcılardan 91 öğrenci (79.1%) kız ve 24 öğrenci (20.9%) erkektir.

Çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarına aksine örnek verme yöntemiyle ilgili üç soru sorulmuştur. Sorular literatürdeki aksine örnek verme yöntemini içeren çalışmalardan uyarlanmıştır (Galbraith, 1982; Knuth, 1999; Saeed, 1996). İlk soruda tek ve çift sayılarla ilgili bir önerme ve ikinci soruda ise bölünebilme ile ilgili bir önerme verilmiştir. Örneğin, birinci soruda "a ve b iki doğal sayı olsun. a.b'nin bir çift sayı olması ancak ve ancak a ve b sayılarının çift olması durumunda mümkündür" önermesi verilmiştir. Öğrencilerden verilen önermeye göre doğru seçeneği bulmaları ve nedenlerini açıklamaları

istenmiştir. Bu sorulardaki önermeler yanlıştır ve seçeneklerde aksine örnek içeren bir doğru cevap vardır. Son soru ise asal sayılar hakkında iki kişinin görüşlerini içermektedir. Öğrencilere kiminle aynı fikirde olduğu sorulmuş ve seçimlerinin nedenlerini açıklamaları istenmiştir.

Verilerin analizinde, betimsel istatistik ve içerik analizi kullanılmıştır. İlk olarak, öğretmen adaylarının cevapları frekans ve yüzdeleri sınıf bazında incelenmiştir. Sonrasında, öğrencilerin yanlış cevapları ve açıklamaları değerlendirilerek yanlış cevaplarının nedenleri araştırılmıştır.

Çalışmanın sonuçları ortaokul matematik öğretmen adaylarının aksine örnek verme yönteminde başarı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde 115 öğrenciden 99 öğrencinin birinci soruda, 92 öğrencinin ikinci soruda ve 101 öğrencinin üçüncü soruda doğru cevap verdiği görülmüştür. Bu sonuç, diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Riley, 2003; Lewis, 1986; Saeed, 1996; Williams, 1979). Öğrencilerin aksine örnek verme yönteminde başarılı olmaları, verilen önermeyi çürütmek için sadece bir örnek bulmalarının yeterli olmasına bağlanabilir. Ayrıca, sınıf düzeyinde başarı seviyeleri karşılaştırıldığında, ilk iki soruda ikinci sınıf öğrencilerinin doğru cevap yüzdelerinin ve üçüncü soruda birinci sınıf öğrencilerinin doğru cevap yüzdelerinin en yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yanlış cevapları analiz edildiğinde, 'aksine örnek verme yöntemine dair bilgi eksikliği', 'bir önermenin doğru olduğunu kanıtlamak için örnek vermek yeterli olduğu' ve 'yanlış bir önermeyi doğru kabul etme' düşüncelerinin onları yanlış cevaba götürdüğü bulunmuştur. İleride yapılacak çalışmalarda, öğretmen adaylarının doğru ve yanlış önermelerin ispatlarına dair bilgileri derinlemesine araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler : Aksine örnek verme yöntemi, ortaokul matematik öğretmen adayı

Kaynakça

Almeida, D. (2001). Pupils' proof potential. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 32*(1), 53-60.

Altıparmak, K., & Öziş, T. (2005). Matematiksel İspat ve Matematiksel Muhakemenin Gelişimi Üzerine Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(1), 25-37.

Çelik, B. (2010). *Soyut Matematik I.* Dora Basım Yayın.

Fitzgerald, J.F. (1996). Proof in Mathematics Education. *Journal of Education, 178*(1), 35-45.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.

Galbraith, P. (1982). The mathematical vitality of secondary mathematics graduates and prospective teachers: A comparative study. *Educational Studies in Mathematics, 13*, 89-112.

Jones, K. (1997). Student Teachers' Conceptions of Mathematical Proof. *Mathematics Education Review, 9*, 21-32.

Klymchuk, S. (2012). Using Counter-Examples in Teaching & Learning of Calculus: Students' Attitudes and Performance. *Mathematics Teaching-Research Journal Online, 5*(4).

Ko, Y. and Knuth, E.J., (2013). Validating proofs and counterexamples across content domains: Practices of importance for mathematics majors. *Journal of Mathematical Behavior, 32*(1), 20-35.

Komatsu, K. (2010). Counter-examples for refinement of conjectures and proofs in primary school mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior, 29*(1), 1-10.

Potari, D., Zachariades, T., & Zaslavsky, O. (2009). Mathematics teachers' reasoning for refuting students' invalid claims. *Proceedings of CERME, Lyon, France. Work* Group, 2, 281-290.

Stylianides, A.J., & Al-Murani, T. (2009). Can a proof and a counterexample coexist? Students' conceptions about the relationship between proof and refutation. *Research in Mathematics Education, 12*(1), 21-36.

Zazkis, R. & Chernoff, E. (2008). What makes a counterexample exemplary? *Educational Studies in Mathematics, 68*(3), 195-208.

(7836) Matematiksel Kavram Yanılgıları Konusunda Yapılmış Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Yılmaz MUTLU
Muş Alparslan Üniversitesi

İhsan SÖYLEMEZ
Muş Alparslan Üniversitesi

ÖZET

Öğrencilerin matematiksel kavramlara ilişkin düştükleri hataları belirlemek ve gidermek oldukça önemlidir. Matematik yığılmalı bir bilim dalı olduğundan öğrenilen her bir kavram sonraki kavram ya da kavramlar için bir basamak olmaktadır. Bu nedenle herhangi bir kavramın öğrenilmesinde güçlük ya da kavrama ilişkin edinilmiş yanlış bilgi daha sonra birçok kavramın öğrenilmesinde güçlükler yaşanmasına, kavramların yanlış algılanmasına neden olabilir (Duatepe-Paksu, 2010). Öğrenciler, matematikle ilgili bir konuyu eksik veya yanlış öğrendiklerinde sorun yaşamakta ve bu sorun öğrencinin ilerleyen eğitim öğretim hayatına yansımaktadır. Dolayısıyla öğrencinin üst öğrenmelerinde olumsuzluklar meydana gelmektedir. Bu olumsuzluklar giderilmediği sürece öğrencilerdeki eksik veya yanlış öğrenmeler birer kavram yanılgısı haline dönüşmektedir (Yılmaz & Yenilmez, 2008). Kavram yanılgısı bir hata değildir veya bilgi eksikliğinden dolayı yanlış verilen cevap değildir. Kavram yanılgısı zihinde bir kavramın yerine oturan fakat bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olması demektir. Hatalarının doğru olduklarını sebepleri ile birlikte açıklıyorlarsa ve kendilerinden emin olduklarını söylüyorlarsa o zaman kavram yanılgıları var diyebiliriz. Yani bütün kavram yanılgıları birer hatadır ama bütün hatalar birer kavram yanılgıları değildir. Öğrencilerin yanlış inançları ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yenilmez & Yaşa, 2008). Kavram yanılgıları birçok nedenden ötürü ortaya çıkabilmektedir. Ryan ve Williams (2007) modellerin yanlış yorumlanmasından, verilen ilk örneklerden, bir kavrama ve duruma dair kuralın aşırı genellemesinden ve süreç-nesne ilişkisinin doğru bir şekilde kurulamamasından ötürü öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşabileceğini belirtmişlerdir. Matematik eğitiminde yapılan son zamanlardaki araştırmalar da; öğrencilerin herhangi bir kavram yanılgısı oluşturmalarını engelleyecek bir yolla öğretim yapmanın imkânsız olduğu ve öğrencilerin doğru olmayan bazı genellemeler yaptığı ve öğretmenler bunları açığa çıkarmak için özel bir çaba harcamadıkça bunların gizli kalacağı belirtilmiştir. Bu yüzden kavram yanılgılarını tartışan ve açığa çıkaran öğretim stillerini kullanarak kavram yanılgıları sınırlandırılabilir (Moss & Case, 1999; Akt. Soylu & Soylu, 2005). Bununla beraber öğrencilerde bulunan kavram yanılgılarının doğrudan aktarım ile düzeltilemeyeceği hatta başka yanılgıların ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hâlihazırda var olan algılarından hareketle öğretimi tasarlamak kalıcı ve kuvvetli olan bu algıların yeniden yapılandırılmasında daha etkin bir rol oynadığı ve bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımın dikkate alınarak kavram yanılgılarına odaklanmanın büyük önem taşıdığı aktarılmaktadır (Zembat, 2010). Ayrıca matematik öğretiminde çoklu temsillerin kullanımı (Cebirsel, tablo, grafik), teknolojinin öğretime entegre edilmesi, öğrenci zorlukları göz önünde bulundurularak etkinliğin tasarlanması, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişime yönelik yapılan araştırmalar kavram yanılgısının önüne geçen ve var olan yanılgıları düzeltmeye yönelik çalışmalar arasında sayılabilir (Bingölbali & Özmantar, 2010).

Son on yılda matematiksel kavram yanılgıları konusuna olan ilgi ülkemizde artmış ve bu alanda birçok tez çalışması yapılmıştır. Yayınlanan bu tezlerin benzerlik ve farklılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin, araştırmacı ve uygulamacıların çalışmalarına yön verme ve yine araştırmacı ve uygulamacılara bu çalışmalardan istifade etme gibi birçok yönden katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, Türkiye 'de matematiksel kavram yanılgılarına yönelik yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini içerik analizi yöntemlerinden olan betimsel içerik analizi yöntemi ile incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel içerik analizinde birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmalar incelenip düzenlenmekte ve alandaki genel eğilimler belirlenmektedir (Selçuk vd., 2014) Bu bağlamda belirtilen amaç doğrultusunda YÖK tez merkezi sayfasında kavram yanılgısı ve matematiksel zorluk, güçlük ve hata anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Arama sonucunda matematiksel kavram yanılgıları konusunda yapılan ve 1997- 2015 yılları arasında yayınlanan üç tanesi doktora, kırk beş tanesi yüksek lisans olmak üzere toplamda kırk sekiz tane çalışmaya ulaşılmıştır. Tezlerin incelenmesinde "matematiksel kavram yanılgıları konusunda yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı ve matematiksel kavram yanılgıları konusunda yapılan tezlerde çalışılan konuların dağılımı nasıldır ve matematiksel kavram yanılgıları konusunda yapılan tezlerde kullanılan veri toplama araçları, matematiksel kavram yanılgıları konusunda kullanılan örneklem, matematiksel kavram yanılgıları konusunda yapılan tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir" sorularını cevap aranmıştır. Elde edilen veriler yüzde ve frekans dağılımlarına göre tablo ve grafikler kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir.

Yapılan inceleme kapsamında 2007 yılın ile beraber matematiksel kavram yanılgıları konusunda yapılan tezlerin sayısında önemli artışların olduğu, ilkokul düzeyinde matematiksel kavram yanılgıları ve güçlüklerine yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, çalışmaların genel olarak ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı, lisans düzeyinde yapılan çalışmaların lisans matematik derslerine yönelik olanlarının sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin sahip oldukları matematiksel kavram yanılgılarına yönelik yok denebilecek kadar az çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlarla beraber çalışmaların çok azında deneysel uygulamaları yer verildiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ilkokul düzeyinde öğrencilerin sahip oldukları matematiksel güçlüklerin, kavram yanılgılarının matematik konuları bağlamında incelenmesi, çalışmalarda deneysel uygulamalara yer verilmesi, matematik öğretmenlerinin sahip oldukları yanılgılar ve bu yanılgılar ile öğrencilerde olan kavram yanılgılarının ilişkili olup olmadığına yönelik çalışmaların yapılması ve lisans düzeyi matematik derslerinde öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklara ve sahip oldukları kavram yanılgılarına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel Kavram Yanılgıları, Matematiksel zorluklar, Meta Sentez

Kaynakça

Duatepe-Paksu, A. (2010). Üslü ve Köklü Sayılar Konularındaki Öğrenme Güçlükleri. M.Fatih Özmantar, Erhan Bingölbali ve Hatice Akkoç (Eds.) *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bingölbali, E., & Özmantar, M.F. (2010). Matematiksel Kavram Yanılgıları: Sebepleri ve Çözüm Arayışları. Erhan Bingölbali ve M.Fatih Özmantar (Eds.) İlköğretimde Karşılaşılan *Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ryan, Julie. Julian Williams. 2007. Children's Mathematics 4-15 : Learning from Errors and Misconceptions. New York: Open University Press.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. Eğitim ve Bilim, 39(173), 430-453.

Soylu, Y., & Soylu, C. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Öğrenme Güçlükleri: Kesirlerde Sıralama, Toplama,Çıkarma, Çarpma ve Kesirlerle İlgili Problemler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt : (7), Sayı: (2).

Yenilmez, K., & Elif, Y. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2).

Yılmaz, Z., & Yenilmez, K. (2008). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki kavram yanılgıları (Uşak ili örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* (2) 461-483

Zembat, İ.Ö. (2010). Kavram Yanılgısı Nedir? M.Fatih Özmantar, Erhan Bingölbali ve Hatice Akkoç (Eds.) *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

(7853) Geçmişte Ve Günümüzde Okutulan Bazı Matematik Ders Kitaplarınının Görsel Estetik Anlayışlarının İncelenmesi

Safure BULUT — Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Burçak BOZ — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Fatma Derya YAVUZ — MEB

ÖZET

Literatürde estetik tanımlarında benzerlik veya farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2009 yılı Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Estetik Dersi Öğretim Programında estetik ise özellikle sanat alanında anlam kazanan bir bilgi alanı olarak kabul edilir (MEB, 2009a). Güncel Türkçe Sözlükte ise estetik ile ilgili "sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu; Güzellik duygusu ile ilgili olan, Güzelliği ve güzelliğin insan belleğindeki ve duygularındaki etkilerini konu olarak ele alan felsefe kolu" şeklinde açıklamalar yer almaktadır. Bu çalışmada estetik, "güzellik duygusu ile ilgili olan unsurlar" olarak ele alınmıştır.

Okullarda bireylerin estetik anlayışlarını/duygularını geliştirmek için yapılanlardan biri matematik dersi öğretim programlarının (MEB, 2009b, 2009c) yanı sıra çeşitli okul derslerine ait öğretim programlarının amaçlarından en az biri estetik anlayışla ilgilidir. Türkçe, seçmeli bilgisayar ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri örnek olarak verilebilir (MEB, 2006a, 2006b, 2010a) . İlköğretim matematik dersi öğretim programlarının amaçları arasında matematik ve sanat ilişkisini kurabilme ve estetik duygular geliştirebilmeye yer verilmiş ve konu ile ilgili olarak şu vurguyu yapılmıştır:

> *"Süslemeler; matematiksel kavram, özellik ve ilişkileri tanıma, değerlendirme ve yaratıcı düşünmenin gelişmesindeki rollerinin yanında, estetik duyguların gelişmesinde ve özellikle millî kültürümüzün bir unsuru olmaları bakımından matematiğe karşı olumlu tutum kazanılmasında da önemli rollere sahiptir." (MEB, 2009c, s.45).*

İlköğretim matematik dersi öğretim programlarındaki süslemeler, boşluk kalmadan üst üste çakışmadan çokgensel bölgelerle bir düzlemin örtülmesi olarak ele alınırken (MEB, 2009b, 2009c) ortaöğretim geometri dersi öğretim programlarında ise bu açıklama kaplama olarak isimlendirilmiştir (Örneğin, MEB, 2010). Bu öğretim programlarında süsleme ise kaplamaları ve kaplama olmayan estetik anlayışa hizmet edecek şekilleri, yapıları, desenleri, motifleri vb. içermektedir. Bu çalışmada bu tanım dikkate alınmıştır.

Çeşitli derslerin öğretim programlarında amaç, hedef, kazanım veya işleniş olarak estetik anlayışların ilgili derslerde kazandırılmasına veya geliştirilmesine katkıda bulunulmasına yönelik açıklamalar bulunmaktadır (MEB, 1948, 1968, 1998, 2006a, 200b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2013, 2015; Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1983). Ancak öğretim programlarında vurgu yapılan estetik anlayışların yeterince öğrencilerimize kazandırılmasında bazı sorunların yaşandığına vurgu yapılması yanlış olmaz. Bunun nedenlerinden biri özellikle ders kitaplarının öğretim programlarını tam olarak yansıtmaması olabilir çünkü ders kitapları öğretim programlarının uygulanmasına yardımcı olabilecek önemli bir unsurdur (Duman, Karakaya, Çakmak, Eray ve Özkan, 2001). Buna ek olarak, söz konusu olan ders kitaplarındaki işleniş yaklaşımları olabilir çünkü ders kitapları öğrenme ve öğretim ortamlarının temel kaynağıdır (Güzel ve Adıbelli, 2011). Bunlardan dolayı, bu çalışmada geçmişte ve günümüzde okullarda okutulmuş veya okutulmakta olan bazı matematik ders kitaplarının görsel estetik anlayışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma bir nitel çalışmadır. Bu çalışmada geometri, matematiğin bir alanı olarak kabul edildiği için geometri (hendese) ders kitabı, matematik ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Dolayısı ile 1931,1935, 2012 ve 2015 tarihli matematik ders kitapları incelenmiştir. 2012 ve 2015 yıllarına ait ders kitapları ile birlikte bu kitapları tamamlamak amacıyla yazılmış olan öğrenci çalışma kitapları da değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada bu yıllara ait her iki kitap (ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı) matematik ders kitapları olarak isimlendirilmiştir.

Bu çalışmada geçmişten 1931 tarihli "Ortamektepler Riyaziye Ders Kitabı" ve 1935 tarihli "Yeni Hendese: Ortaokul 3. sınıf" ders kitapları ile günümüzden ise 2009 yılı öğretim programına göre yazılmış olan 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ücretsiz olarak öğrencilere verilmiş olan iki adet sekizinci sınıf matematik ders kitapları değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak, bu öğretim programının uygulanma sürecindeki aynı sınıfa ait ve benzer şekilde okullara dağıtılan matematik ders kitapları arasından rastgele belirlenmiş olan bir adet kitap ele alınmıştır.

Çalışmanın verilerinin analizi nitel çalışmalarda kullanılan döküman analiz yönteminden yararlanılmıştır. Beş adet sekizinci sınıf matematik ders kitapları iki kişi tarafından kodlanmıştır. Kitaplardaki görsel estetik anlayışlara hizmet edecek unsurlar kodlanarak bunlar gruplandırılmış ve temalar ve alt temalar elde edilmiştir. Söz edilen bu unsurlar incelenirken konular, öğretim yaklaşımı ve ölçme-değerlendirmeye yönelik çalışmalar dikkate alınmıştır.

İnceleme sonunda tüm matematik ders kitaplarında estetik anlayışların/duyguların gelişmesine katkıda bulunma potansiyeli çok yüksek olan konulardan biri olan süslemelerle ilgili çalışmalara yer verildiği anlaşılmaktadır. Bunlardan biri matematik'in sanat ve gerçek yaşamla ilişkilerini ortaya koyan örneklerdir. Örneğin, Yeni Hendese: Ortaokul 3. Sınıf ve Ortamektepler Riyaziye Ders Kitaplarında süslemelere yönelik kaplama olan ve olmayan işlenişler yer almaktadır. Çiniler veya yüzey süslemeleri örnek olarak verilebilir. 2009 yılı ilköğretim matematik dersi öğretim programına göre yazılmış olan kitaplarda ise görsel estetik anlayışa doğrudan veya dolaylı olarak etkisi olabilecek unsurlara özellikle dönüşüm geometrisi, örüntüler, fraktal, katı cisimler, sayılar ve üçgenler konularında rastlanılmaktadır. Bu konuların işlenişlerinde doğadan, resim ve çini sanatlarından, tarihi ve günümüz mimarilerinden örnekler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Selimiye Cami, Süleymaniye Cami, Mısır Piramitleri, Ankara'da bulunan Atakule, Aziz Jerome ve Mona Lisa tablolarıdır.

Anahtar Kelimeler : Estetik, Güzellik, öğretim programları, matematik, ders kitapları, hendese, riyaziye

Kaynakça

Duman, T., Karakay, N., Çakmak, M., Eray. M. ve Özkan, M. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu- matematik 1-8.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güzel, H. ve Adıbelli, S. (2011). 9. sınıf fizik ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*, 200-216.

İzzet, M. ve Fehmi, H. (1935). Y*eni hendese: Ortaokul 3. sınıf*. İstanbul: Kanaat Kitabevi.

Maarif Vekaleti (1931). *Ortamektepler* riyaziye *ders kitabı*. İstanbul: Devlet Kitap Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)(1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1968). *İlkokul programı.* Ankara: Ayyıldız Matbaası.

MEB(1998). *İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı: 1-2-3. sı*nıflar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB(2006a*).İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden indirilmiştir.

MEB(2006b). *İlköğretim seçmeli bilgisayar (1–8. Sınıflar) dersi öğretim programı.* http://ttkb.meb.gov.tr adresinden indirilmiştir

MEB(2009a). G*üzel sanatlar ve spor lisesi estetik dersi öğretim programı*. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden indirilmiştir.

MEB(2009b). *İlköğretim matematik dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programı*. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden indirilmiştir.

MEB(2009c). *İlköğretim matematik dersi öğretim programları (6-8.sınıflar*). http://ttkb.meb.gov.tr adresinden indirilmiştir.

MEB(2010a). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden indirilmiştir.

MEB(2010b). *Ortaöğretim geometri dersi 9-10. sınıflar öğretim programı*. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden indirilmiştir.

MEB (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden indirilmiştir.

MEB (2015). *İlkokul matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı.* http://ttkb.meb.gov.tr adresinden indirilmiştir.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1983). *İlkokul matematik programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

(7888) Gerçekçi Matematik Eğitimine Dayalı Matematik Öğretiminin Erişi, Öğrenmenin Kalıcılığı ve Yansıtıcı Düşünme Becerisine Etkisi

Hürriyet ERDOĞAN
MEB

Zeynep AYVAZ TUNCEL
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Bir disiplin, bir konu alanı olarak baktığımızda matematiğin, evrensel bir dil ve bir düşünce biçimi olduğunu dolayısıyla günümüzün gelişen dünyasında birey, toplum, bilim ve teknoloji için vazgeçilmez bir yere sahip olduğunu görmekteyiz (Akkaya, 2010). Okullarımızda da matematik dersine bu bilinçle yaklaşılması ve öğrencilerde bu farkındalığın oluşmasına yönelik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Mankiewicz'e (2002) göre matematiği gerçeklerden bağımsız olarak öğretmeyi benimseyen yaklaşımlar değişmelidir, çünkü matematik insani bir aktivitedir ve öğrenci onun bir parçası olabilmelidir. Bir takım kuralları ezberlemek yerine, öğrenciler matematiği sosyal bir kurgu içerisinde matematiksel kavram ve bağıntıları kendileri oluşturarak öğrenebilirler.

Altun'a (2002) göre matematik eğitiminin amacı, bireylerin günlük hayatlarında karşılarına çıkabilecek problemleri çözmede kendilerine yardımcı olacak, akıl yürütme yoluyla her türlü problemlerinde eleştirel, yansıtıcı düşünebilen ve bunları gerçekleştirirken de kullanılacak matematiksel kavramların ve işlemlerin arasındaki bağı kurabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bu doğrultuda düzenlenmeyen uygulamalar, öğrencilerde matematik korkusunun oluşmasına da neden olabilmektedir. Can'a (2012) göre, matematik öğretiminde uygulanmakta olan yöntemlerin çoğunda, matematiği soyut, gerçek yaşamdan kopuk ve zor gösteren pek çok etkinlik vardır. Bu şekilde bir öğretim, matematiksel kavramların öğrenilmesinde ve matematiğin anlaşılmasında çeşitli güçlükler çıkarmaktadır. Bu noktada matematiği etkili ve verimli bir şekilde öğretecek, matematik öğrenimini zevkli hale getirecek, öğrencilerdeki matematik kaygısını azaltacak, matematiğe yönelik ilgi ve tutumu olumlu yönde etkileyecek, öğrenciye akıl yürütme, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, problem çözme becerilerini kazandıracak, günlük hayatla ilişki kurabilecek bir matematik eğitimine gereksinim hissedilmektedir. Çünkü Uça'ya (2014) göre, ortaokul sıralarında matematiksel bilgilerin somutlaştırılmaması sonucunda öğrenilen bilgilerin, zihinde uzun süre muhafaza edilemeyeceği ve yeni kavramların öğrencinin bilişsel yapısındaki yerine tam olarak yerleşemeyebileceği varsayılmaktadır.

Matematik öğretimin daha etkili ve işe vuruk hale gelebilmesi düşüncesiyle Freudenthal tarafından 1971 yılında matematik öğretimi için *"Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımı"* geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin matematiksel gelişimlerine katkı sağlayabilecek gerçekçi matematik konuları kullanılmaktadır (Dickinsonn ve Eade, 2006 akt. Altaylı,2012). Bu yaklaşım ile soyut olan matematiksel kavramlar, öğrencilerin aktif katılımı ile kendi bilgileri kendilerinin üretmelerine olanak sağlayacak biçimde öğrenilmektedir. Böylece öğrencilerin matematiğe ilişkin olumsuz tutum ya da korku oluşturmasının önüne geçilerek onların matematiksel yeteneklerini ortaya çıkarmak mümkün olmaktadır. Yapılan araştırma sonuçları da gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmelerin kalıcılığı, matematiğe yönelik tutumları, görsel matematik okuryazarlığı, problem çözme ve bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerini olumlu yönde etkileme gücüne sahip olduğunu göstermektedir (Akyüz, 2010; Arseven, 2010; Bıldırcın, 2012; Çakır, 2011; Çakır, 2013; Çilingir ve Dinç Artut, 2015; Ersoy, 2013; Köse Tunalı, 2010).

Bu araştırmada da gerçekçi matematik eğitiminin, altıncı sınıf öğrencilerinin tam sayılar ve cebirsel ifadeler alt öğrenme alanlarındaki kazanımlara ilişkin erişi düzeylerine, öğrenmelerin kalıcılığına ve yansıtıcı düşünmelerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılacaktır. Uygulama bir devlet okulunun altıncı sınıflarında gerçekleştirilecektir. Deney ve kontrol grubu olarak atanacak sınıfların denkliğinin belirlenmesi için başarı testi ve Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" uygulanmıştır. Gerçekçi matematik eğitimine dayalı etkinliklerin uygulanacağı deney grubunda 14 öğrenci (sekiz kız, altı erkek) ve matematik öğretim programına göre düzenlenmiş etkinliklerin uygulanacağı kontrol grubunda ise 15 öğrenci (dokuz kız, altı erkek) bulunmaktadır.

Başarı testi araştırmacılar tarafından altıncı sınıf "Tam Sayılar" ve "Cebir" alt öğrenme alanlarına yönelik hazırlanmıştır. Başarı testi hazırlanırken, önce öğrenme alanlarına ilişkin kazanımları ölçmeye yönelik çoktan seçmeli maddeler hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin bilgi edinilmiştir. Yapı geçerliliğini sağlamak için hazırlanan 40 maddelik taslak form uygulanarak madde analizleri yapılmıştır. Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.97 hesaplanmış ve her bir sorunun ayırıcılık ve güçlük değerlerine bakılarak araştırmada kullanılacak başarı testi 25 maddeye indirilmiştir.

Gerçekçi matematik eğitimine dayalı planların hazırlanması için öncelikle alanyazın incelenmiş ve ele alınan alt öğrenme alanlarının kazanımları doğrultusunda planlar hazırlanmıştır. GME konusunda akademik çalışmaları olan uzmanlardan alınan dönütler ile planlara son hali verilmiştir. Etkinlikler deney grubunda yaklaşık altı hafta boyunca uygulanacaktır. Etkinlikler

tamamlandığında son testler uygulanacak ve altı hafta sonra öğrenmelerin kalıcılığını belirlemek için öğrenciler tarafından başarı testi tekrar yapılacaktır. Deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler analiz edilerek karşılaştırılacak ve raporlaştırılacaktır.

Bu araştırma sonucunda ortaokul altıncı sınıf matematik dersi tam sayılar ve cebir alt öğrenme alanlarında gerçekçi matematik eğitiminin etkisine ilişkin bilgilere ulaşılacaktır. Araştırma verilerinin toplanmasının ardından deney ve kontrol grubu, gerçekçi matematik eğitiminin öğrencilerin erişişine, öğrenmelerin kalıcılığına ve yansıtıcı düşünmelerine etkisi açısından karşılaştırılacaktır. Daha önce yapılan araştırmalarda da gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğine ilişkin veriler elde edilmiştir. Alanyazında gerçekçi matematik eğitimi uygulanan öğrencilerin problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünmelerindeki gelişimi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının gerçekçi matematik eğitimi ile ilgili araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca matematik dersinin farklı sınıf seviyelerinde ve öğrenme alanlarında gerçekçi matematik eğitimini temele alan uygulamalar yapılmıştır ancak tam sayılar ve cebir alt öğrenme alanlarına odaklanması bakımından bu araştırma sonuçları alanyazına katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler : Gerçekçi Matematik Eğitimi, Erişi, Yansıtıcı Düşünme

Kaynakça

Arseven, A. (2010). *Gerçekçi matematik öğretiminin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bıldırcın, V. (2012). *Gerçekçi matematik eğitimi (GME) yaklaşımının ilköğretim 5. sınıflarda uzunluk, alan ve hacim kavramlarının öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Can, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıflarda ölçme konusunda gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Çakır, P. (2013). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin erişilerine ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Çakır, Z. (2011). *Gerçekçi matematik eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf düzeyinde cebir ve alan konularında öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Çilingir, E. ve Dinç Artut, Perihan. (2015, Haziran). İlkokulda gerçekçi matematik eğitimi ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin başarısına, görsel matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. Sözel Bildiri, 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. Ankara.

Ersoy, E. (2013). *Gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yönteminin 7. sınıf olasılık ve istatistik kazanımlarının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (154), 85-92.

Köse Tunalı, Ö. (2010). Açı kavramının gerçekçi matematik öğretimi ve yapılandırmacı kurama göre öğretiminin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Mankiewicz, R. (2002). *Matematiğin tarihi.* (G. Ezber, Çev.) İstanbul: Güncel Yayıncılık. (Orijinal Çalışma Basım tarihi 2000).

(7907) Matematik Öğretmenlerinin Matematik Problemi Kurma Süreçlerini Kullanmadaki Performansları

Baki ŞAHİN — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Safure BULUT — ODTU
Evrim ERBİLGİN — Muğla Sıtkı Koçman Universitesi

ÖZET

Eğitim sürecimizin boyunca matematik derslerinde problem adı altında çok sayıda soru çözeriz. Bu problemler daha çok konu sonlarında verilir ve dört işlem becerisini yoklamaya dönüktür(Heddens ve Speer, 1997). Problemler öğretmen tarafından belirlenir ve öğrencilere sunulur. Öğrenciler seviyelerine uygun ilk kez karşılaştıkları problemleri çözerken kazanmış oldukları matematik bilgilerini ilişkili bir şekilde, akıl yürütme süreçlerini kullanarak sonuca ulaşırlar. Eğer bu problemler öğrencinin seviyesinde değil veya daha önce çözmüş olduğu bir problemin benzeri ise önceki probleme bağlı kalacak ve strateji geliştireceği akıl yürütme süreçlerini kullanmaya ihtiyaç duymayacaktır. Problem çözme yalnızca cevap bulma becerisi değildir. Problemi çözme yaşantımızda var olan matematiğin faydasını ve gücünün deneyimlendiği bir süreçtir (NCTM, 1989). Bu süreç de anlama, plan yapma, planı uygulama ve değerlendirme aşamalarını içerir. Problem çözerken bu sürecin takip edilmesi, varsa eksiklerin tespit edilerek giderilmesi gerekir. Hazır verilen problemler gerçek hayat problemleri ile matematik problemleri arasında ilişki kurma sürecini engeller (Altun, 2010). Gerçek hayatta karşılaşılan problemler matematik problemi şeklinde ifade edildiğinde problem kurma süreci başlar. Gonzales (1994) Polya'nın (1997) dört adımlı problem çözme yöntemine beşinci bir adım olarak problem kurmayı eklemiştir. Problem kurma bir problemi yeniden formüle ederek yeni problemler oluşturma sürecidir (Silver, 1994; English, 2001). Bilişsel süreç olarak problem çözme ile problem kurma arasında yakın bir ilişki vardır (Akay ve Argün, 2010). Problem çözme ve problem kurma birbirlerini destekleyen ilişkili süreçlerdir.

Problem kurma öğrencilerin, problemlerin anlamlarını ve yaklaşımlarını fark etmelerini, sayı ve kavramlar arasındaki ilişkileri oluşturabilmelerini sağlar (Dickerson, 1999). Bunun yanı sıra Abu-Elwan (2002) problem kurmanın, matematik ile günlük yaşam arasındaki ilişkinin kurulmasına katkı sağladığını ve öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin gelişiminde etkili bir yol olduğunu belirtmektedir. Bunların yanında öğrencilerin problem kurma becerilerini kazanmalarının faydalarından bazıları: Problem anlama ve çözme becerilerini geliştirir, matematiğe karşı olumlu tutum sağlar, matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerilerini arttırır, matematiksel durumların farkında olmalarına, matematiksel ifadelerin nasıl kullanılacağına ilişkin deneyim kazanmalarına yardımcı olur, (Cai ve Hwang, 2002; English 1997; Pesen, 2006);

İlköğretim matematik öğretiminde öğrencilerden nadiren kendi problemlerini kurmaları istenmektedir. Öğretmenlerin, problem kurma konusundaki teknikleri benimsemeleri ve bunları sınıf ortamında uygulamaları için birtakım yeterlilikler kazanmaları gerekli görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerine çözdükleri problemleri yeniden gözden geçirmeleri ve verilen bir problem ifadesinin bir değişik biçimi veya daha kapsamlısını üreterek her bir probleme beşinci bir adım eklemeleri öğretilebilir. Öğrencilerden çözdükleri problemlerin değişik biçimlerini üretmelerini isteyebilirler(Tertemiz e Sulak, 2013). Öğretmenlerin öğrencilere yaptırtacakları problem kurma çalışmaları onların matematiksel kavramları ve süreçleri anlayıp anlamadıklarını ölçmede kolaylıklar sağlar. Silver'a (1994) göre problem kurma konusunda öğretmenler, problem kurma çalışmalarını öğrenme–öğretme sürecinde üç farklı biçimde kullanabilir: Bir problemi çözmeden önce, problemi çözme sırasında ve problemi çözdükten sonradır (Akt: Silver ve Cai,1996). Öğretmenin problem kurmanın önemini, ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmesi önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin problem kurma çalışmalarına karşı olan tutumları ve bilgileri de önemlidir. Bu kazanımlar öğretmenlere örgün eğitim sürecinde verilebileceği gibi hizmet içi eğitim olarak da verilebilir. Bu çalışma da matematik öğretmenlerine problem kurma yöntem ve tekniklerini kazandırmak amacıyla yapılan hizmet içi eğitimde öğretmenlerin problem kurma süreçlerini nasıl kullandıklarını gözlemlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Eylül 2015 de Muğla ilinde görev yapmakta olan14 ortaokul, 19 lise olmak üzere toplam 33 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Muğla il milli eğitim müdürlüğünün ev sahipliği yaptığı seminere öğretmenlerin tamamı kendi olanakları ile gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışma planı hazırlandıktan sonra il milli eğitim müdürlüğüne öneride bulunulmuş, hizmet içi müdürlüğünün uygun görmesi ile çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere araştırma grubu tarafından 3 gün süren toplamda 20 saat olacak şekilde "Problem kurma temelli problem çözme" konulu bilgilendirme semineri yapılmıştır. Problem kurma yöntemleri: Yapboz, görsellerden yararlanma, eşleştirme, boşluk doldurma, verilen işleme uygun problem kurma, tamamlama, sözcük ekleme, eğer... ise... dir/değildir (sayı değiştirme, işlem değiştirme, işlemci değiştirme, koşul çıkarma/ekleme) şeklinde belirlenmiştir. Seminer başlamadan öncesinde öğretmenlere problemin tanımı yaptırtılmış ve bir problem yazarak çözmeleri istenmiştir. Seminerde öğretmenlere problem çözme ve kurma yöntem ve teknikleri ile matematikte problem çözme sürecini ölçme ve değerlendirme teknikleri anlatılmıştır. Çalışmanın son gün ortaokul ve lise öğretmenleri kendi aralarında çalışma grupları oluşturmuşlar, çalışma gruplarına öğrendikleri problem kurma yöntemlerini kullanarak grup çalışması şeklinde problem kurmaları ve kurulan bir problemi değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin kurdukları problemler ile kurulan bir problemi değerlendirme çalışmaları Norman Webb ölçütlerine göre analiz edilmiştir. Webb

in geliştirdiği ölçüt 4 seviyeli bir ölçme aracıdır (Webb, 2002, 2007). Bu seviyeler hatırlama (recall), beceri/kavrama (skill/concept), stratejik düşünme (strategic thinking), kapsamlı düşünme (extended thinking) olarak isimlendirilmektedir.

Öğretmenlerin seminer başlamadan önce yazdıkları problem tanımları incelendiğinde problemleri daha çok günlük yaşamda karşılaşılan bir sorun olarak tanımladıkları, verilenler ve istenenlerden oluştuğu ve bir sonucunun olduğunu söyledikleri görülmüştür. Oluşturdukları problemler ise bir çoğunun sınıflarında sordukları problem örneklerinden olduğu tahmin edilen sorulardan oluşmaktadır. Webb'in geliştirdiği ölçüte göre hatırlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yazdıkları problemleri çözerken kullandıkları yöntem genelde denklem kurma olmuştur. Öğretmenlerin derslerinde problem kurma süreçlerini çok nadiren bir problem çözüldükten sonra kullandıkları, problem kurma yöntemlerini bilmedikleri görülmüştür. Seminer sonrasında öğretmenlerin öğrendikleri problem kurma yöntemlerini kullanarak oluşturdukları problemlerin kavrama ve stratejik düşünme seviyelerinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin kurulan bir problemi nasıl değerlendirmeleri gerektiği ile ilgili hazırladıkları çalışma kağıtlarında da kavrama ve stratejik düşünme seviyelerinde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Problem kurma, matematik öğretmeni, hizmet içi eğitim

Kaynakça

Abu-Elwan, R. (2002). Effectiveness of problem posing strategies on prospective mathematics teachers' problem solving performance. Journal of Science and Mathematics Education in S.E. Asia, 25(1), 56-69.

Akay, H. ve Argün, Z. (2010). Farklı Öğretim Süreçlerindeki Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılıklarının Cinsiyete Ve Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 19-37.

Cai, J. & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. Journal of Mathematical Behavior, 21, 401-421.

Dickerson, V. M. (1999). The impact of problem-posing instruction on the mathematical problem-solving achievement of seventh graders (Unpublished doctoral dissertation).University of Emory, Atlanta.

English, L.D. (2001) Problem posing research: answered and un answered questions. Proceedings of the Annual Meeting of the Nord American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Snowbird, Utah.

English, L. D. (1997). The development of fifthgrade children's problem posing abilities. Educational Studies in Mathematics. 34, 183–217.

Gonzales, N.A. (1994) Problem posing: a neglected component in mathematics courses for pro-service elementary and middle school teachers, School Science and Mathematics, 94(2)

National Council Of Teachers Of Mathematics. (1989). Curriculum And Evaluation Standards For School Mathematics. Reston, Va: The Author.

Pesen, C. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Tertemiz, N., Sulak, S.E. (2013) The Examination of the Fifth-Grade Students' Problem Posing Skills, Elementary Education Online, 12(3), 713-729.

Webb, N. (2002) "Depth-of-Knowledge Levels for four content areas, " unpublished paper.

(7911) Çizgi Filmlerde Ele Alınan Matematiksel Kavramlar, Matematiksel Beceriler ve Matematiksel Dilin İncelenmesi

Özge YİĞİTCAN NAYİR Başkent Üniversitesi

Belkıs TEKMEN Başkent Üniversitesi

ÖZET

Çocuklarda matematiksel kavramların ve problem çözme, iletişim gibi becerilen gelişimine okul öncesi dönemin katkısı yadsınamayacak kadar çoktur (Duncan ve diğerleri, 2004; Entwistle ve Alexander, 1989). Okul öncesi dönemde başlayan matematik eğitiminin yansımaları ve öğrencilerin matematik başarısına etkileri ilkokul döneminde devam etmektedir. Çocuklarda matematiksel kavramların gelişmesinde okulda edindiği bilgi ve becerilerin yanında içinde yaşadığı sosyal çevrenin çok büyük bir etkisi bulunmaktadır (Duncan ve diğerleri, 2004). Çocuğun bulunduğu ev ortamı, oynadığı oyunlar, arkadaşlarıyla ve ailesi ile iletişimi, ona okunan kitaplar ve izlediği televizyon programları kişiliğinin, değer yargılarının gelişmesi yanında okuma, yorumlama ve algılama yetilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Yağlı, 2013). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki çocukların büyük bir çoğunluğu evde geçirdikleri zamanın kayda değer bir kısmını televizyon seyrederek geçirmektedirler (İlhan ve Çetinkaya, 2013). Bu da televizyon programlarının ve özellikle küçük yaştaki çocuklar için çizgi filmlerin çocukların hayatında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile televizyonun ve çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisini hiçe saymak mümkün olamayacağı gibi olumlu ya da olumsuz etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bazı çizgi filmlerin matematiksel kavramalara doğrudan ya da dolaylı olarak yer vermeleri nedeniyle bu çizgi filmlerin niteliğinin incelenmesi, çocukların matematiksel kavramları edinmelerine, matematiksel dil gelişimlerine ve bazı matematiksel becerileri edinmelerine yapabilecekleri olası katkıların ve okul öncesi matematik programına uygunluklarının sorgulanması önem arz etmektedir. Çocukların televizyon alışkanlıkları ve çizgi filmlerle ilgili yapılan çalışmalar daha çok çocukların program tercihleri (Cesur ve Paker, 2007), çocukları televizyon izlemeye yönlendiren günlük rutinleri ve anne baba tutumları (İlhan ve Çetinkaya, 2013), dinlediğini anlama ve konuşma becerisine katkısı (Od, 2013), çizgi filmlerin anne babalar ve çocuklar tarafından değerlendirilmesi (Samur, Demirhan, Soydan, Önkol, 2014), çizgi filmler ve rol modeller (Oruç, Tecim, Özyürek, 2011) üzerine yapılmıştır. Çizgi filmlerde ele alınan matematiksel kavramlar, bunların ele alınış biçimleri, geliştirmeyi hedeflediği matematiksel beceriler ve matematiksel dilin kullanımı ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, çocuklar tarafından çoğunlukla izlenen biri yerli biri yabancı çizgi filmlerin ele aldıkları matematiksel kavramlar, bu kavramları ele alış biçimleri, kullandıkları ilişkilendirmeler, problem çözme ve mantıksal çıkarım yapma gibi matematiksel becerilerin gelişimine ve matematiksel dil kullanımına olası katkıları ile ilgili niteliksel çıkarımlar yapmamızı sağlayacaktır. Ayrıca yapılan bu incelemeler bu çizgi filmlerin okul öncesi matematik programı açısından da ne durumda olduklarını belirlememizi sağlayacaktır. Seçmiş olduğumuz çizgi filmlerin birinin yerli diğerinin de yabancı yapım olması da matematiksel kavramların ele alınışında kültürel etkilerin olup olmadığını ve aradaki benzerlik ve farklılıkların açığa çıkarılmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı çizgi filmlerde kullanılan matematiksel kavramların ve bu kavramların nasıl ele alındığının ve kullanılan matematiksel dilin incelenmesidir. Bu amaçla Literatürde en çok izlenen çizgi filmler incelenmiş ve bunlardan biri yabancı biri de yerli olan iki tane çizgi film belirlenmiştir. Bu iki çizgi filmin yirmişer bölümü izlenmiş ve bu bölümlerde ele alınan matematiksel kavramlar ve bu kavramların ele alınış biçimleri, geliştirmeyi amaçladıkları matematiksel beceriler ve kullanılan matematiksel dil belirlenmiştir. Çalışma nitel araştırma teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Öncelikle bu çizgi filmlerin internette bulunan yirmişer bölümü araştırmacılar tarafından izlenerek sadece matematiksel kavramlarla ilgili kısımlarına odaklanılmış ve bu çizgi filmlerde ele alınan matematiksel kavramlar belirlenmiştir. Daha sonra bu matematiksel kavramların nasıl ele alındığı, hangi özelliklerine odaklanıldığı, gerçek yaşamla ilişkilendirilme biçimleri incelenmiştir. Ayrıca bu kavramlar ele alınırken geliştirilmesi hedeflenen problem çözme ve mantıksal çıkarım yapma gibi matematiksel beceriler belirlenmiştir. En son da bu kavramların ele alınma süreçlerinde kullanılan matematiksel dil üzerinde durulmuştur. Betimsel analiz teknikleri kullanılarak yapılan analiz sonunda bu çizgi filmlerin çocuklarda matematiksel kavramların ve matematiksel dilin gelişimine, problem çözme becerisine sağlayabileceği olası katkı ve okul öncesi matematik programına uygunluğu üzerine çıkarımlarda bulunulmuştur. Ayrıca çıkan sonuçlara göre bu iki çizgi filmin birinin yerli birinin de yabancı olması nedeniyle matematiksel kavramları ele alış sürecinde ortaya çıkan kültürel farklılıklar, benzerlik ve farklılıklar incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, çocuklar tarafından çoğunlukla izlenen çizgi filmlerden biri yerli biri yabancı olmak üzere seçilen iki çizgi filmde ele aldıkları matematiksel kavramlar, bu kavramları ele alış biçimleri, kullandıkları ilişkilendirmeler, problem çözme ve mantıksal çıkarım yapma gibi matematiksel becerilerin gelişimine ve matematiksel dil kullanımına olası katkıları ile ilgili niteliksel çıkarımlar yapmamızı sağlayacaktır. Ayrıca yapılan bu incelemeler bu çizgi filmlerin okul öncesi matematik programı açısından da ne durumda olduklarını belirlememizi sağlayacaktır. Seçmiş olduğumuz çizgi filmlerin birinin yerli diğerinin de yabancı yapım olması da matematiksel kavramların ele alınışındaki kültürel etkilerin olup olmadığını ve aradaki benzerlik ve farklılıkların açığa çıkarılmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Matematik, Okul öncesi, Çizgi Film, Matematiksel Kavramlar, Matematik dili

Kaynakça

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Brookd-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. ve Japerl, C., (2004).

School readiness and later achievement. Dev Psychol. 2007 Nov;43(6):1428-46.

Entwisle, D. R., ve Alexander, K. L., (1989). Early schooling as a "critical period" phenomenon. Research in the Sociology of Education ans Socialization, 8, 27-55.

İlhan, V. ve Çetinkaya, Ç., (2013). İlkokul öğrencilerinin tematik çocuk kanallarındaki çizgi filmleri izleme alışkanlıkları. *Journal of Research in Education and Teaching* 2 (1).

Od, Ç., (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine etkisi. **Turkish Studies** - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/10 Fall, p. 707-719, ANKARA-TURKEY

Yağlı, A. (2013). *Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği.* **Turkish Studies** - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/10 Fall, p. 707-719, ANKARA-TURKEY

(7935) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Düşünme İle Bireysel Yenilikçilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Alper YORULMAZ
Marmara Üniversitesi

Halil ÇOKÇALIŞKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde 2015 yılında ortaya konulan ve 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında benimsenen yaklaşım doğrultusunda matematiksel düşünme, problem çözme, akıl yürütme, matematiksel modelleme, matematik dilini kullanarak iletişim, araç ve gereçleri uygun şekilde kullanma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma programın temel elemanları olarak belirlenmiştir (MEB, 2015).

Programın temel öğelerinden biri olarak öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri matematiksel düşünmedir. Matematik eğitiminde önde gelen kuruluşlardan biri olan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics) NCTM matematiksel düşünmenin önemini vurgulamıştır. NCTM (2000: 4) tarafından yayınlanan Prensipler ve Standartlar'da günlük hayatta ve iş yaşamında matematiği anlama ve kullanabilme ihtiyacının giderek arttığı ve mesleki alanlarda matematiksel düşünme ve problem çözmeye daha fazla ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Matematiksel düşünmeyi Yıldırım (2000), bir sorun ya da problemi çözme etkinliği olarak tanımlamış, düşünme sürecinde "sorunu açıklayıcı veya giderici çözüm bulma" ve "bulunan çözümün doğruluğunu yoklama" olmak üzere iki temel aşamadan bahsetmiştir. Breen ve O'Shea (2010) ise matematiksel düşünmeyi varsayımda bulunma, akıl yürütme ve kanıtlama, soyutlama, genelleme ve özel durumlar üzerinde çalışma şeklinde süreçleri içeren bir bütün olarak tanımlamışlardır.

Matematiksel düşünme ile bireyde sorunu açıklama ve çözüm bulma ve bunun doğruluğunun ispatlanması, yetiştirilecek bireyin hızlı değişimlerin yaşandığı dünyamızda, bugünü ve geleceği keşfetmede ihtiyaç duyacakları beceri ve tutumlarını geliştirecek, karşılaştıkları günlük yaşam problemlerini matematiksel akıl yürütme yollarını kullanarak yeni fikirler ortaya koymalarını sağlayacaktır. Yeni fikirlerin ortaya konulması değişime karşı istekliliği ortaya koyacak ve bu durum yenilikçilik kavramını ortaya çıkaracaktır.

Yenilikçilik, değişime karşı isteklilik, değişime veya yeni şeyleri denemeye isteklilik, benimseme sürecinde bir sosyal sistem içerisindeki bireylerin veya kurumların herhangi bir yeniliği diğerlerine göre daha önce benimseme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Braak, 2001; Rogers, 2003). Bunun yanında yenilikçilik risk alma, deneyime açıklık, yaratıcılık, fikir liderliği gibi kavramların özelliklerini de içerisinde barındıran bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Toplum içerisinde bireylerin sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı bireyler yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler olarak gruplandırılmaktadırlar (Rogers, 2003).

Matematiksel düşünme becerileri ile bireysel yenilikçilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecinde matematiksel düşünmeyi geliştirici etkinlikleri seçmesi bakımından önemlidir. Bunun yanında bireysel yenilikçiliğe sahip bireylerin yetiştirilmesi toplumların gelişimini arttıracak, yeni fikirlerin ortaya çıkması sağlayacağından bireysel yenilikçilik ile matematiksel düşünme arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi önem göstermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel düşünme becerileri ile bireysel yenilikçilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırma tarama modelinde desenlenmiş olup, sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel düşünme becerileri ve bireysel yenilikçiliklerini betimlenmekte ve kavramlar arasındaki ilişki ortaya koymaktadır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 426 öğretmen adayı, örneklemi ise tesadüfi yöntem ile seçilmiş 238 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak matematiksel düşünme ölçeği ve bireysel yenilikçilik ölçeği kullanılmıştır. Matematiksel düşünme ölçeği; Ersoy ve Başer (2013) tarafından geliştirilmiş, 4 faktörden (üst düzey düşünme eğilimi, akıl yürütme, matematiksel düşünme becerisi, problem çözme) ve 25 maddeden oluşmaktadır. Bireysel yenilikçilik ölçeği; Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilmiş olup Türk kültürüne uyarlaması Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından yapılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçek bireylerin değişime ve yeniliğe karşı kaygılarını yansıtan "*Değişime direnç",* bireyleri ait oldukları grup içerisindeki diğer bireylerden önde kılan özellikleri yansıtan *"Fikir önderliği",* bireylerin yeniliği aramaya ve denemeye karşı isteklerini yansıtan *"Deneyime açıklık"* ve bireylerin belirsizlikler karşısında yılmayıp güdülenmelerini yansıtan *"Risk alma"* olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlemesinde öncelikle veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış, ölçek formlarında uygun biçimde işaretleme yapılmayan veriler çözümleme sürecinin dışında bırakılmıştır.

Araştırma sorularının yanıtlanmasında betimsel istatistiklerden, ilişkilerin ortaya konulması için ise Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adayları matematiksel düşünme durumları ve bireysel yenilikçiliklerine ilişkin durumlarının nasıl olduğu ortaya çıkacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel düşünme durumları ve bireysel yenilikçiliklerinin incelendiği bu araştırmada sonuç olarak her iki kavramın birbiriyle ilişkisinin olup olmadığı ve bir ilişki bulunmakta ise bu ilişkinin yönünün ne tarafa olduğu sonucuna ulaşılacaktır.

Bu sonuçlara bağlı olarak eğitimcilere, araştırmacılara öneriler ortaya konulacak ve bu yönde çalışmaların yapılarak sınıf öğretmenlerinin yetiştirilme durumlarının daha etkili ve verimli hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarsa sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi aşamasında matematiksel düşünmeyi geliştirici etkinliklerin planlanması ve bunların öğretmen adaylarına öğretilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel düşünme, bireysel yenilikçilik, sınıf öğretmeni adayı, ilkokul

Kaynakça

Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. Journal *of Educational Computing Research , 25* (2), 141-157.

Breen, S. & O'Shea, A. (2010). Mathematical thinking and task design, Irish Math. Soc. Bulletin, 66, 39-49. (http://www.maths.tcd.ie/pub/ims/bull66/ME6601.pdf adresinden 12.02.2016 tarihinde erişilmiştir.)

Ersoy, E. & Başer, N. (2013). Matematiksel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(4), 1471-1486.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. Human Communication Research , 4, 58-65.

Kılıçer, K. & Odabaşı, H.F. (2010) Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden 08.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standarts for School Mathematics*, Reston, VA: NCTM.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion Of İnnovations.* New York, A Division Of Simon & Schuster, İnc.

Yıldırım, C. (2000). Matematiksel düşünme (3. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

(7939) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel İletişim Becerilerinin İncelenmesine Dair Bir Çalışma

Zekiye MORKOYUNLU
Ahi Evran Universitesi

Yasemin KIYMAZ
Ahi Evran Üniversitesi

Büşra KARTAL
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Ortaokul matematik öğretim programı, matematiksel kavramların kazandırılmasının yanında bazı temel becerilerin de geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu becerilerden biri de programda matematiksel süreç becerileri içerisinde ele alınan iletişim becerisidir (MEB,2014). İletişim, matematiksel düşüncenin görünür bir hal almasını ve o düşüncenin daha da gelişmesini sağlayacağından ve ayrıca öğrencilerin kendi bilgileri ve problem çözme yolları üzerine düşünmelerine fırsat vereceğinden (NCTM,2000) matematiği etkili bir şekilde öğrenmeye ve kullanmaya yardımcı olacaktır. Çünkü matematiksel fikirleri okuma, yazma, dinleme onları düşünme ve onlar hakkında iletişime geçme öğrencilerin matematik anlayışını geliştirir ve derinleştirir (NCTM, 2000; Hirschfeld-Cotton, 2008, Cai, Jakabcsin ve Lane, 1996, Doğan ve Güner, 2012).

Hirschfeld-Cotton (2008) kendi sınıfında öğrencilerini matematiksel fikirlerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmeleri ve akranlarının fikirlerini değerlendirmeleri konusunda öğrencilerini cesaretlendirerek yönlendirdiği dersler tasarlamıştır. Bu derslerin sonucunda öğrencilerin matematiksel anlayışlarının derinleştiği ve öğrencilerin matematiği daha eğlenceli buldukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin matematiksel iletişim becerilerinin gelişmesinde öğretmenin önemli bir rolü olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının matematiksel iletişim becerileri ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Brendefur ve Frykhom (2000) iki öğretmen adayının gerçek sınıf ortamındaki öğretim uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmacılar, çalışmalarını çok yönlü iletişim, katkı sağlayıcı iletişim, yansıtıcı iletişim ve öğretici iletişim kavramsal çerçevesini geliştirmişler ve iki öğretmen adayının sınıf içerisindeki iletişim deneyimlerini bu dört yapıyı göz önüne alarak incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programları boyunca edindikleri deneyimler ve yaptıkları gözlemler onların meslek hayatlarında verecekleri kararları, sınıf içi davranışlarını etkilemektedir (Grossman, 1990). Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin programda bahsedilen yeterliklere sahip olabilmesi için geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının matematiksel iletişim becerilerine dair deneyimlerinin arttırılması gerekir. Bu amaçla Brendefur ve Frykhom (2000) öğretmen eğitimcileri açısından iki durumun önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Birincisi öğrenenlerin matematik anlayışlarını geliştiren bir araç olarak iletişim hakkında öğretmenlerin ne düşündüklerinin farkında olmaları, ikicisi matematiksel iletişimi ilerletecek uygulamalar geliştirmelerinde öğretmenlere nasıl yardımcı olabileceklerini anlamalarıdır. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için öncelikle öğretmenlerin bu beceriye sahip olması gerekir. Bu nedenle öğretmen adaylarına matematiksel iletişim açısından zenginleştirilmiş deneyimler sunulması büyük önem taşımaktadır. Bu konuda ilk olarak yapılması gereken ise öğretmen adaylarının matematiksel iletişim becerilerine yönelik mevcut durumlarının tespit edilmesidir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen eğitim programlarına matematiksel iletişimin ne derece ve nasıl dâhil edilebileceği daha kolay gözlemlenebilir.

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel iletişim becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının matematiksel iletişim becerilerinin incelenmesinde ortaokul matematik programında yer alan göstergeler temel alınmıştır. Bu göstergeler ise programda şu şekilde ifade edilmiştir;

- Matematiğin kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan bir dil olduğunu fark etme
- Matematiğin sembol ve terimlerini etkili ve doğru kullanma
- Matematiksel dili matematiğin kendi içinde, farklı disiplinlerde ve yaşantısında uygun ve etkili bir biçimde kullanma
- Somut model, şekil, resim, grafik, tablo, sembol vb. farklı temsil biçimlerini kullanarak matematiksel düşünceleri ifade etme
- Matematiksel düşünceleri sözlü ve yazılı ifade etme
- Günlük dili, matematiksel dil ve sembollerle; matematiksel dil ve sembollerle ilişkilendirme
- Matematiksel düşüncelerin doğruluğunu ve anlamını yorumlama (MEB, 2014, s.V).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının bir olay, etkinlik, süreç veya birey(leri) derinlemesine incelediği bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2009). Öğretmen adaylarının matematiksel iletişim becerilerinin birer durum olarak ele alınıp incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Eğitimi 3. sınıfta okumakta olan 40 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Birinci aşamada öğretmen adaylarına ortaokul müfredatında yer alan “Bir eşitsizliğin her iki yanı negatif bir sayıyla çarpıldığında eşitsizlik yön değiştirir.” ve “Kesirlerde toplama (veya çıkarma) işlemi yapılırken önce paydalar eşitlenir, sonra paylar toplanır (veya çıkarılır) paya ve ortak payda ise paydaya yazılır.” gibi kalıplaşmış bazı ifadeler verilmiş ve öğretmen adaylarından bu

ifadelerin neden doğru olduğunu açıklamaları istenmiştir. Bu aşamada, öğretmen adaylarının hangi düzeyde matematiksel iletişim becerisi ile matematiksel düşüncelerini yazılı bir şekilde ifade ettiklerinin ve bu süreçte hangi temsilleri kullandıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

İkinci aşamada ise öğretmen adaylarına açık uçlu sorulardan oluşan yeni bir çalışma kâğıdı verilmiştir. Bu çalışma kâğıdında iki grup soru bulunmaktadır. Birinci gruptaki sorular için açı, kesir ve rasyonel sayı kavramlarının formal tanımları verilmiş ve öğretmen adaylarının bu tanımları anlayıp yorumlamalarını gerektiren sorular sorulmuştur. İkinci grupta ise öğretmen adaylarından üçgen, çember ve daire kavramlarını tanımlamaları ve tanımlarını sembolik dili kullanarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarının formal bir tanımı anlama ve kullanma becerisini incelemek ve ayrıca sembolik dili kullanma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Her iki aşamadan elde edilen veriler için içerik analizi yapılacaktır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için Wahyuningrum ve Suryadi (2014) tarafından oluşturan matematiksel iletişim becerisi rubriğinden, rubrik üzerinde bazı değişiklikler yapılarak faydalanılacaktır. Adı geçen rubrikte öğrenci performansları beşe ayrılmış ve 0-4 arasında puan verilmiştir. Bu çalışmada ise puanlama yapmak yerine bu performanslara bir kategori ismi verilmesi planlanmıştır.

Birinci aşamada toplanan verilerden öğretmen adaylarının matematiksel düşüncelerini yazılı olarak ifade ederken çoğunlukla sözel ifadelerden yararlanmış oldukları tahmin edilmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının matematiksel iletişim becerisi düzeylerinin yüksek olması beklenmeyen bir durumdur.

Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilmiş olan verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının formal tanımları kullanma konusundaki becerilerinin ve sembolik dili kullanma düzeylerinin istenen seviyede olmadığı tahmin edilmektedir.

Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından EGT.E2.16.032 Nolu Proje ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel iletişim, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Brendefur, J. ve Frykholm, J. (2000). Promoting Mathematical Communication in the Classroom: Two Preservice Teachers' Conceptions And Practices. *Journal of Mathematics Teacher Education,* **3:** 125–153

Cai, J., Jakabcsin, M. S., ve Lane, S. (1996). Assessing Students' Mathematical Communication. *School Science and Mathematics*, 96(5), 238-246.

Creswell, J.W. (2009). *Research Design:Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Doğan, M. Güner P. (2012). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Dilini Anlama ve Kullanma Becerilerinin İncelenmesi.* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur, Niğde

http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2328-29_05_2012-20_50_06.pdf adresinden 01.03.2016 tarihinde indirilmiştir.

Grossman, P. L. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education.* Teachers College Press, New york.

Hirschfeld-Cotton, K. (2008). Mathematical Communication, Conceptual Understanding, and Students' Attitudes Toward Mathematics.

http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=mathmidactionresearch adresinden 01.03.2016 tarihinde indirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Wahyuningram, E., Suryadi D. (2014). Association of Mathematical Communication and Problem Solving Abilities: Implementation of MEAs Strategy in Junior High School. *The Journal of the Association for Science & Mathematics Education (SAINSAB)*,17: 38-50.

(7949) Öğrencilerin Matematik Dersindeki Akademik Başarı veya Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Gülşah GEREZ CANTİMER
MEB

Sare ŞENGÜL
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Öğrencilerin matematik dersinde başarılı veya başarısız olmalarının nedenini sadece bir faktöre bağlayamayız. Matematik dersindeki başarıyı veya başarısızlığı etkileyen faktörler birden fazladır ve birbirleriyle etkileşim halindedir (Dursun ve Dede, 2004). Öğrencilerin çoğunlukla matematiğe karşı tutumları (Uysal, 2007) ve inançları (Kloosterman ve Cougan, 1994; Mason, 2003) ders başarısını ve performansını etkilemektedir. Matematiği anlamlı bulan ve olumlu tutum sergileyen öğrenciler çoğunlukla derse daha fazla katılmakta ve istenen başarıyı yakalamaktadır. Diğer bir yandan matematiği karmaşık ve uzun zaman gerektiren bir ders olarak algılayan öğrenciler de azımsanamayacak kadar fazladır (Even ve Tirosh, 2002). Matematiği zor ve sıkıcı bir ders olarak gören öğrenciler ise matematik korkusu ve kaygısı yaşamakta, dersten kaçınarak başarısızlık duygusu tatmaktadır. Günlük ve akademik yaşamda matematik problemlerini çözme ve sayıları kullanmada endişe ve gerginlik duygularını hissederek oluşan matematik kaygısı da bireyin matematik performansını olumsuz etkileyen nedenlerden birisidir (Wadlington ve Wadlington, 2008). Matematik problemlerinin çözümünü anlamayan öğrenciler, işlemlerdeki başarısızlıkları sonucunda hayal kırıklığına uğramaktadır. Yani işlemleri yapamayıp matematik korkusu yaşayan öğrencilerde matematik kaygısı oluşur, matematik kaygısı yaşayan öğrenciler de bir tepki olarak matematiksel işlem ve problemlerin çözümünde sorun yaşar. Bu duruma öğrencilerin deneyimlerindeki başarısızlık da eklendiğinde, öğrenciler matematiğe yönelik olumsuz tutum geliştirir ve derse ilgileri azalarak kendine güveni, yapabileceklerine dair inancı azalır ve başarısızlık yaşar. Ancak; matematik, bireylerin akademik gelişiminde ve ileriye dönük kariyer planlarında önemli bir role sahiptir (Choi ve Chang, 2011). Bu nedenle öğrencilerin matematik dersinde başarı duygusunu yakalayabilecekleri ortamlar oluşturulmalı, matematiğin gerçek hayattaki yeri gösterilmelidir. Çünkü öğrenciler olumsuz deneyim yaşadıkça "matematikte başarısızım" düşüncesi ile dersten kaçınma, korku, panik, endişe, performans düşüklüğü vb. sonuçlar oluşacaktır (Tobias, 1990). Bu durum da matematik öğrenmesinin önünde önemli bir engel teşkil edecektir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin matematik başarı veya başarısızlıklarının tek bir faktörden değil; öğrencilerin cinsiyeti, kültürü, dili, öğrenim gördükleri sınıf, okul ortamı, öğretmen davranışları, öğretim yöntemleri, çalışma eksiklikleri, öğrencinin psikolojik sorunları, aile vb. faktörlerden etkilendiği görülmektedir (Aysan, Tanrıöğen ve Tanrıöğen, 1996; Papanastasiou, 2002). Bu şekilde öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarı veya başarısızlığını etkileyen faktörler tespit edilerek öğrenci öğrenmesinde daha etkili olunabilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarı veya başarısızlık nedenlerinin öğrencilerin kendi görüşleri açısından incelenmesidir. Öğrencilerin kendi başarı veya başarısızlık nedenlerini nasıl gördüklerinin var olan güçlü yanların veya eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin başarı veya başarısızlık nedenleri hakkında bilgi sahibi olunması ile öğrencilere matematik öğretiminde daha etkili olunabilir. Bu açıdan nitel araştırma deseni kullanılarak tasarlanan araştırmanın literatüre katkı getireceği söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın problemi şu şekildedir: Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı veya başarısızlık nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?

Çalışmada öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarı veya başarısızlık nedenlerine yönelik görüşlerinin detaylı olarak incelenmesi amaçlandığından araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Sakarya ilinde kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu ise 6. sınıfa giden 36 öğrenci, 7. sınıfa giden 19 öğrenci ve 8. sınıfa giden 17 öğrenci olmak üzere toplam 72 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin matematik dersindeki başarı veya başarısızlık nedenlerini incelemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen 4 açık uçlu sorudan oluşan bir görüş formu uygulanmıştır. Görüş formunda yer alan sorular şu şekildedir: 1) Matematik dersinde başarı ve başarısızlık nedenleri nelerdir? 2) Derste en iyi anladığın konular ve yapmakta zorlandığın konular hangileridir? 3) Okul dışında matematiği kullandığın alanlar nelerdir? 4) Matematik dersinin daha verimli ve etkili olabilmesi için öğretim nasıl olmalıdır? Veri analizi sürecinde ise elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır. Ulaşılan sonuçlar temalar açısından ilişkilendirilebilir, anlamlandırılabilir ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224). Araştırmada öğrencilerin görüş formuna verdikleri cevaplardan elde edilen veriler bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları gerçekleştirilerek analiz edilmiştir. Ayrıca, bulgular gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenecektir. Araştırmacılar tarafından veriler farklı zamanlarda iki kez analiz edilerek inandırıcılığın ve tutarlılığın sağlanmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarı nedenleri konu tekrarı yapmak ve öğretmeni dinlemek iken başarısızlık nedenleri ise konuların zorluğu, çalışmamak, öğretmeni dinlememek, arkadaş etkisi ile konuşmak, dersi sevmemek, sınav korkusu, öğretmenden çekinmek, dersi önemli görmemek ve dikkatsizliktir. 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarı nedenleri dersteki rahatlık, konu tekrarı ve dersi dinlemek iken başarısızlık nedenleri ise konuyu

anlamama, öğretmen anlatımı, kaygılı olma, fazla TV seyretmek, sınav heyecanı ve arkadaşlarının matematiğe yönelik olumsuz tutumlarının etkili olmasıdır. 8. sınıf öğrencilerinin ise matematik dersindeki başarı nedenleri konuyu anlama, konu tekrarı, test çözümü, kendine güven iken başarısızlık nedenleri konuların karmaşıklığı, konuyu anlamama, çalışmama, soru çözümünün sıkıcı olması, dikkatsizlik, matematiğe ağırlık vermeme, dersi dinlememe ve olumsuz düşünmedir. Buna göre; çalışmanın sonucunda 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarı veya başarısızlık nedenleri kendilerinden, öğretmenden, dersten veya arkadaşlarından kaynaklanırken 8. sınıf öğrencilerinin başarı veya başarısızlık nedenleri daha çok kendilerinden veya dersten kaynaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Matematik dersindeki başarı, başarısızlık, başarı veya başarısızlık nedenleri, öğrenci görüşleri.

Kaynakça

Aysan, F., Tanrıöğen, G. ve Tanrıöğen, A. (1996). Perceived Causes of Academic Failure Among the Students at the Faculty of Education, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yay.

Choi, N. & Chang, M. (2011). "Interplay Among School Climates, Gender, Attitude Toward

Mathematics and Mathematics Performance of Middle School Students". Middle Grades Research Journal, 6(1), 15-28.

Dursun, Ş. ve Dede Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 217-230.

Even, R. & Tirosh, D. (2002). Teacher Knowledge and Understanding of Students Mathematical Learning. In L. D. English (Eds), Handbook of International Research in Mathematics Education (pp. 219-240). London: Lawrence Erlbaum Associates Publisers.

Kloosterman, P., & Cougan, M. C. (1994). Students' beliefs about learning school mathematics. *Elementary School Journal, 94*(4), 375-388.

Mason, L. (2003). High school students' beliefs about maths, mathematical problem solving and their achievement in maths: A cross sectional study. *Educational Psyhology, 23*(1), 73-85.

Papanastasiou, C. (2002). Effects of Background and School Factors on the Mathematics Achievement. *Educational Research and Evaluation.* **8** (1), 55-70.

Tobias, S. (1990). Math anxiety: An update. *NACADA journal*, *10*(1), 47-50.

Uysal, O. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Problem Çözme Becerileri, Kaygıları ve Tutumları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Wadlington, E., & Wadlington, P. L. (2008). Helping students with mathematical disabilities to succeed. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*(1), 2-7.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

(8021) Ortaokul Öğrencilerinin Düzlemdeki Temel Geometrik Kavramları Anlama Düzeyleri

Arif DANE Erzincan Üniv.
Ali GÖKMEN Erzincan Üniv.
Sevgi YAPRAKGÜL Erzincan Üniv.
Bünyamin DUYGUN Erzincan Üniv.
Serdar VURAL Erzincan Üniv.
Betül ÖZER Erzincan Üniv.

ÖZET

Matematik-Geometri eğitiminde kavram tanımı ve kavram imajı terimleri Tall ve Vinner (1981) tarafından açıklanmış ve bu terimleri özellikle limit ve süreklilik konuları ile örneklendirmişlerdir.

Kavramı, bir matematiksel ifadeyi tanımlamak için öğretmen – ders notları – ders kitabı tarafından kullanılan kelime ve sembollerin sunulduğu form olarak ifade etmişlerdir (Tall ve Winner, 1981). Yine Tall ve Winner (1981) kavram imajını bir matematiksel düşünceye ilişkin kişinin belleğine kodlamış olduğu zihinsel yapılar olarak tanımlamışlardır. Zihinsel yapılara resimler, grafikler, şemalar, matematik dili (semboller), işlemler, kümeler, formüller vb. gibi örnekler verilebilir (Bayazit, 2008; Bingölbali ve Managhan, 2008).

Hiebert ve Levefre, (1986) kavramsal bilginin en temel özelliğinin içerik olarak doğru ve ilişkisel açıdan zengin olması olarak belirtmişlerdir. Kişinin içerik açıdan doğru bilgilere sahip olması bir matematiksel kavramın esasını ve temel özelliklerini bilmesini gerektirir. Ancak, kavramsal bilgiyi sadece bu boyutlarıyla anlamak yetersiz kalır. Çünkü matematikte tek bir kavram kendi başına bir anlam ifade etmez. Ne zaman ki bir kavram diğer matematiksel kavramlarla ilişkilendirilir o zaman söz konusu kavram anlam kazanır ve bireyin zihninde kavramsal öğrenme dediğimiz olay gerçekleşir. İşlemsel bilgi de kısaca işlemler, kurallar ve formüller bilgisi olarak tanımlanabilir (Hiebert ve Levefre, 1986). İşlemsel bilgi statik bir yapıdadır, belli alanlara kısıtlanmıştır, adapte edilerek farklı bağlamlarda kullanılmaz ve bunlar daha ziyade ezber bilgilerdir (Bayazit, 2008). Bireyin diliyle ifade ettiği bir kavram zihninde anlam bulmuyorsa o kavram anlaşılmamış demektir. Anlaşılmayan dolayısıyla ezberletilen kavramların günlük hayatta karşılık bulması güçtür. Öğrencinin herhangi bir konuya anlam kazandırabilmesi öncelikle daha önce öğrendikleri ile yeni öğrendiklerini karşılaştırması sonucu ile ortaya çıkar. Anlamanın gerçekleştiğinin ilk belirtisi, sunulan yeni kavramın var olan bilgilerle örtüşmesi ve uyum sağlanmasıdır. Baki ve Kartal (2004) kavram kendisinin anlamını taşıdığı grupla ilişkilendirilirse söz konusu kavramla ilgili anlamın ortaya çıkacağını belirtirken, kavram bilgisini bir zincir halkasına benzetiyor ve her bir halkanın bir bilgiyi içerdiğini ifade etmişlerdir. Geometri kavramları, pek çok görsel yönü olmasına rağmen öğrenciler tarafından anlaşılması güç olduğu için sevilmeyen konular olarak nitelendirilirler (Öksüz, 2010). Genellikle matematiksel ve geometrik kavramlar soyut düşünme ürünleridir ki anlaşılması için örneklendirilmesi önemlidir. Nokta, doğru ve düzlem kavramları soyut kavramlara örnek olarak verilebilir (Altun, 2010; Dane ve Başkurt, 2012). Matematikte önce kavramsal bilgi sonrada işlemsel bilgi temelde bir bütünün iki eş parçasıdır. Bu nedenle öğrencilerin kavramsal ve işlemsel bilgilerinin dengelenebildiği bir matematik bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Kavramları ve kavramlar arası ilişkileri özümsemede, kalıcı ve işlevsel bilgiyi yapılandırmada, kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin yeni ilişkileri keşfetmede etkili olduğu bilinmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2009; Soylu ve Aydın, 2006). Yine ilgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda matematik öğretiminde kavramsal öğrenmeden ziyade işlemsel öğrenmenin öne çıktığı, işlemsel ve kavramsal öğrenmenin dengelenmediği görülmüştür (Baki ve Kartal, 2004; Soylu ve Aydın, 2006; Birgin ve Gürbüz, 2009). Öğrencilerde anlamlı öğrenmenin sağlanması amacıyla gerçekleştirilen müfredat geliştirme çalışmalarında yenilenen matematik öğretim programlarının öğrencilerde kavramsal öğrenmeyi ne düzeyde sağladığının incelenmesi önemlidir. Özellikle geometri gibi soyut bir alana ilişkin konuların öğretiminde kavramsal öğrenmenin gerçekleştirilmesini inceleyen yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin düzlemde ki temel geometrik kavramları bilme, tanımlama ve bunlarla ilgili işlem beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile soruna ilişkin var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 1998). Çalışma grubu, 2015–2016 öğretim yılı güz yarıyılında Türkiye'nin dört ayrı bölgesinde yer alan farklı özellikteki ortaokullarında öğrenim gören toplam iki yüz yetmiş bir (271) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde örnekleme birimi ortaokullar olmak üzere, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ve özellikle zaman ve işgücü kaybını önlemek amacıyla tercih edilen (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun ortaokulun tüm şubelerinden oluşturulmasının nedeni çalışma konusunu kapsayan Geometri konularının bütün sınıf düzeyindeki tüm öğrencilerin görmüş olmaları ve bu sayede araştırma konuları hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları düşüncesidir. Çalışmada veriler, içeriği bir alan uzmanı ve üç matematik öğretmeni tarafından hazırlanmış olan Temel Geometrik Kavramları Tanıma Testi (TGKTT) ile toplanmıştır. TGKTT düzlemde temel geometrik kavramları tanımlama ve bu kavramlarla ilgili işlem becerisi kazandıran problemlerinin yer aldığı beşi eşleştirme ve on dokuzu açık uçlu olmak üzere toplam yirmi dört adet sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin TGKTT ini cevaplama süreleri 60 dakikadır. Cevaplama sürecinde öğrenciler sınav kurallarına uymuşlardır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Cinsiyet durumunun akademik başarıya etkisini incelemek için T Testi ve farklı okul biriminde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmarını gerektiren analizlede ise Anova testi kullanılmıştır.

Araştırmada cinsiyet faktörünün öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı bir etkisinin olmadığı, öğrencilerin devam ettiği okul biriminin akademik başarılarına anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin devam ettiği okul birimi sosyoekonomik açıdan ve öğrencilerin öğretimsel materyallere ulaşılması açısından değerlendirilmiş olup, düşük düzeyde sosyoekonomik özelliklere sahip olunan okul birimindeki öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Yine öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerinin akademik başarılarına etki ettiği görülmüştür. Beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarıları altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin başarısından düşük çıkmıştır. Bunun nedeni beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin temel geometrik kavramlar konularıyla ilk defa karşılaşmaları ve bunları işlem yaparken yeterince kullanamamış olmaları olabilir. Kavramsal öğrenme ve işlemsel öğrenmeye ilişkin maddelerden alınan puanlar karşılaştırıldığında, özellikle 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kavramsal bilgiye yönelik maddelerinden aldıkları puanların işlemsel bilgiye yönelik puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Geometri, Kavramsal ve İşlemsel bilgi, Geometrik anlama

Kaynakça

Altun, M. (2010). İlköğretim 2. kademede (6.7. 8. sınıflarda) Matematik Öğretimi. *Ankara: Alfa Aktüel Yayınevi*.

Baki, A.ve Kartal, T. (2004). Kavramsal Ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Lise Öğrencilerinin Cebir Bilgilerinin Değerlendirilmesi, 2 (1)

Bayazıt, İ., (2008). *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*. 5. Bölüm, Ankara: Pegem Akademi.

Bingölbali, E. ve Monaghan, J. (2008). Concept image revisited. *Educational Studies in Mathematics, 68(1), 19 –35.*

Birgin, O., & Gürbüz, R. (2009). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin rasyonel sayılar konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 529-550.

Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). Bilimsel Arastirma Yöntemleri (18. Baski). *Ankara: Pegem Akademi Yayimcilik*.

Dane, A., Başkurt, H. (2012). İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Nokta, Doğru Ve Düzlem Kavramlarını Algılama Düzeyleri Ve Kavram Yanılgıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2).

Hiebert, J. ve Lefevre, P. (1986). *Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Mathematics.* NewJersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc

Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öksüz, C. (2010). İlköğretim Yedinci Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Nokta, Doğru ve Düzlem Konularındaki Kavram Yanılgıları. *İlköğretim Online*, *9*(2).

Soylu, Y., & Aydın, S. (2006). Matematik Derslerinde Kavramsal Ve İşlemsel Öğrenmenin Dengelenmesinin Önemi Üzerine Bir Çalışma A Study On Importance Of The Conceptual And Operatıonal Knowledge Are Balanced In. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2).

Tall, D. & Vinner, S. (1981). Concept Image And Concept Definition In Mathematics With Particular Reference To Limits And Continuity. *Educational Studies in Mathematics, 12,* 151–169.

(8025) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğin Doğasına İlişkin Felsefi Görüşleri

Malik DURMAZ

Siirt Üniversitesi

ÖZET

Felsefe; bilgi (epistemoloji), varlık (ontoloji) ve aksiyoloji (etik ve estetik) olmak üzere 3 alanda sorgulama yapmaktadır (Akgün ve Gülmez, 2015). Matematik felsefesi üzerine yürütülen tartışmaların ise bilgi ve varlık konu alanlarına yoğunlaştığı söylenebilir. Bilgi alanında yürütülen tartışmalar da matematiksel bilginin kaynağı sorgulanmaktadır. Ayrıca "Matematiksel bilgi, insan zihninin ürettiği bir oyun gibi midir; yoksa matematiksel bilgi doğada var ve insanlar bunu buluyorlar mı?" gibi sorular, bilgi alanındaki sorgulamalara temel teşkil etmektedir. "Matematiksel nesneler gerçekte var mıdır yoksa bunlar insan zihninin ürettiği kavramlar mıdır?" tartışması ise varlık alanında yürütülen tartışmaya temel teşkil eder. Matematiğin matematik için mi toplum için mi yapıldığı tartışması da aksiyoloji alanı içerisindedir denilebilir. Baki (2014) bu sorular üzerine tartışma yürüten felsefi akımları, mutlakçılar ve yarı deneyselciler olmak üzere iki ana çatı altında toplamaktadır. Mutlakçılar, matematiksel bilginin kesin ve evrensel nitelikte olduğunu savunurken yarı deneyselciler matematiğin insan zekasının bir ürünü olduğunu ve kesin olmak zorunda olmadığını ileri sürmektedirler. Her iki ana akımın farklı fraksiyonları bulunmaktadır. Yıldırım (2000) ise bu alanlarda tartışma yürüten akımları mantıkçılık, biçimcilik ve sezgicilik çatıları altında toplamaktadır.

Matematiksel nesnelerin varlığına ve matematiksel bilginin niteliğine ilişkin görüşlerimiz, matematiğe yönelik felsefi düşüncelerimizi oluşturmaktadır. Matematik eğitimcilerinin matematiğin doğasına ilişkin felsefi görüşleri de eğitim anlayışlarına yön vermektedir (Dede ve Karakuş, 2014). Matematiksel bilginin insandan bağımsız olarak var ve kesin olduğunu ileri süren mutlakçı felsefe akımlarından birini benimsemiş öğretmenler derslerinde bilginin doğrudan aktarımını tercih edebilmekte ve daha otoriter davranabilmektedirler. Matematiksel bilgiyi, ihtiyaçları karşılamak için insanlığın ürettiği tezini savunan yarı deneyselci felsefeyi benimsemiş öğretmenler ise öğrencilerinin bilgiyi keşfedebileceği bir öğretim ortamı tasarlama ve bu ortama rehberlik etme eğilimi sergileyebilmektedirler (Baş, Işık, Çakmak, Okur ve Bekdemir, 2015).

Matematik eğitimcilerinin matematiğe ilişkin felsefi görüşlerinin tercih edecekleri öğretim yaklaşımlarını etkilemesi nedeniyle, matematiğin doğasının hizmet öncesi eğitimde tartışılması, bununla ilgili düşüncelerin üretilmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Konuyla ilgili çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir. Yapılan çalışmalarda (Dede ve Karakuş, 2014; Sanalan, Bekdemir, Okur, Kanpolat, Baş ve Özturan Sağırlı, 2013;Toluk-Uçar ve Demirsoy, 2010) genel olarak öğretmen adaylarının matematikle ilgili inançları ve felsefi görüşleri değerlendirilmektedir. Farklı araştırmaların yapılması matematik felsefesi ve eğitimi literatürüne katkı sağlayabilir. Bu noktadan hareketle "matematik felsefesi dersini alan ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiği algılayış şekilleri ve matematiksel bilgiye yönelik bakış açılarını nitel paradigmayla ortaya koymak" amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

Çalışma, Siirt Üniversitesi'nde 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde 4'üncü sınıfta bulunup matematik felsefesi dersi alan 15 ilköğretim matematik öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Katılımcı seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara aşağıdaki bir senaryo ve sonunda bir soru yazılı olarak verilmiş ve düşüncelerini yazmaları istenilmiştir. Verilen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur.

Senaryo: Adam su kenarında, bir taşın üzerinde oturmuştu. Dalgaları izlerken düşüncelere dalmıştı. Matematiği düşünüyordu. Matematik kurallarını insanın kendi koyduğu bir oyun olabilir miydi? Bu fikir ona çok saçma geliyordu. İnsanın ürettiği bir oyunsa nasıl oluyordu da Pisagor teoremi gibi matematiksel bilgiler, doğayla uyumlu sonuçlar veriyordu? Yoksa doğanın insan zihnindeki bir yansıması mıydı matematik? İyi de deney ve gözlemler yanıltıcı sonuçlar verebilirdi. Ama matematikte onluk taban aritmetiğinde iki kere iki her zaman dörttü. Yoksa aklın kuralları işletilerek ulaşılan bir gerçeklik miydi matematik? Öyleyse aklın kurallarını insanın aklına kim koymuştu? Yoksa Yaratıcı'nın insanın genetiğine işlediği doğal bir program mıydı? Uygun ortamlarda insana ta derinlerden bir şeyler fısıldayan? Değilse neydi? Tam da bunları düşünürken dalgaların sesiyle, tenine değen ılık rüzgarı hissetti. İrkildi. Kendi kendine "*Peki ya bu gün mevcut tüm matematik bilgisini unutsak ya da bu bilgiler bir anda yok olsa medeniyetin yeniden oluşturacağı matematik eskisiyle aynı mı olurdu? Taban aritmeği ya da semboller değişse bile Pisagor teoreminin içeriği değişebilir miydi*?"

Soru: Paragrafta italik ve tırnak işareti içerisinde verilen soruyu cevaplandırıp cevaplarınızı gerekçeleriyle yazınız.

"Tüm matematiğin yeniden inşa edilmesi durumunda ortaya çıkacak yeni matematik eskisiyle aynı mı olurdu?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde iki farklı ana görüş ortaya çıkmıştır. Birincisi: "Belki teorem isimleri ve kullanılan semboller farklı olurdu. Ancak oluşturulacak matematik eskisiyle içerik olarak aynı olacaktır." Bu fikri savunan öğretmen adaylarının öne sürdüğü gerekçeler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Doğada matematiksel bir düzen var.

2. Matematiğin ihtiyaçlardan ortaya çıktığı ve insan ihtiyaçları zaman içinde aynı kalır.

3. Matematik zaten var, insanlar onu keşfeder.

4. Bilgi insanın içine kodlandığı için oluşturulacak matematik aynı olurdu.

Bu düşünceyi savunan öğretmen adaylarının matematiğe bir keşif gözüyle baktığı ve sonuçlarının kesin olduğu söylenebilir. 15 öğretmen adayından 14'ü bu ana fikir üzerine odaklanmıştır.

Sadece 1 öğrenci üzerinde çalışılan yüzeye bağlı olarak Pisagor teoreminin içeriğinin de değişebileceğini öne sürmüştür. Fikrini: "…Ama küre üzerinde ya da bir çukur aynanın üzerinde dik üçgen çizseydik yani düzlem geometrisinden çıksaydık Pisagor teoremi de değişecektir…" ifadesiyle desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Felsefesi, İlköğretim Matematik Öğretmen Adayı, Matematiğin Doğası

Kaynakça

Akgün, A. ve Gülmez, H. (2015). Ortaokul Fen ve Teknoloji Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planlarının Ontolojik Açıdan İncelenmesi, *Route Educational and Social Science Journal Volume 2*(1), ss 73-89.

Baki, A. (2014). *Matematik Tarihi ve Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.

Baş, F., Işık, A. Çakmak, Z., Okur, M. ve Bekdemir, M. (2015).ilköğretım matematık öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ilişkin düşünceleri: bir yapısal eşitlik modeli incelemesi. *Kastamonu, Eğitim Dergisi*, *23*(1), 123-140.

Dede, Y. ve Karakuş, F. (2014). Matematik öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik inançları üzerinde öğretmen eğitimi programlarının etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(2), 791-813.

Sanalan, V. A., Bekdemir, M., Okur, M., Kanbolat, O., Baş, F. ve Özturan Sağırlı, M. (2013). Öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ilişkin felsefi düşünceleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, 155-168.

Toluk Uçar, Z. ve Demirsoy, N. H. (2010). Eski-yeni ikilemi: matematik öğretmenlerinin matematiksel inançları ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 321-332.

Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel Düşünme.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

(8051) Problem Kurma Yaklaşımı ile İşlenen Tam Sayılar Konusunun Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Matematik Tutumlarına Etkisi

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR — Marmara Üniversitesi

Muhammet ŞAHAL — Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Eğitim – öğretimi ülkemizde daha kaliteli hale getirmek için gelişmeler yaşanmaktadır. Matematik eğitimi alanında da geçmişten günümüze birçok değişiklik olmuş ve hiçbir zaman kaydedilen ilerlemeler eğitimciler tarafından yeterli görülmemiştir. Kaydedilen PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçlarına göre bütün yıllarda ülkemizin aldığı puanlar, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Yıllara göre kısmen ilerleme kaydedilse de bu ilerlemelerin yeterli olmadığı açıktır. Bu durum matematik eğitiminde daha çok yol kat etmemiz gerektiğini göstermektedir. Ortaokul matematik programında yer alan tam sayılar konusu, matematik eğitimcileri tarafından çok çalışılan konuların arasındadır. Çok çalışılan bir konu olmasının sebebi olarak, tamsayıların tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğrenciler tarafından anlaşılmakta güçlük çekilen ve kavram karmaşası yaşanan bir konu olması gösterilebilir. Altun (2015), öğrencilerin hiç karşılaşmadıkları bir sayı kümesiyle karşılaştıkları için bu sayılarla işlem yapmaya alışık olmadıklarını belirtmiştir. Bu konuya yönelik olarak yeni yaklaşımların uygulanmasının yararlı olacağı pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Matematik eğitimcileri tarafından yeni yaklaşımlar araştırılmıştır. Bu bağlamda problem çözme öğretim programının ana unsurlarından biri haline gelmiştir. Son yıllarda problem çözmenin yanı sıra problem kurma konusuna eğilim artmış ve problem kurma Polya'nın ortaya koyduğu 4 adımlı sürecin 5. aşaması olarak düşünülmüştür. Ayrıca NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000) problem kurmayı alternatif bir yaklaşım olarak görmüştür. Problem kurma matematiğin merkezi konumunda bulunması, problem çözmeyle ilişkisi, problem çözmenin bir ileri basamağı olması, derinlemesine anlamayı sağlaması, matematiği öğrenme ve matematik öğretiminin önemli bir bileşeni olması ve matematik tutumuna etkisi bakımından kısaca öğrencilere sağladığı yararlar açısından önemlidir (Silver, 1994; English, 1997). Bir başka açıdan bakıldığında öğrencilerimiz problem kaynakları konusunda tamamen test kitaplarına ve öğretmenlere bağımlı haldedir. Problem kurma yaklaşımıyla beraber öğrencilerin bu kayanklara olan bağımlılıklarının azalacağı belirtilmektedir (Lowrie, 2002). Ortaokul matematik programında tavsiye edilen etkinlikler arasında öğrencilerin problem çözme becerisinden sonra verilerden yola çıkarak yeni bir problem kurmaları vardır. Fakat bu ekinlilikler problem kurma yaklaşımının önemi düşünüldüğünde yeterli değildir.

Bu bağlamda bu çalışmada tam sayıların öğretimine katkı sağlamak için problem kurma yaklaşımıyla işlenen 6. sınıf tam sayılar konusunun öğrencinin akademik başarısına ve matematik tutumuna nasıl etki ettiğine dair analizler ve sonuçlar yer almaktadır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 6. sınıf matematik dersi tam sayılar konusunun problem kurma yaklaşımıyla işlenmesi sonucunda, deney grubunun tamsayılar konusundaki akademik başarısında ve matematik tutumunda anlamlı fark var mıdır?

2. 6. sınıf matematik dersi tam sayılar konusunun problem kurma yaklaşımıyla işlenmeden önce, deney ve kontrol grubunun tamsayılar konusundaki akademik başarısında matematik tutumunda anlamlı fark var mıdır?

3. 6. sınıf matematik dersi tam sayılar konusunun problem kurma yaklaşımıyla işlenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının tamsayılar konusundaki akademik başarıları ve matematik başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmada, araştırma modeli türü olan deneme modellerinden "ön-test son-test kontrol gruplu" araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama yoluyla oluşturulmuş iki grup vardır. Bu gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçme işlemleri yapılmaktadır (Karasar, 2014). Deneme modellerinde neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2014; 87). Her ne kadar laboratuvar çalışması halinde iyi sonuçlar veriyor ise de, laboratuvar dışındaki deneme modelli araştırmalar ile de oldukça başarılı sonuçlar alınabilmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler uygulama okulundaki 6. sınıflardan oluşmaktadır. Uygulamaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Yansız atama yoluyla belirlenmiş 42 kişiden oluşan 6-B sınıfı deney grubunu, 39 kişiden oluşan 6-C sınıfı da kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreninin İstanbul İli, Esenyurt İlçesi'nde bulunan 6. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul İli, Esenyurt İlçesi, Halil Fahri Orman Ortaokulu 6/B ve 6/C sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 81 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Öğrencilerin uygulamadan önceki başarılarını, uygulamadan sonraki başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 6. sınıf tam sayılar konusu matematik başarı testi, öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını ölçmek için Erktin ve Nazlıçiçek

(2002) tarafından geliştirilen matematik tutum ölçeği ve uygulama süresinde kullanılmak üzere hazırlanan günlük ders planları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21.0 paket programı ile yapılmıştır.

Problem kurma yaklaşımıyla 6. sınıf tam sayılar konusunun işlendiği bu çalışma sonucunda 6. sınıf matematik dersi tam sayılar konusunun problem kurma yaklaşımıyla işlenmesi sonucunda, deney grubunun tamsayılar konusundaki ön test-son test akademik başarı puanları ve matematik tutumunda son test lehine anlamlı fark olması,

6. sınıf matematik dersi tam sayılar konusunun problem kurma yaklaşımıyla işlenmeden önce, deney ve kontrol grubunun tamsayılar konusundaki ön test akademik başarı puanları ve matematik tutumunda anlamlı fark olmaması,

6. sınıf matematik dersi tam sayılar konusunun problem kurma yaklaşımıyla işlenmesi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının tamsayılar konusundaki son test akademik başarı puanları ve matematik başarıları arasında anlamlı fark olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Problem Kurma, Tam Sayılar, Matematik Eğitimi

Kaynakça

Altun, M. (2015). Ortaokullarda Matematik Öğretimi. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.

Bingölbali, E., Özmantar, M. F. (2014). İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri. Ankara: Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.

English, L. D. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics Education, 34,* 183-217.

Erktin, E., ve Nazlıçiçek, N. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin
Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* 07.03.2016 tarihinde http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Poster/t194.pdf adresinden alınmıştır.

Gonzales, N. A. (1998). *A Blueprint for Problem Posing. School Science & Mathematics, Vol. 9 (8),* 448-456.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Kontorovich, I., Koichu, B., Leikin, R. ve Berman, A. (2012). An exploratory framework for handling the complexity of mathematical problem posing in small groups. The *Journal Of Matematical Behavior, 31,* 149-161.

Lowrie, T. (2002). Designing a framework for problem posing young children generating open-ended tasks. *Contemporary Issues in Early Childhood, 3(3),* 354-364.

NCTM (2000). Principals and Standarts for School Mathematics, Reston, Va: National counsil of Teachers of Mathematics Pub.

Polya, G. (1957). How to solve it. A new aspect of mathematical method. Princeton, NJ: Princeton.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. For the Learning of Mathematics, 14 (1), 19–28.

Silver, E. A., & Cai , J .(1996). An analysis of aritmetic problem posing by middle school students. Journal for Research in Mathematical Research,27(5), 521–539.

(8088) 7. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Beceri İle Problem Çözme Süreçlerinin İncelenmesi

Sare ŞENGÜL
Marmara Üniversitesi

Duygu UKŞAŞ
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Günümüz eğitim anlayışında ezberleyen bireyler yerine kendi öğrenmesinin farkında olan, onu doğru bir şekilde algılayan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Doğan, 2013).

Bunun sonucu olarak bireylerden; bilgiye doğru yollarda erişebilmesi, bilgiyi özümseyebilmesi ya da geçmiş bilgilerle arasında ilişki kurması beklenmektedir. Öğrencinin öğrenme ile ilgili esas beceriye sahip olabilmesi için öğrenme şeklini, öğrenme yollarını bilmesi gerekir. Bu sebepten öğrencilerin bireysel öğrenmeleri ile ilgili edinmiş oldukları bilgi olarak vurgulanan üstbiliş önemlilik arz eder. Üst biliş (metacognition), bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi için yaptığı işlemleri ifade etmek üzere kullanılan bir terimdir (Flavell, 1987; Metcalfe ve Shimamura, 1996; Nelson, 1999).

Drmrod'a (1990) göre üst biliş becerilerine sahip bir öğrencinin sergileyebileceği davranışlar şu şekildedir:

1.Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerini yerine getirmesi gerektiğinin farkındadır.

2.Öğrenme yöntemlerinden hangisinin kendisi için etkili olup olmadığını bilir.

3.Karşılaştığı bir problem karşısında başarılı olabileceğini düşündüğü yaklaşım planı tasarlar.

4.Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanır, öğrenme durumunu izler, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilir.

5.Daha önce edindiği ve depoladığı bilgiyi nasıl geri çağıracağını bilir.

Flavell (1976), bu davranışları gözlemek için en iyi ortamın bireylerin matematiksel problemleri çözerken geçirdiği süreçleri gözlemek olduğunu vurgulamıştır. Problem çözme, bir sorunu ortadan kaldırmak için elde olan bilgileri zihinsel süreçler yardımıyla kullanarak ortadan kaldırmaktır. Bu süreçler; 1. problemin anlaşılması; 2. problemde verilenler ve istenen (ya da istenenler) arasında matematiksel ilişkilerin kurulması, uygun stratejinin belirlenmesi; 3. stratejinin uygulanması 4. çözümün değerlendirilmesidir (Baykul, 1996; Polya, 1998). Problem çözme, sonuca ulaşabilmek için ihtiyaç duyulan en doğru yöntem ve davranışları seçme ve kullanmayı gerektirir. Örneğin eldeki verilerin, bu verileri nasıl kullanmak gerektiğinin farkında olma ve çözüme ulaşarak sorunu ortadan kaldırma gibi. Ancak pek çok öğrencinin bu konuda güçlük çektiği ve bilinmektedir. Bu durumun nedeni olarak, çoğu zaman öğrencilerin problemi sorgulamadan, doğrudan işlem yapmaya başlamaları gösterilebilir. Bu durumda, bilişsel bilginin, problem çözme için gerekli fakat yeterli olmadığı sonucuna ulaşılır. Kontrol, planlama, izleme ve değerlendirme gibi üst bilişsel beceriler de problem çözme için gerekli bilgilerdir (Kaur, 1997). Bu nedenle problem çözme, üst düzey beceri gerektirir (Demirci, 2000, Demirel, 2000). Bu çalışmada 7.sınıf öğrencilerinin üst biliş becerilerini kullanma düzeyleri ile problem çözme başarıları ve süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın gerçekleşmesinde yarı deneysel kontrol gruplu ön test-son test modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Sancaktepe ilçesindeki bir devlet ortaokulunda 2015-2016 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere, Problem Çözme Başarı Ölçeği ve Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) uygulanarak birbirine denk iki grup belirlendikten sonra rastgele seçimle 30'ar kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulacaktır. **Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği** (ÜBFÖ-Ç): Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 3.-9. sınıf öğrencilerinde üst bilişsel becerileri ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve 2007 yılında Karakelle ve Saraç tarafından Türkiye'deki öğrenciler için uyarlanmıştır. **Problem Çözme Başarı Ölçeği:** sınıf seviyesi, konu ve kazanımlar dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 soruluk bir testtir. Araştırmacılar ve iki matematik eğitim uzmanı tarafından içerik ve öğrenci düzeyine uygunluk bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmacılar ve iki uzmanın değerlendirmelerindeki görüş birliği Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği şu formülle hesaplanmıştır: Uzlaşma Yüzdesi=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] x 100. Bu hesaplama sonucu uzlaşma yüzdesi 80 olarak bulunmuştur. Deney grubunda problem çözme etkinlikleri üstbilişsel stratejiler esas alınarak gerçekleştirilecek, kontrol grubunda problem çözme etkinlikleri ders kitabında yer alan etkinlikler kapsamında gerçekleştirilecektir. Uygulama sonunda iki gruba uygulanan ölçekler yeniden uygulanacaktır.

Problem Çözme Süreci Gözlem Rubriği: Öğrencilerin problem çözme aşamalarını ne düzeyde uygulayıp uygulamadıklarını tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir rubriktir.

Çalışmanın nicel verileri uygulanan testlerin istatistiksel analiz yöntemiyle değerlendirilmesinden elde edilirken, nitel verileri araştırmacıların gözlem amacı ile kullanacağı problem çözme süreci değerlendirme rubriği ile öğrencilerle yapılacak olan yarı

yapılandırılmış görüşmelerden elde edilecektir. Öğrenci görüşme metinleri çeşitli temalar altında kategorize edilerek betimsel analizi ile değerlendirilecektir.

Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplanacaktır. Üstbiliş beceri ölçeği, problem çözme başarı ölçeği ve problem çözme süreci gözlem formundan elde edilen veriler nicel veriler olarak kullanılacak, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise nitel veriler olarak kullanılacaktır. Nicel verilerin analizinde istatistiki analiz kullanılacaktır. Öğrencilerin problem çözme başarı ölçeklerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır.

Araştırmaya katılan bireylere uygulanan Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) ve Problem Çözme Başarı Ölçeğinden elde edilen veriler istatiksel bir bilgisayar programı ile analiz edilecektir ve veriler arasında anlamlı bir farkın olması beklenmektedir. Öğrencilerin üstbiliş becerilerini kullanma düzeyleri ve problem çözme aşamalarını uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : üstbiliş, problem çözme

Kaynakça

Baykul, Y. (1996). *İlkögretimde Matematik Ögretimi*. Ankara: PeGem.

Demirci, C. (2000). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Eğitim ve Bilim, Türk Eğitim Derneği,115(25).

Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Doğan, A. (2013). "Metacognition and Metacognition Based Teaching*". Middle Eastern & African Journal of Educational Research,* 3, 6-21.

Drmrod, J. E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan.

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.R. Resnick (Ed.), The Nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. *Metacognition, motivation, and understanding.* Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, 21–29. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Metcalfe, J. & Shimamura, A.P. (1996). Preface. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.).*Metacognition*. (pp. xi-xiii). Cambridge, MA: MIT Press.

Nelson, T. O. (1999). *Cognition versus Metacognition*, In: P. J. Sternberg (Ed.*), The Nature of Cognition*, 625–641. Cambridge, MA: MIT Press.

Polya, G. (1998). *How to solve ıt*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.

Kaur, B. (1997). Difficulties with problem solving in mathematics. *The Mathematics Educator*, 2(1), 93-112.

Miles. M. B., & Huberman, M. A (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.

Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 87-103.

Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology,* 27, 51-79.

(8096) Cebir Öğrenme Alanında Sanal Manipülatif Temelli Etkinlik Modellerinin Geliştirilmesi

Mustafa Çağrı GÜRBÜZ
Uludağ Üniversitesi

Abdullah Ragıp ERSÖZ
Uludağ Üniversitesi

Murat ALTUN
Uludağ Üniversitesi

ÖZET

İlerleyen yıllar içerisinde ülkemizde matematik eğitimi programı, öğretimde geleneksel yaklaşım yerine öğrenci merkezli yaklaşımları temel alacaktır (MEB, 2013). Bu durum yeni öğretim programı ile birlikte öğrenci merkezli yöntem ve strateji kullanımını gerekli kılmaktadır. Yeni matematik öğretim programlarında (NCTM, 2000; MEB, 2013), öğrencilerin matematik düşünme sürecinde aktif katılımcı olmaları, akranlarıyla etkileşimlerinden kendi düşüncelerini oluşturmaları beklenmektedir. Ortaokul düzeyinde eğitimine devam eden öğrenciler, bilgilerin somut modellerle temsil edildiği öğrenme ortamlarında geleneksel ortamlara göre daha anlamlı öğrenirler. Somut materyaller, matematik kavramlarını somutlaştıran nesneler, resimler gibi özel olarak bu amaç için oluşturulmuş matematik araç-gereçlerini ve gerçek hayattan nesneleri içermektedir (Van de Walle, 2007). Somut materyaller matematiksel kavramların daha açık ve daha somut bir şekilde anlaşılmasında yardımcı olan nesnelerdir (Moyer, 2001). Bu materyaller, dokunulabilen ve hareket ettirilebilen objeler olarak kabul edilirler (Hacıömeroğlu & Apaydın, 2009). Özellikle matematik gibi soyut kavram ve genellemeler üzerine kurulu derslerde bu kavram ve genellemelerin somutlaştırılmasında "sanal manipülatif" olarak adlandırılan bilgisayar yazılımlarının geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Karakırık, 2008). Sanal manipülatiflerin, matematiksel kavramların bilgisayar ortamında modellenerek somutlaştırılmasıyla kavramları daha iyi anlama, kavramlar üzerinde yorum yapabilme ve kavramları problem çözmede kullanabilme yeteneklerini geliştirmelerinde yardımcı olduğu söylenmektedir (Durmuş & Karakırık, 2006). İçerisinde birçok soyut kavram bulunan matematik öğretiminde somut materyallerin ve sanal manipülatiflerin etkili olabilmesi için, öğretmenlerin uygun materyalleri ve manipülatifleri seçebilme ve bunları etkili bir şekilde kullanabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu sebeple gerek öğretmenlerin gerekse de öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılabilecek sanal manipülatifleri tanımaları, onları öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanılabileceklerini bilmeleri önem taşımaktadır.EARGED'in PISA 2003 raporunda ise Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerinin matematiğin değişme ve ilişkiler (cebir) alanındaki performanslarının düşük olduğuna dikkat çekilmektedir. Yapılan araştırmalar cebir konularına girişle birlikte matematiği öğrenmede karşılaştıkları güçlüklerin artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretime yönelik hâlihazırda kullanılan materyal ve etkileşimli tahta sunumları (Kennewell & Beauchamp, 2003; BECTA, 2004; Lewin, Somekh & Steadman, 2008) öğrencilerin öğrenmelerine şüphesiz katkıda bulunmaktadır. Ancak mevcut materyal ve etkileşimli tahta etkinlikleri öğrencilerin etkinliklere müdahalede bulunmasına olanak sunmamaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sanal manipülatifleri geliştirmeye yönelik öğretmenlik uygulaması sonrasında görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada interaktif görsel formlar aracılığıyla tasarlanan etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını, yaparak- yaşayarak öğrenmenin daha fazla kalıcılık sağlanmasını beklemektedir. MEB (2013) "*Bu öğretim programı, matematik öğrenmeyi etkin bir süreç olarak ele almakta, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmalarını vurgulamakta*." şeklinde ifade edildiği gibi sanal manipülatifler daha aktif katılımlı matematik dersi tasarlanmasında etkili olmaktadır. Sanal manipülatif, bilgisayar üzerinde web tabanlı bir şekilde kullanıldığından, "matematiksel bilgiyi inşa etmek için kullanılan hareketli nesnelerin interaktif, web tabanlı görsel formları" olarak ele alınmıştır (Moyer ve diğ., 2002, s. 373). Tasarlanan sanal manipülatifler öğrencilerin kendi aktif katılımlarıyla bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlayan etkinlikler olarak görülebilir. Bu bakımdan diğer etkileşimli tahta etkinliklerinden farklıdır. Öğrencilerin cebir karolarını kendi işaretlemelerine fırsat sunan ve model oluşturmalarını sağlayan sanal manipülatif Şekil 1'de görülmektedir.

Bahsi geçen araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. Durum çalışmaları içerisinde de Yin (2003)'in sınıflandırmasından tekli durum (holistik) tasarımı kullanılmıştır. Bu araştırmada tasarlanan sanal manipülatifler aracılığıyla özgün bir durum ele alınır ve bütüncül bir şekilde değerlendirilir, ele alınan durum içerisinde derinlemesine incelemeler yapabilme imkânı sağlanır.

Araştırma 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde, Türkiye' de bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında okuyan 18 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılara pratik sınırlamalar ve erişim kolaylığı sağladığından bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (McMillan & Schumacher, 2010).

Çalışmada 8. Sınıf cebir öğrenme alanında "Cebirsel ifadelerin çarpımını yapar" kazanıma ait Sanal Manipülatifler oluşturulması amaçlanmaktadır. Bahsi geçen kazanım diğer kazanımların öğretilmesinde şarttır (İyiol,2011; NCTM, 2000; Övez-Dikkartın, 2012). Bu kazanımlar dikkate alınarak, öğrencilerin cebirsel karoları hareket ettirmesine ve birleştirmelerine olanak sağlayan interaktif etkinlikler, Adobe Flash programı ile hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak, sanal manipülatiflerin kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla "görüş formu" kullanılmıştır. Görüşme soruları (Ek-1) ve görüş formunda yer alan açık uçlu soru araştırmanın yazarları tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının stajlarını sürdürdükleri ve beraber çalışmalarını sürdürdükleri ortaokullardaki öğretmenlerinin de hazırlanan sanal manipülatifler hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla "yarı yapılandırılmış görüşme formu" hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve görüşme formundan edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler kodlanarak kategori oluşturulmuştur. Buradan elde edilen veriler düzenlendiğinde sanal manipülatifin tutarlı ve tutarlı olmayan yönleri tespit edilmiştir. Sanal manipülatifin etkinlik olarak durumunun düzeltilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde, ilköğretim matematik öğretmen adayları ile yapılan görüşme formları ve staj grubunda beraber çalıştıkları öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek sunulmuştur.

Çalışmadan araştırmacıların beklentileri, öncelikle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sanal manipülatifleri tanımaları ve bunların kullanımına ilişkin zorlukları aşmalarıdır. Öğretmenler tarafından öğrencilerin zorlandıkları noktalar tespit edilecek, sanal manipülatifin eksik yönleri belirlenecektir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sanal manipülatiflerin, mevcut durumda bulunan etkileşimli akıllı tahta materyallerinden farklı yönlerinin olup olmadığı tespit edilecek ve öğretime olumlu yönde etkilerinin ne olacağı belirlenecektir.

Sanal manipülatiflerin kullanımı sonucu öğrencilerde öğrenmenin daha etkili olup olmadığı; öğrencilerin öğrenmede aktif olarak yer alıp almadıkları, öğretmenlerin derste yapmış oldukları etkinlikler sonucu tespit edilecektir.

Çalışmanın sonunda sanal manipülatifler, öğrencilerin zorlandıkları noktaları aşabilecek nitelikte, yeniden tasarlanacaktır. Bu sayede öğretmen görüşleri sonucu elde edilen veriler ile öğrencilerin cebirsel ifadeleri en iyi şekilde anlayabileceği, öğrenmenin merkezinde yer alacakları, interaktif sanal manipülatifler tasarlanmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler : cebir, sanal manipülatif, matematik eğitimi

Kaynakça

Dede, Y., & Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(24).

Driscoll, M. (1999). *Fostering Algebraic Thinking: A Guide for Teachers, Grades 6-10*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.

Hacıömeroğlu, G., & Apaydın, S. (2009). Tangram etkinliği ile çevre ve alan hesabı. *İlköğretim Online*, *8*(2).

Herbert, K., and Brown, R. (1997). Patterns as Tools for Algebraic Reasoning. Teaching Children Mathematics 3. 340-344.

Kieran, C. (1996). The Changing Face of School Algebra. 7th International Congress On Mathematical Education. July, Spain.

Küchemann, D. (2010). Using patterns generically to see structure. *Pedagogies: an international journal*, *5*(3), 233-250.

Mcmillan, H., & Schumacher, S. (2010). Researcher in Education.

(MEB) (2013). Ortaöğretim Matematik dersi (5,6,7. ve 8. sınıflar) öğretim programı.

Reston, V. NCTM, 2000. *Dorothy Y. White For the Editorial Panel*.

Skemp, R.R. (1987).The psychology of learning mathematics, Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.

Suh, J. M., & Moyer, P. S. (2007). Developing students' representational fluency using virtual and physical algebra balances. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 26(2), 155-173.

Van de Walle, J. A. (2007).Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally(6th ed.). Boston, MA: Pearson and Bacon.

Vogel, C. (2008). Algebra: Changing the equation. District Administration, 44, 34–40.

Witzel, B. S., Mercer, C. D., & Miller, M. D. (2003). Teaching algebra to students with learning difficulties in inclusive setting. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *3*(2), 49-60.

Zembat, I. O. (2010). A micro-curricular analysis of unified mathematics curricula in Turkey. ZDM - The International Journal on Mathematics Education, 42(5), 443-455.

(8101) İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Geometrik Şekillerin Sunuluşu

Şahin DANİŞMAN
Düzce Üniversitesi

Mustafa GÜLER
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Abdurrahman KILIÇ
Düzce Üniversitesi

ÖZET

Okul öncesinden itibaren, öğrencilerin matematik öğreniminin en önemli parçalarından birisi olan şekil kavramının öğretimi, geometri konularının daha sonraki dönemlerdeki öğrenimini de etkilemektedir. Şeklin algılanmasının erken yaşlarda başladığı (Akman, 1994) düşünülürse, bu kavramın öğretiminin önemi de daha iyi anlaşılabilir. Çocukta kavramların gelişmesi somuttan soyuta doğru bir gelişim gösterir ve somut düşünmeden soyut düşünmeye doğru bir yol izler (Üstün ve Akman, 2003). Erken yaşlardan itibaren çocukların zihinlerinde oluşan kavramlar, onların yaşantılarıyla birebir ilişkili olup; çocuklara kazandırılmaya çalışılan kavramlar ile bu kavramlara yönelik olarak çocukların zihinlerinde oluşturdukları temsiller her zaman eşleşmeyebilir. Bu ikilemden yola çıkarak *şekilsel kavram* terimini ortaya atan Fischbein (1993), geometrik kavramların hem bazı özellikler kullanılarak tanımlanabilir olduğunu hem de görsel bir figüre sahip olduğunu iddia etmektedir. Bu şekilde öğrencilerin zihinlerinde beliren yapı hem kavramsal hem de figüral olan görünüşlere sahiptir. Fischbein'a (1993) göre soyut ve genel bir yapıyı temsil eden kavramın somut biçimi zihinsel imge olmakta, kavram ve imgenin birlikte ele alınmasını gerektiren üçüncü bir kategoriye gereksinim duyulmaktadır: şekilsel kavram. Öğrencilerin bu kavram imajlarının oluşmasında (Fischbein, 1993), şekillerin prototip olarak sunulup sunulmadıkları etkili olmaktadır (Fujita, 2012; Hershkowitz, 1990). Eğer geometri öğretiminde, öğretmenin derslerde kullandığı örnekler tek tip yani prototip ise, bu durum çocuklarda sadece prototip kavramların oluşmasına neden olacaktır (Aslan ve Aktaş Arnas, 2007). Nitekim, çeşitli araştırmalarda öğrencilerin geometrik şekilleri tanımada zorlandıkları (Aktaş Arnas ve Aslan, 2010; Clements, Swaminathan, Hannibal ve Sarama, 1999) görülmekte, bu durum da Sarama ve Clements (2009) tarafından öğretimde yaygın olarak prototip kullanımına bağlanmaktadır. Bazı çocukların üçgen algısı sadece eşkenar veya ikizkenar üçgenden oluşmakta, yani üçgen şemaları prototiple sınırlı kalmaktadır. Fujita ve Jones (2006) yaptıkları çalışma sonucunda, katılımcıların prototip imgelerinin, şekilleri sınıflandırmalarına olan etkisinin oldukça güçlü olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda, öğretmenin sınıfa getirdiği örnekler dışında, ders kitapları öğrencilerin en yaygın olarak kullandıkları öğrenme araçları olup, ders kitaplarında geometrik şekillere nasıl yer verildiği şekil kavramının öğretimi için oldukça önemlidir. Kavram yanılgılarına yol açmaması için, geometrik şekillerin kitaplarda sadece prototip olarak değil, aynı zamanda farklı boyutlarda, konumlarda, basıklıkta ve çarpıklıkta yer alması beklenmektedir. Ancak, ders kitaplarını oluşturan yazarların bu durumu göz önüne alıp almadıkları da bir soru işaretidir. Dolayısıyla, bu çalışmada, ilkokul matematik ders kitaplarında yer alan geometrik şekillerin sunuluşlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaca yönelik olarak, durum çalışması deseni benimsenmiş olup, öncelikle Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sosyal platformunda yer alan ilkokul matematik ders kitapları bilgisayar ortamına indirilmiştir. Dolayısıyla her sınıf seviyesinden üçer tane olmak üzere toplam 12 ders kitabı çalışmaya dahil edilmiştir. Veri analizi için doküman analizi tekniğinin kullanıldığı çalışmada, öncelikle geometrik şekillerin sınıflandırılmasına ve sunulmasına ilişkin literatür taranmıştır. Tarama sonucunda, çeşitli araştırmacılar (Aslan ve Aktaş Arnas, 2007; Hannibal ve Clements, 2000) tarafından üçgen, kare, kare olmayan dikdörtgen ve daire için tipik ve tipik olmayan (boyut, konum, basıklık ve çarpıklık açısından farklı olan) örneklerin olduğu görülmüştür. Üçgenin tipik örneği, alt kenarı yerleştirildiği zemine parelel olan eşkenar üçgen;dikdörtgenin tipik örneği, uzun kenarları yerleştirildiği zemine paralel olan dikdörtgen; karenin tipik örneği ise alt kenarı yerleştirildiği zemine paralel olan kare olarak kabul edilmektedir (Aslan ve Aktaş Arnas, 2007). Yapılan literatür taraması sonucunda Aslan ve Aktaş Arnas'ın (2007) geometrik şekillerin analizi için kullandıkları İçerik Analizi Formu temel alınarak yeni bir form oluşturulmuştur. Bu form, ders kitabının yayınevinin adı, sayfa numarası, şeklin adı, şeklin örneği, şeklin tipik olup olmadığı ve tipik olmayan şeklin boyut, konum, basıklık veya çarpıklık açısından farklılaşıp farklılaşmadığı gibi başlıkları içermektedir. Bağımsız iki araştırmacı tarafından ilkokul ders kitaplarında yer alan geometrik şekillerin sunuluşu bu form yardımıyla incelenmekte olup, bağımsız sınıflandırmalar daha sonra karşılaştırılacak ve kodlamalarda fikir birliği sağlanacaktır.

Ders kitaplarının analizinde gelinen nokta değerlendirildiğinde, ders kitaplarında geometrik şekillere yönelik olarak tipik olmayan örneklere rastlansa da, tipik örneklerin sayısının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Öğrencilere şekillerin tanıtılması için, genellikle şekillerin yöntem bölümünde tanımlandığı gibi tipik biçimde kitaplarda yer aldığı görülmektedir. Tipik olmayan örneklerde ise, konum, basıklık ve çarpıklık bakımından çok az sayıda örneğe rastlandığı söylenebilir. Analizler sonuçlanmadan bir öneri getirmek pek doğru olmamakla birlikte, eldeki çalışma bulgularına yönelik olarak şöyle bir öneri getirilebilir: Yapılan araştırmalarda öğrencilerin çoğunlukla tipik olmayan örnekleri tanımakta zorlandıkları göz önünde bulundurulursa, kavram yanılgısına yol açmaması için sonraki dönemlerde öğretmenlere verilecek olan ders kitaplarında geometrik şekillerin sunumuna dikkat edilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Geometri, şekil kavramı, prototip, şekilsel kavram

Kaynakça

Akman, B. (1994). *Okul öncesi dönemde fen ve doğa çalışmalarının temel ilkeleri ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Yapa.

Aktaş Arnas, Y. ve Aslan, D. (2010). Children's classification of geometric shapes. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(1), 254-270.

Aslan, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2007). Okul öncesi eğitim materyallerinde geometrik şekillerin sunuluşuna ilişkin içerik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 69-80.

Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M. A. ve Sarama, J. (1999). Young children's concept of shape. *Journal For Research in Mathematics Education, 30*(2), 192-212.

Fujita, T. (2012). Learners' level of understanding of inclusion relations of quadrilaterals and prototype phenomenon. *The Journal of Mathematical Behavior, 31,* 60-72.

Fujita, T., & Jones, K. (2006). Primary trainee teachers' understanding of basic geoemtrical figures in Scotland. *Proceedings of teh 30th PME Conference, 3,* 14-21.

Hannibal, M. A. Z. & Clements, D. H. (2000). Young children's understanding of basic geometric shapes. *National Science Foundation,* Grant Number: ESI-8954644.

Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics and cognition* (pp. 70-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Sarama, J. & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children.* New York: Routledge.

(8105) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Pedagojik Yaratıcılıklarının İncelenmesi

Burcu Melis ÖNGÜN — MEB

Serdar AZTEKİN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Etkili matematik öğretimi birden çok unsurla ilişkilidir. Eğitim ortamı, öğretim yöntemi, kullanılan materyaller, program, öğrenci, öğretmen gibi birçok değişken birleştiğinde kaliteli bir matematik öğretiminden söz edilebilir. Bu değişkenlerden en önemlisi öğretmenlerdir. (Arslan-Kılcan'dan aktaran Gökkurt vd., 2012).

Bir öğretmenin matematiği öğretebilmek için ihtiyaç duyduğu en önemli bilgiler matematik alan bilgisi ve matematik alanına yönelik pedagoji bilgisidir (Uçar, 2011). Matematik bilgisi iyi olmasına rağmen matematik öğretiminde zorlanan öğretmenlerin olduğu bir gerçektir. Bunun dışında öğrencilerin karşısına ihtiyaçlarına göre belirlenmiş orijinal pedagojik yöntemlerle çıkan, beklenmedik durumlarla baş ederek akıcı bir öğretim sürecini başarıyla yürüten öğretmenler ile de karşılaşılmaktadır. Esnek ve orijinal düşünme gücüne sahip bu öğretmenler öğrencilerine de daha yaratıcı ve esnek düşünebilme noktasında daha iyi rehberlik yapabilmektedirler.

Öğrencilere yaratıcılığı öğretecek öğretmenlerin yaratıcı olmayı öğrenmeleri gerekir. Yaratıcı olma yöntemlerini bilmek haricinde öğretmenlerin yaratıcılığı engelleyen ve harekete geçiren sebepleri bilmeleri bir zorunluluktur. (Torrance, 1987). Yaratıcılığa saygı duyup, bu uğurda çaba gösterecek çocuğu yüreklendirmenin en iyi yolu öğretmenlerin yaratıcı olmaya sürüklenmesidir.

Lin (2012), yaratıcı pedagojinin üç tane birbiriyle ilişkili elemandan oluştuğunu söylemiştir. Bu elemanlar şunlardır: Yaratıcı öğretim (creative teaching), Yaratıcılık için öğretim (teaching for creativity), Yaratıcı Öğrenim (creative learning). Bu araştırmada yaratıcı pedagojinin yaratıcı öğretim yönü üzerinde durulacak ve söz konusu bileşenlerden yaratıcı öğretim (creative teaching) kavramı ele alınacaktır. Yaratıcı ve Kültürel Eğitim Ulusal Danışma Komitesi (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education-NACCCE) tarafından hazırlana raporda yaratıcı şekilde öğretim ve yaratıcılık için öğretim iki farklı yaklaşım olarak ele alınmıştır. NACCCE'nin 1999'daki raporunda yaratıcı öğretimi "Öğrenmeyi daha ilginç ve etkili yapmak için iyi planlanmış, hayal gücü yüksek, yaratıcı yaklaşımlar kullanmak" şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımda öğretmenin sınıf içerisindeki pratiğine vurgu yapılmıştır. Literatürde bir öğretmenin yaratıcı potansiyeli üç farklı bileşen içeren dinamik bir yapı olarak açıklanmaktadır: (1) Değer sahibi olması: Öğretmenin öncelikleri, motivasyonu ve yaratıcı düşünceleri, (2) Bilişimi: Bir öğretmenin işinin yaratıcı doğasına ve mesleki etkinliklerini yaratıcı bir şekilde organize etmesine yönelik bilişimi, (3) Etkinliği: Mesleki gelişim fırsatlarını içerecek şekilde öğretmenliğin icra edilmesini ve yaratıcı potansiyelinin gerçekleşmesini sağlayan bileşenler (Lin, 2012; Gorshunova vd. 2014).

Yaratıcı bir öğretim için bu öğretime rehberlik edebilecek yaratıcı öğretmenlere ihtiyaç vardır. Gorshunova vd. (2014) pedagojik olarak yaratıcı öğretmenleri öğrencilerin entelektüel olarak bağımsızlığını ve buna bağlı psikolojilerini oluşturan, standart bir durumda yeni problemleri keşfeden, problem çözümünde farklı problemlere uygun olarak iyi bilinen metotların dönüşümünü ve yeni bir kombinasyonunu oluşturabilen öğretmen olarak açıklamıştır.

Toplumların ilerlemesinde ve nitelikli çalışmaların ortaya çıkmasında yaratıcı düşüncelerin ve çalışmaların önemli bir rolü vardır. Bu amaç matematik eğitimi çerçevesinde yapılan çalışmalar için de geçerlidir. Pedagojik yaratıcılığı yüksek olan öğretmenler öğretim sürecine daha nitelikli çalışmalar ile katkı sağlamaktadırlar. Literatürdeki çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesine odaklanmış, öğretmenlerin yaratıcılığının geliştirilmesi öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesine katkısı açısından değerlendirilmiştir (Yıldırım, 2006; Erdoğdu, 2006; Işık, 2013). Literatürde öğretmenlerin pedagojik açıdan ne kadar yaratıcı olduğu ve bu yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceği ile ilgili çalışmalara fazla rastlanmamaktadır. Bu çalışma ile ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini ne kadar yaratıcı bir şekilde kullanabildiklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin pedagojik yaratıcılıklarının bireysel yaratıcılıkları ve yetkinlikleri ile ilişkisi ortaya konulacaktır.

Araştırmada (1) Ortaokul matematik öğretmenleri pedagojik yaratıcılık hakkında ne düşünüyorlar? (2) Ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik yaratıcılık düzeyleri hangi seviyededir? (3) Ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik yaratıcılık düzeylerinin bireysel yaratıcılıkları ve yetkinlikleri arasındaki ilişki nedir? sorularına cevap aranacaktır. Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı bir tarama modelinde bir araştırmadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle 2015 – 2016 eğitim öğretim yılının farklı devlet okullarında görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri arasından seçilecektir. Çalışmada veri toplama araçları olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin yetkinliklerini ölçmek amacıyla Tschannen - Moran & Woolfolk - Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Baloğlu ve Karadağ (2008) Türk kültürüne uyarlaması yapılarak, dil geçerliği ve faktör yapısı incelenen Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği; ortaokul matematik öğretmenlerinin yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla Whetton ve Cameron (2002)'un geliştirdiği ve Aksoy (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "How creative are you?" isimli yaratıcılık ölçeği kullanılacaktır. Ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı

tarafından geliştirilecek olan pedagojik yaratıcılık ölçeği kullanılacaktır. Pedagojik yaratıcılık düzeyi anketinde oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınacaktır. Uzman görüşünden sonra sorular arasında elemeler yapılacak ve anket son haline getirilecektir. Ölçekte öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar; yaratıcı düşünme düzeyleri olan akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme düzeylerine göre incelenecektir. Sorulara verilen cevaplar pratiklik, yeni karşılaşılan durumda bildiği metotları yeni duruma uyarlayarak uygulayabilmesi, alternatif çözüm sayısı ve çözümlerin özgünlüğü açısından değerlendirilecektir.

Bu araştırma sonunda pedagojik yaratıcılık kavramının detaylı bir şekilde ele alınması ve öğretmenlerin pedagojik yaratıcılık düzeyini etkileyen faktörler hakkında bilgi edinilmesi beklenmektedir. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler data analiz edilerek pedagojik olarak yaratıcı bir öğretmenin özelliklerinin, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre pedagojik yaratıcılık düzeylerinin nasıl değiştiğinin, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarının ve yetkinliklerinin pedagojik yaratıcılık düzeyleri ile ilişkisinin ortaya konması beklenmektedir. Bu çerçevede ortaokul matematik öğretmenlerinin derste pedagojik olarak yaratıcı olmasını etkileyen faktörlerin hakkında bilgi edinileceği düşünülmektedir. Ayrıca matematik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin pedagojik yaratıcılık hakkındaki düşünceleri alınacaktır. Elde edilen sonuçlara göre daha kaliteli bir öğretim için öğretmenlerin pedagojik yaratıcılıklarının geliştirilmesi ile ilgili önerilerde bulunulacaktır. Bu araştırmanın öğretmenlerin pedagojik yaratıcılıklarıyla ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutması da amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : yaratıcılık, pedagoji

Kaynakça

Erdoğdu, Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 95-106.

Gorshunova, N., Medvedev, N., & Razdorskaya, O. (2014). The Significance of High School Teacher's Creativity For İnnovativePedagogical Practice. *Journal Of İnternational Scientific Publications*.

İnam, A. (1993). Yaratıcı Bir Kültürde Solumak. *TEDYayınları Eğitim Dizisi*, 3-14.

Işık, A. D. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Bireyler Yetiştirmede Görev ve Sorumlulukları. *International Journal of Academic Social Science*, 585-601.

Kandemir, M. A. (2006, Ağustos). OFMA Matematik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir.

Lin, Y.-s. (2012). Adopting Creative Pedagogy into Asian Classrooms? *Journal of Education and Learning*.

Torrance, E. P. (1987). Teaching For Creativity. *New York: Bearly Limited*.

Uçar, Z. T. (2011). Öğretmen Adaylarının Pedagojik İçerik Bilgisi: Öğretimsel Açıklamalar. *Turkish Journal Of Computer and Mathematics Education*, 87-102.

Yıldırım, B. (2006). Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasııfı Çocuklarının Yaratıcılık düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Biimler Enstitüsü.

(8114) Lise Matematik Öğretmenlerinin Rutin Olmayan Problemlere İlişkin Görüşleri

Seval Deniz KILIÇ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Günümüz dünyasının en büyük çıkmazlarında birisi, işsizlik oranı artarken işverenlerin arzu ettikleri problem çözebilen, analitik düşünebilen ve etkin iletişim kurabilen çalışanlar bulamamasıdır. Öğrencilerin eğitimleri boyunca bu tür becerilerinin desteklenmesi ile ileride nitelikli işgücüne katkıda bulunulabilir. Yapılan çalışmalar, problem çözme becerisinin uygun koşullar altında zamanla geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle okullarda öğrencilerin acilen bu tür problemlerle tanışması sağlanmalı ve bu problemler süreç boyunca olabildiğince fazla kullanılmalıdır.

Dünyada her birey her gün sayısız problemle karşılaşmaktadır. Değişen dünyanın kurallarına uygun yaşayabilmek için her bireyin özünde iyi bir problem çözücü olması şarttır. Günümüzde problemler kapsam olarak daha da genişlemiş ve bireyin kendinden birşeyler katmasını gerektiren bir yapıya bürünmüştür. Karşılaşılan problemleri çözmek birey için her zaman kolay olmamaktadır. Bu, dolaylı yoldan eğitimle ilgilidir. Problem çözmenin önemini vurgulayan bir eğitim sistemi öğrencinin bu konuda beceri kazanmasını sağlayacaktır. Daha okul yıllarında problem çözme alışkanlığı ve becerisi kazanan öğrenciler ileride sorunların üstesinden gelebilen bireyler olarak toplum hayatında yer alacaklardır.

Problem çözme becerisi, hem bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarına hem de onların toplumsal kalkınmaya katkıda bulunmalarına yardımcı olan bir özelliktir. Bu nedenle çağdaş eğitim programlarının en önemli amaçlarından biri öğrencilerin matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi çeşitli alanlarda problem çözme becerilerini geliştirmektir (Erden, 1986). NCTM (2000) de problem çözmenin, matematik öğreniminin önemli bir bileşeni olduğunu belirtmektedir.

Problem deyince akla daha çok ilkokul ders kitaplarının sonunda yer alan dört işlem problemleri gelmektedir (Altun, 1998). Özellikle ilk ve ortaokulda problem, matematiğin bir konusu olarak ele alınır, problemler türlere ayrılır (havuz-işçi, faiz, hız) ve her türle ilgili çözüm yolları öğretilirdi. Fakat problemin tanımından da anlaşılacağı gibi problemleri matematiğin ayrı bir konusu gibi düşünmek yanlıştır. Matematikte her konuya ait problemlere rastlanabilir. Bu nedenle problemler sınıflandırılırken eski yaklaşımlardan farklı bir ayrıştırma kullanılmaktadır.

Araştırmanın problemini, matematik eğitiminde önemi gitgide artan sıra dışı (rutin olmayan) problemlerin matematik öğretmenleri tarafından derinlemesine incelenmesi ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu yaklaşımlarını uygulamaya ne ölçüde yansıttıkları oluşturmaktadır. Muhakemeden modellemeye kadar pek çok beceriyi bünyesinde barındıran rutin olmayan problemler, matematiksel bilgiyi uygulamanın en üst seviyesidir. Stanic and Kilpatrick'a göre (1988), rutin olmayan problemi çözmek rutin olana göre daha üst düzey bir beceri gerektirir, bunun için öğrencinin temel matematiksel kavram ve becerileri kazanmış olması gereklidir. Bunun yanında, problemlerin doğası gereği çözüm sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının da gözlenmesi mümkün olmaktadır.

Araştırma, Muğla İli'ndeki liselerde görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilen bir çalışmadır. İl merkezinde bulunan 16 lisenin tümü araştırmaya dahil edilmiştir. Her liseden farklı iki matematik öğretmeni ile çalışılması öngörülmektedir. Tercihan öğretmenler farklı iki cinsiyette olacaktır. Öğretmenlerde gönüllülük esas alınacaktır.

Bu araştırma, lise matematik öğretmenlerinin rutin olmayan problemlere olan yaklaşımını belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Betimsel araştırmalar, bir durumu detaylı ve dikkatli bir şekilde tanımaya yardımcı olur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırma kapsamında toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemleri ile çözümlenecektir.

Araştırmanın veri kaynakları şunlardır:

- Geliştirilen rutin ve rutin olmayan problemler

- Öğretmenlerle yapılacak görüşme için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu

- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları

- Ders gözlemi esnasında tutulacak gözlem notları

- Öğretmenlerin kendi sınavlarında kullandıkları yazılı kağıtları

Bu araştırma, nitel veriler yardımı ile var olan durumu ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).Verilerin analizinde nitel içerik analizi yapılacaktır. Bu nedenle önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanacak ve görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı metin haline getirilecektir. Metinler farklı iki

araştırmacı tarafından okunarak kodlamalar yapılacak ve kodlamalardan yola çıkılarak çeşitli temalar oluşturulacaktır. Daha sonra okuyucular bir araya gelerek bağımsızca oluşturulan temaları inceleyeceklerdir. Bu incelemeler ve tartışmalar sonucunda temalarda uzlaşmaya varılması beklenmektedir.

Çalışmanın sonucunda, matematik eğitiminde öğrencilerin muhakemeden modellemeye birçok becerisini geliştirdiği ifade edilen (Sweet, 1993:1) rutin olmayan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri ortaya çıkarılacaktır. Lise matematik öğretmenlerinin problemleri nasıl sınıfladıkları ve "rutin" ya da "rutin olmayan" problem denildiği zaman ne anladıkları belirlenecektir. Bunun yanında öğretmenlerin bu tür problemleri derslerinde ve sınavlarında ne ölçüde kullandıklarının belirlenebileceği öngörülmektedir. Bu bulgunun, en azından Muğla İli'ndeki lise matematik derslerindeki problem çözme yaklaşımları konusunda fikir yürütülmesine olanak sağlayacağı ortadadır. Bu yönü ile mevcut durumu resmeden bir çalışma olması beklenmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin yeni problem türlerinden haberdar olması sağlanacak, belki de bu yeni bilgileri derslerine entegre etmeleri için farkındalık oluşturulacaktır.

Anahtar Kelimeler : problem, problem çözme, rutin olmayan problemler

Kaynakça

Alkan, A.; Altun, M. (1998). *Matematik Öğretimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11.baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erden, M. (1986). *İlkokulların Birinci Devresine Devam Eden Öğrencilerin Dört İşleme Dayalı Problemleri Çözerken Gösterdikleri Davranışlar.* Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi.sayı3. (105-113).

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *NCTM standards 2000: Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.

OECD (2013). *PISA 2015.* Draft Collaborative Problem Solving Framework. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf [July 2013]

Stanic, G.M.A., & Kilpatrick, J. (1988). *Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum.* In R.I. Charles & E.A. Silver (Eds.), Research agenda for mathematics education: Vol. 3. The teaching and assessing of mathematical problem solving (pp. 1–22). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sweet, D. (1993). *Performance Assessment.* (Office of Research, Office of Educational Research and Improvement (OERI) of the U.S. Department of Education.) Retrieved from Education Research Consumer Guide: http://www2.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/perfasse.html (erişim tarihi:03.10.2007)

Yıldırım, A.&Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.2013.

(8116) 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri ÜstBilişsel Farkındalığı ve Güdüsel İnançları ile Sözel Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişki

Sibel DAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Cengiz ERDİK
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

ÖZET

Öğrenci başarısı, eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak düşünüldüğü için ulusal ve uluslararası başarı değerlendirme sınavlarında alınan sonuçlar eğitim politikalarının belirlenmesinde ve eğitim reformlarının yapılmasında belirleyici olmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin akademik başarılarını ya da okuma becerilerini ortaya koyan TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası başarı değerlendirme sınav sonuçları açısından Türk öğrenciler temel becerilerde ve okuduğunu anlama düzeyinde birçok ülkedeki yaşıtlarından daha az başarılıdırlar. Öte yandan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) gibi ulusal düzeyde başarı değerlendirme sınav sonuçları açısından da memnun edici olmayan sonuçlar söz konusudur. Bu açıdan öğrencilerin akademik performanslarını etkileyen etmenlerin incelenmesi önemlidir. Akademik başarısı yüksek öğrenciler; öğrenme amaçlarını belirler, öğrenme süreçlerine ilişkin tüm işlemleri planlar, anlamlı öğrenme için strateji geliştirir ve uygular, tüm süreci sık sık değerlendirir ve bunların yanı sıra bu öğrencilerin akademik performanslarının niteliğine ilişkin inançları yüksektir.

Akademik başarının istenilen düzeyde olmamasının nedenleri arasında öğrenenin, öğrenmeye ve okumaya ilişkin strateji geliştirmemesi ve motivasyonunun olmaması söylenebilir. Nitekim son yıllarda, akademik performansın nasıl artırılacağı üzerine yapılan birçok araştırma; öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkileyen etmenlerin yalnızca bilişsel olmadığı, duyuşsal faktörlerin de öğrenme üzerinde önemli rolü olduğunu göstermiştir. Öğrenmeyi etkileyen duyuşsal faktörlerden birisi de özdüzenlemedir. Özdüzenleme, Pintrich (2000) tarafından "öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç" olarak tanımlanır. Özdüzenlemeye dayalı öğrenme sürecini etkileyen iki temel etmen vardır. Bunlar özdüzenleme stratejileri ve güdüsel inançlardır.

Anadili öğretiminin temel amacı, doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, sorgulayarak yorumlayabilen, sözcük dağarcığı geniş; düşündüklerini düzgün ve etkili biçimde yazılı ve sözlü anlatabilen bireyler yetiştirmektir. Anadilinin bu becerileri, tüm derslerin temelidir. Bu nedenle öğrencinin anadilindeki yetkinliğinin diğer derslerindeki başarısını etkileyeceği söylenebilir. Dil becerileri olan anlama ve anlatım fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, matematik gibi tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır. Matematik dersinde öğrencinin okuyabilmesi ve okuduğunu anlaması bu dersteki öğrenmeler ve akademik başarı için kuşkusuz ön koşul becerilerdir. Okuduğunu anlama sürecinde, öğrencinin kullandığı okuma stratejileri ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu önemlidir. Öğrencinin okuma stratejileri dağarcığı, okuma sürecini takip etmesi, okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenlemesi – eksiklikleri saptama, gerekirse yeniden okuma- onun üst bilişsel farkındalığının göstergesi sayılabilir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Üstbiliş farkındalığı kuvvetli olan okuyucular, okuma eyleminde fikirleri yorumlamayı severler, okuma amaçları ile ilgili olarak okuma stratejilerini seçerler, işlerinde isteklidirler ve bilişsel tarza sahiptirler (Öztürk, 2012).

Özdüzenleme stratejileri, güdüsel inançlar ve üst bilişsel okuma stratejileri kullanımı; gerek uluslararası gerek ulusal alanyazında üzerinde çok sayıda çalışma yapılan konu alanlarıdır. Ancak gerek günlük yaşamı kolaylaştırma gerek matematiğin diğer alanlarını anlama açısından önemli olan problem çözmeye ilişkin performans ile özdüzenleme stratejileri ve güdüsel inançlar ilişkisini inceleyen araştırma Türkiye bağlamında sınırlı sayıdadır. Benzer biçimde gerek ortaokul düzeyinde gerek bir üst eğitime geçişte belirleyici olan TEOG sınavı bağlamında matematik dersinde sözel problem çözme başarısı ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu yönüyle araştırmada "TEOG sınavında matematik bölümünde yer alan sözel problemlerin çözümüne ilişkin performansın belirlenmesinde, özdüzenleme stratejileri, güdüsel inançların ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığın etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt aranacaktır.

8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ile güdüsel inançlarının ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığın TEOG sınavında matematik bölümünde yer alan sözel problem çözme başarısını yordama gücünün incelendiği bu araştırmada nicel metadoloji kapsamında ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerindendir. Karasar, 2009). Bu araştırmada sözel problem çözme başarısı yordanan, özdüzenleme stratejileri ve güdüsel inançları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık yordayıcı değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu modele uygun olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma 2014-2015 öğretim yılında Antalya ili, Alanya ilçe merkezinde yer alan 11 ortaokulda 465, 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve güdüsel inançları, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi ve Üredi (2005) tarafından ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri üzerinde dilsel

eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırmada öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen Öztürk (2012) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" ile ölçülmüştür. Öğrencilerin problem çözme başarılarını belirlemek için 2012-2013 öğretim yılı sekizinci sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve 2013-2014 öğretim yılı TEOG sınavında matematik bölümünde yer alan sözel problem sorularından oluşan ve geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen 15 sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 20 paket programıyla analiz edilecektir.

Problem çözme ve onun öğretimi, bireylerin iyi bir matematik eğitimi almaları açısından önemli bir yere sahiptir. Problem çözmenin önemi gerek günlük yaşamı kolaylaştırma gerek matematiğin diğer alanlarını anlama açısından tartışılmazdır. Bu kapsamda çalışmada, matematik dersinde sözel problem çözme başarısını artıran ilişkiler belirlenerek öğretmenlere, öğrencilere ve eğitim politikalarını belirleyenlere yönelik öneriler geliştirilecektir. Dolaylı olarak umulan yarar, genelde öğrencilerin Matematik dersinde ve TEOG sınavlarında akademik başarısının artmasının sağlanmasıdır. Özelde ise Türkçe dersi ile ilişkilendirilen okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığın Matematik dersi için de önemli olduğuna ilişkin gerek matematik öğretmelerinde gerek öğrencilerde farkındalık oluşturmaktır. Benzer biçimde anlamlı öğrenmeyi ve başarıyı artıran özdüzenleme stratejileri ile motivasyonun Matematik dersinde de önemli olduğuna ilişkin gerek matematik öğretmelerinde gerek öğrencilerde farkındalık oluşturmaktır. Öte yandan çalışmanın sonuçlarının bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı, araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik, sözel problemler, üst bilişsel okuma stratejileri, güdüsel inançlar, TEOG

Kaynakça

Çöğmen, S. ve Saracaloğlu A. S. (2010). "Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28(II), 91-99.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara 2009.

Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). "Assessing Students' metacognitive awareness of reading strategies", *Journal of Educational Psychology,* 94, 249–259.

Öztürk, E. (2012). "Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması", *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.

Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self- regulation* (451-501). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Pyschology*, 82(1), 33-40.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). "İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (2), 250-260.

(8117) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Alan Bilgileri Çerçevesinde Kesirlerde Çarpma ve Bölme İşlemlerinde Kullandıkları Modeller

Nur Banu DURAN
Pamukkale Üniversitesi

Sibel KAZAK
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Öğretmenin öğretimdeki rolü göz önüne alındığında eğitimin niteliğinin doğrudan öğretmenin niteliğine bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen niteliğinin sahip olduğu bu önemden dolayı dünyanın birçok ülkesinde eğitim reformları gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerde bulunması gereken niteliklere ilişkin yapılan çalışmalarda bir artış görülmüştür (Bolat ve Sözen, 2009).

İyi bir öğretmende olması gereken yeterlilikler dikkate alındığında alan bilgisinin son derece önemli olduğu ifade edilmektedir (Tanışlı, 2013). Alan bilgisi Shulman (1987) tarafından öğretmenin alanındaki kavramların doğru ve yanlışlığını, geçerlik ve geçersizliğini saptamada kullanılan yöntemler hakkındaki bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Öğretim için uygun etkinliklerin seçimi, öğrencilerin ne öğrendiklerini değerlendirme gibi birçok öğretim faaliyeti öğretmenlerin sahip oldukları alan bilgisiyle ilişkilidir (Ball ve McDiarmid, 1990). Ball (1990) tarafından öğretmen eğitiminde alan bilgisi gelişimine önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Kesirler konusu müfredattaki başka öğrenme alanları ile olan ilişkisinden dolayı öğrenilmesi ve öğretilmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kesirler konusu cebir, olasılık, oran ve orantı, yüzdeler gibi öğrenme alanları için bir temel oluşturmaktadır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013). Kesirler bu kadar önemli olmasına rağmen öğrencilerin en çok zorlandıkları, birçok kavram yanılgısı ve hataya sahip oldukları konulardandır (Ma, 1999). Kesir kavramı ve kesirlerle işlemler konusunda sahip olunan zorluklar sadece öğrencilerle sınırlı değildir. Yapılan araştırmalar öğrenciler dışında öğretmen ve öğretmen adaylarının da kesir kavramı ve özellikle kesirlerde bölme işlemine yönelik güçlüklere sahip olduğunu göstermektedir (Ball, 1990).

Kesir konusunun iyi öğrenilmesi ileri düzeydeki matematik konularının daha rahat anlaşılabilmesi adına önem taşıdığından (Alacaci, 2014) kesirlerin öğretilmesi konusunda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin derste öğrencilere yönelttiği sorular, uyguladığı etkinlikler güçlü bir alan bilgisine sahip olmasını gerektirmektedir (Even, 1993).

National Council of Teachers of Mathematics- NCTM (2000) tarafından kesirler konusunun her düzeyde öğrenci için anlaşılması gerektiği belirtilmekte ve kesir kavramının öğretiminde çeşitli somut modellerin kullanılması tavsiye edilmektedir. 5-8 Matematik Dersi öğretim programı incelendiğinde de kesirler konusuna ait kazanımlarda model kullanımına yer verildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı- MEB, 2013). Kesir öğretimi için bölge/alan, uzunluk ve küme modellerinden bahsetmek mümkündür.

Model kullanımı öğrencilerin kafalarını karıştıran noktaların aydınlatılması adına önemlidir ve matematik derslerinde kullanılmayı gerektirmektedir (Van de Walle ve diğ.,2013).

Yukarıda ifade edildiği gibi kesirler konusunda model kullanımının taşıdığı önem dikkate alınarak bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kesirlerde çarpma ve bölme konularında model kullanımına yönelik alan bilgilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Gerçekleştirilmiş olan çalışmada alan bilgisi çerçevesinde öğretmen adaylarının kesirlerde çarpma ve bölme konularında kullandıkları modeller derinlemesine inceleneceğinden dolayı nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması Cohen, Manion ve Morrison (2005) tarafından tek bir öğrencinin, sınıfın, okulun karakteristiklerinin derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanmaktadır.

Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan ve Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersini almış olan 4 tane 4. sınıf öğretmen adayı çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Çalışmada veri toplama aracı olarak 10 sorudan oluşan alan bilgisi görüşme testi kullanılmıştır. Bu testin geliştirilmesinde literatürde yer alan çalışmalardan faydalanılmıştır. Sorular öğrencilere tek tek yöneltilmiş, geçilen bir soruya tekrar geri dönülmemiş, böylece model ile gösterilen sorulardan yola çıkarak model kullanarak cevap vermeleri istenen sorular hakkında bir fikre sahip olmaları engellenmiştir. Her bir öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 2.5 saat sürmüştür. Veri kaybının önlenmesi adına görüşmeler öğretmen adaylarının rızaları doğrultusunda video kamera ile kayıt altına alınmıştır

Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison'a (2005) göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır. Gerçekleştirilmiş olan çalışmada toplanan tüm veriler detaylı olarak incelenmiş ve model kullanımı ile ilgili ortaya çıkarılan tüm durumlar kategorilerilendirilip bu kategorilerin içerikleri oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının kesirlerde çarpma ve bölme konularında orta düzeyde bir alan bilgisine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının verilen soru karşısında direk alan/bölge modellerini kullanma eğiliminde oldukları başka bir model ile de gösterebilir misin diye sorulduğu zaman küme modeli ile temsil etmeye çalıştıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarından bir tanesi küme modelini grup modeli olarak adlandırmasına rağmen doğru şekilde temsil edebilmiştir. Öğretmen adaylarının uzunluk modellerine yönelmediği, sayı doğrusuna dahi model kullanımında yer vermedikleri dikkat çekmiştir. Bir dairenin 'sini göstermeleri istendiği zaman öğretmen adayları daireyi 5 eş parçaya ayırmayı denemiş, tam ayıramayacaklarını düşünerek kendilerince göz kararı 5 parçaya ayırmışlardır. Öğretmen adaylarının kesirlerde bölmenin parçalara ayırma ve ölçme anlamları konusunda eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Parçalara ayırma anlamını ölçme anlamına göre daha net ayırt edebilmektedirler. Aynı zamanda "tekrarlı çıkarma" gibi isimlendirmeler kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının en zorlandıkları kısım ise küçük kesrin büyük kesre bölünmesi olmuştur.

Anahtar Kelimeler : alan bilgisi, model, kesirlerde çarpma ve bölme işlemi

Kaynakça

Ball, D. L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers'understanding of division. *JournalforResearch in MathematicsEducation*, 21(2), 132–144

Ball, D.L. ve McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers.In R. Houston (Ed.), *Handbook for research on teacher education* (437-449). Newyork: Macmillan.

Bingölbali, E. ve Özmantar, M. F. (Ed.) (2014). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bolat, M. ve Sözen, M. (2009). Knowledge levels of prospective science and physics teachers on basic concepts on sound (Samsun şehri örneği). *Procedia Social and Behavioral Science,* 1, 1231–1238

Cohen, L.,Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*(beşinci baskı). London: Routledge.

Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: prospective secondary teachers and the function concept. *Journal of Research in Mathematics Education*, 24(2), 94–116.

Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementarymathematics: teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (5-8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* http://www.nctm.org/Standards and-Positions/Principles-and-Standards/sayfasından elde edilmiştir

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review,* 57(1), 1-21.

Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 80-95.

Van de Walle, J. A.,Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği* (7. baskı). (S. Durmuş, Cev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

(8119) 10th Grade Mathematics Course Need Assessment at an Anatolian Teacher High School

Melike ÖZÜDOĞRU

Celal Bayar Üniversitesi

ÖZET

Mathematics education and mathematics achievement has always been on the agenda of the Turkish national education system. Mathematics education policies of Turkey have been shaped by the results of international exams. The World Bank Report (2005), using necessary standards, informed that the mathematics education in Turkey is not much satisfactory and could not achieve some of the goals set in the curriculums (Şahin, 2010). Furthermore, the results of some international studies such as Pisa indicated that Turkey is one the least successful countries in mathematics. It was 28 in 2003 and 29 in 2006 with second level mathematics score (Aydın, Sarıer & Uysal, 2012). Mathematics is perceived as one of the key components of secondary education since it is a required subject in the University Entrance Exams. Excellence in mathematics broadens students' choices in science, technology, engineering, mathematics and even in fields related to social sciences which in turn lead to better job prospects. All these factors result in Turkey's conducting educational changes such as redesigning the curricula as based on constructivist approach in 2005. As for the Mathematics education, after the implementation of elementary curriculum, a new high school curriculum was prepared and implemented in 2009.

According to the main contents of 10th grade mathematics curriculum, students are expected to attain 19 gains about trigonometry in 60 hours. Percentage weight of the lesson is 43 which comprise almost half of the total 10th grade mathematics curriculum since trigonometry is perceived as one of the fundamental topics in the transition to advanced mathematics and its applications. This study was conducted when students learning this subject. A firm understanding of trigonometric functions is required in calculus mainly while learning complex numbers, limit, derivative and integral and analysis. Moreover, it has a nature of including both algebra and geometry. Hence, students are expected to make connections between algebra and geometry while learning it. Evaluating trigonometric functions requires both geometric reasoning and algebraic reasoning. This complex nature of the topic makes it challenging for students to understand it conceptually. (Özcan, 2012). Hence, in this study, needs assessment process was applied to identify the gap between the expected and current situation of the 10th grade mathematics curriculum of trigonometry sub-learning domain in terms of its context, objectives, content, instructional activities, and evaluation techniques.

The definition of need is a gap between the real and ideal conditions that is both acknowledged by community values and potentially vulnerable to change (Reviere et al., 1996). According to this definition, there must be a discrepancy between the present situation and the preferred situation. During the four years in Anatolian Teacher High Schools (ATHS) students are offered quality education. More than half of the graduates entered a university program, a great majority of which entered teacher-training programs (Kay, 2014). It can be said that majority of these students will prefer teaching profession in their career. Hence, their perceptions about the context of 10th grade mathematics curriculum, its content, teaching-learning strategies and assessment procedure is seen important.

In the need analysis study mix method design was used. The goal of using qualitative and quantitative research designs together is to draw on the strengths and minimize the weaknesses of both types of research (Creswell, 2007). In this study, quantitative data was used to understand students' ideas and attitudes toward mathematics lesson, qualitative part of the study is designed in a way to understand the teachers' opinions on current curriculum and their suggestions for a better mathematics course. Moreover, written documents also analyzed to gather information about the content of the course.

The main data sources of this study are students, mathematics teachers and curriculum itself. Researcher interviewed with one teacher teaching at Anatolian Teacher High School and two teachers teaching at Anatolian High School. This study employed convenience-sampling method in order to select the teachers which enables the researchers to choose the sample from a group of individuals who are readily available (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Additionally, 54 students filled a questionnaire while learning the Trigonometry unit about 10th grade mathematics curriculum. For the student sample selection simple random sampling method was used. Random sampling is a kind of probability sampling which gives a chance to every member of the population to be included in the sample (Cohen et. al., 2007). During the four years in ATHS students are offered quality education.

Although mathematics course is seen highly significant not only to learn mathematics but also students' learn analyzing and problem solving according to teachers, the main focus of 10th grade students' is university exam and in this course questions related to university exam is highly emphasized. Hence it can be said that the scope of this course is not focusing on daily life issues which in turn result in many students' seeing the course as unnecessary and suggesting some topics of it left to university level. It is seen that teachers mainly using traditional methods for this course and they are not eager to use materials. Students

want to be graded according to teachers' observations during the semester. Existing evaluation procedures only assesses the cognitive products of the lesson however, the affective and psychomotor properties of students are not evaluated.

Anahtar Kelimeler : Need Assessment, Mathematics Curriculum, Trigonoetry

Kaynakça

Aydın, A., Sarıer, Y. & Uysal, Ş. (2012). Assessment of the results of pisa mathematical literacy in terms of socio-economic and socio-cultural variables. *Education and Science, 37*(164), 20-30.

Creswell J. W. (2007). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3. Baskı).* Merrill Prentice Hall.

Kar, İ. (2014). *An english language needs analysis of obligatory english preparatory program students at istanbul sabahattin zaim university.* Istanbul Sabahattin Zaim University, Social Sciences Institute.

Öztürk, B (2012). *Geogebra matematik yazılımının ilköğretim sekizinci sınıf trigonometri ve eğitim konuları öğretiminde matematik başarısı ve Van Hiele Geometri düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Reviere, R. Berkowitz, S, Carter, C., C., & Ferguson C., G. (1996). *Needs assessment: a creative and practical guide for social sciences.* New York: Taylor & Francis.

Şahin, İ. (2010). Curriculum assessment: constructivist primary mathematics curriculum in turkey. International Journal of Science and Mathematics Education, 8, 51-72.

(8122) 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları

Fikriye YAMAN

MEB

ÖZET

Metafor kelimesi, Yunanca "metapherein" kelimesinin farklılaşmasıyla ortaya çıkmıştır. Meta "değişmek" pherein ise "katlanmak" anlamındadır. Metafor kelimesinin dilimizdeki karşılığı ise "mecaz", "eğretileme", "benzetme"dir. Metaforlar çoğunlukla benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi transferini kapsamaktadır. Dolayısıyla metaforlar, olayların oluşumu ve ilerleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Miller, 1987; Tsoukas, 1991 'den aktaran: Soysal ve Afacan 2012, 288).

Kavramları algılarken çoğu zaman başka bir kavramla olan ortak yönleri akıllara getirilir. Bir kavramın yeni öğrenilen başka bir özelliği çoğu zaman çok iyi bilinen başka durumların özellikleriyle eşleştirilir ya da zihinlerde benzetmeler oluşturulur. Bu sebepledir ki; metaforlar anlaşılması zor kavramların benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması olarak formal ve informal öğrenmelerde karşımıza çıkmaktadır (Geçit ve Gençer, 2011). Metafor kullanımı, bireylerin bilinmeyeni bilinenle ilişkilendirerek, kavramlar arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışmasıyla bireylerde yaratıcılığı geliştirmektedir (Aydoğdu, 2008: 27).

Günümüzde en çok önem verilen eğitim alanlarından biri de matematik eğitimidir. Matematik eğitimi ile öğrencilere günlük hayatta kullanacakları sayısal becerilerin kazandırılmasının yanı sıra analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler de kazandırılmaktadır. 2006 yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarında matematik eğitimiyle öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme gibi becerilerinin artırılması hedeflenmektedir (Ada, 2013). Öğrencilerin inançları ile öğrenmeleri arasında döngüsel bir ilişki vardır. Öğrencilerin inançları öğrenmelerini, öğrenme deneyimleri ise inançlarını etkilemektedir. Bu döngünün bir şekilde kırılması ve yeniden şekillendirilmesi gerekir (Uçar, Pişkin, Akkaş ve Taşçı 2010). Çocuğun yakın çevresindeki varlıklar boyut, şekil, renk, doku, koku, sıcaklık gibi fiziksel; kayma, yuvarlanma, batma, zıplama gibi tepkisel bilgileri içermektedir. Çocuklar ilk bilgilerini bu nesneleri koklayarak, tadarak, atarak, birbirine vurarak vb. şekilde oluştururlar. Karşılaştıkları değişiklikleri gözlerler. Fiziksel bilgiler arttıkça nesneler arasındaki ilişkileri kurabilirler, kurulamayan ilişkileri ise merak ederler. Çocukların bitmek bilmeyen sorularının nedeni de işte bu merak duygusudur (Soysal ve Afacan 2012).

Öğrencilerin genel olarak en çok zorlandıkları dersin matematik olduğu aşikardır. Öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlıklarını etkileyen en önemli unsurlardan birisi de derse olan ön yargılarıdır. Öğrencilerdeki bu ön yargıları belirleyebilmek açısından, matematik dersine karşı algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin matematik dersine bakış açısı bilinirse matematikte başarısızlığın nedenleri belirlenip başarılı olmanın yolları bulunabilir. Bu araştırmanın amacı 8.sınıfta okuyan öğrencilerin matematik kavramına yönelik sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bu amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır. 8.sınıf öğrencilerinin matematik kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar; meyve, spor dalı, ulaşım aracı, oyun, çizgi film kahramanı, renk olarak nelerdir?

8.sınıf öğrencilerinin matematik kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar; meyve, spor dalı, ulaşım aracı, oyun, çizgi film kahramanı, renk olarak hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji/phenomology) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur. Bu doğrultuda 8. sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik var olan algılarını kaynak olarak seçtiği öğrencilerden yararlanarak ortaya çıkarılarak yorumlanmıştır. Bu çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'ın Bismil ilçesine bağlı Mehmetçik Ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim gören toplam 43 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin her birinden matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla "Matematik bir meyve, spor dalı, ulaşım aracı, oyun, çizgi film kahramanı, renk olsaydı, …….. olurdu, çünkü…" cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Burada öğrencilerin daha kolay çağrışım yapmalarını sağlamak için kullanılacak metaforları meyve, spor dalı, ulaşım aracı, oyun türü, çizgi film kahramanı, renk şeklinde sıralanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin metaforlar için bir "gerekçe" sunmaları için "çünkü" kavramına yer verilmiştir.

Verilerin analiz edilmesinde öncelikle öğrencilerin kullandıkları metaforların kaynaklarının betimsel analizi yapılarak tablo haline getirilmiştir. Tablolarda öğrencilerin her bir metafor konusunda yazdıkları metafor kaynaklarını kullanma sıklıkları verilmiştir. Daha sonra metafor kaynağı, metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki bakımından ayrıntılı bir incelemeye tabi tutularak ayıklama yapıldı. Bu aşamada metafora ilişkin herhangi bir mantıksal dayanağın (gerekçenin) sunulmadığı, matematik

kavramının anlaşılmasına herhangi bir katkı sağlamayacağı düşünülen cevaplar ayıklanarak analiz kapsamı dışında bırakıldı. Son olarak ayıklama işleminden sonra, içerik analizi yapılarak belli ortak özelliklere sahip metaforlar belli bir kavramsal kategori altında toplanmıştır.

"Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır." (Shuell, 1990' den aktaran: Saban, 2004) sözü, metaforların genel olarak insan hayatındaki önemini ve özellikle de eğitimcilerin kendi uygulamaların anlama ve açıklamadaki gücünü etkili bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin metaforlar kullanarak matematiğe yönelik algıları çok çeşitli olmasına rağmen, özellikle "birikimli bir ders olarak matematik", "zor bir ders olarak matematik", "zor ama çalışınca öğrenilebilen bir ders olarak matematik", "çaba gerektiren bir ders olarak matematik", "hayatı kolaylaştıran bir ders olarak matematik" ve "birçok konuyu içeren bir ders olarak matematik" öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Metafor, matematik

Kaynakça

Aslan, M.M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi. 171.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. South African Journal of Education. 29. 431-444.
Çelikten,M. (Eylül, 2006). Kültür ve öğretmen metaforları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.

Çırak, S. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin "öğrenci" kavramına ilişkin metaforik algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 11 (27). 221-236.

Duit, R. (1991). On The Role Of Analogies And Metaphors in Learning Science. Science Education, 75, 649–672. http://www.readcube.com/articles/10.1002%2Fsce.3730750606?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED

Geçit, Y.& Gençer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1.sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği). Marmara Coğrafya Dergisi. 23, 1-19

Güveli, E., İpek, A.S., Atasoy, E. & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. Türkish Journal of Computer and Mathematics Education. 2 (2), 140-159.

Oflaz, G. (April, 2011). İlköğretim öğrencilerinin "matematik" ve "matematik öğretmeni" kavramlarına ilişkin metaforik algıları. 2nd International Conferance on New Trends in Education and Their Implications. Antalya- Turkey

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi

Uçar, Z.T., Pişkin, M., Akkaş, E. N. & Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. Eğitim ve Bilim. 155.131-144.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. Studies in Philosophy and Education, 22, 127-138

(8131) Matematik Öğretiminde Kullanılan Ayrılıp Birleşme Tekniğinin Öğrencilerin Başarısına Etkisi

Fikriye YAMAN

MEB

ÖZET

İşbirlikli öğrenme, Kubaşık öğrenme vb. isimlerle de anılan İşbirliğine Dayalı Öğrenme yaklaşımı, sınıflarda rekabet yerine, yardımlaşarak öğrenmeye odaklıdır. Bu yardımlaşma, tüm grup üyelerinin yararına olacak şekilde organize edilir (Akpınar, 2014). Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkin kılma açısından öğretmen- öğrenci etkileşiminin yanında, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrenci- öğrenci etkileşiminin yapılandırılması, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, öğretmene ve okula karşı tutumlarını, birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsaygılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Genç, 2011). Sınıfta grupları oluştururken öğrenciler birlikte çalışacakları iki ile beş kişiden oluşan küçük gruplara ayrılır. Gruplar farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerden oluşan ayrışık (heterojen) bir yapıda olmaktadır. Esasen eğitimin de temel işlevi başlangıçta ayrışık (heterojen) olan grupları sonuçta benzeşik (homojen) hale getirmektir. Bu modelde öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmek (Demirel, 2010). İşbirlikli öğrenme yöntemi basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2011).

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenmeye motive edilmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım ettiği, özellikle düşük yetenekli öğrencilere problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu, öğrencilerde başkalarının fikirlerine saygılı olma, hoşgörülü olma, empati kurma ve tartışmayı öğrenme yeteneklerini geliştirme gibi birçok duyuşsal ve bilişsel öğrenme-öğretme sürecinde olumlu etkilerinin olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. (Doğru, 2012). Öğrenciler, ilgi duydukları ve kendileri için önemli gördükleri şeyleri öğrenme eğilimindedirler; bu yüzden sınıftaki öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencilerin pasif durumda oldukları geleneksel yöntemler yerine, öğrenciyi aktif hale getiren yeni yöntemleri kullanmak gerekir (Ünlü ve Aydıntan, 2011). Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi bu bakımdan önemli görülmektedir. İşbirlikli öğrenme de öğrenmeyi öğrenme yöntemlerindedir.

Matematik insan hayatının vazgeçilmez bir gereksinimidir. Bilimde olduğu kadar günlük yaşamımızdaki sorunları yorumlamada, dünya ile iletişim kurabilmede, sağlık, mühendislik gibi alanlarda kullandığımız önemli araçlardan birisidir. Matematik öğretiminin genel amaçlarından biri, kişinin günlük yaşamda gerek duyduğu matematik bilgi becerilerini geliştirerek, ona matematiksel düşünebilme becerisi kazandırmaktır (Yantır, 2007). Bu nedenle matematik dersinde etkili öğretim, öğretmenin öğrencilere bilgi aktarması değil, öğrencilerin kendi çabaları ve kendi öğrenme stilleri ile öğrenmelerini sağlamak, öğretmenin ise onlara rehberlik ederek katkıda bulunmasıdır (Sarıtaş, 2002). Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf matematik dersinde geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacim bağıntılarının öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Ayrılıp Birleştirme (Jigsaw IV) tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut matematik öğretim programına göre geleneksel yöntemle gerçekleştirilen öğretim uygulamasının kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi başarılarına etkisini incelemektir

Ortaokul 8. sınıf matematik dersinde öğretim yöntemi olarak işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Ayrılıp Birleşme (Jigsaw IV) tekniğinin benimsenmesinin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek üzere hazırlanan bu araştırmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır

Çalışmanın örneklemini Diyarbakır ili Bismil ilçesinde bulunan MEB'e bağlı Mehmetçik Ortaokulunda 8. sınıfa devam etmekte olan 8/A (28) ve 8/L (28) sınıflarından 56 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın yapıldığı bu okul, araştırmacının görev yaptığı okul olması itibariyle uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denkliğini sağlanmasına ilişkin ön test yapılmıştır. Gruplar arası fark olup olmadığını ön test puanlarına bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır ve puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 8.sınıf geometrik cisimlerin yüzey alanı ve hacim bağıntılarını oluşturma konusunu kapsayan matematik başarı testi ile elde edilmiştir. Başarı testi uygulama öncesi hazır bulunuşluk düzeylerini, uygulama sonrası ise ulaştıkları seviyeyi ölçmüştür. Bu testi geliştirmek için 8.sınıf matematik öğretim programı temel alınarak geometrik cisimlerin yüzey alanı ve hacim bağıntıları konuları ile ilgili tüm kazanımlar belirlenmiş, belirtke tablosu hazırlanmış ve her bir kazanım için 3'er soru maddesi yazılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının matematik başarı testinden elde edilen ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfta öğrencilerin akademik başarılarındaki artışın diğer sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Arslan (2011), Doğru (2012) ve Sarıtaş (1999) 'ın yapmış olduğu araştırmalarda da işbirlikli öğrenme tekniğinin geleneksel öğrenme tekniklerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin yanı sıra Yantır (2007), İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerine yapılan çalışmada da bu yöntemin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanmasında öğrencilerin akademik başarılarının artırdığını belirten bu çalışmaların yanı sıra diğer derslerde de öğrenci başarısını arttırdığını belirleyen çalışmalarda bulunmaktadır. Holliday (2000) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayrılıp birleşme IV tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde artırdığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : işbirlikli öğrenme, ayrılıp birleşme tekniği, matematik eğitimi

Kaynakça

Akpınar, B. (2014). Eğitimde program geliştirme. Ankara : Data.
Arslan. A. (2011). Ayrılıp birleşme IV tekniğinin erişiye, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi. ZKU Sosyal Bilimler Dergisi. 7 (13), 369-385.
Demirel, Ö. (2010). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
Genç, Z. S. (2011). Öğrenme öğretmede çağdaş yaklaşımlar.M. Arslan (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (s.103-119). Ankara: Anı Yayıncılık.
Holliday, D. C. (2000). The development of jigsaw IV in a secondary social studies classroom. Eric Digest, 447045 SO 032279.
Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 2 (19). 43-49.
Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim I. devrede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarılı ve başarısız öğrenciler üzerindeki etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 97-104.
Tanışlı, D.& Sağlam, M. (2006). Matematik öğretiminde işbirlikli öğrenmede bilgi değişme tekniğinin etkililiği. Eğitimde Kuram ve Uygulama. (2(2), 47-67.
Ünlü, M. & Aydıntan, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersi “permütasyon ve olasılık” konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12 (2), 1-16.
Yantır, N. (2007). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle geometri dersine ilişkin erişi düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
Yıldırım, B. & Girgin, S. (2012). 8.sınıf kalıtım ünitesinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisi.İlköğretim Online. 11(4), 958-965.

(8200) Hareketli Makaralarda Matematiksel Modeller

Osman Raşit IŞIK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Murat SARI
Menteşe Kaymakamlığı Cumhuriyet Ortaokulu

ÖZET

Matematiksel modelleme, bir gerçek yaşam olgusunun (örneğin hastalıklar, salgınlar, nüfus artışları, herhangi bir yer altı kaynağının(petrol gibi) rezerv miktarının tahmini gibi) daha iyi anlayabilmek, onun gelecekteki davranışını belirleyebilmek ve olası sonuçlarına göre gerekirse önlemler almayı gerektiren bir süreçtir. Unutulmaması gereken, gerçek bir yaşam problemini matematik diline aktardığımızda kullanışlı ve iyi bir model olması için bazı varsayımlar yapıldığından matematiksel modeller ideal bir dünyanın bir olgusu olup hiçbir zaman kesin bir doğru değillerdir. Fakat, iyi bir model ile güzel sonuçlar ve çıkarımlar yapmak mümkündür (Giardono ve ark., 2003).

Modelleme, matematiksel okuyup anlama, problem çözme stratejilerini düşünme ve uygulama, muhakeme yapma, hesaplama gibi diğer matematiksel becerilerle bağlantılıdır (Niss, 2003; Ural, 2014). "Çeşitli çalışmalar gerçeklik ve matematik arasında bir bağlantı kurmada, matematiksel bir çözüm gerektiren gerçek yaşam durumlarını ve problemlerini ele almada öğrencilerin zorlukları olduğunu göstermiştir" (Ural, 2014). "Matematiksel modelleme, matematik öğretiminde "amaç" veya "araç" olmak üzere iki ana yaklaşım olarak görülmektedir (Blum ve Niss, 1991; Gabraith, 2012).

Matematiksel modellemeyi "amaç" olarak gören birinci yaklaşımda, matematik eğitimi sürecinde öğrencilere hazır soyut modellerin sunulması ve bunların gerçek hayat durumlarında uygulamalarının yapılması ön plandadır. Öte yandan, modellemeyi matematiği öğretmek için bir "araç" olarak gören ikinci yaklaşımda ise modelleme öğrencilerin kendi bilgilerini geliştirmelerini destekleyecek nitelikte bir bağlam olarak ele alınmakta ve bu çerçevede sürecin önemi vurgulanmaktadır (Lesh ve Doerr, 2003b; Gravemeijer, 2002). Bireylerin süreç içerisinde kendi modellerini sezgisel olarak açığa çıkarıp geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu çerçevede modelleme kullanımının matematiksel iletişim ve sosyal becerilerin gelişmesi, kavramlar arası ilişkilerin kurulması, yeni kavramların da öğrenilmesi gibi ürünler söz konusudur. Bu yaklaşıma göre matematiksel modelleme lise ve üniversite düzeyinden önce ve erken dönemlerden itibaren eğitimin her kademesinde matematik derslerinin içinde yer almalıdır (Lehrer ve Schauble, 2003). Matematiksel modelleme uygulamalarının matematik öğretimi sürecinde kullanımı önemli olmakla beraber geleneksel öğretim metotlarının yerini alması söz konusu değildir. Lesh ve Doerr (2003a) tarafından sunulan yaklaşımına göre öğretim sürecinde kullanılacak olan modelleme etkinlikleri gerçekçilik ve etkili örnek olma gibi belirli özellikleri taşımalıdır (Lesh ve ark., 2000). Ortaya çıkan modelleme yaklaşımında ise kullanılacak bir etkinliğin öğrencilerde hedeflenen kavramları ortaya çıkartabilecek içeriğe sahip olması ve öğretmenin rehberliği önemlidir (Gravemeijer ve Stephan, 2002)" (Erbaş ve ark., 2014).

PISA-2006 bulguları tüm dünyadaki (OECD 2007) öğrencilerin modelleme görevlerinde problem yaşadıklarını tekrar açıklamıştır. PISA Matematik Uzmanları Grubu tarafından yapılan analizler, modelleme görevlerindeki zorluğun esasen bu görevlerin özünde bulunan bilişsel karmaşıklıktan ileri geldiğini belirtmiştir (Ural, 2014).

Bu çalışmanın temel amacı; Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan basit makineler konusundaki bazı matematiksel modellerin, 8. Sınıf öğrencileri tarafından çeşitli deney ve gözlemlerle veriler toplanarak her bir öğrencinin kendisine ait bir model oluşturmalarını sağlamaktır. Örnek problem olarak, "Hareketli makara sayısına göre kuvvetten kazanç miktarı" problemi ele alınacak ve öğrencilerin hareketli makara sayısı ile kuvvetten kazanç miktarı arasındaki ilişkiyi sözel ve matematiksel olarak ifade etmeleri ve sonuçları Geogebra programında analiz edip yorumlamaları istenecektir.

Bu çalışma tek grup ön test son test yarı deneysel desen ile yürütülecektir. Çalışmanın katılımcı grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla İli Menteşe ilçesi Cumhuriyet Ortaokulunda kayıtlı olan tüm 8. Sınıf öğrencileridir. Öğretim öncesinde öğrencilere başarı testi uygulanacaktır. Başarı testi Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim programlarının yukarıda söz edilen kazanımları ile paralel olacaktır. Öğretim sürecinde öğrenciler 4-5 şer kişilik gruplar halinde çalışacaklardır. Gruplar verilen bir yükü hareketli makara sayısını değiştirerek kaldırmaya çalışacaklardır. Bu olay kontrollü deney şeklinde yapılacaktır. Deney uygulanırken alınan veriler kaydedilecek ve öğrenciler elde ettikleri bu sonuçları sözel olarak yorumlayacaklardır. Daha sonra elde edilen veriler, Geogebra programında veri girişi yapıldıktan sonra basit regresyon analizi yaptırılacaktır. Öğrenciler problemin matematik dilinde bir formülasyonunun ne olduğunu kendileri belirlemeye çalışacaklar ve kendilerine ait matematiksel modelleri oluşturacaklardır. Bu model, mevcut bilinen formülle (hareketli makara sayısı ile uygulanan kuvvetin ters orantılı olması) aynı olmayabilir, fakat elde edilecek matematiksel modelin bir ters orantı ilişkisini barındırmasını beklemekteyiz. Daha sonra ters orantı içeren bu matematiksel modelin problemde ne anlama geldiği (hareketli makara sayısının artışı uygulanan kuvvette bir azalmaya yol açacaktır) her bir öğrenci tarafından yorumlanacaktır. Öğretimin tamamlanmasından bir hafta sonra başarı testi son test olarak uygulanacaktır. Öğrencilerin ön test ve son test puanları kıyaslanacaktır.

Bu çalışma ile, iki farklı öğretim programında yer alan kazanımlara öğrencilerin ulaşmasını beklemektedir. Bu çalışma sonucunda, 2013 yılı Fen Bilimleri ve Matematik Dersi Öğretim Programlarının aşağıda verilen kazanımlarına öğrencilerin ulaşması beklemektedir.

Matematik Kazanımları:

8.2.2.1. Doğrusal ilişki içeren gerçek yaşam durumlarına ait tablo, grafik ve denklemi oluşturur ve yorumlar.

8.2.2.3. Doğrusal denklemlerde bir değişkeni diğeri cinsinden düzenleyerek ifade eder.

8.2.3.2. Doğrusal denklem sistemlerinin çözümleri ile bu denklemlere karşılık gelen doğruların grafikleri arasında ilişki kurar.

Fen kazanımları:

8.2.1.1. Basit makinelere örnekler verir ve sağladığı avantajları örneklerle açıklar.

a. Basit makinelerden, sabit makara, hareketli makara, palanga, kaldıraç, eğik düzlem ve çıkrık üzerinde durulur.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel Modelleme, Hareketli Makaralar, Basit Makinalar

Kaynakça

Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar

[Mathematical modeling in mathematics education: Basic concepts and approaches]. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(4), 1607–1627.

Giordano, F., Fox, W. P., & Horton, S. (2013). A first course in mathematical modeling. Nelson Education.

Gravemeijer, K. (2002). Preamble: From models to modeling. In K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers, & L. Verschaffel (Eds.), Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education (pp. 7-22). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Gravemeijer, K., & Stephan, M. (2002). Emergent models as an instructional design heuristic. In K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers, & L. Verschaffel (Eds.), Symbolizing, modeling and

tool use in mathematics education (pp. 145-169). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Niss, M. (2003). Mathematical Competencies and the Learning of Mathematics: The Danish KOM Project. In: Gagatsis, A./Papastavridis, S. (Eds), 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education. Athens: The Hellenic Mathematical Society, 115–124.

Ural, A. (2014) Matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2014) 110-141.

(8208) Gerçek Yaşam Problemleri Karşısında Ortaokul Seviyesi Öğrencilerin Matematiksel Modelleme ile Çözüm Yaklaşımı Oluşturma Becerileri

Osman Raşit Işık — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hakan Terzioğlu — Kavaklıdere Kaymakamlığı Atatürk Ortaokulu

ÖZET

Bilginin ve teknolojinin son yıllardaki hızlı gelişimi toplumun eğitim dünyasından beklentilerini de değiştirmektedir. Günümüz dünyası, matematik eğitimcilerinden gerçek problem durumlarında etkili çözümler üretebilen, öğrendiği matematiği günlük yaşamında etkili bir şekilde kullanabilen, matematiğin gerçek dünya ile olan sıkı ilişkisinin farkında olan ve böylece matematikten korkmak yerine ondan zevk alabilen ve onu seven bireylerin yetiştirilmesini beklemektedir (Doruk ve Umay, 2011). Son yıllarda matematik eğitimi araştırmalarında matematiksel model ve modelleme çalışmaları artan bir biçimde ilgi görmektedir (Blum & Ferri, 2009). "Bunun en önemli nedenlerinden biri TIMSS, PISA gibi uluslararası karşılaştırmalı çalışmalarının sonuçlarına paralel olarak bir çok ülkede araştırmacıların okullarında yetişen öğrencilerin okul dışındaki hayatlarında ve ilerideki mesleki yaşamlarında karşılaştıkları gerçek hayat problemlerini çözme noktasında ne kadar hazırlıklı olduklarını sorgulamaya başlamalarıdır (Mousoulides, 2007; English, 2006). Bu yüzden yeni ilköğretim matematik programı vizyonunu yaşamında matematiği gerektiği şekilde kullanabilen, gerçek yaşam durumlarıyla matematik arasındaki ilişkiyi kurabilen, karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilen, analitik düşünceye sahip, akıl yürütme ve ilişkilendirme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmek olarak yeniden düzenlemiştir (MEB, 2005). Bu noktada yetenekleri öğrencilerimize kazandıracak olan öğretmenlerin günlük derslerinde matematiksel modellemeleri başarılı bir biçimde kullanabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yanında onların bu tür etkinliklerin kullanımı hakkında anlayış ve eğilimleri uygulamadaki başarı ve motivasyonlarını etkileyen en önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır (Thomas & Hart, 2010)" (Eraslan, 2011) .

Matematiksel modelleme, bir gerçek yaşam olgusunun (örneğin hastalıklar, salgınlar, nüfus artışları, herhangi bir madenin rezerv miktarının tahmini gibi) daha iyi anlayabilmek, onun gelecekteki davranışını belirleyebilmek ve olası sonuçlarına göre gerekirse önlemler almayı gerektiren bir süreçtir. Unutulmaması gereken, gerçek bir yaşam problemini matematik diline aktardığımızda kullanışlı ve iyi bir model olması için bazı varsayımlar yapıldığından matematiksel modeller ideal bir dünyanın bir olgusu olup hiçbir zaman kesin bir doğru değillerdir. Fakat, iyi bir model ile güzel sonuçlar ve çıkarımlar yapmak mümkündür (Giardono vd. 2003).

Bu çalışmada ele alınacak problemlerden biri, bir gerçek yaşam problemidir. Alan olarak aynı büyüklükte 3 farklı dikdörtgensel tarlanın damla sulama sistemi ve etrafına direkleme ile tarımsal faaliyette kullanılması planlanmaktadır. Direkleme için hangi tarlanın daha az maliyetle ve damla sulama sisteminin tarlalara enine ve boyuna döşendiğinde en az maliyetli oluşlarına göre bir seçim yapılması gerektiğinde hangi tarla seçilmelidir? Öğrencilere, verilecek bu örnek problemin çözümünde matematik dilini kullanarak bir model oluşturmaları ve bu modelin matematiksel analizi ve yorumlarını yapmaları istenecektir.

Bu çalışma tek grup ön test son test yarı deneysel desen ile yürütülecektir. Çalışmanın katılımcı grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla İli Kavaklıdere ilçesi Atatürk Ortaokulunda kayıtlı olan tüm 6. Sınıf öğrencileridir. Öğretim öncesinde öğrencilere başarı testi uygulanacaktır. Başarı testi Matematik Dersi Öğretim programının Geometri ve Ölçme öğrenme alanına ait yukarıda söz edilen kazanımları ile paralel olacaktır. Öğretim sürecinde öğrenciler 4-5 şer kişilik gruplar halinde çalışacaklardır. Grupların her birisine alanları eşit 3 farklı dikdörtgen alan (karton yada kağıt) verilip bunlar üzerine damlama suyu ve direkleme işlemini verilen ölçülerde yapmalarını ve oluşacak maliyetlerin hesaplanması istenecektir. Daha sonra öğrencilerden hesapladıkları bu maliyetlerle tarlanın şekli arasında bir bağıntının olup olmadığını belirlemeleri istenecektir. Bu ilişkiyi görmek için, buldukları maliyetlerin sulama sisteminin enine kurulumunda nasıl değiştiği (ters orantı), boyuna kurulumunda nasıl değiştiğini (doğru orantı) açıklamaları istenecektir. Bu verileri düzlemde Geogebra programı ile girerek bu noktalardan geçen bir doğruyu basit regresyon analizi ile bulmaları istenecektir. Öğrenciler bu problemin matematik dilindeki karşılığını kendileri belirlemeye çalışacaklar ve kendilerine ait matematiksel modelleri oluşturacaklardır. Elde edilecek matematiksel modelin bir ters orantı ve bir doğru orantı ilişkisini barındırmasını beklediğimizden, öğrencilerden bu matematiksel modelin problemde ne anlama geldiğinin (hangi damlama sulama sisteminde en uygun maliyet vardır?) yorumu istenecektir. Öğretimin tamamlanmasından bir hafta sonra başarı testi son test olarak uygulanacaktır. Öğrencilerin ön test ve son test puanları kıyaslanacaktır.

Bu çalışma sonucunda, 2013 yılı Matematik Dersi Öğretim Programının aşağıda verilen kazanımlarına öğrencilerin ulaşması beklemektedir.

5.2.4.1. Dikdörtgenin alanını hesaplar; santimetrekare ve metrekareyi kullanır.

5.2.4.3. Verilen bir alana sahip farklı dikdörtgenler oluşturur.

5.2.4.4. Dikdörtgenin alanını hesaplamayı gerektiren problemleri çözer.

6.3.2.6. Arazi ölçme birimlerini tanır ve standart alan ölçme birimleriyle ilişkilendirir.

6.3.2.7. Alan ile ilgili problemleri çözer.

Ele alınacak problemin çözüm yaklaşımında yukarıda verilen kazanımlara ilaveten alan sabitken çevre uzunluğuna göre değişen durumlardaki farklı unsurlarla kurulacak olan ilişkidir. Öğrencinin burada hangi tarlayı neye göre seçmesi gerektiği gibi bir seçim aşamasında bırakacak olmamız tüm bu kazanımlara ilaveten öğrencinin daha geniş bir perspektifte ve analitik bir biçimde düşünmesini sağlamasını beklemekteyiz.

Ayrıca genelleştirilmiş bir matematiksel modele ulaşması daha üst düzey problem kurgusu ve çözüm yaklaşımlarında onlara altyapı sağlayacak ve modelleyerek çözüm yaklaşımı oluşturma becerilerini geliştirecektir.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel Modelleme, Gerçek Yaşam Problemleri

Kaynakça

Blum, W., & Ferri, R.B. (2009). Mathematical modeling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modeling and Applications,* 1(1), 45-58.

Doruk, B. K., & Umay, A. (2011). Matematiği Günlük Yaşama Transfer Etmede Matematiksel Modellemenin Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(41).

English, L.D. (2006). Mathematical modeling in the primary school: Children's construction of a consumer guide. *Educational Studies in Mathematics,* 63(3), 303-323.

Eraslan, A. (2011). Prospective elementary mathematics teachers' perceptions on model eliciting activities and their effects on mathematics learning. *Elementary Education Online*, *10*(1), 364-377.

Giordano, F., Fox, W. P., & Horton, S. (2013). A first course in mathematical modeling. Nelson Education.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: MEB.

Mousoulides, N. (2007). *A Modeling Perspective in the Teaching and Learning of Mathematical Problem Solving*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Cyprus.

Thomas, K., & Hart, J. (2010). Pre-service teacher perceptions of model eliciting activities. In R.Lesh et al. (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies* (pp. 531-539). New York, NY: Springer Science & Business Media.

(8218) Teknoloji Destekli Matematik Öğretim Ortamlarının İşitme Engelli Öğrencilerin Matematiksel Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Duygu SOLAK BERİGEL
MEB

Hasan KARAL
Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

İşitme engelli öğrencilerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan birçok çalışmada teknoloji kullanılarak yapılan öğretme ve öğrenme aktivitelerin olumlu noktaları vurgulanmıştır. İşitme engelli öğrencilerin eğitiminde öğretmenler teknoloji kullandıklarında öğrenme amaçlarına daha kolay ulaşabilmektedirler (Johanson, Clark, Daytner ve Robinson, 2009).

İşitme engelli öğrenciler matematiği, ancak işiten yaşıtları gibi kendilerine uygun koşullar sağlandığında öğrenebilir (Tanrıdiler, 2013). İşitme engelli öğrencilere matematik öğretiminde temel amaç, öğrencilere günlük hayatta kullanabilecekleri temel matematik bilgilerini kazandırarak onların matematik okuryazarı bireyler olmalarını sağlamak şeklinde ifade edilebilir. Bunun yanında teknolojinin gelişimi ile birlikte, içerik bilgisine, gerçek hayat bilgileri ve çoklu medya öğeleri içeren uygun materyaller eklendiğinde öğrencilerin matematik öğrenme düzeyleri gelişmektedir (Krieger, 2005).

İşitme engelli öğrenciler, işiten öğrencilere göre matematik derslerinde önemli öğrenme problemleri yaşayabilmektedirler (Frostad, 1996). Bu problemlerin başında öğretmenlerin uygun öğretim metotlarını seçememeleri, işitme engelli öğrencilere yönelik materyallerin eksikliği ve uygun öğretim ortamlarının oluşturulamaması gelmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenme performanslarını ve başarılarını etkileyebilmektedir.

NCTM (2000), işitme engelli öğrencilerin matematik eğitiminde nedenlere önem vererek ve içeriği anlayarak yapısalcı bir bakış açısının kullanılması gerektiğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin soyut matematiksel kavramları öğrenmeleri teknoloji yardımıyla gerçekleştirilebilir. Hesap makineleri ve bilgisayarların kullanımı öğrencilere rutin işlemleri daha hızlı ve kolayca yapmalarına, kavramsallaştırma ve modelleme için daha çok fırsat ve zaman bulmalarına yardımcı olur. Teknoloji ayrıca özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin adaptasyonunda da kullanılabilir (The National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000).

İşitme engelli öğrencilere matematikte problem çözme stratejilerini öğretirken olabildiğince basitleştirilmiş görsellerin kullanılması, öğrencilerin problemi çözmeden önce düşünmeye teşvik edilmesi ve birden fazla strateji kullanılması gerekmektedir. İşitme engelli öğrencilerin matematik eğitiminde karşılaştıkları kelime problemleri projeksiyon kullanılarak, oyunlaştırılarak yada hikayeleştirilerek gösterilebilir (Kelly ve Mousley, 1998). Yeni matematiksel kavramların ve kelimelerin öğretiminde pedagoji kullanılarak eski öğrenilen bilgilerin üzerine yeni kavramlar resimsel sunumlarla yapılmalıdır (Pagliaro and Lang, 2007).

Bilgisayar, akıllı tahta ve tablet gibi teknolojik araçlar ile çoklu medya yazılımları, etkileşimli problem çözümü ve yazılım uygulamaları matematik öğrenme ortamlarını zenginleştirmekte ve öğrencilerin matematik öğrenme becerilerini geliştirmektedir. Bununla birlikte öğrenciler matematiksel kavramları daha rahat öğrenmekte, öğrencilerin yaptığı hataları azaltmakta ve öğrencilerin matematik ilgilerini arttırarak diğer konuları da inceleme isteklerini arttırmaktadır (Little, 2009; Liu, Chou, Liu ve Yang, 2006).

Nunes (2004), işitme engelli öğrencilerle yaptığı çalışmada, işitme engelli öğrencilerin matematik öğrenirken genellikle yaşadıkları problemleri, problem çözme, ekleme, çıkarma, çarpma, bölme ve para kullanımı olarak belirtmiştir (Hall, 2005). İşitme engelli öğrencilerin kelime eksikliklerinden, ya da kelimeleri yanlış yorumlamalarından kaynaklanan problemler matematik öğrenmelerine de olumsuz etki etmektedir. Problem çözerken kavramsal kelimelerle ilişkili kelimeler arasında ilişki kuramaması ciddi problemler oluşturmaktadır. Daha hızlı, 3 kat hızlı, yarısı, daha az, daha çok, her ikisi de, eğer x …. İse, y…dur, gibi ilişkili kelimeleri anlamakta yaşadıkları problemler matematik öğrenmelerine ayrıca sorun oluşturmaktadır (Serrano Pau, 1995).

Sonuç olarak, teknolojideki hızlı gelişmeler işitme engelli öğrencilerin istihdamında daha yüksek matematiksel beceri ve bilgi ihtiyacını beraberinde getirmektedir. İşitme engelli öğrenciler de işiten yaşıtları gibi toplumda başarılı, etkili ve bağımsız bireyler olarak yaşayabilmek için matematiği öğrenmek durumundadır. Literatürde belirtilen işitme engelli öğrencilerin yaşadığı problemleri aşabilmek için teknoloji destekli öğretim ortamlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, teknoloji destekli matematik öğretim ortamlarının işitme engelli öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada, teknoloji destekli matematik öğretim ortamlarının işitme engelli öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sürecin aktarılmasında “neden?” ve “nasıl?” sorularına cevap verebilecek derinlemesine bilgilerin elde edilmesi amaçlandığından nitel yaklaşım benimsenmiştir.

Özel durum araştırmasını pek çok araştırma yönteminden ayırıcı özelliği onun eğitimin çeşitli konularını anlamda özellikle "nasıl" ve "niçin" soruları yönelttiğinde tercih edilen bir yöntem olmasıdır. Bu sorularla araştırmacının, araştırılan konu üzerinde hâkimiyeti azdır (Yin, 2002). Diğer bir anlatımla, araştırmacının araştırılan olgu, olay ve durumu ön yargılara sahip olmadan etraflıca incelemeye çalışmasıdır. Diğer birçok yöntemlerden farklı olarak araştırmacının özel konunun içine girmesi ve onu derinlemesine incelemesidir. Bu sebeple, araştırmada, tasarlanan teknoloji destekli matematik öğretim ortamlarının az sayıda işitme engelli öğrencinin gelişimine etkisinin nasıl olduğunu derinlemesine incelenmesi ve yeterince gözlem yapılmasına olanak sağlaması bakımından özel durum çalışması yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada, daha derinlemesine bilgiler elde etmek amaçlandığından nitel yaklaşımlarda kullanılan gözlem ve video kayıtlar gibi veri toplama tekniklerinin çalışmanın ihtiyacı olan verileri elde edebilecek nitelikte olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın evrenini işitme engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Trabzon Ortahisar Çamlık İşitme Engelliler İlkokulu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında üçüncü sınıfta öğrenim gören üç işitme engelli öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamalar, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplamda 13 hafta (65 ders saati) boyunca yapılmıştır. Veriler ders esnasında araştırmacı gözlemleri ve sonrasında video kayıtların tekrar tekrar izlenmesiyle elde edilmiştir.

Teknoloji ile zenginleştirilmiş matematik öğretim ortamları işitme engelli öğrencilere eşit olarak derse katılma imkânı sunmuştur. Öğrencilere derse eşit katılım imkânı verilmiş olsa da öğrenci performansları farklılık göstermektedir. Bu durum öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Teknoloji destekli matematik öğretim ortamı öğrencilerin motivasyonuna da etki etmiştir. Hazırlanan materyallerle çalışma isteği, dokunmatik ekranda alıştırma yapmak, öğrenciler arasında rekabet oluşturmuş ve bu durum öğrencilerin performansına olumlu olarak yansımıştır. Günlük hayattan hikâye kullanımları, öğrencilerin performanslarına olumlu yansımış ve öğrencilerin derse olan ilgisizliğini azaltmıştır. İşitme engelli öğrencilere matematikte işlem yapma, problem çözme ve mantık yürütme stratejilerini öğretirken olabildiğince basitleştirilmiş görsellerin kullanılması ve konuların hikayeleştirilmesi işitme engellilerin matematik öğrenmede yaşamış oldukları problemleri azaltmaktadır.

Anahtar Kelimeler : İşitme Engelli Öğrenciler, Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi

Kaynakça

Frostad, P. (1996). Mathematical achievement of hearing-impaired students in,Norway. European Journal of Special Needs Education, 11, 66-80.

Hall, J. (2005) Book reviews on Teaching Mathematics to Deaf Children by Nunes, T. (2004) Deafness and Educational International 7(3): 173-176

Johanson, J., Clark, L., Daytner, K., & Robinson, L. (2009, March). Final report: Results from accessing curriculum through technology tools (ACTT), A model development Project. Macomb, IL: Center for Best Practices in Early Childhood.

Kelly R, Mousley K (1998). Problem-solving strategies for teaching mathematics to deaf students. American Annals of the Deaf. 143(4):325- 336.

Krieger, Mary, "Deaf students and the language of mathematics: a teacher training proposal" (2005). Thesis. Rochester Institute of Technology.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM

Nunes, T. & Moreno, C. (1998). Is hearing impairment a cause of difficulties in learning mathematics? In C. Donlan (Ed.), The development of mathematical skills (pp. 227-254). Hove (UK): Psychology Press.

Pagliaro CM, Lang HG (2007). Factors predicting recall of mathematics terms by deaf students: Implications for teaching. J. Deaf Stud. Deaf Educ. 12(4):449-460.

Serrano Pau, C. (1995). The deaf child and solving problems of arithmetic. The importance of comprehensive reading. American Annals of the Deaf, 140(3), 287-290.

Tanrıdiler, A. (2012). İşitme Engelli Öğrencilerle Yapılan Matematik Öğretimi Araştırmaları, e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, 1C0578, 8, (1), 146-163.

Yin, R.K.(2002). Case study research (design and methods).California:Sage Publication

(8235) Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi: Enlemsel bir Araştırma

Mustafa GÜLER KTÜ
Şahin DANİŞMAN Düzce Üniversitesi
Derya ÇELİK KTÜ

ÖZET

Eğitim sisteminin temel amaçlarından birisi; bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm yolları üretebilmeleri, ürettikleri çözüm yollarını test etmeleri ve karar mekanizmalarını işe koşmalarını sağlamaktır (Çelik, 2016). Bu genel amaç özel olarak matematik eğitiminde *problem çözme* olarak adlandırılmaktadır (Baki, 2008). Öğrencilerin kritik ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan problem çözme faaliyetleri (Schoenfeld, 1983), bazı matematik eğitimcileri tarafından matematiğin kalbi olarak nitelendirilmiştir (Halmos, 1980'den akt: Özmen, Taşkın ve Güven, 2012). Problem çözmede yalnızca işlemsel bilgiler değil, işlemsel bilgilerin araç olarak kullanıldığı ve kavramlarla ilişkilendirildiği uygulamalar ön plana çıkmaktadır (Bernardo, 1999). Bu ise matematiksel bilgiyi ve bilgiler arasındaki geçişleri anlamlı kılar. Diğer bir ifade ile problem çözme faaliyetleri, matematik eğitiminin amaçladığı kavramsal öğrenme için bir alt yapı oluşturmaktadır. Problem çözme ayrıca öğrencilerin tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme biçimlerini desteklemektedir. Bu doğrultuda ilkokul kademesinde öğrencilerden varsayımlarını formüle etmeleri istenirken bir sonraki kademe olan ortaokulda ise öğrencilerden genellemeler hakkında varsayım oluşturmaları ve varsayımları test etmeleri istenir. Bu sayede öğrencilerde matematik eğitiminin esas amaçlarından biri olan ispat yapma becerisi için bir alt yapı oluşturulur; matematiksel durumları muhakeme becerisinin gelişmesi hedeflenir (Altıparmak ve Öziş, 2006). Öte taraftan matematikte bireylerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan ve onlara yaratıcılıklarını sergilemeleri noktasında fırsat sunan problem kurma etkinlikleri (Mamona, 1993) öğretim programında geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013). Literatürde yeni problemler üretme ya da verilen bir problemi yeniden tanımlama (Ticha ve Hospesova, 2009) olarak ifade edilen problem kurma, uygulamalı matematikle beraber pür matematiğinde önemli bir parçasını oluşturmakla beraber çevremizdeki olguların matematik çerçevesinde modellenmesi için bir araçtır (Çömlekoğlu ve Ersoy, 2002'den Akt: Korkmaz ve Gür, 2008). Hiç şüphesiz problem çözme ve problem kurma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin hali hazırda düşünme biçimlerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu sayede öğretmenlere sınıf içi uygulamalarında öneriler sunulması mümkün olabilecektir. TIMSS sınavında Singapurlu öğrencilerin başarılarının yüksek olmasından hareketle öğrencilerin düşünme biçimlerini inceleyen Cai (2003), yürüttüğü enlemsel çalışma sonunda her sınıf seviyesinde TIMSS yaş gurubu öğrencilerinin gerek problem çözme gerekse problem kurma etkinliklerinde üst düzey bir performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Yürütülecek olan bu çalışmada da benzer kurgu ile ortaokul öğrencilerinin mevcut durumlarının resmedilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve problem kurma becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarını Karadeniz bölgesindeki bir ilden seçilen ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden birer şube oluşturmaktadır. Toplamda 60 öğrenci ile yürütülen bu çalışma, mevcut durumu resmetmeyi amaçladığından doğası gereği betimsel niteliktedir. Seçilen okul, TEOG sınavında ildeki kazandırma başarısı orta seviyede olan okullardan biri olarak ifade edilebilecek niteliktedir. Çalışmanın veri toplama aracı, Cai (2003) tarafından kullanılan ve üçü problem çözme ve biri problem kurma olmak üzere 4 görev (task) içeren sorudan oluşmaktadır. Orijinali İngilizce olan ve araştırmacılar tarafından Türkçeye tercüme edilen sorular katılımcılara bir ders saati içerisinde branş öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Cai (2003) tarafından yapılan ana çalışmada Singapurlu öğrencilerin problem çözme ve kurma becerileri aynı sorular üzerinden incelendiğinden, Türk öğrenciler ile Singapurlu öğrenciler arasında bir karşılaştırmanın yapılabilmesi için benzer veri analizi teknikleri kullanılmış; bu bağlamda verilerin analizinde referans gösterilen çalışmadaki analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda frekans ve yüzde tablolarından faydalanılmış; ayrıca öğrencilerin yaptıkları temel hataların gösterilmesi amacıyla ham verilerin sunumuna başvurulmuştur. Problem çözme ile ilgili ilk 3 sorunun çözümleri; sözel, görsel ve sembolik olarak kodlanmış ve katılımcıların hangi çözüm temsilini kullandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca her bir soru için kullanılan stratejiler ile bu stratejilerin doğruluk değerleri incelenmiştir. Problem kurma sorusu olan son soru için de yine göstergeleri tanımlanan kolay, orta ve zor seviyesinde yanıtlar kodlanmıştır.

Analizleri devam etmekte olan çalışmada Singapurlu öğrencilerden düşük başarı göstermesi öngörülen Türk öğrencilerin farklı sınıf seviyelerindeki başarılarının gerek kendi içinde gerekse karşılaştırılan ülke bazında değişiminin ortaya konulması planlanmaktadır. Öte yandan analizleri biten problem kurma etkinliği, tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin kurdukları problemlerin analiz çatısında yer alan basit seviyedeki sorulardan oluştuğunu ortaya koymuştur. Diğer bir ifade ile katılımcıların büyük bir kısmı kendilerine verilen senaryoda görsel olarak odaklandıkları niceliklere bağlı kalmak suretiyle problemler oluşturmuşlar; bunun dışına çıkamamışlardır. Örneğin katılımcılar, ilk iki adımı verilen bir örüntü için bu iki adım dışında (Mesela üçüncü adımda kaç nokta vardır? gibi) problemler kurmak yerine bu adımlar çerçevesinde (İlk iki adımda kaç nokta var?) problemler kurmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : problem çözme, problem kurma, ortaokul

Kaynakça

Altıparmak, K., & Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, *6*(1), 25-37.

Baki, A. (2008). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi, Harf Eğitim Yayıncılığı, Genişletilmiş 4. Baskı, Ankara.

Bernardo, A. B. (1999). Overcoming obstacles to understanding and solving word problems in mathematics. Educational Psychology, 19(2), 149-163.

Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. *International journal of mathematical education in science and technology*, *34*(5), 719-737.

Çelik, D. (2016). Matematiksel düşünme. İçinde Editörler (Bingölbali, E., Arslan, S. & Zembat, İ. Ö.) Matematik Eğitiminde Teoriler. *PegemA.*

Korkmaz, E., & Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*,*8*(1), 64-74.

Mamona-Downs, J. (1993). On analyzing problem posing. In Proceedings of the 17th International Conference for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 3, pp. 41-47).

MEB (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. *Ankara: MEB Yayınları*.

Özmen, Z. M., Taşkın, D., & Güven, B. (2012). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretmenlerinin kullandıkları problem türlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*,*37*(165).

Schoenfeld, A. H. (1983). *Problem solving in the mathematics curriculum: A report, recommendations, and an annotated bibliography* (No. 1). Mathematical Association of America, Committee on the Teaching of Undergraduate Mathematics.

Tichá, M., & Hošpesová, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. In *meeting of CERME* (Vol. 6).

(8283) Matematik Bölümü Formasyon Öğrencilerinin PAB Değerlendirilmesi.

Selçuk ALKAN
Mustafa Kemal Üniversitesi

Celalettin KORKMAZ
Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Matematik bölümü formasyon öğrencilerinin PAB değerlendirilmesi.

Shulman'a(1987) göre öğretmen yedi tür bilgiye sahip olmalıdır. Bunlar genel pedagojik bilgi, eğitim programları bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenciler ve özellikleri hakkındaki bilgi, eğitim ortamı ve şatları bilgisi, eğitimsel içerikler ve amaçlar bilgisidir. Bu bilgilerin tamamı öğretmen eğitimi için çok önemli ve değerlidir ancak biz çalışmamızda bunlardan sadece alan bilgisi ve genel pedagojik bilginin kesişimi olan pedagojik alan bilgisini ve program bilgisini inceleyeceğiz. Alan bilgisi, matematiksel konuların epistemolojisi, bu konuların öğretiminde kullanılan tanımlar, aksiyomlar, tanımsız kavramlar, ispat yöntemleri, bağıntı, kural ve formüllere ilişkin anlayışlarının ve algılarının tamamını içermektedir (Ball, 1991). Alan bilgisi öğretmen olabilmek için gerekli en temel bilgidir. Bir kişi bilmediği bir şeyi öğretemez. Bununla birlikte öğretmenler genel pedagojik bilgiye sahip olmalıdırlar. Genel pedagojik bilgi, temel öğrenme-öğretme teorilerini anlama biçimlerini ve etkili sınıf yönetimi konusundaki tecrübe ve becerilerini içermektedir (Wilson ve ark., 1987). Öğretmen sadece alan bilgisine ya da genel pedagojik bilgiye sahip olarak sınıfta etkili bir eğitim gerçekleştiremez. Bundan dolayı öğretmenler genel pedagojik bilgi ve alan bilgisinin entegresinden oluşan pedagojik alan bilgisine sahip olmalıdır (Shulman, 1986). Kısaca pedagojik alan bilgisi, öğretmenin alan ile ilgili sahip olduğu bilgiyi, öğrencinin gelişim seviyesi ve öğretim yöntemlere uygun olarak nasıl öğreteceğini bilmesidir (Cochran vd. 1993). Program bilgisi ise öğretmenlerin işledikleri derse ait amaç, hedef ya da kazanımlara yönelik bilgilerini içermektedir (Baştürk ve Gülden, 2011). Shulman'ın bu çalışmasıyla eğitim fakültelerinin öğrencilerine kazandırması gereken bilgiler tanımlanmıştır. Bu bilgilerin birinin eksik olması öğretmen eğitiminin başarısız olduğu anlamına gelmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi çok iyi planlanmalı ve düzenlenmelidir. Ülkemizde birçok farklı yöntem öğretmen istihdamı ve yetiştirilmesi için yıllar boyunca (batılı anlamda ilk öğretmen yetiştirme kurumu 1848 tarihinden açılmıştır (Ünüvar,2012)) kullanılmıştır (Özkan,2012). 2010 yılından itibaren ise YÖK'ün aldığı kararla eğitim fakültesi dışında ki fen-edebiyat ve diğer fakültelerin son sınıf ve mezun olmuş öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilmeye başlanılmış ve pedagojik formasyon eğitiminden başarılı olarak mezun olan öğrenciler KPSS sınavına girerek öğretmen olarak atanabilmektedirler (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Bundan dolayı formasyon eğitiminden sonra öğrencilerin Shulman'ın tanımlamış olduğu bu bilgilere yönelik kazanımlarını belirlemek çok önemlidir. Biz bu çalışma ile matematik bölümü formasyon öğrencilerinin eğitimden önceki ve sonraki program bilgilerini, pedagojik alan bilgilerini ve genel alan bilgilerini belirleyip karşılaştıracağız.

Bu araştırmada matematik bölümü pedagojik formasyon öğrencilerinin formasyon eğitiminden önceki ve sonraki Shulman'ın tanımladığı (1987) program bilgilerini, pedagojik alan bilgilerini ve genel alan bilgilerini belirleyip karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Formasyon öğrencilerinin bilgilerini derinlemesine belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla nitel araştırma modelinin desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışmaya Mustafa Kemal Üniversitesi'nde ortaöğretim matematik alanında formasyon eğitimi alan 25 öğrenci katılmıştır.

Ölçme araçları/Veri toplama/Analiz:

Pedagojik Formasyon eğitiminin 2. haftasında öğrencilerden ders planı yapmaları istenmiştir. Formasyon Eğitiminin 3. haftasında 25 öğrenciden ders planı toplanmıştır. Öğrencilerden ders planında öğretim sırasında kullanacakları öğretim ilke ve yöntemleri, öğrencilerin öğrenme sırasında yaşayacakları zorlukları (kavram yanılgılar, kavramın öğrenimi için gerekli olan ön kavramlar, matematiksel dil…vb), kullanacakları materyalleri, yapılacak etkinlikler açıkça yazmaları istenmiştir.Dönem ortasında bu öğrencilerin bir kısmından mikro öğretim yapmaları istenmiştir. Mikro öğretim video kaydına alınmış ve daha sonra bir matematik eğitimcisi ve bir eğitim yönetimci tarafından analiz edilmiştir. Eğitim sonunda ise bu öğrencilerden tekrar ders planları toplanmıştır.

Ders planında öğrencilerden sınıfta kullanacakları yöntemleri, stratejileri, sınıfta uygulayacak örnekleri ve etkinlikleri, sınıfta karşılaşılabilecek güçlükleri (kavram yanılgıları, kavram eğitiminde yaşayacak sorunlar…vb) belirtmeleri istenmiştir. Ders planlarının çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Buradaki amacımız her iki ders planında meydana gelmiş değişimi gözlemlemektir. Mikro öğretim sırasında çekilen videolar matematik eğitimcisi ve eğitim yönetimcisi tarafından analiz edilip temalar oluşturulacaktır.

Alınan ilk ders planlarına göre öğrencilerin tamamı ders anlatımında düz anlatım ve soru-cevap tekniğini (25 öğrenci) kullanmışlardır. Ancak bu öğrencilerin sadece 4 tanesi ders sırasında kullanılacak öğretim yöntemi olarak düz anlatım yazmıştır. 13 öğrenci ders planında hiçbir şekilde öğretim yöntemleri belirtmemiştir. 8 öğrenci ise eğitimlerinde öğretim yöntemi

olarak yaratıcı düşünce, akıl yürütme, akılda kalıcı örnekler vermeyi, ispat, buluş yoluyla, problem çözme…vb kullanacaklarını belirtmişlerdir. Ancak verdiği örneklerde düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte 2 öğrencinin buluş yoluyla öğretim yöntemini kullandığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerden biri buluş yolunu kullandığını belirtmiş diğer öğrenci belirtmemiştir. Öğrencilerden bir tanesi eğitim sırasında problem çözme etkinliğini kullanmıştır.

Öğrencilerden üç tanesi eğitim sırasında teknolojinin kullanılacağını belirtmiş ama hangi teknolojiyi ve ne zaman kullanacağını belirtmemiştir. Öğrencilerden bir tanesi geçmiş bilgilere değinmiştir. Bir başka öğrenci de matematiği yaşadığı çevreyle ilişkilendireceğinden bahsetmiştir ama ders planında buna benzer bir örneğe rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler : PAB, Formasyon eğitimi, matematik eğitimi

Kaynakça

Ball, D. L. (1990a). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. Journal for Research in Mathematics Education, 21, 132-144.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations Of The New Reform, *Harvard Educational Review*. 57 (1), 1-22.

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., King, R. A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An İntegrative Model for Teacher Preparation. Journal of Teacher Education, 44, 263– 272.

Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin öğretim programı bilgisi bağlamında incelenmesi. International Online Journal of Educational Sciences.3(2), 743-775.

Ünüvar, S. (2012). Fen-Edebiyat Fakülteleri ve Formasyon Programı (Öğretmen Yetiştirme). *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(2).

ÖZKAN, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2).

Eraslan, Çakıcı (2012) Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 427-438.

(8286) Matematik Öğretmenliği Öğrencileri İle Akran Grup Danışması

Hasret AYDIN Balıkesir Üniversitesi

Hülya GÜR Balıkesir Üniversitesi

ÖZET

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, eğitim sistemi için yeterlikli öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin ömür boyu öğrenme kariyerini sağlayacak olan mesleki yeteneklerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde öğretmen adayları, mesleki yaşantılarının temelini okullarda yaptıkları uygulamalar esnasında oluşturmaktadırlar. Öğretmenlik Uygulaması öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir (YÖK, 1998). Öğretmenlik uygulaması dersinin amacı, "öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslegi ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliligi kazanmalarını" saglamaktır (YÖK, 2007). Uluslararası alanda yapılan PISA (Uluslararası öğrenci değerlendirme programı) ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Projesi) sınavlarının sonuçları, birçok ülkenin ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarılarını karşılaştırma fırsatı sağlamış; alınan olumsuz sonuçlar, öğretmen eğitiminde reform çalışmalarının hızlanmasında etkili olmuştur (Aksoy, 2013). PİSA sonuçlarında öğrencilerin tam kapasiteleri ile çalışmaya öğretmenler tarafından yönlendirilmediği, öğretmen-öğrenci iletişimin zayıf olduğu önemli bulgulardandır. Öğretmenlerden kaynaklanan bu tür sorunlara OECD ülkelerine göre Türkiye2 de daha çok rtastlandığı rapor edilmiştir. Öğretmenin öğrenmedeki rolü dikkate alındığında eğitim politikaları açısından öğretmenlerin tutumlarının iletişim becerilerinin ve öğrenciden beklentilerinin ciddi şekilde ele alınması gerekmektedir (Berberoğlu, 2007)). Bu sonuç da biz öğretmen eğitimimizde ciddi sorunların olduğuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca PİSa da başarılı olan ülkelerin önceliğinin kaliteli möğretmen yetiştirmek olduğu vurgulanmaktadır (Çobanoğlu ve Kasağoğlu, 2010). Ülkemizde öncelikle hizmetöncesi öğretmen eğitimlerinin ve bununla birlikte daha etkili hizmetiçi eğitimlerin geliştirilmesine ağırlık verilmelidir (Şirin ve Vatanarttıran, 2014).

Koşullara bağlı olarak geleneksel öğretmen eğitimine alternatif yollar aranmaktadır (Kynaslahti ve diğerleri, 2006) ve ülkemizde öğretmen eğitiminde çağın gerekliliğini sağlayacak araç ve argümanlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının gerçekliğini ortaya çıkarmak için, kuram ve uygulamayı birleştirmeyi amaçlayan ve bir grup öğretmen adayının toplanıp belirli konuları bir danışmanın rehberliğinde açık ve güvenilir bir ortamda görüşmesi olarak tanımlanan Akran Grup Danışmanlığı (AGD) kullanılmıştır.

Yapılandırmacı bakış açısından bakıldığındaAGD kullanıldığında fikir alışverişi ve bilgi oluşumu sağlanmaktadır. AGD oturumlarında tüm katılımcılarınaçık paylaşımı, farkındalık yaratmayı ve öğrenmeyi destekleyen uygulamaların yapıldığı Finlandiya öğretmen yetiştirme programlarında kullanılan 6 temel prensibe dayanır: yapılandırmacılık, diyalog, anlatı kişilik çalışması, özerklik, eşitlik ve bütünleştirici pedagoji (Heikkinen ve diğerleri, 2012).

Bu araştırmada, Formasyon öğrencilerinin Okul Deneyimi I Dersi ve Uygulaması ile ilgili görüşlerini ve öz-değerlendirmelerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla bu konularda yapılan yerli ve yabancı çalışmalar incelenmiş ve yapılandırılmış açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan görüşme formları hazırlanmış ve Akran Grup Danışması oturumları düzenlenmiştir.

Çalışma Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliğinde Formasyon eğitimi alan 8 öğrenci (3 bay, 5 bayan)ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2015-2016 Öğretim yılı Güz yarı dönemi sonunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler, görüşme formu, mülakat, döküman incelemesi ve video kayıtları ile toplanmıştır. Formasyon eğitimi alan matematik öğretmen adaylarına, ders sunumu yapmadan önce, diğeri ise ders sunumu yaptıktan sonra olmak üzere iki görüşme formu uygulanmıştır. Ders sunumları video ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adaylarının, Okul Deneyimi I dersine ve uygulamasına yönelik fikirlerinin alımnması için görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25 er dakika sürmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarından ders planları da toplanmıştır. görüşme sorularına verdikleri cevaplar ve ders sunum videoları, ders planları nitel olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre de öğretmen adaylarına akran grup danışması sırasında sorulacak sorular ve temalar belirlenmişitir.

Araştırmanın amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Üç ayarı grupla (3+3+2 kişilik) yapılan Akran Grup Danışması oturumlarının verileri önce her bir grup için ayrı ayrı daha sonra ortak başlıklar altında bütün gruplar için bir arada betimsel olarak analiz edilmiştir. Görüşme formları, video incelemeleri, ve akran grup oturumlarının sonucunda elde edilen veriler sunulmuş, harmanlanmış ve temalara son hali verilmiştir. Her bir tema altında literatürdeki benzer çalışmalarla birlikte bulgular tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Görüşme formlarında okul deneyimi dersine karşı memnuniyetlerinden bahseden öğretmen adaylarının hepsi akran grup danışmalarında 'aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu ama yine de hiç yoktan iyi olduğunu' belirtmiş daha fazla uygulama yapmaya ihtiyaçları olduğunu söylemişlerdir.Görüşme formuna olumlu yanıt veren öğretmen adaylarının akran grup danışmasında daha farklı görüşler belirtmesi, akran grup danışması yönteminin daha sağlıklı veri sağladığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminden ve öğretim yöntemlerinden birkaç şey hatırlasalar da konuya ve bunların uygulanmasına hakim olmadıkları görülmüştür. Bir yıla sıkıştırılmış bir şekilde alınan eğitimin yeterli olmadığını ve her şeyi karıştırdıklarını düşündükleri görülmüştür. Akran grup danışması sırasında öğretmen adaylarından bazıları 'monolog konuşarak' ders anlattıklarını daha önce fark etmemiş olduklarını, şimdi düşününce fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle akran gurup danışmaları öğrenciye, yaptığı, düşündüğü ama farkında olmadığı şeyleri farkettirebilir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde ki öğretmenlik uygulamaları derslerinde özellikle formasyon öğrencileri için akran grup danışmasına ihtiyaç olduğu açıkça görüldüğünden öğretmenlik uygulaması derslerinin bu bağlamda yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : akran grup danışması, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, matematik öğretmenliği, öğretmen özyeterlik algısı

Kaynakça

Aksoy, E. (2013) *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Eds.) *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. (pp. 3–30). Milton Park: Routledge.

Kynaslahti, H., Kansanen, P., Jyrhama,R., Krokfors, L., Maaranen, K., Toom,A. (2006) The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 246–256

YÖK, (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara: Mart.

YÖK, (2007).*Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*, ANKARA, Online http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabı

Çobanoğlu, R. & Kasapoğlu, K. (2010). PİSA'da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39: 121-131

Şirin, R. S. &Vatanartıran, S. (2014). PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye İçin Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri. Yayın no: TÜSİAD-T/2014-02/549.

(7150) Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Turizm Sektöründe Kalma Eğilimlerine Etkisi: Ortaca MYO Örneği

Ali TÜRKER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Gülay ÖZALTIN TÜRKER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

İnsanın her davranışı, konuşması, susması, dinlemesi, duruşu ve oturma biçimi, kendini ifade etmesi, kısaca çevresine mesaj iletmesidir. İletişim; mesaj üretme, iletme ve algılama sürecidir. İletişim kurmakta asıl amaç, anlaşılabilir mesajların gönderilmesi ve karşı tarafın tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır (Tutar ve Yılmaz, 2003: 5). İletişim "Birbirlerine ortamdaki nesneler, olaylar, olgularla ilgili değişmeleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesneler, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce ve duygu bildirişimleri" dir (Oskay, 2001: 9). Birey, aile içi iletişimden başlamak üzere hayatı boyunca içerisinde bulunduğu sosyal gruplar ve bireyler ile yaşadığı iletişim süreçlerini doğru yönetebilmelidir. İletişim süreçlerinde yaşanabilecek sorunlar bireyin mesleki ve özel hayatında problemler yaşamasına neden olabilecektir. Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmeleri ya da iletişim becerilerine uygun meslekler tercih etmeleri mesleki alanda başarılı olabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

İletişim süreçlerinin doğru yönetilebilmesi bazı iletişim becerilerinin var olması ya da geliştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Söz konusu iletişim becerilerini; İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (IITB), Kendini İfade Etme (KIE), İletişim Kurmaya İsteklilik (IKI) ve Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOI) olarak sıralamak mümkündür (Korkut Owen ve Bugay, 2014). Söz konusu iletişim becerileri bireyde kendiliğinden var olabildiği gibi aynı zamanda bu becerilerin eğitim ile geliştirilmesi de mümkündür. İletişim becerileri aynı zamanda bireyin meslek tercihinde de önemli rol oynayabilmektedir. Bireyin iletişim beceri seviyesine uygun olarakj mesleki eğitim tercihinde bulunması ileride yaşayabileceği mesleki başarısızlığa engel olabilecektir. Yüksek iletişim becerileri gerektiren meslekler iletişim becerileri düşük kişiler tarafından tercih edilmeyebilecektir. Özellikle turizm gibi insan ilişkileri üzerine kurulu bir sektörde iletişim becerilerinin seviyesinin bireylerin bu meslekte kalma eğilimlerini ve mesleki başarı düzeylerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, turizm eğitimi veren kurumlarda öğrencilerin iletişim beceri seviyelerinin ölçülmesi ve bu seviyelerin arttırılmasına yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma turizm alanında eğitim gören meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim beceri seviyeleri ile meslekte kalma eğilimleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilecektir. Öğrencilerin iletişim beceri seviyeleri ile meslekte kalma eğilimleri arasında pozitif yönlü yiksek bir korelasyon tespit edileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrecilerin eğitim aldıkları turizm programı ve cinsiyetleri gibi tanımlayıcı verilerinde iletişim becerileri ve meslekte kalma eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılacaktır. Araştırma ölçeği olarak Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilmiş olan dört boyut ve yirmi beş ifadeden oluşan İletişim Becerileri Ölçeği kullanılacaktır. Ölçeğin boyutlarını; İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (IITB), Kendini İfade Etme (KIE), İletişim Kurmaya İsteklilik (IKI) ve Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOI) şeklinde sıralamak mümkündür. Araştırma evreni olarak Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksek Okulu'nda turizm alanında eğitim gören öğrenciler seçilmiştir. Meslek Yüksek Okulu'nda turizm alanında; turizm ve otel işletmeciliği, turizm ve seyahat hizmetleri, turist rehberliği ve aşçılık programlarında eğitim verilmekte olup söz konusu programlarda toplam 340 öğrenci eğitim görmektedir. Araştırmada 340 öğrencinin tamamına ulaşılması hedeflenmektedir. Öğrencilere iletişim becerileri ölçeğinin yanı sıra turizm sektöründe kalma eğilimlerine yönelik olarak sorular da yöneltilecektir. Öğrencilere uygulanacak ölçek sayesinde öğrencilerin iletişim becerilerinin dört boyut üzerinden ölçülmesi, söz konusu becerilerin cinsiyet, yaş, eğitim alınan bölüm gibi tanımlayıcı veriler açısından farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi ve son olarak öğrencilerin iletişim becerileri seviyeleri ile turizm sektöründe kalma eğilimleri arasındaki ilişki seviyesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Söz konusu analizler SPSS istatistiksel analiz paket programı ile gerçekleştirilecek olup verilerin uygunluğuna göre parametrik testlerden anova, t-test, korelasyon ve regresyon analizleri uygulanacaktır. Verilerin parametrik analiz tekniklerine uygun olmaması durumunda analizlerin parametrik olmayan karşılıkları uygulanacaktır.

Araştırmanın temel varsayımı; bireylerin iletişim beceri seviyelerinin turzim sektöründe kalmak eğilimleri üzerinde olumlu bir etki yaptığı yönündedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin eğitim aldığı program türüne bağlı olarak da ileitşim beceri seviyeleri ve sektörde kalma eğilimleri açısından farklılıklar tespit edileceği düşünülmektedir. Araştırmada ortaya çıkabilecek istatistiksel olarak anlamlı farklılık ve ilişkilere bağlı olarak turizm alanında mesleki eğitim veren meslek yüksek okullarına öğrenci alım şekilleri ve alınan öğrencilere verilen mesleki eğitimin içeriğine ilişkin olarak problemler tanımlanacak ve söz konusu problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirilecektir. Mesleki eğitimde öğrenci alımlarında iletişim beceri seviyesinin turizm mesleği gereksinimleri olarak önemli bir kriter olması gerektiği ve bu bağlamda turizm alanında eğitim veren kurumlara beceri-yetenek sınavları ile öğrenci alınması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra verilen mesleki eğitim içerisinde de iletişim beceri seviyesinin yükseltilmesi yönünde ders içeriklerinin geliştirilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : İletişim Becerileri, İletişim Becerileri Ölçeği, Turizm Eğitimi, Sektörde Kalma Eğilimi

Kaynakça

Ashton, M. C., Lee, K. & Paunonen, S.V. (2002). What is the central feature of extraversion? Social attention versus reward sensitivity, *Journal of Personality and Social Psychology 83*, 245-51.

Buckman, R. (2001). Communication skills in palliative care. *Neurologic Clinics*, *19*(4), 989-1004.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Development of interpersonal problem solving inventory for high school students: The validity and reliability process. *International Journal of Human Sciences. 5*(2), 1-17.

Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergis*i, 21, 81-98.

Klein, C. R. (2009) . *What do we know about interpersonal skill*s? Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, Orlando.

Korkut, F. (1996b). İletisim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danısma ve Rehberlik Dergisi, 2*(7), 18-23.

Korkut Owen, Fidan; Bugay Aslı (2014) İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, Ağustos 2014, ss. 51- 64.

O'Conner, T. (2003). *Interpersonal skills module*. Generic Skills Integration Project (GENSIP),University of Dublin, Trinity College.

Oskay, Ünsal (2001) İletişimin ABC'si, İstanbul: Der Yayınları.

Reed, V. A., McLeod, K. & McAllister, L. (1999). Importance of selected communication skills for talking with peers and teachers: Adolescent' opinions. *Language Spech and Hearing Services in Schools, 30*(1), 32-49.

Rees, C. E. & Garrud, P. (2001). Identifying undergraduate medical students' attitudes towards communication skills learning: A pilot study. *Medical Teacher*, *23*, 400-406.

(7294) Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencilerinin Kültürel Zeka Seviyelerinin Sektörde Kalma Eğilimleri Üzerindeki Etkisi

Ali TÜRKER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Gülay ÖZALTIN TÜRKER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Zeka kavramı literatürde uzun süredir tartışılagelen bir kavram olmuştur. Soyut bir kavram olması nedeniyle zekanın somut olarak ölçülmesi ve tanımının yapılması güçtür. Zekanın incelendiği ilk araştırmalarda kavramın akademik boyutlarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. IQ testleri ile bireylerin akademik zeka seviyelerinin ölçülmeye çalışıldığı ve bu yolla bireylerin çalışma hayatında ve sosyal hayatta başarı seviyelerinin belirlenmesinin amaçlandığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak Gardner (1983) ve Goleman (1995) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla birlikte bireylerin IQ seviyelerinin başarı üzerindeki etkisinin %20 düzeyinde kaldığı geri kalan %80 gibi önemli bir oranın ise pek çok farklı faktör tarafından açıklanabildiği ortaya konmuştur. Böylelikle araştırmacılar tarafından çoklu zeka kuramı ortaya atılmıştır Gardner (1999). Duygusal zeka, sosyal zeka, sözel-dilsel zeka, görsel zeka gibi kavramlar çoklu zeka kuramı ile birlikte ortaya çıkan kavramlar içerisinde yer almışlardır. Bu kavramlardan biri de kültürel zekadır. Kültürel zeka; farklı kültürlerden bireylerle etkileşime girme konusunda bazı bireylerin neden daha başarılı oluğu sorusuna yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Kültürel zekayı; bireyin etkileşimde bulunduğu kültürlerin gereklerine göre davranışlarını ayarlayabilme (Earley & Ang, 2003), farklı kültürlerden bireylerle etkili bir şekilde iletişime girebilme (Thomas, 2006; Thomas & Inkson, 2004) ve kültürel farklılıklara uyum sağlayabilme kapasitesi (Sternberg & Grigorenko, 2006) olarak tanımlamak mümkündür.

Profesyonel turist rehberleri destinasyonlarda turistlerin tatil deneyimlerini zenginleştirici rol oynayan, turizm zenginliklerinin değerlendirilmesine katkıda bulunan, destinasyonun turiste tanıtılması ve tur programının sorunsuz tamamlanmasından sorumlu olan kişilerdir (Yenen, 2002; Yıldız vd., 1997). Mesleğin doğası gereği bir turist rehberinin pek çok farklı kültürden bireylerle tanışması ve tur boyunca zaman geçirmesi söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle turist rehberlerinin sahip oldukları kültürel zeka seviyesinin turistlerle iletişim kurmakta önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu nedenle turist rehberliği eğitimi alan öğrencilerin kültürel zeka seviyelerinin turist rehberliği mesleğine bakış açıları konusunda önemli derecede bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın temel amacı turizm rehberliği bölümlerinde eğitim alan öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinin tespit edilmesi ve bu zeka seviyelerinin turizm rehberliği mesleğine bakış açılarında anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığının tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Turizm rehberliği eğitimi ülkemizde lisans ve önlisans düzeyinde verilmekte olan bir eğitimdir. Her iki eğitim seviyesi arasında kültürel zeka seviyesi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi de araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

Araştırmada daha çok veriye ulaşılabilmesi ve istatistiksel analizlere uygun olması nedeniyle nicel araştırma yöntemlerinden anket yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Ang vd.'nin (2007) geliştirmiş oldukları 20 ifade ve 4 boyuttan oluşan kültürel zeka ölçeğinin Türkçe versiyonu tercih edilmiştir. Ülkemizde turizm rehberliği eğitimi önlisans ve lisans düzeyinde verilmekte olduğundan araştırma evreni olarak Ege Üniversitesi Çeşme Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu Turizm rehberliği öğrencileri ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca ve Marmaris Meslek Yüksekokullarında eğitim gören turizm rehberliği programı öğrencileri belirlenmiştir. Araştırma sürecinde kültürel zeka ölçeğinin her üç okuldaki turizm rehberliği öğrencilerinin tamamına uygulanması amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler istatistiksel analiz programları ile analiz edilecek olup hipotezlerin ölçülebilmesi için verilerin uygun olması durumunda varyans analizi, bağımsız iki örnek t-testi, korelasyon analizi ve regresyon analizinden faydalanılacaktır. Verilerin söz konusu parametrik analizler için uygun olmaması durumunda ise parametrik olmayan analiz tekniklerine başvurulacaktır. Araştırmada öncelikle turist rehberliği öğrencilerinin kültürel zeka seviyeleri ile turist rehberliği mesleğini gerçekleştirme eğilimleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek sonuçlar doğrultusunda turist rehberliği eğitimi veren kurumlara öğrenci alımlarında ve eğitim içeriğinde nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi konularda öneriler verilecektir. Önlisans ve lisans düzeyleri arasında oluşabilecek farklılıkların turizm rehberliği eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda fikir vereceği düşünülmektedir. Ayrıca kültürel zeka seviyesini yükseltecek eğitim içeriklerinin oluşturulabilmesi için neler gerektiği konusunda önerilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada beklenen birincil sonuç araştırmanın temek hipotezi ile paralel olarak turist rehberliği öğrencilerin kültürel zeka seviyeleri ile ileride bu mesleği yapma eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin tespit edilmesidir. Kültürel zekanın dört boyutu açısından bu ilişki düzeyinin farklılıklar gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca alınan eğitime paralel olarak önlisans öğrencileri ile lisans öğrencileri arasında da kültürel zeka seviyesi açısından anlamlı farklılıklar tespit edileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının turist rehberliği eğitimi veren kurumlara öğrenci alımları ve verilen eğitimin içeriğinin nasıl olması gerektiği konusunda önemli sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Elde edilecek sonuçlara paralel olarak mesleki eğitim alanında kültürel zeka açısından yaşanabilecek sorunlar ortaya konmaya çalışılacak ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Kültürel Zeka, Tuizm Rehberliği, Turizm Rehberliği Eğitimi, Sektörde Kalma Eğilimi

Kaynakça

Alon, I., & Higgins, J.M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons,* 48(6), 501-512.

Ang, S., Van Dyne, L., Yee, N.K. & Koh, C. (2004). *The measurement of cultural intelligence.* Paper Presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA.

Armstrong, D. (1994). *Multiple intelligences in the classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Baş, G. (2011). Çoklu zekâ kuramında bir adım daha: Ekolojik zekâ. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,*134, 7-10.

Banks, J., & Banks, C. (2007). *Multicultural education, perspectives and issues*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons.

Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine,* 25(24), 3186-3191.

Brislin, R., Worthley, R., & MacNab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management,* 31(1), 40-55.

Christison, M.A. (1996). Multiple intelligences & second language learners. *The Journal of Imagination in Language Learning,* 3, 8-13.

Crowne, K. A. (2009). The relationships among social intelligence, emotional intelligence and cultural intelligence. *Organization Management Journal,* 6, 148-163.

Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 7(4), 1453-1475.

Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ: Kuram ve uygulama.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Domino, G., & Domino, M.L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

(7857) Muhasebe Meslek Mensuplarının Meslek Yüksekokulundaki Muhasebe Eğitimine Bakış Açısı

Sezar KARACA

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Muhasebe eğitimi, muhasebe mesleğinin uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır. Muhasebe eğitiminin durumu ve niteliği, muhasebe mesleğinin imajını doğrudan etkilemektedir. Mesleğin yenidünyada elde edeceği konum açısından verilen eğitimin kalitesi son derece önemlidir. Bireylerde farklı olan öğrenme stilleri, doğuştan var olan bireysel karakteristik özellikler arasında yer almaktadır. İnsan yaşamının her alanında ve her boyutunda yani; yürürken, yatarken, otururken, konuşurken, oynarken, yazarken bizi etkilemekte ve yaptığımız eylemler bu özelliğimiz ile neredeyse birebir ilişkili olmaktadır.

Muhasebe eğitiminde teori ve uygulama birbirinin ayrılmaz parçalarıdır. Eğitimin her aşamasında önceden verilen temel bilgilerin yeni verilecek bilgiler ile birlikte kavranması, birbiri ile bütünleşmesinin sağlanması ve bu bilgilerin yapılacak uygulamalarla pekiştirilmesi gerekir. Muhasebe eğitiminin en özellikli yönlerinden birisi de, muhasebe mantığının ve uygulamalarının yasayla belirlenen standartlara ve normlara dayandırılmış olmasıdır. Muhasebe uygulamalarına yön veren yasalar ülkemizde sık sık değişikliğe uğramaktadır. Muhasebe eğitiminin etkinliği açısından, muhasebe uygulamaları ile ilgili yasal değişikliklerin öğrencilere zamanında aktarılması gerekir. "Burada en önemli rol öğretim elemanına düşmektedir. Öğretim elemanının güncel değişiklikleri takip etmesi, mesleki bilgisinin yeterliliği ve sunum kalitesi çok önemlidir.

Muhasebe eğitimcileri ile uygulamacıları arasında süregelen tartışma ise ders program ve içeriklerinin işletme ve çevresindeki değişmelere ayak uyduramamasıdır. Çünkü iş dünyası yapısı gereği değişmelere eğitim alanından daha hızlı tepki gösterebilmekte ve eğitim ise bu değişimleri programlarına kolayca yansıtamamaktadır. Meslek mensuplarının da en büyük şikâyeti muhasebe eğitim sürecinde yer alan bir dizi kurallar ve tekniklerin öğrenmeye imkân bırakmadan hızla artması ve geçici olarak bilginin kazandırılmasına yani ezberlemeye neden olmasıdır.

Muhasebe eğitiminde gerekli olan değişiklikleri saptayarak, önlisans düzeyinde verilen muhasebe eğitimi ihtiyacını karşılayacak mesleki beceri ve bilginin kazandırılmasının yanı sıra, eğitimin güncelliğini de korumasını sağlamaktır. Buna göre muhasebe eğitiminin hedefi, muhasebe temel kavram ve ilkelerini öğrenciye kazandırarak; öğrencilerin bilgiyi oluşturması, ölçmesi ve en önemlisi analiz ederek karar almada kullanmasının sağlanmasıdır. Bilginin karar alma aşamasında kullanılabilmesi için bilginin oluşum süreci ile ilke ve kavramların bu sürece etkisi ders içeriklerinde vurgulanmalıdır. İlke ve kavramların kavranması için geleneksel muhasebe eğitimi ile bilgisayar programlarında muhasebe kayıtlama sistemlerinin bir arada aktarılmalıdır.

Muhasebe mesleği mensuplarının görüşleri, muhasebe eğitiminde yeterliliğin, etkinliğin ve güncelliğin sağlanmasında önemli bir geri bildirim olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışma muhasebe meslek mensuplarının meslek yüksekokulunda verilen muhasebe eğitimine bakış açılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma muhasebe meslek mensuplarının Bartın Üniversitesi Meslek Yüksekokulunda verilen muhasebe eğitimine bakış açılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öncelikle muhasebe eğitimi ile ilgili kavramsal çerçeve açıklanmış ardından muhasebe meslek mensuplarının meslek yüksekokulunda verilen muhasebe eğitimine bakış açılarını ortaya koymak için Bartın İlinde gerçekleştirilen uygulamaya yer verilmiştir. Bu kapsamda Bartın Serbest Muhasebeciler ve Mali Müşavirler Odası (BSMMMO)'na kayıtlı muhasebe uygulayıcılarına yönelik olarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Muhasebe uygulayıcısı (mali müşavirler ve serbest muhasebeciler) olarak Bartın ilinde SMMMO'ya 2015 yılında kayıtlı 107 adet meslek mensubu bulunmaktadır. Araştırmada veriler anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada kullanılan anket formu kapsamlı literatür taraması ile oluşturulmuştur. Anket iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölüm araştırmaya katılan meslek mensuplarını tanımaya yönelik demografik bilgilerden, ikinci bölüm ise meslek mensuplarının muhasebe eğitimine yönelik bakış açılarını ölçen ifadelerden oluşmaktadır. Tam sayım tekniği kullanılarak anketler uygulanmıştır. Anketler 2015 yılı Ocak-Haziran aylarında yüz yüze görüşme yöntemiyle araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Araştırmanın kapsamı BSMMMO'ya kayıtlı mali müşavirler ve serbest muhasebecilerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ankette yer alan ifadelere verilen cevaplar ile sınırlıdır. Anket çalışması sonucunda elde edilen veriler bilgisayar programları aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde sosyal bilimler araştırmalarında yaygın olarak kullanılan yüzde ve frekans dağılım yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablolar ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

Muhasebe mesleği mensuplarının görüşleri, muhasebe eğitiminde yeterliliğin, etkinliğin ve güncelliğin sağlanmasında önemli bir geri bildirim olarak değerlendirilmelidir. Muhasebe grubu dersleri; müfredat içerisinde ağırlığı yeterli olmakla birlikte kurumların ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamamaktadır. Bu nedenle muhasebe eğitiminin, kurumların ihtiyaçlarını karşılaması için müfredatın bu amaca yönelik olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Yapılan çalışma ile Bartın Üniversitesi

Meslek Yüksekokulunda verilen muhasebe eğitiminin etkinliğinin arttırılması için muhasebe mesleği mensuplarının görüşleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda muhasebe meslek mensuplarının eleman seçiminde meslek yüksekokulu muhasebe bölümü mezunlarını tercih ettikleri görülmüştür. Ancak muhasebe eğitiminin okulda teorik ağırlıkta verildiği ve bunun da çalışma hayatında yetersiz kaldığı, öğrencilerin staj sürelerinin uzatılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca ders müfredatlarının güncel konulardan uzak kaldığı, muhasebe derslerinin etkinliğinin arttırılması için muhasebe meslek mensuplarının da derse katılması gerektiği araştırma sonucunda elde edilen önemli sonuçlardır.

Anahtar Kelimeler : Muhasebe, Meslek Mensubu, Meslek Yüksekokulu

Kaynakça

Acar, Durmuş ve Hayrettin Usul (1999), "Küresel Eğilimler Işığı Altında Fakültelerde Ve Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması", Türkiye'de Muhasebe Eğitimi İle Uygulama Arasındaki Sorunlar Konulu XVIII. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Kocaeli Üniversitesi İİBF, Fethiye, 12-16 Mayıs.

Akay, Hüseyin (2002), "Muhasebe Mesleğinde Etik", M. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi, Sayı 17, İstanbul, Ocak.

Bayazıtlı E. ve O. Çelik (2004), "Muhasebe Eğitiminin Kalitesinin Artırılmasında İlk Adım: Yüksek Öğretim Kurumlarında Muhasebe Etkinliğinin Analizi", XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, (19-23) Mayıs.

Demir, Mehmet (2003), "Meslek Yüksekokulu Muhasebe Programı Stajlarının Meslek Mensupları Yönünden Değerlendirilmesi-Bir Araştırma", Muhasebe ve Finansman Dergisi, 129-137, Nisan.

Özbirekcikli, Mehmet ve Arın Pastacıgil (2009), "Türkiye'de Muhasebeci Eğitimin Gelişim Süreci: IFAC Standartları ile Mukayeseli Bir İnceleme", Muhasebe Finansman Dergisi, Sayı 41, ss. 82-96.

Sönmez, Murat (2008), "Türkiye'de Mesleki Ve Teknik Örgün Öğretimin Sorunları Ve Yeniden Yapılandırılma Zorunluluğu", Eğitim ve Bilim, Cilt 33, Sayı 147, ss. 71-84.

Tetik, Nilüfer ve Fatma Kınay (2007), "Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Okullarda, Muhasebe-Finans Eğitimine Verilen Önem İle Eğitim Yeterliliği Konusunda Bir Araştırma", Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 31, s. 16.

Tugay, O., M. Tekin ve N. Başgül (2008), "Muhasebe Meslek Mensuplarının Bakış Açısıyla Meslek Yüksekokullarında Verilen Eğitimin Yeterliliği: Bir Araştırma", Yalvaç Gelişim Dergisi, Yıl 1, Sayı 1-2, s. 58.

(8278) Yükskeokullarda Staj Sorunları Hitit Üniversitesi MYO' Ları Örneği

Uğur DEMİRAL — Hitit Üniversitesi

Emre YAMANER — Hitit Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde iş dünyası personel alırken nitelik ve tecrübe aramaktadır. Üniversiteden mezun olan öğrencilerin en çok şikayet ettikleri konuların başında ise iş başvurularında deneyim istenmesi fakat çoğu işverenin yeni mezun gençlere deneyim kazanmaları için yardım edilmemesi olarak göstermektedirler. İşverenlerin hem tecrübe istemeleri ve aynı zamanda tecrübe kazanmaları için yeni mezun öğrencilere fırsat tanımamaları bir paradoks olarak görülebilir. İşverenlerin en çok şikayet ettikleri konu ise yeni mezunların bir şey bilmediği konusudur. Bu sorunun nedenleri arasında üniversitelerle iş dünyası arasındaki ilişkilerin çok zayıf olması gösterilebilir. Öğrencilerin öğrenim süreleri boyunca teorikle pratiği birleştirebilecekleri uygulamalı eğitim almaları ve bu eğitimi iş tecrübesi olarak da kullanabilmeleri iş yaşamları açısından daha da önem kazanmaktadır. Böyle bir sorunun çözümleri arasında yapılan stajların sektörün istediği standartlara getirilmesi zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversitelerle iş dünyası arasındaki ilişkinin çok zayıf olması, tam bir staj tanımının yapılmaması ve staj eğitimin de kazanılacak bilgilerin ve tecrübelerin yeterince belirlenmemesi staj eğitimlerinin tam olarak amacına ulaşmasını engellemektedir. Yapılan stajların amacına uygun olarak yapılmaması ve staj sürelerinin yeteri kadar olmaması öğrencileri mezun oldukları zaman iş dünyasının aradığı tecrübeden yoksun bırakmaktadır. Meslek Yüksekokulları iş dünyasına ara eleman yetiştiriyor olaması, iş dünyasının ihtiyacı olan nitelikli personelleri tedarik tedarik edebilecekleri yerler olan mesleki eğitim veren Meslek Yüksekokullarının Öğrencilerin eğitimi noktasında Uygulama ve sttaj eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlarhem iş dünyasına hemde eğitim alan öğrencilere zarar vermektedir. Bu sorunu insan kaynağı ihtiyacı olan firmalar kolay kolay çözememektedir. İş dünyasının taleplerini karşılayacak nitelikli personeller yetiştirebilmek tek başına üniversittelerin aşabilecekleri bir sorun değildir. Sorunun kaynağında sadece üniversiteleri ve üniversitelerde verilen eğitimi almak sorunu çözülmez bir duruma sokocaktır. Bu sorunun en çok etkileneni ve zarar göreni iş dünyası olmaktadır. Mesleki eğitimde kaliteyi artırabilmek ve çağın getirdiği ihtyaçalra cevap verebilecek eğitimleri verebilmek çok önemlidir. Bu nedenle Mesleki eğitimin bir parçasıda uygulama eğitimi olmalıdır. Uygulamalı eğitimin önündeki engellerin tespit edilerek bir an önce bu engelleri kaldırıcı düzenlemeler, anlaşmalar yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde kısır döngüde kurumlar karşılıklı suçlamalarla çözüm bulamayacaklardır. Mesleki eğitim de teorik bilginin nasıl uygulama da kullanıldığının aktarımını içermelidir. Eğer uygulamadan uzak bir mesleki eğitim verirseniz, eğitim sonucunda çıkan bireyler istenilen niteliklerden çok uzak kaldığı görülecektir. Mesleki eğitim uygulam eğitimi ile desteklenmedikçe bu sorun hiç bir zaman çözülmeden karşımızda duracaktır.

Bir işletmecinin iş ararken ben işletmeciyim demesi veya bir iktisatçının ben iktisatçıyım diyerek iş araması veyahut ta kamu yönetimi mezun bir kimsenin kamu yönetimciyim demesi gibi tam bir tanımlamamanın olmaması bir takım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu gibi belirsiz durumların tespit edilip bu konuda mağduriyetin giderilmesi önem taşımaktadır. Araştırmanın kapsamı Hitit üniversitesi bünyesinde bulunan 6 (beş) ayrı meslek yüksekokulunu kapsamaktadır. Meslek Yüksekokullarının öğrencilerin staj yerlerini belirleme ve staj yapılan yerlerle olan ilişki düzeyleri, bölüm staj komisyonlarının staj yapılacak yerlerin kriterlerini oluştururken iş dünyasıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca Hitit Üniversitesi Sungurlu Meslek Yüksekokulu'nda 3 (üç) ayrı programın staj komisyonları ile yapılan görüşme neticesinde, öğrencilerin staj yerlerinde beklenen düzeyde ve eğitimleri ile paralel uygulamaları yapıp yapmadıkları ile ilgili değerlendirme yapılmıştır. İşletme Yönetimi Programı, Sağlık Kurumları işletmeciliği Programı ve Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Programı staj komisyonları ile görüşülmüştür. Öğrenciler staj yapacakları işyerlerini kendileri yaralamaktadırlar. Değerlendirme neticesinde genelde öğrenciler staj komisyonlarının kabul edebileceği işyerlerinden en kolay kabul alabilecekleri yerleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bazen yakın tanıdıkların devreye girmesiyle öğrencilerin rahat stajlarını bitirebilecekleri yer olabilmektedir. Komisyonların staj değerlendirmesi sırasında öğrencileri yaptıkları stajlarla ilgili mülakata tabi tutmaktadırlar. Staj komisyonlarının karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisi staj yapılan iş yerlerin staj yapan öğrencilere ücretsiz işçi muamelesi yaptıkları anlaşılmaktadır. Böyle durumlarda da öğrenciler eğitimleri ile ilgili olmayan bölümlerde, çok bilgi gerektirmeyen, işyerinin daimi çalışanının vaktini boşa harcamasını engelleyici işleri, staj yapan öğrencilere yaptırmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum ise öğrencilere stajlarından gerektiği faydayı sağlamasını engelleyici bir durum oluşturmaktadır.

Bölümlerin de iş dünyasıyla ilişkilerinin çok zayıf olması öğrenci stajlarını istenilen düzeyde olmasını engellemektedir. Sonuç olarak ara eleman yetiştiren Meslek Yüksekokullarının iş dünyasıyla arasındaki ilişkileri güçlendirmesi gerekmektedir. Bölümlerin program çıktıları hazırlarken mezun verilen öğrencileri tam olarak tanımlamaları gerekmekte, kazanılan nitelikleri net olarak belirtilmesi gerekmektedir. Mezun öğrencilerin hangi işlere uygun eğitim aldıkları net olarak ortaya konması ve staj yerleri ayarlanırken işyerleri ile irtibata geçilip bu hususlar dikkate alınarak öğrencilerin staj yapmaları sağlanmalıdır. İş dünyasının görüşleri alınmak suretiyle varsa bölümlerde yeniden düzenlemeler yapılmalıdır. Tespit edilen eksiklikler

giderilmeli, değişen dünyada oluşabilecek yeni ihtiyaçlara cevap verebilmek için yeni derler müfredata eklenmelidir. Öğrencilerin mezuniyet sonrası kazandıkları niteliklere göre iş tanımları yapılmalı ve bu tanımlar iş dünyası ile paylaşılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Staj, Staj Sorunları, Eğitim

Kaynakça

Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1996). Meslekî ve teknik eğitimin esasları: kavramlar, gelişmeler, uy gulamalar, yönelmeler. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Çalışkan, T. ve Akgöz S.(2005).Sağlık meslek yüksek okulu öğrencilerini mesleki yaşama hazırlamada yıl içi ve yaz stajlarının katkısı. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 31 (1),9-13.

Büget, Uğur: Üniversite-sanayi İşbirliğine Etki Eden Faktörler, KSÜ yayınları, No: 13, K. Maraş, 1996.

Mndebele-Comfort B. S., & Dlamini, E. (2008). High school vocational programmes: self-reported perceptions of vocational teachers in Swaziland, Journal of Vocational Education & Training, 60(3), 315 - 325 Saglam M. & Adiguzel O.C. (2007). Higher education strategies of Turkey and the position of vocational higher education schools. International Journal of Vocational Education and Training, 15(2), 71-79

Stasze, C., Ramsey, K., and Eden, R. (1995). Teaching generic skills. In M.L., Lai, & N. K., Leslie (2008) (Ed.). Perceived workplace competences at three sites on the Chinese Mainland. Journal of Vocational Education & Training, 60(2), 189 - 204

(6829) Hareket, Konuşma ve Şarkı Söyleme Odaklı Elementer Ses Eğitimi Uygulamaları (Erciyes Üniversitesi Örneği)

Kıvanç AYCAN

Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de elementer müzikler ya da çocuk şarkılarını söylemek kolay, yalın ve basit görüldüğü için ses eğitimi dağarında kendine yer bulamamaktadır. *Orff-Schulwerk* yaklaşımına göre ele alınan şarkılar (Gürgen, 2007; Türkiye'de Müzik Eğitimi ve Orff Yaklaşımı, 2015; Uçan, 2003) incelendiğinde aslında şarkıların ve çalışma şeklinin hiçte basit olmadığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle temel müzik eğitiminin nasıl, hangi içerikle ve hangi aşamada verileceği önem taşımaktadır. Günümüzde Türkiye'de müzik eğitimi üniversitelerin eğitim fakültelerinde uzmanlık eğitiminin anabilim dallarına ayrılarak verilmediği, mesleki ve temel müzik eğitim alanları olarak ana yapıların anabilim dallarına ayrıştırılarak yapılandırılmadığı bir statüdedir. Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan müzik öğretmenliği lisans programları, 1998 yılında değiştirilmiştir. Bu işlem, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde, eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının revizyonu kapsamında gerçekleşmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yapılan yenilikleri öğretmen eğitimi programlarının yapısında ve uygulanmasında sorunlar olduğu gerekçesine dayandırmaktadır. Ancak program derslerinin değişik oranlarda müzik öğretmeni yeterliklerine hitap ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, müzik teorisi alanının ihmali, ses eğitimi gibi müziksel performans derslerinin baskın ağırlığı, didaktik ve metodik derslerin müzik alanıyla ilişkilendirilmemesi gibi problemler bulunmaktadır. Ancak bu program revizyonu öncesinde eğitim fakülteleri, müzik öğretmenliği bölümlerinde 1994-1998 yılları arısında uzmanlık eğitimine dayanan bir yaklaşımla müzik öğretmenliği programında ***ses eğitimi***, ***çalgı eğitimi*** ve ***kuram eğitimi*** anabilim dallarının oluşturulduğu görülmektedir. Hatta bu anabilim dallarına ilaveten paralel bir anabilim dalı yapısı oluşturup ***temel*** ve ***mesleki müzik eğitimi anabilim dalları*** oluşturulması planlamıştır (Barışeri, Özdek , & Can, 2006; Kalyoncu, 2005; Uçan, 1994). 1998 yılından sonraki program revizyonunda anabilim dalları olmaması sebebiyle verilen eğitim genel bir nitelik taşımaktadır. Bu genel nitelikteki programın bir parçası olan ses eğitimi dersi, Türkiye'de eğitim fakültelerinin, müzik öğretmenliği bölümleri ile güzel sanatlar fakültelerinin, müzik bölümlerinde ve bazı müzik teknolojisi bölümlerinde bir ders olarak verilmektedir. Bu ders alanın uzmanları tarafından en az 2 sene 4 yarıyılda uygulanmaktadır. Yapılan çalışmalarda ses eğitimi dersinin 4 senede ve 8 yarıyılda okutulması gerektiği fakat nitelikli ses eğitimcisi sayısı yeterli olmadığı için bu şekilde uygulandığı görülmektedir (Sevinç & Şimşek, 2004). Uygulamalar 1 saatte 1 kişi ya da 2 ya da daha fazla öğrenciyle yapılmaktadır. Ancak ses eğitimi dersini verecek nitelikli öğretim elemanı sıkıntısı yaşandığından 2 saatte 1 kişiyle işlenmesine çalışılan dersin ancak 1 saatte ve 1'den fazla kişiyle işlenmesine sebep olmaktadır. Müzik eğitiminin temelinde şarkıların ve şarkı söylemenin önemli bir yer tuttuğu düşünüldüğünde bu eğitimin niteliği ve uygulanma şekli önem kazanmaktadır. Ancak Türkiye'de ses eğitimi derslerinde kullanılan eserler batı müziği teorik sistemine göre aktarılmış ses eğitimi parçaları ile sınırlı kalmaktadır. Ya da *Türk Müziği*nde öğretilen ses eğitimi parçaları bir icra ve teori birliği sağlanamadığından sadece Türk Müziği icracı ve yorumcularının yorumları ile sınırlı kalmaktadır. Günümüzde Türkiye'de ses eğitimi dersinde gerek halk müziğimizin gerek çocuk şarkıları olarak adlandırılan*elementer müzikler*in yukarıda sıralanan sebeplerden, nitelikli ses eğitimcisi sayısının yetersizliğinden ve verilen eğitimin içeriğinin temel ya da mesleki müzik eğitimine göre güncellenmemesinden sınırlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bir modern müzik eğitimi yöntemi olan *Orff-Schulwerk* yaklaşımında kullanılan eserlerde belki de bu uyum sağlanamadığı için ses eğitiminde kullanılmamakta ve uygulanmamaktadır. Gerek eğitim programındaki eksik yapılanma gerek ses eğitimi dersindeki uygulamalar *elementer* müzik ve ses eğitimi uygulamalarının Türkiye'de yeterince uygulanmamasına sebep olmaktadır.

Araştırma kapsamında lisans 1. sınıf öğrencileriyle ses eğitimi dersinde hareket, konuşma, şarkı söyleme odaklı ses eğitimi uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalar 20 kişilik öğrenci grubuyla 2 saatte (1 saat teorik, 1 saat uygulamalı), 14 haftalık süre zarfında (güz dönemi) çalışma 1 uzman ses eğitimcisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmalara başlamadan önce ve çalışma sırasında *Orff-Schulwerk* yaklaşımı hakkında bilgi, görgü ve deneyim kazanmak için uluslararası ve ulusal çalıştaylara katılımlar gerçekleştirilmiştir. *Orff-Schulwerk* yaklaşımı ile ilgili Türkçe ve İngilizce yazılı kaynaklara ulaşılmış ve incelenmiştir. Çalışma sırasında *mikro öğretim*i gerçekleştirmek amacıyla *ses* ve *görüntü kaydı* alınmıştır. Ayrıca *bireysel ders izleme tutanağı*na gözlem sonuçları not edilmiştir. *Bireysel ders izleme tutanağı*na gözlem sonuçları not edilmiştir. Yapılandırılmış bir gözlem formuyla elde edilen sonuçlar doğal ortamında test etmek amaçlanmıştır. Yarı kontrollü bir alanda çalışmak için sınıf gibi kapalı bir ortam tercih edilmiştir (H. Şimşek & Yıldırım 2013). Yazılı, işitsel ve görsel kayıtlardan çıkan sonuçlara göre çalışma sonunda yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Daha sonra *betimsel* bir içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler belirlenmiş temalara göre özetlenip, yorumlanmıştır. Betimsel analiz çerçevesinde üç tür kodlama yapılmıştır: Daha evvel belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkan kavramlara göre kodlama, genel bir kodlama (Strauss & Corbin, 1990). Analiz aşamasında MAXQDA 11+ programından faydalanılmıştır. Bu araştırma çalışma öncesinde yapılandırılmış bir anket, çalışma sonrasında ise yapılandırılmış bir görüşme formu uygulandığı için karma bir nitelik taşımaktadır. Çalışma modern müzik eğitimi uygulamalarından *Orff-Schulwerk* yaklaşımı ile hareket, konuşma ve

şarkı söyleme temelli bir elementer ses eğitimi çalışmasının uygulandığı bir durum (örnek olay) çalışmasıdır (H. Şimşek & Yıldırım 2013).

Çalışmadan çıkan sonuçlara göre ses eğitimi dersini interaktif bir şekilde işlemenin daha kalıcı bir öğrenme sağladığı, beden perküsyonu gibi çalışmalarla hareket ederek şarkı söylemenin vücudumuzu da şarkı söylemeye kattığını, ritim duygusu kazandırdığını belirtmişlerdir. Dersin 1 saatlik teorik kısmında ses eğitimiyle ilgili yaptıkları sunumlarda her bir kelime veya heceye hareketle çalışmanın telaffuzu olumlu yönde etkilediğini; Vurgu, artikülasyon ve tonlamanın hareket ederek daha iyi anlaşıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca heceleri, kelimeleri ve cümleleri kodlayarak hatırlamanın bu şekilde mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Ses eğitimi çalışmalarına geçilmeden önce birtakım ısınma ve nefes çalışmalarının hareket ederek yapılması vücut dilinin anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Bir grup çalışması olarak yapılan çalışmada ses eğitimi pratiklerinin alışık olunduğu üzere bireyselleştirilerek ayrı bir saatte de yapılması gerektiği görülmüştür. Bu nedenle ders 2 saatte bu şekilde işlendikten sonra 1 saatte seslerini kullanmakta problemleri olan öğrencilerle bireysel çalışmalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Orff-Schulwerk Yaklaşımı, Hareket, Konuşma, Şarkı Söyleme, Ses eğitimi

Kaynakça

Acar, N. (2014). *Türkiye'de Ses Eğitiminin Gelişimi (Şan) ve Uzman Görüşleri İle Değerlendirilmesi.* (Master, Yüksek Lisans Master, Yüksek Lisans), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (108309021016)

Barışeri, N., Özdek , A., & Can, M. (2006, 26-28 Nisan). *Müzik Öğretmenliği Lisans Eğitim Programı Geliştirme Çalışmaları (Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilimdalı Model Önerisi).* Paper presented at the Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. , Denizli.

Gürgen, E. T. (2007). *Orff-Schulwerk ve Kodály Yönteminin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri.* (Doktora Tezi PhD), T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jungmair, U. E. (2003). *Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Temel İlkeler*. Paper presented at the Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi İstanbul.

Kalyoncu, N. (2005). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gerekçeleriyle Tutarlılığı. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 207-220.

Şimşek, H., & Yıldırım , A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Vol. 6): Seçkin Yayıncılık.

Töreyin, A. M. (2000). Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarindaki Şarkı Söyleme Eğitimi "Bireysel Ses Eğitimi Dersinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları". *Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim-Öğretim Dergisi, 296*, 29-36.

Tufan, S. (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff Yaklaşımlarıyla İlgili Görüşleri İle Bu Yaklaşımların Adayların Öğretmenlik Uygulamasına İİlşkin Tutumlarına Olan Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi), T.C. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yiğit, V. B. (2014). *Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri İle İncelenmesi.* (Doktora, PhD Doktora, PhD), T. C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (088309023001)

(7267) Şarkılarla Dil Öğretimi İşleniş Sürecinde Kontrol ve Geçiş Kavramlarıyla 5D Yaklaşımı

Ali Gürsan SARAÇ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Müzik evrensel bir dildir. Şarkı yolu ile farklı dillerin öğretimide, yabancı dil eğitiminde kullanılan önemli bir tekniktir. Dolayısıyla günümüzde insanların birbirleriyle iletişim kurmasında ortak bir dilin kullanılması küreselleşen dünyamızda kaçınılmaz olmuştur.

Yabancı dil öğretiminde belli başlı iki kuram vardır. Bunlar davranışcı öğrenme ve bilişsel öğrenme kuramlarıdır. Davranışcı yaklaşımda öğrenmeye koşullanma söz konusu iken; bilişsel kuramlarda Gestalt öğretisi ve alana odaklanma söz konusudur. Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemlerin başında; durumsal dil öğretimi, işitip-tekrarlama, iletişimsel dil öğretimi, tümel fiziksel tepki, toplumsal dil öğretimi, doğal yaklaşım ve önericilik gekmektedir (Ceyhan,2007).

Araştırmamızda dil-kulak alışkanlığı (Audio-Lingual) yönteminde düzenlenen oyun, bulmaca ve okuma/yazma çalışmalarını içeren şarkı yoluyla dil öğretimi daha etkili olabilir mi? Problem cümlesi oluşturulmuş ve buna göre dil öğretim sürecinde kontrol ve geçiş kavramları geliştirilmiştir. Araştırmada ayrıca, 5D ile ifade edilen, Düşünelim/Öğrenelim, Düşünelim/Bulalım, Düşünelim/Oynayalım, Dinleyelim/Söyleyelim ile Düşünelim/Boyayalım aşamalarında etkinlik işleniş süreci örnekleriyle model önerisi geliştirilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde uygulanan şarkılarla öğretim tekniği yöntemlerin geçerli ve işgörür hale gelmesi için daha yaygın kullanılmalıdır. Bu yüzden araştırmamızda oyun, bulmaca ve okuma gibi öğretim tekniklerde şarkı yoluyla öğretim etkinliği kapsamında yardımcı destek stratejisi olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada dil öğretiminde iki örneğe yer verilmiştir. Birincisi yabancı dil olarak ingilizce, ikinciside işitme engelliler için işaret dili öğretimidir. Burada şarkıların seslerle öğretimi yanında, şarkının ritim ögesinden hareketlede etkili olabileceği ve kullanılabilirliği vurgulanmak istenmiştir.

5D yaklaşımında Düşünelim/Öğrenelim aşamasında düzenlenen bilgi yaprağı ile şarkının sözlerini oluşturan sözcük ve işaretleri okuma/yazma ve tekrar etme uygulamalarına yer verilirken bilgi düzeyinde sesleri fonetik olarak algılama düşünülmüştür. Böylece sesleri tanıma ve belleğe yerleştirmeyi telaffuza dikkat ederek okuma ve yazma çalışmaları düzenlenmiştir.

Düşünelim/Bulalım aşamasında düzenlenen bulgu yaprağıyla yine şarkının sözlerini içeren harf ve kelimelerden oluşan bir bulmacaya yer verilmiş ve çıkan sözcüklerin içinden bulmacada kelime kazanımı için (key word) uygulaması düşünülmüştür.

Düşünelim/Oynayalım aşamasında düzenlenen oyun yaprağında şarkının sözleri grupla öğretime yönelik bir teknikle bir oyun etkinliğine dönüştürülmüştür. Ayrıca bu bölümde şarkının sözlerinin işaret dili ile öğretilebilmesi için işaret dili sembolleri bir levhada sunulmuştur.

Dinleyelim/Söyleyelim aşamasında düzenlenen işitsel yaprak ile şarkının öğretiminde iki yol izlenmiştir. Önce ezgi enstrumantal olarak (playback) dinletilmiş daha sonra da sözlü örneği dinletilerek (halfplayback) öğrencilerden şarkıyı bellekte tutarak hatırlamaları ve sözlü örneğe göre diksiyon ve telaffuzu dikkate alarak aynen tekrar etmeleri istenmiştir.Bu aşamada işaret dili ile söyleme değil sadece ritmik hareketle şarkının sözlerini anlamaları söz konusu olacaktır.

Düşünelim/Boyayalım aşamasında düzenlenen görsel yaprak ile şarkının sözlerini konu alan bir görselin resmedilmesi, çizilmesi yada verilen bir levhanın renklendirmesi ile öğretim tamamlanacaktır.

Bu aşamalarda şarkının dil öğrenimini desteklemesi için Düşünelim/Bulalım aşamasında playback, Düşünelim/Boyayalım aşamasında da halfplayback olarak eğitim ortamında dinletilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmada tarihi survey, kaynak tarama inceleme ile betimsel taramanın tekil tarama türü kullanılmıştır. İncelemenin evreni şarkılarla yabancı dil öğretimi, örneklemini ise şarkılarla ingilizce öğrenimi,şarkılarla işaret dili ile ingilizce öğrenimi oluşturmaktadır.

Yöntemin uygulanmasında konu ile ilgili görsel, işitsel ve yazısal dökümanlar ayrıntıları ile incelenerek dil öğretiminde uygulanan yöntemleri destekleyici şarkılarla öğretim tekniği temel alınmıştır.

Bu araştırmada dil-kulak alışkanlığı (audio-lingual) temel olarak alınmıştır. Burada Düşünelim/Bulalım ile bulmacada kazanılan kelimelerle, Düşünelim/Öğrenelim kısmında ‘oku’ ve ‘yaz’ işlemlerinde alınan kavram ve cümlelerle dialoglar başlatılmıştır.

Daha sonra Düşünelim/Oynayalım kısmında canlandırma ve oyun etkinliği şarkılarla desteklenmiştir. Burada hafızada kayıtlanması ve bellekte kodlanmasıyla dil ve kulak alışkanlığı geliştirme önerilmiştir.

Araştırmada yabancı dil öğretimindeki bilişsel yöntemlerden (cognitive-code) konuşma, dinleme, okuma ve yazma üzerinde yapılan yayınlar incelenmiş ve şarkılarla verilecek mesajın bütün olarak algılanmasında etkili olacağı ileri sürülerek çalışma eğitsel oyunlar ve bulmacalarla da desteklenmiştir.

Bu araştırmada işaret diliyle öğretimde sessiz yol (silent way) yöntemine başvurulmuştur. Şarkıları oluşturan sözcükler ya da harfler ritim eşliğinde işaret diliyle uygulamaya çalışılmıştır. Burada işitme engellilerede bazı mimik el/kol hareketleriyle yabancı dil alfabesininde öğretilebileceği örneklerle sunulmaktadır.

Bu araştırmada Düşünelim/Boyayalım aşamasında görsel işitsel yöntem (St.Cloud Method) kullanılmıştır.Buradaki uygulamada öğrenciler resimleri müziği dinleyerek izlerken, sözcüklerle kavramları zihinde oluşturarak öğrenme düşünülmüştür. Böylece resimlere baktıklarında ya da tamamladıklarında şarkıları hatırlamaları ile kelime yada sözcükleri zihinsel tekrar sürecine almaları sağlanmıştır. Yabancı dil öğretimindeki zeka, güdülenme, arzu, öğrenci tutumu, öğrenci koşulları, öğrenme koşulları, öğrenme amaçları, bireysel farklılıklar, içeriğin düzenlenmesi, katılım, dönüt, pekiştirme, tekrar ve uygulama konuları; SSCI, HERDC, SCOPUS, EBSCO ve ULAKBİM indexlerinde incelenerek, yabancı dil öğretiminde 5D yaklaşım modeli geliştirilmiştir.

Şarkılarla dil öğretimi işleniş sürecinde; şarkının öğretilecek konuya göre düzenlenmesiyle Düşünelim/Öğrenelim aşaması kalıcı bir öğrenmeyle daha zevkli bir boyut alacaktır. Şarkı odaklı düzenlenen bulmacalarda öğrencilerin yeni kavramlar bulması ve kelime kazanımları daha çok gelişebilecektir. Düşünelim/Oynayalım aşamasında şarkının öykülenmesi sağlanacak böylece öğrenme yaratıcı drama becerileriyle daha çok anlam kazanacaktır. Dinleyelim/Söyleyelim aşamasında şarkı ile telaffuz, seslendirme, diksiyon ve konuşma becerileri daha kolay öğrenilebilecektir.Düşünelim/Boyayalım aşamasında ise yaratıcılık,tamamlama ve resimleme gibi yeteneklere yer verilerek şarkıyı ifade eden kavram ve terimlerin görsellerle daha renkli ve zevkli bir öğretim atmosferinde sürdürülmesini sağlayacaktır.

Tüm bu uygulamaların ışığında şarkılarla dil öğrenme özellikle bireysel ve grupla gelişen uygulamalar çok boyutlu bir öğretim yöntemine dönüşerek, öğrenci merkezli aktif bir öğrenme ortamı sağlamış olacaktır. Özellikle öğrenciler bireysel kazanımlarını özümseyerek, gruplar oluşturup arkadaşlarıyla uygulayabileceklerdir. Böylece Dinleme/Dinletme, Bulma/Buldurma, Oynama/Oynatma, Söyleme-Çalma/Söyletme-Çaldırtma ve Yaratıcılık/Özgünlük öğrenme alanlarında kontrol ve geçiş kavramalarıyla örnek uygulamalar ve performanslar sergilenebilecektir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil,bulmaca,oyun,resim,müzik,işaret dili.

Kaynakça

Adams,M.Dermiş, *Computer and Teacher Training*: A Pratical Guide, New York:The Haworth Press, 1985.

Ailen,Howard;B.Campell Eugell, "*The Future of Language Laboratary*"(Der).William K.Locke,Teaching English as a Second Language, New-York.Mc.Graw Hill, 1972.

Birkmaier, Emma M., *Research on Teaching Foreing Landuages (iç) Travers*, Roberty MW. Second Handbook of Research on Teaching.Chicago: Rand McNally Col.Pub.Comp.1973.

Brown, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice Hall,1980.Decarbo, J.& Nelson, J. (2002). *Music and early childhood education.* In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), The new handbook of research on music teaching and learning.New York: Oxford University Press.

Erden,M. ve Altun,S.(2006).*Öğrenme Stilleri*.İstanbul:Morpa Kültür Yayınları;79-90.

Ertürk,S.(1981).*Eğitimde Program Geliştirme*.Ankara:Hacettepe Üniversitesi Yayınları; 5-12.

Gardner, H.(1983).*Frames of Mind:The Theory of Multiple Intellegencies*. New York:Basic Books

Gardner,H.(1993).*Multıple Intellegences:The Theory in Practice* .New York:Basic Books.

Greenberg, M. (1970). *Musical achievement and the self-concept.* Journal of Research in Music Education.

Gates,T.J.(1998).*Music education in the United States:Contemporary Issuses*. Tuscaloosa and London: The University of Alabama Press.

Gordon, E. A. (1997) *Music Learning Theory for Newborn and Young Children.* 2nd ed, ,Chicago: GIA Publications.

Haley, K.A. (1999). " *Aplication of research measurement to a measure of musical performance*" .(Vol 3) USA :Journal of Outcome Measurement .

Saraç,A.G.(2011).*Merhaba Dünya&Hello World*.Muğla:Esin Basımevi;11-19.

Saraç,A.G.,Takkaç,M.(2001).*English with Songs*.İstanbul:Serhat Yayınları A.Ş.;7-34.

Dergisi.

Saraç,A.G.(2014).*Criteria Concerning The Primary School Students Perception of Music Teaching Methods*.Muğla:Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Şeker,H.(2013).*Eğitimde Program Geliştirme*.(2.Baskı).Ankara:Anı Yayıncılık.

Uçan,A,Yıldız,G,Bayraktar,E.(1999).*İlköğretimde Müzik Öğretimi*.Burdur:Modül 9;35-96.

Vural,M.(2001).Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi.Erzurum:Yakutiye Yayıncılık ve Bilgi İşlem Merkezi;232-260.

(7270) Müzik Öğretiminde Kuramdan Uygulamaya Yedi Eldivenli Dinleme/Söyleme/Çalma Tekniği

Ali Gürsan SARAÇ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmada ele aldığımız Müzik Yoluyla Öğretim Stratejisinin asıl merkezi etkinlik temelli oluşudur ve işleniş süreçleri adım adımdır. Müzik öğretim uygulamalarında atılan adımlar, uygulanan yaratıcılık, yöntem ve tekniklerle yeni bir yürüyüş ve yeni bir yol demektir.

Müzik öğretiminde kuramdan uygulamaya çoklu öğrenme yaklaşımı ile ele aldığımız bu strateji; görsel-işitsel kaynakların öğrenci ile birlikte araştırılması, incelenmesi, hazırlanması ve değerlendirilmesi ile başlar. Öğrenme alanı ve kazanımlara göre seçilen kavramlar bilgi paylaşarak geliştirilmeye çalışılır.

Kavramların uygulandığı müzikli örneklerle çalma ve söyleme olarak gerçekleştirilir. Daha sonra müzik yoluyla seçilen kavramlar üzerinde öğrencilerin izlenim ve tasarımları ile materyal oluşturma, resimleme vb.etkinlikler yapılır.

Bu araştırma da problem cümlesi etkinlik temelli uygulamalarda müziksel algı yönetimini sürdürebilmek için seçicilik ve müziksel farkındalık nasıl yaratılabilir? olarak belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle genelden özele tüm öğretim yöntemleri düşünüldüğünde etkinliğe dayalı müzik öğretim yöntemi etkinlik temelli müzik öğretim kuramının sistemetik işleyişini içeren üç ara yüzey ya da tamamlayıcı ara modülden oluşturulmuştur. Öğretim yönteminin uygulanış aşamalarında eğitim amaçlı düzenlenen, öğrencilerin yeteneklerini ve yaratıcılıklarını sergiledikleri etkinlik alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirerek, müziksel algı oluşturmak için PATA; öğrenci merkezli yaklaşımla seçicilik geliştirmek için DATA ve öğrenme yaşantılarını dikkate alıp araştırıcılığı geliştirme anlayışı için de SATA modülleri uygulanacaktır. Araştırmada geliştirilen bu tekniğin adı notaların renklerle ifade gücüne dayalı 7 Eldivenli Dinleme/Söyleme/Çalma tekniğidir.Bu teknik müzik öğretiminde algıda seçicilik ve farkındalık ile öğrencinin oyun dans ve devinimini esas almaktadır.Öğrencilerin motor becerilerde etkinlikleri renklerle ve seslerle ifade etmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi üzerinde de temellendirilmiştir.

Araştırmanın değerlendirme bölümde ise müziksel seçiciliği kazanmak için etkinliğe dayalı öğretim yöntemi yaklaşımından PATA modülü ile dinleme, müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanlarında; parçala, anımsa, tanımla ve açıkla ile gözden geçirilecek; müzik kültürü, yaratıcılık ve söyleme-çalma öğrenme alanlarında farkındalık oluşturmak için SATA yani söyle/çal, adlandır, transfer et ve aktar ölçütlerinde değerlendirilecektir.

Ölçümlemede ders işleniş ve öğretme-öğrenme aşamalarında ki uygulanabilirliğe göre süreç, ürün ya da ürün/süreç değerlendirmesi ile proje, performans ödevleri, mülakat(görüşme), gözlem, öğrenci ürün dosyası ve sunum gibi kazanım kategorileri ve ölçme tekniklerde uygulanabilecektir.

Buna göre yapılandırmacı yaklaşımla bireyin öğrenmesini ve farklılığını ele alarak bu iki modül çoklu zeka yöntemi ile düşünülmüş ve değerlendirme ölçütleri geliştirilmiştir. Ayrıca rehber ilkeler belirlenerek PATA ve SATA modülleri çoklu zeka uygulamalarıyla ilişkilendirilmiştir. Böylece araştırmanın ölçme-değerlendirme kriterlerinde müziksel algı yönetimi başlığında belirlenmiştir.

Bu araştırmada tarihi survey, kaynak tarama inceleme ile betimsel taramanın tekil tarama türü kullanılmıştır. İncelemenin evreni Müzik öğretim yöntem ve teknikleri örneklemi ise Müzik öğretim yöntem ve tekniklerinden 7 eldivenli dinleme / söyleme/ çalma tekniğidir.

Bu araştırmada genel öğretim yöntemleri ve onların uygulanışı ile ilgili kaynaklara erişilmiş ve müzik eğitimindeki uyumu ve kullanılabilirliği karşılaştırılarak incelenmiştir. Yapılan incelemelerde örnek olay, gösterip yaptırma, işbirliğine dayalı öğrenme, birlikte öğrenme, bireysel çalışma ve işbirlikli öğrenme yöntemleri ele alınmış, müzik eğitiminde çember yöntemi ve öğrenme halkası teknikleri geliştirilmiştir. Genel öğretim tekniklerinden; gösteri, soru-cevap, görüş geliştirme, öykü oluşturma, drama, rol yapma ve eğitsel olaylara yer verilirken özellikle altı uygulama ayakkabısı ve altı şapkalı düşünme tekniğinden esinlenilmiş; işleniş ve uygulanış süreçleri araştırılarak müzik eğitiminde etkinliğe dayalı 7 eldivenli dinleme/söyleme/çalma tekniği geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesi için alan indexi taranmış, SSCI, ERA, SCODUS, EBSCO ve ULAKBİM veri tabanlarında yapılan çalışmalardan önerimize yakın örnekler incelenmeye çalışılmış ama bu alanda yeni model önerilerin yok denecek kadar az olduğuna rastlanmıştır.

Araştırmanın literatür tarama ile ilgili kısmında öğrenme-öğretme kuramları, öğretim yöntemleri ve öğretim tekniklerinin genelden özele gözden geçirilmesiyle yeni bir model önerisi geliştirilmiştir. Bu nedenle etkinliğe dayalı öğrenme ön planda tutulmuştur.Sunuş, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretimlerin dışında müzik yoluyla etkinliklere dayalı öğretim yaklaşımı

oluşturulmuştur.Bu çalışmada literatürde ilk defa müzik öğretiminde etkinlik temelli ilke, kuram, yöntem, yaklaşım, düşünce biçimi ve teknik başlıklarında yepyeni bir model geliştirilmeye çalışılmıştır.Bu çalışmada müzik yoluyla öğrenme kapsamında,etkinliğe dayalı müzik öğrenme kuramı, yöntemi, yaklaşımı, ilkesi, düşünce biçimi ile müzik öğretimine özel 7 eldivenli dinleme/söyleme/çalma tekniği modeli öğretim programlarına uyumlu bir örnek olarak sunulmuştur.

Bu araştırmayla müzik öğretimi boyutlarını bir dersin akış ya da işleniş planına göre düşündüğümüzde; oluşturacağımız etkinliklerden %75 görsel, %13 işitsel ve %6 dokunsal ile öğrenme alanı kazanımlarını %94 ile uygulayabilmiş olacağız. Böylece etkinliğe dayalı 7 eldivenli dinleme/söyleme/çalama tekniğiyle geliştirilen müzik öğretimi boyutlarının bütünsel düşünce biçimiyle ilişkisi bize şunları sağlayacaktır. Gözlemsel/algısalda 'ses - kulak'; Duyumsal / sezgiselde 'kulak - ses'; Dokunsal / tasarımsalda 'yaratıcılık'; Projesel / ödevselde 'beğeni' ve Sunumsal / görüşmeselde de 'çalgı-ses' eğitimidir. Böylece başlangıçta, görsel / işitselde %88 ile ses ve kulak eğitiminin hassasiyetine dikkat edilerek müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ağırlık kazanacaktır. İkinci sırada %13 ile dinleme öğrenme alanı; üçüncü sırada %6 ile yaratıcılık öğrenme alanı; dördüncü sırada araştırma inceleme ödev ve bilimsel yaklaşımları içeren projelerle müzik kültürü öğrenme alanına ve son olarakta performans ve etkinliklere ağırlık verilerek çalma-söyleme öğrenme alanları kapsam altına alınabilecektir.

Anahtar Kelimeler : İlke,yaklaşım,düşünce biçimi,kuram,yöntem,teknik.

Kaynakça

Abel, J.L., & Larkin. K.T. (1990). *Anticipation of performance among musicians: Physiological arousal, confidence, and state-anxiety.* Psychology of Music.

Brodsky, W. (1996). *Music performance anxiety reconceptualized: a critique of current research practices and findings.* Medical Problems of Performing Artists.

Conner,N.(1998).*Can You Teach Creativity*? UK :British Educational Research Journal;482-490.

Erden,M. ve Altun,S.(2006).*Öğrenme Stilleri*.İstanbul:Morpa Kültür Yayınları;79-90.

Facione,P.A.(2007).*Critical Thinking:What It is and Why It Counts.*http://www.insightassessment.com/articles.html.

Gürgen,E.T.(2009). *Müzik EğitimindeYaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar*. http://yaratici-drama.blogspot.com.tr

Gordon, E. A. (1997) *Music Learning Theory for Newborn and Young Children.* 2nd ed, ,Chicago: GIA Publications.

Haley, K.A. (1999). " *Aplication of research measurement to a measure of musical performance*" .(Vol 3) USA :Journal of Outcome Measurement .

Kurtuluş,Y.(2001).*Sanat Eğitiminde İşbirlikçi Öğrenme*.Ankara:Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi;201-205.

Kocabaş,A.(2003).*Müzik Öğretiminin Temelleri*.İzmir:Egetan Basın Yayın Tanıtım;63-178.

Kılıçoğlu,M.(2007).*Aktif Öğrenme İçin Etkili Öğretmen*.İstanbul:Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş.;47-62.

Kuyumcu,N.(2007)*Oyun ve Ders*. İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.

Kenny D. T., Davies P. J., & Oates J. (2004). *Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism*.USA : Journal of Anxiety Disorders.

Komisyon.(2014).*Öğretim İlke ve Yöntemleri*.Ankara:Anı Yayıncılık;83-137.

Morgül,M..(2001).*Müzik Nasıl Öğretilir?*.Ankara:Yurtrenkleri Yayınevi.23-210.

McPherson, G. E., & Hendricks, K. S. (2010). *Students' motivation to study music: The United States of America.* Research Studies in Music Education.

Macleod, M., Bowden, R., Bevan, N. and Curson, I. (1997). "*The Music Performance Measurement Method*" .(Vol 16). USA:Journal of Behavior and Information Technology.

Piaget,J.(1952).*The Origins of Intelligence In Children*.USA New York:Intenational Universities Press; 1-7.

Selçuk,Z.(1999).*Gelişim ve Öğrenme –Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

otmg.meb.gov.tr/*alanmuzik*.html

(7274) Müzik Öğretiminde Etkinlik Temelli Yeni Yaklaşımlar ile 5 Öğretim Modülü Önerisi

Ali Gürsan SARAÇ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmada müzik öğretiminde 5E modeli ve yapılandırmacı yaklaşıma göre beş modül oluşturularak onların etkinlik işleniş süreçlerine yeni bakış açıları getirilecektir.

Müzik öğretiminde öğrenci hazır bulunuşluğu ilk adımdır. Daha sonra bilginin paylaşılabilmesi için öğrenci seviyelerinin durum değerlendirmesine gidilir. Tabi ki içinde bulunduğumuz öğretim programı, çevre faktörleri, öğrencinin psiko-sosyal gelişimi ve kültürel kazanımları, öğrencilerin yaş cinsiyet ve gelişim çağı özellikleri ile öğrenme alanları bizim uygulayacağımız etkinliklerin doğrudan belirleyicisi olacaktır.Bu noktadan hareketle öğrencilere verilecek eğitim seviyelerini; başlangıç, temel, ilk, orta ve yüksek olarak sınıflandırabiliriz.

Hangi müzik eğitimi ve öğretimi ortamında bulunursak bulunalım müzik dersi işleniş sürecinde unutmayınız ki derslere öğretmenin ne bildiği ile değil öğrencinin farklılığını kabullenerek ve işlevsel bir yaklaşımla onların ne bildiği ile hazırlanmalı ve müzik öğretim etkinliklerini planlayarak adım adım etkinliklerle uygulamalıyız.

Günümüzde öğretim ilke yöntem ve uygulamalarının müzik derslerinde daha etkili olabilmesi için yeni yaklaşımlarla geliştirilebilir mi? Problem cümlesinden hareket edilmiş ve etkinliklerle işleniş süreçlerine yeni kavramlar önerilerek stratejiler geliştirilmiştir.

Araştırmada etkinlik işleniş süreçleri adım adım ele alınmış öğrenme-öğretme durumları performans kavramları ile karşılaştırmalı olarak kontrol edilmek için önerilmiştir.Ayrıca her bir modül için plan içeriğine dayalı etkinlik işleniş stratejisi yani yaklaşımı geliştirilerek düzenlenmiştir. Böylece ders işleniş sürecinde performansa dayalı kavramlar ölçeğinde her bir adım yeni yaklaşım modülleriyle uygulanabilir duruma getirilmiştir.

Araştırmada önerilen 5 öğretim modülü öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarına kolaylıkla uygulanabileceği gibi performans kavramalrıylada programın kazanımlarını takip ve izlemek daha da kolaylaşacaktır.Bu anlamda önerilen modülleri deneyerek ilköğretim ve ortaöğretimde performans uygulamaları daha geçerli ve işlevsel olacaktır.

Öğrenci merkezli aktif bir öğrenme anlayışı ile uygulanabilecek olan yeni öğretim modüllerini öğrenme-öğretme süreçlerine otokontrol getirecek ve işleniş basamakları ve etkinlikler arası geçişler aktivite olacaktır.

Bu araştırmada birinci modül beş adımdan oluşmaktadır.Kavramla başlayıp bilgiyi paylaşıp rol dağılımıyla ve yaratıcılıkla devam edip öğrenci ürün dosyalarıyla değerlendirilmiştir.İkinci modülde duyuşsal izlenimden bilişsel farkındalığa,oradan sosyal paylaşımla motor gelişim ile gözleme dayalı değerlendirmeyi içermektedir.Üçüncü modül, beğeni farkındalık,etkinlik oluşturma,yaratma ve görüşme değerlendirme yaklaşımı ile geliştirilmiştir.Dördüncü modül altı adımda serbest zaman etkinliğinden sanat,sosyal,fen,dil,müzik,oyun ve yaratıcılığa doğru gelişim gösterir.Proje değerlendirilmesiyle ölçülür.Beşinci modül giriş, gelişme, geliştirme, uygulama, yaratıcılık, değerlendirme ve ödev adımlarından oluşmaktadır.Beşinci öğretim modülünün ölçme değerlendirme süreci performans ödevleriyle uygulanabilecektir.

Çoklu öğrenme yaklaşımına göre geliştirilmiş olan bu ara öğrenim modülleri öğretmen tarafından öğretim programı göre kolaylıkla uygulanabilecektir.Bu modüller ülkemiz ve Dünyanın bir çok ülkesinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarıyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada okulda öğrenme ve öğretme kapsamında kaynak taramayla ele alınırken tekil taramada; gözlem yoluyla öğrenme, biliş ve öğrenmeyle öğrenme ilkeleri ve teknikleri analiz edilmiş ve 5 farklı modül geliştirilerek sunulmuştur.

Gözlem yoluyla öğrenmede özellikle model olma, taklit, zihinsel hazırlık ve pekiştirme aşamaları ön planda tutulmuştur.Her bir modülde öğrencinin hazırbulunuşluğuna dikkat edilmiştir.Öğrenci merkezli bu modüllerde öğrencinin tamamlayıcılığı,gelişmesi ve eleştirel düşünce kazanması için farklı adımlarda etkinlikler düzenlenmiştir.

Biliş ve öğrenme düzeyinde kuram kazanımlarını uygulamaya dönüştürmek için, görsel ve işitsellerin kullanımından ziyade onların öğrenmede aktif olabilecekleri eğitim ortamları yaratılmaya çalışılmıştır. Böylece ortaya çıkan öğrenme ürünlerinde değerlendirme ve görüş, düşünce ve öneriler kısmınada yer verilmiştir.

Önerilen 5 modülün genel olarak giriş ve hazırlık aşamalarında, katılımın sağlanması için bilgiyi sezdirme, paylaşma, motivasyon, pekiştirme ve kontrol-geçiş kavramlarıyla öğretim durumlarının işleniş süreci adım adım geliştirilmiştir.

Bu araştırmada uygulana en önemli yöntemde her bir modülün kendi performans kavramlarıyla ölçülebilirliği ve gözlenebilirliği üzerinde odaklanmasıdır.Böylece önerilen modüller etkinlik temelli ders işleniş süreçlerinde yeni yaklaşımlar yani yeni stratejilerlede uygulamaya alınabilecektir.

Araştırma Gagne'nin sekiz çeşit öğrenme kapsamında ele alındığında,önerilen modüllerde; kavram öğrenme, sözel bağ kurma ve işaret öğrenmeden söz edebiliriz.Her bir modül bireyin derse başlangıcından bitimine kadar farklılıkları göz önüne alarak sunulan etkinliklerden oluşmaktadır. Modüllerin giriş safhalarında bilişsel yaklaşımcıların, işleniş ve öğretim süreçlerinde de davranışçı yaklaşımcıların görüş ve ilkeleri ışığında aşamalılık esasına göre stratejiler belirlenmiş ve araştırma sürdürülmüştür.

Araştırma için alan indexleri taranmış,ilgili model önerileri incelenmiş ve SSCI, HERD, ERA, SCOPUS, EBSCHO ile ULAKBİM veri tabanlarındaki kaynaklar incelenerek müzik öğretiminde 5 ara yüzey öğretim modülü olarak geliştirilmiştir.

Bu araştırma ile Modül 1'in işleniş süreci performans kavramları Gözle/Üstlen/Oluştur olarak önerilirken, etkinlik işleniş stratejisi ise Algıla/Kaydet/Çözümle/Seslendir/Yorumla (AKÇSY) olarak geliştirilmiştir. Bu modülde bireylerin müziksel algı yönetiminin geliştirilmesi beklenmektedir.

Modül 2'nin kavramları Bul/Gör/Farket olarak önerilmiş, etkinlik işleniş stratejisi ise Dinle-Oku/Kayıtla Kontrol Et, Söyle-Çal/ Kayıtla Kontrol Et, Yorumla-Tekrar Et Kayıtla Kontrol Et (DKSKYK)olarak düzenlenmiştir.Bu modülde öğrencilerin bireysel denetim/öz yeterlilikleri kolaylıkla değerlendirilebilecektir.

Modül 3'ün kavramları Farket (Düşün) /Seç (Taşın) / Uygula (Tamamala) olarak belirlenirken,etkinlik işleniş stratejisi ise Bak-Kayıt Et/Dinle-Tekrar Et/ Oku-Anlat/ Tekrar Et/ Çal-Söyel/ Tekrar Et (BDOÇ) olarak önerilmiştir.Bu modül bireyin otokontrol sistemini geliştirmek için planlanmıştır.

Modül 4'ün kavramları Seç/ Tasarla/ Uygula olarak belirlenmiş, etkinlik işleniş stratejisi ise Hazırlan(İzle-Düşün)/ Tasarla (Renklendir-Seslendir) /Uygula (Tamamla-Değerlendir) (HTU) olarak düzenlenmiştir.Bu modül bireyin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik olarak önerilmiştir.

Modül 5'in kavramları ise Ara-Bul/ Yaz-Çiz/Dinle-Anlat/Çal-Söyle/Model Öner olarak oluşturulmuş,etkinlik işleniş stratejisi ise Özümseme/Dönüştürme/Kayıtlama/Uygulama/Değerlendirme olarak önerilmiştir.Bu modülde de bireyin müzik etkinliğinde aktif öğrenmeye göre çıkarımlar yapması ve öneriler geliştirmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Modül,öğretim,yaklaşım,müzik,performans,ders işleniş süreci.

Kaynakça

Abel, J.L., & Larkin. K.T. (1990). *Anticipation of performance among musicians: Physiological arousal, confidence, and state-anxiety.* Psychology of Music.

Brodsky, W. (1996). *Music performance anxiety reconceptualized: a critique of current research practices and findings.* Medical Problems of Performing Artists.

Decarbo, J.& Nelson, J. (2002). *Music and early childhood education.* In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), The new handbook of research on music teaching and learning.New York: Oxford University Press.

Dansereau,D.F.(1985).*Learning Strategy Research*.New Jersey:Hillsdale;209-237.

Erden,M. ve Altun,S.(2006).*Öğrenme Stilleri*.İstanbul:Morpa Kültür Yayınları;79-90.

Gürgen, E. (2006). *Müzik Egitiminde Yaratıcılıgı Geliştiren Yöntem ve Yaklasımlar*. Malatya: İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi; 81-93

Gardner, H.(1983).*Frames of Mind:The Theory of Multiple Intellegencies*. New York:Basic Books

Gordon, E. A. (1997) *Music Learning Theory for Newborn and Young Children.* 2nd ed, ,Chicago: GIA Publications.

Haley, K.A. (1999). " *Aplication of research measurement to a measure of musical performance*" .(Vol 3) USA :Journal of Outcome Measurement .

Komisyon.(2014).*Öğretim İlke ve Yöntemleri*.Ankara:Anı Yayıncılık;83-137.

Macleod, M., Bowden, R., Bevan, N. and Curson, I. (1997). "*The Music Performance Measurement Method*" .(Vol 16). USA:Journal of Behavior and Information Technology.

MEB.(1994).*İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı*.Ankara:Milli Eğitim Basımevi.

Sönmez,V. ve Alacapınar,F.G.(2013).*Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.*Ankara:Anı Yayıncılık;174-200.

Selçuk,Z.(1999).*Gelişim ve Öğrenme –Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sands,M,Özçelik,D.A,Gardner,B.(1996).*Okuldaki Çalışmalar*.Ankara:MEGP Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi;3-57.

Saraç,A.G.(2003).*Bilgi-İşlem Yaklaşımına Göre Çalgı Öğrenme Sürecine Dayalı Olarak Planlı-Programlı Çalışma Alışkanlıklarına Bir Model Önerisi*.Muğla:Yayımlanmamış Konferans);1-10.

Tanrıöğen,A.(2012).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık;5-250.

Tdk.(2005).*Türkçe Sözlük*.Türk Dil Kurumu Yayınları :549.(10.Baskı).Ankara:4.Akşam Sanat Okulu Matbaası.

Weinstein,G.E and Mayer,R.E.(1986).*The Teaching of Learning Strategies*.New York:Mc Millan;205-402.

(7456) Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Koro ve Orkestra /Oda Müziği Başarım Gücünün Program Odaklı Analizi

H.Seval KÖSE
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Mehmet Can ÇİFTÇİBAŞI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Müzik öğretmenliği lisans eğitimi; alan dersleri(A), genel kültür dersleri (GK) ve meslek bilgisi (MB) kodlarıyla tanımlanan dersler yoluyla verilmektedir. Bu dağılımın ağırlıkları, 2007 lisans programının açıklamalar bölümünde %50 A, 30 MB, % 20 GK biçiminde açıklanmakta, bu oranların ve ders saatlerinin, öğretmenlik dallarına göre farklılıklar gösterdiği de belirtilmektedir. Bu açıklama bağlamında müzik öğretmenliği lisans programında; alan derslerinin 91, genel kültür derslerinin 37, meslek bilgisi derslerinin ise 35 kredi ağırlıklarıyla yer aldığı görülmektedir.

Bilindiği gibi çağdaş öğretim programları; söz konusu öğretim programından beklenen hedefler, hedef davranışlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları, sınama-ölçme ve değerlendirme durumlarına yer vermektedir. Diğer yandan, yükseköğretimde uygulanmakta olan öğretim programları büyük ölçüde tanımsal program niteliği taşımaktadır. Bu bakımdan, programın amaç, içerik, yöntem vb. bakımlardan anlaşılabilmesi, nitel analiz yoluyla sağlanabilmektedir.

Alan dersleri sınıflaması içinde yer alan derslerin tanımsal programları büyük ölçüde, müzik öğretmeni adaylarının söyleme çalma becerilerinin geliştirilmesini, var olan söyleme/çalma düzeylerinin yükseltilmesini, ses ve çalgılarıyla müzik yapma yeterliklerinin gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Şöyle ki; yedi yarıyıl devam eden bireysel çalgı tanımsal programında her dönem için, düzeye uygun eserlerin seslendirilmesi, dört yarıyıl devam eden bireysel ses eğitimi tanımsal programında düzeye uygun eserlerin seslendirilmesi, piyano eşlikli eserlerin çalışılması ifadelerine yer verilmiş olduğu görülmektedir. Diğer yandan, yedi yarıyıl devam eden piyano tanımsal programında çalgının gerektirdiği teknik çalışmalar yanında, ilk yarıyıldan itibaren müziksel ifade, cümleleme kavramları yer almaktadır. Altı yarıyıl devam eden koro ve üç yarıyıl devam eden orkestra-oda müziği tanımsal programlarında da, birlikte müzik yapma becerisinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin müzik öğretmenliği lisans sürecinde edindikleri/edinmekte oldukları öğretim ürünlerinin, bireysel olarak ya da grup içinde devimsel davranışlarla ortaya koyacakları "müziksel başarım gücü"nü arttırması gerekmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın konusunu müzik öğretmeni adaylarının, koro ve orkestra/ oda müziğine ilişkin başarım gücü oluşturmaktadır. Koro ve orkestra/oda müziğine ilişkin başarım gücünün, alan dersleri hedefleri ile ve söz konusu derslerin program hedefleri ile tutarlı bir düzeyde olup olmadığı, akademik başarılarından bağımsız olarak irdelenmektedir.

Çalışma ile, 2007 lisans programında yer alan A kodlu dersler ile koro ve orkestra / oda müziği derslerinin, müzik öğretmeni adaylarının müziksel başarım gücü üzerindeki etkisinin, koro ve orkestra / oda müziği bağlamında ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla hazırlanan nitel görüşme soruları yoluyla; Müzik öğretmeni adaylarının koro ve/veya orkestra/oda müziği derslerine hazırlıklı gelme düzeyleri, lisans programındaki A kodlu derslerin konuyla ilgili kredi, ders saati, içerik vb. dayalı olumlu/olumsuz etkileri, koro ve orkestra/oda müziği başarım gücünün arttırılması yönündeki görüşler ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışmada yer verilen "başarım gücü" ifadesiyle, "koro ve orkestra/oda müziği gruplarında başarıyla yer alma, sesiyle ve/veya çalgısıyla seslendirmeye başarıyla katkıda bulunma" vurgulanmaktadır.

Çalışma, nitel araştırma olarak yürütülmüştür. Müzik öğretmenliği lisans programı üzerinde, A kodlu derslerin tümü ile koro ve orkestra/oda müziği dersleri odaklı analiz yapılmıştır. Diğer yandan, koro ve orkestra/oda müziği dersleri veren öğretim elemanlarının görüşlerinin alınabilmesi için nitel görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. İlgili dersleri veren öğretim elemanlarına (katılımcı) uygulanmak üzere "koro ve orkestra/oda müziği başarım gücü görüşme formu" hazırlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın verileri, dokuman analizi ve nitel görüşme ile elde edilmiştir. Görüşme formunda, öğrencilerin koro ve orkestra/oda müziği başarım gücünü etkileyen faktörlerin tespitine dönük sorular yer almıştır. Katılımcı öğretim elemanlarının görüşlerinin derinlemesine elde edilebilmesi amacıyla yapılandırılmamış sorular sorulmuştur. "Nitel görüşmelerde soruların sabit ve türdeş olması kaygısının bir tarafa atılması gerekir. Tutarlılık, yoğunluk ve derinlik önem kazanır. Sayılardan ziyade yorum, özet ve bütünleştirme vardır (Weiss, Akt: Seggie, Bayyurt, 2015)

Türkiye'de 2007 lisans programını değişiklik yapmaksızın, çerçeve programda yer aldığı şekliyle uygulayan müzik eğitimi anabilim dallarında koro ve orkestra/oda müziği derslerini veren öğretim elemanları, katılımcı öğretim elemanları olarak tercih edilmiştir.

Görüşme formunun kişisel bilgiler kısmında; cinsiyet, ilgili alanda geçirilen görev süresi, bireysel çalgısına ilişkin yanıtlar yer almaktadır.

Hazırlanan görüşme formunun pilot uygulaması koro ve orkestra/oda müziği alanlarından birer öğretim elemanı ile yapılmış, gerekli düzenlemeler yapılarak "koro ve orkestra/oda müziği başarım gücü görüşme formu" son şeklini almıştır.

Katılımcılar tarafından açık uçlu sorulara verilen yanıtlar kaydedildikten sonra metne dönüştürülerek katılımcı öğretim elemanlarının onayına sunulmak suretiyle nitel analizleri yapılmıştır. Analiz öncesinde her bir görüşme metni, koro ve orkestra/oda müziği olarak gruplanarak, ilgili alanda sıra numaralarıyla tanımlanmıştır.

Dokuman inceleme ve verilerin analizi yoluyla elde edilen bulgular gruplanarak yorumlanmıştır.

Müzik öğretmenliği eğitiminde çalma ve/veya söylemeye ilişkin başarım gücü önemli yer tutmaktadır. Çünkü A kodlu derslerin önemli kısmında yer alan ifadeler, öğrencilerin çalma ve/veya söylemeye ilişkin davranış ve kazanımlarını arttırmaya dönük ifadelerdir. Programların uygulama ürünleri olarak müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin bu beklentiyi gerçekleştirme durumları araştırmanın ana problemidir. Bu ana problem bağlamında araştırmanın beklenen en önemli sonuçları; öğrencilerin "koro ve orkestra/oda müziği başarım gücü", hakkında derinlemesine bilgiye ulaşılmasıdır. Söz konusu seslendirme alanları bakımından konuyla ilgili deneyimli ve değerli görüşlere sahip katılımcı öğretim elemanlarının görüşleri ile ulaşılması beklendiğinden, araştırma sonuçlarının alana değerli katkıları olması beklenmektedir. Diğer yandan araştırmanın nihai hedefi olarak, ulaşılacak sonuçların müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alan A kodlu dersler yanında GK ve MB kodlu dersler ve programın tümü ile ilgili değerli bulgular sergilemesi beklenmektedir

Anahtar Kelimeler : Müzik öğretmenliği, lisans programı, koro , orkestra/oda müziği, başarım gücü.

Kaynakça

Özmenteş, S. (2013) Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* Cilt 2, Sayı 2, 320-331.

Topoğlu, O., Erden. E. (2012) Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, Akademik Bakış Dergisi, Sayı 31, 1-11.

Seggie, F.N., Bayyurt, Y. (2015) *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları,* Anı Yayıncılık, Ankara.

Gün Duru, E., Karakelle, S. (2013) Türkiye ve Avusturya müzik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, *Turkish Studies,* Volume 8/3, 233-245.

Yıldırı Orhan, Ş., Bilgin, S. (2013) Müzik öğretmeni adayları gözüyle ideal öğretim programı, *International Journal of Social Science,* Volume 6 Issue 2, p. 1025-1042.

Uçan, A. (2006) Müzik öğretmeni yeterlikleri, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu,* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 68-90.

Küçükahmet, L. (2007) 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Bahar 2007, 5(2), 203-218.

Töreyin, A. M. (2002) Müzik öğretmeni yetiştirmede Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasındaki etkileşim, *Uluslararası Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Müzik Eğitimi Kongresi Bildirisi*, GÜGEF, Ankara.

Çevik, S. (2004) Yürürlükteki müzik öğretmenliği lisans programı tasarısına ilişkin görüş ve öneriler, *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*, SDÜ, Isparta.

Berki, T., Karakelle, S. (2009) 2006-2007 akademik yılında uygulamaya konulan merkezi müzik öğretmenliği lisans programının incelenmesi, *8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu,* OMÜ.

Köse, H. S. (2004) Koro başarım gücünün arttırılması için bireysel ses eğitiminin gerekliliği, *1924- 2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ*, Isparta.

(7523) Ses Eğitimindeki Öğrenme Ürünlerinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Ayşe Meral TÖREYİN

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Ses eğitimi, bireye sesini konuşurken ve şarkı söylerken doğru, güzel ve etkili kullanabilmesi amacıyla, ses sistemini eşgüdüm içinde verimli kullanmasına ilişkin davranışların, belli öğretim programı kapsamında kazandırıldığı bir özel alan eğitimidir. Töreyin (2008:81) Her yaşta ve herkese verilir. Özellikle, mesleğini sesiyle yürüten bireylere yönelik olarak farklı türler kapsamında, farklı amaçlar ve farklı yöntemlerle gerçekleştirilir. Öğrenme ürünü, öğrenme süreci sonunda bireyin bildiği, anladığı ve yapabildiği tüm bilgi ve becerilerdir. Öğrencilerde davranış değişiklikleri oluşturmak amacıyla düzenlenen etkinlikler öğretim süreci, süreç sonunda oluşan davranışlar da öğrenim çıktılarıdır. Demirel (2012:226) Eğitimbilim alan yazınında öğrenme ürünlerinin/ öğrenim çıktılarının Gagné'nin saptadığı, sözel bilgi, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar ve devimsel beceriler olmak üzere beş grupta toplandığı görülmektedir. Senemoğlu (2013:410) Bunun yanında Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl'un birlikte oluşturdukları "Bloom taksonomisi" de yaygın olarak kullanılmaktadır. Bloom'a göre öğrenme çıktıları bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor hedef alanlarında yer alır. Senemoğlu (2013:401) Öğrenme ürünleri, öğretenin ve programın amacından çok, öğrenenin başardıklarıyla ilgilidir. Ses eğitimindeki öğrenme ürünleri aynı sınıflama içinde gruplandırılmaktadır. Kuram ve uygulama boyutlarıyla bir bütün olan ses eğitiminde ölçme, verilen eğitimin ölçülebilen özelliklerinin belli kurallara göre ve uygun ölçme araçlarıyla birim cinsinden sayılarla ifade edilmesidir. Değerlendirme ise eğitim süreci hakkında yargıya varma işidir. Yani, ses eğitimi ölçüm sonuçlarının bir ölçüte vurarak değer yargısına varma işlemidir. Ölçme yoluyla elde edilen sayısal değerler, belirlenen ölçütlerle karşılaştırılarak değerlendirilir ve böylece eğitim sürecinde saptanan aksaklıklar ve olumsuzluklar onarılır. Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmede farklı yaklaşımlar tercih edilmektedir. Bireyin kendi kendisiyle karşılaştırılması, sınıftaki diğer arkadaşlarıyla karşılaştırılması ve öğrencinin saptanan ölçütlere göre ölçülüp değerlendirildiği yaklaşımlar sanat eğitiminde ölçme- değerlendirmede kullanılmaktadır. Müzik eğitiminde ölçme, eğitimin ölçülebilen boyut ve özelliklerine uygun olarak hazırlanan ölçme araçları ile gerçekleştirilir. Elde edilen ölçümlerin, önceden saptanmış olan ölçütlerle karşılaştırılmasıyla varılan yargıyla da değerlendirme işlemi gerçekleştirilir. Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarındaki ses eğitiminde ölçme ve değerlendirme işlemleri, kurumların ve öğretim programının amacı ile ses eğitimcilerinin tercih ve alışkanlıklarına göre farklı şekilde yapılmaktadır. Ses eğitimi verilen mesleki müzik kurumlarında ölçme ve değerlendirme işlemleri genellikle hiçbir ölçme aracı kullanılmadan tamamen "duyumsal yolla ve genel bir beğeni ölçüsüyle" gerçekleştirilmektedir. Bu durumda, ses eğitimcisinin alan bilgisi, becerisi ve beğeni düzeyi ile ses eğitimi programının amaç, yöntem ve değerlendirme boyutu hakkındaki bilgi düzeyi de ölçme ve değerlendirme sonuçlarını belirlemede önemli değişkenler olarak etkin olmaktadır. Bu yönüyle ses eğitimindeki ölçme ve değerlendirmeler büyük ölçüde öznel değerlendirme olarak kabul edilmekte ve sorun olmaktadır. Dolayısıyla, daha duyarlı ölçme sonuçları elde etmeyi engellemekte, ölçme ve değerlendirmenin güvenirlik ve geçerliği üzerinde tartışmalara yol açmaktadır. Ses eğitimindeki öğrenme ürünlerinin ölçme ve değerlendirmelerinde yeni, güvenilir, geçerlik düzeyi yüksek ve kullanışlı yöntemler geliştirilmesi gereği vardır. Bu çalışmada, Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarında halen verilmekte olan ses eğitimindeki öğrenme ürünlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde izlenen yol saptanacak, eğitim bilimlerinde geliştirilen farklı ve yeni yaklaşımlarla ilişkilendirilerek yeni ölçme- değerlendirme yöntemleri önerilecektir.

Çalışmanın amaçları: Yüksek öğretimde verilmekte olan ses eğitiminde öncelikle öğrenme ürünlerine göre ölçme-değerlendirme yapılıp yapılmadığını saptamak amaçlanmaktadır. Ayrıca, halen kullanılmakta olan ölçme- değerlendirme yöntemlerinin neler olduğunu tesbit etmek de amaçlar arasındadır. Diğer taraftan farklı ses eğitimi türlerinde (bireysel ses eğitimi, şan eğitimi, koro eğitimi ve konuşma eğitimi) kullanılan ölçme değerlendirme biçimleri arasında farkılıklar olup olmadığını belirlemek de amaçlanmaktadır. Son olarak, kullanılmakta olan ve geçerlik, güvenirlik ve kullanışlılık açısından yetersiz olduğu bilinen ve tamamen öznel ölçme ve değerlendirme biçimi olarak kabul edilen " duyumsal yolla ve genel bir beğeni ölçüsüyle" gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme işlemlerinin, objektif, geçerlik ve güvenirlik düzeyi yüksek ve kullanışlı yeni ölçme- değrelendirme yöntemlerini önermek, uygulamaya konulmasını sağlamaktır.

Çalışma betimsel ve nitel araştırma yöntemiyle yürütülmektedir. Bu bağlamda verilerin bir kısmı özellikle ses eğitimi ve ölçme-değerlendirme konularında alan yazın taramasıyla elde edilmektedir. Diğer taraftan, araştırmanın problemiyle doğrudan ilgili olan ve daha geniş bilgi toplamak üzere problemin öznesi durumunda bulunan, lisans eğitimi düzeyinde ses eğitimi verilen mesleki müzik eğitimi kurumlardaki ses eğitimcileri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmaktadır.

Veri analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemi birlikte kullanılacaktır. Alan yazın taramayla elde edilen veriler analiz sonuçlarında elde edilen verilerle ilişkilendirilerek bulgulara ulaşılacak ve yorumlanacaktır. Veri analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemi birlikte kullanılacaktır. Alan yazın taramayla elde edilecek olan veriler, analiz sonuçlarından elde edilecek olan verilerle ilişkilendirilerek bulgulara ulaşılacak ve yorumlanacaktır. Elde edilecek bulgularla sonuçlar oluşturulacaktır.

Çalışmanın problem durumunda belirtildiği gibi, ses eğitimi verilen yüksek öğretim kurumlarının büyük bir kısmında öğretim süreci sununda ulaşılan öğrenim ürünlerinin ölçülme ve değerlendirilmesinde, "tamamen duymaya dayalı beğeni düzeyinde" ölçmeler yapıldığı bilinmektedir. Bu durumun açıklık kazanacağı beklenmektedir. Farklı ses eğitimi türelerindeki ölçme ve değerlendirme biçimlerinin ortaya çıkacağı beklenmektedir. Ayrıca, halen kullanılmaka olan ölçme ve değerlendirme yöntemleri içinde, eğitim bilimleri kapsamında geçerlik, güvenirlik ve kullanışlılık yönünden kanıtlanan- bilinen ölçme- değerlendirme yöntem ve araçları ile kullanılma düzeylerinin ortaya çıkması beklenmektedir. Ses eğitiminin farklı türlerine göre öğrenme ürünlerinin saptanmasına olanak tanıyacağı beklenmektedir. Ses eğitimcilerinin, eğitimin önemli boyutunu oluşturan öçlme ve değerlendirmeye bakış açılarının ortaya çıkarılacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Anahtar Kelimeler: Ses Eğitimi, Öğrenme Ürünleri/Çıktıları, Ölçme- Değerlendirme

Kaynakça:

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim-Öğrenme-Öğretim** Yargı Yayınevi 2013 Ankara

Demirel, Özcan. **Öğretim İlke ve Yöntemleri** Pegem Akademi 2012 Ankara

Töreyin, Ayşe Meral. **Ses Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler Yöntemler** 2008 Sözkesen Matbaası Ankara

Bilen, Mürüvvet. Plandan Uygulamaya Öğretim Anı Yayıncılık 2006 Ankara

Taşpınar, Mehmet. Öğretim İlke ve Yöntemleri Edge Akademi 2013 Ankara

Uçan, Ali. Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar MAY Yayınları 1996 Ankara

Arslan, Mehmet. Öğretim İlke ve Yöntemleri Anı Yayıncılık 2012 Ankara

Erginer, Ergin Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme Öğreti Pegem Yayıncılık 2006 Ankara

Birel, Semih. Viyolonsel Öğretiminde Performans Değerlendirmeye Yönelikl Hazırlanan Dereceli Puanlama Anahtarının (Rubrik) Sınanması ve Değerlendirilmesi Yayımlanmamış Doktora Tezi GÜEBE 2014 Ankara

Barthélémy Yva La Voix Libérée Robert Laffont 1984 Paris

Rondeleux Louis Jacques Trouver sa Voix éditions du seuil 1974 Paris

Phillips Pamelia. S- Jost Mariette Le chant Pour les Nuls Editions First Gründ 2010

Küçükahmet, Leyla Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Nobel Yayın ve Dağıtım 2008 Ankara

(7587) Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Fiziksel Konumlarının Öğrencilerin Bireysel Çalgı Eğitimi ve Piyano Derslerindeki Başarı Durumlarına Etkilerinin İncelenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği)

Mehmet Can ÇİFTÇİBAŞI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÖZDEMİR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme çabaları Musiki Muallim Mektebi (1924) ile başlamıştır. (Tebiş, 2007, s.7). Günümüzde de farklı üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında müzik öğretmeni yetiştirme faaliyetleri devam etmektedir. Cumhuriyet döneminde müzik öğretmeni yetiştiren kurumların programları incelendiğinde alan bilgisi başlığı altında "çalgı eğitimi" ve "piyano" derslerinin tüm programlarda yer alıyor olması dikkat çekicidir (Kutluk 2001, s.12, Yayla, 2004, s. 70). Alanyazında bu derslerin önemini vurgulayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Karahan (2004, s.1) müzik öğretmeni adaylarının bu süreçte öğrendikleri birçok teorik bilgiyi çalgı eğitimi ile birlikte uygulama fırsatı bulduklarını ve çalgı eğitiminin müzik öğretmeni yetiştiren kurumların vazgeçilmez bir kolu olduğunu belirtmiştir. Uçan (1993) da benzer şekilde; çalgı eğitiminin ister genel, ister özengen, ister mesleki amaçlı olsun her düzeyde yapılan müzik öğretiminin en önemli, en anlamlı boyutlarından biri olduğunu belirtmiştir. (Akt: Alço,Bilgin 2012, s.112).

Çalgı öğretimi süreci birçok yönüyle diğer eğitim-öğretim süreçlerinden farklı niteliktedir. Sınıf ortamında geleneksel yöntemlerle işlenen dersler ile karşılaştırıldığında derslerin genellikle birebir yapılması, mutlaka ders yapılan odada çalgıların ve diğer gerekli araç gereçlerin (nota, nota sehpası, ayna vs.) hazır olarak bulunması, bunun yanında öğrencilerin ödevlerini çalışırken de aynı araç gereçlerin kullanılması gerekliliği çalgı eğitiminin farklı ihtiyaçlara gereksinim duyduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kaldıkları yurt, pansiyon, apart ve apartman dairelerinde rahatsızlık vermesi sebebi ile çalgılarına çalışamama durumları ise oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Bunların yanı sıra piyanonun yapısı itibarı ile taşımaya müsait olmaması, bireysel çalgı derslerinde eğitimi verilen çalgıların ise bazılarının ise (viyolonsel, kontrbas vs.) ebat olarak büyük olması sebebiyle de öğrenciler kendi bireysel çalışmalarını da anabilim dallarında gerçekleştirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu anlamda öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi ve piyano derslerindeki başarıları ile eğitim-öğretim gördükleri üniversite yerleşkesinin fiziksel konumu arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma Türkiye'de müzik eğitimi vermekte olan kurumların programlarında yer alan önemli derslerden Bireysel Çalgı Eğitimi ve Piyano derslerinde öğrenci başarısı ve kurumların fiziksel konumu arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır. Daha öncesinde Süleyman Demirel Üniversitesi'ne bağlı olmak üzere 2006 Yılından beri Burdur ilinin merkezinde eğitim-öğretim faaliyetine devam eden Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Burdur ilinin dışında yer alan istiklal yerleşkesine taşınmıştır. Bu araştırmada 2011 yılından itibaren Bireysel Çalgı Dersleri, Piyano dersleri not ortalamaları karşılaştırılmış, öğretim elemanları ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda ise okulun fiziksel durumunun notlar üzerindeki etkisi irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma modelleri kullanılmıştır. Bu araştırmadaki nicel veriler Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki öğrencilerin 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 eğitim öğretim yıllarında aldıkları "Bireysel Çalgı Eğitimi I", "Bireysel Çalgı Eğitimi II" "Bireysel Çalgı Eğitimi III", "Bireysel Çalgı Eğitimi IV", "Bireysel Çalgı Eğitimi V", "Bireysel Çalgı Eğitimi VI", "Bireysel Çalgı Eğitimi VII", "Piyano I", "Piyano II", "Piyano III", "Piyano IV", "Piyano V", "Piyano VI", "Piyano VII" derslerinin sınıf ortalamalarından oluşmaktadır. Şehir merkezinde yer alan yerleşkedeki eğitim-öğretim sürecinde söz konusu dersler ile ilgili not ortalamaları, yeni yerleşkede eğitim-öğretim sürecinde alınan notlarla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için bağımsız örneklemler T Testi kullanılmıştır. "Bağımsız örneklemler için t testi, iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır." (Pallant, 2001, Akt: Akbulut 2010, s.110) İlgili öğretim elemanları ve öğrenciler ile görüşülerek fiziksel konumun öğrenci başarısı üzerinde ne ölçüde etkili olduğu, yeni yerleşke ile ilgili süregelen sorunlar varsa bunların neler oldukları araştırılacaktır. Elde edilecek nitel veriler neticesinde temalar belirlenecek ve araştırma raporlaştırılacaktır. Ulaşılan sonuçlar neticesinde çözüm önerilerinin neler olabileceği irdelenecektir. Çalışma bu yönüyle bundan sonra kurulacak ya da taşınacak olan müzik eğitimi veren tüm kurumların konumlarının belirlenmesinde yol gösterici olabilecek nitelikte olması sebebiyle önem taşımaktadır.

Müzik öğretmenliği eğitimi dahil olmak üzere; müziksel performans her türlü müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birisini oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen nicel veriler doğrultusunda elde bulgulara göre Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Müzik Öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin yeni yerleşkedeki eğitim-öğretim sürecinde bireysel çalgı eğitimi ve piyano dersleri notlarının düştüğü görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin çalgı performanslarında azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanları ve öğrenciler ile yapılan ön görüşmelere ve araştırmacıların gözlemlerine göre; şehirden-yerleşkeye ve yerleşkeden-şehire ulaşım için mutlaka araç kullanım gerekliliği ve öğrencilerin kullandıkları toplu taşıma araçlarında çalgıları ile zaman zaman sıkıntılar yaşamaları, dersler bittikten sonra öğrencilerin geç saatlere kalmadan şehre dönmek istemeleri gibi sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Yapılandırılmamış görüşme formu ile gerçekleştirilecek görüşmeler neticesinde

derinlemesine incelenecek ve tespit edilecek sorunların ve bu sorunlara ilişkin ortaya konacak çözüm önerilerinin alana değerli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Müzik, müzik eğitimi, çalgı eğitimi, piyano

Kaynakça

Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları. İstanbul, İdeal Kültür Yayıncılık

Alço, P., Bilgin S. (2012). Müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin piyano eğitimine ilişkin görüşleri. e-Journal of New World Sciences Academy 2012, Volume: 7, Number: 2 Article Number:D0088 110-122.

Karahan, A.S. (2004). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumların piyano öğretimi sürecinde kullanılan klasik batı müziği piyano etütlerinin öğrencileri Çağdaş Türk Müziği piyano eserlerini çalmaya hazırlama durumu. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kutluk, Ö. (2001). Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitimi. Doktora Tezi, Ankara : Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Pallant; J. (2001). SPSS survival manual. Maidenhead, PA: Open University Press

Tebiş, C. (2002). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki keman öğretiminin müzik öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak müzik öğretmenliği formasyonu olarak incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yayla, F. (2004). Musiki muallim mektebinden günümüze müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar ve müzik öğretmeni yetiştirme yaklaşımları ışığında genel durum. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, 7-10 Nisan 2004, (s. 63-85), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi

(7706) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Müzik Yeterliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Alanlarına Katkıları Açısından İncelenmesi

Efe AKBULUT
Pamukkale Üniversitesi

Ece BARBOROS
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Çocuk müzik ilişkisi, çocuğun anne karnında oluşurken annenin kalp atışlarından etkilenmesiyle başladığı söylenebilir. Anne karnında oluşan çocuk annenin kalp atışlarıyla dolaylı olarak müziğin ritim olgusuyla tanışır.

Çocukta müzik yeteneği doğuştan başlar. Her çocuk dünyaya geldikten sonra müziğe ilgi duymaya başlar. Doğduktan sonra annenin ninnileriyle ve giderek çevresindeki araçlardan işittiği müzik ilişkisi daha da zenginleşir.

Çocuğun gelişimi boyunca hayatında müziğin ve müzik eğitiminin önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda müzik eğitimi ile aktif bir süreç içerisinde olan okul öncesi dönem çocuğuna oa kazandırılması düşünülen müziksel davranışların yanında müziğin onların dil, kişilik, sosyal, duygusal, bedensel ve psiko-motor alanlarına da önemli etkileri olacaktır. Okul öncesi dönem çocuğuna kazandırılması düşünülen müziksel davranışlarda, okul öncesi öğretim programıyla yetiştirilecek olan okul öncesi öğretmenleri tarafından bilinçli olarak çocuk ile doğru bir etkileşim ve aktiflik sürecinde kazandırılmaya çalışılacaktır.

Karadağ (1997), müziği seven ve bu konuda eğitim almış öğretmenlerin, okul öncesi günlük programlarda müzik eğitimine önem vererek, çocuklara müziği sevdirip, ritim duygularını geliştirmesi gerektiğini, aksi takdirde bilinçsizce hazırlanmış bir müzik programının, yarardan çok zarar getireceğini vurgulamıştır (Koc, 2006, akt, Özkut, 2012)

Okul öncesi öğretmenlerinin, müziksel becerileri ve müzik etkinliklerini barındıran çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmalarda konunun yalnızca belirli bir yönü ele alınmaktadır. Bu çalışmada, bugüne değin yapılmış olan çalışmalardan farklı olarak, okul öncesi öğretmenliği lisans programları ders müfredatında yer alan müzik eğitimi dersinin okul öncesi öğretmenlerine kazandırmış olduğu yeterliklerin sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Rehberlik Programında yer alan kazanımları ile 48-66 aylık çocukların gelişim alanlarına olan ilişkisinde ne gibi öneme sahip olduğu vurgulanacaktır

Araştırmamız, bu bağlamda ele alınmış olup " okulöncesi öğretmenlerinin sahip oldukları müzik yeterliklerinin okulöncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarına katkıları açısından incelenmesi" problemine dayalı alt problemler şöyle ifade edilmiştir.

1.Okul öncesi öğretmenlerinde bulunan müziksel yeterlikler, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel alanına hangi derecede etki etmektedir?

2.Okul öncesi öğretmenlerinde bulunan müziksel yeterlikler, okul öncesi dönem çocuklarının dil alanına hangi derecede etki etmektedir?

3.Okul öncesi öğretmenlerinde bulunan müziksel yeterlikler, okul öncesi dönem çocuklarının psiko-motor alanına hangi derecede etki etmektedir?

4.Okul öncesi öğretmenlerinde bulunan müziksel yeterlikler, okul öncesi dönem çocuklarının duyuşsal alanına hangi derecede etki etmektedir?

5.Okul öncesi öğretmenlerinde bulunan müziksel yeterlikler, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal alanına hangi derecede etki etmektedir?

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde almış oldukları müzik dersi ile kazanmış oldukları yeterliklerin ölçülmesi için nicel, bunun doğrultusunda da MEB'in Okul Öncesi Rehberlik Programında yer alan kazanımlar ile ilişkilendirilmesi için ise nitel yönteme başvurulmuştur.

Araştırmanın evrenini, okul öncesi çocuklarının devam ettiği İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, MEB'den alınmış izin sonucunda ölçeği uygulamaya gönüllü olan 54 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada Akbulut'un 2013 yılında geliştirmiş olduğu 'Eğitim Fakültesi Okulöncesi Anabilim Dalı Programında Yer Alan Müzik Eğitimi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyleri' ölçeği uygulanacaktır. Beşli Likert tipindeki ölçekte seçenekler "çok iyi" "iyi" "orta" "az" "çok az" arasında değişmektedir. 27 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5 boyutludur.

Eğitim Fakültesi Okulöncesi Anabilim Dalı Programında Yer Alan Müzik Eğitimi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyleri Ölçeği

Akbulut (2013) tarafından geliştirilen ölçek toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir ve her madde için "Çok iyi", "İyi", "Orta", "Az" ve "Çok az " olmak üzere derecelendirilmiştir .

Çalışmanın nitel boyutunda da Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Rehberlik Programında 48-66 aylık çocuklar için yer alan kazanımlar doğrultusunda her bir gelişim alanına atıfta bulunulacaktır.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerine uygulanacak ölçeğin verilerinin çözümlenmesinde SPSS programından faydalanılacaktır. Çıkan sonuç, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Rehberlik Programında bulunan kazanımların gelişim alanları doğrultusunda içerik analizi yöntemi ile ilişkilendirilecektir.

Yapılacak bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin müzik aktivitelerinde kullanacağı yöntemlerin çocukların dil gelişim alanına olumlu katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Yapılacak bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin müzik aktivitelerinde kullanacağı yöntemlerin çocukların psiko-motor alanına olumlu katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Yapılacak bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin müzik aktivitelerinde kullanacağı yöntemlerin çocukların duyuşsal gelişim alanına olumlu katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Yapılacak bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin müzik aktivitelerinde kullanacağı yöntemlerin çocukların bilişsel alanına olumlu katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Yapılacak bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin müzik aktivitelerinde kullanacağı yöntemlerin çocukların sosyal gelişim alanına olumlu katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Yapılacak bu araştırma doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin müziksel yeterliklerinin ölçülmesi sonucunda geliştirilecek önerilerin, eğitim süreçlerinin irdelenmesine olumlu katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Yapılacak bu araştırma doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin müziksel etkinlikleri çok yönlü olarak hazırlamasına olumlu katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Müzik Eğitimi, Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi, Okul Öncesi Dönem Çocukları

Kaynakça

AKBULUT, E. (2013). Eğitim Fakültesi Okulöncesi Anabilim Dalı Programında Yer Alan Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14, 9-16.

BAŞARAN, N. Erken Öğrenme Becerilerini Değerlendirme Aracının Tokat Örnekleminde 48–66 Aylık Türk Çocuklarına uyarlanması Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Yüksek Lisans Tezi

Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: Araştırma deseni* (4.Baskıdan Çeviri). (S. B. Demir, Cev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap

HOLGERSEN, S.E. (1997). "Aims and Methods in Danish Preschool Music Education".Arts Education Policy Review. Symposium. September,1997, Vol. 99 Issue 1,p25, 7p, 1 chart.

KANDIR, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı 2001-2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi Yapa Yayınları, İstanbul

KINCAL, R. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (1.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998). Milli Eğitim İle İlgili Bilgiler. MEB Yayınları, Ankara.

SUN, M. ve SEYREK, H. (2010). *Okul Öncesi Eğitiminde Müzik,* Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.

UÇAN, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel kavramlar-İlkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. (3. Baskı). Ankara, Evrensel Müzik Evi.

(http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/rehberlik_okuloncesi.pdf), 10 Ocak tarihinde İnternetten alınmıştır.

(7937) Piyano Eğitiminde Yeni Teknolojiler: Haptik

Ferhat Kadir PALA — Aksaray Üniversitesi

Özlem KILINÇER — Niğde Üniversitesi

ÖZET

Bilindiği gibi öğrenme süreci öğrenme ortamında beş duyu organımızın etkileşimini içermektedir. Ne kadar çok duyu organımızı öğrenme sürecinde işe koşarsak öğrenmelerimizin kalıcılığı o oranda artmaktadır. Eğitim sistemleri genelde okuma ve dinlemeye dayalı olduğundan bu durum dokunsal (haptik) öğrenenler için dezavantajlı olmaktadır. Dokunma duyumuzu etkin bir şekilde kullanmayı amaçlayan haptik teknolojileri mühendislik, robotik, psikoloji, biliş ve askeri araştırmalarda sıkça karşımıza çıkmaktadır ve eğitim araştırmalarında da yeni yeni kendine yer edinmeye başlamıştır (Karal & Reisoglu, 2009).

Haptic kelimesinin Yunanca "Haptikos" ve "haptesthai" kelimelerinden türetilmiştir (El-Saddik, 2009). Haptik teknolojisi donanım ve yazılım olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Yazılım, simülasyon özelliklerine sahiptir ve ses, görsellik, etkileşim vb. imkanları sunarken, donanım ise yazılımla etkileşerek kodlanan ilkelere göre algıları düzenlemektedir. Kullanıcılar dokunarak haptic arayüzle etkileşime girerler. Böylece, kullanıcılara verilen geribildirimlerle kuvvet ve titreşim gibi özelliklerin hissedebilmesini sağlanır.

Haptik geribildirimler iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; kuvvet geribildirimi ve dokunsal geribildirimdir. Kuvvet geribildirimi arayüzleri bilgisayar destekli tasarım, robot yardımlı cerrahi operasyonlarda üç boyutlu gerçek veya sanal nesnelerin keşfedilmesi ve değiştirilmesinde kullanılır. Genellikle robotik manipülatörler ile kullanıcıya geribildirimde bulunurlar. Dokunsal geribildirim arayüzleri ise yüzeylerin pürüzlülük, düzgünlük ve sıcaklık gibi özellikleri ile ilgilenirler. Bu cihazlar kullanıcının gerçek veya sanal bir nesne iletişimde olup olmadığını belirtmek için kullanılmaktadırlar.

Haptik arayüzler (cihazlar), el-göz koordinasyonu gerektiren bir becerinin veya görevin öğrenilmesinde titreşim uyaranlı (vibrotactile) geribildirimler sağlayarak etkin olarak kullanılabilmektedirler. Bu cihazlar kullanıcılar tarafından uygulanan kuvvetin şiddetini ve yönünü hesaplayabilecek hassasiyete sahip olduklarından öğrenme sürecinde de etkili olabilmektedirler.

Araştırmalar insanların büyük çoğunluğunun öğrenme süreçlerinde kinestetik veya dokunsal olarak öğrendiklerini ve bu sayede daha iyi anladıklarını ve hatırladıklarını göstermektedir. Bu noktada haptik teknolojileri birçok öğrenen için tamamen farklı bir öğrenme yönteminin kapısını açmaktadır. Ayrıca haptik ile görsel ve işitsel öğrenenler de öğrenmelerini geliştirebilmektedirler.

Haptik öğrenme aktif ve pasif haptik öğrenme olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktif haptik öğrenmede bireylere duyuları yoluyla anlık geribildirimler verilir. Bireyler öğrenme sürecinde iken geribildirimler anlık olarak sağlanır. Ancak, pasif haptik öğrenmede bireylerin dokunma duyusuyla bir psikomotor beceriyi öğrenmesi sırasında kitap okuma, televizyon seyretme vb. tamamen farklı bir işle uğraşabilmelerine olanak verilir. Başka bir deyişle, pasif haptik öğrenme kullanıcıların dikkatlerini aktif olan uyaranlara çekmeden zahmetsizce dokunsal uyarma yoluyla yeni bir beceriyi öğrenebildikleri bir öğrenme yöntemidir.

Yeni bir motor beceriyi öğrenmek çok aşamalı bir öğrenme sürecidir ve merkezinde pratik yapmak yer alır. Deneme ve yanılma yoluyla devamlı motor beceriyi tekrarlayarak motor becerinin daha iyi bir seviyeye gelmesi sağlanabilir. Bu noktada pasif haptik öğrenme devamlı tekrar yaparak kas hafızasını işe koşar ve öğrenme sürecine yardımcı olabilir.

Piyano çalmayı yeni öğrenenler pasif haptik öğrenme yoluyla dokunsal arayüz entegre edilmiş eldivenler gibi giyilebilir bilgisayarlar kullanarak öğrenme süreçlerini hızlandırabilirler (Huang, Do, & Starner, 2008; Kohlsdorf & Starner, 2010). Bu noktadan hareketle, bu çalışmada piyano ve piyano eğitiminde haptik teknolojilerinin kullanımı üzerine yapılan çalışmalar incelenerek alan yazında var olan durumun ortaya konulması ve gelecekte yapılacak çalışmalara öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında genelde piyano için geliştirilen haptik teknolojiler incelenmiş, özelde ise piyano eğitiminde bu teknolojilerin nasıl kullanılacağına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Alanyazın taraması yapan çalışmalarda nitel veya nicel farklı yöntemler kullanılmaktadır. Betimsel tarama (Descriptive Review) yöntemi ise nicel yöntemlerden biridir. Betimsel tarama, sonuçların genellenebilirliğini sağlamak için, araştırılacak konuda mümkün olduğunca ilgili yayına sistematik bir şekilde taramayı amaçlar. Seçilen her bir yayın için yayın tarihi, araştırma yöntemi, ana yaklaşım ve sembolik araştırma sonuçları (örneğin; pozitif, negatif veya anlamlı değil) gibi belirli arama karakteristiklerine göre kodlanır. Frekans analiziyle (eğilim analizi ve kümeleme analizi gibi türevleri de içerebilecek şekilde) taranan her bir çalışma farklı desenleri açısından tanımlanarak bir veri kaydı olarak ele alınır. Böylece, betimsel tarama bulgularını araştırma alanının durumu olarak sunabilmektedir (King & He, 2005).

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi adımları dikkate alınarak belirlenen iki aşamalı tarama stratejisi işe koşulmuştur. İlk aşamada tarama için kullanılacak anahtar kelimeler belirlenmiştir. İkinci aşamada ise tarama sonucunda elde edilen yayınlar çalışmanın bağlamı, kullanılan teknoloji ve öğrenme yaklaşımı açısından analiz edilmiştir.

Haptik teknolojisi kullanılarak yapılan müzik çalışmaları, 1920 yılında Teremin adlı müzik aletini icat eden Rus fizikçi Lev Sergeevich Termen'e (Leon Teremin) kadar gittiğinden taramalarda yayın yılı kısıtlamasına gidilmemiştir. Yayınlar taranırken sorgulamada piyano, piyano eğitimi, haptik veya haptik öğrenme anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Araştırmacıların her biri ayrı ayrı bir birinden bağımsız olarak anahtar kelimelere göre tarama yapmıştır. Araştırmacıların tarama sonuçları karşılaştırılmış ve çelişen durumlar fikir birliğine varılarak çözümlenmiştir.

Tarama sonucunda toplam 51 yayına ulaşılmıştır. Çalışmaların özet bölümleri incelenerek 13 yayının çalışma kapsamına girmediği belirlenmiş ve bu doğrultuda çalışmada 38 yayın belirlenen ölçütler doğrultusunda analiz edilmiştir.

Yayın yılına göre bulgular;

Çalışmada her hangi bir yıl sınırlamasına gidilmemesine rağmen incelenen yayınların ikisi dışında hepsinin son on yılda yapıldığı belirlenmiştir.

Yayın türüne göre bulgular;

Yayın türüne göre çalışmalar ele alındığında 26 çalışmanın bildiri olarak sunulduğu, 2 çalışmanın doktora tezi, 3 çalışmanın yüksek lisans tezi, 4 çalışmanın makale ve 3 çalışmanın ise proje raporu olarak yayınlandığı belirlenmiştir.

Geliştirilen arayüze göre bulgular;

İlk incelemelere göre bazı çalışmaların var olan sistemleri kullanmalarına karşın araştırmacıların genellikle kendi haptik arayüzlerini geliştirdikleri görülmüştür. 16 çalışmada eldiven, parmaksız eldiven, parmak ucu algılayıcıları ve bileklik gibi giyilebilir teknolojiler geliştirilmiştir.

Yazar sayısına göre bulgular;

Araştırmaların 25'i üç ve daha az yazarlıdır (üç yazarlı dokuz, iki yazarlı sekiz ve tek yazarlı dokuz). En fazla 11 yazarlı çalışma bulunmaktadır.

Yazarların uzmanlık alanlarına göre bulgular;

İncelenen araştırmaların hemen hemen hepsinde yazarlar mühendislik kökenlidir. Bilişim, makine ve elektronik mühendisliği ön plana çıkan uzmanlık alanlarıdır.

Anahtar Kelimeler : Piyano eğitimi, piyano, haptik, haptik öğrenme, haptik teknolojiler

Kaynakça

{C}El-Saddik, A.-M. (2009). *Haptics technologies: theory and applications*. Paper presented at the Proceedings of the 2009 conference on Information Science, Technology and Applications, Kuwait, Kuwait.

Huang, K., Do, E. Y.-L., & Starner, T. (2008). *PianoTouch: A wearable haptic piano instruction system for passive learning of piano skills.* Paper presented at the Wearable Computers, 2008. ISWC 2008. 12th IEEE International Symposium on.

Karal, H., & Reisoglu, I. (2009). Haptic's suitability to constructivist learning environment: aspects of teachers and teacher candidates. In H. Uzunboylu & N. Cavus (Eds.), *World Conference on Educational Sciences - New Trends and Issues in Educational Sciences* (Vol. 1, pp. 1255-1263). Amsterdam: Elsevier Science Bv.

King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems, 16*(1), 32.

Kohlsdorf, D., & Starner, T. (2010). *Mobile music touch: The effect of primary tasks on passively learning piano sequences.* Paper presented at the Wearable Computers (ISWC), 2010 International Symposium.

(8023) Senaryo Yazma Etkinliği İle Olasılık Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi

Arif DANE Erzincan Üniversitesi

Ali GÖKMEN Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte ihtiyaç duyulan insan profili, değişimler geçirmiştir. Örneğin, bilgi edinme kaynaklarının çoğalması ile birlikte gelişen yaşam koşulları bireylerin günlük yaşamda hızlı kararlar vermelerinde önemli rol oynamaktadır. Özellikle problem durumları karşısında iyi analiz yapabilme ve iyi problem çözücü bireylere özgü uygun kararlar alabilme, gibi özellikler bireylerin hayat başarısına katkı sağlamada etkili olabilmektedir. Buna benzer durumlar eğitim alanında da görülmektedir. Örneğin, matematik dersi müfredat programı ulusal ve uluslararası alanda sürekli bir gelişim göstermektedir (MEB, 2005; NCTM, 2000).

Günlük yaşantımızda karar alırken sürekli olarak kullandığımız olasılık ve olasılığa ilişkin kavramlar birçok ülkede matematik dersi müfredat programında yerini almaktadır (Koparan ve Güven, 2014). Günlük hayatta ve çeşitli iş alanlarındaki kullanımının önemi ve gerekliliğinden ötürü, olasılık ve istatistik konuları, son yirmi yılda okul öncesi dönemden başlayarak matematik öğretim programlarının bünyesinde yer almaya başlamıştır (Akkaya, 2010). Benzer şekilde ülkemizde de son yıllarda çağın değişen koşullarına ayak uydurmak ve bireylerde olasılıklı muhakemenin geliştirilmesi amacıyla istatistik ve olasılık konusu yenilenen matematik öğretim programında alt öğrenme alanı şeklinde yer almaktadır (MEB, 2005). Olasılık, gerçek hayatta ve çeşitli bilim dallarında önemli bir yere sahip olmasına karşın bu kavramın öğretiminde diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de büyük sorunlar yaşanmaktadır (Akkaya, 2010). Bu durumu oluşturan bazı nedenler, konuların genellikle öğretmen merkezli sınıf ortamında işlenmesi, uygun öğretim materyallerinin eksikliği (Gürbüz, 2006), öğrencilerin çoğunluğunun konuyu anlamak yerine formül ezberlemeye çalışmaları, öğrencilerin çeşitli nedenlerle kavram yanılgılarına sahip olmaları (Fischbein & Schnarch, 1997) ve matematik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun olasılık konusunun etkin öğretimi için nitelik olarak yeterli olmamalarıdır (Bulut, Yetkin & Kazak, 2002). Shulman (1987), öğretmen yeterliği kapsamında öğretmenin sahip olması gereken bilgiyi yedi grupta toplamıştır (akt. Ball. Thames and Phelps, 2008): (a) alan bilgisi, (b) pedagojik alan bilgisi, (c) müfredat bilgisi, (d) sınıf yönetimi ve organizasyonu bilgilerini içine alan pedagoji bilgisi, (e) öğrenci ve özelliği bilgisi, (f) eğitim ortamı ve şartları bilgisi (g) eğitim ile ilgili amaçlar, hedefler ve değerler ile bunların felsefi ve tarihsel temelleri bilgisi şeklinde gruplandırılmıştır. Ball ve ark. (2008) buna ek olarak öğretmen yeterlikleri ile ilgili alan bilgisinin yanı sıra alanı öğretmeye yönelik özel alan bilgisinin de yeterli düzeyde olması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla etkili bir matematik öğretimi için öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olması ve sahip olduğu bu bilgiyi öğrencilere etkin bir şekilde aktarabilmesi gerekmektedir.

Senaryo ile öğretim, kazandırılacak bilgi ve becerilerin bir olaylar zinciri içinde örtülü olarak sunulması, bu olayları yaşayanların bunları öğrenmesi esasına dayanır (Özsoy, Koçak, Engin ve Engin, 2007). Senaryo tabanlı öğrenme (STÖ)' de senaryonun konusu ve anlatımı öğrencinin gerçek bir durumla karşı karşıya olduğunu hissettirecek şekilde önceden belirlenmelidir. Her matematik bilgisine yönelik senaryonun yazılması imkansızdır; ancak senaryo ile öğretime uygun matematik konuları vardır. Olasılık konusu gerçek yaşam problemlerinde karar verme sürecinde bireyler tarafından bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde kullanılmaktadır. Bu nedenle olasılığa ilişkin gerçek yaşam problemlerini içeren senaryoların oluşturulması ve bu tekniğin olasılık öğretiminde kullanılması faydalı olabilir.

Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının olasılık konusuna ilişkin alan bilgilerinin belirlenmesi, senaryolarla öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisi ve öğretmen adaylarının olasılık konusunun öğretiminde senaryo yazdırma etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada hem nicel hem de nitel yaklaşıma uygun desenler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda senaryolarla öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının olasılığa yönelik akademik başarı puanları üzerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla ön-test son-test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda öğretmen adaylarının senaryolarla öğretim tekniğine ilişkin görüşleri betimsel analiz ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 3. Sınıf 61 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğrenciler amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 28 öğretmen adayının öğrenim gördüğü A şubesi deney, 33 öğretmen adayının öğretim gördüğü B şubesi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının olasılığa ilişkin ön bilgilerini ölçmek amacıyla 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısını ortaya çıkarmak için Yağcı (2010) tarafından geliştirilen Olasılık Başarı Testi kullanılmıştır. Bu test temel olasılık bilgileri, permütasyon, kombinasyon ve olasılık çeşitlerini içeren bazı sorularında iki öncül yer alan toplam 15 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Olasılık ve İstatistik I dersi kontrol grubuyla klasik öğretim yöntemi; deney grubuyla senaryo yazdırma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Yapılan öğretim faaliyetinin ardından öğretmen adaylarına öntestte yer alan bazı sorular olduğu gibi bazıları ise yerine aynı amaca hizmet edecek şekilde değiştirilerek toplam 15 adet açık uçlu soru içeren son test uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen verilere ilişkin analizler SPSS 18 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney grubundan seçilen 10 öğrenci ile

senaryo yazma tekniğine ilişkin mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlardan elde edilen veriler doğrudan alıntı yolu ile betimsel olarak analiz edilecektir.

Yapılan ön analiz sonucunda, Ön test sonucunda her iki grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenirken, uygulama sonucunda senaryolarla öğretim yapılan deney grubunun akademik başarısının kontrol grubunun akademik başarısından anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmen adaylarının senaryolarda, gündelik yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla benzer özellikteki durumları içeren olasılık problemlerine maruz kalmaları onların olasılık durumlarına yönelik farklı yaklaşımlar sergilemesine ve gerçek bir problem çözücüsü olarak hareket etmelerini sağlamıştır. Bu durum onların olasılık konusunda daha anlamlı öğrenmelerini desteklemiş olabilir. Ayrıca araştırmada kontrol grubuna göre akademik başarıları daha yüksek bulunan deney grubu öğrencileriyle yapılan mülakat analizleri sonucunda bu farklılığa neden olan sebepler anlaşılmaya çalışılacaktır. Bununla birlikte senaryo yazma etkinliklerinin sınıf ortamında uygulanmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri yine mülakat verilerinin analizinin ardından rapor edilecektir.

Anahtar Kelimeler : olasılık, senaryo yazma, öğretmen adayı

Kaynakça

Akkaya, R. (2010). Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki kavramların gerçekçi matematik eğitimi ve yapılandırmacılık kuramına göre bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Ball, D.L., Thames, M.H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.

Bulut, S., Yetkin, İ. E. & Kazak, S. (2002). Matematik Öğretmen Adaylarının Olasılık Başarısı, Olasılık ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 21−28.

Fischbein, E. & Schnarch, D. (1997). "The Evolution With Age Of Probabilistic, Intuitively Based Misconceptions". *Educational Studies in Mathematics.* 29: ss. 97-105.

Gürbüz, R. (2006). "Olasılık Kavramlarının Öğretimi İçin Örnek Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 31(1), ss. 111-123.

Koparan, T. ve Güven, B. (2014). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerinin Olasılık Kavramına Yönelik İstatistiksel Okuryazarlık Seviyelerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 60-84.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim Okulu Ders Programları: Matematik Programı 6-7-8*. Ankara: MEB.

National Council of Teachers of Mathematics, (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Özsoy, N., Koçak, Z. F., Engin, İ. ve Engin, A. (2007). Özel üçgenler. *IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Yağcı, F. (2010). The Effect of Instructıon With Concrete Models on Eighth Grade Students' Probability Achievement and Attitudes Toward Probability. A Ph.D. Thesis in Science Education, Middle East Technical University, Ankara.

(4818) Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serkan ASLAN — MEB

Murat TUNCER — Fırat Üniversitesi

ÖZET

Eğitim ortamını etkileyebilecek etmenlerden biri de kaygıdır. Ülgen'e (1997) göre; kaygı (endişe, anxiety) belirsiz bir korkunun ya da kötü bir şey olacağı duygusunun, sürekli baskın olduğu durumdur. Demirel'e (2012) göre kaygı; stres yaratan durumların bireyde oluşturduğu üzüntü, gerginlik gibi, hoş olmayan duygusal ve gözlenebilen reaksiyonlardır. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşır. Fuller'e (1969) göre, bu kaygıları (1) ben-merkezli kaygılar, (2) görev merkezli kaygılar ve (3) öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç grup altında toplamak mümkündür. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerinin seçiminde dikkatli olmak ve bu dönem çocuklarına hizmet sunacak öğretmenlerin yetiştirilmesine özellikle özen göstermek önemli görülmektedir (Gürkan, 2007; Zembat, 2007). Bu nedenle okul öncesinde görev yapacak öğretmenlerin mesleki kaygılarının düşük düzeyde olması önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin kaygı düzeylerinin düşük olması, onların niteliklerinin artmasına ve görevlerini daha iyi yapmalarına katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki kaygılarını hizmet öncesinde incelenip araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bu konuda yapılmış çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür (Bozdam ve Taşğın, 2011; Dilmaç, 2010; Köse, 2006; Taşğın, 2006; Ünaldı ve Anaz; 2008). Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere, okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin gelişimleri üzerinde büyük bir öneme sahiptir. Bu bakımdan, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde mesleklerine yönelik düşük düzeyde bir kaygıya sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde, öğretmen adayları mesleğe başladıklarında daha verimli olabilirler. Bu nedenle, okul öncesi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine gereksinim duyulmuştur. Yapılan bu çalışma ile okul öncesi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkı sağlayacağı ve yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının;

1. Mesleki kaygı düzeyleri nedir?

2. Mesleki kaygı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Mesleki kaygı düzeyleri ile üniversiteye giriş puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Mesleki kaygı düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Mesleki kaygı düzeyleri ile ailelerinde öğretmen bulunması arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama (survey) modelindedir. Karasar (2012)'a göre tarama modeli, geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına yönelik görüşleri varolduğu şekliyle betimlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim akademik yılında Fırat Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda (ABD) öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada Okul Öncesi Eğitim ABD'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğuna ulaşıldığı için örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmada, 212 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Meslekli Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Önce, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde levene testi yapılarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyanslar normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile betimsel istatistik kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliği ölçmek için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Yapılan analizde maddelere yönelik Cronbach Alpha katsayısı .92 bulunmuştur. Bu sonuçta ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013).

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki kaygı ölçeğinin görev merkezli, öğrenci-iletişim merkezli, meslektaş ve veli merkezli ve kişisel gelişim merkezli alt boyutlarına "*oldukça kaygılanıyorum*" düzeyinde,ekonomik-sosyal merkezli,atama merkezli,uyum merkezli ve okul yönetimi merkezli alt boyutlarına "*kısmen kaygılanıyorum*" düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür.Öğretmen adayları,lisans dönemindeki öğretmen eğitimi süresince kazanmış oldukları bilgi,beceri ve deneyimleri ışığında öğretmenlik mesleğinin genel olarak görev ve sorumlulukları hakkında bir fikir sahibidirler.Ancak, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanma süreci yaşanan sorunlar ve meslekte başarılı olup olmayacakları düşüncesi öğretmen

adaylarını oldukça kaygılandırmaktadır.Bu nedenlere dayalı olarak, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek olması çok doğaldır.Alanyazında bu sonucu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara rastlanılmıştır.Doğan ve Çoban(2009), Köse(2006), Yıldırım(2001) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri düşük çıkarken, Taşğın(2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri yüksek çıkmıştır.Ayrıca araştırmada; öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıfa, üniversiteye giriş puan türüne ve ailelerinde öğretmen bulunup bulunmamasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen adayı, Mesleki Kaygı

Kaynakça

Bozdam, A. & Taşğın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 13 (1), 44-53.

Cabı, E. & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 44, 85-96.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, T. &Çoban, A.E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 34(153), 157-168.

Fuller, F.F. (1969). Concers of teacher: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.

Gürkan, T. (2007). Öğretmen nitelikleri görev ve sorumluluklar. *Okul öncesi eğitimde güncel konular.* İstanbul: Morpa.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köse, H.S. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 80-89.

Özdamar, K. (2013) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (cilt 1)*. Ankara: Nisan Kitapevi.

Taşğın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi***.** İstanbul: Alkım.

Ünaldı, Ü.E. &Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 1-13.

Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. *Okul öncesi eğitimde güncel konular.* İstanbul: Morpa.

(4921) Fen Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalığını Belirlemeye Yönelik Durum Çalışması

Cansu KARAMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Aylin ÇAM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde fen ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler bilgilerin hızlı bir şekilde çoğalmasına neden olmuştur. Bu yüzden eğitimin amacı öğrendikleri bilgileri nasıl kullanacağını bilen bireyler yetiştirmektir. Bunu sağlamak için de bireylerin bilgileri organize etmesi, düşünsel süreçlerinin farkında olması gerekmektedir. (Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi & Malbeleği, 2013).

Düşünmeyi düşünme araştırmacılar tarafından genellikle bilişötesi olarak ifade edilmiştir. Bilişötesi etkili öğrenmenin önemli öğelerinden biridir. Bilişsel aktivite olarak da ifade edilen bilişötesi bilgiyi düzenlemeyi ve detaylandırmayı içermektedir (Woolfolk, 1988, Akt: Memnun & Akkaya, 2012). Bilişötesi terimi pek çok araştırmada üstbiliş olarak da ifade edilmektedir. Bu araştırmada bilişötesi olarak kullanılacaktır.

Bilişötesi terimi John Flavell tarafından 1970'lerin başlarında, aynı bilim adamının daha önceden tasarlamış olduğu bellek-ötesi (metamemory) terimine dayandırılarak ileri sürülmüştür. Flavell 1976 yılındaki makalesinde bilişötesinin hem izleme hem de düzenleme unsurlarından meydana geldiğini belirtmiştir. Birçok araştırmacı bilişötesini çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Flavell'den sonra bilişötesiyle ilgili araştırmalar yapan Brown (1987) bilişötesini; öğrencilerin problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Flavell, 1979; Brown, 1987, Akt: Akın, Abacı & Çetin, 2007).

Bilişötesi bireyin algı, dikkat gibi birçok işlevi kontrol eden bilişe ait bir parçadır. Bilişötesi başarıyı sağlama konusunda tek başına yeterli olamamakla beraber öğrenmeye hizmet eder. Bilişötesi bireyin öğrenme biçimi ve öğrenme stratejilerinin etkileşimi sonucunda meydana gelir (Zimmerman & Pons, 1988; Akt: Baykara, 2011, Senemoğlu, 2000).

Üstbiliş bireyin üst düzey zihinsel becerilerini öğrenme ortamına aktarmasını sağlamaktadır. Bu özellikler Zoller ve Martinez'e göre soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem çözme, analiz etme, değerlendirme, sentezleme ve karar verme yeteneklerini kapsamaktadır (Martinez, 2006).

Bilişötesinin literatürde evrensel anlamda kabul gören bir tanımı yoktur. Birçok araştırmacı (Brown, 1987; Flavell, 1987; Nelson & Narens, 1990; Metcalfe & Shimmura, 1994; Schraw & Dennison, 1994; Mazzoni & Nelson, 1998;) bilişötesinin temel öğeleri üzerinde görüş birliğine varmış ve bilişötesini bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde iki kategoriye ayırmışlardır (Akt: Akın, Abacı & Çetin, 2007).

Memnun ve Akkaya (2012) ilköğretim matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının sınıf düzeylerine göre değişimine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda; üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişötesi farkındalık ortalama puanları arasında anlamlı farkların bulunduğu, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama bilişötesi farkındalık puanlarının birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarına göre önemli ölçüde değiştiği görülmüştür. Yapılan incelemelerde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının ilköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Batha ve Carroll (2007) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada bilişüstü farkındalık ve karar verme performansı arasında bir ilişki saptanmış, bilişin düzenlenmesinin karar alma sürecinde biliş bilgisine göre daha fazla etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Akt: Göçer, 2014).

Son yıllarda bilişötesi farkındalık üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Bu araştırmaların daha çok alan eğitiminde yapıldığı görülmüştür. Bu çalışma fen ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalığının, farklı değişkenlere göre nasıl farklılaştığına yönelik bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmayla hem alan yazınına hem de ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmada fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

-Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri nasıldır?

-Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalığı okuduğu bölüme göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyindeki mevcut durumunu belirlemeye yönelik bir araştırma olduğu için tarama modeli kullanılmıştır.

2014–2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde yaklaşık 660 fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adayı öğrenim görmektedir. Bu araştırmada 277 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)" kullanılmıştır. Ölçek, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır (Akt: Akın, Abacı & Çetin, 2007).

Bilişötesi farkındalığı değerlendirmek için geliştirilen 52 maddelik bir envanterdir. Bu envanter (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. BFE'nin orijinal formu iki temel boyut altında yer alan sekiz alt faktörden oluşmaktadır. Temel boyutlardan birincisi olan bilişin bilgisi, bireyin bilişsel süreçlerine ve öğrenmede kullanacağı stratejiler ve bu stratejilerin hangi durumlarda daha verimli olacağına ilişkin bilgisidir. Diğer temel boyut olan bilişin düzenlenmesi ise öğrenme sürecini planlama, öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenmeyi izleme, hataları düzeltme ve öğrenmeyi değerlendirme hakkındaki bilgidir. Bilişin bilgisi boyutu altında; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt boyut yer almaktadır. Bilişin düzenlenmesi ise planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere beş alt boyuta sahiptir. Envanterde yer alan 52 maddenin faktör yükleri .31 ile .70 arasında sıralanmaktadır. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları envanterin tümü için .95 olarak bulunmuş, alt boyutlar için ise .88'den .93'e doğru sıralandığı görülmüştür (Schraw & Dennison, 1994, Akt: Akın, Abacı & Çetin, 2007).

Araştırmada öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalıkları orta düzeydedir (Ort=3.68, S=0.55). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları okuduğu bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılık sosyal bilgiler öğretmen adayları lehinedir.

Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık boyutlarına ilişkin görüşleri en fazla durumsal bilgi daha sonra sırasıyla açıklayıcı bilgi, bilgi yönetme, değerlendirme, hata ayıklama, planlama, izleme ve en az da prosedürel bilgi yönündedir.

Öğretmen adaylarının açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, planlama ve izleme alt boyutundaki görüşleri okudukları bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Prosedürel bilgi, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yoktur. Açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, planlama ve izleme alt boyutunda en yüksek katılımı sosyal bilgiler öğretmen adayları göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Bilişötesi, bilişötesi farkındalık, öğretmen adayları, fen bilgisi, sosyal bilgiler.

Kaynakça

Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanterinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 665-680.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(2011), 80-92.

Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. & Malbeleği F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 37, 68-81.

Göçer, T. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Martinez, E. M. (2006). What is metacognition. *Phi Delta Kappan, 87*(9), 696-699.

Memnun, D. S. & Akkaya, R. (2012). Matematik, fen ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının bilişin bilgisi ve düzenlenmesi boyutları açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 5*(3), 312-329.

Senemoğlu, N. (2000). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

(6060) Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Okulları Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Özgür ULUBEY — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Kasım YILDIRIM — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Necdet AYKAÇ — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Hizmetiçi eğitim; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname hükümleri gereği, Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, verimliliklerini artırmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyumlarını ve üst görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla Bakanlığın merkez teşkilatı birimleri ile taşra teşkilatı birimlerinin görüşleri alınarak planlanan ve gerçekleştirilen uygulamalardır. Türkiye'de hizmetiçi eğitim uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bu kurumun hizmetiçi eğitim uygulamaları merkezi ve mahalli düzeyde gerçekleştirilmektedir. Merkezi düzeyde belirlenen hizmetiçi eğitim uygulamaları Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve Akşam Sanat Okulu merkezlerinde yürütülmektedir. Mahalli düzeyde gerçekleştirilen uygulamalar ise merkeze bağlı taşra teşkilatları bünyesinde yapılmaktadır. Örneğin 2015 yılı içerisinde mahalli düzeyde 304 hizmetiçi eğitim uygulaması planlanmıştır. Bakanlığın merkez teşkilatı birimleri hizmetiçi eğitim uygulamaları ise İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. 2009-2014 yılları arasında Türkiye'deki Hizmetiçi Eğitim Enstitülerince düzenlenen eğitimlere 114846 öğretmen katılmıştır. Türkiye'de yaklaşık 930000 öğretmenin görev yaptığı düşünüldüğünde, öğretmenleri mesleki olarak geliştirmek amacıyla açılan hizmetiçi eğitimlerin oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Türkiye'de yapılan birçok araştırmada, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenler; daha fazla hizmetiçi eğitime gereksinim duyulduğunu, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerin birbirine ışık tutacak şekilde gerçekleştirilmediğini, hizmetiçi eğitim uygulamalarının bilimsel gerçeklere dayandırılmadığını, eğitimlerin sürekli olmadığını, uygulama örneklerinden ziyade teorik bilgilerin eğitim süreçlerine yansıtıldığını, hizmetiçi eğitim uygulamalarının belirlenmesinde ağırlıklı olarak yöneticilerin görüşlerine başvurulması nedeniyle öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesinde yetersiz kalındığını, genç öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere yönlendirilmediğini, hizmetiçi eğitimin bir ödül olarak algılanmasını sağlayıcı önlemlerin alınmadığını, hizmetiçi eğitim programlarının gereksinimlerini karşılayamadığını, hizmetiçi eğitim uygulamalarına yönelik bilgilendirmelerin zamanında farklı kaynaklardan ilgililere duyurulamadığını, hizmetiçi eğitim çalışmalarında uygulama örneklerine çok fazla yer verilmediğini, hizmetiçi eğitimi yürüten eğitmenlerin uygulamalara ilişkin yetersiz olduğunu, hizmetiçi eğitim uygulamaların gerçekleştirildiği ortamların yeterli donanıma sahip olmadığını, eğitimlerin eğitim-öğretim süreçlerini aksatmayacak şekilde gerçekleştirilemediğini, hizmetiçi eğitim içeriklerinin güncel olmaması nedeniyle beklentileri karşılayamadığını ve dinamik bir hizmetiçi eğitim ölçütler takımının olmadığını belirtmişlerdir.

Hizmetiçi eğitim uygulamalarında yaşanan bu sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, dünyada uygulanan hizmetiçi eğitim çalışmalarının gözden geçirilerek, bu çalışmaların Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısına uygun ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayabilecek bir şekilde uyarlanması gerekmektedir. Bu gereksinim bağlamında araştırmada, hizmetteki öğretmenlerin dünyada farklı uygulamaları olan ve birçok ülkede başarılı sonuçlar vermiş hizmetiçi mesleki gelişim okullarının içeriğine ve yapısına yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve görüşlerin Türkiye'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, teorik ve uygulama bağlamında mesleki gelişim okullarının içeriği tartışılarak öğretmenlerin bu yapıya ilişkin görüşleri elde edilmiştir. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada mesleki gelişim okullarının içeriğine ve uygulamasına ilişkin alanyazın taranmış, ikinci aşamada ise uygulamalara yönelik Muğla ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular ve mesleki gelişim okulları ile ilgili teorik ve uygulamaya yönelik bilgiler doğrultusunda Türkiye'de bu sistemin uygulanabilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Ölme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilme sürecinde mesleki gelişim okulları ile ilgili alanyazın taranmış ve elde edilen bilimsel çalışmalar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Ölçme aracını oluşturan maddeler yapı ve içerik olarak mesleki gelişim okullarının niteliğini yansıtmıştır. Daha sonra ölçme aracı öğretmen adaylarına uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde madde-test analizleri ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde-test analizleri sonucu elde edilen yüksek korelasyonlar ölçekteki maddelerin beklenilen amacı ölçtüğüne ilişkin araştırmacılarda kanı oluşturmuştur. Aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen fit değerleri teorik olarak ölçekte kurulan yapıyı doğrulamıştır. Araştırmanın verilerinin analizi için pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin kuvveti ve yönü hakkında bilgi elde etmemizi sağlar. Katsayısının büyük olması madde toplam test puanları arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu göstermektedir. Ölçme aracı geliştirenler, araçta kullandıkları maddelerin, aracın toplam puanı ile tutarlı ve yüksek korelasyon vermesini sağlamaya çalışırlar.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarından biri olan mesleki gelişim okullarına yönelik görüşleri belirlenmiş, bu görüşler ve mesleki gelişim okulları ile ilgili literatür doğrultusunda bu tarz uygulamaların Türkiye bağlamına

nasıl uyarlanacağına yönelik bir program önerisi sunulmuş ve yine tüm eğitim paydaşlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Mesleki gelişim okullarına yönelik öğretmen görüşleri branş, cinsiyet, mesleki deneyim, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey gibi değişkenler açısından farklılık göstermekle birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu tarz programların Türkiye'deki hizmetiçi eğitim uygulamalarına uyarlanması yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Yine elde edilen bulgular uygulanacak bu tarz hizmetiçi eğitim uygulamalarına öğretmenlerin daha etkin bir şekilde roller alabileceğini göstermiştir. Bu araştırma çerçevesinde Türkiye bağlamına yönelik uygun geliştirilen mesleki gelişim okulu hizmetiçi uygulamasının öğretmenlerimizin kendilerini daha donanımla hale getirebilmelerine olanaklar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, mesleki gelişim okulları, hizmetiçi eğitim

Kaynakça

Burrus, J. T. (2011). Getting to the PDS Core, Cultivating the Fruit of a School University Partnership: Collaboration, Professionalism, and Instructional Practice (Doctoral dissertation).

Cosenza, M. N. (2010). *The Impact of Professional Development Schools on Teacher Leadership* (Doctoral dissertation, California Lutheran Unıversity).

Gissy, C. L. (2010). Elementary Teachers' Attitudes about Professional Development: Professional Development Schools versus Non-Professional Development Schools. West Virginia University.

Miller, A. J. (2014). *First Year Teaching Experiences: A Comparison of Professional Development School (PDS) and Non-PDS Graduates* (Doctoral dissertation, Wilmington University

Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and teacher education*, *22*(2), 205-218.

Mundry, S. (2005). *What experience has taught us about professional development*. M. Boethel (Ed.). Eisenhower Mathematics and Science Consortia and Clearinghouse Network.

Wo, B. W. L. (2005). *Teachers' Perceptions of Their Professional Experiences Within a Professional Development School (PDS) Partnership and Their Attitudes and Ideas about the Effectiveness of a Partnership* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).

(6959) Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Küreselleşmenin Kültürel Etkisine Yönelik Algılarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarını Yordama Gücü

Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN — Uludağ Üniversitesi

Gönül ONUR SEZER — Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Küreselleşmenin etkisiyle beraber ulus devlet, ulusal kimlik kavramlarının yerine çokkültürlülük kavramı güncellik kazanmış ve bunun sonucunda eğitimde çoğulculuk ilkesinin gereği olarak çokkültürlü eğitim karşımıza çıkmıştır (Doğan, 2012). Çokkültürlü eğitim farklı ırk, etnik yapı, cinsiyet ve sosyal gruplardan gelen öğrencilerin eşit şartlarda eğitim görmeleri ve bunun için okul ortamının değiştirilmesi ve yeniden yapılandırılması sürecidir (Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasında bireylerin farklılıklarına saygı duyulması, çocukların farkındalık düzeylerinin arttırılması ve çokkültürülülüğe yönelik çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Küreselleşmenin etkileri sayesinde öğrenci merkezli yaklaşımlar eğitim sistemlerinde yer bulmaktadır. Ancak günümüze kadar öğretmenlerin eğitim sürecinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadan yaptıkları uygulamalar, farklı olan çocukların eğitimlerini sürdürebilecek yeterlikte olmalarına rağmen, asimilasyonuna ve eğitimlerini yarıda bırakmalarına sebep olmuştur (Tezcan, 1999; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Doğan, 2012). Küreselleşme süreci ile beraber pek çok ülke kültüründe, özellikle Batı kültürüne özenilerek yeni adet ve alışkanlıklar oluşturulmaktadır. Adet ve alışkanlıkların kazanılmasında yeni kuşak için önceki kuşağın tutum ve davranışları, tek kaynak olma özelliğini yitirerek "küresel kültür" adıyla ikinci bir kaynağın ortaya çıktığı düşünüldüğünde, bu hızlı bilgi akışında bilgiyi doğru şekilde işlemede eğitimin önemli yeri bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü küresel etkiler, örgün ve yaygın yollardan her insana daha küçük yaşlardan itibaren ulaşmakta ve kontrolsüz bırakıldığı takdirde sorunlarla beraber büyümektedir (Seyfi, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin okul öncesi dönemden başlayarak küreselleşmenin kültür üzerindeki etkilerinin bilincinde ve kültürel değerlere önem veren ve farklılıklara saygılı bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak bireyler yetiştirmesi önem kazanmaktadır. Ancak özellikle Türkiye'de çokkültürlü eğitim denildiğinde ülke bütünlüğünü bozan, parçalanmaya sebep olan bir yaklaşım da algılanabilmektedir (Cırık, 2008). Oysa çokkültürlü eğitim farklılıklara saygı duyan ve ayrımlaştırmadan yapılan eğitim olarak düşünülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bakış açısı da önem kazanmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının küreselleşmenin kültürel etkisine yönelik algılarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkilediği ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime bakış açılarının ve küreselleşmenin kültür üzerindeki algılarının sağlıklı nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir etmen olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çokkültürlü eğitime yönelik olarak yapılmış çeşitli ölçek çalışmaları ve araştırmalar olduğu görülmektedir (Van Oudenhoven ve Van der Zee, 2002; Sharma, 2005; Cırık, 2008; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Jimenez, Guzman ve Maxwell, 2014; Kaya, 2014; Polat ve Barka, 2014). Ayrıca küreselleşme ve eğitim ilişkisini içeren derleme ve araştırmalarla da karşılaşılmıştır (Slaus, Kokotovic ve Morovic, 2004; Seyfi, 2006; Myers, 2010). Ancak küreselleşme ve çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır

Bu araştırma Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının küreselleşmenin kültürel etkisine yönelik algılarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalı, mezun oldukları lise türü, farklı ülkelerden arkadaşlarının olup olmaması ve büyüdüğü yerleşim birimine göre küreselleşmenin kültürel etkisine yönelik algılarında ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Modeli: Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının küreselleşmenin kültürel etkisine yönelik algılarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada durum saptamaya yönelik genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Örneklemİ: Araştırmanın örneklemi 2015-2016 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden Sınıf (N=110) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (N=103) öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu amaçla ölçme araçları gönüllü toplam 219 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ancak Küreselleşmenin Kültürel Etkisine Yönelik Algıları Ölçeğini eksik dolduran altı öğretmen adayı değerlendirmeye alınmamıştır. 213 öğretmen adayının verileri üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada kişisel bilgi formu ve Yazıcı ve diğerleri (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Seyfi (2006) tarafından geliştirilen Küreselleşmenin Kültürel Etkisine Yönelik Algıları Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırmanın verileri, SPSS paket programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada normallik açısından değerlendirilmiş, ikinci aşamada ise, alt problemler çözümlenmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskall Wallis-H (KWH), t-testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Kruskall Wallis-H testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması durumunda grupların ikili kombinasyonları

üzerinden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının küreselleşmenin kültürel etkisine yönelik algılarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını yordama gücü basit regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının küreselleşmenin kültürel etkisine yönelik algılarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ($p<.05$). Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda, Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının da küreselleşmenin kültürel etkisine yönelik algılarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Öğretmen adaylarının küreselleşmenin kültürel etkisine yönelik algıları arasında mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş ($KWH(2)=7.064$; $p<.05$) ve arkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann- Whitney U Testi sonucunda Düz Lise ile Öğretmen Lisesinden mezun olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının farklı ülkelerden arkadaşlarının olup olmamasının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında farklılığa yol açtığı saptanmıştır ($Z=-2.403$; $p<.05$). Buna göre Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının farklı ülkelerden arkadaşları olduğunu belirtenlerin, olmadığını belirtenlere göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu şeklinde bir sonucun ortaya çıktığını belirtmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler : Küreselleşme, çok kültürlü eğitim, sınıf ve okul öncesi öğretmen adayı.

Kaynakça

Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161).

Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim Ve Yansımaları. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi. 34, 27-40.

Doğan, İ. (2012). Eğitim Sosyolojisi. 2. Basım, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Jimenez, M. R. M., Guzmán, N. A., & Maxwell, G. M. (2014). South Texas Teachers' and Leaders' Perceptions of Multicultural Education. *Journal of Instructional Pedagogies*, *15*, 1.

Myers, J.P. (2010). 'To benefit the world by whatever means possible': adolescents' constructed meanings for global citizenship, *British Educational Research Journal*, 36 (3), 483-502

Polat, S., & Barka, T. O. (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey.*Eurasian Journal of Educational Research*, *54*, 19-38.

Seyfi, T. (2006). Küreselleşme-Kültür İlişkisinin Eğitim Örgütlerini Etkileme Biçimleri (Kayseri ili Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Sharma, S. (2011). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, *2*(5).

Slaus, I., Kokotovic, A. S., and Morovic, J. (2004). Education in countries in transition facing globalization-A case Study Croatia. *International Journal of Educational Development 24*: 479-494.

Tezcan, M. (1999). Eğitim Sosyolojisi. 12. Baskı, Ankara.

Van Oudenhoven, J. P., & Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, *26*(6), 679-694.

Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(37).

(6963) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum ve İnançlarının İncelenmesi

Oğuz KELEŞ — Çukurova Üniversitesi

Mustafa YAŞAR — Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Bireylerin inançlarının düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi birçok eğitimcinin dikkatini çekmiş ve bireylerin inançlarının eğitim süreçleri açısından dikkate alınmasını zorunlu kılmıştır (Mercan, 2007). Eğitim bünyesindeki bazı kuramlar farklı zamanlarda farklı türdeki inançlara önem vermiş ve inançlar eğitimde yapılan araştırmaların konusu olmuştur. Bu inançlar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının düşüncelerini, davranışlarını ve değer yargılarını büyük ölçüde etkilemektedir (Deryakulu, 2004). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları hizmet öncesi dönemde yapılanmaya başlamakta ve bu yapılanma sürecinde de öğretmenlik uygulaması deneyiminin etkisi bulunmaktadır (Başar, 1999).

Eğitim yönetiminin en önemli öğesi olan öğretmenler (Yurtal ve Yaşar, 2008), sınıf yönetimine ilişkin belirli inançlara sahip olarak mesleklerine başlamaktadırlar. Öğretmenler; çocuklarla sürekli iletişim halinde bulunan, eğitim müfredatını öğretmekle görevli, eğitim ortamında hedeflenen davranışları kazandıran, eğitim-öğretimi yönlendiren, eğitim-öğretimin ve çocukların değerlendirmesini yapan kişidir (Kılıç ve Saruhan, 2005). Öğretmenler, çocuklara bilgi ve becerilerin yanında toplumsal yaşamda gerekli olan bütün ilke, kural, davranışları en etkili şekilde sorumlu olduğu eğitim ortamında kazandırabilir (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008).

Sınıf yönetimi; yapılacak etkinliklerin planlanması, etkinliklere ne kadar zaman harcanacağının belirlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, kuralların uygulanması için gerekli tedbirlerin alınması ve belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli etkinliklerin hazırlanarak sunulması olarak tanımlanabilir (Sağnak, 2006). Bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, sınıf yönetiminin, öğretmen otoritesinin sınıfa hâkimiyetinden daha fazlasını ifade ettiği görülmektedir (Tertemiz, 2001). Eğitim-öğretim esnasında, çocukların kişisel gelişim alanları desteklenirken bununla birlikte onların istenmeyen davranışlarının önlenmesi, istendik davranışlar kazanmaları, ileride kendi özdenetim mekanizmasına sahip birey olabilmeleri için öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançları ve tutumları oldukça önemlidir. (Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010). Öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Küçükahmet, 1976; Duman, 2002). Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde "tutumlar" öğretmenlerin öğrencilerini en çok etkileyen özelliklerindendir. (Gürkan, 1993).

Küçükahmet (1976) tutumların, öğretmenlerin 4 çocukların davranışını yönlendiren en önemli kişilik özelliklerinden bir tanesi olduğunu ve çocuklara, mesleklerine ve eğitim çalışmalarına karşı olan tutumların, çocukların öğrenmesine ve çocukların kişilik özelliklerine önemli bir şekilde etkisi olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin öğretme sürecindeki görev ve sorumlulukları üzerine yapılan araştırmaların sonuçları, birçok durumda öğretmenlerin öğretme ve sınıftaki düzeni sağlama konusunda davranışlarını etkileyen bazı inançların var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve mezun oldukları lise türüne göre ve öğretmenlerinin mesleki kıdemi ve mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumları incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde ardışık açıklayıcı desen (sequential explanatory design) kullanılmıştır. Araştırma iki modelinde bir arada kullanıldığı karma model de yapılmıştır. Araştırmada Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen daha sonra Savran (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan, Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği uygulanmıştır.

Bu araştırmada, uygulamanın yapılacağı okulun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Adana ili merkez ilçelerinde bulunan tüm 32 bağımsız anaokullarından tarama yöntemiyle veriler toplanmıştır. Adana ili merkez içlerinde (Çukurova, Seyhan, Sarıçam ve Yüreğir) bulunan bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 164 öğretmen ve Adana Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 143 öğretmen adayı olmak üzere toplam 307 katılımcı oluşturmaktadır. Ayrıca bu katılımcılar arasından 10 öğretmen ve 10 öğretmen adayı olmak üzere toplam 20 katılımcıyla görüşme yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının, mezun oldukları lise türüne ve sınıf düzeylerine göre sınıf yönetimi inanç ve tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ve mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum puanları açısından okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum puanları açısından birinci sınıf, dördüncü sınıf öğretmen adayları ile 0-5 yıl ve 6 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bulgularını incelediğimizde; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ders yönetimi ve insan yönetimi boyutunda müdahaleci bir inanca sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ile çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları arasında sınıf yönetiminin alt boyutlarına ilişkin inanç ve tutumlarına baktığımızda ise birinci sınıf öğretmen adayının müdahaleci inanca sahip olduğu görülmüştür.

Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular nicel bulgularla örtüşmektedir. Katılımcılar sınıf yönetiminde disiplini ön planda tutmaktadır. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin göz ardı edildiği sınıf kurallarının ve öğrenme sürecinde kullanılacak etkinliklerin öğretmen tarafından belirlendiği görülmektedir

Anahtar Kelimeler : Sınıf yönetimi, Öğretmen ve Öğretmen adayı inançları, Müdahaleci, Müdahaleci olmayan, Etkileşimci.

Kaynakça

Arnas, Y. & Sadık, F. (Ed). Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi, (s 61-84). Ankara: Kök yayıncılık.

Başar, H. (2006). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakmak, M., Kayabaşı, Y. & Ercan, L.(2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 35, 53-64.

Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38, 230–249.

Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 55, 12-14.

Kılıç A. & Saruhan H. (2005). Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. Marmara Üniversitesi MTET 2005 Kongresi Bildiriler Kitabı, 407-417.

Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). ConstructValidation of The Attitudesand Beliefs Classroom Control Inventory. Journal of Classroom Interaction, 33(2),6- 15.

Savran, A. (2002). Preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Sağnak, M. (2007). İlköğretim okullarında ve liselerde kullanılan sınıf içi disiplin stratejilerinin karşılaştırılması (Niğde il örneği). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23,(305-316).

Uysal, H., Akbaba Altun S. & Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. İlköğretim Online, 9(3), 971-979.

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Proje Birimi SDK-2016-5884 Numaralı proje tarafından desteklenmektir.

(7008) Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kuram-Uygulama Bağlantısının Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algısı ve Öğretmenliğe Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisi

Pınar ÇAVAŞ — Ege Üniversitesi
ERDEM EREM — Ege Üniversitesi
Gülsen ÜNVER — Ege Üniversitesi

ÖZET

Okulöncesi öğretmenleri mesleğe başladıkları ilk yıllarda diğer öğretmenlere göre daha fazla uyum sorunu yaşamaktadırlar (Öztürk, 2008). Bu sorunun çözümü için son yıllarda, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Örneğin okulöncesi öğretmen eğitimi programları için tanımlanan standartlardan biri öğretmen adaylarının kuram, araştırma ve uygulama arasında bağlantı kurmalarının desteklenmesidir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2011).

Öte yandan okulöncesi öğretmen eğitimi programlarına kuramsal bilgilerin uygulamadan kopuk bir şekilde verildiği eleştirileri yöneltilmektedir (Halmatov, Celik & Kırmızısac, 2014; NAEYC, 2011). Bu konuyla ilgili olarak Gülmez-Dağ (2012) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'deki okulöncesi öğretmen eğitimi programının en en önemli sorunlarının başında derslerde ve okul uygulamalarında kurama daha fazla ağırlık verilmesi olarak saptanmıştır. Bu nedenle, çoğu öğretmen adayı kuram-uygulama bağlantısı kurmada sorun yaşamakta ve öğretmenliğe yönelik olumsuz duygular oluşturmaktadır (Halmatov, Celik & Kırmızısac, 2014).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde yüksek olması da, uyum sorunlarının en aza indirilmesinde önemli görülmektedir. Örneğin Kim ve Cho (2014) öğretmenlerin hizmet öncesinde yeterlik algılarının yüksek olmasının, mesleğe uyum sorunlarını çözmelerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Alakuş'un (2005) çalışmasında ise, öğretmen adayları Okul Deneyimi dersinin öğretmenlik mesleğine uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğretmenlik özyeterlik inancı ile mesleğe yönelik tutumun da karşılıklı olarak etkileşimleri olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (ör., Demirtaş, Cömert & Özer, 2011).

Araştırmalar okulöncesi öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının, diğer öğretmenlik dallarıyla karşılaştırıldığında daha düşük olduğunu göstermektedir (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011;). Bununla birlikte okulöncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ise, diğer branşlara göre çoğunlukla olumlu çıkmaktadır (ör., Çağlar, 2013).

Türkiye'de okulöncesi öğretmen eğitimi programının tümünde ya da bazı derslerinde kuram uygulama bağlantısını arttırmayı amaçlayan çalışmalar yapılmaktadır Ancak bu çalışmaların içeriği ve sayısına bakıldığında, hala bu alanda kuram-uygulama bağlantısının öğretmen adaylarının bazı özellikleri üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmaların azlığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmada Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde hizmet öncesi okulöncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısının öğretmenlik özyeterlik inancı ve mesleğe yönelik tutum üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışma, kuram-uygulama bağlantısına dayanan etkinlikler yoluyla öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik algılarını ve öğretmenliğe yönelik tutumlarını geliştirmeye yönelik bir çalışmadır. Çalışmada test edilen denenceler şunlardır: 1) Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik özyeterlik ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. 2) Deney ve kontrol grubunun öğretmenliğe yönelik tutum ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Çalışmada işe koşulan denel işlemin farklı yapıdaki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında uygulanabilecek bir işlem olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışma, öğretmen eğitimi veren birçok kurum için yararlanılabilecek süreç ve bulguları içermektedir. Çalışmada okulöncesi öğretmen eğitimi program geliştirme çalışmalarında yararlanılabilecek sonuçlara da ulaşılmıştır

Bu çalışmada yarı-deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Çalışmaya Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi okulöncesi öğretmenliği lisans programı üçüncü sınıf öğrencilerinden 2014-2015 öğretim yılı Güz döneminde Okul Deneyimi, Fen Eğitimi ile Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi derslerini alanlar katılmıştır. Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında 35'er öğretmen adayı yer almıştır. Ancak hem ön-test hem son-test olarak Öğretmenlik Özyeterlik Algısı Ölçeği'ni gönüllülük esasına göre deney grubunda 23, kontrol grubunda 17 öğretmen adayı; Öğretmenliğe Yönelik Tutum Ölçeğini ise deney grubunda 23, kontrol grubunda 16 öğretmen adayı doldurmuştur. Çalışmaya katılan beş öğretim elemanının ikisi kontrol grubunun, biri (araştırmacı) deney grubunun Okul Deneyimi dersini vermiştir. İki öğretim elemanı ise hem deney hem de kontrol gruplarının Fen Eğitimi ile Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi derslerini vermiştir.

Çalışmada deney grubunda gerçekleştirilen denel işlemin kontrol grubundan ayırıcı özellikleri şöyle özetlenebilir: 1) Paydaşlarca kuram uygulama bağlantısının ilke edinilmesi. 2) Öğretmen adaylarının uygulama okulu gözlemleri için yapılandırılmış gözlem formları doldurmaları ve bu formlardaki görüşleri üzerinde gözlem öncesi ve sonrasında tartışılması. 3) Fen Eğitimi ile Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi derslerinin öğretim planlarının Okul Deneyimi dersinin planı ile bütünleştirilmesi. 4) Öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarını destekleyici yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yapılması.

Veriler için uygulanan Levene'ın F testinde deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik özyeterlik algısı ($F(1,38)= 4.543$, $p= .04$) ve öğretmenliğe yönelik tutum ($F(1,37)= 7.599$, $p= .009$) değişkenleri için ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulundu. Bu nedenle çalışmanın verileri Tek Yönlü Kovaryans Analizi tekniği ile çözümlendi.

Bu çalışmanın sonuçları kuram uygulama bağlantısına yönelik denel işlemin öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik algıları ($F(1-37) = 22.27$, $p< .001$, $\eta 2=.37$) ve öğretmenliğe yönelik tutumlarını $F(1-36) = 89.20$, $p< .001$, $\eta 2=.71$ geliştirmede etkili olduğunu gösterdi. Bununla birlikte, deney grubunun öğretmenlik özyeterlik algıları ve öğretmenliğe yönelik tutum son-test puanlarının halen yeterince yüksek olmadığı saptandı. Çalışmanın denel işlemi için belirlenen güçlü yanlar şunlardır: a) Ayrıntılı yapılandırılmış okul gözlemleri, b) uygulamalar ve yöntem dersleri arasında eşgüdüm, c) Okul Deneyimi dersi ile yöntem derslerinin öğretim elemanları arasında işbirliği, d) yansıtıcı öğretim yaşantıları ve e) düşük maliyetli olma. Denel işlemin güçsüz yanları ise şöyledir: a) Gözlemler sırasında duyuşsal kazanımlar yerine öğretmenlik becerilerine ağırlık verilmesi, b) uygulama çalışmaları üzerinde tartışmanın uygulamadan kısa süre sonra yapılamaması, c) seminer süresinin yetersizliği ve d) Okul Deneyimi dersi ile yöntem derslerinde birbirinden bağımsız yansıtıcı öğretim etkinliklerinin yapılmış olmasıdır. Öğretmen eğitimcilerinin bu çalışmanın sınırlılıklarını gidererek benzeri çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, kuram-uygulama bağlantısı, öğretmenlik öz-yeterlik algısı, öğretmenliğe yönelik tutum

Kaynakça

Alakuş, A. O. (2005). Öğretmen adaylarının okul deneyiminin kazandırdığı mesleki yeterliklere ilişkin algıları [Perceptions of Student Teachers' Professional Competences Acquired through School Experiences].*Eğitim ve Bilim, 30*(138), 3-9.

Çağlar, Ç. (2013). The relationship between the levels of alienation of the education faculty students and their attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1507-1513. doi: 10.12738/estp.2013.3.1577

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları [Pre-Service Teachers' Self-EfficacyBeliefs and Attitudes towards Profession]. *Eğitim ve Bilim,36*(159), 96-111.

Gülmez Dağ, G. (2012). Effectiveness of early childhood teacher education programs: Perceptions of early childhood teachers. MS diss., Middle East Technical University, Turkey.

Halmatov. M., Celik, İ., & Kırmızısac, Z. (2014). Preschool teachers candidates' view on the profession in the context of past, today and tomorrow. *International Journal of Elementary Education, 3*(1), 14-20. doi: 10.11648/j.ijeedu.20140301.13

Kim, H., & Cho, Y. J. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 421*, 67–81. doi: 10.1080/1359866X.2013.855999

NAEYC. (2011). 2010 *NAEYC Standards for initial & advanced early childhood professional preparation programs*. Retrieved from http://www.naeyc.org/ncate/files/ncate/file/faculty/Standards/NAEYC%20Initial%20and%20Advanced%20Standards%203_2012.pdf

Öztürk, M. (2008). Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers. MS diss., Middle East Technical University, Turkey.

(7058) Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)

Salih UŞUN — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Güler GÖÇEN KABARAN — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Sedat ALTINTAŞ — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan değişim ve gelişim hızı, bilginin akış hızını artırmıştır. Teknoloji alanında yaşanan bu gelişmeler eğitim ihtiyacını da artırmış ve geleneksel eğitim öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelmiştir. Günümüz geleneksel eğitim sistemi, bilgi akış hızını yakalamada ve birbirinden farklı öğrenme stillerine sahip olan çok sayıda bireye nitelikli ve uygun maliyetle hizmet vermekte sınırlı kalabilmektedir. Bu durumda, teknoloji destekli öğrenmeyi içeren uzaktan öğrenme ve uzaktan eğitim kavramları karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı sistemlerde, eğitim politikalarında, amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde yenilikler ve bir dizi dönüşümler gerçekleştirmek kaçınılmaz olmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003).

Uzaktan eğitim ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmakta ve bu tanımların pek çok ortak yönü olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim, (a) Uzaklığın eğitim almaya engel olabileceği durumlarda, örneğin; kırsal bölgede ve coğrafi açıdan uzak yerleşim yerlerinde yaşayan insanlar eğitimlerini sürdürmek üzere yeterli sayıda kaynak ve öğretmenden yoksun olmaları, (b) Fiziksel bir engeli ya da hastalığı nedeniyle eve bağımlı olan insanların eğitim gereksinimleri, (c) Örgün eğitime devam edememiş gençler ve kendilerini geliştirmek isteyen yetişkinlerin eğitim gereksinimleri gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmış olan bir eğitim modelidir (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 2006, Akt; Ateş ve Altun, 2008, s. 128).

Farklı mekânlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyeti (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2009) olarak da tanımlanan uzaktan eğitimin gelişim nedenlerinin temelinde; eğitim alanındaki bilimsel gelişmeler, eğitim ihtiyacındaki artış, eğitim maliyetinin sorun olmaya başlaması ve teknolojik gelişmelerin yatmakta olduğu söylenebilir. Eğitim olan talep ile artan öğrenci sayısı ve çalışma koşullarının bireylerin kendilerini sürekli yenilemelerini gerektirmesi alternatif bir eğitim modeli olarak uzaktan eğitimin ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır (Akça, 2006).

Yaşanan bu gelişmeler sonucunda uzaktan eğitim geleneksel eğitimi destekleyen ya da geleneksel eğitimin yerine kullanılabilecek etkin bir seçenek halini almıştır. Bu alanda yapılan araştırmalarda (Torkut ve Karacadağ, 2002; Arbaugh, 2000), genellikle geleneksel eğitimle uzaktan eğitimin karşılaştırılması esas alınmış ancak araştırma sonuçları genellikle uzaktan eğitim ile geleneksel eğitim arasında başarı ve öğrenme açısından önemli bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca bazı araştırmalarda (Horzum, 2003, Alakoç, 2001), uzaktan eğitimin sözel derslerde etkili bir şekilde verilebileceği fakat uygulama gerektiren bazı teknik derslerin uzaktan eğitimle sağlıklı bir şekilde verilemeyeceği, bu nedenle uzaktan eğitimin geleneksel eğitimi destekleyen bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının daha faydalı olacağı belirtilmiştir.

Uzaktan eğitimin yaygınlaşması, Türkiye'de özellikle üniversiteler bünyesinde uzaktan eğitim merkezlerinin kurulmuş ve lisans ile lisansüstü eğitimlerin başlatılmış olması uzaktan eğitim algısının anlaşılması noktasında önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında öğrencileri ile uzaktan eğitim yoluyla etkileşim kurarak ders faaliyetlerini gerçekleştirme eğilimlerini, mesleki gelişimleri kapsamında karşılaşabilecekleri uzaktan eğitim faaliyetlerine ne derecede hazır olduklarını ve uzaktan eğitime yönelik algılarını hangi etmenlerin etkilediğini belirlemek önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada, öğretmen adayların uzaktan eğitim algılarının ne düzeyde olduğu ve uzaktan eğitim algılarını etkileyebilecek değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli; geçmişte ve ya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın evrenini, 2015–2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileridir. Araştırmada küme ve eleman örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümleri küme olarak, 3. sınıf öğrencileri ise eleman olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerin toplanmasında; Gündüz (2013) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler SPSS-20 paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle örneklem grubunun değişkenlere göre dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans kullanılmıştır. Daha sonra verilerin normallik ve homojenlik dağılımları test edilmiştir. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), grup büyüklüğünün 50'den fazla olması durumunda puanların normalliğe uygunluğunun Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile yapılacağını ifade etmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adayı sayısının (N=321) 50'nin üzerinde olması nedeni ile normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiştir. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene's Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiştir. Tüm değişkenler için dağılımın normallik ve homojenlik varsayımını karşıladığı belirlenmiş ve tüm analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

İkili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının düşük düzeyde ve kararsıza yakın seviyede olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkek öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı ortalama puanlarının, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre; öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının uzaktan eğitime katılma durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim algısı, öğretmen adayları, eğitim teknolojisi

Kaynakça

Akça, Ö. (2006). *SAÜ Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin İletişim Engelleri ile İlgili Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Alakoç, Z. (2001). Genel Olarak Uzaktan Öğretim ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*, 403-413.

Arbaugh, J. B. (2000). Virtual Classroom Characteristics and Student Satisfaction in Internet-Based MBA Courses. *Journal of Management Education, 24*(1), 32-54.

Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Millî Eğitim Dergisi*, *160*, 89-105.

Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 125-145.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Horzum, M. B. (2003). *Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Basım). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2009). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Torkut, O. ve Karacadağ, M. C. (2002). Sakarya Üniversitesi Uzaktan Öğretim Önlisans Projesi ve SAÜİDÖ. *Bilgi Teknolojileri Kongresi*, 02-08 Mayıs 2002, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

(7067) Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimi

Feyzullah ŞAHİN Düzce Üniversitesi
Muhammed BAHTİYAR Düzce Üniversitesi
Dilek ŞAHİN Düzce Üniversitesi

ÖZET

Sosyo-duygusal gelişim, bireyin içinde yaşadığı çevreye sağlıklı bir uyumun anahtarıdır. Söz konusu ihtiyaçlar, bireyin kendi içindeki ve kişiler arasındaki iyi olma durumunu ve başarısını tanımlamakla birlikte, kişinin kendini ve diğerlerini anlamasını ve duygularını düzenleyerek rahatça ifade edebilmesini içerir (Neihart, 2006). Tüm çocuklar sosyo-duygusal gelişimlerinde zaman zaman sorunlar yaşayabilmektedir. Üstün zekalı/yetenekli çocuklar ise daha erken öğrenme, daha hızlı öğrenme, daha derinlemesine düşünebilme gibi akranlarından daha gelişmiş olan bilişsel süreçleri nedeniyle toplumda herhangi bir desteğe ihtiyacı yokmuş gibi algılanabilir. Oysa, eş zamanlı olmayan gelişim, kişiler arası ilişkiler, aşırı duyarlılık, duygusal gelişim, benlik saygısı gibi alanlarda akranlarından farklılıklar sergilemektedirler. Bunun bir yansıması olarak ta; depresyon (Neihart *vd.*, 1999,), duygusal yoğunluk ve artan duyarlılık (Lovecky, 1992), diğerlerinden farklı hissetme (Cross, 2004), mükemmeliyetçilik (Bencik, 2006; Mısırlı Taşdemir, 2003; Ogurlu, Yalın, & Birben, 2015; Parker, 2000), sosyal izolasyon (Silverman, 1993), beklenmedik düşük akademik başarı (Yaman & Ogurlu, 2014), sosyal beceri yetersizlikleri, akran ilişkileri ile ilgili konular ve stres yönetimi sorunları (Webb *vd.,* 1989, akt. Elijah, 2011) ortaya çıkabilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlıklı biçimde gerçekleştirmeden onlardan sadece akademik performans beklenmesi, sosyal ilişkilerinde ve sağlıklı benlik kavramı gelişimlerinde bir takım ciddi sorunlar doğurabilecektir. (Neihart *vd.,* 2002).

Türkiye'de ilkokul ve/veya ortaokul düzeyinde üstün zekalı ve yetenekli çocukların kamu bünyesinde özellikli bir eğitim alabileceği yegane kurumlar Bilim ve Sanat Merkezleridir (Şahin, 2015). Bu kurumlarda, zenginleştirme stratejisinin uygulanmakta ve genel eğitim müfredatına ilave eğitimlerin sürdürülmektedir (MEB, 2007). Söz konusu kuruma devam eden öğrenciler, genel eğitim müfredatı kapsamında eğitimlerini sürdürmektedirler. Dolayısıyla, özellikle genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerinin onların akademik ve sosyo-duygusal gelişimlerini destekliyor olması potansiyellerinden en yüksek düzeyde faydalanabilmeleri, mutlu olabilmeleri ve ailesine/ topluma/ insanlığa faydalı bireyler olabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Yurt içi alanyazında üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksiniminin öğretmen bakış açısına göre genel olarak değerlendirildiği tek çalışma Akar (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ise ilkokul kademesine devam eden öğrencilere ilişkin BİLSEM öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Öte yandan, ailelerle ilgili yurt içi alan yazında yapılan çalışmalar; annelerin üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik desteği akademik ve sosyo-duygusal alanlarda anne ve baba görüşlerine göre farklılaşabildiğine işaret etmektedir (Akar, 2010; Oğurlu & Yaman, 2013). Oğurlu ve Yaman'ın (2013) 1-5.nci sınıf aralığındaki öğrencileri kapsayan bir çalışmasında ailelerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili ihtiyaç hissettikleri rehberlik alanları aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik, yetenek geliştirme programlarının eksikliği, çok fazla aktiviteye katılma, düzensizlik, kurallara aşırı bağlılık olarak saptanmıştır. Çocukların sosyo-duygusal gelişimleri ve buna bağlı olarak rehberlik ihtiyaçları ergenliğe kadar hızlı değişim gösterebilmektedir. Dolayısıyla, ilkokul veya orta okula aşamasında çocukların ihtiyaç alanları ve niteliği farklılaşabilmektedir. Ortaokula devam eden üstün yetenekli öğrenci ailelerinin bakış açısına göre söz konusu çocukların rehberlik ihtiyacının değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırma, "Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimi" isimli Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında sürdürülmektedir. Proje, 09.02.2016 tarihinde kabul edilmiş, veri toplama ile ilgili gerekli çalışmalar başlanmıştır. Çalışma betimsel desende ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır ve Düzce İli ile sınırlıdır. Çalışma kapsamında, üstün zekalı veya üstün yetenekli olarak tanılanmış olan ve Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin sınıf/branş ve rehber öğretmenleri ile ailelerinden veri toplanacaktır. Bu bağlamda 100 sınıf öğretmeni, 200 farklı branşlardan oluşan öğretmen, 50 rehber öğretmen ve 100 aile olmak üzere toplamda 450 katılımcıdan veri toplanması hedeflenmektedir. Verilerin analizinde, öncelikle katılımcıların frekans ve yüzdelerine hesaplanacaktır. Gruplar arasındaki farkların karşılaştırılması amacıyla ki-kare testi yapılacaktır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alan yazın taramasına dayalı olarak hazırlanmış ve kapsam geçerliliği için iki uzmandan görüş alınmış olan bir kontrol listesi kullanılacaktır. Çalışma kapsamında araştırmada şu alt sorulara yanıt aranacaktır:

1.Ailelerin/öğretmenlerin bakış açısına göre üstün zekâlı ve yetenekli çocukların rehberliğe ihtiyaç duydukları problem alanları nelerdir?

2.Ailelerin bakış açısına göre çocuklarının rehberliğe ihtiyaç duyduğu alanlar çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

3.Anne veya babanın bakış açısına göre çocuklarının rehberliğe ihtiyaç duyduğu alanlar farklılaşmakta mıdır?

4.Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyacı rehberlik ve diğer branş öğretmenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5.Rehberlik öğretmenlerinin/sınıf öğretmenlerinin/branş öğretmenlerinin/ ailenin bakış açısına göre üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyacı öğrencinin cinsiyetine/ sınıf düzeyine/ öğretmenin konuya ilişkin eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

6.Öğretmenlerin/ailelerin kendi bakış açısına göre ailelerin üstün yetenekli çocuklarına karşı tutumları nasıldır?

Bu çalışmanın genel amacı, üstün zekalı ve yetenekli öğrenclerin rehberlik ihtiyaçlarının öğretmenleri ve ailesinin bakış açısına göre incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında, öğrencilerin okul seçimi, meslek seçimi, geleceği planlama, kendini çok yönlü geliştirebilme, beklenenden düşük başarı gösterme, öğretmenlerle ve arkadaşlarla olan ilişkiler, aile içi iletişim, kendini ifade edebilme, isteksizlik, mükemmelliyetçilik, disiplin sorunları, aşırı duygusallık, aşırı duyarlılık, yalnızlık, farklı olma hissi vb. konularda sınıf/branş ve rehber öğretmenler ile ailelerin görüşleri öğrencinin sınıf ve cinsiyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bir takım verilere ulaşılacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin branşlarına göre ve ailelerin üstün zekalı öğrencilere yönelik tutumları öğrencinin ve öğretmenin cinsiyetine göre incelenecektir. Proje sonucu ulaşılan veriler, alanyazınla karşılaştırılarak tartışılacak ve bulgulara ilişkin bir takım öneriler geliştirilecektir.

**Bu çalışmanın bir bölümü, Düzce Üniversitesi* DÜBAP.2016.10.04.406 *sayılı Bilimsel Araştırma Projesi ile desteklenmektedir.*

Anahtar Kelimeler : Üstün zeka, üstün yetenek, rehberlik gereksinimi.

Kaynakça

Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cross, T. L. (2004). *On the social and emotional lives of gifted children: Factors and issues in their psychological development* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Elijah, K. (2011). Meeting the guidance and counseling needs of gifted students in school set-tings. *Journal of School Counseling, 9*(14), 1-19.

Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and ad-olescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented (pp. 29-50)*. Denver: Love Publishing.

MEB, (2007). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi [Science and arts centers directive]. Retrieved April 20, 2010, from www.meb.gov.tr.

Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review, 22*, 10-17.

Ogurlu, U., Yalın, H. S., & Birben, F. (2015). Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik özelliklerinin aile tutumu ile ilişkisi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,10(7),* 751-764

Şahin, F. (2015). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey, *Journal of Theory and Practice in Education, 11*(4), 1207-1223....

(7125) Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunların Çeşitli Açılardan İncelenmesi

Elif KURŞUNLU — Hacettepe Üniversitesi

Kerem ŞAHİN — MEB

ÖZET

Bir toplumun eğitim sisteminin niteliği, bu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirme ise, hizmet öncesi eğitim kadar, hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim programlarıyla da oldukça ilgilidir (Abazoğlu, 2014). Her alanda olduğu gibi, öğretmenlikte de mesleğe uyum süreci oldukça önemlidir. Üniversiteden mezun olan öğretmenlerin göreve başladıklarında '*kaderlerine terk edilmeleri*' pek çok sorun doğurmaktadır. Aday öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında ihtiyaç duydukları yardımı alamadıklarında, umutsuzluk, mesleki tükenmişlik, yetersizlik duyguları hissetmekte, bu da verecekleri eğitimin kalitesini düşürmektedir. İlk yıllarda edinilen deneyimler, öğretmenin kariyerinin geri kalan bölümündeki tutumunu ve uygulamalarını büyük oranda etkiler (Toker Gökçe, 2013).

Mesleğin ilk yılları öğretmenler için oldukça zorlu bir çabadan oluşur. Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş, sosyo-kültürel çevrenin ani değişimi, yaşam standartlarının düşmesi, okulun örgütsel yapısı ve meslektaşlarla yaşanan sorunlar, eğitim fakültelerinde alınan eğitimin yetersizliği ve daha pek çok sorunla baş başa kalan öğretmen çaresizlik yaşar (Wong ve Tsu, 2007).

Bu nedenlerle pek çok ülkede mesleğe başlayan öğretmenlere mesleki uyum eğitimleri verilmektedir. Türkiye'de de buna benzer eğitimler bakanlık tarafından yürütülmesine rağmen, mesleki gelişim ihtiyaçları tam olarak tespit edilememekte ve öğretmenlerin çoğu katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin yetersiz ve ülke şartlarına uygunsuz olduğunu düşünmektedir (Balkar ve Şahin, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme gereksinim vardır (Bümen vd., 2012). Etkili şekilde mesleğe uyum eğitimi vermek konusunda dönüşüm ise öncelikle öğretmenlerin göreve başladıklarında yaşadıkları sorunları betimleyerek neye ihtiyaç duyduklarını tespit etmekle başlamalıdır (Erdemir, 2007).

2015 yılı öğretmen atamalarının yüzde 70'ten fazlası kırsal bölgelere yapılmıştır (MEB, 2015). Dolayısıyla, öğretmenlerin karşılaştıkları ilk sorun aniden değişen coğrafi, sosyal ve kültürel çevreleri oluşturur. Öğretmenler atandıkları bölgelerde, ilk olarak kültürel değişime direnç göstermekte ve görev yerlerinde uzun süre yaşayamayacakları inancına kapılmaktadır (Anılan, Kılıç ve Demir, 2015). Bir diğer sorun ise görevlendirildiği yere ulaşan öğretmenlerin, öncelikle barınma, ısınma, yiyecek, ulaşım, sağlık gibi temel ihtiyaçlarını karşılamada güçlük yaşamasıdır (Anılan, Kılıç ve Demir, 2015). Milli eğitim sisteminin gerektirdiği bürokratik yapıyı, karmaşık kırtasiye işlerini, işleyişi öğrenme ve buna ayak uydurma öğretmenleri en baştan yıldıran bir başka sorundur (Kartal, 2008).

Öğretmenlerin yaşadığı en önemli sorun şüphesiz eğitsel sorunlardır. Pek çok öğretmen, okulunda eğitim için gerekli olanakların bulunmadığını, sınıfların kalabalık olduğunu, gerekli donanım ve materyalin olmadığını, öğretim programlarının çevreye uyumlu olmadığını belirtmektedir (Anılan, Kılıç ve Demir, 2015). Eğitsel sorunlardan bir diğeri, üniversitelerde teorik bilgi ve uygulama tabanlı öğrenme arasındaki dengenin sağlanamamış olmasıdır. Öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslerin pek çoğu öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaşacakları sorunların üstesinden gelmeye yardımcı olacak beceriler kazandırmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin, aldıkları hizmet öncesi eğitim ile göreve başladıklarında yürüttükleri uygulamalar arasında tutarsızlık yaratmaktadır (Abazoğlu, 2014).

Tüm bu nedenlerle, bu araştırmanın amacı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, görev yaptıkları bölgede yaşadığı sorunları betimlemektir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, öğretmen eğitimi çalışmalarına, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ve diğer araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmada, *'Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar nelerdir?'* sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmanın dört alt problemi ise şunlardır:

1.Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı *kültürel sorunlar* nelerdir?

2.Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin *yaşam koşullarına* ilişkin yaşadığı sorunlar nelerdir?

3.Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı *örgütsel-yönetsel sorunlar* nelerdir?

4.Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı *eğitsel sorunlar* nelerdir?

Bu araştırmada karma araştırma benimsenmiş; nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanarak, araştırma problemine ilişkin iki veri setini karşılaştırmak, verilerin analizinden elde edilen sonuçları ilişkilendirmek ya da çelişen noktaları tespit etmek amacıyla analiz edilmiştir. Bu nedenle eş zamanlı yuvalama deseni kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir.

Bu araştırmada, nicel boyut için, seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları il ve ilçeler birer tabaka kabul edilmiş ve araştırmaya 16 ilden 170 öğretmen katılmıştır. Araştırma Van, Bitlis, Afyon, Samsun, İstanbul,

Konya, İzmir, Urfa, Muş, Bursa, Şırnak, Mardin, Ağrı, Batman, Antep ve Erzincan illerinin taşra ilçelerinde yürütülmüştür. Yine katılımcı öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ya da en fazla iki yıllık öğretmen olması ölçütü getirilmiş, öğretmenlerin görev yaptıkları branşlarda da çeşitlemeye gidilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu içinse, rastgele küme örnekleme yolu kullanılmış, araştırmaya dahil olan şehirlerin her biri bir küme kabul edilmiştir. Her şehirden bir öğretmen olmak üzere, toplam 16 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında, dört boyut ve 22 maddeden oluşan, öğretmenlerin görevlerinde yaşadıkları sorunları belirleyecekleri dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek çeşitli illerde görev yapan öğretmenlere basılı şekilde gönderilmiş ve toplanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise, dört soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nicel verilerden elde edilen çarpıcı bulgular nitel veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelenmiştir. Nicel veriler üzerinde ortalama, yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmış; çarpıcı bulgulara ulaşılan maddeler üzerinde ise görüşme yoluyla derinlemesine veri toplanma amaçlanmış; görüşmeler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler;

-Dil ve şive farkı iletişim sorunu, örf ve inanç farklarından dolayı çatışma, mahalle baskısına ilişkin sorunları üst düzeyde yaşarken; davranış biçimi ve görgü kurallarına uyum konusunda orta düzeyde güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

-Barınma, ısınma, su ve elektrik, banka, postane, hastane vb temel ihtiyaçlarda orta düzeyde; okula ve il merkezine ulaşım konusunda ise üst düzeyde sorun olduğunu belirtmektedir.

-Milli eğitimin gerektirdiği yönetmelik ve prosedür karmaşasını üst düzeyde sorun olarak görmekte, hizmet içi eğitim, il milli eğitim gibi üst kurullarla iletişim, okul müdürü ve meslektaşlarla uyum ve işbirliği sorunlarını orta düzeyde yaşadıklarını belirtmektedir.

-Okulda eğitim materyalleri ve donanım eksikliği, çocukların hazırbulunuşluğunun yetersizliği, çocukların eğitime dair özyeterlik algılarının düşük olması oldukça üst düzeyde sorun olarak ifade etmektedir.

-Öğretmen eksikliği sebebiyle farklı branşlarda da derse girme, eğitim bilimlerinin kuram ile uygulama arasındaki tutarsızlığını ise üst düzeyde sorun olarak görmektedir.

-Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sıralanan sonuçları desteklemekte ve derinlemesine açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, uyum, hizmet içi eğitim, öğretmen ihtiyaçları, sorunlar

Kaynakça

Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring, 1-46.

Toker Gökçe, A. (2013). Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 12 (23), 23-42.

Wong, J. L. and Tsu, A. B. (2007). How do teachers view the effects of school-based inservice learning activities? A case study in China. *Journal of Education for Teaching,* (33)4,

457-470.

Bümen, N. , Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 194, Bahar, 31-50.

Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikayetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.esosder.org ISSN:1304-0278 Güz-2007 C.6 S.22 (135-149).

MEB,(2015). Sayısal veriler. http://ikgm.meb.gov.tr/sayisal_veriler.asp?ID=207

Anılan, H., Kılıç, Z. Ve Demir, Z. (2015). Kırsal alanda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin bakış açısı. ***Turkish Studies*** *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 10(11),149-172.

Kartal, S. (2008). Eğitim çalışanlarının örgütsel sosyalleşmelerinde ilköğretim okulu yöneticilerinin katkıları ve iki örnek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 75–88.

Balkar, B. ve Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11(1).

(7126) Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Aldıkları Derslere Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Fatma KÖYBAŞI Cumhuriyet Üniversitesi

Celal Teyyar UĞURLU Cumhuriyet Üniversitesi

ÖZET

Öğretmen yetiştirme sorumluluğu, 1982 den itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak üniversitelere devredilmiştir. Öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredildikten sonra eğitim fakültelerinde üniversitelerin yapı ve işlevinden kaynaklanan bir misyon kargaşası yaşanmış, bu fakültelerin üniversitelerle bütünleşmesi sorunlu olmuş, üniversiteler eğitim fakültelerini benimseyememişlerdir (Okçabol, 2005). Ülkemizde son günlerde öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili olarak çok kısa aralıklarla yapılan ve birbirine taban tabana ters düşen kararlar ve uygulamalar nedeniyle gençlerimize, eğitim fakültelerine ve ülkemize telafisi mümkün olmayan zararların doğacağı düşünülmektedir (Dönmez, 2015). Üniversiteler öğretmenlik mesleğini ciddiye almamışlar ve de küçümsemişlerdir (Kavcar, 2002).Zaman içerisinde bazı ülkelerde lisans düzeyinde alan öğrenimi ve ardından lisansüstü düzeyde öğretim yöntemlerini öğrenmeye dayalı öğretmen yetiştirme modeline geçerken bu model ülkemizde önce sulandırılmış sonra terk edilmiştir. Hatta döner sermaye kapsamında açılan pedagojik formasyon veya eğitim sertifikası adlı programlar, öğretmenliğin başlıca kaynaklarından biri haline gelmiştir (Gürüz, 2008). Eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin öğretmen olması yanında başka uygulama ve programlar eşliğinde öğretmen olmayı sağlayacak şartlar oluşturulmuştur.Pedagojik içerik bilgisi, farklı alanlarda farklı içerik türlerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini temel alan bir yapılanmadır (Shulman, 1987). Bir öğretmen derinlemesine pedagojik bilgi kazandığında; öğrencilerin nasıl *anlamı* yapılandırdığı, nasıl *beceri* kazandığı, nasıl *alışkanlık* kazandığı ve öğrenmeye yönelik nasıl *olumlu görüş* geliştirdiğini anlar (Koehler & Mishra, 2009). Bu bilgi öğrencilerin alacakları eğitime yönelik duyum, imgelem, duygu ve düşüncelerini nasıl oluşturduklarını ortaya çıkarmada rol alabileceği gibi öğretmenlere de kazandıracakları davranışların önceliği ve yöntemi açısından yönerge hazırlar. Nitelikli öğretmen anlayışında öğretmen adaylarını sadece alan ve genel kültür bilgisi ile donatmak yeterli olmamaktadır. Bulut ve Doğar (2006) ile Çelikkaya (2006)'ya göre öğretmen niteliklerini etkileyen faktörler arasında öğretmen yetiştirecek kurumun olanakları, sahip olduğu öğretim elemanlarının nitelikleri, öğretim programı, verilen eğitimin kalitesi, gelen öğrencinin motivasyon, ilgi, tutum, bilgi ve beceri düzeyleri gibi çeşitli faktörlerin olduğu dile getirilmiştir. Bu çalışmada ele alınan konu öğretim programı çerçevesinde yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin dört yıllık zaman içerisinde aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin eğitimleri, diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenciler için de eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi ile sağlanmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile eğitim fakültesi dışından gelen öğrencilerin aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin eğitimi farklı zaman dilimi, ders kredisi ve formatı ile sunulmaktadır. Ancak alınan dersler büyük oranda benzerlik göstermekle birlikte pedagojik formasyon derslerinin veriliş formatı zaman içerisinde sürekli değişmektedir. Dersler farklı formatta sunulsa da içerikleri genellikle aynıdır.Öğrencilerin derslere ilişkin benzetimleri metafor aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Metaforlar insanların hayal gücü ve deneyim alanlarını birbirine bağlar. Gerçek algılara ve yorumlara önderlik eder ve hayal gücünü ve amaçları kesin ve açık olarak belirtmede yardımcı olur (Cornelissen, Oswick, Christensen ve Phillips, 2008). Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri, öğretim tasarım ve materyalleri, ölçme ve değerlendirme, öğretmenlik uygulaması, eğitim psikolojisi, eğitim bilimine giriş dersine ilişkin sahip oldukları metaforlar ve nedenleri nelerdir? sorusuna ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma nitel çalışma niteliğinde olup olgu bilim desenindedir. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011) . Veriler bu olguyu yaşayan veya yansıtabilecek olan pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinden metafor yöntemi ile toplanmıştır. Bu çalışma, 2014-2015 akademik yılı Cumhuriyet Üniversitesi tarih, fizik, kimya, biyoloji ve edebiyat bölümünde okuyan 150 sayıda 4. sınıf fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Veri toplama aracı demografik özellikler ile konuya ilişkin metaforları belirlemek üzere iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin cinsiyetlerini ve bölümlerini belirlemek üzere betimleyici sorular; ikinci bölümde öğrencilerin aldıkları derslere ilişkin metafor örneklerini irdelemek için bir form hazırlanmıştır. Bu amaçla yapılan formdaki örneklerden biri "sınıf yönetimi dersi…… dır; çünkü ……" cümlesi olup boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerle hem konulara ilişkin metaforların tanımlanması hem de kaynağının belirtilmesi mümkün olacaktır. Verilerin analizinde içerik analizinin gerektirdiği aşamalar takip edilmiştir. Doğrudan alıntılarla desteklenerek kodlar ve temalar arasındaki ilişkilerin incelenmesine imkan verilmiştir.Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamada araştırmacının veri analizi sürecini nasıl yürüttüğünü açıklaması ve araştırmada elde edilen verilerin betimlenmesi beklenir. Bu amaçla araştırmacı haricinde ilgili yöntemle yapılan çalışmalara hakim iki uzman (EYTPE ve Öğretim Programları bilim dalında öğretim üyesi) tarafından elde edilen verilerin kodlanması ve temalaştırılmasına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmacıların görüş birliği %70 ve üstü olacak şekilde, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü baz alınarak hesaplanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sınıf yönetimi dersi için sadece olumlu metaforlara ilişkin çağrışım yaptıkları bulgulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin olumlu metaforlardan en çok 'disiplin ve düzen içerikli' (f=43) en az eğlenceli bir ders teması (f=6) üzerinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik olumlu metaforlara ilişkin temalar azalan sıralamayla planlama ve program, faydalılık, objektiflik ve eğlendirici olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra tek bir tane olumsuz metafora ilişkin tema olarak dersin karışık olduğu üzerine odaklanılmıştır.Özel öğretim yöntemleri dersine yönelik olumlu metaforlara ilişkin temaların dört başlık altında öğrenme ve öğretme süreci niteliği, eğlenceli, süreklilik ve değişkenlik, şefkatlilik olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin öğretim tasarım ve materyaller dersi için olumlu metaforlardan en çok yaratıcı ve üretkenlik teması üzerinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır.Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik ilişkin sayı ve hesaplama; öğretmen uygulamaları dersi için en çok uygulama ağırlıklı; eğitim psikolojisi dersi için en çok analitik inceleme; eğitim bilimine giriş dersine yönelik en çok temel taş teması vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : pedagojik, formasyon, pedagojik formasyon, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri

Kaynakça

Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.

Cornelissen, J. P., Oswick, C., Christensen, L. T., & Phillips, N. (2008). Metaphor in organizational research: Context, modalities and implications for research—Introduction. *Organization Studies*, *29*(1), 7-22.

Çelikkaya, H. (2006). Eğitim bilimlerine giriş (eğitimcilik ve öğretmenlik). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Gürüz, K. (2008). *21. yüzyılın başında Türk Milli Eğitim sistemi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 35, (1-14).

Koehler, M.J. and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). Qualitative *data analysis: an expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review,* 57(1), 1-22.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

http://www.milliyet.com.tr/kararsiz-yok-ve-formasyon bilmecesi/gundem/ydetay/2156931/default.htm

(7190) Pre-service Science Teachers' Perceptions of the Nature of Science: An investigation based on the Family Resemblance Approach

Büşra AKSÖZ Boğaziçi Üniv.
Selin AKGÜN Boğaziçi Üniv.
Ebru KAYA Boğaziçi Üniv.
Sibel ERDURAN Boğaziçi Üniv.

Tuğçe TAŞ
University of Limerick & National Taiwan Normal University

ÖZET

The Nature of Science (NOS) is one of the fundamental issues investigated in science education recently. Researchers in science education have argued different approaches defining NOS from different perspectives (e.g. Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998; Allchin, 2013; Irzik & Nola, 2014; McComas,&Olson, 1998). For example, Erduran and Dagher (2014) extended and reconceptualized framework on NOS called the "Family Resemblance Approach" (FRA) proposed by Irzik and Nola (2014). Erduran and Dagher (2014) argue for a holistic approach to NOS which is promoted through FRA. In other words, the FRA-based NOS covers a range of aspects of science including aims and values, methods, practices, knowledge as well as social-institutional aspects of science. They develop a holistic model called as "FRA Wheel". This wheel represents all cognitive, epistemic and social institutional aspects of science. Similarly, they have also developed other models to explain different components of science such as scientific practices, aims and values, etc. These models have a potential to use as pedagogical tools in teaching and learning of NOS. Since science teachers have important role in students' understanding of NOS, it is crucial to include teaching of NOS into science teacher education programme. Hence, understanding all aspects of science provide pre-service science teachers to develop a more holistic understanding of NOS and encourage them to teach these aspects of NOS in science lessons. There has been rare research focusing on Erduran & Dagher's framework on NOS in science education. Some researchers applied scientific practices based on a heuristic developed by Erduran&Dagher (2014) in science teacher education programme. They investigated pre-service science teachers' perceptions and representations of scientific practices (Kaya & Erduran, 2015; Erduran, Saribas, Mugaloglu, Kaya, Dagher, & Ceyhan, 2015; Erduran, Dagher, Mugaloglu, Kaya, Saribas, & Ceyhan, 2015; Kaya, Saribas, & Erduran, 2015). In addition, an auto-ethnographical study has been conducted by Saribas and Ceyhan (2015). In their study, they used the heuristic for scientific practices as well. This study shows that understanding NOS is not only a matter of describing and explaining the components of scientific processes. There is also a need for holistic understanding of domain specificity in science, and also other aspects of science such as the role of social discourse and social certification in a scientific process, and ethics in science. Therefore, conducting research to investigate pre-service science teachers' holistic understanding of NOS would contribute to teacher education research on NOS. In this context, developing some models to serve as course materials regarding holistic understanding of NOS is essential for effective teaching and learning of NOS. In this study, we designed a course called as "Nature of Science for Science Teachers". In this course, we aimed to teach reconceptualized NOS to pre-service science teachers and enhance them to develop some course materials for science lessons. Furthermore, main goal of this study is to develop pre-service science teachers' understanding and perceptions of NOS through this course. To sum up, this study investigates the effect of a course based on reconceptualized NOS to pre-service science teachers' perceptions of NOS.

This study was conducted with 15 pre-service science teachers in a four-year science teacher education program in a public university in Turkey. They were in their last year in the programme. In the treatment, pre-service science teachers were taught reconceptualized NOS and they developed some course materials considering reconceptualized NOS. In order to determine the effect of this treatment to pre-service science teachers' perceptions of NOS, pre and post-interviews were conducted with them before and after the treatment. The interview questions were prepared by the researchers. Each interview was conducted individually and lasted about 20-25 minutes. The interview includes 18 questions referring different aspects of science such as values and aims, methods, scientific practices, method and methodology, etc. The interview questions also include scientific and pedagogical aspects related to NOS. Some example interview questions related to scientific aims and values are: *"What comes to your mind when I say scientific aims and values? Could you give examples?"* and *"Do you think scientific aims and values are taught in science lessons? If yes, how they are taught? If no, how can scientific aims and values are taught in science lessons?"*. The data was analyzed based on qualitative approach. First, each interview was transcribed. Then the codes related to each aspect of science were identified. Finally, these codes were categorized under specific themes regarding aspects of science in order to determine pre-service science teachers' perceptions of NOS.

The analysis of pre-interview data show that pre-service science teachers have limited holistic understanding of science. For example, pre-service science teachers' perceptions regarding social institutional aspects of science were related with socio-scientific issues or using technology in daily life. They did not make a connection between social aspects of science with other aspects of science such as scientific ethos, political power structures, or financial systems. The pre-service science teachers have also limited idea on how they can engage different aspects of science in science curricula. However, after the treatment they are expected to develop a more holistic understanding of NOS and to implement different aspects of science in science lessons by using models generated as pedagogical tools. Overall, the results of this study present some implications related to learning and teaching of NOS as well as teacher education programmes.

Anahtar Kelimeler : Family Resemblance Approach, Nature of Science, Pre-service Science Teachers, Interviews

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. Science Education, 82, 417-436.

Allchin, D. (2013). Problem- and case-based learning in science: An introduction to distinctions, values, and outcomes. CBE-Life Science Education, 12, 364-372.

Erduran, S., & Dagher, Z. (2014). Reconceptualizing the nature of science for science education: Scientific knowledge, practices and other family categories. Dordrecht: Springer.

Erduran, S., Dagher, Z. R. , Mugaloglu, E. Z. , Kaya, E., Saribas, D., & Ceyhan, G. (2015, April). Toward a holistic account of scientific practices in science teacher education. Paper presented at American Educational Research Association (AERA) Conference, Chicago, IL.

Irzik, G. & Nola, R. (2014). New directions for nature of science research. In M. Matthews, International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching. pp. 999- 1021. Springer.

Kaya, E. & Erduran, S. (2015, January). Pre-service science teachers' visual representations of

scientific practices. Paper presented at Southern African Association for Research in Math, Science, & Technology Education (SAARMSTE) Conference, Maputo, Mozambique.

McComas, W. F., & Olson, J. K. (1998). The nature of science in international science education standards documents. In W. F. McComas (Ed.), The nature of science in science education: Rationales and strategies (pp. 41–52). Dordrecht: Kluwer.

Sarıbaş, D. & Ceyhan, G. D. (2015). Learning to teach scientific practices: pedagogical decisions and reflections during a course for pre-service science teachers. *International Journal of STEM Education,* 2(7), 1-13.

(7281) Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimlik Gelişimini Etkileyen Faktörler

Gözde BACAKOĞLU Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Necdet AYKAÇ Muğla Sıtkı Koçman Üniveristesi

ÖZET

Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999). Bir ülkenin geleceği üzerinde bu derece öneme sahip olmalarından dolayı öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeleri ve bunu gerçekleştirebilmek için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterliklerin başında konu alanı bilgisi, pedagoji bilgisi, genel kültür bilgisinin yanı sıra, mesleğe yönelik tutum, motivasyon, öz-yeterlik, mesleki bağlılık, mesleki doyum gibi özellikler gelmektedir. Bu kavramların bir kesişimi niteliğinde olarak öğretmenlik mesleğinde karşımıza çıkan bir diğer unsur da öğretmenlik kimliğinin oluşumudur.

Kimlik, bireyin herhangi bir ortamda nasıl bir birey olarak algılandığı şeklinde tanımlanabilir (O'Connor, 2008).Öğretmenlik kimliği ise, kariyer aşamaları sürecinde oluşan profesyonel kişilik yapısıdır ve öğretmenlerin kendilerine ve diğerlerine kendilerini nasıl tanıttıkları ile ilgilidir (Lasky, 2005). Öğretmen kimliği, öğretmenlerin sahip olması beklenen ve süreklilik gösteren bir kimlik bilincini ifade etmektedir (Zembylas, 2003). Bir başka deyişle, öğretmen kimliği öğretmenlerin kendi öğretmenlik özelliklerini nasıl algıladıkları ve ifade ettikleri ile ilgilidir. Öğretmen kimliği aynı zamanda profesyonel kimlik olarak da adlandırılmaktadır. Profesyonel kimlik, öğretmenliğin boyutlarını anlamak ve öğretmenlerin karşılaştıkları çok çeşitli etkileri nasıl bütünleştirdiklerini ve kariyerlerindeki gerilim ve çelişkilerle nasıl başa çıktıklarını anlamak amacıyla bir çerçeve ya da bir lens olarak kullanılabilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009). öğretmenlik kimliğinin gelişimi dinamik bir süreçtir (Franzak, 2002). Bu süreç öğretmenlerin geçmiş yaşantıları içine alarak başlar ve özellikle öğretmenlik eğitimi alınan süreçte en etkili dönemlerini yaşar. Kimliğin, "bir insanın sahip olduğu bir şey değil oluşturduğu bir şey" (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004) olarak adlandırıldığı düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşturmalarında kritik dönemin öğretmenlik eğitimi aldıkları dönem olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşturmaları onların gelecekte öğretmen olduklarında "nasıl bir öğretim yapacağını ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarını belirlemesi açısından önemlidir" (Beijaard,Meijer ve Vermunt, 2000).Bununla birlikte, öğretmen adaylarının gelecekte işlerine olan yatırımı ve motivasyonu çoğu zaman kendisini mesleki anlamda nasıl gördüğüyle yani kendisinde oluşturduğu profesyonel kimlikle yakın ilişkilidir (Day, Elliot ve Kington, 2005).Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının gelecekte nasıl birer öğretmen olacaklarının belirlenmesi büyük ölçüde aldıkları eğitim hayatında oluşturdukları ya da oluşturamadıkları öğretmen kimliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin niteliği ve dolayısıyla da eğitimin kalitesi açısından öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşturmaları ve kendi öğretmenlik kimliklerini algılama biçimleri büyük ölçüde önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin profesyonel kimliği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen eğitimcileri için, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını anlamak ve onları desteklemek açısından da önemlidir (Beijaard vd. 2004). Bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği oluşturmalarında etkili olan unsurların ve kendilerinde geliştirdikleri öğretmenlik kimliği algısının belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan faktörleri ve kendilerinde geliştirdikleri öğretmenlik kimliği algısını belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008). Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan tüm 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 27 öğrenci ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 24 öğrenci olmak üzere toplam 51 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır(Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmada ölçüt olarak öğrencilerin 4. sınıfta öğrenim görüyor olması, Okul Deneyimi dersinden başarıyla geçmiş olması, öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olması ve en az 6 hafta stajda ders anlatmış olması belirlenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüş alma formu ile toplanmıştır. Araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüş alma formu Ölçme Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim ve Türkçe eğitimi alanlarında görev yapmakta olan 3 uzmana verilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen 7 soruluk yarı-yapılandırılmış görüş alma formu okul uygulaması dersine katılan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan formlar toplanarak nitel analiz biçimlerinden biri olan içerik analizi yöntemiyle verilerin çözümlemesi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bunlara göre verileri açıklayan durumlar temalaştırılır (Yıldırım&Şimşek, 2013).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun, öğretmenlik uygulaması sonunda kendilerini bir öğretmen olarak mesleğini seven, öğrencilerini seven, öğretmeyi seven ve idealist bir öğretmen olarak tanımladıkları görülmüştür. Aynı şekilde öğretmen adaylarının güçlü yönleri arasında sabırlı olmak, sınıf hâkimiyeti, çocuk sevgisi, yaratıcılık ve kişisel gelişim ve alan bilgisinin yer aldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmenlik becerilerinde zayıf gördükleri yönler arasında ise sınıf hâkimiyeti- sınıf disiplini, sabırsız olmak ve öfke kontrolünü sağlamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen kimliği algısının şekillenme sürecine ilişkin olarak öğretmen adaylarının algılarında yaklaşık olarak yarısı üniversitedeki öğrenim süreci ve özellikle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri süresince öğretmenlik kimliklerinin şekillendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının az bir kısmı da öğretmen kimliğinin geliştiren faktörler arasında eğitim dersleri-diğer alan dersleri, kendilerini geliştirmeleri, öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmek ve onlarla iletişimde bulunmak olarak ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, Öğretmen kimliği, Okul Uygulaması

Kaynakça

Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). Understandingteacheridentity: an overview of issues in theliteratureandimplicationsforteachereducation. *Cambridge Journal of Education*, *39(*2), 175–189.

Beijaard, D.,Meijer, P. C., Verloop, N. (2004). Reconsideringresearch on teachers' professionalidentity. *TeachingandTeacherEducation,* 20, 107–128.

Beijaard, D.,Meijer, P. C., ve Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of Professional identity: An exploratorystudyfrom a personalknowledgeperspective. *Teachingand TeacherEducation*, 16, 749-764.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. (Genişletilmiş 3. Baskı).* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Day, C.,Elliot, B. ve Kington, A. (2005) Reform, standardsandteacheridentity: Challenges ofsustainingcommitment. *TeachingandTeacherEducation,* 21, 563-577.

Franzak, J. K. (2002). Developing a teacheridentity: Theimpact of criticalfriends practice on thestudentteacher. *English Education,* 3 4 (4), 258-280.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

O'Connor, K. E. (2008). ''Youchoosetocare'': Teachers, emotionsandprofessionalidentity. *TeachingandTeacherEducation,* 24, 117–126.

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yaşar, M. Karabay, A., Bilaloğlu, R., (2013) "Ben Şimdi Öğretmen Mi Oldum?" Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Etkenlere Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *TurkishStudies*8(7), 269-282.

Yıldırım, A.,Şimsek, H.(2013).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: SeçkinYayıncılık.

Varış, F. (1973). Eğitimde Program Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

Zembylas, M. (2003) Interrogating "teacheridentity": Emotion, resistance, and self-formation. *EducationalTheory, vol 53*, no 1 (107-127).

(7291) Comparİson of Elt Teacher Education In Turkey and The Netherlands In Terms of School-Based Teaching Practice

Eda GÖZÜYEŞİL — Niğde Üniversitesi

Özler ÇAKIR — Mersin Üniversitesi

ÖZET

Since knowledge of foreign languages has become increasingly more important, it is not surprising that a number of countries have recently shown concern over the quality of their EFL programs (Drew, Oostdam & Toorenburg, 2007). To be able to reach at the desirable quality of these programs, there should be radical reforms in ELT teacher education as well as changes in school curriculum.

In most teacher education programs the most common problem is the gap between theory and practice. Nearly all reform movements have proposed the lack of practice in teacher education programs. It is best if future teachers can begin to study in the field of education and have field opportunities to observe and teach in real classroom settings, as early as possible in their college careers, even during the freshman years. Such opportunities provide students with the earliest days of college to try ideas and methods and critically reflect on the results on a more practical level (Fraser, 1992). This need was also taken into consideration by Turkish National Education Development Project (1997) and student teachers started to spend more time in the partner schools after some courses (School Experience and Teaching Practice) were added to enhance the practicum aspect of the curriculum (Council of Higher Education - YOK, 1998).

Unfortunately, the outcome of the actual teacher training reforms has tended to disappoint the original high expectations of its proponents. There has been a big gap between theoretical formulation and practical application in teacher education in Turkey. As a result of this, in 19th National Education Meeting, it has been suggested that practice courses should be increased to 50 % of the program to raise the quality of initial in-service training in teacher education programs (MEB, 2014). However, there is no research which has been carried out concerning student teachers' teaching practice by comparing the current practice course with 15 ECTS in Turkey with other countries' programs that put more emphasis on practice, such as the Netherlands (with 55 ECTS practice course).

In recent years, there has been growing interest in countries where educational policy and its implementations are effectively performed, and these implementations are held up as an example. For that reason, international comparison is frequently conducted in terms of both educational systems and the changes in educational policies (Alexander, 2000). So, comparison studies are carried out to find solutions to the educational problems in a country by having a deep insight into how similar problems in other countries have been resolved. Accordingly, examining ELT teacher education program in the Netherlands, which has shown a trend in recent years towards a school-based model (Buitink, 2009), is expected to be a basis for the changes in ELT teacher education in Turkey to be recommended.

The purpose of this study, which is a part of a more extended study to investigate school-based teaching practice, is to compare teaching practice of ELT teacher education program in Turkey and the Netherlands in terms of school-based teaching practice.

This study is a comparative education study. In addition to the descriptive technique, in most parts juxtaposition comparison method has been used. They were used to collect data, analyze, put forward the similarities and the differences, and compare the data related to the aim, content and duration of ELT teaching practice in both countries, the evaluation criteria, the selection criteria of cooperative schools and mentors, duties and responsibilities of student teachers, mentors and supervisors. Data were collected through the document analysis. The qualitative data from website of related countries and universities, related articles, books, dissertations were brought together and analyzed. This study was based on ELT teacher education curriculum by Council of Higher Education (CoHE) as there is a central system in Turkey, however, in the Netherlands as there are system differences according to the universities it was based on partly general principles of teacher education recommended by Ministry of Education and mostly teacher education curricula of some universities, which started changing in 2000s from an approach in which theory was provided in separate courses, to a realistic approach aiming at better connecting theory and practice (Van Tartwijk, Veldman & Verloop, 2011). The data related to these curricula were collected from the website of the universities and the articles.

In Turkey and the Netherlands, the aim, content and duration of teaching practice in ELT teacher education curriculum, the evaluation criteria, the selection criteria of cooperative schools and mentors, duties and responsibilities of student teachers, mentors and supervisors were analyzed, described and compared. As a result of the comparison, the similarities and differences were presented in tables and interpreted. According to the findings, the teaching practices in both countries are similar in terms of their aims; however, they are totally different in terms of duration and partly different in terms of the evaluation criteria. Additionally, the findings reveal that there are some similarities and differences in terms of the selection criteria of

cooperative schools and mentors, duties and responsibilities of student teachers, mentors and supervisors. In the light of the findings some comments and suggestions were put forward.

Anahtar Kelimeler : comparative higher education, teacher education, teaching practice

Kaynakça

Alexander, R. (2000). Culture & Pedagogy: international comparisons in primary education. Oxford: Blackwell.

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education, Teaching and Teacher Education, Vol. 25, 118-127.

Drew, I., Oostdam, R. & Toorenburg, H. (2007). Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: a comparative study. European Journal of Teacher Education, Vol. 30, No. 3, pp. 319–341.

Fraser, J. W. (1994). 'Preparing teachers for Democratic Schools: The Holmes and Carnegie Reforms five years later' A critical reflection, Teachers College Record, Fall 92, Vol. 94, Issue 1.

MEB (2014). 19. Milli Eğitim Şura Kararları (Proposals in 19th National Education Council). Retrieved January 14, 2015, from

Van Tartwijk, J., Veldman, I. & Verloop, N. (2011). Classroom management in a Dutch teacher education program: a realistic approach. Teaching Education, Vol. 22, No. 2, 169-184.

YOK (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları (Undergraduate teacher training programs of education faculties). Ankara: YOK.

(7304) "Armut Pişme Ağzıma Düşme" : Öğretmen Adaylarının Bilimsellik Ve Bilimsel Araştırma İle İlgili Görüşleri

Selçuk ŞİMŞEK Pamukkale Üniversitesi
Ali Rıza ERDEM Pamukkale Üniversitesi
Vesile ALKAN Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Küresel dünya ve doğal sonucu olan küresel toplum yapısının çıktıları, gelecekte, öğrenmenin şu andan daha da önemli olduğunu göstermektedir. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve bu gelişmelere anında ulaşılma durumu, ister istemez geleceğin öğretmenlerinin araştıran, sorgulayan ve yeni çıkarımlara varabilen olmasını zorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla çağın öğretmeninin "*araştırmacı öğretmen*" olması kaçınılmazdır. Çünkü küreselleşmenin zorunlu **yaptırımlarından** biri olan öğrenen toplumun oluşturulması öğretmenler sayesinde olacaktır.

Öğrenen toplum yaşantısının gereklerinden biri olan bilginin **yaratılması** sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi becerilerinin yanında bilimsel düşünme becerilerinin dolayısıyla araştırma becerilerinin gelişmiş olması gereklidir. Bu yüzden bilginin oluşması, yapılanması ve yeniden şekillendirilmesi süreçlerinde etkin role sahip öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları ve bu becerilerini paylaşabilmeleri için gerekli eğitimi almış olmaları zorunlu hale gelmektedir. Eğitim fakültelerindeki öğrenim süreçlerinde öğretmen adaylarının bu edinimleri elde etmeleri gerekmektedir.

Öğrenen toplum yaşantısının gereklerinden biri olan bilginin **yaratılması** sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi becerilerinin yanında bilimsel düşünme becerilerinin dolayısıyla araştırma becerilerinin gelişmiş olması gereklidir. Bu yüzden bilginin oluşması, yapılanması ve yeniden şekillendirilmesi süreçlerinde etkin role sahip öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları ve bu becerilerini paylaşabilmeleri için gerekli eğitimi almış olmaları zorunlu hale gelmektedir. Eğitim fakültelerindeki öğrenim süreçlerinde öğretmen adaylarının bu edinimlerinin olması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde bir bilim adamı gibi yetiştirilmesi söz konusu değildir. Ancak öğretmen adaylarının öğrenen toplumun ihtiyaçlarını gidermeye yetecek bilimselliğe, araştırma becerisine yani bilgiyi sorgulayabilecekleri, analiz edebilecekleri ve yorumlayabilecekleri donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin yeterliliği olarak "*araştırma becerisine sahip olma*" öğretmen eğitiminde artık önemsenmektedir. Şişman'a (2009:70-73) göre Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu öğretmenlerin bilgi çağının meydan okumalarına karşı tam donanımlı olarak yetiştirilmesini öngörmektedir.

Diğer taraftan ülkemizde öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenlerin araştırma kültüründen uzak olduğu, mevcut eğitim çalışmalarından faydalanmadıkları, öğretim uygulamaları süresince araştırma yapmadıkları ve alanda yapılan mevcut araştırmalara karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları birçok eğitim araştırmacısı tarafından vurgulanmaktadır (Gürşimşek, 1998; Büyüköztürk,1999; Mustan 2002; Kuzu, 2009; Saka, 2009; Berber, 2013). Ülkemizde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının araştırmaya bakış açıları ve araştırma becerisine sahip olmalarıyla ilgili yapılan araştırmalarda farklı farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin, Berber'e (2013: 153) göre öğretmenler eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalara yeterince ilgi göstermemekte ve eğitim araştırmalarının bulgularından yararlanmamaktadır. Büyüköztürk'e (1999; 266) göre ise ilköğretim öğretmenleri hem araştırma yeterliliklerinin önemine vurgu yapmakta hem de önemli gördükleri araştırma yeterliklerine yeterince sahip olmamaktadır.

Aynı şekilde öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalarında Ekiz ve Yiğit (2012: 17), eğitim araştırmalarının temel amacının ne olduğu, eğitim araştırmalarının ne amaçla yapıldığı, kimler tarafından yapılması gerektiği gibi konularda öğretmen adaylarının kararsız olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Alanda yapılan bu çalışmaların sonuçları, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının araştırma ve bilimsel düşünme konusunda istenilen bilgi ve yeterliliğe ulaşıp ulaşmadıkları konusunda şüphe oluşturmaktadır. Bu yüzden bu araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırma, bilimsel düşünme, araştırmacı ve bilimsel araştırma yöntemleri ve teknikleri dersi hakkındaki görüşleri bulunmaya çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların hizmet içi eğitimleri sürecinde öğretmen adaylarının sorgulayan, araştıran ve bilimsel düşünebilen öğrenenler olarak yetişip yetişmediğini ortaya çıkarmaya yarayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda eğitim fakültelerinde bilimsel düşünme ve araştırma becerilerin geliştirilmesi yönünde verilen derslerin içeriklerinin öğretmen adaylarınca yeterli anlamlandırılıp anlamlandırılmadığının da tespitinin sağlanacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma, bilimsel düşünme, araştırmacı ve bilimsel araştırma yöntemleri ve teknikleri dersi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaç edinen bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma sürecine katılan katılımcılarının bir durum ile ilgili deneyimlerini, tepkilerini ve yorumlarını derinlemesine anlamak (Creswell, 2003) amacıyla tercih edilen nitel araştırma ile katılımcıların görüşleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunu belirlerken amaçlı örneklem yöntemi'nin (Bryman, 2004) tercih edildiği bu çalışmada *'Bilimsel Araştırma Yöntemi ve Teknikleri'* dersini almış olan öğrencilerden oluşan gruba ulaşılmaya çalışılmıştır. Merriam'a (1998) göre amaçlı örneklem yöntemi araştırıcının bir durumu

ortaya çıkarmaya, o durumu anlamaya ve o durum ile ilgili çıkarıma ulaşmaya çalıştığında tercih edilmesi gereken bir yöntemdir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel düşünme, bilimsel araştırma ve bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersi hakkındaki görüşlerini belirleyip bu görüşlerden hareketle çıkarımlara ulaşmak amaç edinmiştir. *"Amaçlı örneklem"* yöntemine göre belirlenen çalışma grubu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalından 22, İngilizce Öğretmenliği Bölümünden 27 ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalından 38 olmak üzere toplam 87 öğretmen adayından oluşmuştur.

Araştırmada veriler, geliştirilen "*açık uçlu form*" yoluyla toplanmıştır. Yapılandırılmış şekilde oluşturulan veri toplama aracının "*açık uçlu form*" olması, çalışmaya katılanlardan özgün cevaplar alınmasını sağlamıştır. Veriler tematik içerik analizi yöntemiyle analiz edilmektedir. Halen toplanan verilerin çözümlenmesine devam edilmektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma, bilimsel düşünme, araştırmacı ve bilimsel araştırma yöntemleri ve teknikleri dersi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışılan bu araştırmadan çıkan ön bulgulara göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun bilimsel araştırmanın gerekli olduğuna inandığı görülmektedir. Aynı zamanda bilimsel araştırmanın bir öğretmenin planlı, sistemli ve yaratıcı olmasını sağladığı yönünde görüşlerin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının bilimsel düşünme sayesinde olaylara farklı bakabileceklerine inandıkları görülmektedir.

Araştırmacı konusunda ise öğretmen adaylarının birçoğu, araştırmacının işinin uzun ve zor olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmacı olmanın hem zaman yönünden hem de maddi yönden çok masraflı olduğunu belirten öğretmen adayları vardır. Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri dersi hakkında görüşlerini belirten öğretmen adaylarının çoğunun bu dersin zorunlu olmasının faydalı olduğu yönünde görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının ise bu dersi, yüksek lisans yapacakları için alınması zorunlu bir ders olarak gördükleri de ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : bilimsel araştırma, bilimsel düşünme, araştırmacı, bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri, öğretmen adayı

Kaynakça

Berber, N. C. (2013) Ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına bakışı, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36, 142-159

Büyüköztürk, Ş. (1999) İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 18, 257-269

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods.* Oxford: University Press.

Creswell, J.W. (2003). *Research Design Qualitative and Quantitative Approaches*. (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2012) Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amaç ve çeşitleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 3-21

Gürşimşek, I. (1998) Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14, 25-28

Kuzu, A. (2009) Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2 (6), 425-433

Merriam S (1998) Qualitative research and case study applications in education. San Franscisco, CA: Jossey-Bass.

Mustan, T. (2002) Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 29, 115-127

Saka, A. Z. (2009) Öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerinde alan çalışması yürütmelerinin rolü, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17, 168-182

Şişman, M. (2009) Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (3), 63-82

(7308) Öğretmen Adaylarının Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi

Seyit Nurullah ŞEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ramazan KARATAY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yunus ATALAY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

İnsanoğlu hep bir merak içerisindedir, gördüğü her şeyi tanımlamak ister, bu da bilgi ve beceriden geçer. Bilgi ve becerinin sözlükteki anlamına bakılırsa bilgi; araştırma, inceleme veya gözlem yoluyla elde edilen ve gerçek kurallardan faydalanarak kişinin veriye verdiği anlamdır(TDK). Beceri ise; bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir(TDK). Bu yüzden bilgi ve beceri birbirinden bağımsız hareket etmez yani bilgi öğrenilirse beceri kaçınılmaz olur.

Teknolojinin ilerledikçe ve kitle iletişim araçlarına ulaşma imkanı arttıkça günümüzde pek de doğru olmayan bilgi kaynaklarına ulaşma daha kolay olmuştur. Bu kolaylığın kendiyle getirdiği olumsuz durumlar ortaya çıkmıştır, günümüzde buna bilgi kirliliği denilmektedir. Birey uzman olmadığı halde konu hakkında uzmanmış gibi konuştuğu görülmektedir. Bundan dolayı ulaşılan her bilgi doğru değildir, kendi içinde sorgulanmalı araştırılmalı ve cevap aranmalıdır. Bu noktada seçici, bilinçli ve sorgulayıcı davranma becerisi ön plana çıkmaktadır.

Çağımızda medya bilgiyi iletmek amacıyla kullanılan en önemli kanallardan biridir. Medya denince herkesin aklına kitle iletişim araçlarından; televizyon, radyo, gazete, dergi, internet ve bilgisayar gelir(Andersen, 2002; Levin vd, 2004). Gündem de yeni yaşanan her olay veya bilgi insanlara medya aracılığı ile aktarılır. Bu sebeple bilginin nerede aranacağının tespiti, bilgiye ulaşmanın en önemli aşamasıdır. Bu aşamada aranan bilgi kaynakları tespit edilmelidir. Duyulan her bilgi doğru olmayabilir, bilgi araştırılmalı kademe kademe süzgeçten geçirilip doğru ve mutlak bilgiye ulaşılmalıdır.

İyi bir medya okuryazarı olmanın yararları olduğu kadar zararları da vardır. Ülkemiz eğitim öğretim sisteminde de çocukların ve gençlerin kitle iletişim araçlarını özellikle televizyon ve bilgisayarın olumsuz etkilerine karşılık çocukların bilinçlenmeleri amacıyla Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği ile 2006-2007 eğitim öğretim yılında Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul ve İzmir'i kapsayan 5 ildeki belirlenen okullarda seçmeli olarak medya okuryazarlık dersi verilmeye başlanmıştır.Bu dersin içeriğinde öğrencilere kitle iletişim araçlarının işlev ve işleyişleri, amaçları, önemi, medya okuryazarlığının ne olduğunu, televizyon yayıncılığı ve televizyonun etkileri, televizyon izleme alışkanlıkları, program analizleri yani çocuğa yararlı olan onun izlemesi gereken programları, televizyonu izlerken karşısına çıkan akıllı işaretlerin ne anlama geldiği, radyonun işlevleri ve etkileri, gazete, dergi haberleri, interneti ne şekilde kullanacağı gibi konularda bilgiler verilmektedir (RTUK, 2007). Ayrıca Bu dersi verecek öretmenler için de "Medya Okuryazarlık Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu" hazırlanmıştır.

Medya okuryazarlığı ders programı ve öğretim materyali ailede başlayan ve yaşam boyu gelişimini devam ettiren bir bilgi ve beceri olarak gören öğrencilerin akademik bakış açısının yansıması olmuştur.

Öğrencilerinin medyayı etkili bir şekilde kullandığı onların medya ile içli dışlı olduğu ve medyanın etkin olduğu ortamda büyümesi, öğrencilerin kültürel farklılıkları ve olumsuz etkileri olan medyanın olumsuzlarını ortadan kaldırmak için öğretmen adaylarının da medya ve bilgi okuryazarlıklarının ne derecede olduğunun önemli olmasına etken olur (Adıgüzel, 2005). Buradan hareketle medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı eğitiminde önemli bir rol oynayacak olan öğretmen adaylarının medya ve bilgi okuryazarlığı düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri etkileyen faktörleri ortaya koymak önemlidir. Yapılan araştırmanın problem cümlesini ise ''Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri ve medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?'' sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve bilgi okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve cinsiyet, bölüm, sınıf, bilgisayar sahipliği ve internet erişimi, günlük internet kullanımı, gazete/dergi takip etme, günlük TV izleme değişkenlerinin medya okuryazarlık ve bilgi okuryazarlık düzeylerini üzerindeki etkisini açıklamak için betimsel ilişkisel bir araştırma modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve Japonca Öğretmenliği olmak üzere dört farklı bölümün 1. , 2. , 3. ve 4. sınıf da okuyan 190 kız, 72 erkek olmak üzere 262 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Çalışmada verileri elde edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 ölçek birleştirilerek kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerini tespit etmek için Karaman ve Karataş (2009) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen "Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 17 sorunun yer aldığı bilgi sahibi olma, analiz edebilme ve tepki oluşturabilme ile yargılayabilme, örtük mesajları görebilme şeklinde üç bölümden

oluşmuştur. Sorular 5'li likert tipinde olup "hiçbir zaman=1", "nadiren=2", "ara sıra=3", "sıklıkla=4" ve "her zaman=5" şeklinde derecelendirilmiştir. Anketin cronbach alpha katsayısı 0.923 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerini tespit etmek amacıyla ise Aldemir (2004) tarafından geliştirilen "bilgi okuryazarlığı ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen 35 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek bilgi gereksiniminin tanımlanması, bilginin aranması, elde edilmesi, kullanılması, iletilmesi ve sürecin değerlendirilmesi basamaklarını içermektedir.

Bulgulara göre, MBODÖ'de alt boyutlarından Bilgi, Analiz ve Ölcek'de kızlar ve erkeklerin aldıkları verilerin aritmetik ortalaması hemen hemen aynı iken Örtük alt boyutunda erkeklerin verileri aritmetik ortalaması kızlarınkinden daha yüksektir. MBODÖ'den alınan cevaplar ile cinsiyetler arasındaki ilişki incelendiğinde Örtük ve Ölcek alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Düzeyi Ölçeği'nden alınan cevaplarla t-testinden elde ettiğimiz verilere bakıldığında Gazete-Dergi Takip Etme değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm istatistik verilerine göre öğretmen adaylarının farklı medyaları kullanmanın ve kullanım sıklığının medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bilginin hızla küreselleşmesi ve teknolojide sürekli gelişim eğitim öğretim ortamlarında da yenilikleri ve farklı becerileri gerektirmektedir. Bulgulara göre, MBODÖ'de alt boyutlarından Bilgi, Analiz ve Ölcek'de kızlar ve erkeklerin aldıkları verilerin aritmetik ortalaması hemen hemen aynı iken Örtük alt boyutunda erkeklerin verileri aritmetik ortalaması kızlarınkinden daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler : Medya Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı, Kitle İletişim Araçları, Öğretmen adayı,

Kaynakça

CILIP,2004. RevalidationSchemeHandbook. London: CharteredInstitute of Library and Information Professionals. Availablefrom: http://www.cilip.org.uk/jobs-careers/qualifications/cilip-qualifications/revalidation/pages/default. Aspx (accessed 12 July 2010).

Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okur-Yazarlık. Milli Eğitim, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi. 33(167).

Information Literacy in an Information Society. ERIC, Digest no: 19940501 (15.01.2004).

Council of AustralianUniversityLibrarians. (2001). Information LiteracyStandards, (Birinci Baskı) Adelaide: Library Publications.

KARAMAN , M. (2010). Öğretmen Adaylarının TV ve İnternet Teknolojilerini Kullanma Amaç ve Beklentilerinin Medya Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi . 3/2, 51-62.

KOLTAY, T. (2011) Themediaandtheliteracies: medialiteracy, informationliteracy, digitalliteracy. Media Culture&Society, 33(2), 211-221. DOI: 10.1177/0163443710393382 http://mcs.sagepub.com/content/33/2/211.full.pdf+html adresinden 22.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

Polat,C.,Odaba., H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtar: Bilgi Okuryazarlık. Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü. 07.03.2009 tarihinde http://acikarsiv.atauni.edu.tr/fulltext/37.pdf adresinden erişilmiştir.

ALDEMİR, (2004). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

OWUSU-ANSAH, E.K. (2005). Debatingdefinitionsof Informationliteracy: enough is enough! Library Review , 54(6),336-374.

BREIVIK, P. S. (2000). Information LiteracyfortheSceptical Library Director. IATUL Conference, 3-7 Haziran, QueenslandUniversity of Technology, Brisbane, Queensland, Australia. http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1497&context=iatul adresinden 21.01.2014 tarihinde edinilmiştir.

DEMİRALAY, R.,& KARADENİZ, Ş. (2009). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. EducationalSciences: Theory&Practice (KUYEB), 10(2), 819-851.

THOMAN, E. & JOLLS, T. (2003). Literacyforthe 21st Century. An Overview&Orientation Guide to Media LiteracyEducation. Part I: Theory CML MediaLit Kit™ A Framework for Learning andTeaching in a Media Age. Center for Media Literacy / www.medialit.org.

(7358) Emekli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Olarak Nasıl Bir Öğretmen Modeli?

Banu YAMAN

Trakya Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma ile öğretmen özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda emekli öğretmenlerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Görüşler, **model olma, model alma, istenilen öğretmen-öğrenci özellikleri, istenmeyen öğretmen-öğrenci özellikleri** kavramlarına göre belirlenmiştir. Model alma, "birlikte yaşanılan ortamlarda belirli kişilerin çeşitli özelliklerinin, davranışlarının diğerleri tarafından örnek alınması" olarak tanımlanabilir. Emekli öğretmenlerin; 1- öğrencilik yıllarında karşılaştıkları öğretmen özellikleri nelerdir? 2- Meslek hayatlarında karşılaştıkları durumlara ilişkin çözümleri neler olmuştur? 3- Öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri nelerdir? şeklindeki sorularla ele alınmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 75 emekli öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda kimi öğretmen adaylarının, karşılaştıkları öğretmen model ve özelliklerine göre mesleki bakış açılarının belirlendiği görüşlerine ulaşılırken, kimilerinin karşılaştıkları durumların mesleğe yönelik isteklilikleri etkilediği belirlenmiştir. Emekli öğretmenlerin büyük kısmı, öğretmen modellerini belirleyen özelliklerin mesleğe sevgi ve bağlılıkla ilgili olduğunu belirtirken, bir kısmı mesleği istemeyerek seçtiklerini, herhangi bir beklenti taşımadıklarını belirtmişlerdir. Emekli öğretmenler özellikle model almaya yönelik öğretmen özelliklerini tanımlarken, sorumluluk, sevgi, ilgi, değer, eşitlik, yeterlilik, hoşgörü, sabır ve donanım gibi kavramlar ortaya koymuş, model olma özelliklerini belirtirken, benzer kavramların yanında mesleki beklenti, zorunluluk, eğitim sistemi, program sorunu, gibi olumsuz kavramları da belirtmişlerdir. Öğretme evrensel bir uğraştır. Yaşadığımız çevrede her an ana-babalar çocuklarına, usta çırağına, öğretmenler öğrencilerine sürekli bir şeyler öğretmektedirler. Yani sürekli bir öğretme ve öğrenme durumu söz konusudur. Öğretme öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için o iki kişi arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Başka bir deyişle öğretmen ve öğrenci arasında özel bir bağ kurulmalıdır (Çetin, 2001). Nitelikli öğretmen konuya çok iyi hakim olan ve bu konu hakimiyetini öğrencilerine anlaşılır bir şekilde anlatarak samimi bir ortamda anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayan kişidir. Öğretmenin konu bilgisi arttıkça kendine olan güveni de artar ve konuyu öğrencilere öğretebilmek için onlarla daha fazla iletişime geçer (Özden, 2003; Woolfolk, 1993). Bu araştırmanın temel amacı, emekli öğretmenlerin (model alma ve model olma boyutlarında) kendi öğrencilik yıllarında karşılaştıkları öğretmen özellikleri, ayrıca kendilerini nasıl bir öğretmen olarak tanımladıkları, mesleki hayatlarında karşılaştıkları durumlara ilişkin getirdikleri çözüm ve yaklaşımlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaca ulaşmak amacıyla, model olan ve model olunan öğretmen özellikleri ile ilgili sorular yöneltilmiş ve yaşanmış durum örneklerini anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk ve ark, 2011: 91). Uygun örnekleme kapsamında bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve tüm güvenirlik aşamalarından geçirilerek son hale getirilen formun uygulanması ile gönüllülük esasına göre alınmıştır.

Emekli öğretmenlere, model olan ve model olunan öğretmen özellikleri ile ilgili sorular yöneltilmiş ve yaşanmış durum örneklerini anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk ve ark, 2011: 91). Uygun örnekleme kapsamında bu araştırmanın verileri kartopu tekniği ile, yakından uzağa ilkesine göre, yakından tanınan emekli öğretmenlerin aracılığıyladiğerlerine ulaşılarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve tüm güvenirlik aşamalarından geçirilerek son hale getirilen formun uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Çeşitli alanlarda öğretmenlik yapmış 75 emekli öğretmenin görüşlerine dayalı olarak, betimsel analizler yapılmıştır. Araştırma formu, kişisel bilgilerle ilgili soruların yer aldığı birinci bölüm ve model olma, model alma, istenilen öğretmen-öğrenci özellikleri, istenmeyen öğretmen-öğrenci özelliklerine ilişkin görüş ve önerilerin yer aldığı ikinci bölümden oluşmaktadır. 15 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini gerçekleştirmek amacıyla, öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve alandan uzmanlar tarafından incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Veriler, araştırma sorularına ya da araştırma sorularına dayalı oluşturulan temalara göre sunulabilir. Araştırmaya katılanların görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilen betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.224). s.224). Değerlendirme birimi olarak "cümle" ve "sözcükler" alınmıştır. Bu çerçevede öncelikle, anket formlarındaki yargı bildiren cümleler/sözcükler kodlanmış, elde edilen veriler frekans ve yüzdelerle çizelgeler şeklinde sunulmuş ve doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 1998).

Emekli öğretmenlerin büyük kısmı, özellikle model almaya yönelik öğretmen özelliklerini tanımlarken, sorumluluk, sevgi, ilgi, değer, eşitlik, yeterlilik, hoşgörü, sabır ve donanım gibi kavramlar ortaya koymuş, model olma özelliklerini belirtirken, benzer kavramların yanında mesleki tükenmişlik, zorunluluk, eğitim sistemi, program sorunu gibi olumsuz kavramları da

belirtmişlerdir. Bu açıdan araştırma, model almanın model olmada etkili bir rol oynayıp oynamadığı anlayışına dayalı, görüş alma niteliğinde bir çalışma olması açısından önemli bir yaklaşım sunmaktadır. Nitelikli ve etkili öğretmen algısı uzun zamandan beri sorgulanan bir konudur (Demir, 1997; Gözütok, 1995; Mentiş Taş, 2004; Rohaan, Taconis ve Jochems, 2009, akt: Gündüz Mevlüt, 2014). Öğretmenin etkili veya yeterli olduğu sadece kendi algılarına bağlı değildir. Karşıdaki kitlenin (öğrencilerin) algısı, en az öğretmenin kendisi hakkındaki algısı kadar önemlidir (Bolat, 1989; Bayram, 1992; akt: Arslantaş, 1998; Knight & Waxman, 1991; akt: Jang, 2011, akt: Gündüz, M,2014,123).

Anahtar Kelimeler : öğretmen özellikleri, model alma, model olma, istenilen ve istenmeyen öğretmen- öğrenci özellikleri.

Kaynakça

Arslantaş, Y. (1998). Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Qualitative research in education: An introduction to theory and methods (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, M. C. (1997). Fransa ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir

Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 149.Gözütok, F. D. (1995). Öğretmenlerin demokratik tutumları. Ankara: Ekin Yayıncılık.

Gündüz , M. (2014) İlkokul Öğrencilerinin Etkili Öğretmen Hakkındaki Düşünceleri. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty),2014,Cilt:XI, Sayı:I, 114-128 http://efdergi.yyu.edu.tr

Jang S. J. (2011). Assessing college students' perceptions of a case teacher's pedagogical content knowledge using a newly developed instrument. High Education, 61, 663– 678.

Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 28-51.

Rohaan, E. J., Taconis, R. & Jochems, W. M. G. (2009). Measuring teachers' pedagogical content knowledge in primary technology education, Research in Science & Technological Education, 27 (3), 327-338.

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

(7364) Teaching Density: To what extent Science Teachers know about Instructional Strategies and Student Understanding?

Mehmet ŞEN ODTÜ

Ceren ÖZTEKİN ODTÜ

ÖZET

Teachers are one of the most important parts of teaching and student learning (Kind, 2009). In a similar vein, their knowledge and beliefs are important for teaching (Magnusson et al., 1999). In this point, Shulman (1987) proposed pedagogical content knowledge (PCK) framework to understand teacher knowledge for teaching. According to him, PCK is the knowledge that distinguishes teacher and content expert. Shulman (1987) defines PCK as "special amalgam of content knowledge and pedagogical knowledge in particular topics which is organized, represented and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction" (p.8). According to Abell (2008), PCK literature emerged over 30 years and some characteristics of PCK were identified (i.e. PCK is topic specific). Moreover, although Arzi and White (2007) suggested that change of teacher knowledge can occur in pre-service years, novice years of teaching and experienced years, studies that examined how experience changes teachers' PCK revealed inconsistent findings. Although Friedrichsen et al. (2009) did not find difference between experience and pre-service teachers regarding PCK, other studies showed that experience teachers performed better than novice and pre-service teachers in their practice as evidence for PCK develops through experience (Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Hanuscin et al., 2010). To shed light on this dilemma, current study compared novice and experienced science teachers' topic specific PCK regarding density (Hashweh, 2016; Smith et al., 1992) in the framework of Magnusson et al. (1999). Although the model includes five components namely teacher orientation, curricular knowledge, knowledge of learner, knowledge of instructional strategies, and assessment knowledge current study, only findings comprising knowledge of learner and knowledge of instructional strategies and their sub-dimensions were presented. Knowledge of learner components includes two sub-dimensions which are knowledge of requirements for learning (i.e. prior knowledge) and knowledge of students' difficulty including students' misconceptions whereas knowledge of instructional strategies comprises subject specific strategies (i.e. 5E Learning Cycle) and topic specific strategies (i.e. representations and activities). In line with these, research question of the study is: "Do science teachers having different degree of teaching experience vary in knowledge of learner and knowledge of instructional strategies as part of PCK about density topics?"

This qualitative study realized with two in-service science teachers working in Turkish public middle schools yet, they differed in their teaching experience. While, first teacher had twenty-one years of experience in her career, labelled as experienced teacher, the other had one year experience in his career, labelled as novice teacher (see Arzi & White, 2007). Data were collected by use of semi-structured interviews, classroom observations and observation checklist in 2015-2016 academic years. Semi-structured interviews were prepared by authors depending on relevant literature and were tape recorded and transcribed for content analysis. Classroom Observations were held in their 6th grade classrooms where they taught density topic. Observation checklist was prepared and field notes were taken. To understand teachers' knowledge of learner and knowledge of instructional strategies as part of PCK; interview transcripts, field notes and observation checklist were analyzed through deductive coding by use of within case analysis. Data obtained from analysis of interviews and observations were triangulated to form teachers' individual PCK including knowledge of instructional strategies and knoweldge of learner. On the other hand, cross case analysis have been used after within case analysis to compare participants' knowledge of learner and knowledge of instructional strategies as part of PCK.

Knowledge of learner findings have showed that both teachers thought properties of matter which are volume and mass as prerequisite knowledge to learn density. Although novice teacher focused only on content knowledge in his instruction, experienced teacher mentioned mathematical skills (i.e. calculation of four operations) and science process skills (i.e. measuring mass) in addition to content knowledge. Regarding students' difficulties; both teachers thought that abstract and micro level nature of density topic make density difficult for students to comprehend. Teachers, however, failed to provide specific examples regarding students' misconceptions.

Knowledge of instructional strategies findings suggested that teachers knowledge on subject specific strategies were considered as inadequate; they did not give any example of science related teaching strategies for example 5E Learning Cycle. Nevertheless, experienced teacher reported both representation (drawing) and activities (demonstration activities such as comparison of different substances' densities) about topic specific strategies. Novice teacher mentioned only representation (drawings)..

Anahtar Kelimeler : Pedagogical Content Knowledge, Teaching Density, Experience-Novice Teacher

Kaynakça

Abell, S.K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.

Arzi, H. J., & White, R. T. (2007). Change in teachers' knowledge of subject matter: A 17-year longitudinal study. *Science Education*, 92(2), 221- 251.

Friedrichsen, P. J., Abell, S. K., Pareja, E. M., Brown, P. L., Lankford, D. M. & Volkman, M. J. (2009). Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46:4, 357-383.

Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Education Research*, 31:2, 59-70.

Hanuscin, D. L., Lee, M. H., & Akerson, V. L. (2010). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science Teacher Education*, 145-167.

Hashweh, M. Z. (2016). The complexity of teaching density in middle school. *Research in Science & Technological Education*, 34:1, 1-24.

Kind, V. (2009). Pedagogical Content Knowledge in Science Education: potential and perspectives for progress. *Studies in Science Education*, 45 (2), 169-204.

Magnusson, S.J., Borko, H. & Krajcik, J.S. (1999). Nature, source, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess- Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical content Knowledge* (pp.95-132).

Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform

Harvard Educational Review, 57(1): 1- 22

Smith, C., Snir, J., & Grosslight, L. (1992). Using conceptual models to facilitate conceptual change: The case of weight-density differentiation. *Cognition and Instruction*, 9(3), 221-283.

(7388) Okul Öncesi Eğitim Ve Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ve Görüşlerinin İncelenmesi

Zeynep Ceren ŞİMŞEK

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Tutum; bir bireyin psikolojik olarak herhangi bir durumdan yana ya da ona karşı durumu olmakla beraber bireyin psikolojisi sebebiyle bir nesne, kişi, durum vb. olgulara ilişkin davranış ve düşüncelerine yön verme durumudur (Semerci, N., Semerci Ç., 2004). Tutumlar doğuştan getirilemez, farklı kaynaklardan etkilenerek sonradan oluşturulurlar ve bireyin hayatına yön verirler. Tutumların oluşturulmasında okulun ve sınıfın ortamı büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü bireyin öğrenim hayatını ve geleceğini etkileyen başlıca etmen öğrencilik hayatı boyunca derslere, öğrenmeye ve öğretmene karşı oluşturduğu tutumlardır.

Hangi mesleğe ait olursa olsun bir meslek çalışanının kendi mesleğine yönelik düşünceleri ve tutumları onun başarısını etkileyen en önemli etkendir. Çeliköz ve Çetin (2004)'e göre öğretmen adayları mesleklerine karsı olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında; yaratıcı düşünme ve yeniliklere daha açık olabilir, sınıf ortamını daha olumlu ve güvenli bir şekilde kurabilirler. Bu tutumları öğretmenin davranışına yansır, mimikleri ve söylemleri sayesinde öğrencileri ile daha kolay iletişim kurarlar, kısacası mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar ve sonuç olarak öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler.

Kendini öğretmen olarak algılamayan, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bir iş olarak görmeyen bireylerin iyi birer öğretmen olacağını düşünmek, öğretmenlik mesleğini hafife almaktan başka bir şey değildir (Altıntaş, 1999). Oysa öğretmenlik kendi tutum-değer-düşünce yapısını kendinden sonraki nesillere aktarmakla yükümlü bir meslek dalıdır. Buna göre, bir toplumun '*gelecekte nasıl olacağına*' dair bir tahminde bulunmak istersek, "*bugünkü öğretmenlerinin nasıl oldukları?* " sorusunun cevabı aranmalıdır (Özpolat, 2005). Çünkü öğretmenler; yetiştirdikleri bütün öğrencilerin geçmişleriyle gelecekleri arasında duran bir köprü görevi görmekte ve onların hayat çizgisinde iz bırakacak bir etkiye sahip olmaktadırlar. Bugünün toplumu dünün öğretmenlerinin birer yansımasıdır.

Öğretmenliğin hazır meslek olarak görülmesi, özel okul sayısındaki sürekli artış, devlet güvencesi altında daha rahat iş imkânı bulabilmesi, ücretli öğretmenlik kavramının da eğitim hayatına girmesiyle; artan işsizlik ortamında bütün bu değer yargılarından habersiz çok sayıda farklı meslek grubunun öğretmen olmak için çaba göstermesine sebep olmuştur. Hatta ülkemizde bir dönem ilkokul öğretmeni alanında duyulan ihtiyaç nedeniyle çeşitli meslek gruplarına da öğretmenlik yapma hakkı tanınması, herkesin öğretmen olabileceği değer yargısını doğurmuş ve öğretmenin statüsü yönünden olumsuz bir durum ortaya çıkarmıştır (Altıntaş, 1999). Oysa öğretmenlik, herkesin yapabileceği bir meslek değil; aksine özel yetenekler ve özel yeterlilikler isteyen bir meslek dalıdır. Öğretmenlik; sağlam karakter sağlıklı bir kişilik ve öğretme alanında geçirilen yoğun eğitimlerin birleşiminden oluşan bir meslek grubunu temsil etmektedir.

Günümüz koşullarında öğretmen olmak için sadece diploma sahibi olmanın yetmediği de bilinmektedir. Öğretmen adayları bütün eğitimlerini tamamlasalar bile Kamu Personel Seçme Sınavı' ndan atanmak için yeterli bir puan almaları gerekmektedir. Okullarda belirlenen ihtiyaca göre bölümler arası puan farklılıklarının arasında uçurumlar bulduğu da bir gerçektir. Bu sebeple öğretmen adayları bazen mesleklerinin sürdürülebilirliğini sorgulamakta, devlet kurumlarında mesleklerini icra etmek yerine dershanelere doğru yönelmektedir. Bu çalışmanın amacı bütün bu olumsuz koşulların, demografik özelliklerle birlikte öğretmen adayları açısından öğretmenlik tutumlarına etkisini ölçmek ve öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini incelemektir.

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte ele alındığı paralel karma yöntem kullanılmıştır (Cresswell 2014). Bu modelde araştırmacı verileri daha geniş bir kapsamda anlama ve doğrulama amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerini eş zamanlı olarak birlikte kullanır (Creswell, 2006; Onwuegbuzie ve Johnson, 2004). Bu araştırmada, çeşitli değişkenlerin öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarına olan etkileri nicel ve nitel teknikler kullanılarak bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında yılında Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Ve Teknoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı' nda öğrenim gören; rastgele örnekleme yöntemiyle her bölümden 4. Sınıf öğrencileri olmak üzere seçilen toplam 70 Öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri "Kişisel Bilgi Formu", " Mesleğe Başlamaya Yönelik Sorular" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, kişiye ve ailesine ait demografik bilgilerden meydana gelmektedir ve toplam 10 Maddeyi kapsamaktadır. Mesleğe yönelik tutumlar; Şaban ÇETİN (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamaya

yönelik görüşlerinin tutumlarına olan etkisini nitel olarak belirlemek için her bölümden 3 er öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Paralel desene uygun olarak nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için t-testi ve ANOVA kullanılmış, bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = .05$ düzeyinde test edilmiştir. Nitel verilerin analiz edilmesinde ise "içerik analizi tekniği" kullanılarak veri içinde tekrar eden konular, problemler ve kavramlar ayrıştırılmış ve yorumlanmıştır (Denzin, & Lincoln, 1998).

Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin geneline bakışldığında; öncelikle öğretmen adaylarının ölçeğin *uyum* alt boyutunda; meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutum geliştikleri görülmektedir. Bölümler arası farka bakıldığında; okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin ölçeğin genelinde ve sevgi alt boyutunda fen bilgisi eğitimi öğretmenliği öğrencilerine göre daha olumlu bir tutum geliştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte genele bakıldığında mezun olur olmaz KPSS sınavından yeterli puan alabileceğini ve devlet kurumlarında iş bulabileceğini düşünen öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ve özellikle mesleğini sevme boyutunda mezun olur olmaz iş bulamayacağını düşünen öğretmen adaylarından daha olumlu bir tutum içinde oldukları; yanı sıra mezun olduğunda öncelikle özel kurumlarda çalışmak istediğini belirten öğrencilerinse çalışmak istemeyen öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır.

Ayrıca öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre mesleğe başlama ve mesleği sürdürme adı altında iki ayrı tema belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayları, mesleğe yönelik tutum

Kaynakça

Altıntaş, E., (1999). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencileri ve İlkokul Öğretmenlerinin İlkokul Öğretmenliği Mesleğini Algılamaları Arasındaki Fark, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. 1, Eskişehir.

Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf

Creswell, J.W. (2014). Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: araştırma deseni (research design). Ed: Selçuk Beşir Demir. Eğiten Kitap. Ankara.

Çeliköz, Nadir ve Çetin, Filiz. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:162, s.136. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/celikoz-cetin.htm

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S (Eds.). (1998). The landscape of qualitative research: Theories and issues. Thousand Oaks, CA: Sage.

Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2004). Validity İssues İn Mixed Methods Research. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Özpolat, A. (2005) Öğretmenlik Mesleğindeki Değişmelerin Tarihsel ve Toplumsal Bağlamı, Milli Eğitim Dergisi. İnternet Adresi: http: // yayim. meb. gov. tr/ dergiler/ 166/ index3-ozpolat.htmRosnow, R. L. and Rosenthal, R. (1997). People Studying People: Artifacts and Ethics in Behavioral Research, N.Y. Freeman.

Semerci, N., Semerci Ç.,(2004). Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları, Fırat University Journal of Social Science, Cilt: 14, Sayı: 1, Sayfa: 137-146, Elazığ-2004

(7431) Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları ve Çözüm Önerileri

Ertuğ CAN

Kırklareli Üniversitesi

ÖZET

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel öğelerinden biridir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim sisteminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içinde sağlanan eğitimin niteliği, eğitim hizmetlerinin niteliğini de belirleyen önemli bir faktördür.

Öğretmenlik mesleği, görev ve sorumlulukları yasalarla belirlenmiş profesyonel bir meslektir. Profesyonellik ve uzmanlık gerektiren, doğrudan insan eğitimi ile ilgili bir mesleği yerine getirecek kişilerin yani öğretmenlerin meslekî eğitimi, yetiştirilmeleri, bazı yeterliliklere sahip olmaları büyük önem arz etmektedir.

Statüsü, saygınlığı, çalışma koşulları ve eğitim olanakları ülkelere göre farklılık gösteren öğretmenlik mesleği, son yıllarda ülkemizde en çok tercih edilen meslek grupları arasında yer almaktadır.

Meslek olarak öğretmenlik, toplumu yeniden yaratma işleviyle saygınlığını sürdürürken iktidar ve maddî karşılıklar bakımından yetersiz olmasıyla da saygıya dönük değer yitimi ile karşı karşıyadır (Celep vd, 2004).

Öğretmenlik, değişik meslek grupları içinde, kendisinden en çok görev ve sorumluluk üstlenmesi ve yerine getirmesi beklenen mesleklerden biridir. Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin yasal dayanağını oluşturan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973), öğretmenlik mesleğinin özellikleri, fonksiyonları ile öğretmenliğin aynı zamanda bir uzmanlık alanı olduğu ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon ile sağlanabileceği, belirtilmektedir (Can, 2014:52).

Öğretmenlik mesleğinin genel özellikleri (Tezcan, 1996; Erden, 2005; Yaşar, 2001; Şişman, 2000; Gündüz, 2003; Ünal ve Ada, 1999; Çeliköz, 2003; Yaşar, 2008) incelendiğinde; genel olarak, sevgi ve özveri mesleği olarak toplumsal statüsünün ve gelirinin düşük, kariyer yapma ve meslekî gelişim olanaklarının sınırlı, meslekten ayrılma oranlarının ise yüksek olduğu görülmektedir.

Geçmişten günümüze kadar, öğretmenlik mesleği sürekli sorgulanmakta ve öğretmenlerin görev ve niteliklerinin geliştirilmesi gerektiği üzerine tartışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde de öğretmenlik mesleğinin niteliği ve statüsünü geliştirmek için toplumsal beklentileri karşılamak, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, öğrenciler, veliler ve toplum için kalite güvencesi sağlamak gibi amaçlarla Yüksek Öğretim Kurulu(YÖK:1998) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB:2006; MEB:2008) tarafından toplam 6 ana yeterlik ile bu yeterliklere ilişkin 38 alt yeterlik ve 251 performans göstergesini kapsayan öğretmen yeterlikleri hazırlanmıştır.

Türkiye'de, 2014 yılı itibariyle 184 eğitim fakültesinde 226.000, 97 fen-edebiyat fakültelerinde ise 298.632 öğrenci öğrenim görmektedir. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren 81 program bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nda aktif olarak sistemde görevli öğretmen sayısı 873.747 olup, bunların yaklaşık 300.000 kadarı farklı alanlarda öğrenim gören farklı şekillerde yetiştirilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî öğretmen ihtiyacı ise en çok 16 farklı alanda olmak üzere 127.118 kişidir (Safran, 2014).

Can'ın(2014; 2015) araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamının yetersizliği ile yönetici ve öğretmenlerin kariyer planlamasının olmaması, öğretmen örgütlerinin yetersizliği ve aşırı politize olmaları ile denetim sisteminin yetersizliği, eğitimdeki niteliksel gelişmenin engelleri olarak belirtilmektedir. Bu bulgular, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin sorunlarının nedenleri ve aynı zamanda çözümünün engelleri olarak görülmektedir.

Araştırmanın verileri, 2014-2015 öğretim yılında Kırklareli Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden 65 öğretmen adayının 2 açık uçlu sorudan oluşan anket formuna vermiş oldukları yazılı yanıtlar ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesinde 20 öğretmen adayının katılımı ile pilot araştırma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, pilot uygulama sonucunda uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleğinin genel sorunlarının neler olduğunu belirlemek ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirebilmektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adaylarına şu sorular sorulmuştur:

1)Öğretmenlik mesleğinin genel sorunları nelerdir?

2)Öğretmenlik mesleğinin sorunlarının çözümü için neler yapılabilir?

Veriler, nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiş, temalar ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir.

Bu araştırmada örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, göreli olarak küçük bir araştırma grubu oluşturmak ve araştırma grubunda çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır.

Verilerinin analizi sonucunda, ekonomik, siyasi, yönetsel, eğitim, nitelik, yasal, sosyal, güvenlik, saygınlık, örgütlenme şeklinde 10 tema ve 40 farklı kategori belirlenmiştir. Verilerinin analizinde kullanılan içerik çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular, açık ve anlaşılır bir anlatımla sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların tüm yanıtlarının bulgulara yansıtılmasına çalışılmıştır. Ayrıca, bulguların sunulmasında katılımcı görüşlerinden aynen alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden yapılan alıntılar katılımcı sırası ile birlikte K1, K2 şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Araştırmanın geçerliği için katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapma ve güvenirlik için ise, uzman incelemesi ile araştırmacının objektifliği koşulları sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya 38 kadın, 27 erkek olmak üzere toplam 65 öğretmen adayı katılmıştır.

Katılımcıların çoğunluğuna (56 kişi) göre, öğretmenlik mesleği ekonomik olarak cazip değildir. Katılımcıların tamamına yakını(62 kişi), öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğunu, meslekte kariyer gelişimlerinin sağlanamadığını düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ve yöneticilerin seçilmesi ve yetiştirilmesinde sürekli sistem değişikliğine gidilmesi, alan dışı atamalar ve görevlendirmeler, meslekî standartların yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı meslekî sorunlar olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların çoğunluğuna (53 kişi) göre, öğretmenlik mesleği çalışma koşulları, nöbet, tayin, yer değiştirme, izin, atama, yetiştirme, vb. özlük hakları gibi konularda yeterli görülmemekte ve öğretmenlik mesleğinin güvenlik sorunu bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının tamamına göre, öğretmenlik mesleği Türkiye'de itibar kaybı yaşamakta, örgütlenme sorunu bulunmaktadır.

Katılımcılara göre, yönetici ve öğretmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması süreci yeniden düzenlenmeli, sistem sürekli değiştirilmemelidir. Öğretmenlik mesleğinin statüsü sosyal, ekonomik ve yasal yönden güçlendirilmelidir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin önemli sorunlarının bulunduğu ve bu sorunların çözümüne yönelik önemli çabalara gereksinim olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : öğretmenlik mesleği, meslekî sorunlar, meslekî gelişim, öğretmen yetiştirme.

Kaynakça

Can, E.(2014).Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller ve Öneriler. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014. Bildiriler Kitabı İçinde ss.52-55.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 15-16 Mayıs 2014 Ankara.

Can, E.(2014).Pedagojik Formasyon Eğitimi Programı Nitelikli Öğretmen Yetiştiriyor Mu?. 23.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kurultayı, Uluslararası Katılımlı.Bildiri Özetleri İçinde s.83. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 4-6 Eylül 2014, Kocaeli.

Can, E.(2015). Qualitative Obstacles in Turkish Education System and Suggestions. Kamla-Raj 2015 Anthropologist, 20(1,2): 289-296 April-May (2015).

Celep, C.(Ed.), Doğan, E. vd. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik, Ankara: Anı Yayıncılık.

Çeliköz, N. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği.(Ed. M. Ç. Özdemir). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Asil Yayınları.

Erden, M.(2005).Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Epsilon Yayınları: İstanbul.

Gündüz, H. B. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed: M. D. Karslı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

MEB.(2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf, web adresinden 10 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

MEB.(2008). Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Devlet Kitapları, Birinci Baskı, Ankara.

Safran, M.(2014). Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014, Açılış Konuşması.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 15-16 Mayıs 2014 Ankara.

Şişman, M.(2000).Öğretmenliğe Giriş. 2. Basım. Ankara PegemA Yayıncılık.

Tezcan, M. (1996). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Feryal Matbaası.

Ünal, S. ve Ada, S.(1999).Öğretmenlik Mesleğine Giriş.İstanbul:Marmara Üniversitesi Yayını.

Yaşar, Ş.(2001). "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik". *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*.(Ed. E.Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yaşar, Ş.(2008). "Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri". *Eğitim Bilimine Giriş*.(Ed.M.Gültekin).Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.

YÖK.(1998). Fakülte-Okul İşbirliği.Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

(7451) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Durum Temelli Yaklaşım Uygulamalarına Yönelik Görüşleri ve Çalışmalarına Yansımaları

Ayşegül EVREN YAPICIOĞLU

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Değişen dünya koşullarına bağlı olarak toplumun üyesi bireylerden beklenen rol ve sorumluluklarda değişmektedir. Bireylerin bilimsel ilerlemeleri yakından takip eden, bunların topluma etkileri üzerinde derin düşünebilen, var olabilecek alternatif durumlar üzerinde kendi görüşlerini oluşturarak, kendi kararlarını yapılandırabilen ve bunları eyleme dönüştürebilen niteliklerle donatılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu durum fen eğitiminin sadece okullardaki derslerle ilişkilendirilmemesini, aynı zamanda toplum ve bilim arasındaki tartışmalar bakımından, toplumsal etkileşimin uyarılması ve okul ile bütünleştirilmesi ihtiyacını gündeme getirmiştir. Hem toplumu etkileyen hem de toplum tarafından etkilenen bilimsel ve teknolojik çalışmalardaki durumlar ve ikilemler, sosyobilimsel konular olarak ele alınmaktadır. Türkiye'de de sıklıkla gündemi meşgul eden Yeşil Yol Projesi, İğne Ada ve Akkuyu Nükleer Santral Projesi, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçevesi Sözleşmesi, genetiği değiştirilmiş tohum ve gıda ithalatı ile kaçak elektrik kullanımı gibi konular ve konuların içeriğindeki durumlar sosyobilimsel niteliktedir. Sosyobilimsel konular, bilimin toplumsal yönünü vurgulayan, öğrencilerin karşılıklı tartışma, ikna etme, karar verme süreçleri içerisine girecekleri bilim temelli toplumsal ikilemlerdir (Kolsto, 2006; Sadler, 2003). Bu yönüyle sıklıkla kitle iletişim araçlarının gündeminde olan, yerel veya küresel nitelikler taşıyabilen, güncel olay ve konulardır (Evren ve Kaptan, 2014).

Son yıllardaki fen eğitimine yönelik raporlar ve uluslar arası boyuttaki sınavlarda sıklıkla okullarda yapılan bilim eğitiminin içeriği ve ele alınan öğretim yaklaşımları irdelenmektedir (Hofstein, Eilks ve Bybee, 2010). Farklı eğitim kademelerindeki fen öğretim uygulamalarının sosyobilimsel konular ile bütünleştirilmesinin öğrencilerin, ahlaki sorgulama (moral reasoning), informal sorgulama (informal reasoning), argümantasyon ve karar verme becerilerini geliştireceği ve bu sayede bilinçli ve duyarlı vatandaşlar olarak yetiştirilmelerine katkılar sağlanacağı vurgulamaktadır (Sadler, 2003, Albe, 2008; Lee ve Grace, 2012; Sadler ve Zeidler, 2004). Türkiye'de ise Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamında 2013 yılı itibariyle öğrenme alanlarının, fen-teknoloji-toplum ilişkileri boyutunda sosyobilimsel konulardan bahsedilmiştir (MEB, 2013).

Fen eğitiminin en genel amacı olan fen okuryazarlığının işlevsel değerini belirleyebilmek ve fen okuryazarı bireyler yetiştirmek için sosyobilimsel durumların dahil edildiği öğretim yaklaşımlarının fen derslerinde kullanılması oldukça önemlidir. Bu açılardan düşünüldüğünde, bu günün çocukları yarının yetişkinleri olacak olan öğrencilerimizin, bu nitelikte bireyler olarak yetişmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenleri bu beceriler açısından donanımlı olmaları son derece önemlidir. Bu gerekçelerden hareketle, araştırmanın amacı; Fen Bilimleri öğretmen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli yaklaşım (SBDTY) uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini ve çalışmalarını yansıtmalarını belirleyebilmektir. Araştırma da, "SBDTY'a yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?", "Öğretmen adaylarının SBDTY'ı çalışmalarına yansıtmaları nasıldır?", "İki farklı SBDTY uygulaması arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" problem durumlarına odaklanılmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden *durum çalışması deseninde* tasarlanmıştır. Durum çalışmasında ise, araştırmacılar bir veya çoklu durumlara ilişkin etken/leri (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırır. İlgili durumu nasıl etkiledikleri ve nasıl etkilendikleri üzerine odaklanmaya çalışarak derinlemesine ve detaylı betimlemelerde bulunur (Merriam 2009). Bu "durum (*case)*" tek bir birey, bir program, bir ünite veya bir okul olabilir (Newman ve Ridenour, 2008). Araştırmada İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği 3.Sınıf Öğrencilerinden oluşan çalışma grubuna iki farklı durum oluşturularak SBDTY öğretimi gerçekleştirilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adayları birinci durumda; SBDTY uygulamalarına dayandırılarak öğretimin gerçekleştirildiği, ikinci durumda ise; mevcut rutin uygulamaların devam ettirildiği bir öğretim sürecine dahil edilmiştir. Mevcut rutin uygulamalardan bir tanesi de SBDTY ve uygulama örneklerinin anlatım tekniği ile sunulmasıdır. Araştırmada, odak grup görüşmesi, sınıf içi gözlem kayıtları, öğretmen adayı günlükleri (döküman 1) ve ünite planı çalışmaları (döküman 2) nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama kullanılmıştır. Ulaşılan ham veriler ile, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan karşılaştırmalı (comparative) olarak betimlenen *sürekli karşılaştırmalı veri analiz yöntemi* (constant comparative method) kullanılmıştır. Analiz süreci sonunda ulaşılan tema alt tema ve kodları içeren bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlama anahtarı ve kodlama örnekleri kod, tema, alt tema uyuşumunu belirlemek üzere iki uzmana gönderilmiştir. Bu şekilde yapılan hesaplama sonrası kodlayıcı güvenirliği %92 bulunmuştur. Uyum düzeyine göre kodlamanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda SBDTY ve uygulamalarına ilişkin iki farklı durumdaki Fen Bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli yaklaşıma yönelik görüşlerinin *" Fen eğitimdeki konu yapıları", " SBDTY'da etkili yöntem ve teknikler", "Sosyobilimsel durumlar ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları arasındaki ilişki", " SBDTY avantaj ve dezavantajları"* olmak üzere dört ana temadan oluştuğu belirlenmiştir. Sosyobilimsel durum temelli yaklaşıma yönelik iki farklı uygulama durumunda da benzer temalara ulaşılmıştır. Ancak temalara ilişkin kodlar açısından inceleme yapıldığında, SBDTY

uygulamalarına dayandırılarak öğretimin gerçekleştirildiği grupta çok daha fazla kod çeşidi kullanılmıştır. Ayrıca temalara yönelik tekrar eden kod daha fazladır. Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları ünite planı çalışmalarına yansıtmalarının ise kullandıkları*"ikilem kartları, problem senaryoları, haber bültenleri, altı şapkalı düşünme tekniği, argümantasyon, ifadeler tablosu ve tartışma soruları"* özel öğretim yöntem-teknik ve araçlarından oluşmaktadır. Sosyobilimsel durum temelli yaklaşım uygulamalarına dayandırılarak öğretim sürecinin yürütüldüğü grup sosyobilimsel konuları daha fazla çalışmalarına yansıtmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden ve çalışmalarına yansıtmalarından hareketle öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen Bilimleri Öğretmen Eğitimi, Sosyobilimsel Konular ve Sosyobilimsel Durum Temelli Yaklaşım

Kaynakça

Albe, V. (2008). Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socioscientific issue. *Science & Education, 17*(8), 805-827.

Evren, A. ve Kaptan, F. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli öğretim ve önemi. VI. International Congress of Educational Research (ICER). Hacettepe Universitesi Ankara, 5-8 Haziran 2014.

Hofstein, A., Eilks, I., & Bybee, R. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education- a pedagogical justification and the state- of -the -art in Israel, Germany and the USA. *International Journal of Science and Mathematics Education, 9*(6), 1459-1483.

Kolsto, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a riskfocused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education, 28*(14), 1689-1716.

Lee, Y. C., & Grace, M. (2012). Students' reasoning and decision making about a socioscientific issue: A cross-contex comparison. *Science Education, 96*(5), 787-807.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Newman, I., & Ridenour, C. S. (2008). *Mixed methods research: exploring the interactive continum.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sadler, T. D. (2003). *Informal reasoning regarding SSI: Their influence on morality and content knowledge*. Published Doctoral Dissertation. University of Sout Florida.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education, 88*(1), 4 – 27.

(7474) Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Sekvan KUZU
Mustafa Kemal Üniversitesi

Servet DEMİR
Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

1982 yılında yapılan XI. Milli Eğitim Şurası kararlarının göz önüne alınmasıyla 1985 yılında MEB'in isteği üzerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde bir düzenleme yapılmıştır. Yapılan değişikliğe göre, 1986-1987 öğretim yılından itibaren Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Metotları ve ilgili bir seçmeli ders alınması zorunlu hale getirilmiştir (Erden, 2009). Eğitim Fakültelerinin iyileştirmesi için 4 Kasım 1997' de YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle hazırlanan proje sonucunda yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Yapılan bu değişikliklerden birisi de; *"Tüm öğretmen yetiştirme programlarına; öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, rehberlik ve bilgisayar dersleri konulmuş, 'konu alanı öğretimi'ne yönelik dersin kredisi yükseltilmiştir"*(YÖK, 2007) şeklinde ifade edilebilir. Bu derslerin arasında genel anlamda "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersi bulunmamaktadır. Her alan için zorunlu olan öğretmenlik meslek dersleri; eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, türk eğitim sistemi ve okul yönetimi olarak belirlemiştir. Bu derslere ilaveten bir seçmeli ders de eklenmiştir (YÖK, Haziran 2006). öğretim ilke ve yöntemleri dersi zorunlu olan öğretmenlik meslek dersleri arasında sayılmıştır.

Öğretmen yetiştiren bütün alanlarda okutulması zorunlu olan öğretim ilke ve yöntemleri (ÖİY) dersinin kur tanımı, YÖK 'e (2006) göre aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

> *"Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ve öğretmen yeterlikleri".*

Öğrenmede öğrenen bireylerin bireysel özellikleri çok önemli bir faktördür. Her bireyin bireysel özellikleri farklıdır. Erden (2009: 74) bunu her bireyin farklı öğrenme potansiyeli ile dünyaya geldiğini, çevreyle girdiği etkileşim sonucunda var olan potansiyelini ortaya çıkarttığını ya da geliştirebileceğini belirtir. Bireysel farklılıklar ve çevresel faktörlerin etkileri ancak değişik öğretim yöntem ve teknikleriyle eşitlenebilir (Erden, 2009: 73-74; Kılıç,Göndoğdu ve Kayabaşı, 2012: 169-171; Taşpınar, 2012: 48; Özçelik, 2010: 51). Diğer bir deyişle öğrencilerin bireysel farklılıkları yeterli bir sürede, uygun yöntem ve tekniklerle işe koyularak giderilebilir. Öğretmen adayları öğrenme-öğretme sürecinde uygulanacakları bu yöntem ve teknikler hizmet öncesi eğitimde "öğretim ilke ve yöntemler dersinde" alırlar. Aldıkları bu değişik yöntem ve teknikleri, öğretmenlik yaşamlarında uygulayarak öğrencilerinin bireysel özelliklerine göre etkinlik uygulayabilsinler.

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında öğretim ilke ve yöntemleri dersinin kapsamı, öğrenme-öğretme sürecindeki önemi göz önüne alındığında, dersin öğretmen eğitiminde ne derece önem arz ettiği çok açık ve net bir şekilde görülmektedir. Bu öneme göre öğretim ilke ve yöntemleri dersi üzerinde çalışılmasının bir ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterlik düzeylerini değerlendirmektir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının "öğretim ilke ve yöntemlerine" ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?

Öğretmen adaylarının "öğretim ilke ve yöntemlerine" ilişkin bilgi düzeyleri;

Cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Mezun oldukları liseye göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrenim gördükleri programa göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile ders dışında ilgili kurs (KPSS), seminer vb. alıp-almama durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma, öğretmen adaylarının ÖİY dersine ilişkin öz yeterliliklerini onların görüşlerine göre betimlemek amacıyla tarama (survey) modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 14; Karasar, 2009: 77; Sönmez ve Alacapınar, 2011:46) ve geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin görüşleri ve tutumlarının alınarak olay ve olguların betimlenmeye çalışıldığı (Karakaya, 2011:59) araştırmalardır.

Öğretmen adayları örneklemi kolay ulaşılabilir örneklem (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 113), uygun durum çalışma grubu (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 98), Uygun/ kazara örneklem (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994; akt. Büyüköztürk ve

diğerleri, 2012: 92) yöntemi ile oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. Sınıfında öğrenim gören 301 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırma için veriler, Kuzu ve Demir (2015) tarafından hazırlanan "öğretim ilke yöntemleri öz yeterlik ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek Temel Kavramlar Bilgisi (TKB), Program Geliştirme Süreci Bilgisi (PGSB), Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi (ÖÖYB), ÖİY Bilgisini Açıklama (ÖİYBA), ÖİY Bilgisini Uygulama (ÖİYBU), Planlama Bilgisi (PB) olmak üzere altı alt boyuttan ve 33 madden oluşmaktadır. Ölçek 5li likert tipindedir. Ölçekteki maddelere öğretmen adaylarının katılma dereceleri, 1 "Hiç Yapamam", 2 "Kısmen Yaparım", 3 "Kararsızım", 4 "Yaparım" ve 5 "Tam Yaparım" biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha-iç tutarlık katsayısı (α) 0.958, alt boyuları için ise TKB (α) =.906, PGSB(α) =..919, ÖÖYB(α) =.863, ÖİYBA (α) =. 876, ÖİYBU (α) =.877, PB(α) =.850 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde EXCEL, SPSS 18 programından faydalanarak parametrik testlerden t-testi, ANOVA ve LSD testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda sıra ile verilmiştir.

Öğretmen adaylarının genel ÖİY öz yeterlik düzeyleri ortalamanın üstünde bir değer aldığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin ve mezun oldukları lise türlerinin onların ÖİY öz yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

ÖİY kursu alan öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterlik düzeyleri, ÖİY kursunu almayanlarınkinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Genel anlamda sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖİY öz yeterliklerinin (TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA ve PB) diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programın ÖİYBU alt boyutundaki öz yeterlik düzeyini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayı, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi, Öz Yeterlik

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş* (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Edit. Abdurrahman Tanrıöğen 2.Baskı). Ankar: Anı Yayıncılık.

Karasar, N.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı)* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, D., Gündoğdu, K. & Kayabaşı, Y. (2012). Tam öğrenme. *Öğrenme ve öğretme kuramlar, modeller, yaklaşımlar* (Edit. Zeki Kaya). Ankara: Pegem Akademi.

Kuzu, S. ve Demir, S. (2015). Öğretmen Adayları İçin "Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği"nin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences). Yıl/Year: 2015, Cilt/Volume: 12, Sayı/Issue: 32, s. 401-415.

MEB. (2006). öğretmen mesleği genel yeterlilikleri. öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü. http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html (Erişim 21.03.2015).

MEB. (2009). *Genel öğretmen yeterlikleri.* Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

Özçelik, D., A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi*) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. & Alacapınar, F., G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşpınar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri (5. Baskı).* Ankara: Elhan Kitap Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (2006). *Eğitim fakülteleri araştırması.* YÖK. Ankara.

YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri –öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi* (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını

YÖK. (2007). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama.* YÖK. Ankara.

(7498) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimi ve Öğrenimine Karşı İnançları ile Matematiğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Yunus ATALAY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Seyit Nurullah ŞEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Hasan TEMEL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

İnsan yaşamın büyük bir kısmında hatta günümüz insanının hayatının kendisi olan eğitim yine günümüz insanının ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Bilgi kaynaklarının arttığı, insanların hayatlarının her anında bilgi sağanaklarına tutulduğu gerçeği eğitim kavramının yanında nasıl? Ne zaman? Kiminle? Hangi Araç gereçlerle? Öğrenileceği sorularını beraberinde getirmektedir. Bunlarla birlikte bilgi yığınları arasında ilgi ve ihtiyaçlarına göre bilgi seçimi yapma sorunu da önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Bireylerin aldıkları kararlarda inançlarının etkili olduğu, öğrenme öğretme sürecinin her devresinde matematiğin olması bireyin öğrenme sürecinde matematiğe karşı inançlarının önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır (Pajares, 1992; Thompson, 1992; Abrosse, Clement, Philipp & Chauvot, 2004). Matematiksel inançlar bireyin geçmiş deneyimlerinden şekillenen kişisel değer yargılarıdır (Raymond, 1997).

Yapılan araştırmalarda öğretmen ve öğrencilerin matematik dersini sayılar ve işlemlerden oluştuğunu düşündüklerini göstermektedir. Bunlarla beraber matematiğin formüllerden oluştuğunu dolayısıyla ezberleme olmadan matematiğin öğrenilemeyeceği, problem çözme sürecini ise doğru cevaba götüren yol olarak gördükleri söylemektedir (Picker & Berry, 2000; Raymond, 1997; Schoenfeld, 1989; Thompson, 1984; Toluk Uçar, ve diğ., 2010). Bunun sonucunda ise matematiğe karşı inançları matematik öğrenmelerini etkilediğini göstermektedir (Kloosterman & Stage, 1992).

Bu çalışmada Okul öncesi dönem matematik eğitiminin araştırılmasının temel nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

Çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde, diğer disiplinlerde başarılı olabilmeleri ve üst düzey düşünme becerilerin geliştirmelerinde matematik önemli bir araç olması ve bunun sonucunda eğitim alanında matematiğin sahip olduğu ağırlık gün geçtikçe artması (Kilpatrick, Swafford, Findell, 2001).

Çocukların okul hayatındaki öğrenmelerinin temeli daha okul öncesi dönemde atılmaya başlanması ve bu temelin güçlü olması ileriki yıllarda matematik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı inancı,

Okul öncesi dönemde çocukların ilgileri yavaş yavaş şekillenmeye başlaması (Brannon & Van de Walle, 2001).

Son yıllarda ülkemizde okul öncesi eğitim yaygınlaşmaktadır. Bunun sonucunda farklı sosyo-ekonomik ve kültüre sahip çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre matematik eğitimlerinin olması gerekliliği ve bu dönem çocuklarının ileriki eğitim düzeylerine matematik hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli seviyeye çekilmesi(Bowman, Donavan, & Burns, 2001).

Bunlarla birlikte Okul Öncesi Eğitim Programlarında Matematik Etkinliklerinin Amaçları

Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmek. Matematikle ilgili kavramları öğrenmeye ilgili ve istekli olmalarını sağlamak.

Matematiğin yaşam içerisindeki gerekliliğini ve önemini kavratmak.

Gelişimsel düzeyi ve aynı zamanda bireysel farklılıkları dikkate alan uygun eğitim öğretim ortamları oluşturmak.

Çocuğun gelişimsel düzeyine uygun, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmek.

Bu araştırmada geçmişte ya da halen var olan bir durum olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama yöntemi benimsenmiştir. Tarama araştırması, "bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalar" olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014:177). Tarama araştırmalarında evrenden örneklem seçilir, araştırmaya ihtiyaç duyulan verilerin toplanma süreci veri kaynaklarına yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayanmaktadır ve araştırma için toplanılan veriler, özelliği betimlenecek olan topluluğun her birinden değil bu toplumu temsil eden bir örneklemden toplanır (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışmanın örneklemi 2015-2016 eğitim öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği 1. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 280 Öğrenci katılmıştır. 1. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin 122 kız 18 Erkek, 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin 128 Kız 12 Erkektir.

Yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak Güven ve diğ. (2013) tarafından geliştirilen "Matematik Öğretimi, Öğrenimi ve inanç Ölçeği" ve Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Katılımcılara uygulanan kişisel bilgi formu, "Matematik Öğretimi, Öğrenimi ve İnanç Ölçeği" ve "Matematik Tutum Ölçeğinden" elde edilen veriler *Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS)*paket programına aktarılarak araştırma problemlerinin cevaplarının ortaya konulması için istatistiksel analizler yapılacaktır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda; matematiğe karşı olumlu tutuma sahip okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve öğrenimi ve yönelik inançlarının yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının matematik tutumuyla matematik öğretimi ve öğrenimine yönelik inançları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olması, matematik tutum ölçeğinden elde edilen puanların matematik öğretimi ve öğrenimine yönelik inanç ölçeğinden elde edilen puanlarla açıklanabilmesi beklenmektedir. Cinsiyet, Mezunu olunan lise ve genel not ortalaması değişkenlerine göre beklenen sonuçları ise Kadınlar ve anadolu öğretmen lisesi mezunu öğreetemn adayları lehine anlamlı bir sonuç çıkması beklenirken genel not ortalamasına göre ise anlamlı bir ilişki çıkmaması araştırmanın beklenen sonuçları arasında olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi, Matematik tutum, Matematik inanç, Öğretmen adayı,

Kaynakça

Kilpatrick, J., J. Swafford, & B. Findell. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.

Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.) (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C. & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 17-35.

Cooney, T. J., (1985). A Beginning Teacher's View of Problem Solving. J*ournal for Research in Mathematics Education*, 16(5), 324-336.

Aranas, Aktaş, Y. (2006). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel Kitapevi.

Baydar, S.C. ve Bulut, S. (2002), Öğretmenlerin matematiğin doğası Ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 62-66.

Yılmaz, N. (2003). "Türkiye'de Okulöncesi Eğitim", (Ed.: Müzeyyen Sevinç), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 12-17. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aktaş, Arnas, Y. (2004). Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi. (Nobel Kitabevi)

(7510) Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programı Öğrencilerinin Staj Çalışmalarının İşlevselliği Üzerine Bir İnceleme

Yasemin ACAR ÇİFTÇİ

İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi

ÖZET

Tüm eğitim sistemlerinin etkililiği temel olarak; derslik, atölye, laboratuvar ve eğitimin gerçekleştirildiği diğer alanlarda, öğretme ve öğrenmenin kalitesine bağlıdır. Mükemmel öğretmenler, iyi tasarlanmış dersler, amaca uygun tesisler ve gerekli kaynakların sağlanmış olması, herhangi bir seviyedeki eğitimin mükemmel olması için gerekli, ancak yeterli değildir (Lucas, Spencer ve Claxton, 2012). Özellikle mesleki eğitimde, öğrencilerin öğrenim süreci içinde kazandıkları kuramsal bilgileri uygulamalarla pekiştirme, becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, mezun olduktan sonra görev yapacakları iş yerlerindeki sorumluluklarının, organizasyonun, ilişkilerin ve süreçlerin nasıl işlediğini anlamaları büyük önem taşımaktadır.

Yükseköğretim sistemi içerisinde gerçekleştirilemeyen, mesleki eğitimin uygulamaya dayalı ve en önemli aşamasını oluşturan bu tür öğretim faaliyetleri staj çalışmaları aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir (Koşan, A., 2015; Sarcletti, 2009, 17). Stajlar; uygulama deneyimi kazandırmak amacıyla, öğrencilerin uygulama faaliyetlerine katılımını sağlayarak, onların kendi çalışma alanları ile ilgili konularda anlayışlarını geliştirir (Furco, 1996). Akademik bilginin uygulamalarla bütünleştirilmesi; öğrencinin geçmiş ve gelecekteki sınıf içi öğrenmeleriyle ilişki kurmasını, işyerindeki sosyal ve kişisel ilişki, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirir ve öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyer olanaklarını genişletmesini sağlar (Beard 1998, 515).

Ayrıca stajların, öğrencilerin işle ilgili beceriler oluşturmasına, gelecekteki meslekleriyle ilgili spesifik bilgileri kazanmasına ve onların daha net bir benlik kavramı geliştirmelerini sağlayarak, ya gelecekteki mesleklerinde devam etme kararı aldıklarını ya da bireysel kariyer hedeflerini yeniden yönlendirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Brooks ve diğ., 1995).

Ancak staj programlarının yararlarını sadece öğrenci açısından değerlendirmek yeterli değildir. Bu programlar hem iş dünyasındaki ortak hem de üniversitelerde uygulanan programların geliştirilmesi açısından üniversiteler için de yararlar sağlar (Burnett 2003; Cord, Graham, ve Mike, 2010; Teed ve Bhattacharya 2002). İş dünyasındaki ortak, gelecekteki çalışanlarını belirlemek, staj programını yürüten üniversite ile güçlü bağlar geliştirmek ve toplumda örgütünün imajını artırmak için fırsat sağlarken (Beard 1998; Beard 2007; Burnett 2003; Cord, Graham, ve Mike, 2010; Teed & Bhattacharya 2002), iş dünyasındaki ortakları staj programını yürüten üniversite de, olası araştırma ortaklarını belirlemek ve öğretim programının iyileştirilmesi ile ilgili yararlar elde eder (Beard 1998; Beard 2007; Burnett 2003; Cord, Graham, ve Mike, 2010; Schmutte 1986).

Türkiye'de meslek yüksekokulu öğrencilerinin işyerlerinde eğitim, uygulama ve stajlarına ilişkin esas ve usuller, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayınlanan yönetmelik çerçevesinde gerçekleştirilir (YÖK, 2012). Bu yönetmeliğe göre; staj çalışmaları öğrencilerin meslek yüksekokullarından mezun olabilmeleri için, yerine getirilmesi gereken koşullardan biridir. Ancak, öğrencilerin staj yapacakları iş yerlerinin belirlenmesi çalışmaları sırasında, çocuk gelişimi ön lisans programında öğrenim gören ve özellikle meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin, stajlara karşı çıktıkları hatta direnç gösterdikleri belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin staj çalışmalarına neden direnç gösterdiklerini belirlemektir. Bu kapsamda, öğrenciler stajları sırasında staj yaptıkları iş yerlerinde ziyaret edilmiş, stajları bitimindeki güz yarıyılında, staj defterleri ve işverenden gelen işveren raporları incelenmiş ve öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Bu çalışmada, araştırma problemini temsil eden durum ve olaylar hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmek, problemin ve çözümün daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Derinlemesine ve detaylı çalışmalarda nitel araştırma metotları kolaylık sağlamaktadır (Patton, 2002, 14). Nitel araştırmada kullanılan örnekleme modellerinden biri de "amaçlı örnekleme" dir. Olasılık kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan nicel örneklem yaklaşımlarının aksine amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996). Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin Çocuk Gelişimi Önlisans Programı, 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2015-2016 Öğretim Yılı, Güz döneminde, öğrencilerin yaz stajının hemen sonrasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 10 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2003) nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizleri betimsel analiz yaklaşımı ile değerlendirilerek yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenip ve yorumlanabilir.

Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu bağlamda araştırma ile ilgili veriler belirli temalar altında toplanmış ve bu temalar çerçevesinde çözümlemek suretiyle yorumlanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda temel olarak, staj çalışmaların organizasyonu, kurum içi ilişkiler, staj çalışmaları sırasındaki rol ve sorumluluklar, staj uygulamalarının özellikleri, staj çalışmalarının öğrencilere katkıları ana temaları ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar; kurumlar tarafından görevlendirilen öğretmenlerin staj çalışması konusunda bilgi ve deneyime sahip öğretmenler arasından seçilmediğini ve bu nedenle öğrencilere pek katkı sunamadığını, rol ve sorumlulukların iyi tanımlanmadığını ve yanlış tanımlanması nedeniyle pek çok problem yaşandığını ortaya koymaktadır. İş ortamındaki ilişkiler teması bağlamındaki veriler, ilişkilerin genel olarak kötü algılandığını göstermektedir.

Öğrencilerin staj defterleri ve işveren değerlendirmesi temel alınarak öğrencilere yöneltilen sorulara sekiz öğrenci, "Aslında staj defterinde yer alan çalışmaları yapmadıklarını" ifade ederken, iki öğrenci başka bir stajyer öğrencinin defterindeki bilgileri, kendi staj defterine yazdıklarını söylemiştir.

Staj çalışmalarının kendilerine katkıları bağlamında yöneltilen sorulara öğrencilerin tümü, "staj çalışmalarını anlamsız ve vakit kaybı olarak" gördüğünü ve altı öğrenci "bu mesleği yapmak istemediğini" ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : meslek yüksek okulu, staj, çocuk gelişimi

Kaynakça

Brooks, L., A. Cornelius, E. Greenfield, and R. Joseph (1995). The Relation of Career

Related Work or Internship Experiences to the Career Development of College Seniors. Journal of Vocational Behavior 46 (3), 332–349.

Burnett, S 2003, 'The future of accounting education: A regional perspective', Journal of Education for Business, vol.78, no.3, pp129-134.

Cord, B., Graham, B., ve Mike, C. (2010). Accounting Students' Reflections on a Regional Internship Program, Australasian Accounting, Business and Finance Journal, 4(3), 2010, 47-64.

Faraday, S., Overton, C. & Cooper, S. (2011). *Effective teaching and learning in vocational Education*. Center for Skills Development.

Furco, A. (1996). Service Learning and School-to-Work. Journal of Cooperative Education, 1,7-14.

Harris, R. , Simons, M., Hill, D., Smith, E., Pearce, R., Blakeley, J., Choy, S., Snewin, D.

(2001). *The changing role of staff development for role vocational education and training.* Australian National Training Authority.

Koşan, A. (2015). Mesleki Eğitimde "Uygulama Ve Stajların" Önemine Dair, *PARADOKS*

Ekonomi, Sosyoloji ve Politika, Mayıs/ 2015, Cilt: 11, Sayı : Özel Sayı 1, :200-210 ISSN: 1305-7979.

Lucas, B., Spencer, E. & Claxton, G. (2012*). How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy,* Center for Real Learning, The University of Winchester

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thosandoaks, CASage Publications,

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* London: Sage Publications

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7550) İngilizce Öğretmen Adaylarının Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri

Melek ÇINAR — Pamukkale Üniversitesi

Necla KÖKSAL — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Formal veya informal ortamlarda gerçekleştirilen ve insanlık tarihi kadar eski olan eğitimin birçok tanımı yapılmaktadır. Genel olarak bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1972) olarak tanımlanan eğitim; yaygın bir biçimde "insanın kişiliğini besleme süreci" ve "insan sermayesine yapılan yatırım" olarak kabul edilip toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Buanlamda eğitim, bireyi istendik nitelikte kültürleme sürecidir (Senemoğlu, 2009).

Sağlıklı bir toplumun oluşumundaki en önemli unsur eğitim sistemi ve onun etkin şekildeki işlerliğidir. Bu sistemin temel öğesinin öğretmen olduğu ve diğer öğelere göre etkileme gücünün fazla olduğu bilinmektedir(Çapa ve Çil, 2000).Eğitim sistemini işletecek, bireyleri eğitecek kişi, öğretmendir. Öğretmenden beklenen görevler ise, toplumun geleceğini şekillendirecek ve kalkınmasını sağlayacak nesilleri çağın gerekleri doğrultusunda yetiştirmesidir.

Bir ülkenin okullarında iyi bir eğitimin veriliyor olmasının o ülkenin gelişmişlik düzeyini belirlediği artık bütün eğitimciler, politikacılar ve karar vericiler tarafından seslendirilen bir gerçektir. Öte yandan okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi de okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesiyle mümkündür. Öğretimin niteliğinin yükseltilmesi için de nitelikli öğretmenlere sahip olmak gerekir. Nitelikli öğretmenlerden beklentilerin bir takım standartlara bağlı olması sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesi ve ilerlemesi açısından önemlidir (Yurdagül, Erdem ve Seferoğlu, 2010). Bilindiği gibi iyi bir öğretmenin iki temel özelliğe sahip olması gerekir: Mesleki özellikler, kişisel özellikler. Mesleki özellikler, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisidir. Kişisel özellikler, kişinin mesleğe yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği örnek olma, model olma niteliklerini içerir (Kavcar, 2002).

İyi bir eğitim sistemi ve başarılı öğretmenler geleceğe umutla bakmamızı sağlayacaktır. Bu yüzden eğitim sistemine ve öğretmen adaylarının eğitimine büyük önem verilmelidir. Öğretmenlerin iyi yetiştirilebilmesi için hizmet öncesi dönemde öğretmenlere kaliteli bir eğitim verilmelidir. Bu da ancak öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarının verimli şekilde hazırlanmasıyla sağlanabilir. Bugün uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarında özel alan bilgisi, öğretmenlik formasyon dersleri ve genel kültür derslerinin yanı sıra öğretmen adaylarına kazandırılacak duyuşsal nitelikler ve becerilerle onların mesleki yaşamdaki davranışlarının daha etkili olması sağlanmaya çalışılmaktadır (Yılmaz, 2015).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve becerileri yanında bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir (Şişman, 1999: 11; Akt. Yıldırım ve Gündoğdu, 2011). Genel kültür dersleri farklı alanlarda bilgi ve yetenek geliştirmeyi amaçlar. Öğretmen sahip olduğu genel kültür ile topluma uyum sağlayabileceği gibi, toplumun sorunlarını görme ve çözümüne de katkıda bulunacak düzeye gelmiş olacaktır(Küçükahmet, 1993; Akt. Ekici, 2008). Bu anlamda, genel kültür dersleri hem mesleki hem de kişisel özelliklere yönelik hazırlanmıştır. Genel kültür derslerinin yalnızca mesleki özelliklerden zengin bir genel kültüre sahip olmayı değil, aynı zamanda kişisel özelliklerden mesleğe yatkınlık ve model olmaya yönelik eğilimleri de olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Bu bağlamda genel kültür derslerinin en önemli işlevinin eğitimin temel amacıyla da paralel olarak, kültürlenmeye katkıda bulunmak olduğu mutlak bir gerçektir. (Yıldırım ve Gündoğdu, 2011)

Nitelikli öğretmenlerin yetişmesinin önemli olduğunun vurgulanmaya çalışıldığı tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmada Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi programında yer alan genel kültür derslerinin ingilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

Genel Kültür derslerine yönelik İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ele alınacağı için bu araştırmada çalışmaya konu olan durumun bütüncül olarak yorumlanabilmesi amacıyla durum çalışması nitel araştırma yöntemi olarak kullanılacaktır. Bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelendiği nitel durum çalışması, sanıldığı veya dışarıdan göründüğü kadar kolay ve çerçevesi dar olan bir araştırma türü değildir. Her aşaması dikkatli bir biçimde desenlenmesi gereken, sağlam gerekçelere dayandırılması ve teknikaraştırma bilgisi gerektiren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 280).

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Yabancı Diller Eğitimi bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülecektir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenecektir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki anlayış, daha önceden belirlenmiş ya da araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmen adaylarının gerekli bilgi ve deneyimleri kazanmış olmaları açısından Yabancı Diller Eğitimi programında yer alan genel kültür derslerinin almış olmaları ölçüt olarak belirlenecektir.

Araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanacaktır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilecektir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İngilizce öğretmen adaylarının genel kültür derslerine yönelik görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının genel kültür dersleri ve öğrenme öğretme süreci hakkında düşünceleri belirlenecektir. Yabancı Diller Eğitimi programında yer alan genel kültür derslerinin, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda eğitim öğretim sürecinde ne kadar önemli olduğu ve öğretmen adaylarının bu derslere ne kadar önem verdiği belirlenecektir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde gerekli olan bilgi, beceri ve genel kültürün kazandırılması için genel kültür derslerinin işlevselliklerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine ulaşılacaktır. Bu görüşlerden elde edilen bulgular doğrultusunda bu araştırma, genel kültür derslerinin öneminin daha iyi anlaşılabilmesine ve işlevselliğinin artırılmasına yönelik yapılabilecek nitelikli çalışmalara öneriler oluşturabilecektir.

Anahtar Kelimeler : Genel kültür dersleri, yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretmen adayları

Kaynakça

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 98-110.

Kavcar, C. (2002). Cumhuryetdönemnde dal öretmen yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,*35,1,2.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Yıldırım, M. ve Gündoğdu, A. E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin genel kültür derslerine yönelik görüşleri: Mersin Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelimler ve Sorunlar.* 3, 1896-1905.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Yurdagül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S.S. (2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II.* 16–18 Mayıs, Ankara.

(7583) Levels of Knowledge and Awareness Regarding the Use of Scoring Rubrics among Turkish Language and Literature Teacher Candidates

Canan ASLAN
Ankara Üniversitesi

Ayşegül BAYRAKTAR
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Scoring rubrics are tools that show students which criteria will be used to grade their performances. In other words, rubrics define the criteria expected in students' work and provide each criterion with its appointed value. Rubrics define the qualities desired to be achieved in terms of evaluation and explain the basis they are examined under. They are guides to be used for scoring students responses and performances according to the determined criteria and they are used as indicators of students' competencies. Through these rubrics, students see both the competence level that they should reach and their success in reaching these levels.

By using these keys, students can evaluate themselves while learning, perform many learning tasks independently, and ultimately take more responsibility for their lifelong learning. Using scoring rubrics can also encourage students to self-evaluate their metacognitive skills. More importantly, scoring rubrics clearly define assignment criterion which allows students to focus their attention on the most important elements of a learning task. Scoring rubrics clearly show students what is expected from them prior to completing the tasks. In the process of objectively determining students' performances, scoring rubrics allow performances to be assessed with the least amount of bias possible. Furthermore, scoring rubrics can provide descriptive and accurate feedback to students including helping make grades more meaningful and understandable for students. In this way, students' ability to better solve problems and overcome their shortcomings increases. Rubrics help students determine whether they utilized higher order thinking processes when completing their studies (Andrade, Du, & Mycek, 2010; Goodrich, 2000; Kutlu et al., 2014; Mertler, 2001; Moscal, 2000).

Teachers can also accomplish a more standardized and objective evaluation when assessing students' works. Teachers also can be more knowledge about their students' progress and the areas that need improvement. They receive detailed feedback on the student's strengths and weaknesses. Using scoring rubrics contributes to the development of the teaching process and also provides a clearer and more understandable evaluation score (Cyr, Smith, Broyles, and Holt, 2014; DelleBovi, 2012; Tompkins, 2008).

Due to the nature of language and literature instruction, especially assessing written work where students are expected to compose different types of texts as well as answer open-ended questions, it is clear that grading these assignments/tasks and open-ended responses without use of scoring rubrics would be incomplete, inconsistent, subjective and unsystematic. In order to accurately, fairly, and objectively grade written work and open-ended questions, Turkish language and literature teacher candidates should know the definition and kinds of (e.g., general, task-specific, analytic and holistic) rubrics. Also, knowing how to prepare each kind of rubrics and to effectively use them are also important and necessary. A review of the related research literature yielded that there are not enough studies investigating Turkish language and literature teacher candidates' level of knowledge and awareness regarding scoring rubrics. Thus, the purpose of this study was to determine Turkish language and literature teacher candidates' level of knowledge and awareness regarding scoring rubrics.

In this descriptive study, data is through a survey answered by Turkish language and literature teacher candidates (n=53), enrolled in the pedagogical formation certificate program at Ankara University Faculty of Educational Sciences Education, regarding their awareness and knowledge about scoring rubrics as well as any importance and/or advantage they recognized in assessing diverse performances. For this purpose, a form containing 9 open-ended questions was distributed to all of the teacher candidates. Later approximately 10% of teacher candidates (n=10) who were willing to talk more in-depth with researchers were interviewed in order to gain deeper explanations and information regarding their written responses to the open-ended survey questions. Research questions of this study were:

Are these teacher candidates able to define what scoring rubrics are? Did they learn anything about rubrics during their undergraduate education?

Did they see any rubrics? And are they knowledgeable about different kinds of scoring rubrics? Do they know how to prepare scoring rubrics?

Did they prepare any assignments according to a rubric? Or were their assignments graded based on any kinds of scoring rubrics?

Are they aware of the importance and the necessity of using scoring rubrics when teaching language and literature? According to them, is it important and necessary to be informed and knowledgeable about scoring in order to achieve their learning goals and complete objective evaluations?

Do they have any thoughts they want to add about scoring rubrics apart from these?

Data from the study will be analysed though the method of content analysis.

The researchers are in the process of determining the findings of the study. By the time of the conference, findings will be written and will be ready to be discussed with audiences. However, expected results can be stated as Turkish language and literature teacher candidates did not have enough knowledge and experience regarding the definition, preparation, and types of scoring rubrics. Furthermore, they might not be able to list the advantages and importance of utilizing rubrics in assessing the quality of their own assignments as well as their future students' progress. The study will also provide recommendations for fellow researchers and educators in terms of how scoring rubrics should be designed and used for educational purposes.

Anahtar Kelimeler : Scoring rubrics, Turkish language and literature teacher candidates, descriptive research

Kaynakça

Andrade, H., Du, Y. ve Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 17(2), 199–214.

Cyr, P. R., Smith, K. A., Broyles, I. L. ve Holt, C. T. (2014). Developing, evaluating and validating a scoring rubric for written case reports. *International Journal of Medical Education, 5*, 18-23.

DelleBovi, B. M. (2012). Literacy instruction: From assignment to assessment. *Assessing Writing, 17*, 271–292.

Goodrich A. H. (2000). What do we mean by using rubrics to promote thinking and learning? Educational Leadership, 57(5), 13-18.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). Ölçme ve değerlendirme performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara: PegemAkademi.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(25). RetrievedMarch 3, 2004 from http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, how? Practical Assessment, Research and Evaluation, 7 (3). Retrieved from August 20, 2004 http://PAREonline.net/getvn.asp? v=7&n=3.

Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ:Merrill Prentice Hall.

(7602) Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları Ve Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE — Marmara Üniversitesi
Müge AKBAĞ — Marmara Üniversitesi
Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN — MEB

ÖZET

Öğretmenlerin mesleki ve kişilik özellikleri öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini direkt olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yaratabilmesi için bazı özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özelliklerden biri de, öğrenme-öğretme süreçlerinde gösterecekleri öğretim becerileri yani öz-yeterlik inançlarıdır (Erden, 2005; Ada ve Ünal, 2004; Küçükahmet, 2000; Büyükkaragöz,1998).

Öz-yeterlik kavramı Bandura'nın Sosyal Öğrenme kuramı temele alınarak Schunk tarafından geliştirilmiştir (Açıkgöz, 1998). Bandura (1986)'ya göre öz–yeterlik; "Bireyin davranışlarının oluşmasında etkili olan bir nitelik olup, bireyin belirli bir performansı göstermek için gereken etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargılarıdır. Mesleki açıdan ise öz-yeterlik, o mesleği yapanların, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerle ne derece donanımlı olduklarını, o mesleğin gerektirdiği duyuşsal davranışları ne derece gösterdiklerini ve insanların yapmış oldukları mesleklerinde kendilerini ne derece yeterli gördükleri ile ilgili bir kavramdır.

Öğrencinin kişiliğinin gelişmesinde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin zayıf kişiliği, başarısızlıklara ve eğitsel travmalara neden olabileceğinden, öğretmenin sağlam kişilikli ve mesleki açıdan da yeterli olması gerekmektedir (Türkoğlu, 1990). Öğretmenin kişisel özelliklerinden biri de duygusal okur-yazarlık düzeyidir. Alanyazında ilk kez Transaksiyonel Analiz Yaklaşımı'nın kuramcılarından Claude Steiner (2003) tarafından 1970'li yıllarda kullanılan duygusal okuryazarlık kavramı; duyguları anlama, kontrol etme ve yönetmeyi kapsamaktadır. Steiner (2003)'a göre duygusal açıdan okuryazar olmak; kişisel gücümüzü, yaşam kalitemizi ve çevremizdeki insanların yaşam kalitesini geliştirecek şekilde duygularımızı bilmek anlamına gelmektedir. Duygusal okuryazarlık eğitimi üzerine de kapsamlı çalışmaları bulunan Steiner (2003, 1996), duygusal okuryazarlığın ağırlıklı olarak sevgi duygusunu temel alan –bir diğer deyişle kalp merkezli- "*kişinin kendi duygularını bilmesi, içten empati kurabilmesi, duygularını yönetmeyi bilmesi, duygusal hasarları tamir edebilmesi ve duygusal etkileşim geliştirebilmesi"* olarak ifade edebileceğimiz beş temel beceriyi kapsadığına işaret etmektedir. Duygusal okuryazarlık sıklıkla duygusal zeka ile eş anlamlı olarak kullanılmakla birlikte; araştırmacılar her iki kavramın aralarındaki farka işaret eden açıklamalarda bulunmuşlardır. Bocchino (1999) duygusal zekanın daha çok doğuştan gelen bir potansiyel, duygusal okuryazarlığın ise sonradan geliştirilen duyuşsal süreçlerin algı ve kontrolü ile ilgili beceriler bütünü olduğuna dikkat çekmiştir. Wear (2004) ise, sosyal ve duygusal kapasitenin doğuştan geldiğini ve öğretilemeyeceğini varsayan «zeka» kavramının kullanılmasının tartışmalı olduğunu belirterek duygusal okuryazarlık kavramının kullanılmasının daha uygun olacağını önermiş ve duygusal okuryazarlığı *"…kendimizin ve başkalarının duygusal durumlarının farkında olma, anlama ve bu duygusal durumlara ait bilgiyi yeterlilikle kullanabilme becerisi"* olarak tanımlamıştır.

Çocuk ve gençlerin yanı sıra öğretmenleri de içine alan yetişkin gruplar üzerinde yapılan bazı araştırmalarda duygusal okuryazarlığın başa çıkma davranışı, özyeterlik, iyilik hali, duygusal iyi oluş (Chan, 2004; Adeyemo, 2007; Carmeli, Yitzhak-Halevy ve Weisberg, 2009) gibi diğer bazı psikolojik özelliklerle ilişkili olduğu da tespit edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile duygusal okur-yazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da öz-yeterlik inançları ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiye dair yapılan araştırmalar olmakla birlikte, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının duygusal okur-yazarlıkları bağlamında incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma alana katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin son sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise yine bu fakültede öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri arasından seçkisiz kümeleme yöntemi ile seçilen 450 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan birinci ölçek öğretmenlerin öz-yeterliklerini saptamak amacıyla Türkçe uyarlaması Diken (2005) tarafından yapılan "Öğretmen Yeterlik Ölçeği"dir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapıldıktan sonra, yapı geçerliği Diken (2005) tarafından Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ile incelenmiş, 21-maddelik orijinal ölçekten 16-madde ölçeğin Türkçe versiyonunu oluşturmuştur. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Ölçekten alınabilecek değer yükseldikçe, öğretmenlerin kendilerini yeterli ya da etkili hissetme algıları da yükselmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış olup; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlık katsayısı .71'dir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek ise, Akbağ, Eminoğlu Küçüktepe ve Eminoğlu Özmercan (2016) tarafından geliştirilen "Duygusal Okur-Yazarlık Ölçeği"dir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 34 maddeden ve beş alt boyuttan oluşan likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .80; 15 günlük arayla 45 kişilik bir gruba iki kez uygulanan test-tekrar test güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan 170'tir. Ölçekten alınan puan arttıkça duygusal okur-yazarlık düzeyi de artmaktadır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarından cinsiyet, okudukları bölüm vb. bilgileri almaya yönelik olarak "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiki analizleri devam etmektedir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile duygusal okur-yazarlık düzeylerinin incelendiği bu araştırmada yapılacak istatistiki analizler sonucunda aşağıdaki olası sonuçlara ulaşılması beklenmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile duygusal okur-yazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması beklenmektedir. Bu amaçla istatistiki olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal okur-yazarlık düzeylerinin öz-yeterlik inançları üzerinde yordayıcı gücünün olup olmadığı da regresyon analizi ile sınanacaktır.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve duygusal okur-yazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine ve okudukları bölüme göre de farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla araştırma yapılan grubun normal dağılım göstermesi halinde istatistiki olarak bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen öz-yeterlik inancı, duygusal okuryazarlık, öğretmen adayları.

Kaynakça

Açıkgöz-Ün, K. (1998). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: D.E.Ü, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.

Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. Psychology Developing Societies, 19(2), 199-213. http://dx.doi: 10.1177/097133360701900204.

Akbağ, M, E. Küçüktepe, S., &E. Özmercan, E. (2016). A study on Emotional Literacy Scale development . Journal of Education and Training Studies, 4(5), 85-91.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Bocchino, R. (1999). Emotional literacy: To be a different kind of smart. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Büyükkaragöz, S. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. Konya: Mikro Basım-Yayın.

Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing, Journal of Managerial Psychology, 24(1), 66–78. http://dx.doi.org/10.1108/02683940910922546

Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 28(4), 397-408. http://dx.doi:10.1080/01443410701668372

Erden, M. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara : Nobel Yayınları.

Steiner, C. M. (1996). Emotional literacy training: The application of transactional analysis to the study of emotions. Transactional Analysis Journal, 26(1), 31-39. http://dx.doi: 10.1177/036215379602600107

Steiner, C. M. (2003). Emotional literacy: Intelligence with a heart. Fawnskin, CA: Personhood Press.

Türkoğlu, A. (1990). 99 soruda eğitim bilimine giriş. Adana: Monet Basım Yayım.

Weare, K. (2004). Developing the emotionally literate school. London: Sage Publications.

(7614) 'Öğretmenlik Mesleği' ve 'Öğrenci Yetiştirmek' Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılar

Sevim BEZEN Hacettepe Üniversitesi
Işıl AYKUTLU Hacettepe Üniversitesi
Nilgün SEÇKEN Hacettepe Üniversitesi
Celal BAYRAK Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde hızlı bir şekilde teknolojik gelişmeler yaşanmaktadır. Bu değişim sürecinde nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ise eğitim sistemine önemli görevler düşmektedir. Türk Milli Eğitim Sisteminde bu görevi öğretmenlik mesleği üstlenmiştir (Dündar ve Karaca, 2013). Öğretmenlik, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ve toplumun kalkınmasında ahlaki sorumluluğu olan etik bir meslek olarak ifade edilmektedir (Şentürk, 2009). Öğretmenler eğitim ve öğretim sürecinde sınıfta etkin rol oynamanın yanı sıra, öğrencilerin kişisel özelliklerinin de gelişmesine önemli katkı sağlamaktadırlar (Ekiz, 2011). Türkiye'de alan ve pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmenlik mesleğine yönelik öğrenciler yetiştirilmektedir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin alan, meslek ve genel kültür bilgisi gibi öğretmenlik için gerekli olan tüm yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Eğitim fakülteleri mezunları dışındaki fakültelerden mezun olan öğrencilerin Yükseköğretim Kurumu tarafından onaylı olarak mesleğe sahip olabilmek için aldıkları eğitim 'Pedagojik Formasyon' olarak adlandırılmaktadır (Dündar ve Karaca, 2013). Pedagojik formasyon ile eğitim fakültesi dışındaki bazı fakültelerden mezun olan ve olacak öğrencilere eğitim ve öğretimi yönetebilmeleri için gerekli olan becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu eğitimlerin uygulaması eğitim fakültesi lisans eğitiminde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması, pedagojik formasyon eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi ile gerçekleştirilmektedir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının öğretmen niteliklerinin gelişimine katkı sağlamakla beraber daha deneyimli olmalarına, öğretmenlik becerilerinin gelişimine ve bilgilerini sınıf ortamına aktarmalarına yardımcı olmaktadır (Bell ve Robinson, 2004). Böylece öğretmen adaylarının modern eğitim yaklaşımı kapsamında deneyim kazanarak öğrencilerin bilgileri oluşturmasında onlara rehber olma yetisine sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik alınacak görüşlerinin onların bu mesleğe olan algılarını ve tutumlarını ortaya koyabileceği söylenebilir (Mahlios ve Maxson, 1998). Öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla 'bakış açılarının yaratıcı ifadesi' olarak adlandırılan metafor çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Boostrom, 1998). Metaforlar bireylerin kendi düşüncelerini yapılandırmalarına destek olan zihin haritalama ve modelleme mekanizması olarak ifade edilmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforla ilgili çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik çalışmalara rastlanılmıştır. Öğretmenin daha çok bilgi aktarıcısı, bilgi kaynağı, pusula, bahçıvan, arkadaş vb. şekilde ifade edildiği tespit edilmiştir (Zhao, Coombs ve Zhou, 2010; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Ancak alanyazında ifade edilen bu algıların çevreye, kültüre, eğitime ve yaşantılara bağlı olarak değişebileceği yer almaktadır. Tüm bu noktalardan yola çıkılarak araştırmada pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi biyoloji öğretmen adaylarının 'öğretmenlik mesleği' ve 'öğrenci yetiştirmek' kavramlarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmada metaforlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın öğretmen adaylarının 'öğretmenlik mesleği' ve 'öğrenci yetiştirmek' kavramlarını nasıl algıladıklarını ortaya çıkaracağı ve bu sayede eğitim planlamasında kullanılabilecek yararlı bilgilerin elde edilebileceği düşünülmektedir. Günümüzde öğretmenlerin nitelikli yönetici, rehber ve gözlemci gibi özelliklerinin ön plana çıktığı düşünüldüğünde, öğretmenlerinde görev ve sorumluluklarına yerine getirebilme inancına sahip olmaları beklenmektedir. Metaforların da bu inançların ortaya çıkarılmasında etkili bir araç olduğu bilindiğinden araştırmada metaforlar yardımıyla öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak nitel paradigma desenlerinden 'olgu bilim' (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bu desen sayesinde, bireylerin hisleri, algıları, görüşleri anlaşılarak yorumlanabilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Fraenkel ve Wallen, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara'da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedogojik formasyon eğitimi alan 80 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 40 (%50)'ı eğitim fakültesinde öğrenim görmekte öğretmen adayları (EFÖA), 40 (%50)'ı da pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları (PFÖA)'dır. Örnekleme kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı erişilmesi kolay olan örneklemeyi seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veri toplama aracı olarak metafor formu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından 'öğretmenlik mesleği' ve 'öğrenci yetiştirmek' kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforların belirlenebilmesi için '*Öğretmenlik mesleği ..... gibidir. Çünkü .....', 'Öğrenci yetiştirmek ..... gibidir. Çünkü .....'* şeklinde dağıtılan metafor formunda yer alan cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına form uygulanmadan önce metafor ile ilgili kısa bilgi verilmiştir. Öğretmen adaylarına formların dağıtılmasının ardından 20-25 dakika süre verilmiştir ve birbirlerinin görüş ve düşüncelerinden yararlanmadan doldurmaları istemiştir. Uygulama ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Formda yer alan metaforlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir ve veriler belirlenen olguyu yansıtabilecek bireylerden toplanılmıştır. Verilerin analizi kodlama, kategorilerin oluşturulması, verilerin kod ve kategorilere uygun düzenlenmesi ve geçerliğin, güvenirliğin sağlanması şeklinde içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmada 'öğretmenlik mesleği' ve 'öğrenci yetiştirmek' kavramlarına ilişkin 40 PFÖA ve 40 EFÖA görüşleri ile veri toplanılmıştır. Ancak 'öğretmenlik mesleği' için 32 PFÖA ve 34 EFÖA; 'öğrenci yetiştirmek' kavramı içinde 32 PFÖA ve 35

EFÖA görüşleri geçerli sayılmıştır. Sonuç olarak 'öğretmenlik mesleği' kavramında 37, 'öğrenci yetiştirmek' kavramında ise toplamda 31 metafor üretilmiştir. Metaforlar 'öğretmenlik mesleği' için altı 'öğrenci yetiştirmek' için beş kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik en fazla ifade edilen metafor 'Annelik' olmuştur. Öğrenci yetiştirme kavramına için ise en fazla 'Bir bitkiye hayat vermek' metaforu ifade edilmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının 'öğrenci yetiştirmek' ve 'öğretmenlik mesleği' kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforları kapsayan kategorilerin EFÖA ve PFÖA bağlamında karşılaştırılması için ki-kare testi yapılmıştır. PFÖA ve EFÖA'nın 'öğretmenlik mesleği' ve 'öğrenci yetiştirmek' kavramlarına ilişkin metaforik algılarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir (Öğretmenlik mesleği için; df=5, p=.257, p>.05, Öğrenci yetiştirmek için; df=4, p=.726, p>.05).

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik mesleği, öğrenci yetiştirmek, öğretmen adayları, metafor.

Kaynakça

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 35*(171), 100–108.

Bell, C. L. ve Robinson, N. G. (2004). The successful student teaching experience: Thoughts from the ivory tower. *Music Educators Journal, 91*, 39-42.

Boostrom, R. (1998). Safe Spaces: Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies, 30* (4), 397- 408.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th edition).* London: Routledge.

Dündar, H. ve Karaca, T. E. (2013). Formasyon öğrencilerinin 'pedagojik formasyon programı'na ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 19-34.

Ekiz, D. (2011). *Primary school teachers' pre-active teaching and practical theories.* Germany: Lambert Academic Publishing.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education (7th edition).* New York: McGraw-Hill Higher Education.

Mahlios, M. ve Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary pre-service teachers' thinking. *International Journal of Educational Research, 29,* 227-240.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice, 6*(2), 506-522.

Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 10*(111), 25-29.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Basım).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhao, H., Coombs, S. ve Zhou, X. (2010). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: Facilitating a process of change. *Teacher Development, 14*, 381-395.

(7621) Öğretmenlerin Okul-Aile ve Toplumla İlişkilere İlişkin Yeterlik Algıları

Emel TÜZEL
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

M. Gülşah ŞAHİN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Burcu YAVUZ TABAK
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Öğretmenlerin nitelikleri ve sahip olmaları gereken yeterlikler öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak tartışılan önemli konulardır. Öğretmenlerin neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte üzerinde hem fikir olunan nokta öğretmenlerin veliler, diğer öğretmenler, okul yönetimi, meslektaşlar ve çevresiyle işbirliği yapabilmesidir (TED, 2009). Okul çevresi, okulun içinde yaşadığı toplum olarak ifade edilmekte ve toplumdaki değişim ve eğilimlerin de dolaylı veya dolaysız olarak okulu etkilediği bilinmektedir (Başaran, 2000). Bu nedenle okul çevresini hem etkilemekte hem de çevresinden etkilediği söylenebilir. Alan yazında okul-aile-çevre ilişkilerinin önemini vurgulayan çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Epstein, 1995; Gökçe, 1998; Henderson ve Mapp, 2002; Lawson, 2003; Çalık, 2007; Gül, 2013). Diğer taraftan öğretmen yeterlikleri de öğretmenlerin sahip olmaları gereken branşlarına özel alan yeterlikleri (Güven, 2005; Taşgın ve Sönmez, 2013) ve genel yeterlikler olmak üzere (Özer ve Gelen, 2008; Numanoğlu ve Bayır, 2009) başlıca iki çerçevede sıklıkla gündeme gelmektedir. Öğretmen yeterliklerinin neler olduğu konusu, 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" dokümanında kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Aynı dokümanda "Öğretmen okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılımı yönünde teşvik eder." ibaresi yer almaktadır. Yeterlik alanları incelendiğinde (1) Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim, (2) Öğrenciyi Tanıma, (3) Öğrenme ve Öğretme Süreci, (4) Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, (5) Okul-Aile ve Toplum İlişkileri ve (6) Program ve İçerik Bilgisi" olarak altı yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluştuğu görülmektedir. Bu anlamda"Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" tüm branşlardaki öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri kapsamaktadır (MEB, 2008). Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen çerçeveye bağlı kalarak "Okul-Aile ve Toplumla İlişkiler" alanındaki öğretmen yeterliklerini öğretmen algılarına dayalı olarak ölçülebilir maddelerle ortaya koyması ve yeterlik algılarının hangi değişkenlere göre değişim gösterdiğini belirlemesi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Okul-Aile ve Toplum İlişkileri" yeterlik alanına ilişkin öğretmen algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır: 1) Öğretmenlerin Okul-Aile ve Toplumla İlişkiler yeterlik alanına ilişkin algıları nedir? 2) Öğretmenlerin Okul-Aile ve Toplumla İlişkiler yeterlik alanına ilişkin algıları cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu gibi sahip oldukları demografik değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

"Öğretmenlerin Okul-Aile ve Toplum İlişkileri" yeterlik alanına ilişkin algılarının incelendiği araştırma iki aşamada gerçekleştirilecektir. İlk aşama MEB (2008) tarafından ortaya koyulan yeterlikler çerçevesinde bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Okul, Aile ve Toplum İlişkileri" yeterlik alanı (1) Çevreyi Tanıma, (2) Çevre Olanaklarından Yararlanma, (3) Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme, (4) Aileyi Tanıma - Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık ve (5) Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama olmak üzere 5 alt yeterlilikten oluşmaktadır. Veri toplama aracının hazırlanmasında bu alt yeterlik alanında yer alan performans göstergeleri ölçek maddelerine dönüştürülmüştür. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçek maddelerinin anlaşılabilirlik ve uygunluğu ise 2 eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alan uzmanı, 2 eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı, 3 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı ve 6 öğretmen tarafından değerlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Elde edilen ölçme aracı araştırmanın ilk basamağı için çalışma grubu olan 203 öğretmene uygulanmıştır. Ardından geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçme aracı 1. "Çevreyi Tanıma", 2. "Çevre Olanaklarından Yararlanma" 3. "Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme", 4. "Aileyi Tanıma - Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık" ve 5. "Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama" alt ölçekleri olmak üzere, alt ölçekler sırasıyla 7, 6, 4, 10 ve 9 maddeden oluşmaktadır. İki faktörlü yapı gösteren Aileyi Tanıma – Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık alt ölçeği hariç diğer tüm alt ölçekler tek faktörlü yapıya sahiptir. Alt ölçeklere ait madde faktör yükleri sırasıyla 0.67-0.82; 0,67-0.82; 0.69-0.85; 0.46-0.90 ve 0.65-0.84 arasında değişmektedir. Açıklanan varyanslar sırasıyla %49.87; %58.71; %60.04; %65.1 ve %56.95'tir. Her bir alt ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.83; 0.86; 0.77; 0.83 ve 0.90'dır.

Bu araştırmanın sonucuna iki aşamada ulaşılması hedeflenmiştir. İlk aşamasında Öğretmenlerin "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" alanlarından "Okul- Aile ve Toplumla İlişkiler" alanı performans göstergelerinden yararlanılarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen faktör yükleri .30'un üzerinde ve açıklanan varyans ise en düşük % 49,87 elde edilmiştir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı alt ölçeklerde 0,77 ile 0,90 arasında değişmekteyken ölçeğin genelinde 0,95'dir. Veri toplama aşaması halen devam eden ikinci süreçte ise farklı bir çalışma grubu ile öğretmenlerin bu alana ilişkin görüşleri bazı değişkenler açısından incelenecektir. Hali hazırda öğretmenlerin görevlerini yaparken aile ve çevreyi tanıma, olanaklardan yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aile ile ilişkiler, katılım ve işbirliği ile ilgili sonuçlar elde edilecek ve yorumlamalar yapılacaktır. Elde edilecek bulgulardan hareketle ölçek puanları yorumlanarak alt yeterlik alanlarında mevcut durumun değerlendirilmesi yapılacaktır. Sonrasında alan yazında incelenerek bu alandaki performansların geliştirilmesine yönelik tartışmaya yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : okul-aile ilişkileri, okul-toplum ilişkileri, mesleki yeterlik

Kaynakça

Başaran, İ. E., (2000). Eğitim yönetimi (Nitelikli Okul), Ankara: Feryal

Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(3), 123-139.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*,*76*(9), 701.

Gelen, İ.& Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 39-55.

Gökçe, E. (1998). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 56-62.

Gül, İ. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 32*(1), 165-19.

Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 60,* 31-4.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002. National Center for Family and Community Connections with Schools.

Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement, Urban Education, *38*(1), 77-133.

MEB, (2008). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB.

Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 197-212.

Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3,* 80-90.

TED, (2009). Öğretmen yeterlikleri. Ankara: TED.

(7624) Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Sekvan KUZU

Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde toplumların yetiştirmek istedikleri bireylerin temel nitelikleri arasında kendisini sürekli geliştirme, üretme, problem çözebilme ve kendini ifade edebilme gelir (Kuzu, Demir ve Canpolat, 2015). Bu niteliklere sahip bireyler ise şüphesiz çağdaş bir eğitim ve öğretim ile mümkün olabilir. Eğitim ve öğretimin temel öğelerinden birisi öğretmendir (Kuzu, 2015). Hatta bazı eğitimciler ise öğretmenleri eğitim ve öğretimin en önemli öğesi olarak belirtmekteler (Kavcar, 2002; Şişman, 2001; Şişman & Acat, 2003). Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda öğretmenlerin eğitimi, bir ülkenin bütün eğitim sistemini etkileyecek bir önem arz etmektedir. Eğitim dahil bütün disiplinlere (alanlar) uygun nitelikte, yani istenilen düzeyde ve uygun becerilere sahip bireyler yetiştirmek için bu kadar önemli olan öğretmen ve öğretmenlik mesleğinin önemsenmesi gerekir (Kuzu, 2015). Eğitim ve öğretim için bu kadar önemli olan öğretmenlerin yetiştirilmesi de büyük bir önem arz etmektedir (Kuzu, 2010).

YÖK'ün (2007) aldığı kararla öğretmen adaylarının öğretimleri boyunca *alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olmasıdır*(YÖK, 2007). Her alan için zorunlu olan öğretmenlik meslek dersleri; eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, türk eğitim sistemi ve okul yönetimi olarak belirlemiştir. Bu derslere ilaveten bir seçmeli ders de eklenmiştir (YÖK, Haziran 2006). Öğretim ilke ve yöntemleri (ÖİY) dersi zorunlu olan öğretmenlik meslek dersleri arasında sayılmıştır (Kuzu, 2015).

Öğretmen yetiştiren bütün alanlarda okutulması zorunlu olan öğretim ilke ve yöntemleri dersinin kur tanımı, YÖK 'e (2006) göre aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

> *"Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları ve öğretmen yeterlikleri".*

Yukarıdaki verilen tanımdan anlaşılacağı gibi, öğretim ilke ve yöntemleri öğretimin temel ilkeleri ve çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretimin daha işlevsel olacağını savunmaktadır (Bilen, 2010; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996; Duman, 2011; Güven, 2011; Küçükahmet, 2009; Kuzu, 2015; Ocak, 2011; Sönmez, 2009; Sünbül, 2007; Taspınar, 2012).

Araştırmanın amacı, YÖK tarafından belirlenen yönetmelik doğrultusunda üniversitelerde açılan pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersi (ÖİY) öz yeterlik düzeylerini değerlendirmektir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır

Pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğretmen adaylarının "öğretim ilke ve yöntemlerine" ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?

Pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğretmen adaylarının "öğretim ilke ve yöntemlerine" ilişkin bilgi düzeyleri;

Cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Mezun oldukları liseye göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrenim gördükleri programa göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile ders dışında ilgili kurs (KPSS), seminer vb. alıp-almama durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma, pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının ÖİY dersine ilişkin öz yeterliliklerini onların görüşlerine göre betimlemek amacıyla tarama (survey) modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 14; Karasar, 2009: 77; Sönmez ve Alacapınar, 2011:46) ve geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin görüşleri ve tutumlarının alınarak olay ve olguların betimlenmeye çalışıldığı (Karakaya, 2011:59) araştırmalardır.

Öğretmen adayları örneklemi kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon sertifika programına katılıp öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 284 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırma için veriler, Kuzu ve Demir (2015) tarafından hazırlanan "öğretim ilke yöntemleri öz yeterlik ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek Temel Kavramlar Bilgisi (TKB), Program Geliştirme Süreci Bilgisi (PGSB), Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Bilgisi (ÖÖYB), ÖİY Bilgisini Açıklama (ÖİYBA), ÖİY Bilgisini Uygulama (ÖİYBU), Planlama Bilgisi (PB) olmak üzere altı alt boyuttan ve 33 madden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü (alt boyut) için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.919; ikinci faktörü için Cronbach alpha-iç tutarlık katsayısı (α) 0.863; üçüncü faktörü için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.876; dördüncü faktörü için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.906; beşinci faktörü için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.877 ve altıncı faktörü için Cronbach alpha katsayısı (α) 0.850 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach alpha katsayısı (α) 0.958 olarak hesaplanmıştır

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 18 programından faydalanarak parametrik testlerden t-testi, ANOVA testleri kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının genel ÖİY öz yeterlik düzeyleri ortalamanın üstünde bir değer aldığı sonucuna varılmıştır.

Kadın öğretmen adaylarının TKB öz yeterlik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının TKB öz yeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ama öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ÖİY dersi Genel, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA, ÖİYBU ve PB öz yeterlik düzeyleri arasında istatiksel olarak manidar bir sonuç görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, onların ÖİY öz yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları program onların ÖİY öz yeterlik düzeylerini etkilemediği sonucu elde edilmiştir.

ÖİY kursu alan öğretmen adaylarının ÖİY dersine ilişkin Genel, TKB, PGSB, ÖÖYB, ÖİYBA öz yeterlik düzeylerinin, ÖİY kursunu almayanlarınkinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak öğretmen adayların ÖİYBU ve PB öz yeterlik düzeylerinin kurs alıp almama durumu ile değişmediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Pedagojik Formasyon, Öğretmen Adayı, Öz yeterlik, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş* (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Edit. Abdurrahman Tanrıöğen 2.Baskı). Ankar: Anı Yayıncılık.

Karasar, N.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı)* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, D., Gündoğdu, K. & Kayabaşı, Y. (2012). Tam öğrenme. *Öğrenme ve öğretme kuramlar, modeller, yaklaşımlar* (Edit. Zeki Kaya). Ankara: Pegem Akademi.

Kuzu, S. (2010). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yansitici düşünmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Şırnak İli Örneği. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Diyarbakır.

Kuzu, S. (2015). *Öğretim İlk ve Yöntemleri Ders Programının Değerlendirilmesi*, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.

Kuzu, S. ve Demir, S. (2015). Öğretmen Adayları İçin "Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği"nin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences). Yıl/Year: 2015, Cilt/Volume: 12, Sayı/Issue: 32, s. 401-415.

Özçelik, D., A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi*) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. & Alacapınar, F., G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşpınar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri (5. Baskı).* Ankara: Elhan Kitap Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (2006). *Eğitim fakülteleri araştırması.* YÖK. Ankara.

YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri –öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi* (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını

(7656) Pedagojik Formasyon Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Derslerine Giren Öğretim Elemanları Hakkındaki Metaforik Algıları (Gazi Üniversitesi Örneği)

Aslıhan Selcen ARSLANGİLAY
Gazi Üniversitesi

Mehmet TAŞPINAR
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde öğretmen yetiştirmenin farklı uygulamalara dayanan köklü bir tarihi vardır. Özellikle 1998 sonrasında sadece Eğitim Fakülteleri tarafından yerine getirilen öğretmen yetiştirme misyonu son yıllarda eğitim fakültesi mezunu olmayan adayların "pedagojik formasyon sertifika"ları ile öğretmen olarak yetiştirilmeleri uygulaması ile farklı bir boyut kazanmıştır. Bir ihtisas mesleği olarak tanımlanan öğretmenliğin gerektirdiği niteliklerin bu tür kısa süreli kurslarla kazandırılmaya çalışılması pek çok kesim tarafından bir sorun olarak görülmektedir. Söz konusu pedagojik formasyon eğitimine katılan adayların kendilerini yetiştiren öğretim elemanlarına bakış açıları, bir bakıma öğretmenlik mesleğine bakış açılarını yansıtacak ipuçları taşıyabilir. Bunu belirlemenin yollarından biri de metaforlardır.

Mecaz olarak da anılan metaforlar, çalışılan bir kavramı daha anlamlı ve daha ilginç bir hale getirmektedir (Low, 2008, s. 212). Son yıllarda Türkiye'de yapılan eğitim çalışmalarında metafor araştırmalarının arttığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme alanı göz önünde bulundurulduğunda; öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara yönelik metaforları hakkında birçok çalışmaya (Konaklı ve Göğüş, 2013; Koşar, 2015; Tortop, 2013; Polat, Apak ve Akdağ, 2013; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Akbaba-Altun ve Apaydın, 2013) rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde "öğretmen adayları" olarak "eğitim fakültesi öğrencileri"nin esas alındığı görülmektedir. Buna karşın pedagojik formasyon programlarına devam eden öğrencilerin "öğretmen adayları olarak" ele alınıp, sahip oldukları metaforların incelendiği çalışmaların sayısında da (Dündar ve Karaca, 2013; Yapıcı ve Yapıcı, 2013; Nartgün ve Gökçer, 2014; Taşgın ve Küçükoğlu, 2015; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015) son yıllarda artış yaşandığı görülmektedir. Her iki grup çalışmaların konuları incelendiğinde; gerek eğitim fakültesinde okuyan (Tortop, 2013; Koşar, 2015), gerek de pedagojik formasyon programına devam eden (Kumral, 2009) öğretmen adaylarının kendilerini yetiştiren "öğretim elemanlarına" yönelik metaforik algılarını inceleyen araştırma sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Hâlbuki öğretmen yetiştirmede üniversitelerin en önemli aktörleri olan öğretim elemanlarının rolü büyüktür. Söz konusu öğretim elemanlarının içinde pedagojik formasyon eğitiminin çok büyük bir bölümünde görev alan "Eğitim Fakültesi" öğretim elemanlarının ise ayrı bir rolü vardır. Çünkü söz konusu öğretim elemanları bütünüyle öğretmenlik mesleğinin misyonu üzerine odaklanmış bir eğitim hizmetini sürdürmektedirler. Bu açıdan öğretmen adaylarının kendilerini yetiştiren ve onlara rol model olan Eğitim Fakültesi öğretim elemanları hakkında olumlu izlenimlere sahip olma durumları önem taşımaktadır. Çünkü pedagojik formasyon eğitimleri sırasında söz konusu öğretim elemanlarını izlemekte ve belki de kendilerine onları rol model almaktadırlar. Bu çalışma ile pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının, kendilerine ders veren öğretim elemanlarına ilişkin metaforik algıları belirlenerek, alan yazına özgün bir katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında geleceğin öğretmenlerinin kendilerini öğretmenlik mesleğinin temel misyonunu kazandırmayı amaçlayan öğretim elemanları hakkında nasıl bir algıya sahip oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının oldukça kısa süreli pedagojik formasyon programı süresince derslerine giren Eğitim Fakültesi öğretim elemanları hakkındaki metaforlarını ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim elemanı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Araştırmaya katılan pedagojik formasyon kursu öğrencileri potansiyel öğretmen adayıdır.

Araştırmada nitel araştırma modeline göre tasarlanmış ve olgu bilim yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre araştırma sürecinde odaklanılan olgu pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının kendilerine ders veren öğretim elemanlarına ilişkin düşüncelerini metafor yardımıyla nasıl kavramsallaştırdıkları betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"na devam eden 3498 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi başlangıçta basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş olan 454 kişiden oluşmuştur. Bilindiği gibi % 95 güven düzeyine göre ± 0,05 hata payı dikkate alınarak evrendeki 3498 kişi için 350 kişinin örneklemde yer alması yeterlidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 49-50). Buna göre araştırmanın başlangıcında olası veri kaybı olabilir düşüncesiyle 454 kişiye uygulama yapılmıştır. Ancak elde edilen verilerin analiz öncesi elenmesi nedeniyle 392 öğrencinin ürettiği metaforlar değerlendirmeye alınmıştır.

Veri toplama aracı: Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "öğretim elemanları"na ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla kendilerine verilen "Pedagojik formasyon eğitimi sırasında derse giren Eğitim Fakültesi öğretim elemanları …….. gibidir; çünkü ……" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına verilen

formlarda metafor kavramının tanımı verilmiş ve konuyla ilgili örnek bir metafor da sunulmuştur. Cümlenin ilk bölümünde "öğretim elemanları" kavramını bir kelime ile ifade etmeleri, ikinci bölümde bu seçimlerinin nedenini açıklamaları ve bir gerekçe sunmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının kendi el yazılarıyla doldurdukları metaforlar araştırmanın temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin analizi hem nitel hem nicel analiz yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Nicel veriler bilgisayar paket programına aktarıldıktan sonra frekans ve yüzdeler ile analiz edilmiş, metaforlara ilişkin oluşturulan kategoriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda 392 öğretmen adayının 11 kategoride gruplanan 294 metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin olumlu düşüncelerini (338 öğenci - % 86.47) içeren 7 kategori, olumsuz düşüncelerini yansıtan (53 kişi - % 14,03'ü) 4 kategori belirlenmiştir. Olumlu davranışların yer aldığı kategoriler: 1. Yönlendirici, yol gösterici, rehber olan öğretim elemanı, 2. Bilgi ve deneyimin kaynağı olan öğretim elemanı, 3. Geliştirici, yetiştirici olan öğretim elemanı, 4. Çok yönlü, kendini geliştiren, değişime ayak uyduran öğretim elemanı, 5. Saygılı, sabırlı, hoşgörülü, demokratik olan öğretim elemanı, 6. Örnek, rol model olan öğretim elemanı, 7. Etkili beden dili ve sunu teknikleri kullanan öğretim elemanı olarak ortaya çıkmıştır. Olumsuz davranışların yer aldığı kategoriler ise 8. Sadece anlatan, yeterli iletişim kurmayan öğretim elemanı, 9. Otoriter, baskıcı olan öğretim elemanı, 10. Tutarsız, sorumsuz davranan öğretim elemanı, 11. Egosu yüksek, ulaşılmaz, iletişim kurulmaz olan öğretim elemanı olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde büyük ölçüde olumlu davranışlara sahip olmaları sevindirici bir durumdur. Bu durum kurum kültürü gereği farkındalık oluşturma amacıyla diğer öğretim elemanları ile paylaşılmalıdır. Az sayıda olumsuz davranışlara sahip olan öğretim elemanlarının olumlu davranışlara sahip olmalarını teşvik edecek hizmet içi eğitim seminer, konferans vb. etkinlikler düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler : Metafor, pedagojik formasyon, öğretim elemanları

Kaynakça

Akbaba-Altun, S.; Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının "eğitim" kavramına ilişkin metaforik algıları. KUEY, 19(3), 329-354.

Çocuk, H. E.; Yokuş, G.; Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.

Dündar, H.; Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin 'pedagojik formasyon programı'na ilişkin sahip oldukları metaforlar. Gazi Üniversitesi ESEF Dergisi, 30, 19-34.

Konaklı, T.; Göğüş, (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine ilişkin metaforik algıları: Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *International Journal of Human Sciences,* 10(2), 68-93.

Koşar, D. (2015). Öğretmen adaylarının üniversite ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforları. Ejer Congress.

Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.

Low, G. (2008). Metaphor and education. In (Ed. Raymond W. Gibbs, Jr.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought.* UK: Cambridge University Press.

Nartgün, Ş, S.; Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklerine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. *E-International Journal of Educational Research,* 5(4), 57-69.

Polat, S.; Apak, Ö.; Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(2), 57-78.

Saban, A.; Koçbeker, B. N.; Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *KUYEB,* 6(2), 461-522.

Taşgın, A.; Küçükoğlu, A. (2015). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. 24. UEBK.

Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 3(2), 153-160.

Yapıcı, M.; Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(8), 1421-1429.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Detay.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7691) Öğretmenimi Bir de Benden Dinleyin

Türkay Nuri TOK — Pamukkale Üniversitesi

Zerrin ÖZTÜRK — MEB

ÖZET

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğrenciler, günün önemli bir bölümünü öğretmenleriyle birlikte geçirmektedirler. Hatta ailesinden daha çok öğretmeniyle birlikte olduğunu, onlarla daha çok zaman geçirdiğini söylemek çok da yanlış bir söylem olmayacaktır. Öğretmenler çocukların gözünde önemli bir rol modeldir. Birçok öğrenci, sevdiği, saygı duyduğu bir öğretmenin çoğu davranışlarını kendine örnek alır. Öğrencisi tarafından sevilen bir öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi, anne babanın etkisinden daha üst seviyededir. Öğretmenler gerek kişilik özellikleriyle, gerekse meslekî özellikleriyle öğrenciler üzerinde büyük etkiler yaratmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenin çocuk gözünde farklı, çok özel bir yeri vardır.

Eğitim öğretimin en önemli iki ögesi öğretmen ve öğrencidir. Bu iki öge arasındaki ilişkinin niteliği eğitim öğretimin kalitesinin belirleyicisidir. Başaran'a göre (2005) öğretmen öğrenci ilişkileri "dostça ve biçimsel ilişkiler" olmak üzere iki boyutta düşünülebilir. Dost öğretmen boyutu, öğrenciye ilgi boyutu olarak da adlandırılan ve öğrenciye önem ve değer veren bir boyuttur. Biçimsel öğretmen boyutunda ise göreve ilgi yüksektir ve bu boyutta öğretmen dersini her şeyin üstünde tutmaktadır. Bu iki boyut arasında daha çok öğretmen davranışı ya da tarzı belirlemek de mümkündür. Ancak ne olursa olsun önemli olan öğretmen ile öğrenci arasında olumlu bir ilişki oluşturmaktır. Jones ve Jones (2001) öğretmenlerin öğrencilerine karşı açık ya da kapalı oluşuna göre üç farklı öğretmen

öğrenci ilişkisini şu şekilde maddeleştirmiştir (Akt: İpek ve Terzi, 2010): 1) Öğretmenin öğrencilerle sadece eğitim ve öğretimle ilgili şeyleri paylaşması, kişisel duygu ve düşüncelerini öğrencilere hiç yansıtmaması. 2) Öğretmenin öğrencilerle sadece okulla ve okul çevresiyle ilgili hususları paylaşması, okul dışı konuları öğrencilerle paylaşmaktan kaçınması. 3) Öğretmenin, okul içi ve okul dışı tüm kişisel ilgi ve değerleri paylaşarak öğrencilere her yönüyle açık olması.

Öğretmen, insan mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren önemli bir sanatkârdır. Ancak öğretmenlerin bu nitelik ve özelliklere sahip olup olmadığı konusu da bir taraftan tartışılan ve zaman zaman da öğretmenler eleştiriye maruz kalan bir meslek grubudur. Öğretmenleri en iyi değerlendirebilecek taraflardan biri de öğrencilerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve nasıl bir öğretmen tipini arzu ettiklerini resimler aracılığıyla ortaya koymak, önemli bir veri kaynağının elde edilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca bu araştırma, çocuklukların öğrenim hayatlarında önemli bir rol oynayan öğretmenlerine ilişkin öğrenci algısının belirlenmesi ve öğrenme sürecinin önemli bir unsurlarından biri olan öğretmenin, öğrencilerin gözüyle incelenmesine olanak sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı 4. sınıf öğrencilerinin hayalindeki öğretmen algısını, yaptıkları resimler aracılığıyla incelemektir.

Araştırmada bu genel amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin hayalindeki öğretmen algıları nelerdir?

Öğrenciler, hayalindeki öğretmene ilişkin algılarını resimlerine nasıl yansıtmıştır?

Öğrencilerin resimlerinde çizdikleri öğretmen algısı ile yazılı görüşleri arasındaki öğretmen algısı arasında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılı, Denizli ili, Pamukkale ilçesinde bir özel ilkokulda öğrenim gören 31'i kız, 31'i erkek toplamda 62 tane 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan sanat temelli araştırma yöntemi ve 4. sınıflarda, öğrencilerin kendilerini daha net ifade edebilmeleri için yapı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Sanat temelli araştırma; bilimsel araştırmalarda sanat ya da tasarım süreçleri ile gerçekleştirilen anlatımlar ile araştırmayı ilişkilendiren desendir. Bu desende, öğrencilerin sanatsal anlatımları yoluyla çeşitli durumlara ilişkin algıları ve bakış açıları, kendi izlenimlerinden yola çıkarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Araştırmalarda resimleri ve resimsel anlatımlara dayalı verileri kullanmak özellikle ilköğretim sürecinde öğrenci merkezli bir süreçtir ve aynı zamanda yine öğrenci merkezli değerlendirme aracıdır.

Araştırmada, uygulamaya katılan öğrencilere "Hayalinizdeki öğretmen nasıldır?" odak sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden, "Hayalindeki öğretmenin özelliklerini " resim ve yazıyla betimlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin çizdikleri resimleri yazılı olarak betimlemeleri amacıyla, onlardan çizdikleri resimlerde ne anlatmak istedikleri, ne hissettiklerini içeren açık uçlu sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında, öğrencilerin çizmiş oldukları resimler ve açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlar araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda 2 tane resmin açık ve net olmaması, soruya da yanıt verememesi nedeniyle araştırmadan çıkartılmıştır.

. Elde edilen veriler uzman görüşleri doğrultusunda kategorize edilerek, verilerin analizinden yüzde (%) ve frekanstan (f) yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda resimlere genel olarak bakıldığında öğrenciler, hayalindeki öğretmeni iki boyutta ifade etmişlerdir: Mesleki özellikler, Fiziki özellikler. Öğrenciler yaptıkları resimlerde öğretmeni, dersleri oyunla işleyen öğretmenler olarak görmek istemişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilendiği aktiviteleri (basketbol, futbol…) takip etmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, az ödev veren, neşeli, güler yüzlü ve adaletli olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, öğrencilerle espri yapabilen, onları daha iyi anlayabilen, dersle ilgili veya ders dışında oyunlar oynatabilen bir öğretmen profili tanımlamışlardır.

Öğrenciler, öğretmenlerin daha fazla oyun odaklı öğreticiler olmasını istediklerini ifade etmiştir. Bu bulgu ışığında öğretmenler, ders tasarımları yaparken bu unsuru göz önüne alabilirler.

Bu çalışmada öğretmen algısı, ilkokulun son yılı olan 4. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerle de benzer çalışmalar yapılarak öğretmen algısında farklılaşan unsurlar karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen, öğrenci, Sanat temelli araştırma

Kaynakça

AYKAÇ,N. *İlköğretim Öğrencilerinin Resimlerinde Öğretmen ve Öğrenme Süreci Algısı*. Muğla Üniversitesi. Eğitim ve Bilim Dergisi 2012, Cilt 37, Sayı 164

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin

Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.6, (4), 693-712.

ŞİŞMAN, Mehmet. (2002).*Öğretmenliğe Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara.*

ÖZLER, Derya (1998). *Temel Eğitimde (İlköğretim) Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Başarılarına Etkileri Üzerine Bir İnceleme,Yayınlanmamıs Yüksek Lisans* Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi,İzmir.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

KILIÇ,M. KAYA, A. ,YILDIRIM, N. , GENÇ, G. *Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 2004 İnönü Üniversitesi,Malatya.

Kırışoğlu, O. T. (2002). Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak (2. Baskı). Ankara: Pegema Yayınları.

Yaşar. C. M. ve Aral, N. (2009). Sanat Ürünü Olarak Çocuk Resimleri. Çağdaş Eğitim Dergisi. 34, (365), 24-31.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yavuzer, H. (2009). Resimleriyle Çocuk. (3. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.

(7717) Uygulama Öğretmenlerinin Temel Öğretmenlik Becerilerinin Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre İncelenmesi

Davut HOTAMAN

Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Türk Milli Eğitim Temel Kanununa göre öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili olarak yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir. Yani öğretmenlik, profesyonel bir meslek alanı olup, bu niteliklerin bir kısmı ilgili fakültelerde, bir kısmı da uygulama okullarında kazanılır. Öğretmen adayları için hizmet öncesi eğitim, henüz eğitim sürecindeyken verilen *okul uygulamaları* dersleriyle başlar. Okul uygulamaları dersiyle öğretmen adayı öğrencilerin mesleki uyumları gerçekleştirilirken, bir yandan da profesyonel gelişimleri sağlanmaktadır. Okul uygulamaları dersinin öğretmen adaylarına teori ile pratik arasında denge sağlamada önemli katkı sağladığı, öğretmen adaylarının başta mesleğin gerektirdiği genel ve özel alan yeterlilikleri olmak üzere, onların öğretmenlikle ilgili niteliklerini geliştirmelerine, deneyimli ve donanımlı hale gelmelerine yardımcı olduğu da açıktır. Clifford'a göre etkili bir öğretmenin *"konu alanı uzmanlığı, öğrenmeye güdüleme, öğrenci farklılıklarının bilincinde olma, öğretimi planlayabilme, öğrenme-öğretme stratejilerini bilme ve kullanabilme, öğrenme çevresini düzenleyebilme, etkili iletişim kurabilme ve objektif değerlendirme*" gibi temel becerilere sahip olmalıdır. Türkiye'de ise Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Fakülte-Okul İşbirliği Yönergesi esas alındığında, Öğretmenlerin "*iletişim, konu alanı/uzmanlık bilgisi, öğretebilme, planlama, değerlendirme ve sınıf yönetimi*" gibi temel becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise, öğretmen nitelikleriyle ilgili olarak*öğretme stratejileri, sınıf yönetim becerilerinin* yapılanmacı yaklaşıma uygunluğu ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı sergiledikleri tutumları ve okul uygulaması sürecinin aday öğretmenlerin gelişimlerine sağlanan katkı üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlik, hem öğrenme hem de öğretme sanatıdır. Öğretmenliğin bilimsel ve sanatsal yönü, öğretim becerileriyle ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmen konu alanına ne kadar vakıf olursa olsun, öğretmenlik açısından öğretebilme esastır. Öğretmen, öğretim stratejilerini doğru kullanarak, öğretme becerisini etkili hale getirebilir. Son yıllarda, öğrenmenin öğretimi öne çıkmaktadır. Öğrencinin öğrenmesini sağlayan tüm bu ve buna benzer öğretim süreciyle ilgili öğeleri bir araya getirmek, öğretim stratejilerini belirlemeyle ve etkili bir şekilde kullanmayla doğrudan ilgilidir. Öğretmenler, öğretme ve öğrenme süreçlerini işletirken öğrencilerinin derslere devamlarını takip etme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıf içi çalışma ve iletişim koşullarını geliştirme ve öğretim devam ederken ortaya çıkan ya da çıkması muhtemel engelleyici faktörleri kontrol altına almak gibi görevleri de yerine getirirler. Tüm bunların eksiksiz gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi becerisine bağlıdır. Bu anlamda sınıf yönetimi, sınıfta hedefler doğrultusunda öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, insanların kendi yaşam dünyalarının bilinçli deneyimi, yani gündelik hayat ve onun sosyal eylemidir. Fenomonolojik çalışmalar, deneyimlerin betimlenmesini sağlar. Farklı insanların deneyimleri ayraç içine alınarak analiz edilir ve fenomenin gerçeğini tanımlamak için karşılaştırılır. Bu deneyimlerin betimlenerek uygulama öğretmenlerinin öğretim *stratejilerini kullanım* ve *sınıf yönetim becerilerini* (fenomenin gerçeğini) belirlemek mümkündür. Bu amacı gerçekleştirmek için, a*maçlı örnekleme* türlerinden olan *uygun örnekleme* kullanılarak bir aday öğretmen grubu belirlenmiştir. Uygun örneklemede, koşulların ne olduğu (zaman, para, yer ve cevaplayanlar) önemlidir. Bu duruma uyan, İstanbul Avrupa yakasından iki farklı liseye (Beşiktaş Anadolu Lisesi=21 ve İbrahim Turhan Anadolu Lisesi=20) staja giden 41 öğrenci, bu çalışmanın örneklemi olarak alınmıştır. Nitel çalışmalarda genelleme zorunluluğu olmaması nedeniyle, örnekleme/çalışma grubuna alınacak kişi sayısı için ilgili alan yazında kesin bir sayı verilmemiştir. Bu nokta da toplanan verilerin teorik olarak yeterli görüldüğü noktada, yeterli kişiye ulaşıldığı kabul edilir. Veri toplama aracı olarak, uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerine ve sınıf yönetim becerilerini belirlemeyi amaçlayan, dört (4) sorudan oluşan açık uçlu form kullanılmıştır. Öğrencilerin dört ay süresince gerçekleşen deneyimleri, kümeler ve temalar şeklinde düzenlenerek gömülü temalar olup olmadığına bakılarak, nitelikler tanımlanmıştır. Veri toplamada kullanılan sorular şunlardır;

Öğretmen Adaylarının, Uygulama Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretme Stratejileri Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

Öğretmen Adaylarının, Uygulama Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

Öğretmen Adaylarının, Uygulama Öğretmenlerinin Kendilerine Karşı Tutumları Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

Öğretmen Adaylarının, Okul Uygulamaları Sürecinin Mesleki Gelişimlerine Sağladığı Katkı Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

Elde edilen bulgular analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin *öğretim* ve *sınıf yönetim becerilerine* ilişkin görüşlerinin her iki okul için benzer olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin gerek Beşiktaş

Anadolu Lisesinde, gerekse Esenler Ahmet Turhan Anadolu Lisesinde görev yapan uygulama öğretmenlerine ilişkin görüşlerinin yapılanmacı yaklaşıma uygunluğu konusunda, benzer betimlemeler yaptıkları görülmüştür. Bu bağlamda okul ve bölge değişkenlerinin, sonucu etkilemediği söylenebilir. Sınıf yönetim becerileri konusunda erkek öğretmenlerin yapılanmacı yaklaşıma daha uygun davrandıkları beyan edilmiş olup, bu durumun cinsiyet değişkeninin belirgin bir şekilde erkeklerin lehine gerçekleştiği, öğretim becerileri ve öğretmen adaylarına karşı gösterilen ilgi konusunda ise, genç öğretmenlerin yapılanmacı yaklaşıma uygun davrandıkları betimlenmiş olup, bu doğrum, genç uygulama öğretmenlerinin gelişime açık olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Okul uygulamaları dersinin genel kazanımları konusunda ise, tüm öğretmen adayı öğrencilerin bu dersleri, mesleki gelişimleri açısından katkı sağlayıcı buldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, Öğretmen Adayı, Uygulama Öğretmeni, Okul Uygulmaları, Yapılanmacılık

Kaynakça

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev.: Selahattin Turan).(3. Basım).

Ankara: Nobel

Schram, T. H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hail.

Aksu, B.M. & Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11):3-21*

Assude, T. (2005). Time management in the work economy of a class. *Educational Studies in Mathematics, 59: 183-203* (DOI: 10.1007/s10649-005-5888-0)

Aydın D. (2007). Meslek seçiminde karar kuramları, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (7. Baskı*). Ankara: Pegem Akademi

Bell, C.L. & Robinson, N. G. (2004). The succesful student teaching experince: thoughts from the ıvorytower. *Music Educators Journal, 91:39-42*

Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*. Lonman Publishers, USA

Burden, P. R. and Byrd, D. M. (1994). Methods for Effective Teaching, Allyn and Bacon, Massachusetts, USA.

Cangelosi, James, S. (2000). *Classroom Management Strategies (Fourty Edition),* John Wiley & Sons, Inc. New York, U.S.A.

Cipani, Merrill (2008). *Classroom Management For All Teachers (Thirdy Edition*), Merrill Prentice Hall, New Jersey, U.S.A

Corbin, J. M. and Strauss, A. L. (2008). *Basics of quealitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri (3. Baskı),* (Çec.: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Ankara: Siyasal Kitapevi

Cruickshank, D. L., Bainer, D. L. & Metcalf, K. K. (1999). *The act of teaching (2nd Edition).* Boston: McGraw-Hill.

(7725) Nasıl bir "Öğretmen" olmak istiyorum? Bölüm-I

Meryem GÖRECEK BAYBARS

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Eğitim sistemini etkileyen en önemli öğelerden bir tanesi de öğretmendir. Öğretmen; her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, kurs ve seminerlerde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten kişi veya başka bir ifade ile bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bir bilgiyi öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimse olarak tanımlanır. Eğitim sisteminin her kademesinde yer alan öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içinde iyi bir şekilde yetiştirilmesi önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin nitelikleri çeşitli başlıklar altında toplanmıştır. Bu başlıklar kısaca; Eğitim ve öğretmenlik mesleğinin insan yaşamındaki ve toplumdaki yerini ve önemini anlama, eğitim ve meslekle ilgili yasa ve yönetmelikleri bilme ve bunlara uygun davranma, mesleki inanç ve bağlılık duygusuna sahip olma, mesleğin değer ve normlarına uygun davranma, mesleki kuruluşları tanıma ve destek olma, mesleğin toplumsal statüsünü yükseltmeye katkıda bulunma ve eğitim personeli, öğrenci, veli ve iş çevreleri ile uyum içinde olma şeklinde sıralanabilir. (Gündüz 2005) Ortaya konulan nitelikler bunlar olmasına rağmen MEB'nın 14 ilde öğretmen öğrenci müfettiş, okul yöneticileri ve velilerden oluşan 6003 kişi üzerinde yaptığı 'öğretmen profili' araştırmasında, Türk öğretmeninin birçok yönden yetersiz olduğu ve ideal bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri taşımadığı görülmüştür. Bunun nedenleri arasında öğretmen adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi, istihdam edilmesi, hizmet içi eğitim eksikliği, statü, ekonomik ve hizmet koşullarının yetersizliği gibi nedenler sıralanabilir. Bu nedenlerin bazıları öğretmenin gerçekleştirebileceği durumlar olmamasına rağmen özellikle ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmelere paralel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının kendini geliştirmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili sahip olduğu zihinsel modelleri gelecekteki öğretim uygulamaları üzerinde etkili olabilir. Öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin belirlenmesi, öğretmen adaylarının öğretmenliğe, öğrenciye ve öğrenme ortamlarına yönelik algıları konusunda özellikle ilgili programda görev yapan öğretim üyeleri için iyi bir başlangıç noktası oluşturabilir. Tüm bu durumlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili sahip oldukları zihinsel modelleri önem kazanmaktadır ve bu modellerin ortaya konulması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, henüz öğretmenlik mesleğinin başında olan öğretmen adaylarının, ileri de nasıl bir öğretmen olmak istediklerini belirlemektir. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD'nda öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri (72 öğrenci) ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları 4. sınıfa geldiğinde çalışmanın tekrarlanması düşünülmektedir. Çalışmanın tekrarlanmasındaki amaç, öğretmen adaylarının öğretmenlik ile ilgili zihinsel modellerinin süreç içerisinde değişip değişmediğini ortaya koymaktır.

Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarına "Kendinizi bir fen bilgisi öğretmeni olarak derste çiziniz. Çiziminizi açıklayınız. Öğretmen ne yapıyor? Öğrenci ne yapıyor?" ifadesi yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının yapmış olduğu çizimler 13 maddelik ölçüt çizelgesi olan DASTT-C (The Draw a Science Teacher Test Checklist)'a göre incelenmiştir. Bu çizelge öğretmen, öğrenci ve öğretim ortamı olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içerisinde alt bölümlerden oluşmaktadır. Öğretmen bölümü; öğretmenin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği aktiviteler ve sınıf içerisindeki konumu şeklinde iki alt bölüme, öğrenci bölümü benzer şekilde öğrencinin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği aktiviteler ve sınıf içerisindeki konumu şeklinde iki alt bölüme, öğretim ortamı bölümü ise masa ve sıraların düzeni, öğretmen masasının konumu, sınıf düzeni, yazı tahtası, öğretim simgelerinin var olup olmadığı, bilimsel simgelerin var olup olmadığı şeklinde alt bölümlere ayrılmıştır. Her alt bölüm ölçüt çizelgesinde yer alan öğelerin çizimlerde ve açıklamalarda bulunup bulunmadığına göre puanlanmıştır. Ölçüt çizelgesine göre yapılan değerlendirmede alınabilecek maksimum puan 13, minimum puan ise 0 'dır. 0 ile 4 puan aralığı öğrenci merkezli anlayışı ortaya koyarken, 5-9 puan aralığı öğretmen-öğrenci merkezli anlayışı, 10 ile 13 puan aralığı ise öğretmen merkezli anlayışı ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının zihinlerinde var olan öğretmenlik imajını daha net ortaya koyabilmek amacı ile 5 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının yapmış olduğu çizimler incelendiğinde öğretmen merkezli çizimlerin ve ifadelerin ön planda olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adayları çizimlerinde ve açıklamalarında, kendilerini genellikle tahtanın önünde ders anlatırken çizmişler ve ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin oturma düzeni olarak geleneksel oturma düzenini benimsedikleri gözlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının sadece % 6,9'unun öğretmen-öğrenci merkezli zihinsel modele sahip olduğu belirlenmiştir. Bu gruba giren öğretmen adaylarının derslerinde daha çok deneye yer verdiği ve deneylerini öğrencileri ile birlikte gerçekleştirdiği gözlenmiş ama aynı zamanda özellikle çizimlerde geleneksel sınıf yapısının korunduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerde bu durumu destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler : fen bilgisi öğretmen adayı, zihinsel modeller, DASTT-C

Kaynakça

Ambusaidi, K.A. & Al-Balushi, M.S. (2012). A longitudinal study to identifyprospective science teachers' beliefs about science teaching using the draw-ascience-teacher-test checklist. International Journal of Environmental and Science Education, 7 (2), 291-311.

Bek, Y. (2007). Öğretmenin toplumsal mesleki rolleri ve statüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Elmas, R., Demirdöğen, B. ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarındaki fen öğretimi ile ilgili çizimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 164-175.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 1 (3), 207-221.

Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C. P. (2010). Ögretmen adaylarının öğretmenlik meslegine yönelik tutumlarının çesitli degiskenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16(2), 253-275.

Thomas, J. A., Pedersen, J. E., & Finson, K. (2001). Validating the draw-a-science-teacher-test checklist (DASTT-C): exploring mental models and teacher beliefs. Journal of Science Teacher Education. 12 (3), 295-310.

Yıldız Duban, N. (2013). Pre-service Science and Technology Teachers' Mental Images of Science Teaching. Egitim Arastirmalari–Eurasian Journal of Educational Research, 50, 107-126.

(7732) Üniversite Öğrencileri ve Akademisyenlerin Kopyaya Yaklaşımları: Bir Olgu Bilim Çalışması

Nazan Sezen YÜKSEL

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Kopya eğitim sisteminin hemen her aşamasında karşılaşılan bir olgudur. Çeşitli sebepleri ve sonuçları olan bu olgunun doğal olarak çeşitli tanımlamaları mevcuttur. Kopyanın sözlük anlamı, "bir sınavda soruları cevaplamak için başka birinden veya yerden gizlice yararlanma; yazılı sınavda gizlice bakmak için hazırlanmış kağıt" (TDK Büyük Sözlük) şeklindedir. Literatürde kopyanın bu anlamının yanı sıra akademik ve eğitsel anlamlarıyla karşılaşırız. Buna göre eğitsel anlamda kopyanın tanımı "bireyin sözde başarılı olma amacına hizmet edecek veya başarısız olmasını engelleyecek farklı şekillerde usulsüzce elde edilen bilgi, belge veya materyali fütursuzca kullanması" olarak yapılmıştır (Çetin, 2007). Akademik anlamda kopya ise, öğrencinin sınav notunu yükseltmek için kanun ve mevzuata uygun olmayan kaynaklardan bilgileri elde etmesi ve kullanması (Eisenberg, 2004) ve kendisinin olmayan akademik çalışmaları kendisinin gibi düşünmesidir (Jensen vd., 2002).

Verilen tanımlardan yola çıkarak kopyanın hangi yolla olursa olsun bir sorun teşkil ettiği sonucunu çıkarabiliriz. Bu anlamda kopyaya sebep olan ve kopyanın sebep olduğu birçok durumdan bahsedebiliriz. Kopya üzerine yapılan çalışmalarda kopya farklı değişkenlerle ilişkilendirilme anlamında üç boyutta ele alınmıştır (Tayfun & Yazıcıoğlu, 2008): birinci boyut kapsamındaki araştırmalarda, zekâ ve cinsiyet gibi değişkenlerin kopya davranış üzerine etkisi incelenmiştir. Buna göre yapılan çalışmalarda, düşük zekâ seviyesine sahip olan öğrencilerin daha yüksek zekâ düzeyli öğrencilere göre daha fazla kopya davranışında bulunduklarını ortaya koymuşlardır (Vitro, 1971; Kelly ve Worell, 1978; akt. Tayfun & Yazıcıoğlu, 2008). Cinsiyet ve kopya eğilimi arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmaların bir kısmı kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha çok kopya eğiliminde olduğu sonucunu gösterirken, bazı çalışmalar da bu eğilimin erkek öğrencilerde daha fazla olduğunu sonucuna ulaşmıştır (Roth ve McCabe, 1995; Kaymakcan, 2002). İkinci boyut kapsamında yer alan çalışmalarda ise performansın kopya eğilimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmalar başarı baskısı, başaramama endişesi, yüksek not alma amacı ile kopya davranışı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Semerci, 2004). Son boyutta sosyal faktörler ile kopya eğilimi ilişkisi incelenmiştir. Bu ilişki üzerine yapılan çalışmalarda kopya eğilimi ile okuldan hoşlanmama, öğretim elemanlarının ve okul idaresinin öğrenciler arasında adil davranmalarına ilişkin görüşler arasında pozitif yönde ilişki ortaya koymuşlardır (Juvonen and Wentzel, 1996).

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin kopyayı nasıl algıladıklarını belirlemek, öğrencileri kopyaya iten sebepleri ve kopyaya karşı alınabilecek önlemleri tespit etmek; öğrenci ve akademisyen gözüyle kopyanın çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırma nitel araştırma deseni olan bir olgu bilim çalışmasıdır. Olgu bilim (fenomenoloji) çalışmaları, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmanın katılımcıları, Ankara' da yer alan bir üniversitenin matematik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerden üç kişi ve aynı üniversitenin matematik- fizik- biyoloji eğitiminde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta olan akademisyenlerden oluşan üç kişi olmak üzere toplam altı kişidir.

Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Bu tür araştırmalarda gözlem genellikle görüşmelere temel oluşturma ya da destekleme amacıyla bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada asıl veri toplama aracı olarak görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Çalışmada gözlem, araştırmaya alınacak öğrencilerin bu davranışı gösterip göstermediğinin tespitiyle görüşmelere temel oluşturması amacıyla yapılmıştır. Görüşme formundaki sorular açık uçlu sorular olup, açıklamaya yönelik sondalarla desteklenmiştir. Görüşme formunda yer alan gerek öğrencilere gerekse akademisyenlere yöneltilecek olan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu formda öğrencilere, "kopyanın tanımını yapabilir misin?, Kopya çekmek sana kendini nasıl hissettiriyor?, Şimdiye kadar hangi yöntemlerle kopya çektin?, Neden kopya çekmeye ihtiyaç duydun?" tarzında akademisyenlere ise "kopya bir sorun mudur? Sorun ise nasıl bir sorundur?, Hangi kopya teknikleriyle karşılaşıyorsunuz?, Sizce ne tür önlemler alınabilir?" tarzında sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilerle ve akademisyenlerle yapılan görüşmelerin sonunda, kopyanın akademisyenlerin kopyayı bir sorun olarak algıladıkları ve bu sorunu gerek değerlendirme açısından gerekse etik açıdan değerlendirdikleri belirlenmiştir. Buna göre, kopya eğilimi dersin türüne ve ders sorumlusuna göre değişim göstermektedir. Bir diğer açıdan, kopya eğiliminin kişilik özelliklerine göre farklılık göstereceği de elde edilen sonuçlar arasındadır. Öğrencilerle yapılan görüşmeye göre üniversite yaşamının getirdiği değişiklikler bu tür davranışlara yol açabilmektedir.

Gerek akademisyenlerden, gerekse öğrencilerden edinilen ve literatürün de desteklediği bilgiler doğrultusunda, değişik kopya tekniklerine karşı temkinli olmak ve sınav öncesi yapılacak gerekli uyarı ve işlemler ile sınav esnasında yaşanacak olası bir kopya davranışının önüne geçilmeye çalışılmalıdır. Ayrıca, akademisyenlerin görüşlerine göre, kopya çekme eğilimi ileri boyutta olmadığı sürece direk müdahalede bulunmaktansa dolaylı yollarla davranışı engellemeye çalışılmalıdır. Bunu yapmaktaki amaç, sınavın yapıldığı ortamın huzurunu ve düzenini bozmamaktır.

Anahtar Kelimeler : KOPYA, OLGU BİLİM, NİTEL DESEN

Kaynakça

Çetin, Ş. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Kopya Çekme Davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 175*, 129- 142.

Eisenberg, J. (2004). "To Cheat or not to Cheat: Effects of Moral Perspective and Situational Variables

on Student's Attitudes. *Journal of Moral Education, 33*(2), 163-178.

Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. H. and Cauffman, E. (2002). It's Wrong But Everybody Does it: Academic Dishonesty Among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 209–228.

Juvonen, J. ve Wentzel, K. R. (1996). *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York: Cambridge Univ. Press.

Kaymakcan, R. (2002). İlahiyat Öğrencilerinin Kopya Çekmeye Karşı Yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5*, 121- 138.

Roth, N. L. ve McCabe, D. L. (1995). Communication Strategies for Addressing Academic Dishonesty.

Journal of College Student Development, 36, 531–541.

Semerci, Ç. (2004). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Fırat*

Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 18(3), 139- 146.

Tayfun, A., Yazıcıoğlu, İ. (2008). Öğrencilerin Kopya Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma**.** *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(3), 375- 393,

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, İstanbul

(7747) Professional Identities of Pre-service First and Second Language Teachers

Demet YAYLI
Pamukkale Üniversitesi

Derya YAYLI
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Recently, much literature on teacher education has foregrounded the importance of identity (Duff & Uchida, 1997;Kim, 2003; Kramsch, 1993; Morgan, 1997; Norton, 1997; Norton Pierce, 1995; Sachs, 2005). In the field of education, there is a growing body of research on teacher identity and teachers' personal and professional lives (Atay & Ece, 2009; Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Day et al., 2006; Flores & Day, 2006; MacLure, 1993; Mitchell, & Weber, 1999; Tsui, 2007). In the existing literature, it is commonly emphasized that identity is both multifaceted and dynamic. There are always some dynamics influencing teachers' identity construction. As put forward by Beauchamp and Thomas (2009), a teacher's identity is prone to change in time with the influence of both internal (i.e. stories, emotions) and external (i.e. life or job experiences in a particular context) factors. Beauchamp and Thomas (2009) go on to say that to be able to understand teachers' identity formation we have to comprehend the close connection between identity and the self, the role of emotion and the power of stories and reflection in teachers' professional identity construction.

Teacher identity has a lot to do with job commitment for the teachers who in preparation programs are directed to developing beliefs about what a teacher is or should be like (Hammerness et al., 2005). According to Wenger (1998), there is a remarkable relationship between personal identity and professional identity. As Gee (2001) aptly defines, identity refers to "a kind of person in a context" (p.99) and this core identity is believed to have multiple forms that are enacted across different contexts. In essence, teachers' professional identity forms the core of the teaching profession and is prone to be shaped and reshaped in interactions with others in unique teaching contexts. Therefore, the nature of any analysis of teachers' professional identity formation is relational as such analyses depend on how teachers see others and how others see themselves (Johnson, 2003). In the light of the caveat that analyzes teachers' descriptions of themselves and their identities as a framework for teacher professional identity, this study is based upon the qualitative analysis of the statements by a group of pre-service first and second language teachers' descriptions of themselves and their professional identities. Hence this study aims to answer the following research questions:

1. What are the participants' educational backgrounds?

2. What are their reasons for studying TLT/ELT?

3. What are their attitudes and views toward teaching a first/second language?

4. What are their views on their undergraduate studies?

With the present study, we aimed to investigate a small group of pre-service first and second language teachers' ways of constructing their teacher identities in their teaching contexts. These pre-service teachers were formed from the volunteering fourth year students of both Turkish Language Teaching (TLT) and English Language Teaching (ELT) programs in a state university in Turkey. The participants were 10 TLT and 14 ELT students. On a voluntary basis, they answered a survey questionnaire with some open-ended questions and some of them (4 TLT and 6 ELT students) participated in semi-structured interviews. We designed the survey and interview questions which basically asked the participants to reflect upon the four main concerns of the study as reflected in the research questions earlier.

Data analysis on the participants' statements gathered through a survey questionnaire and an interview was qualitative content analysis. To be able to remove the possible subjective elements from categorization, we followed the steps suggested by Dörnyei (2003). First we took each participant's utterance in turn and marked all the distinct content elements and then based on these highlighted ideas we formed broader categories to describe the content in a way that allowed for comparisons. Put it succinctly, through repeated readings of the survey and interview data, we noted down commonly occuring patterns (Bogdan & Biklen, 2003; Denzin & Lincoln, 2005; Dörnyei, 2007) and designed our interview questions to probe deeper into the issues that were left partly unclear.

The survey questionnaire and the interviews were conducted in Turkish to ease the data collection process. The interviews were all audiotaped and transcribed verbatim. We read the survey and interview data several times to discuss the already identified patterns regarding the main concerns of this study, as outlined earlier. These patterns helped us to interpret the participants' views in an organized way. We are now in the process of analyzing the data and will discuss the results in due time. The findings from the study will be presented and discussed under the subheadings derived from the research questions. After the discussion, some implications on teacher education and further research will be made.

Anahtar Kelimeler : Teachers' identity formation, professional identity, language teaching, pre-service teacher education

Kaynakça

Atay, D., & Ece, A. (2009). Multiple identities as reflected in English-language education: The Turkish perspective. *Journal of Language, Identity, and Education, 8,* 21-34.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16,* 749–764.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn & Bacon.

Dörnyei, Z. (2003). Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing. Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25,* 99–125.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., et al. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Fransico, CA: Jossey-Bass.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Morgan, B. (1997). Identity and intonation: Linking dynamic process in an ESL classroom. *TESOL Quarterly, 31*, 431–451.

Tsui, A.B.M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly, 41*(4), 657-680.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

(7748) Mesleki Özyeterlik İnancı ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi

Ebru DEMİRCİOĞLU
Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarının yüz altmış yıllı aşan bir geçmişi bulunmaktadır. Aradan geçen yıllar içerisinde nüfus artışı ve buna bağlı olarak okullaşma oranında görülen hızlı artış eğilimi, hükümetleri ve eğitim bürokrasisini öğretmen yetiştirme politikalarında her dönem yeni arayışlara itmiştir. Gerek Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ve gerekse Cumhuriyet döneminde, öğretmen yetiştirme görevi, eğitimden sorumlu bakanlıklar tarafından yerine getirilmiştir. Örneğin Cumhuriyet döneminde ilk ve orta öğretim kademelerinde ihtiyaç duyulan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kurumlarda yetiştirilmiş ve istihdam edilmiştir. Bununla birlikte Cumhuriyet döneminin başından itibaren ihtiyaç duyulan bazı branşlarda öğretmen atamalarının yükseköğretim kurumları mezunları ile yapıldığı görülmüştür (Kavcar, 2002). Ülkede öğretmen yetiştirme görevi 1980'li yıllarla birlikte MEB'den alınarak üniversitelere bağlı eğitim fakültelerine devredilmiştir. Aradan geçen yıllar içerisinde eğitim fakültelerinin ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılayamadığı görülmüş ve istisnati bir uygulama olarak Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarının da öğretmen olabilmeleri için yasal düzenlemeye gidilmiştir. Bu kapsamda Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmenlik unvanı elde edebilmeleri için *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı*ndan geçmelerinin yeterli olacağına hükmetmiştir. Böylece, lisans derecesine sahip Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunları, formasyon eğitimi almak sureti ile öğretmen ünvanı elde edebilmektedir (YÖK, 2010).

YÖK'ün uygulamaya geçirdiği pedagojik formasyon eğitimi ile birlikte, bu programı başarı ile tamamlayanlar, öğretmenlik ünvanı elde etmekte ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucuna bağlı olarak MEB'e bağlı okullara öğretmen olarak atanabilmektedir. Dolayısıyla, pedagojik formasyon eğitimi sürecinde aday öğretmenlere öğretmenlik mesleğine özgü yeterlikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde "devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda aday öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolü etkin şekilde oynayabilmeleri için mesleğin gerektirdiği donanıma sahip olmaları önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği rolü etkin şekilde oynayabilmeleri için mesleğe yönelik olumlu tutuma ve öz-yeterlik inancına sahip olmaları gerekmektedir. Nitekim önceki çalışmalar bu argümanı destekler nitelikte bulgular üretmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına yönelik çalışmaların daha çok eğitim fakültesi bünyesinde lisans programlarına kayıtlı öğrenciler üzerine yürütüldüğü görülmektedir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım). Bununla birlikte alanyazın taramalarında tezsiz yüksek lisans eğitimine devam eden öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarının da inceleme konusu yapıldığı saptanmıştır (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Pedagojik formasyon eğitimine devam eden aday öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarına yönelik sınırlı da olsa çalışmalar mevcuttur (Kartal ve Afacan, 2013). Öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği rolü oynayabilmelerinde mesleki öz-yeterlik inançları da önemlidir. Bu kapsamda yürütülmüş önceki çalışmalar bu argümanla uyumlu sonuçlar üretmiştir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009). Pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarına odaklanan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2005).

Alanyazın taramalarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile özyeterlik arasındaki ilişkilerin de sorgulandığı gözlenmiştir. Bu çalışmalar ağırlıklı olarak eğitim fakültelerinde öğrenime devam eden lisans öğrencileri üzerinde yürütülmüştür (Arastaman, 2013). Alanyazın taramalarında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri sorgulayan çalışmalara ise rastlanmamıştır. Bu çerçevede öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile özyeterlik inacı arasındaki ilişkinin pedagojik formasyon öğrencilerindeki görünümlerinin nasıl olduğu konusunda alanyazında bir boşluk olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki özyeterlik inançlarını betimleyen bu araştırma tarama modelli araştırmalarından ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmaya Hacettepe Üniversitesi ve Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde 2015-2016 öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimi alan 508 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 107'si Hacettepe, 401'i Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon öğrenimi görmektedir. Öğrencilerin %76'sı (n=384) kadın, %24'ü (n=124) erkek; %90'ı 20-25 yaş aralığında (n=459), %7'si 26-30 yaş aralığında (n=36), %2'si 31-35 yaş aralığında (n=10), %1'i 36 ve üzerinde yaş aralığındadır (n=3). Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Çetin (2006) tarafından geliştirilen *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum* (ÖMYT) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşur ve 5'li likert tipindedir. Araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançları *Mesleki Özyeterlik İnançları* (MÖİ) ölçeği ile ölçülmüştür. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından gelistirilen bu ölçek, Çapa, Çakıroglu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkce'ye uyarlanmıştır. Araştırmada, araştırmanın amacına uygun olarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi

yapılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inancı, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Bahsedilen analizler gerçekleştirilmeden önce veri setinin çok değişkenli istatistik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerinin 0 ile ±1 arasında olması her iki ölçeğe ait veri setinin dağılımının normal olduğunu göstermektedir. Araştırma sürecinde bütün analizler, SPSS 20.00 ve LISREL programları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma sonucunda her iki üniversitede de pedagojik formasyon eğitim alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının nasıl olduğunun belirlenmesi umulmaktadır. Böylece formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ne düzeyde hazır oldukları belirlenmiş olabilecektir. Bununla birlikte formasyon öğrencilerinin görüşlerine göre mesleğe yönelik özyeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı da saptanacaktır. Son olarak mesleki özyeterlik inancının öğretmenlik mesleğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı da belirlenerek alana yönelik bir katkı yapılması beklenmektedir. Bu çalışma ile birlikte Türkiye'de uygulanmakta olan pedagojik sertifika eğitim programlarına devam eden öğrencilerin mesleğe ilişkin hazırbulunuşlarına ilişkin görece bir perspeftif yaklanması da beklenlenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mesleki özyeterlik, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Pedagojik Formasyon

Kaynakça

Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 205-217.

Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 83-97.

Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 36-47.

Çakıroğlu, E. & Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Education and Science, 34*(151), 132-139.

Çocuk, H. E., Yokuş, G. ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 373-387.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1-2), 1-14.

Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2013). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 76-96.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783-805.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2010). 28 Ocak 2010 Tarih ve 03317 Sayılı Yazı

(7756) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Kullandıkları Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler

Ayşegül BAYRAKTAR — Ankara Üniversitesi

Canay DEMİRHAN İŞCAN — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Öğrenciler farklı şekillerde öğrenirler ve her konunun öğretiminde tek bir öğretim yönteminin kullanılması her zaman başarı ile sonuçlanmaz. Öğretimin amacına ulaşması ve etkili olmasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önemli ve gereklidir. Öğretim yöntemleri daha çok öğretmenler tarafından düz anlatımın yapıldığı ve öğrencilerin edilgen olduğu geleneksel ile öğrencilerin ilgilerine ve düşünme düzeylerine göre yapılandırılarak onları etkin kılan çağdaş yöntemler olarak farklılıklar göstermektedir (Burden ve Byrd, 2010). Sınıfta kullanılacak yöntemin seçiminde öğretmenin yöntem bilgisi başta olmak üzere okulun alt yapısı ve sağladığı materyaller, öğrenci sayısı, öğretilmesi hedeflenen kazanımlar, öğretilecek konunun özelliği, öğrencilerin konu hakkında hazır bulunuşluluk düzeyleri, zaman ve maliyet gibi birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır (Aydın, 2015; Aykaç, 2009).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bazı araştırma bulguları öğretmen adaylarının çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada kendilerini yetkin görmediklerini vurgulamaktadır. Soylu (2009)'nun çalışmasında öğretmen adayları matematik dersinde anlatım ve soru-cevap yöntem ve tekniklerinin kullanımında kendilerini yeterli veya kısmen yeterli bulurken yapılandırmacı yaklaşım, buluş yoluyla öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, gösterip-yaptırma, eğitsel oyunlar, örnek olay inceleme ile problem kurma ve çözme gibi yaklaşım, yöntem ve tekniklerde ise kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Chai, Teo ve Lee (2010)'nin araştırmasında da bilginin doğrudan aktarılacağına inanan öğretmen adayları geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ederken sürece ve öğrencilerin çabasına odaklananlar yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen öğretim yöntemlerini seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Alandaki diğer çalışmalarda ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğretme-öğrenme sürecine (planlama-uygulama-değerlendirme) yönelik yeterlikleri kazandırmasını değerlendirmiş ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazanmış oldukları sonucuna ulaşmıştır (Atik Kara ve Sağlam, 2014). Bir diğer çalışmada, öğretmenlik uygulaması deneyimlerinden sonra öğretmen adayları öğrencileri motive etmede, iyi birer dinleyici olmada, karmaşık konuların anlatımında başarılı olduklarını düşünmüş ancak ders planlarının yazılmasında ve öğrencileri etkin kılan etkinlikleri planlama ve uygulamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Ng, Nicholas ve Williams, 2010).

Bunun yanı sıra eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler arasında bir uyum olduğu ve öğretmen adaylarının MEB'in arzuladığı nitelik ve becerilerin çoğunluğuna sahip olarak yetiştiği vurgulanmıştır (Arslan ve Özpınar, 2008). Taşdemir (2006) tarafından sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmen adayları günlük öğretim etkinliklerine ilişkin öğretim planlarını eğitim anlayışlarına göre kendilerinin hazırladıklarını ve deney, gezi, gözlem, inceleme gibi öğretim etkinliklerini ayrıntılı olarak planladıklarını belirtmişlerdir.

İlgili alan taraması sonucunda öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ya da etkili kullanıp kullanılamadığı konusunda yeterli çalışma olmadığı gözlenmiştir. Oysaki öğretmen adaylarının çeşitli dersler kapsamında teorik olarak öğrendikleri yaklaşım, yöntem ve tekniklerden hangilerini uygulama sürecinde tercih ettikleri ile bu yaklaşım, yöntem ve teknikleri nasıl uygulamaya yansıttıklarını belirlemek önemli görülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin (ÖMGY) belirlenmesi sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, yeterlik alanları ve performans göstergeleri belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarından biri de "Öğretme ve Öğrenme Süreci"dir (MEB, 2006). Hizmette yer alan öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından bu yeterlik alanlarındaki performansları yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle de öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde beklenen yeterlikleri kazanmaları önemli görülmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirdikleri staj süresince kullandıkları yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin neler olduğunun belirlenmesi ve teoride öğrendiklerini uygulamaya yansıtma becerilerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu nitel çalışmada öğretmen adaylarının stajlarında ders anlatımlarında kullandıkları yaklaşım, yöntem ve teknikler ele alınarak öğretme-öğrenme süreci öğesine odaklanılması planlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretmen adayları etkili bir öğretimi nasıl tanımlamaktadırlar?

Öğretmen adaylarının staj süresince uygulama yaptıkları derslerde kullandıkları yaklaşım, yöntem ve teknikler nelerdir?

Öğretmen adaylarının staj süresince kullandıkları yaklaşım, yöntem ve teknikler uygulama yaptıkları derse göre değişmekte midir?

Öğretmen adaylarının staj süresince kullandıkları yaklaşım, yöntem ve teknikler öğretim ilkelerine (amaca dönüklük, öğrenciye görelik, aktiflik ve somutluk ilkeleri) uygun mudur?

Öğretmen adayları kullandıkları öğretim yöntemlerinin seçiminde neleri dikkate almışlardır?

Araştırmanın verileri sınıf öğretmenliği programında kayıtlı ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılan 21 son sınıf öğrencisinin stajlarındaki ders uygulamaları gözlemlenerek video ile kayıt altına alınmasından, araştırmacıların gözlem notlarından ve öğrencilere verilen içerisinde açık uçlu soruların yer aldığı formlardan toplanacaktır. Öğretmen adaylarına sorulan açık uçlu sorularla onlardan etkili bir öğretimin doğasına dair bilgiler alınacak ve seçtikleri yöntemleri belirlerken nelere dikkat ettikleri belirlenecektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adaylarından iki tanesinin ders anlatım videosu tesadüfî olarak seçilecek ve iki araştırmacı tarafında ortak izlenip araştırma sorularına bağlı olarak kodlanacaktır. Seçilen bu iki videoda araştırmacılar ortak bir kodlama anlayışı geliştirmeye çalışacak oluşabilecek farklı görüşler üzerinde tam bir anlayış sağlanıncaya kadar konuşulacak ve ortak bir karara varılacaktır. Daha sonra geriye kalan videolar araştırmacılar tarafından bireysel olarak izlenip analiz edilecektir. Çalışma sonunda veriler analiz edilmeden önce iki araştırmacı arasındaki tutarlılık hesaplanacaktır. Videolardan, alan gözlemlerinden ve formlardan elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenecektir.

Bu çalışma hali hazırda devam etmektedir. Kongreden önce veriler toplanmış, analiz edilmiş ve bulguları paylaşıma ve tartışmaya hazır halde olacaktır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının düz anlatım, gösteri yöntemi ve soru-cevap yöntemini sıklıkla kullanacağı ancak bunların yanında tartışma yöntemi, beyin fırtınası tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, konuşma halkası tekniği, balık kılçığı, yaratıcı drama yöntemi, istasyon yöntemi, kavram öğretimi ve kavram haritası gibi aktif öğretim yöntemlerine de az da olsa yer verecekleri umulmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde öğrendiklerine bağlı olarak etkili öğretimin doğasını, öğretmen ve öğrencinin rollerini ve yöntem seçimini etkileyen faktörlerin neler olduğunu ifade edebileceklerine inanılmaktadır. Çalışmanın sonunda yöntem seçimi ve uygulanmasına yönelik eğitimciler için önerilere de yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim yöntemleri, Öğretmenlik uygulaması dersi, Öğretmen adayı

Kaynakça

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentilerive eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 38-63.

Atik Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Resarch in Education, 2*(3), 28-86. [Online] http://www.enadonline.com doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m

Aydın, A. (2015). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Aykaç, N. (2009). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel.

Burden, P. R., ve Byrd, D. M. (2010). *Methods for effective teaching: Meeting the needs of all students*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Chai, C. S., Teo, T., ve Lee, C. B. (2010). Modelling the relationships among beliefs aboutlearning, knowledge, and teaching of pre-service teachers in Singapore. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19*(I), 25-42.

MEB. (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi,* 2590.

Ng, W., Nicholas, H., ve Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*, 278–289.

Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem veteknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 1-16.

Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(3), 287-307.

(7786) Kadınlar Bilim İnsanı Olabilir Mi? Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Kız Öğrencilere Yansıması

Sema ÖZDEŞ

Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Bilimin erkeklere özgü olduğu düşüncesi, uzun yıllardan beri süregelen ve yalnızca Türkiye ile sınırlı olmayan global bir durumdur. Bu durumla ilgili olarak yapılan araştırmalar yaşları, cinsiyetleri, ırkları, dilleri, dinleri, kültürleri, öğrenim gördükleri mesleki programları, mesleki alanları ve tecrübeleri farklı olmasına rağmen; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilimi erkeklere özgü bir alan olarak algıladıklarını göstermiştir (Kahle, 1989; McDuffie, 2001; Hoh & Boo, 2003; Demirbaş, 2009; Özdeş & Aslan, 2012; Varda, Koren, Rubin & Buck, 2013; McCarthy, 2014; Türkmen, 2015). Bu, eğitim açısından önemli bir sorundur çünkü Jones, Howe ve Rua (2000) geçmişteki pek çok araştırmada, erkeklerin kızlara kıyasla bilimde kariyer yapmaya daha meyilli olduklarının belirlendiğini ifade etmişlerdir. Bu durum aklınıza "kızların bu alanlarda erkekler kadar yetenekli olmadığı" düşüncesini getirebilir ancak buradaki durum yeteneğe değil, cinsiyet eşitsizliğine işaret etmektedir. OECD (2015) raporları da bunu doğrular niteliktedir. Bu raporlar, kızların fen ve matematik alanlarında erkeklere kıyasla daha yüksek başarıya sahip oldukları gerçeğini gözler önüne sererken, çelişkili bir biçimde erkeklere kıyasla daha düşük özgüvene sahip oldukları, öğretmenlerin bu noktada ciddi etkisi olduğu gerçeğiyle de bizleri yüzleştirmekte ve cinsiyet eşitsizliğini adres göstermektedir. Jones, Howe ve Rua (2000), kızların ergenliğe adım attıkları andan itibaren cinsiyet stereotiplertiyle (genelleştirilmiş önyargı ve inançlarla) karşı karşıya kalmaları nedeniyle öğretmenlere önemli bir sorumluluk yüklendiğinin altını çizmişlerdir. Çünkü bilimsel etkinliklerle ciddi anlamda karşılaşılan tek yer olan okulda dahi, kızların bilime yönlendirilmeleri konusunda cinsiyet ayrımına dayalı bir yaklaşım sergilenmesinin gelecekte neden olacağı sorunlara işaret edilmiştir. McCarthy (2014) ise, öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında bilimi ve bilim insanlarını sunuş biçimleriyle öğrencilerin bilime ve bilim insanlarına yönelik anlamalarını etkileyebileceklerine dikkat çekmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının 'kadınların fen ve mühendislik alanlarında bilim insanı olma durumu' hakkında sahip oldukları stereotiplerin, kız öğrencilerin fen ve mühendislik alanlarında bilim kariyeri yapmaya teşvik edilmeleri ile ilişkili olup olmadığı noktasında Türkçe ve İngilizce literatürde veriye dayalı yeterli bulguya ulaşılamamıştır. Hâlbuki öğretmenlik mesleğinin eğitimini alan öğretmen adaylarının 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek niteliklere sahip olabilmeleri için, cinsiyet eşitsizliğine neden olan önyargılardan mesleki eğitim sürecinde arınmaları gerekmektedir. Dahası, bu noktada ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans dönemi süresince aldıkları eğitimin niteliği de daha önemli hale gelmektedir çünkü Kotte (1992), kız ve erkek çocuklar arasındaki fen bilimlerine yönelik tutum farklılıkların 10-14 yaşları arasındaki süreçte keskinleştiğini vurgulamıştır (Jones, Howe & Rua, 2000). Bu durum, kadınların çocukluk döneminden itibaren cesaretlerinin kırılarak fen ve mühendislik alanlarında bilim kariyeri yapmalarının kendilerine uygun olmadığını kabullenmeleri (bilimde cinsiyet bariyerleri ve cam tavan etkisi) ile mücadelede ilköğretim öğretmenlerinin sorumluluğuna işaret etmekte, mesleki eğitimlerinin niteliğini devamlı olarak sorgulamamızı gerektirmektedir.

Bu araştırmada, kız öğrencilerin fen ve mühendislik alanlarına teşvik edilmesi konusundaki görüşleri hakkında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarından elde edilen veriler, öğretmen eğitimindeki eksikliklerle ve bilimdeki cinsiyet bariyerleri ile mücadelede çözüm önerileri sunulmasına ve bu sayede toplumsal farkındalık oluşturularak literatüre katkıda bulunulmasına olanak tanıyacaktır.

Eleştirel kuramın benimsendiği bu araştırma, 2015-2016 güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde lisans 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 73 (51 kadın, 22 erkek) öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma, karma araştırma yaklaşımı desenlerinden biri olan açımlayıcı araştırma deseni kapsamında olup, nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı aşamadan oluşmaktadır. Bu araştırmanın amacına yönelik literatür tarandığında, 'bilime yönelik görüşler' temasında oluşturulmuş ölçek ve anketlerin 'bilim insanları' ile ilgili alt boyutlara sahip olduğu, ancak bunlardan hiçbirinin bu araştırmanın sorularına yanıt veremediği görülmüştür. Bu nedenle, ilgili literatürde bilimdeki cinsiyet stereotiplerinde en çok ön plana çıkan stereotipler belirlenerek, tarafımdan KBS (Kadınların Bilimdeki Statüsü) anketi geliştirilmiştir ve araştırmanın ilk aşaması olan nicel kısımda, veriler bu anket ile toplanmıştır. KBS anketi, uzun maddeleri olan 15 adet kapalı uçlu çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Bu anket geliştirilirken; bilimsel araştırma yöntemlerinde yetkin olan 2 uzmanın, bilimin doğası alanında 3 uzmanın, fen eğitimi alanında doktora tez aşamasında olan 1 akranın ve pilot uygulamadaki öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada seçkisiz atama yerine uygun gönüllü örnekleme yapılmıştır çünkü pilot uygulama sırasında bazı katılımcılar cinsiyet ayrımı ile ilgili sorulardan rahatsız olduklarını ve endişeye kapıldıklarını açıkça beyan etmişlerdir. Bu nedenle asıl araştırmada, derslerine girdiğim ve aramızda karşılıklı saygı-güven ilişkisinin bulunduğu gönüllü öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. İlk aşamada elde edilen kategorik veriler nonparametrik ki-kare analizine tabi tutularak, veriler arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, ilk

aşamadan elde edilen ve ilginç olan verilerin derinlemesine anlaşılabilmesi için, bazı katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılarda fikri dönüşümler de sağlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının bilimi erkeklere özgü bir eylem olarak değerlendirdiklerine ve kadınların bilim insanı olması durumuna cinsiyetçi bir yaklaşım sergilediklerine işaret etmektedir. Ancak bu cinsiyetçi yaklaşıma rağmen ilginç bir durum söz konusudur; bilim insanı olmak isteyen kız öğrencilerin teşvik edilmesine olumsuz görüş bildiren ve erkek bilim insanı imgeleyen kadın ve erkek öğretmen adaylarının oranı, erkek bilim insanı imgeleyen ve kadınların bilim insanı olamayacağı görüşünü bildiren kadın ve erkek öğretmen adaylarının oranından daha düşük çıkmıştır. Bu bulgulara yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapıldığında, öğretmen adayları bilimdeki fen ve mühendislik alanlarının kadınlara uygun olmadığını ancak olumsuz bir tepki verirlerse kız çocuğunun fen bilgisi derslerinden de soğuyabileceği ve ders başarısının düşebileceği ihtimalini göz önünde bulundurarak, kısmen teşvik edici bir yaklaşım sergilemeyi tercih edeceklerini ancak erkek öğrencileri destekledikleri gibi desteklemeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular nitelikli öğretmenlerin eğitimi için "cinsiyet eşitsizliğine ve bilimde cinsiyet bariyerlerine" yönelik başlı başına eğitimlere, sosyal deneylere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Eğitimi, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Bilim İnsanı Algısı, Bilimde Cinsiyet Bariyerleri

Kaynakça

Demirbaş, M. (2009). The relationships between the scientist perception and scientific attitudes of science teacher candidates in Turkey: A case study. *Scientific Research and Essay*, *4*(6), 565-576.

Hoh, Y. K. & Boo, H. K. (2003). Prominent women biologists. *The American Biology Teacher, 65*(8), 583-589.

Jones, M. G., Howe, A. & Rua, M. J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests and attitudes towars science and scientists. *Science Education*, *84* (2), 180-192.

Kahle, J. B. (1989). Images of scientists: Gender issues in science classrooms: what research says to the science and mathematics teacher. *The Key Centre For School Science And Mathematics*, *4*, 1-9.

McCarthy, D. (2014). *Teacher candidates' perceptions of scientists: 30 years after DAST*. http://www.leraweb.net/docs/2014-annual-meeting/11-mccarthy.pdf [17 Ekim 2015]

McDuffie, T.E. (2001). Scientists—Geeks and nerds?. *Science and Children, 38* (8), 16-19.

OECD. (2015). *"Executive summary" in the ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. Paris: OECD Publishing.

Özdeş, S. & Aslan, O. (2012,October). The evaluation of the opinions of elementary science teacher candidates on the question of 'who is called scientist?'. MFM. Costa, BV. Dorrio, M. Erdoğan & N. Erentay (Edt), *HSCI 2012 Proceedings of the 9th International Conference on Hands-on Science* içinde (ss.144-149). Antalya-Turkey: The Hands-on Science Network.

Türkmen, H. (2015). Still persistent global problem of scientists' image. *Asia Pasific Forum On Science Learning And Teaching*, *16*(1), Article 8.

Varda, B., Koren, P., Rubin, E. & Buck, A. (2013). Changing the image of scientists among college students in Israel. *American Journal of Educational Research, 1*(9), 396-405.

(7792) Current Trends and Patterns In Teachers' Questıonıng In Turkey

Başak ÇALIK

ODTÜ

ÖZET

In today's classrooms, teachers generally spend from 35% to 50% of the instructional time to pose questions (Cotton, 1988), so effective questioning plays a crucial role in teaching and learning process. Besides, a good question might contribute to the development of curiosity, creativity and reflective thinking skills of learners while reducing possible classroom management problems by keeping the interests of the students on the task (ie. Arslan, 2006; Cotton, 1988; Caram &Davis, 2005; Wilen, 1986; Vogler, 2005).

The closed- and open-ended questions might be considered as the most frequently used types of questions in classroom environments. Comparing these two types, closed-ended questions focus on the retention of basic facts that requires a short answer within a particular nature. On the other hand, open-ended questions foster problem solving, creative thinking and discussion skills of students since they are not restricted to just one-shot answer. According to Bloom's taxonomy, the closed-ended questions, which are also called as fact, recall and knowledge questions, address lower cognitive levels of thinking. As the name implies, those questions might be classified under the knowledge and comprehension levels as they are mostly based on the recalling of the knowledge or facts taught by the teacher. On the other hand, open-ended questions, which are also called as interpreting, evaluative, inquiry and inferential questions, require learners to create a logically reasoned answer, so they might be classified under the application, analysis, synthesis and evaluation levels (Cotton, 1988; Serrat, 2009). Regarding the types and the cognitive levels of the questions, the adopted instructional method or strategy has a considerable influence on questioning practices of teachers. To illustrate, teachers who adopt lecturing method tend to ask more closed-ended questions than the open-ended ones. On the other hand, teachers seem to ask more open-ended questions on inquiry settings, as students are encouraged to evaluate their responses and take the responsibility of their own learning (Smart & Marshall, 2013).

The key principle on questioning is the interaction between teacher and the students. Based on this assumption, selection of students, probing and cueing children, providing feedback and correctives, giving sufficient wait time, asking follow up questions and encouraging students to ask more questions are some of the questioning techniques that should be considered in a classroom environment (Bond, 2007; Tri Ragawanti, 2009; Wilen, 1986). Actually, there are ample studies in international context, which focus on the questioning patterns of teachers (Albergaria-Almedia, 2010a; Albergaria-Almedia, 2010b; Craig & Cairo, 2005; Jiang, 2014; Lee& Kinzie, 2012; Meachain, Vukelich, Han & Buell, 2014; Mauiga & Tekene, 2006; Yip, 2004). In this manner, the purpose of the current study is to understand what national literature says about the current trend in questioning pattern of teachers in Turkey regarding several aspects. Therefore, the research questions of this study are:

What types of questions mainly posed by teachers?

What are the cognitive levels of questions posed by teachers?

What are the general questioning techniques of teachers?

The current study is a research synthesis. The studies directly or indirectly related to the questioning patterns of teachers have been examined within the national literature. The search of the relevant studies was conducted through electronic databases: Middle East Technical University's Catalog, Google Scholar, ERIC, EBSCO Host Online, and TUBITAK ULAKBIM Turkish National Databases. The keywords were "teacher questioning", "classroom questioning", "questioning skills", "types of questions", "levels of questions", "questioning techniques" with their Turkish counterparts. The studies were filtered out regarding some criteria. In this study, academic journals and conference proceedings with full texts between the time periods of 2000-2014 were uncovered. The studies considering the textbook questions were excluded since to determine the classroom questioning patterns of teachers was the main goal of this study; however, studies that look for teachers to produce written questions were included. Consequently, 17 studies were found to be eligible to review. Out of 17 studies, 13 studies (76 %) used qualitative, 2 studies (12%) used quantitative and 2 studies (12%) utilized both qualitative and quantitative methods. Each study was analyzed by grasping the common themes and the relevant subthemes based on the problem statement /the research questions and their results to understand what recent researches say about the current trends in teachers' questioning.

Question types, cognitive levels of questions, questioning techniques and teachers' perceptions on questioning were the obtained themes Accordingly, teachers prefer asking more closed-ended and lower level thinking questions unless any implementation of a program has been initiated. Regarding the questioning techniques, teachers tended to call males, voluntary

and successful students and the ones who sit in front of the class, attentively listen students' answers and reward the correct ones. Although the duration has not been clearly identified, the cruciality of wait time has been mentioned. Finally, perceptions of teachers were clustered around the reasons to ask questions and the important aspects of effective questioning. Teachers ask questions to provide classroom management, evaluate the students and the instruction, motivate students and increase their participation, and give them feedback. Besides, content knowledge of teachers, developmental characteristics and knowledge level of learners, and class size are some of the aspects for effective questioning.

Anahtar Kelimeler : Teacher questioning, Questioning techniques, Question types

Kaynakça

Bond, N. (2007). 12 Questioning strategies that minimize classroom management problems.*Kappa Delta Pi Record*, 44(1), 18-21.

Craig, J. & Cairo, L. (2005). Assessing the relationship between questioning and understanding to improve learning and thinking (QUILT) and student achievement in mathematics: A pilot study. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory, Inc.

Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School Improvement Research Series SIRS*. Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved from: http://www.nwrel.org/ scpd/sirs/3/cu5.html

Jiang, Y. (2014). Exploring teacher questioning as a formative assessment strategy. *RELC Journal*, *45*(3), 287-304.

Lee, Y. &Kinzie, M. B. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*, *40*(6), 857-874.

Mauigoa Tekene, L. (2006). Enhancing teachers' questioning skills to improve children's learning and thinking in Pacific Island early childhood centres. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, *3*(11), 12-23.

Meacham, S. ,Vukelich, C., Han, Mç & Buell, M. (2014). *Early Childhood Research Quarterly*, *29*, 562-573.

Serrat, O. (2009). Asking Effective Questions. *Knowledge Solutions*. Retrieved from: http://www.adb.org/documents/information/knowledge-solutions/asking- effective-questions.pdf

Smart, J. B. & Marshall, J. C. (2013). Interactions between classroom discourse, teachers questioning and student cognitive engagement in middle school science. *Journal of Science Teacher Education*, *24*, 249-267.

Tri Ragawanti, D. (2009). Questions and questioning teachniques: A view of Indonesian students' preferences. *K@ta: A Biannual Publication on the Study of Languages and Literature*, *11*(2), 155-170.

Vogler, K.E. (2005). Improve your verbal questioning. *The Clearing House*,*79* (2), 98-103.

Wilen, W. W. (1986). Effective questions and questioning: A research review. *Theory and Research in Social Education*, *14*(2), 153-161.

(7794) Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Teknofobi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi

Sümeyye MERMER
MEB

Süleyman Nihat ŞAD
İnönü Üniversitesi

ÖZET

Bilim ve teknolojide yaşanan hızla gelişmeler toplumsal yaşamın her alanını olduğu gibi eğitimi, eğitimcileri ve okulları da önemli ölçüde etkilemektedir. Teknolojiyi öğrenme ortamlarına etkili bir şekilde entegre edemeyen toplumların gelişmiş ülkelerin eğitim standartlarıyla rekabet etmesi de zorlaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda teknolojinin etkin kullanımıyla öğrenci başarısını artırabilmek amacıyla kısaca FATİH projesi olarak bilinen "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" projesini başlatmıştır. Proje kapsamında öğrenci ve öğretmenlere tablet bilgisayarlar dağıtılmış, okullarda bilişim teknolojilerine uygun alt yapı çalışmaları başlatılmış ve sınıflara akıllı tahta sistemleri kurulmuştur. FATİH Projesinin başarıya ulaşması, büyük ölçüde öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanması ile doğru orantılı olacaktır. Ancak öğretmenlerin yaşamına doğrudan giren ve çoğu zaman onlara seçme şansı bırakmayan teknolojik yapılar öğretmenlerde bazı psikolojik tepkilerin oluşmasını da kaçınılmaz kılmıştır. Bu tepkilerin bir ucu teknoloji hayranlığı (technophilia), diğer ucu ise teknoloji korkusu (technophobia) olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürcan-Namlu, 2002).

Teknoloji korkusu ya da bilgisayar korkusu kavramları insanlara bilgisayar ya da teknolojiyi kullanma olanağı verildiğinde kullanmaya direnmelerini tanımlamak için kullanılan terimlerdir. Bu kavramlarla ilişkili olan teknofobi kavramı ise teknoloji nedeniyle işinden olma ya da ekran radyasyonuna maruz kalma korkusundan çok, teknolojiye ilişkin negatif duygusal ve tutumsal tepkileri tanımlamak için kullanılmaktadır (Brosnan, 1998). Teknolojinin yaşamımızın her alanına girdiği göz önüne alınırsa, teknoloji ile etkileşime girmekten korkmanın, teknolojiye direnmenin bireylerin yaşam kalitesinde önemli olumsuz etkilere sahip olacağı söylenebilir. Yaşam kalitesi yüksek toplumlar kültürel, ekonomik, toplumsal, bilimsel ve teknolojik alanlarda değişerek gelişmektedirler. Bu açıdan teknofobi son 20 yıldır karşılaşılan önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Mumcu ve Altun, 2008).

Teknofobi diğer örgütler için olduğu kadar eğitim örgütleri için de önemli bir sorun olarak görülmelidir. Çünkü bu sorun öğretme ve öğrenme performansını doğrudan etkileyebilmektedir. Otti, Uzoma ve Longe'ye (2007) göre kaygı insanlar yeni şeyler öğrenirken sık karşılaşılan bir durumdur ve öğrenme sürecini geciktirir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler eğitimde gittikçe yaygınlaşan öğretim teknolojilerini kullanmayı öğrenmek ve eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken bu teknolojileri kullanmak durumundadır. Bu nedenle de eğitim teknolojilerini nasıl kullanacağını öğrenme ve kullanma konusunda kaygı yaşayabilmektedir. Yapılan bazı araştırmalar bu durumu doğrular niteliktedir. Örneğin Erktin ve Gülseçen (2001) tarafından yapılan bir araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %40'ında, öğrencilerin ise %35'inde teknoloji kullanımına karşı bir tür direnci gösteren teknofobi bulunduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğrenciler ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusunda daha az bilgili oldukları ve bilişim teknolojilerine yaklaşımlarının daha olumsuz olduğu gözlenmiştir. Levent (2005) tarafından yapılan bir diğer çalışmada kadın ve yaşlı öğretmenlerin daha fazla bilgisayar kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Oysa bilişim teknolojileri ile ilgili donanım ve yazılımın, dersin hedeflerini gerçekleştirecek ve öğrencileri aktif kılacak şekilde doğru ve verimli kullanılmasından öncelikle olarak öğretmenler sorumludur (Armstrong ve diğ., 2005). Bu bağlamda bu çalışma ile akıllı tahtaların okullarda yaygınlaşmasına rağmen, kullanım düzeyinin aynı oranda yaygınlaşmamasının yarattığı kültür boşluğunun sebebi araştırılmak istenmektedir. Oluşan bu boşluğun sebebinin "teknofobi" olduğu düşünülerek, toplumun genelinde yeni bir teknolojik araçla yaşanan ilk deneyimlerin yarattığı bu gerginliğin, eğitimde ve özelde akıllı tahta uygulamasındaki yansımaları izlenmek istenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, Sinkovics, Stöttinger, Schlegelmilch ve Ram (2002) tarafından geliştirilen "Teknofobi Ölçeği"nin Türkçe'ye ve özelde akıllı tahtalara uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Sivas ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Türk kültürüne ve özelde akıllı tahta bağlamına uyarlanan ölçme aracı Sinkovics, Stöttinger, Schlegelmilch ve Ram (2002) tarafından günlük hayatta yaygın kullanılan bir teknoloji olan bankamatik cihazlarına (ATM) yönelik geliştirilmiştir. Toplam 29 maddeden oluşan ölçeğin, kişisel başarısızlık, insan-makine karmaşası ve uygunluk olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçek formunda yer ala ifadeler, beşli Likert formatında (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Uyarlama çalışması kapsamında öncelikli olarak veri toplama aracıdaki ifadeler çeviri-geri çeviri yöntemine uygun olarak İngilizce'den Türkçe'ye, ardından da tekrar Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. Sonrasında Türkçe ve İngilizce alanlarından uzmanların incelemesi ve öğretmenlere ön uygulama çalışmaları yapılarak maddelerin dilsel geçerliliği sağlanmış ve denemelik ölçek formuna son hali verilmiştir. Bu aşamadan sonra denemelik ölçek formunun yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılacaktır. Veriler analiz edilmeden önce maddeler arası korelasyon katsayıları ve normallik varsayımı uyarınca maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenecektir. AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu

belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenecek ve Barlett Sphericity testi yapılacaktır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanacaktır.

Araştırmanın verileri hali hazırda toplamaya devam ettiği için bu bölümde geçici bulgulara yer verilmiştir. Verilerin toplanmasından sonra, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tablolar halinde sunulacaktır. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, her bir maddeye ilişkin madde-toplam katsayıları, açıklanan toplam varyans, faktörlerin özdeğeri, olası faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları ve uyum iyiliği değerleri raporlanacaktır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilecek ölçme aracının, öğretmenlerin akıllı tahta kullanma konusunda yaşadıkları teknofobi düzeyinin ölçülmesinde kullanılabilecektir. Yine araştırma sonucunda ulaşılacak veriler ışığında bağımsız değişkenlere ilişkin oluşan farklılıklar test edilebilecek ve buradan hareketle öğretmenlerin akıllı tahta teknofobisiyle baş edebilmeleri için birtakım önerilerde bulunulabilecektir.

Anahtar Kelimeler : teknofobi, akıllı tahta, eğitim teknolojileri, ölçek uyarlama

Kaynakça

Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S., ve Thompson, I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: the use of interactive whiteboard technology. *Educational Review, 57*(4), 457-469.

Ayvacı, H.Ş, Bakırcı, H.,Başak, M.H. (2014). FATİH projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1): 20-46.

Brosnan, M. J. (1998). *Technophobia: The psychological impact of information technology*. Routledge. USA

Çoklar, A. N, ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri, *İlköğretim Online, 13*(1), 48-61, 2014.

Deniz, L. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayar tutumları. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(4).191-203.

Erktin, E., ve Gülseçen, S. (2001). Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımını etkileyen psikolojik etmenler, *Eğitim ve Bilim*, *26*(121): 7-11

Gülcü, İ. (2014, 5-7 Şubat). *Etkileşimli tahta kullanımının avantajları ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri,* 16. Akademik Bilişim Kongresi, Mersin Üniversitesi: Mersim

Mumcu, F. K. ve Altun, A. (2008). Teknoloji korkusu: Teknofobi. *Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler.* D. Deryakulu (Ed.). Maya Akademi: Ankara.

Gürcan-Namlu, A. (2002). Teknoloji korkusu ve bunu etkileyen etmenler: öğretmen adayları üzerinde bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*(1): 223-246

Otti V. Uzoma, O.V., ve Longe, O.B.(2007). Technophobia and its impact on adults learning to use computers in south Western Nigeria, *Journal of Information Technology Impact 7*(1): 81-90.

Sinkovics, R.R, Stöttinge, B, Schlegelmilch, B.B, ve Ram, S (2002). Reluctance to use technology related products: Development of a technophobia scale, *Thunderbird International Business Review*, *44*(4) 477–494.

(7830) Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stillerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi

Sedat ALTINTAŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İzzet GÖRGEN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Günümüz eğitiminde bireysel farklılıklar çok önemli bir konuma gelmiştir (Summerviller, 1999). Öğrencilerin öğrenme görevini nasıl ele aldıkları ve ortamdan nasıl etkilendikleri, öğrenme ürünleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Ekinci, 2009). Eğitimde bireysel farklılıkların ön plana çıkarılarak; eğitim-öğretim etkinliklerinin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi öğrenci başarısını arttıracaktır (Aktepe, 2005). Bu anlamda eğitim alanında yapılan çalışmalar, öğrenme odaklı hale gelmiş, birey nasıl öğrenir sorusu, pek çok araştırmanın problemi olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları ve her bir öğrencinin belirli türdeki öğretim uygulamasına tepkisi, bireysel özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2014). Kişiler, özelliklerine göre düzenlenmiş bir eğitim ortamında nasıl öğreneceğini bilir ve öğrenmeden zevk alır. Nasıl öğreneceğini bilen birey öğrenmenin ön koşulunu gerçekleştirmiş yani "öğrenmeyi öğrenmiş" demektir. Öğretmen ve öğrencinin bireysel farklılıklardan haberdar olması ve bireysel farklılıkları öğrenme ortamında uygun bir şekilde kullanabilmesi, öğrenilenin kalıcı olmasında önemli bir etkendir.

Öğrenmede etkili olan bu farklılıkları oluşturan özelliklerin önemli olanlarından biri, öğrencilerin kullandıkları stillerdir (Akbulut, 2006). Düşünme stilleri, öğrenme stilleri ve bilişsel stiller gibi… Bu üç temel stilden; kişinin materyali öğrenmede tercih ettiği yol, öğrenme stilleri; kişinin materyal hakkında düşünmeyi tercih ettiği yollarla ilgili olan düşünme stilleri ve bilginin nasıl işlendiğine yönelik olanı ise bilişsel stillerdir. Bu farklılıklardan bilişsel stil, öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve beceri, bireyin öğrenmesini doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir (Arbak, Özmen ve Saatçıoğlu, 2004).

Witkin, Moore, Googenough ve Cox (1977) tarafından geliştirilen bilişsel stil kuramında alan bağımlı ve alan bağımsız olmak üzere iki stil belirlenmiştir. Bilişsel stil bireylerin bilgiyi alma, düzenleme, kalıcılığını sağlama ve kullanmada tercih ettiği yöntemleri ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971), psikolojik farklılıklar açısından bu bilişsel stilin boyutlarını şöyle açıklamaktadır; geçmiş yaşantısında karşılaştığı nesnelere farklı bakış açılarıyla yaklaşan, sürekli karşılaşılan canlı-cansız varlıkları, her karşılaşmada dikkatli biçimde inceleyerek farklılıklar bulmaya çalışan, çevresindeki varlıkları çözümsel olarak algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stil "alan bağımsızlık"; çevresine, kurallara edilgen bir şekilde uyan, bulunduğu ortamdan baskın bir biçimde etkilenen ve bütünü algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stil ise "alan bağımlılık" adını alır. Bilişsel stil genellikle bireylerin problem çözme yöntemlerini ortaya çıkartmaktadır (Witkin, Moore, Googenough ve Cox, 1977).

Öğrenme yaklaşımı kavramı ilk kez Marton ve Saljö (1976) tarafından öğrencilerin belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenmeye nasıl giriştikleri üzerine yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Araştırmacıların, üniversite öğrencileriyle yürüttükleri bu araştırmada, bazı öğrenciler okudukları metni, sorulması beklenen sorulara yanıt verebilmeleri adına ezberlenmesi gereken ayrı bilgi ünitelerinin toplamı olarak görmüşlerdir. Araştırmaya katılan bir diğer öğrenci grubu ise, metni bir bütün olarak görerek metnin içeriğini anlamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonunda, ikinci öğrenci grubu kendilerine yöneltilen sorulara daha iyi yanıtlar vermiş, metin içinde yatan mesajı rahat kavramışlardır. Marton ve Saljo, ezbere dayalı birinci öğrenme yaklaşımını "Yüzeysel", ikinci durumu ise "Derinsel" olarak adlandırmıştır.

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının bilişsel stilleri (alan bağımlı/bağımsız) ve öğrenme yaklaşımları (derin/yüzeysel) belirlenmeye çalışılmış ve bu şekilde hangi bilişsel stildeki öğrencinin hangi öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012).

Bu araştırmanın evrenini, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileridir. Araştımada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin amacı, araştırmada çalışılan soruları aydınlığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir (Patton, 2014).

Araştırmada öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel stillerini belirlemek için Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından geliştirilen "Gizlenmiş Şekiller Grup Testi" ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen "Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği" kullanılmıştır.

Çalışmaya ait Gizlenmiş Şekiller Grup Testi ve Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği ile toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun alan bağımlı bilişsel stile sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile bölümleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel olarak derin öğrenme yaklaşımını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, bölümlerineve akademik başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutundan elde ettikleri puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ve öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile derin öğrenme yaklaşımı boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı düzeyde negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel Stil, Alan Bağımlı/Bağımsız, Öğrenme Yaklaşımı, Derin Öğrenme, Yüzeysel Öğrenme

Kaynakça

Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 15-24.

Arbak, Y., Özmen, Ö., ve Saatçıoğlu, Ö. (2004). Bilişsel Tarz ve Öğrenme Biçiminin Öğrenci Performansı Açısından Önemi: İşletme Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Ege Akademik Bakış, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4 (1-2), 31-43.

Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology, 71, 133-149.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. Basım). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (2014). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Ed., Y. Kuzgun, & D. Deryakulu içinde, Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Patton, Q. M. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Pegem A: Ankara.

Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. Eğitim ve Bilim, 34(151), 74–88.

Summerviller, J. (1999). Role of Awareness of Cognitive Style in Hypermedia, International Journal of Educational Technology, 1(1). 20 Ekim 2014 tarihinde http://education.illinois.edu/ijet/v1n1/summerville/ adresinden erişilmiştir.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. & Cox, P. W. (1977). Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. Review of Educational Resarch, 47, 1-64.

Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). The Group Embedded Figures Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press. Yayınları.

Marton, F. & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: -Outcome & process. British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.

(7842) Türkiye'nin Doğu ve Batısında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Ayşe Bahar ERBEY
Tatvan Sarıkum Köyü Hayrettin Sancar Ortaokulu

Sevingül ÇAVDAR
Uludağ Üniversitesi

Meral TANER DERMAN
Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Tükenmişlik; başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın karşılanamayan beklentileri sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu olarak ifade edilmektedir (Freudenberger, 1974: akt. Izgar, 2001) . Bir başka tanımda ise mesleki tükenmişlik, işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan ve Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion), Duyarsızlaşma (Depetrsonalization) ve Kişisel Başarıda Düşme Hissi (Diminished Personal Accomplishment) olmak üzere üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir (Maslach, 1982 b; Maslach ve Jackson 1981; Pines ve Maslach, 1980).

Mesleki tükenmişliğin nedenleri arasında bireyin yaşı, eğitim düzeyi, kişilik yapısı, sağlık durumu, evlilik ve aile statüsü, çocuk sayısı, beklentileri, değerleri, duygusal denge durumu, yaşam koşulları kişisel nedenleri arasında (Gözüm, 1996); iş yükü fazlalığı, denetimin yetersizliği, ödül eksikliği ve mesleki yetersizlik hissi vb. etmenler ise örgütsel kaynaklı nedenler arasında sıralanabilir (Şahin ve Şahin, 2012).

Öğretmenler, öğrenci-öğretmen çatışması, okul-aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziki koşullar, bürokratik işin fazlalığı, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, toplumun eleştirileri, toplum desteğinin az olması, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskıları, ödüllendirme ve kurumda karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi sorunlar nedeniyle diğer mesleklere göre daha fazla stres yaşayabilmektedirler (Çokluk, 2003).

Mesleki tükenmişliğin sonuçları incelendiğinde ise işi aksatma, hastalıktan kaynaklanan nedenlerle işe gelmemelerde ve geç gelmelerde artış, işi bırakma eğilimi ya da niyetindeki artış, işten ayrılma, hizmetin niteliğinde bozulma, işe zaman zaman izinsiz gelmeme ya da iznin sonunda izni uzatma eğilimi, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluklar, evlilik ve aile yaşantısında sorunlar, düşük iş performansı, örgütsel bağlılıkta azalma ve işe karşı gittikçe büyüyen bir hoşnutsuzluk gibi olumsuz sonuçlara yol açtığı ifade edilmektedir (Sürgevil, 2006). Ayrıca, mesleki tükenmişlik öğretmenlerin, yorgunluk, uykusuzluk, depresyon, öz saygıda azalma ve çeşitli bazı psikosomatik rahatsızlıklar yaşamalarına; işten soğuma ve mesleklerinden uzaklaşmalarına; öğrencilerine, idareci ve velilere, okuluna ve işine ilgisini, sevecenliğini, idealizmini azaltmakta ve hizmet verirken etkileşim içerisinde olduğu bireylere karşı olumsuz duygular geliştirmelerine neden olduğu belirtilmektedir (Çimen, 2007; Gündüz, 2005; Baysal, 1995).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin doğu veya batıda çalışma durumlarına bağlı olarak tükenmişlik düzeylerini mesleği isteyerek seçme durumu, cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri türü ve yaş değişkenlerine göre incelemektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, 2013/2014 eğitim ve öğretim yılında Türkiye genelinde doğu illerinde görev yapan 72, batı illerinde görev yapan 82 okul öncesi öğretmeni; 133 bayan ve 21 erkek olmak üzere toplam 154 okul öncesi öğretmenine tükenmişliği üç boyutta (duygusal tükenmişlik, kişisel başarı, duyarsızlaşma) ele alan Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen "Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory)" (MTÖ) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğretmenlerin yaş, cinsiyet ,mesleği isteyerek seçme durumları ve görev yapılan yerleşim yeri gibi bilgileri içermektedir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri 22 ifadeden oluşmaktadır. İfadeler, Duygusal Tükenme (DT), Duyarsızlaşma (D) ve Kişisel Başarıda Düşme (KBD) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 22 maddeden 9'u DT, 5'i D ve 8'i KBD alt boyutları altında yer almaktadır. Ölçek puanlanırken her üç boyutta ayrı ayrı veya toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçeğe verilen yanıtlar her bir madde için 1= hiçbir zaman – 5=her zaman aralığında puan almaktadır. MTÖ uygulamasında, DT ve D boyutlarından alınan puanların yüksek, KBD boyutundan alınan puanların düşük olması tükenmişlik durumuna işaret etmektedir. Ancak, okuyucuya kolaylık sağlaması açısından KBD alt ölçeğinde yer alan sorular puanlanırken tersi alınmıştır. Böylece, tüm alt ölçeklerin puanlamasında aynı sistematik uygulanmıştır; yüksek puan alma, tükenmişlik durumunun arttığına, puanların düşmesi ise tam tersi bir duruma işaret etmektedir

Verilerin değerlendirilmesinde bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin Türkiye'nin doğu ya da batısında yer alan bölgelerinde görev yapıyor olmalarının mesleki tükenmişlikleri üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, mesleği isteyerek seçme durumuna göre mesleğe başlamadan önce mesleğini istemeden seçen okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçen

okul öncesi öğretmenlerine göre duygusal tükenmeyi ve kişisel başarı duygusunda azalmayı daha anlamlı bir şekilde yaşadıkları gözlenmiştir. Yaş değişkenine göre 31-40 yaş arası ile 40 yaş ve üzeri olan batıda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin duygusal tükenmeyi, doğuda görev yapan 31-40 yaş arası ve 40 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerine göre daha anlamlı bir biçimde yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : mesleki tükenmişlik, okulöncesi öğretmenleri, görev yapılan bölge

Kaynakça

Baysal A.(1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğe etki eden faktörler. Yayınlanmamış Doktora tezi; Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çimen, S. (2007). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyeleri ile Öz Yeterlik Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde Tükenmişlik. Elma, C., Demir, K. (Ed.) (2003). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* içinde (109-134) İkinci Baskı, , Ankara: Anı Yayıncılık.

Gözüm, S. (1996). Koruyucu sağlık hizmetlerinde görev yapan hemşire ve ebelerde iş doyum, tükenmişlik ve işe devamsızlığı etkileyen faktörlerin araştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (1), 152-166.

Izgar, H.(2000) Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği) . Yayımlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya .

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement Of Experinced Burnout, *Journal Of Occupational Behavior,* 2, 99-113.

Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörler: akademik personel üzerinde bir uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şahin, F. ve Şahin, D. (2012). Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi,* 1(2), 275-294.

(7846) Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimliklerine Yönelik Algıları Üzerine Bir İnceleme

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Gaziantep Üniversitesi

Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Öğretmen, mesleği gereği görevlerini bilen, derslerini planlayan, nasıl öğretebileceğini bilen, öğrettiklerini değerlendirebilen, öğretmen ilişkilerini yönetebilen, okulda ve toplumdaki konumunun, sorumluluklarının farkında olan ve yerine getiren kişidir (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz, Pilten, 1998). Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler, bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler (Ergin, 1993). Öğretmenlerden beklenen bu ortak özelliklerin yanı sıra öğretmenlerin sahip oldukları mesleki tutumlarda farklılıklar bulunabilir ve bu tutum onun taşıdığı mesleki kimliği ile de yakından ilişkilidir.

Kimlik sözlük anlamı itibariyle; toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bireysel ve toplumsal yönü olan kimlik kavramı, bireyin kendi kendisini nasıl gördüğü hem de toplum tarafından nasıl görüldüğü ile ilgilidir. Öğretmenlik kimliği ise kariyer aşamaları sürecinde oluşan profesyonel kişilik yapısıdır ve öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları ve diğerlerine kendilerini nasıl tanıttıkları ile ilgilidir (Lasky, 2005).

Öğretmenlerden; topluma bilinçli, yaratıcı, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlâk ve duygu bakımından dengeli yeni nesiller yetiştirmeleri beklenmektedir. Bu durum, onların ancak bir profesyonel öğretmen kimliği kazanmaları ile mümkündür (Özdemir, 2010). Bu tür bir kimliğe sahip olanların; güçlü bir alan ve zengin bir öğretim yöntemleri bilgisine sahip olmaları, öğrenme kuramları hakkında bilgili ve öğrencilerin öğrenme tiplerine duyarlı olmaları, meslektaşlarıyla sağlıklı etkileşim ve iletişimde bulunmaları beklenmektedir (Saban, 2000).

Öğretmen eğitimi kapsamında sunulan derslerin ve uygulamaların öğretmenlik kimliğinin oluşumunda önemli bir yeri vardır. Öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının bir öğretmenin düzenli olarak neler yaptığını anlamaları için buna uygun dersler sunmaları beklenir. Ancak öğretmenlik kimliğinin gelişimi çoğunlukla, öğretmenlik programının temel hedefinin sonucu olarak değil yan ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmenlik kimliği, öğretmen adaylarının deneyimlerini yorumlamada ve öğretmenlik mesleğine yönelik karar vermede temel oluşturur; bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim hakkındaki görüşleri ve öğretmen olarak kendilerini nasıl gördükleri, öğretmen eğitimi için hayati bir önem taşımaktadır (Bullough, 1997; Akt. Yaşar, Karabay ve Günay Bilaloğlu, 2013).

Ülkemizde, öğretmen yetiştirme görevi eğitim fakültelerine verilmiştir. Eğitim Fakülteleri hem kendi öğrencilerinin öğretmen olarak yetişmesi için sorumluluk üstlenmekte hem de eğitim fakülteleri dışındaki alanlardan gelen lisans mezunlarının öğretmen olarak görev yapabilmeleri için gerekli pedagojik formasyon programlarını yürütmektedirler. Özellikle son yıllarda formasyon programları kapsamında ciddi sayıda adayın sertifika alarak öğretmenlik hakkı elde ettiği bilinmektedir. Son yıllardaki uygulamasıyla iki dönem halinde sunulan bu eğitim sürecinde,katılımcıların öğretmenlik kimliğini ne ölçüde kazandıkları ve kendilerini öğretmenlikle ne ölçüde ilişkilendirdikleri üzerine yeterince araştırma yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına yönelik bir çalışmaya da rastlanamamıştır. Bu boşluğun doldurulması amacıyla formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini ne ölçüde benimsediklerini incelemek üzere bu çalışma oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla düzenlenen araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veriler, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarından, 2015-2016 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formukullanılmıştır. Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilmiş olan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği", Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış, 5'li Likert tipte, 17 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin maddelerinin on üç maddesi olumlu, dört maddesi olumsuzdur. Tek faktör altında toplanmış olan ölçeğin Cronbach Alpha değeri .91 bulunmuştur. Likert tipte hazırlanan ölçeğin maddeleri "1=Hiç Katılmıyorum", "2=Katılmıyorum", "3= Kararsızım", "4=Katılıyorum" ve "5=Tamamen Katılıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır.

"Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" çalışmada, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki staj çalışmalarının hemen öncesinde öntest, formasyon eğitimlerini tamamlamalarından sonra da sontest olarak kullanılacaktır. Öntest ve sontest puanları arasında farklılaşma olup olmadığı eşli gruplar t-testi ile test edilecektir. Veriler, SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilecek ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilecektir.

Araştırmada kullanılacak olan bir diğer veri toplama aracı da "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"dur. Formasyon eğitimlerinin sonunda yapılacak olan görüşmelerle öğretmen adaylarına, aldıkları eğitimle birlikte kendilerini ne kadar öğretmen olarakgördüklerini belirlemeye yönelik sorular sorulacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılacak

görüşmeleriçerik analizine tabi tutulacaktır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının, mesleki kimliklerine yönelik algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma kapsamında katılımcıların öğretmen kimliğini ne ölçüde benimsedikleri ve katıldıkları program sonucunda bu kimlik algılarında ne tür bir değişikliğin ortaya çıktığı belirlenecektir. Bu çalışmada veriler "Meslek Öncesi Öğretmen KimliğiÖlçeği" ve "Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Öntest uygulaması yapılan çalışmada, süreç devam ettiği için sontestler henüz uygulanmamıştır. Öntest sonuçlarına göre, öğretmen adaylarınınmesleki kimliklerine yönelik algıpuanları düşük düzeydedir. Formasyon eğitimi sonunda uygulanacak olan sontestlerden elde edilecek puanların, öntest puanlarından daha yüksek olması beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgulara dayalı olarak yapılacak önerilerin pedagojik formasyon programına ilişkin uygulamaların niteliğini artırmaya hizmet etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen kimliği, öğretmen adayı, pedagojik formasyon

Kaynakça

Arpacı, D., & Bardakçı, M. (2015). Adaptation of early teacher identity measure into Turkish. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14 (3), 687-719.

Büyükkaragöz, S. S.; Muşta, M. C.; Yılmaz, H.; Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.

Ergin, T. (1993). Öğretmenliğin psikolojik gereksinmeleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 3–18.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.

Özdemir, Y. B. (2010). Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.

Yaşar, M.; Karabay, A., & Günay Bilaloğlu, R. (2013). "Şimdi ben öğretmen mi oldum?" Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (7), 269-282.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7860) Kıdemli Sınıf Öğretmenlerinin Değişen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Bakışı

Ramazan SEVER — Giresun Üniversitesi

Duygu AVCI — MEB

ÖZET

Eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü günümüzde herkes tarafından bilinmektedir. Bir toplumun kalkınması için öncelikle yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Yetişmiş insan gücünü sağlayacak kurumlar ise okullardır. Bir okulun iyi ve nitelikli olabilmesi de büyük oranda öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin mesleki açıdan yetişmişlik düzeyi sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir. Öğretmenin iyi olması onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla olasıdır. Bunun için de öğretmene her yönden destek olunmalıdır ki, öğretmen kendisini hem kişisel olarak hem de mesleki açıdan geliştirebilsin

Hatırlanacağı üzere hizmet içi eğitim; üretim ve hizmette etkinliğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünün her sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması, karların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarruflarının artırılması amacıyla işgücüne verilen temel meslek ve beceri eğitimi yanında; iş görene yönelik çalışma hayatı süresince bilgi, beceri, davranış ve verim düzeyini yükseltici planlı eğitim etkinlikleridir. Bir diğer ifadeyle hizmet içi eğitim, herhangi bir meslek sahibinin, mesleğe başladığı günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için yetiştirmesi veya geliştirmesidir. İşte öğretmenlerimizin mesleğe başladığı ilk günden emekli olacağı döneme kadar eğitim-öğretim sürecinde meydana gelen her türlü yenilik ve değişimlerden bilgi alması son derece önem taşımaktadır. Ancak söz konusu eğitimin verilmesinde istenilen noktaya geldiğini söylemek oldukça zordur. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yeterli ilgi ve katılımı göstermemeleri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin nitelik, sayı ve beklentiler açısından yeterli olduğunu söylemek güçtür. Söz konusu eğitimin verilmesinde ve uygulanmasında hala bazı eksikler ve yetersizliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeninin sosyal, ekonomik ve içinde bulunduğu farklı sebeplerden dolayı da hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım ve istekliliklerinin değişkenlik gösterdiği de görülmektedir.

Kuşkusuz en donanımlı şekilde yetiştirmeye çalışsak ta sınıf öğretmeni yetiştirmede bazı eksiklikler olabilmektedir. Bir başka ifade ile öğretmen adayları ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadırlar. O nedenle hizmet içinde mesleki gelişim konusunda bir destek sağlanmalıdır. Ülkemizde başta sınıf öğretmenleri olmak üzere halen görevde bulunan birçok öğretmenin mezuniyet durumuna bakıldığında, öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadıkları görülecektir. Bu durum mesleki eğitim ihtiyacını daha belirgin olarak ortaya koymaktadır. Her şeyden önce öğretmenlerin bu etkinliklerin önemine inandırılmaları gerekmektedir.

Araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir. Nitel araştırma sürecinde araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler. Nitel araştırmada genel olarak takip edilen araştırma süreci parçadan bütünedir. Genel itibari ile nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür. Bu araştırmada deneysel olmayan araştırmaların, en yaygın olarak kullanılan bir türü olan Tarama araştırmasından faydalanılmıştır. Çalışmada veri toplama tekniği olarak anketten yararlanılacaktır. Bilindiği üzere anket birincil kaynaklardan veri toplamak için hazırlanan sistematik bir soru formudur. Amacı araştırmanın problemini çözecek ve ele alınan hipotezleri test edecek bilgileri sistematik bir biçimde toplamak ve saklamaktır. Araştırmada kullanılacak veri toplama gruplarını (örneklem) ise Doğu Karadeniz Bölümünde yer alan Giresun ve Dereli ilçesinde görev yapmakta olan yaklaşık 100 sınıf öğretmeni oluşturacaktır. Sınıf öğretmenlerinin şehir ve kırsalda görev yapmaları özellikle seçilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenecektir. Ayrıca araştırmada aritmetik ortalama, t- testi ve varyans analizinden de yararlanılacaktır. Bulgular değerlendirilirken meta-analiz yoluyla elde edilen diğer çalışmaların sonuç ve önerileri ile karşılaştırılacaktır. Tartışılan sonuçlardan uygulanabilir öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

Bilindiği gibi hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Kaldıki hizmet içi eğitim faaliyetleri kendini geliştirmek ve yenilemek isteyen öğretmenler için de bir zorunluluktur. Hizmet içi eğitim faaliyetleriyle başta akademik belleğini geliştiren sınıf öğretmenleri, eğitim-öğretim ile ilgili her türlü yeniliklerinden ve gelişmelerden haberdar olacaklardır.

Öğretmen öğreten, rehberlik eden, öğrenciyi güdüleyen, öğrencinin sorunlarına çözüm bulmaya çalışan, duygusal ve sosyal özellikler yanında aynı zamanda mesleğinin uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan kişidir. Bu dinamik ve sürekli kılmak için mutlaka periyodik olarak yapılan hizmet içi eğitimi programlarına katılması gerekmektedir.

Bu çalışmayla meslekte on yılını tamamlamış kıdemli ve deneyimli öğretmenlerin hizmetçi eğitimi hakkında görüşleri, katılmama nedenleri ve önerileri tespit edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Hizmet içi eğitim, sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni eğitimi.

Kaynakça

Alkan, Cevat (1998). Öğretmenlik Mesleğinde İstihdam. Çağdaş Eğitim, sayı: 241, sayfa: 12-18.

Büyükkaragöz, Savaş ve diğerleri (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Konya: Mikro Yayınları.

Celep, Cevat, Tuncer Bülbül ve Binali Tunç (2000). Aday Öğretmenlerin Adanma Odakları.VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Cilt:1, Ss. 569-575. Trabzon.

Dağlı, Abidin (1998).İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri. Ankara: Eğitimde Yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu. s. 109-120.

Sever,2011, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Anı Yayıncılık, Ankara

Erden, Münire (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Alkım Yayınları.

Ergün, Mustafa (1996). Eğitim Felsefesi. Ankara: Ocak Yayınları.

Gürdal, Ayla, Muhittin Sağırlı ve Lütfi Üredi (2000). "Okul Deneyimi-I'in Öğretmen Adayı ve Uygulama Öğretmeni Üzerindeki Etkileri." VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Cilt:1, Ss. 559-568. Trabzon.

Oral, Behçet ve Hasan Şentürk (1998). "Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Algıları." Ankara: Eğitimde Yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu. s.95-108.

Oral, Behçet (2000). "Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi." Milli Eğitim Dergisi, sayı: 148, s. 37-41.

Özdemir, Mustafa ve Sedat Sönmez (2000). Sınıf Öğretmeni Adaylarına Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Tandoğan, Mahmut (2001). Türkiye'de Eğitim-İnsan Yetiştirme- Biliminin Analizi. Eğitim Araştırmaları. Sayı:5, s. 93-95.

Yıldırım, İbrahim (2001). "Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimin Yeri." Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

YÖK/Dünya Bankası (1999). "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon." Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Zotero | Mendeley

(7868) Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Analizi

Zeynep Nalan YILMAZ
Hakkari Üniversitesi

Özge AYDIN ŞENGÜL
Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde giderek önemi artan sosyal sorumluluk olgusu hem bireylere hem de kurumlara önemli sorumluluklar yüklemektedir. Günümüz toplumlarının kurum ve kuruluşlardan beklentileri içerisinde yer alan sosyal sorumluluk ve topluma hizmet anlayışı gerek özel kurumlar gerekse kamu kurumlarında üzerinde durulan bir yönetim işlevi olarak karşımıza çıkmaktadır (Saran vd., 2011). Eğitim fakülteleri, araştırma ve eğitim işlevlerini yerine getirmelerine ek olarak, yakın çevrelerinden başlayarak ülke geneline ve insanlığa hizmet sunması beklenen kurumlardır (Dinçer, vd., 2011). Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) 2006-2007 öğretim yılında Eğitim Fakültelerinin programlarını yenileme çalışmaları çerçevesinde Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersine programlarda yer vermiştir (Kesten, 2012). Hangi faaliyetlerin THU kavramı altında incelenmesi, hangilerinin dışarıda tutulması gerektiği konusunda canlı bir tartışma bulunmaktadır (Çetin, 2009). "Topluma hizmet" kavramı terim olarak ilk kez 1966 yılında ABD'de kullanılmıştır (Elma vd., 2010). Alan Yazında Topluma Hizmet Uygulamaları kavramının çeşitli tanımlamalarına rastlamak mümkündür. Genel olarak, THU bireyin sadece okulda öğrendikleriyle kalmayıp kendini gerçekleştirebildiği, sınıfın yapay ortamından çıkıp gerçek dünyaya adım attığı, sosyalleştiği, liderlik özelliklerini ortaya çıkardığı, toplumsal duyarlılık kazandığı bir süreç olarak tanımlanabilir. Bir başka anlatımla THU bireyin topluma hizmet etmesi ve toplumla kucaklaşması ve hizmet ederken de öğrenmesine dayanan etkileşimli bir olgudur (Elma vd., 2010). Eğitim Fakültelerinin programlarına 2006 yılından itibaren eklenen THU dersinin temel amacı, öğretmen adaylarına toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik proje hazırlama becerisi kazandırmaktır. Bu süreçte öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık, sorumluluk bilinci ve farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının işbirliği, dayanışma, ekip çalışması becerisi, etkili iletişim, öz değerlendirme ve özgüven açısından desteklenmesi kazanımlardır. Öğretmenliğin toplumsal sorumluluk gerektiren mesleklerden biri olması, toplumla bütünleşme ve toplum liderliği rollerini gerektirmesi bu dersin önemini göstermektedir (Uğurlu ve Kıral, 2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde toplumsal duyarlılık ve sorumluluk kazanmaları, girişimci ve özgüven sahibi olmaları, toplumla bütünleşmeleri ve toplumda liderlik rolünü üstlenebilecek düzeye gelmeleri beklenmektedir (Gökçe, 2011).

Bu çalışmanın amacı üniversitelerde okutulan Topluma Hizmet Uygulamaları dersine ilişkin 2005-2015 yılları arasında yapılan çalışmaları inceleyerek bu alandaki araştırmaların genel durumunu belirlemektir. Alan yazın incelendiğinde Topluma Hizmet Uygulamaları alanında yapılan bir tarama çalışmasına rastlanmamıştır. Buradan hareketle yapılan bu araştırma, var olan durumu belirleyerek eksiklikleri ortaya çıkarması ve elde edilen bulguların alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara bilgi sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırma betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Topluma Hizmet Uygulamalarına ilişkin 2005-2015 yılları arasında ULAKBİM, ASOS, EBSCO, SOBİAD ve TEİ (Türk Eğitim İndeksi) tarafından dizinlenen dergilerde yayınlanan makalelere ve YÖK veri tabanında bulunan yer alan yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. Makalelerin ve tezlerin taranmasında anahtar sözcük olarak "topluma hizmet uygulamaları" ifadesi kullanılmıştır. Ulaşılan çalışmalara içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. İçerik analizi yöntemi, dokümanlardan toplanan nitel verilerin incelenmesi, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması aşamalarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada güvenirlik ve iç geçerliliğin sağlanması için, belirlenen kriterler doğrultusunda bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından veri tabanlarında bulunan makale ve tezlerin taranması gerçekleştirilmiştir. Tarama yapıldıktan sonra araştırmacıların bir araya gelmesiyle hangi makale ve tezlerin araştırmada yer alacağına karar verilmiştir. Belirlenen çalışmalar; araştırma yöntemleri, veri toplama metotları, örneklem dağılımı, konu alanı, ulaşılan sonuçlar gibi genel özellikler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, aşağıda belirtilen doğrultuda tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Makalelerin yer aldığı veri tabanları (ULAKBİM, ASOS, EBSCO, SOBİAD ve TEİ /Türk Eğitim İndeksi)

Tezlerin yapıldığı üniversiteler (Türkiye'de bulunan üniversiteler)

Makalelerin ve Tezlerin yıllara göre dağılımları (2005-2015 yılları arası)

Makalelerin ve Tezlerin konulara göre dağılımları (amaçlar, kurum ve kuruluşlar, etkinlik hazırlama)

Makalelerin ve Tezlerin kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları (nitel, nicel ve karma)

Makalelerin kullandıkları örneklem çeşitlerine göre dağılımları (kümeleme, tesadüfi, amaçlı)

Makalelerde ve Tezlerde kullanılan veri toplama araçları (anket, ölçek, görüşme ve gözlem formu)

Makalelerde ve Tezlerde kullanılan veri analizi yöntemleri (istatistiki betimsel analizler, fark testleri, içerik analizi, faktör analizi)

Sonuç olarak; alanda yapılan araştırmalar son yıllarda artmış olsa da istenilen düzeye ulaşamadığı görülmüştür. Ulaşılan çalışmaların konu alanı, araştırma yöntemleri, veri toplama metotları, çalışma sonuçları açısından betimsel analizler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Topluma hizmet uygulamaları, makale ve tezler, inceleme.

Kaynakça

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods In Education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Çetin, T. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Amaç ve İçeriğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29(3), 851-875.

Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M. ve Çabuk, B. (2011). Bir Topluma Hizmet Uygulaması Örneği: "Haydi Kavram Oyuncaklarıyla Oynayalım. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1), 19-38.

Elma, C., Kesten, A., Kıroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.

Gökçe, N. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri* (11.Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.

Kesten, A. (2012). Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Bakış Açısıyla Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.

Uğurlu, Z. ve Kıral, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleyiş Süreci ve Kazanımlarına İlişkin Görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 59-93.

Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Yaşar University*, 22(6), 3732-3747.

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

(7884) Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Taner ALTUN
Antalya Kaymakamlığı

Mehmet ERDOĞAN
Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde öğretmen ihtiyacı gerek ihtiyaç sebebiyle eğitim fakültelerinden gerekse güncel politikaların bir sonucu olarak Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı (PFESP) olmak üzere iki farklı kaynaktan karşılanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bir yandan öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi amacıyla özellikle öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik birçok çalışma gerçekleştirirken; öte yandan da açılan PFESP ile isteyen herkese Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nın öğretmenlik alanlarına bağlı kalarak öğretmenlik yolunu açmaktadır (Erdem, 2013). Eğitim sisteminin vazgeçilmez bir öğesi olan öğretmenlerin eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. "*Öğretmen eğitiminde tutarlı, kurumlaşmış, standart ve gelenekleri yaratamamış toplumlar çağdaş toplum olamazlar*."(Çağlar, 1991, s. 53).

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir (Ada ve Baysal, 2013). Öğretmen adaylarının meslekle ilgili bazı bilgileri kazanmanın yanında çocuğu sevme, öğrenmeyi-öğretmeyi sevme, bunun gerektirdiği özveri, isteklilik duyguları ve tutumları gibi duyuşsal davranışları da kazanmaları gerekir (Can, 1998). Öğretmen niteliklerine yönelik yapılan birçok çalışmada da belirtildiği üzere öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve tutumlarının öğretme ve öğrenme sürecinde önemli rol oynadığı ifade edilmesine rağmen (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005) eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmada dinamik faktör olan tutumu göz ardı ettiği (Ülgen, 1997 Akt. Bulut, 2009) söylenebilir. Oysaki öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları hem niteliklerini hem de meslekteki başarılarını etkileyen önemli bir husustur (Terzi ve Tezci, 2007). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu olması halinde mesleklerinin gerektirdiği görevlerini eksiksiz yerine getirecekleri ve öğrencileriyle daha iyi ilişkiler kurarak bilgi ve tecrübelerini onlara aktarabilecekleri söylenebilir (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Öğretmenlerin mesleki başarılarını etkileyen tutumlarının yanı sıra öz-yeterlik ve kaygı gibi diğer duyuşsal özelliklerinin de bu başarılarında önemli bir rol oynadığı göz ardı edilmemelidir. Öz-yeterlik inancı veya algısı mesleki başarıyı etkileyen önemli faktörlerden birisi olup öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancı, o öğretmenin sınıf içinde ve dışında ki davranışlarını ve çabalarını etkilemektedir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı, öğretmen adayının öğretmenlik eğitimini aldığı üniversite yıllarından başlayarak devam eden mesleki yaşantısında yaşadığı tüm öğretimsel deneyimlerle biçimlenir. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına yönelik çalışmaların mesleğe hazırlandıkları öğrencilik dönemlerinden başlayarak, yıllar içerisinde öğretmen olarak göreve başladıkları ve görevde devam eden yılları da kapsayacak şekilde, belirli aralıklarla incelenmesi ve değerlendirilmesi mesleğin gelişimi açısından son derece önemlidir (Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013). Kaygı, yeterince hazırlık yapamayan ve bilgi birikimi ile tecrübesi az olan ya da bunları kullanamayan kişilerde daha çok başarı ve başarısızlığı etkileyen hatta bazı dönemlerde korku safhasına varan ve cesaretin kaybolmasına sebebiyet verebilecek bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozdam ve Taşğın, 2011).

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde meslek bilgisi, sınıf içi performans ölçeklerinin yanı sıra öz-yeterlik, tutum ve kaygı gibi duyuşsal özelliklerini belirleyen ölçeklerin öğretmen adaylarına uygulanmasının onları tanıma ve izleme açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın genel amacı PFESP'e katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Nicel araştırma yöntemlerinden tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada veriler, 2014-2015 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Akdeniz Üniversitesi PFESP'e katılan öğretmen adaylarından (n=492) gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 74,5' i kız (n=348) ve % 24,2' si (n=113) erkektir. Öğretmen adaylarının % 1,3' ü (n=6) cinsiyet değişkenini cevaplamamıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri veya mezun oldukları fakülte veya yüksekokul değişkenine göre % 18,4' ü (n=86) Fen Fakültesi, % 28,7' si (n=137) Edebiyat Fakültesi, % 5,8' i (n=27) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, % 2,6' sı (n=12) İletişim Fakültesi, % 3,2' si (n=15) ilahiyat, % 2,6' sı (n=12) Güzel Sanatlar Fakültesi, % 0,9' u (n=4) Mühendislik Fakültesi, % 7,3' ü (n=34) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, % 17,3' ü (n=81) Sağlık Bilimleri Yüksekokulu olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmaya ilişkin verilerin toplanmasında Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, (2005)tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği",Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve Cabı ve Yalçınalp (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilen verilerin betimsel analizi frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı, tutum ve kaygı düzeylerinin "Cinsiyet" değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar t-test analizi, "Yaş" ve "Öğrenim görülen/mezun olunan Fakülte/Yüksekokul" değişkenlerine göre karşılaştırılması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), öz-yeterlik inancı, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin yönü ve düzeyinin belirlenmesi ise çoklu korelasyon analizi uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

Öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin bulgularda öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları görülmekte olup cinsiyet ve yaş gibi bağımsız değişkenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu fakat öğrenim görülen/mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkeninin ise herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Adayların mesleğe yönelik tutumlarına ilişkin bulgularda ise yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmekle birlikte cinsiyet ve öğrenim görülen/mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkenlerinin tutum puanları üzerinde etkisinin bulunmadığı, yaş değişkeni açısından ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Kaygı düzeylerine ilişkin bulgularda ise adayların mesleğe yönelik kaygılarının düşük olduğu ayrıca cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen/mezun olunan fakülte/yüksekokul türü değişkenlerinin kaygı düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında yapılan ilişkisel analiz sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının, kaygı düzeylerini etkilemekte olduğu ve onların mesleğe yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının artmasına bağlı olarak kaygı düzeylerinin de düşmekte olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Pedagojik formasyon, tutum, öz-yeterlik, kaygı

Kaynakça

Ada, S. ve Baysal, Z.N. (2013). *Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Bozdam, A. ve Taşğın Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 13*(1), 44–53.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 13–24.

Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 13*, 55-69.

Çağlar, A. (1991). Atatürk eğitim fakültesinde yapılan "Öğretmenlik Uygulaması" üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 3*, 53-72.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 162*, 160-167.

Elkatmış, M.,Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(3), 41-50.

Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı I. Cilt* (s. 471-477), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 315*, 593-614.

Üstüner, M., Demirtaş H., Cömert M., Özer N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 1-16.

(7891) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Mezuniyet Türüne Göre İncelenmesi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması

Ceyhun ERSAN

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Eğitim süreci içinde ele alınan hedeflerin gerçekleşmesi öğretme sürecinin etkililiğine, öğretme sürecinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır (Ün Açıkgöz, 2005: 20). Bu yönüyle öğretmen, öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biridir (Sönmez, 2012: 160). Ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecinin ele alındığı ve tartışıldığı birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır (Taşdemirci, 2002; Aras ve Sözen, 2012; Azar, 2011; Bilir, 2011; Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006; Doğan, 2005; Altunya, 2008; Karakütük, 2001; Kavcar, 2002; Özoğlu, 2010; Okçabol vd., 2003; Kuzu, 2009; YÖK, 1998; Şişman, 2009; TED, 2009). Özellikle doğumundan zorunlu eğitim çağına gelene değin her bireyin en ideal düzeyde gelişimini hedefleyen (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002) okul öncesi eğitim süreci kapsamında, bireylerin karşılaşacakları ilk öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilme boyutu ayrı bir anlam kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim, diğer eğitim kademeleriyle kıyaslandığında, en alt kademede gibi görünse de önemi ve sonraki yıllara katkısı dikkate alındığında birinci derecede değere sahip bir eğitim kademesi olarak betimlenebilir. Bilindiği üzere insan yaşamının en kritik ve en değerli yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır. Bu derecede değerli ve kritik bir dönemde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin çok yüksek olması gerekmektedir. Çünkü bu denli öneme sahip bir dönemin yoğun görev ve sorumluluklarını taşıyabilmek, ancak yüksek niteliklere sahip okul öncesi öğretmenlerince yerine getirilebilir (Gürkan, 2005: 78).

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yüksek niteliklerden birinin öğretmen öz-yeterlik inancı olduğu söylenebilir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin öğretmenlik görevini sürdürmesi ve başarması için gerekli olan eylemi düzenlemeye ve gerçekleştirmeye yönelik kapasitesi ile ilgili *inançları* olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bir öğretmenin kendisi ile ilgili yeterlik inancı ne kadar güçlü olursa o derecede güçlüklerin üstesinden gelebilir, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilir ve daha da önemlisi kendi yaşam deneyimlerinden öğrenebilir (Bangs ve Frost, 2012).

Bugün itibariyle resmi ya da özel okul öncesi eğitim kurumları dikkate alındığında, bu kurumlarda "öğretmen" sıfatıyla çalışan bireylerin kız meslek lisesi mezunlarından, okul öncesi öğretmenliği mezunlarına kadar geniş bir yelpazede seyrettiği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığının resmi tanımlamaları (usta öğretici, ücretli öğretmen vb.) bir tarafa bırakıldığında bu öğretmenlerin, kız meslek lisesi mezunu, önlisans çocuk gelişimi programı mezunu, 4 yıllık açık öğretim okul öncesi öğretmenliği mezunu, 4 yıllık örgün okul öncesi öğretmenliği mezunu olarak çalıştıkları gözlenmektedir.

Genelde öğretmenler ve özelde okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile ilgili çeşitli bilimsel çalışmalar (Çakır, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011; Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010; Kesgin, 2006) yürütülmüştür. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan farklı mezuniyet türlerine sahip öğretmenler ele alındığında doğrudan, okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inançlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışan; önlisans çocuk gelişimi programı mezunu öğretmenler, açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenler ve örgün okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenler arasında öğretmen öz-yeterlik inançları bakımından anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

Bu çalışma bir nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmada da resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan farklı mezuniyet türlerine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri incelenmiştir. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın evreni, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mezuniyet türlerine göre öz-yeterlik inançlarının benzeşiklik ya da farklılığı incelenmeye çalışıldığından, özellikle daha fazla açık öğretim lisans mezunu öğretmene ulaşabilmek adına çalışma grubu internet yoluyla ulaşılabilen öğretmenlerden oluşturulmuştur.

Araştırmanın verileri, Tepe ve Demir (2012) tarafından beşli likert türde geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği" ile toplanmıştır. Anılan ölçek, altı alt boyuta sahip olup 37 maddeden oluşturulmuştur. Bu alt boyutlar sırasıyla Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim Becerileri, Aile Katılımı, Planlama, Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi ve Sınıf Yönetimi olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın ölçme araçları olan "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği" Googledocs yazılım programı aracılığıyla internet belgesi haline getirilmiş ve böylece ölçeklerin internet ortamında doldurulmasına olanak sağlanmıştır.

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ile nicel verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerden biri olan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türü ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi Tek Yönlü Varyans analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre; önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin sırasıyla Öğrenme Öğretme Süreci (ÖÖS), Aile Katılımı (AK), Planlama (P), Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (ÖOD) ve Sınıf Yönetimi'ne (SY) göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi"; açıköğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin sırasıyla ÖÖS, AK, P ve SY'ye göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi" ve ÖOD'ye göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "iyi" olduğu görülmüştür. Örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖS, AK, P, ÖOD ve SY'ye göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise "iyi" olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tümünün İB'ye göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin "çok iyi" olduğu anlaşılmıştır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezuniyet türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı da ele alınmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türüne göre sırasıyla Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim Becerileri, Aile Katılımı, Planlama ve Sınıf Yönetimi'ne göre öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sadece Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi alt boyutuna göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi öğretmenleri, öz-yeterlik inancı, mezuniyet türü, nedensel karşılaştırma araştırması

Kaynakça

Aras S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf (Erişim Tarihi: 28.05.2014).

Altunya, N. (2008). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi* (1848-2008) Yenibosna-İstanbul: Uygun Basım.

Atanur Baskan, G., Aydın, A. ve Madden,T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, s.35-42.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, Cilt/Volume 1, Sayı/Number 1, Nisan/April 2011; Sayfa/Pages 36-38.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,vol: 44, no: 2, 223-246.

Doğan, C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. Bilig, Güz, sayı 35, http://www.yesevi.edu.tr/bilig/biligTur/pdf/35/133-149.pdf (Erişim Tarihi: 26.05.2014).

Guo, Y.,Justice L. M., Sawyer, B. & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27, Issue 5, P. 961–968.

Guo, Y.,Piasta, S. B., Justice L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*. *Vol. 26, Issue 4, P. 1094-1103*

Gürkan, T. (2005). *Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları*, İçinde Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular (Ed: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları.

Karakütük, K. (2001). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli, 23 Kasım 2000, Ankara: *Ankara Ünivesitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Yayın No:185.

Kavcar, C. (2002). "Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1)1-13.

(7893) Farklı Mesleklerde Çalışanların Öğretmenlik Mesleğini Tercih Motivasyonları

Hasan ŞEKER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Bilge ASLAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Öğretmenlik, birçok sebeple tercih edilen meslek alanlarındandır. Öğretmenlik mesleğine girişte hem Türkiye'de hem de dünyanın birçok ülkesinde tek kaynak eğitim fakülteleri ile sınırlı değildir. Günümüzde öğretmen adayları Eğitim Fakültesi dışında farklı bölümlerden mezun olan adaylar öğretmenlik sertifika programlarını (formasyon) tamamlayarak öğretmen adayı olabilmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme kaynağının ne olacağı genellikle tartışılan konulardandır. Öğretmeni kim yetiştirecek Eğitim Fakülteleri mi? yoksa diğer kaynaklar mı? Eğitim Fakülteleri dışındaki kaynaklardan gelen öğretmen adaylarının, sanki sadece iş bulma arayışları, düzenli bir iş ve gelir elde etme, ikinci bir iş veya iş bulmada alternatif arayışları gibi dışsal motivasyon kaynakları nedeniyle onların öğretmenlik mesleğine yönelttiğine ilişkin bazı kanıların olduğu sistemsiz yapılan gözlemlerde görülebilmektedir. Oysa ki eğitim fakültesi dışındaki öğretmen adaylarında kendi alanını sevme ve alanlarına yönelik uygulama pratiklerinin- zengin yaşantıların olması bu adayların öğretmenlik mesleğini seçmede temel motivasyon kaynaklarından olduğu görülmektedir (Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011; Boz ve Boz, 2008; Karamustafaoğlu ve Özmen, 2004). Eğitim fakülteleri dışından mezun olan öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik coşkularının mesleğe yönelmedeki önemli motivasyon kaynağı olarak görülmektedir (Şeker, Deniz ve Görgen, 2015).

Öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri ile ilgili araştırmada farklı motivasyon kaynaklarının meslek seçiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu farklılık örneklem ve yöntem ve yaklaşım farklılığından da kaynaklı olabilir. Örneğin Nayır ve Taneri (2013) tarafından yapılan araştırmada, alturistik, Çermik, Doğan ve Şahin (2010)'in çalışmasında ise dışsal motivasyonların öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Eğitim fakülteleri dışındaki bir fakülteden mezun olan ve öğretmenlik dışında mesleği olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinin arkasında yatan nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma hali hazırda kendi alanlarında meslek sahibi olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiklerini araştırmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine yönelme motivasyonlarının mesleği devam ettirme, meslekten ayrılma, mesleki doyum (Liu ve Onwuegbuzie, 2014) gibi değişkenlerle yüksek ilişkisinin olması nedeniyle bu çalışma ile öğretmen yetiştirme ve programlarının düzenlenmesindekatkıları olabilecektir. Giriş motivasyonların doğru okunması, öğretmen yetiştirme de alınacak bazı kararlara ve programlarının düzenlenmesine hizmet edebilecektir. Çalışma bir işi-mesleği olan ve formasyon kursları sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelenaday öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Betimsel ve ilişkisel yöntemin kullanıldığı araştırmada öğretmenlik mesleğini çalıştığıişe tercih etmeyi düşünen aday öğretmenlerin; (1) bu tercihlerindeki en önemli neden, (2) mesleği seçmelerindeki en önemli tatmin kaynağının ne olduğuna odaklanılmıştır.Ayrıca çalışmada bir işi olan aday öğretmenlerin tercihleri kendi sınıflarında çalışmayan öğretmen adayının görüşleriyle karşılaştırılmıştır.

Bir meslek sahibi olan – çalışanların- neden öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri üzerine odaklanılan araştırmada betimsel ve ilişkisel yöntem kullanılmıştır.Öğretmenlik mesleğini çalıştığı işe tercih etmeyi düşünen aday öğretmenlerin; (1) bu tercihlerindeki en önemli neden, (2) mesleği seçmelerindeki en önemli tatmin kaynağının ne olduğuna odaklanılmıştır.

Araştırmada bir işi mesleği olan 43 aday öğretmenlerin tercihleri kendi sınıflarında öğrenim gören lisans öğrencisi ve çalışmayan 44 öğretmen adayının görüşleriyle karşılaştırılmıştır.Bu amaçla araştırma toplam 87 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Örneklem grubunda bulunan çalışan öğretmen adaylarının meslekleri incelendiğinde çoğunun sağlık alanında (Hemsirelik, fizik tedavi rehabilitasyon, ebelik gibi) çalıştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra çok farklı meslek gruplarında çalışan (İşletme, müzik bilimleri, resim, sosyoloji, felsefe, turizm gibi) öğretmen adayları da bu grubta bulunmaktadır.

Araştırma bulguları aynı sınıfta formasyopn dersleri alan bir işte çalışan ve bir işte çalışmayan öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından hazırlanan üç açık uçlu soru ile ve Liu ve Onwequbuzie (2014)'nin düzenlediği yedi kapalı uçlu motivasyon sorusu ile elde edilmiştir.

Araştırmada her iki gruptaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelmelerindeki en önemli neden ve tatmin kaynaklarının ne(ler) olduğu ile ilgili sorulan açık uçlu sorulara verdikleri tepkiler genel olarak okundu, incelendi, daha sonra temalaştırmalar yapıldı. Nicel verilerin analizinde ise frekans, yüzde gibi betimsel istatistiklere başvuruldu.

Çalışan bir işi olan öğretmen adaylarının mezun oldukları fakülte/ bölümler incelendiğinde çoğunlukla sağlık çalışanlarından oluştuğu görülür. Bunun yanısıra Çağdaş Türk lehçeleri, Grafik- tasarım, Müzik, Resim, İşletme, Sosyoloji, Hemşirelik, Felsefe, Turizm, Heykel, gibi bölümlerden mezun çalışanlar da çalışma grubunda bulunmaktadır. Bu örneklem grubundaki tüm adaylar öğretmenliği şu anda çalıştığı işe tercih etmeyi düşünmektedirler. Bu gruptaki öğretmen adaylarının bu tercihlerinde farklı motivasyon kaynakarının olduğu görülülmekle birlikte çalışma koşullarının rahatlığı, iş güvencesi, düzenli iş ve gelir gibi dışsal faktörlerden daha çok içsel ve alturistik motivasyonların daha etkili olduğu görülmektedir.Çalışan gruptaki öğretmen adaylarının bir kısmı açık uçlu soruda KPSS gibi sınavlarda başarılı olmak için formasyon programını tercih etmediklerini

belirtmişlerdir.Kendilerini geliştirebilecekleri, bilgiyi paylaşabilecekleri ve bildiklerini sergileyebilecekleri bir meslek olaması gibi nedenler bu grupraki adayların öğretmenlik mesleğini seçmede en önemli tatmin kaynağını oluşturmaktadır.Bu bulgular lisans son sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin görüşleriyle karşılaştırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adaylarının iş tatmini, mesleğe giriş motivasyonu, meslek değiştirme, mesleğe yönelme

Kaynakça:

Boz Y, Boz Z (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(1):137-144.

Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarınınöğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 201-212.

Karamustafaoğlu O, Özmen H (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 2 (6), 35-49.

Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' Motivation for Entering the Teaching Profession and Their Job Satisfaction: A Cross-Cultural Comparison of China and Other Countries. Learning Environments Research, 17(1), 75-94.

Nayır, K. F. ve Taneri, P. O. (2013). Karatekin üniversitesi pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 1-12.

Şeker, H, Deniz, S. ve Görgen, İ (2015). Pre-service teachers' motivations toward teaching profession and their opinions about the pedagogic formation program. *Educational Research and Reviews,* 10(10), 1403-1414.

Tataroğlu B, Özgen K, Alkan H (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenliği Tercih Nedenleri ve Beklentileri, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 Nisan, 2011 Antalya-Turkey.

(7899) Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların negatif duygularına vermeyi tercih ettikleri cevaplar kendi duygusal yeterlilikleri ile açıklanabilir mi? -Yol Analizi çalışması

Ebru ERSAY
Gazi Üniversitesi

Keziban Büşra KAYNAK
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Araştırmalara göre, çocuklar ancak tüm gelişim alanları yeterince desteklenirse iyi öğrenebilirler (Blair, 2002; Denham, 2006). Ne yazık ki çocukların duygusal gelişimlerinin çocukların sosyal gelişimlerindeki yeri yanında akademik başarı ve okula hazır oluşlarındaki önemi uzun yıllar eğitimciler tarafından ihmal edilmiştir. Özellikle son yirmi yılda yapılan araştırmalar göstermiştir ki çocukların duygusal yeterliliği onların sosyal yeterliliği (Ersay, 2015; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003), okula hazır oluşları (Blair, 2002) ve akademik başarıları ile (Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill, 2013) yakından ilişkilidir.

Çocuğun duygusal yeterliliği doğumla başlar ve erken çocuklukta hızla gelişir (Trentacosta ve Izard, 2007). Çocuklarda duygusal yeterlilik genellikle; 1-kişisel ve diğer insanların duygularının farkına varmak, 2-duygusal dili etkin bir şekilde kullanabilmek, 3-kişisel sıkıntıyı (gerginliği) kontrol edebilmek,4- diğer kişilere empati gösterebilmek, ve 5- gösterilen duyguların içsel duygu durumlarından farklı olabileceğinin farkında olmak olarak tanımlanır (Denham, 2001). Çocuklarda duygusal yeterlilik becerileri duyguların sosyalleşmesi sürecinde gelişmektedir.

Çocukların duygularının üç temel mekanizma ile sosyalleştiği düşünülmektedir (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998): 1) çocuklar duyguları deneyimledikleri ve gösterdikleri anda birincil bakıcının tepkileri ve cevap şekilleri, 2) birincil bakıcının duygularla ilgili konuşmaları ve açıklamaları ve 3) birincil bakıcın kendi duygularını nasıl gösterdiği ve duygularıyla nasıl başettiği. Literatürde ağırlıklı olarak çocukların duygularının sosyalleşme süreci anne ve babalarla yapılan araştırmalarla açıklanmıştır.

Ebeveynlerin çocuklarına duygularını nasıl gösterebileceklerini öğretmeleri veya duygularıyla nasıl başedeceklerini öğretmeleri, çocuklarının sosyal-duygusal yeterliliği ile ilişkili bulunmuştur. Bunu yanında ebeneynler çocukların duygularına utandırma, ceza veya duygu göstermeyi desteklememe şeklinde cevap verdiklerinde, çocukların yüksek seviyede negatif duygu gösterdikleri ve düşük seviyede sosyal yeterlilik gösterdikleri bulunmuştur (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996).

Öğretmenlerin ebeveynler gibi çocukların duygusal yeterliliklerini etkileyecek deneyimler sağlayarak çocukların duygularının sosyalleşmesinde önemli rolleri bulunmaktadır (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Öğretmenlerin de çocukların duygularını ebeveynler ile benzer yollarla sosyalleştirdikleri bulunmuştur (Ahn, 2005; Brenner & Salovey, 1997). Az sayıda araştırma okul öncesi öğretmenlerinin kendi duygusal yeterliliklerinin çocukların duygularına nasıl cevap verdikleri ve duygularla ilgili ne öğrettiklerini etkilediğini göstermiştir (Ersay, 2007; Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013). Bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Ne yazık ki literatürde öğretmenlerin duygusal farkındalığı ve duygu düzenleme stratejilerinin çocukların duygularına verdikleri cevaplarla ilişkisi henüz incelenmemiştir. Bu araştırma literatürde ilk defa okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların negatif duygularına vermeyi tercih ettikleri cevapların, öğretmen adaylarının duygusal farkındalığı ve duygu düzenleme stratejileri tarafından açıklanma durumunu yol analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Tarama modelinde tasarlanan bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi son sınıf öğrencilerinin çocukların negatif duygularına vermeyi tercih ettikleri cevapların kendi duygusal farkındalığı ve duygu düzenlemesiyle ilişkisini incelemektir. Yol analizi ile öğretmen adaylarının duygusal farkındalığı ve duygu düzenleme stratejilerinin hangi ilişki ve oranda çocukların öfke ve üzüntü durumlarına vermeyi tercih ettikleri cevaplarını açıkladığını incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla çalışma grubuna Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan altı üniversitede (Akdeniz, Cumhuriyet, Gazi, İnönü, Necmettin Erbakan ve Karadeniz Teknik Üniversitesi) eğitimlerine devam eden 393 okul öncesi öğretmeni adayı dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup; öğretmen adaylarının 4. sınıf öğrencisi olması ve öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olması şartları aranmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formun yanı sıra; Bagby ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Güleç, Köse, Güleç, Çıtak, Evren, Borchardt ve Sayar (2009) tarafından yapılan "Toronto Aleksitimi Ölçeği", Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Yurtsever (2008) tarafından yapılan "Duygu Düzenleme Ölçeği", Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilen ve kısa formunun Türkçe'ye uyarlaması Çakmak ve Çevik (2010) tarafından yapılan "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çocukların negatif duygularına nasıl cevap verdiklerini tespit etmek amacı ile ise Ersay (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmen Tutumları/Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır.

Toronto Aleksitimi Ölçeğinin iki alt ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin dokuz altölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeğinin iki altölçeğinin, Öğretmen Tutumları/Davranışları Ölçeğinin 21 alt ölçeğini açıklama durumları yol analizi ile incelenmiştir.

İki tane duygusal farkındalık alt ölçeği, 9 bilişsel duygu düzenleme ve 2 tane genel duygu düzenleme alt ölçeğinin, öğretmenlerin çocukların negatif duygularına 7 temel kategoride (üzüntü ve öfke alt ölçekleriyle toplam 21 kategoride) cevap verme tercihlerini açıklama durumları yol analizi ile incelenmiştir. Analizlerin hesaplanmasında teorik olarak oluşturulan model aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

(ŞEKİL KOPYALANAMAMAKTADIR)

Araştırma için oluşturulan teorik modelin üzüntü durumunda-duygu isimlendirme, öfke durumunda-duygu isimlendirme, dikkatini dağıtma, öfke durumunda-davranışa odaklanma, öfke durumunda-ceza ve üzüntü durumunda küçümseme cevaplarını anlamlı olarak açıkladığı bulunmuştur. Anlamlı bulunan tüm modellerde öğretmen adaylarının duygusal farkındalığı ancak duygu düzenlem stratejileri üzerinden çocukların negatif duygularına verdikleri cevap tercihlerini açıklamıştır. Özellikle öğretmen adaylarının duygu düzenleme durumlarının çocukların duygularına verdikleri cevapları açıklama da önemli olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarının duygu sosyalleştirmesini geliştirmenin önemli bir kısmının kendi duygusal becerilerini geliştirmek olduğu açıktır. Bu nedenle öğretmen eğitim programlarının öğretmenlerin duygusal becerilerini geliştirecek düzenleme ve tedbirler içermesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, duyguların sosyalleşmesi, duygu farkındalığı, duygu düzenlemesi

Kaynakça

Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. Early Child Development and Care, 175(1), 49–61. doi:10.1080/0300443042000230320

Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure. Journal of psychosomatic research, 38(1), 23-32

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. American Psychologist, 57(2), 111−127.

Brenner, E. M. & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey and D.J. Sluyter (Eds), Emotional development and emotional intelligence (pp.168-192). New York: BasicBooks

Cakmak, A. F., & Cevik, E. I. (2010). Cognitive emotion regulation questionnaire: Development of Turkish version of 18-item short form. *Afr J Bus Manage*, *4*(10), 2097-2102.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. Early Childhood Education Journal, 40(3), 137-143.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. S., Auerbach-Major, S. T., & Queenan, P. L. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to social competence? Child Development, 74, 238–256. doi:10.1111/1467-8624.00533

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T.L. (1998). Parental Socialization of

Emotion. Psychological Inquiry, 9(4), 241-273

Ersay, E. (2007). Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database (AAT 3266106).

SİSTEMİN KELİME KISITLAMASI NEDENİYLE TÜM KAYNAKÇA EKLENEMEDİ

(7901) Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Demokratik Tutumların Değerlendirilmesi

Gülsün ŞAHAN

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Bir ülkenin geleceği çocuklarına verdiği eğitimle şekillenmektedir. Milli eğitimin temel ilkelerinden birisi de" Demokrasi Eğitimi"dir. Bu ilkeye göre güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır. Öğretmenler demokrasiyi sınıf içindeki her türlü etkinliğin uygulanmasında yaşatması, temel eğitim alan çocuklara demokrasiyi öğretmesi gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin görevlerinden birisi de demokratik yurttaşlar yetiştirmektir. Demokrasiyi davranış biçimi olarak özümsemiş ve demokrasiyi hayatlarına uygulayabilen toplumlarda demokrasi yaşamakta ve gelişmektedir. Demokrasiyi yaşatmak demokratik değerleri benimsemiş insanların yetişmesiyle mümkün olacaktır (Gömleksiz&Çetintaş, 2011) Geleceğin öğretmenlerinin göreve başlamadan aldıkları eğitimlerinde "demokratik tutumları ve problem çözme becerilerini gerçekleştirebilecekleri fırsatlar sağlanmalıdır. Bireylerin her türlü problemde, demokratik kurallar çerçevesinde çözüm araması, toplumun daha sağlıklı ve birbirine saygılı bir yapıya bürünmesinde oldukça önemlidir. Karşılaşılan problemlere, şiddete başvurmadan, iletişime dayalı çözüm üretmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin geleceğin bireylerine eğitim verirken öncelikle kendilerinin bu özellikleri kazanması ve öğrencilere aktarması demokratik toplum için önemlidir (Genç&Kalafat 2007). Demokrasi bir yaşam stili olarak değerlendirilen, insanoğlunun ilk çağlardan beri günümüze dek ulaşabildiği ideal yönetim biçimlerinin sonuncusu olarak kabul edilmektedir. Demokrasinin amacı incelendiğinde siyasal toplum olma yolunda örnek davranış biçimleri oluşturma, bir yaşam biçimi olarak benimsenme, yalnızca insan haklarına yönelik kavramlara değil aynı zamanda insani değerlere yönelik kavramlar hakkında da toplum bilinci oluşturma amacının da olduğu görülmektedir. Demokrasi amaçlara en çok yaklaşan toplumlara bakıldığında bunun etkili iletişim yolu ile kazanıldığı, etkili iletişimi de eğitim ile başardıkları görülmektedir. Bu yüzden demokrasi eğitiminin verileceği başlıca kurumlardan olan okullar, hem akademik başarıya yönelik eğitim faaliyetleri hem de demokrasinin benimsenip yaşam stili haline getirdikleri faaliyetlerini de öğretmek, uygulamak durumundadır (Samancı &Yıldırım2015). Demokrasiyi içselleştirmemiş, sınıf içi ve dışındaki davranışlarında demokratik tavır göstermeyen öğretmenlerin bu ilkeye uygun öğrenci yetiştirmesi beklenmemelidir. Öğretmen adayları demokratik tutum kazanmış olarak mezun olmalı, öğretmenlik yaptıkları sürede okulda yer alan her türlü çalışmada demokrasiye yer vermesi gerekmektedir. Demokrasinin öğrenilmesi uygulanması demokratik bir vatandaş olmanın ön koşuludur. Ülkelerin gelişmişlik düzeyinin demokrasi bilincinin yerleşmesiyle artacağı, bu nedenle de geleceğin toplumunu oluşturacak çocukların sağlam bir demokrasi eğitimi almaları gerekmektedir. Daha demokratik bir gelecek için öğretmenlerin demokratik tutum kazanmış olmaları önemlidir.

Araştırma nicel araştırma tekniklerinden tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Bartın Eğitim Fakültesi 2016 bahar döneminde öğrenim görmekte olan 420 Formasyon eğitimi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubumda ise Türk dili ve edebiyatı Birinci ve ikinci grup ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği grubundan toplam 100 öğrenci yer almıştır. Öğrenci görüşleri Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Ölçeği"ile alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin yüzde ve frekansları alınmış, tablolara aktarılarak yorumlanmıştır. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Öğrenci görüşleri Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Ölçeği"ile alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin yüzde ve frekansları alınmış, tablolara aktarılarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla "Published for the Attitude Research Laboratory" tarafından geliştirilen "Teacher Opinionaire on Democracy" ölçeğinin G ve H formlarından elde edilen ve Türkçe geçerlik güvenirlik analizleri Gözütok (1995) tarafından yapılan "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, tamamen katılmıyorum" biçiminde cevaplanmıştır. Tamamen katılıyorum seçeneği için 5, katılıyorum seçeneği için 4, kararsızım seçeneği için 3, katılmıyorum seçeneği için 2 tamamen katılmıyorum seçeneği için 0 verilmiştir. Olumsuz maddelerde bu puanlamanın tersi yapılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz sonucuna göre tablolara aktarılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve önerilere yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının demokratik tutumlarının üst düzeyde gerçekleşmiş olacağı beklenmektedir. Ancak sonuçlar beklentileri karşılanmadığında elde edilen sonuçların nedenleri üzerinde durulacak, yapılmış benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla karşılaştırlacaktır. Derslerde demokratik katılımı sağlayıcı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanarak öğretmen adaylarının kendi görüş ve düşüncelerini ifade edebilmelerine imkan sağlanmadığında öğrencilerin demokratık tutumu kazanmayacakları dikkate alınmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan eğitimcilerin demokratik tutum ve değerleri kazandırmadaki etkilerini dikkate amaları, pozitif rol model olmaları gerektiğinin bilincinde olmaları gerekmektedir bu nedenle öğrenciler derslere aktif katılmalı, akademistyenler bu konuda bilinçlendirilmelidir. Eğitim fakültelerinin eğitim

programları arasında insan hakları, demokrasi eğitimi, mesleki etik gibi derslere, konu ile ilgili projelere yer verilmelidir. Bu çerçevede anne-baba ve çocuk eğitimine dönük seminer, konferans ve benzeri programlarla aile bireyleri bilinçlendirilebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda demokrasi eğitimi pratiğe dönüştürülmeli ve çeşitli seminerler, düşünce atölyeleri düzenlenerek uygulamalı çalışmalara yer verilmelidir. Öğretmen adayları demokratik tutumları geliştirmeye yönelik öğretim yöntemleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Demokrasi, Demokratik tutumlar, eğitim fakültesi, öğretmen adayları.

Kaynakça

Büyükkaragöz S, Kesici Ş,(1996)Öğretmenlerin Hoşgörü Ve Demokratik Tutumları Eğitim Yönetimi *Eğitim Yönetimi*,Yıl 2, Sayı 3, Yaz ss. 353-365

Ekici Yaşar,F(2014) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/11 Fall 2014, p. 593-602, ANKARA-TURKEY

Genç, S, Z,Kalafat, T(2007) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl 2007 (2) 22. Sayı 10

Gömleksiz,M,N,Çetintaş, S.(2011) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle,7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği)Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 1-14 1

Gözütok, D. (1995). Öğretmenlerin Demokratik Tutumları, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları

Samancı,O, Yıldırım G.(2015) Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Öğretim Elemanlarının Demokratik ve Demokratik Olmayan Tutum ve Davranışları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 19 (1): 115-128

Sönmez Ektem, I, Sünbül,M,A(2011)Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 31, Sayfa 159-168

Taçman,M.(2006) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları, İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları, Cypriot Journal of Educational Sciences, c. 1, sayı: 1,ss.30-46.

(7924) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Sertifika Programına İlişkin Görüşlerinin Gizil Sınıf Analizi İle İncelenmesi

Ömer KAMIŞ Ankara Üniversitesi
Volkan ALKAN Ankara Üniversitesi
Ercan ÇOBAN Ankara Üniversitesi
Merve ŞAHİN KÜRŞAD Ankara Üniversitesi

ÖZET

Toplumların ekonomik, siyasi, kültürel açıdan gelişebilmesi için nitelikli bireylere ihtiyaç vardır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi bu bireylere verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Eğitimin kalitesini belirleyen önemli etmenlerden birisi de öğretmenlerdir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için öncelikle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu kurumlardaki öğretmen yetiştirme programları önem arz etmektedir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme işlevini 1982 yılına kadar ağırlıklı olarak öğretmen okullarının gerçekleştirdiği görülmektedir. İlkokullara öğretmen yetiştirmede, ilköğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri, köy muallim mektepleri, köy enstitüleri, köy eğitmen kursları ve köy öğretmen okulları sorumluyken, ortaokullar için üç yıllık eğitim enstitüleri sorumluydu. Liselere öğretmen yetiştirme görevini ise yüksek öğretmen okulları, deneme yüksek öğretmen okulları ve üniversiteler üstlenmekteydi (YÖK, 2007). 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere geçmesinin ardından öğretmenler bir yandan eğitim fakültesinde yetiştirilirken, diğer yandan fen- edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilerek öğretmen yetiştirilmesine çalışılmıştır (Yüksel, 2011).

Eğitim fakültesi mezunu olmayanlara öğretmen olma imkanı veren pedagojik formasyon sertifika programları, öğretmen ihtiyacının fazla olduğu dönemlerde bu ihtiyacı karşılamak için açılmıştır. Fakat ileriki yıllarda eğitim fakültelerinin sayısının artmasına bağlı olarak bu fakültelerden mezun olan öğretmen adayı sayısı da artmıştır. Bu durum, atanamayan öğretmen problemini ortaya çıkarmıştır. Bu durumdan ağırlıklı olarak eğitim fakültesi mezunları etkilenmiştir.

Yılmaz (2015), istihdam politikaları çerçevesinde 2011- 2014 yılları itibariyle yapılan öğretmen atama sayısı ile KPSS' ye giren aday sayısı arasında arz- talep dengesinin bir türlü sağlanamadığını belirtmektedir. Kaya, Harurluoğlu, Keser ve Horoz (2011) ise, eğitim fakültesi öğrencilerinin, pedagojik formasyon sertifika programı ile kendilerine haksızlık yapıldığını, fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerinden daha yüksek puan almalarına rağmen, aynı hakka sahip olmalarından ve üniversite sınavında elediği öğrencilerin KPSS'de öğretmen adayı olarak karşısına çıkmalarından rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler özellikle Eğitim Fakültesini kazanmak için Fen veya Edebiyat Fakültesini tercih etmediklerini dolayısıyla da kendi memleketlerinden başka şehirlere gitmek zorunda kaldıklarını bu durumun kendilerini maddi açıdan zorladığını ifade etmişlerdir.

Pedagojik formasyon sertifika programlarıyla eğitim fakültesi mezunu olmayan bireylere öğretmen olma olanağının verilmesinin, eğitim fakültesi öğrencilerini olumsuz etkilediği açıktır (Miser, 2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kendilerini olumsuz etkileyen bu programlar hakkındaki görüşleri üzerine alan yazında yeterince çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca, yapılan çalışmalarda öğrencilerin pedagojik formasyon sertifika programları hakkındaki görüşlerini etkileyen etmenler üzerinde durulmamıştır. Yapılacak çalışma bu açıdan önemlidir.

Tüm bu sebeplerle, bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler bakımından sınıflandırılmasıdır. Bunun yanında, ortaya çıkan sınıfların belirli değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmaktadır

Eğitim fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler bakımından sınıflandırılmasının amaçlandığı bu çalışma temel araştırma niteliğindedir. Temel araştırmalar, kuram üretmeye dönük çalışmaları tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Ayrıca temel araştırmalar, uzun süreli ekonomik veya sosyal fayda beklemeksizin veya sonuçlarının pratikteki sorunlara uygulanması veya uygulamalarından sorumlu olan sektörlere aktarılması için herhangi bir çaba harcamaksızın sadece bilginin ilerlemesi için gerçekleştirilir (OECD,2002).

Bu çalışmanın araştırma grubunu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hacettepe Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yapılacak olan anket uygulaması için 1000 öğrenciye ulaşılması planlanmaktadır.

Bu araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Sertifika programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla "Katılıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının verilebildiği bir anket formu ve kişisel bilgi formu veri toplama aracı olarak kullanılacaktır.

Araştırmanın birinci amacı olan, eğitim fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla anket maddelerine verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanacak ve yorumlanacaktır.

Araştırmanın ikinci amacı olan, eğitim fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programı hakkındaki görüşlerine göre sınıflandırılmaları için gizil sınıf analizi kullanılacaktır.

Araştırmanın üçüncü amacı olan, gizil sınıf analizi sonucunda elde edilen sınıfların bazı değişkenler açısından incelenmesi için gizil sınıf modeline ait parametre tahminleri kullanılacaktır.

Öğrencilerin anketin her bir maddesine verdiği yanıtların frekans ve yüzdelerinin yorumlanması yoluyla Eğitim fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programına ilişkin görüş durumu belirlenmiş olacaktır.

Anketin her bir maddesi ayrı ayrı değerlendirildikten sonra eğitim fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programına bakışlarının sınıflandırılması için yapılacak gizil sınıf analizi sonrasında gizil sınıflar elde edilecektir. Alanyazın incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programına bakışının olumsuz olduğu ve programı kendilerine yapılan bir haksızlık olarak nitelendirdikleri görülmektedir (Kaya, Harurluoğlu, Keser ve Horoz, 2011). Dolayısıyla oluşacak gizil sınıfların öğrencilerin programı haksızlık olarak görme derecelerine göre şekilleneceği düşünülmektedir.

Oluşturulan gizil sınıf modeline ait parametre tahminlerinden faydalanılarak gizil sınıfları oluşturan öğrencilerin özellikleri belirlenecektir. Böylece, öğrencilerin pedagojik formasyon sertifika programı hakkındaki görüşlerini etkileyen etmenler hakkında fikir sahibi olunacaktır. Elde edilen bu bulgular konuyla ilgili ilerde yapılan araştırmalara yol gösterici olacaktır.

Anahtar Kelimeler : pedagojik formasyon, gizil sınıf, eğitim fakültesi öğrencileri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, E.,Harurluoğlu, Y., Keser, S. ve Horoz, A. (2011). Fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerine verilen formasyon hakkına eğitim fakültesi öğrencilerinin bakışı. *EasternGeographicalReview*, 16 (26), 213-222.

Miser, R. (2016). *Atanamayan öğretmeler sorunu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

OECD (2002). *Frascati manual proposed standard practıce for surveys on research and experımental development*. Paris: OECD Publications Service.

Sinan, M (2009). *Gizli sınıf analizi ve Türkiye'de muhafazakarlık üzerine bir uygulama* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, G. (2015). *Pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve mezunların istihdamlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

YÖK (2007).*Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. Ankara: Meteksan.

Yüksel, S. (2011). Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 179-198.

(7933) Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Uygulama Sürecine İlişkin: Bir Durum Çalışması

Neşe ÖZKAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniv.

Sibel DAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniv.

Kadir BİLEN
Alanya Alaaddin Keykubat Üniv.

ÖZET

Aday öğretmenler göreve başladıklarında kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Kalabalık sınıflarda öğretim yapma, yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek alma (Toker Gökçe, 2013), sınıf yönetimi, iş yükü, sosyal statü ve kimlik karmaşası, müdür ya da müfettişlerle ilişki kurma (Öztürk ve Yıldırım, 2013), atanılan çevrenin sosyal yaşantısına ve kurum kültürüne uyum sağlama ve örgütsel sosyalleşme (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011) aday öğretmenlerin bu alanlarda yaşadıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Dünyada pek çok ülkede mentorluk gerek aday öğretmenlerin göreve başlatılmalarında, gerek meslekteki ilk yıllarında mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde giderek daha fazla kullanılan bir uygulama haline gelmiştir (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2009). Mentor teriminin sözlük anlamı, "akıllı ve güvenilir öğretmen ya da rehberdir (Redhouse English-Turkish Dictionary, 1990). Mentor, alanyazında yardım alanın meslek yaşamına profesyonel bir desteğe ve değişime kendini adamış öncelikli bilgi ve deneyim sahibi örgütün etkili, kıdemli bir üyesi olarak tanımlanmıştır (Kram, 1985). Mentorluk karşılıklı güven, anlayış ve empati kavramlarını içermektedir. İnsan yapılarına ve ilişkilerine bağlı olarak mentorun tutum ve davranışlarında da farklılıklar gözlendiğinden iyi bir mentorun tek bir tanımı yoktur. Mentor olmak bahçe sahibi olmaya benzer; öğretmek ve gelişmek için durumun uygun olması gerekmektedir.

Türkiye'de 17/04/2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine dayanılarak Şubat 2016 öğretmen atamasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından göreve yeni başlayan öğretmenler için 02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı Makam Oluru ile "Aday Öğretmen Yetiştirme Program"ı uygulanmaya başlanmıştır. Bu programa göre Milli Eğitim Bakanlığı her bir aday öğretmen için meslekte başarılarıyla ön plana çıkan, en az on yıllık mesleki deneyimi olan, ulusal ve uluslararası projelerde koordinatör, danışman olmuş, iletişim becerisi, temsil yeteneği yüksek öğretmenler arasından gönüllük esasına dayalı olarak danışman öğretmenler görevlendirilmiştir. Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere izleme, yöneltme, rehberlikte bulunma, mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla ilgili deneyimlerini tecrübelerini aktarma, öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği çerçevesinde birinci performans değerlendirmeleri yapma çalışmalarından sorumlu olacaklardır.

Alanyazında Göreve Başlama Programı (GBP) olarak yer alan program öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin ilk görev yıllarında gereksinimleri doğrultusunda mesleki gelişimlerini ve öğretmenlik mesleğine bağlılık göstermelerini sağlayabilecek nitelikte bir programdır. Eğitim fakültelerinde verilen lisans eğitimini takip eden bir süreç olarak işe koşulmaktadır. Lisans düzeyindeki öğretmenlik eğitiminin üzerine kurulan ve öğretmenlik mesleğinde kariyer gelişiminin sürekliliğini sağlama doğrultusunda yapılandırılan bir programdır. Göreve Başlama Programı (GBP)'nın temel amacı, öğretmenin niteliğini kalitesini artırmaktır. Programda deneyimli öğretmenler mentor rolü üstlenmektedirler, ancak daha öncesinde mentorluk ilişkilerine ve sorumluluklarına ilişkin bir eğitim almaktadırlar. Mentor ve aday öğretmen öncelikle birebir çalışmaya başlamaktadırlar (Balkar ve Şahin, 2015). Bu programda mentorların görevi; öğretim programını müfredatı ve dersleri planlama, sınıf içi gözlem yapma, aday öğretmene öğretim süreçlerinde yardımcı olma, aday öğretmenin değerlendirme ölçütlerinde kriterlerinde yer alan uygulamalarını inceleme etkinliklerini aktivitelerini yapmaktır.

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin eğitiminde yeni uygulanmaya başlanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın uygulanma sürecine ilişkin durumun incelenmesidir.

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek bağlamında araştıran ve birden fazla kanıt ya da veri kaynağının var olan olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yin 1984'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013:313). Durum çalışmasında; araştırmacı bir program, bir olay, bir okul, eylem ya da süreci derinlemesine analiz eder. Durumlar zaman ve eylemle sınırlıdır. Araştırmacı belli bir zaman içerisinde, çoklu veri toplama yöntemleri kullanarak durumla ilgili ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplar (Creswell, 2013). Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1 Mart 2016 tarihinde uygulamaya koyduğu Göreve Başlatma Programının uygulanmasına ilişkin olarak var olan durumu derinlemesine resmedebilmek amaçlandığından; araştırma süreci durum çalışması desenine uygun olarak yürütülecektir.

Araştırmaya konu edilen Aday Öğretmen Yetiştirme Programı 26 hafta olarak planlanmıştır. Planlanan eğitimin 16 haftasında aday öğretmenlere, okul içi ve okul dışı 474 saatlik etkinlik programı uygulanacaktır. Yaz aylarında da 10 haftalık, 50 gün, 300 saat sürecek seminer, kurs türü çalışmalar gerçekleştirilecektir. Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme programının ilk 16 haftalık okul içi ve okul dışı çalışmaları ele alınacaktır.

Araştırmanın katılımcıları olan aday öğretmenler ve danışman öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde araştırmanın amacları doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulan sınıf öğretmeni olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmacıların belirlediği

ölçütleri karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan iki aday sınıf öğretmeni ile onların danışman öğretmenleri (n=2) ve okul müdürleri (n=2) araştırma kapsamına almıştır.

Araştırmada durum çalışmasının doğasına uygun olacak biçimde araştırmanın amaçları kapsamında odak grup görüşmesi, yarı yapılandırılmış görüşme, doküman analizi olmak üzere veri çeşitlemesine (Yıldırım ve Şimşek, 2013) gidilecektir.

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2 Mart 2016 tarihi itibari ile uygulanmaya başlanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programına katılan aday öğretmenlerin, onlara danışmanlık eden öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve varsa aksaklıkların belirlenmesi gereksinimi doğrultusunda desenlenmiştir. Yapılacak olan bu çalışmanın yeni uygulanmaya başlanan programın süreç içerisinde uzun süreli ve derinlemesine incelenmesi ile programın uygulanma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler elde edileceği umulmaktadır. Araştırmada, çalışmaya katılan aday öğretmenlerin, onların danışman öğretmenleri ve okul müdürlerinin programın uygulanması sürecine ilişkin algı ve deneyimlerinden hareketle, programın değerlendirilmesi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın temel amacı olan öğretmen kalitesini arttırma beklentisinin karşılanma durumuna ve programın geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Aday öğretmen yetiştirme programı, Sınıf öğretmeni, Durum çalışması

Kaynakça

Balkar, B. ve Şahin, S. (2015). Yeni Bir Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımı Olarak Göreve Başlatma Programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev Edt Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.

Duran, E., Sezgin, F., Çoban, O. (2011). Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 31, 465-478.

Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know And What We Don't. *Teaching and Teacher Education,* 25, 207–216.

Kram, K.E. (1985). Improving The Mentoring Process. *In Training and Development Journal*, 40-43.

Massachusetts Eğitim Bölümü [Massachusetts Department of Education] (2001). Guidelines for Induction Programs. [http://www.doe.mass.edu/educators/mentor/induct.pdf], erişim tarihi 22 şubat 2016.

Öztürk, M., & Yildirim, A. (2013). Adaptation Challenges Of Novice Teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 28(1), 294-307.

Toker Gökçe, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Adaylık Dönemlerinde Yaşadıkları Mesleki Sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 137-156.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7957) Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Bilgi Düzeyi ve Eğitim İhtiyaçları

Abdul Samet DEMİRKAYA
Hacettepe Üniversitesi

Nuray SENEMOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Tomlinson (1999)'a göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin en üst düzey gelişimi gösterebilmeleri için bulundukları noktadan yola çıkarak, öğretme-öğrenme süreçlerinin sistemli ama esnek olarak düzenlenmesini gerektirir. Gregory (2005)'ye göre farklılaştırma, öğrencileri daha iyi tanıyarak onların ortak ihtiyaçlarının farkında olmak, öğrenci tercihleri doğrultusunda bilinçli planlar yapmak, her öğrencinin sınıf ortamına taşıdıkları çeşitliliği keşfetmek ve doğru kararlar almaktır. Campbell (2008)'a göre farklılaştırılmış öğretim, en nitelikli öğrenmelere ulaşmak için öğretmenlerin, farklı kaynaklar ve öğrenme yaşantıları sunan zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmasıdır. Bu tanımlardan da yola çıkarak, farklılaştırılmış öğretimin amacının öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve tercihleri doğrultusunda zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunarak nitelikli öğrenmeler oluşturmak olduğunu söyleyebiliriz.

Bir sınıftaki öğrencilerin doğum tarihinin aynı olması, aynı hızda, aynı şekilde ve aynı destekle öğreneceklerinin göstergesi değildir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Her öğrenci farklıdır ve sınıfa farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve beklentiler ile gelmektedir. Öğrencilerin bu farklılığı, eğitim süreçlerine de yansıtılmalıdır ve her öğrenci ihtiyaç duyduğu eğitime ulaşabilmelidir. Gregory ve Chapman (2007)'a göre eğitimciler, sınıflarındaki her çocuğun ihtiyaçlarını, hazırbulunuşluk durumunu, tercihlerini ve ilgilerini göz önünde bulundurmalıdır. Eğer öğretim öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine, ilgilerine, öğrenme yaklaşımlarına yönelik ihtiyaçlarına cevap vermiyorsa, öğrenme ortamı güven sağlayamaz ve öğrenci farkında olunduğunu, onaylandığını, değer gördüğünü, takdir edildiğini hissedemez (Tomlinson ve Moon, 2013). Öğrenci niteliklerinin eğitimde dikkate alınması, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını da etkileyeceği için olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

Etkili öğretim, öğretmenin ulaşılacak hedefleri ve içeriği seçme ve her öğrenciyi bu doğrultuda eğitme yeteneğine bağlıdır (Chapman ve King, 2014). Etkili farklılaştırma için öğretmenler, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler oluşturmaları için içeriği nasıl yapılandırmaları gerektiğini, öğrencilerinin bireyler olarak kimler olduğunu ve içerik ile öğrenciler arasında bağ kurmada özgürlük sağlayan unsurların neler olduğunu, özenli bir şekilde ortaya koymalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Bu sebeplerden dolayı öğretimi farklılaştırmada öğretmenin niteliği büyük önem taşımaktadır. Öğrencileri tanıma, öğretme-öğrenme süreçlerini ve değerlendirmeyi öğrenci niteliklerini göz önünde bulundurarak işe koşma öğretmenin niteliğine bağlı olarak değişkenlik gösterecektir. Kısacası öğretmenin niteliği, öğretimin farklılaştırılmasının niteliğini ve dolayısıyla öğrenmelerin niteliğini de etkileyecektir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin; farklılaştırılmış öğretim hakkında neler bildiğini, öğrencileri tanıma, öğretme-öğrenme süreçlerini planlama ve içeriği düzenleme adına neler yaptıklarını, sınıflarında öğretimi ne şekilde farklılaştırdıklarını, farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarına engel teşkil eden faktörleri ve sonuç olarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu amaç paralelinde, sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılacak, elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına ve uygulamaların geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin görüşüne başvurulacaktır. Araştırmanın çalışma grubu on beş sınıf öğretmeninden oluşacaktır. Sınıf öğretmenleri kartopu örnekleme yöntemi ile araştırma kapsamına dahil edilecektir. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre kartopu örnekleme yönteminde araştırmacı, konu hakkında zengin bilgilere sahip olduğu için önerilen bireyleri seçerek araştırmanın örneklemini belirleyebilir. Araştırma kapsamında, Ankara ili merkez ilçeleri devlet okullarında görev yapmakta olan on beş sınıf öğretmenine ulaşılacaktır.

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılacaktır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini elde etmek amacı ile görüşme formları geliştirilecek ve bu kapsamda soru maddeleri oluşturulacaktır. Araştırmanın güvenirliği ve iç geçerliğini sağlamak amacı ile üç Eğitim Programları ve Öğretim, üç Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere altı uzmanın görüşüne başvurulacaktır. Uzmanların onay ve düzeltme önerileri dahilinde görüşme formları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılacak ve görüşme formları son halini alacaktır.

Görüşmeler yolu ile elde edilen veriler ihtiyaç analizine tabi tutulacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak, bilgisayar ortamına aktarılacak ve son olarak yazılı doküman haline dönüştürülecektir. Yazılı doküman haline getirilmiş veriler iki araştırmacı tarafından bireysel olarak analiz edilecek, tema ve alt temalar belirlenecektir. Araştırmacılar arasında görüş birliği olan ve olmayan tema ve alt temalar belirlenecek, araştırmacılar arası uyumu sağlamak amacı ile görüş birliği olmayan tema ve alt temalar üzerinde uzlaşma yoluna gidilecektir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi düzeyleri, öğretimi ne düzeyde farklılaştırdıkları ve farklılaştırmaya ilişkin eğitim ihtiyaçları ve görüşleri belirlenecektir. Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri tanıma tekniklerine, içeriği ve öğretme-öğrenme süreçlerini planlama ve düzenlemeye, öğretimin ne düzeyde etkili

olduğunu belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin veriler elde edilecektir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarına engel teşkil eden faktörlerin neler olduğu ve farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için önerileri belirlenecektir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim ihtiyaçları belirlenecek, bu eğitim ihtiyaçları ve öğretmenlerin görüşleri göz önünde bulundurularak farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilmesi için uygulamaya ve araştırma geliştirmeye ilişkin öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : farklılaştırılmış öğretim, sınıf öğretmeni, eğitim ihtiyaçları

Kaynakça

Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences: Lesson plans and more.* Boston. MA: Allyn & Bacon.

Chapman, C. & King, R. (2014). *Planning and organizing standards-based differentiated instruction*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gregory, G. H. (2005). *Differentiating instruction with style*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gregory, G. & Chapman, C. (2007). *Differentiating instructional strategies: One size doesn't fit all.* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (6. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7961) Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Krizi Bağlamında Pedagojik Formasyon Uygulamasının Değerlendirilmesi

Burhan AKPINAR Fırat Üniversitesi

Serdar SAFALI Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Büşra KOÇAK Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Bilal YILDIRIM Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan donanımlı eleman ihtiyacını karşılamak için eğitim kurumları ve dolayısıyla bir ülkenin geleceğini belirleyen öğretmenlerin de mesleki ve pedagojik anlamda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği için bir tanım yapılacak olursa devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan özel bir ihtisas alanı olduğu söylenebilir (Yetim ve Göktaş, 2004). Birey; genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmenliğe hazırlanır (Azar, 2001). Pedagoji; "eğitim bilimleri teorisi", formasyon ise "biçimlendirme, yetişim, oluşum" anlamlarına gelir (Yapıcı, 2013). Pedagojik formasyon açısından yeterli olan bir öğretmen; öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini iyi tanır, bu özelliklere uygun öğretim etkinlikleri uygular, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, rehberlik, temel becerileri geliştirme, okul ve okul dışı faaliyetleri düzenleme, uygulama ve eğitim ortamını hazırlama durumlarına hakim olur (Yetim ve Göktaş, 2004, Aydın ve Boz, 2012; Panda ve Mohalik, 2014).

Öğretmenlik mesleği için büyük öneme sahip olan pedagojik formasyon eğitimini almak için farklı bölümlerden mezun ya da mezun olma durumunda olan öğrenciler başvuruda bulunmakta, Yüksek Öğretim Kurumunun izin verdiği üniversitelerde formasyon eğitimi alabilmektedirler. Genel olarak Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına öğretmenlik kapısını aralayan pedagojik formasyon uygulaması, son yıllarda farklı mecralara da evrilme eğilimi göstermektedir. Son uygulamalarla birlikte pedagojik formasyon eğitiminin öğrenci kaynağı, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden Mühendislik Fakültesi öğrenci ve mezunlarına kadar çok geniş bir tabana yayılmıştır. Bu durumun pedagojik formasyon eğitimini talep eden öğrenciler perspektifinden anlamı istihdam sorunudur (Özoğlu, 2010). Konunun pedagojik formasyon eğitiminin arzı perspektifinden anlamı ise, öğretmen yetiştirme krizidir. Pedagojik formasyon eğitimi ağırlıklı olarak ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye hitap ettiğinden bu kriz, ortaöğretime öğretmen yetiştirme krizi olarak adlandırılabilir. Bu kriz, öğretmen yetiştirmede bir asırdan fazla deneyime sahip Türkiye'deki arayışlar ve konuyla ilgili kafa karışıklığının da bir göstergesidir (Göçer, 2015). Zira pedagojik formasyon eğitiminin arzı ile doğrudan ilgili otorite olan Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), son pedagojik formasyon eğitimi uygulamasını "kişisel gelişim" kategorisinde değerlendirmiştir. Ancak bu eğitimi talep eden yüzbinlerce öğrencinin bu konudaki amacı, daha doğrusu umudu ve beklentisi, kamuda öğretmen olmaktır. Bu durumda pedagojik formasyon eğitimi en azından amacı itibarıyla, arz ve talep zeminlerinde radikal şekilde farklılık göstermektedir. Bu dağınık tablo, pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının öğretmen yetiştirme politikası bağlamında tartışılmasını zorunlu kılmaktadır (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Alanyazın incelendiğinde pedagojik formasyon ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmaktadır (Altınkurt, Yılmaz ve Erol, 2014; Güneş ve Gökçek, 2012; Şahin, 2011). Ancak pedagojik formasyon uygulamasını müstakil bir şekilde değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada da halen uygulamada olan pedagojik formasyon eğitiminin amaç, uygulama ve çıktıları bakımından öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada tarama yöntemi kullanılacaktır. Tarama yönteminde amaç bir evrenin kendine has özelliklerini anlamak; nesnelerin, toplumların, olayların özelliklerini tanımlamaktır. Tarama çalışmaları, elde edilen sonuçlar ışığında genellemeler yapılmasına olanak tanır (Özdemir, 2014). Bu çalışma kapsamında da 2015-2016 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi, Harran Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin görüşlerine başvurulacaktır. Çalışmanın verileri anket formu ile toplanacaktır. Anket, bireylerin yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını ve tutumlarını belirleyen bir dizi sorudan oluşan araştırma materyalidir. Diğer veri toplama araçlarına göre daha fazla sayıda katılımcıya ulaşılmasına imkan vermesi avantajlı yönü olarak kabul edilebilir Bir Ampirik araştırmalarda anketler hedef kitlenin tutum, değer, performans ve düşüncelerini belirlemeye yönelik hazırlanabilir. Anketlerde bir konu ya da nesneye ilişkin duygu ya da görüşlerin belirlenmesine yönelik inanç ya da kanı soruları yer alabilir (Büyüköztürk, 2005). Anket formunda öğrencilerin pedagojik formasyon uygulaması ile ilgili görüşlerinin alınacağı sorulara yer verilecektir. Anket formunda yer verilecek soruların belirlenmesinde alanyazından hareket edilecektir. Oluşturulan soru önerileri alanında uzman öğretim üyeleri tarafından değerlendirildikten sonra anket formunda yer verilecek sorular belirlenecektir. Anket formunun ön uygulaması, esas uygulamanın yapılacağı gruptan bağımsız pedagojik formasyon öğrencilerine uygulandıktan sonra anket maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak anket formuna son şekli verilecektir. Bulguların sunumunda frekans ve yüzde değerlerinin yer aldığı tablolardan faydalanılacaktır.

Çalışma sonucunda pedagojik formasyon öğrencilerinin, formasyon eğitiminin amaç, uygulama ve çıktıları bakımından görüşleri tespit edilecektir. Pedagojik formasyon eğitiminin amacı konusunda, bu hizmetin arz tarafını teşkil eden Yüksek Öğretim Kurumu ile bu hizmetin talep kesimini oluşturan öğrencilerin beklenti ve istekleri arasında bir farklılaşma olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Çalışma sonunda mevcut pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının sürdürülebilir olup olmadığı belirlenecek ve uygulamanın, politik ve sosyal baskılar gibi dışsal ve yapay argümanlardan bağımsız olarak, Türkiye'de

ortaöğretime öğretmen yetiştirme problemi bağlamında gerçekçi bir perspektiften ele alınması sağlanmaya çalışılacaktır. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda pedagojik formasyon uygulamasının farklı boyutlarda ele alınmasına dönük çalışma önerilerinde bulunulacaktır. Çalışmanın alanyazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Pedagojik formasyon, öğretmen yetiştirme, ortaöğretim, eğitimde istihdam

Kaynakça

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1).

Aydın, S. Boz, Y. (2012). Review of studies related to pedagogical sciences theory and practice. *Educational Consultancy and Research Centre, 12*(1), 497-505.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi, 1*(1), 36-38.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,*3*(2), 133-151.

Eraslan, L., ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi 19*(2), 427-438.

Göçer, A. (2015). Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluklarını sağlama işlevleri. *Öğretmen Dünyası, 422,* 14-16.

Güneş, G., ve Gökçek, T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(4), 28-40.

Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s.77-97). Ankara: Pegem Akademi.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 17.*

Panda, S. ve Mohalik, R. (2014). Exploring relationship between content knowledge of secondary school science teacher with their pedagogical competency: challenges to science teacher education. *Journal of Educational Thoughts, 1*(2), 6-12.

Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1167-1184.

Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adayların pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies, 8*(8), 1421-1429.

Yetim, A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 541-550.

(7963) Comparıson Study of Teacher Educatıon Systems In Turkey & Poland

Başak ÇALIK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Fulden GÜLER
Ege Üniversitesi

ÖZET

Comparative education traditionally means the study of national education systems. Comparative education studies allow comparing the education in developed and developing countries (Kubow & Fossum, 2007). In this manner, the purpose of this study is to bring a comparative perspective to the structure of teacher education systems in Turkey and Poland. Poland as a member of the European Union has made some noticeable changes in initial teacher education (Taşdan, 2011). As Turkey has still been making changes to be a member of the union, it could be beneficial to examine initial teacher education programs in Poland by considering several aspects. Moreover, regarding the economic conditions, Poland is classified as a developed while Turkey as a developing country. Therefore, the idea of making comparison between developed and developing countries works well since it helps to determine what points are successful, what problems are confronted and how they are handled (Higher Education Commission of Pakistan, 2012). Besides, the remarkable success of Poland in PISA was one of the reasons to select this country to compare the teacher education system in Turkey.

Comparing the general elements of the educational systems in these two countries, Turkey embodies a highly centralized structure and Ministry of National Education is the responsible body while two ministries and a three-tier system of public administration manages the system of education in Poland. In Turkey, 8-year uninterrupted compulsory education has been changed into interrupted 12-year education with the announcement of new schooling system in the 2012-2013 academic year, which is considered as one of the important changes in the education system in the last two decades. The new system involves three levels as “4+4+4”. Each ‘4’ refers primary, lower and upper secondary school, respectively so the compulsory education in Turkey is comprised of 12 years and the starting age is 5.5 (Ministry of National Education, 2014). On the other hand, pre-primary education became compulsory for 5 year olds in Poland in 2011 (OECD, 2015). Besides, the compulsory education is based on 1+6+3+3/4 system, which requires participation from 5 to 18 ages. The recent reforms have brought new changes in teacher education programs in Poland and Turkey. Based upon the changes in education systems, the research questions below aim answering how those changes are reflected in teacher education programs.

What is the comparison of the placement conditions in teacher education programs in Poland and Turkey?

What is the comparison of teacher education models in Poland and Turkey?

What is the comparison of Practicum courses in teacher education programs in Poland and Turkey?

What is the comparison of the teacher employment process in Poland and Turkey?

What is the comparison of the in- service teacher training process in Poland and Turkey?

In this study, the document analysis method was utilized to analyze the qualitative data to compare the teacher education systems in Turkey and Poland. In this regard, the analysis of documents including the relevant information on the targeted phenomenon (Bailey, 1994) was carried out. The documents included technical reports, statistics for Turkey and Poland, policy statements and the information obtained from journals and the official web pages of The Ministry of National Education (MoNE) in Turkey, The Ministry of National Education in Poland, The Higher Education Council (HEC) in Turkey and The Ministry of Science and Higher Education in Poland. Analysis of the aforementioned documents provides multiple perspectives to the readers about the covered phenomenon which is attempted to be studied. On the other hand, authenticity, representativeness, credibility and the meaning as common criteria for validity and reliability issues were ensured as well (Scott, 1990). Considering the research questions, the placement conditions in teacher education programs, the teacher education models, practicum courses, teacher employment process and the in-service teacher training processes in Turkey and Poland were compared, respectively. These aspects were examined separately for both countries and then they were brought together in order to identify differences and similarities between them.

In Poland, people with a matriculation certificate may apply for pre-primary and primary school teacher education programs while they should hold an Engineer or a Master’s degree to be admitted to secondary school teacher education programs. In Turkey, applicants should have a valid secondary school diploma and enter two nationwide examinations. The placement is done regarding the scores of the examinations and the secondary school grades (Aksu et al, 2010). In both countries, concurrent teacher education model is dominant. Regarding the Practicum courses, in Turkey, students have to take ‘school experience’ course in the first and ‘teaching practice’ course in the second semester of their fourth grade. In Poland, students have to complete their practical placement in line with the regular classes. For teacher employment, in Turkey there is a nationwide examination. In Poland, an open recruitment process is valid. Lastly, in-service teacher training is voluntary based in both countries.

Anahtar Kelimeler : teacher education, comparative education, Turkey, Poland

Kaynakça

Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, *30*(1), 91–101.

Bailey, K., 1994, *Methods of social research*, Fourth Edition, New York: The Free Press.

Higher Education Commission of Pakistan (2012). Comparative education: Windows on practice guide. Retrieved from http://www.hec.gov.pk/InsideHEC/Divisions/AECA/CurriculumRevision/Documents/CompEdu_Sept13.pdf

Kubow, P. K. & Fossum, P. R. (2007). *Comparative education: Exploring issues in international context* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Ministry of National Education (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html

OECD. (2015). *Education at a glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm

Scott, J., 1990. *A matter of record, documentary sources in social research*, Cambridge: Polity Press.

Taşdan, M. (2011). The education system of the Republic of Poland. In Balcı, A .(Eds.), *Comparative education systems* (pp.481-498). Pegem Academy.

(7976) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Rengin ZEMBAT Marmara Üniversitesi

Ezgi AKŞİN Marmara Üniversitesi

Hilal İlknur TUNÇELİ Marmara Üniversitesi

Hilal YILMAZ Marmara Üniversitesi

ÖZET

Gelişmekte olan ülkelerin geleceği açısından yükseköğretim çok önemli hale gelmiştir (Altaş, 2006). Yükseköğretimin en önemli parçası olarak üniversite öğrencileri okudukları bölümü seçerken önceliklerinin ilgi duydukları bir meslek seçmek olduğunu belirtmişlerdir (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012). Öğrencilerinin büyük çoğunluğu bölüm tercihlerini bilinçli olarak yapmakta ve üniversiteye büyük beklentilerle gelmektedir (Altaş, 2006).

Beklenti ve hayallerle başlanan üniversite yaşamında öğrencilerin başarıya ilişkin beklentileri onların akademik başarılarını etkilemektedir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen kişisel özelliklerin belirlenmesi, son yıllarda araştırmacılar arasında önemli bir ilgi alanı ve çalışma konusu haline gelmiştir. Bu durum; öğrencilerin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi, yükseköğretime devam etme düzeyinin yükseltilmesi ve öğrencilerin başarısızlıklarına yönelik gerekli müdahale araçlarının kullanılması çabasının bir yansımasıdır (Yüksel ve Sezgin, 2008).

Çağdaş eğitim yaklaşımları, bireylerin meslek tercihlerini gerçekleştirirken sahip oldukları ilgi ve gereksinimlerini fark edebilmesini, bu ilgi ve ihtiyaçları karşılayacak meslekleri belirleyerek kendisine en uygun olan mesleği tercih edebilmesini ve mesleğe karşı olumlu tutum geliştirilmesini önemle vurgulamaktadır (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları da onların gelecekte üyesi olacakları bu mesleği nasıl sergileyeceklerinin bir ifadesi veya yansıması olarak kabul edilebilir (Recepoğlu, 2013). Bu sebeple öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının belirlenmesi nitelikli birer öğretmen olarak yetişmelerinde önem taşımaktadır (Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010).

Bireyin mesleğine karşı sahip olduğu tutum, mesleğini ve mesleğin gerektirdiği görevleri yapma tarzını etkileyecektir (Recepoğlu, 2013). Mesleğe yönelik olumlu bir tutuma sahip olan öğretmen adaylarının, mesleki yeterliklerini geliştirmeye çaba göstereceği ve yeterlik bakımından kendisini daha nesnel olarak değerlendirerek eksiklerini gidermek için bu doğrultuda daha çok çalışacağı düşünülmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Mesleğe ilişkin tutumu bireyin mesleki yeterlik algısı ve meslekteki başarısını da etkilemektedir (Terzi ve Tezci, 2007).

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile yaşam doyumları (Recepoğlu, 2013), kaygı düzeyleri (Doğan ve Çoban, 2009), öğrenme stilleri (Kahyaoğlu, Tan ve Kaya, 2013), kişilik özellikleri (Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan ve Koksal, 2004) ve iletişim becerileri (Tunçeli, 2013) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla bahsi geçen değişkenler arasında farklı düzeylerde ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin farklı düzeylerde olmasında mesleği isteyerek seçmenin etkili olabileceği düşünülmektedir. Zira öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmen olmaya gerçekten istekli olan kişilerin seçilmesi önemlidir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Mesleği gerçekten istiyerek seçmek öğretmen adayları için bir motivasyon unsurudur (Dereli ve Acat, 2010).

Üniversite öğrencilerinin yüksek motivasyona sahip olması onların öğrenme isteklerini, akademik başarılarını, okula devamlılıklarını, mezuniyet not ortalamalarını ve sosyal yeterliliklerini etkileyen bir faktördür (Wentzel ve Wigfield, 2009). Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin, öğrenme sürecinde düşük motivasyona sahip ya da motivasyonsuz öğrencilerden daha avantajlı olduğu kabul edilmektedir. Bu durumun gerçek nedeni öğrencilerin düşük zeka düzeyi, yeteneksizliği ya da yeterince çalışmaması yüzünden değil, gereken motivasyonu sağlayamamasından kaynaklanan başarısızlıktır (Karataş, 2011). Akademik motivasyon sorunlarının belirlenmesi ve giderilmeye çalışılması, öğrenci başarısını yükseltmek için önemli bir çözüm olabilir (Karagüven, 2012).

Bu sebeple bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2014).

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri (öğretmen adayları) arasından çalışmayı katılmayı gönüllü olarak kabul edenler oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Karagüven (2012) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının birikimli akademik başarı puanları, cinsiyetleri ve yaşlarına ilişkin bilgiler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği: Üstüner tarafından 2006 yılında geliştirilen ölçek, her biri öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yordayan, bazıları olumlu ve bazıları olumsuz ifadelerden oluşan toplam 34 tutum cümlesinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması bireyin mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu ifade etmektedir (Üstüner, 2006).

Uygun analizlerin yapılması sonucunda Üstüner (2006) ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Ölçek, Vallerand ve arkadaşları tarafından 1992 yılında geliştirilmiş olup Türkçe uyarlaması Karagüven tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Ölçekte her bir alt boyutta 4 madde olmak üzere; İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ), İçsel Motivasyon Başarma (İMBA), İçsel Motivasyon Hareket (İMH), Dışsal Motivasyon Tanınma (DMT), Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ), Dışsal Motivasyon Düzenleme ve Motivasyonsuzluk (MS) alt testlerinde toplam 28 madde bulunmaktadır. Her bir alt ölçekten alınan puanın artması bireyde o boyutun yüksek olduğunu ifade etmektedir (Karagüven, 2012).

Uygun analizlerin yapılmasıyla; Karagüven (2012) ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğe yönelik tutumları, akademik motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır. Elde edilen veriler uygun istatistik paket programı kullanılarak uygun istatistiksel analiz yöntemleri ile irdelenecektir. İlgili literatür bilgisi ışığında bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasında pozitif yönde ilişki olması beklenmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar ilgili literatür eşliğinde tartışılarak yorumlanacaktır. Bu araştırmanın öğretmen yetiştirme alanında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, Akademik motivasyon, Akademik başarı

Kaynakça

Altaş, D. (2006). Üniversite Öğrencileri Memnuniyet Araştırması.

Bozdoğan, A. E. ; Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları.

Demirtaş, H. ; Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim,* 36 (159): 96-111.

Dereli, E. ; Acat, M. B. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 24, 173-187.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim.* 34 (153), 157-168.

Işık, A. ; Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 14 (1): 53-62.

Kahyaoğlu, M. ; Tan, Ç. ve Kaya, M. F. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10 (21): 225-236.

Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 12 (4): 2599- 2620.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 26. Basım. Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

*Kongre Özet Yükleme Sistemi kuralları gereğince kaynakça sınırlaması 150-250 kelime arasında olduğu için toplamda 469 kelime olan kaynakçamızın tamamını sisteme ekleyememiş bulunuyoruz. Kongre düzenleme ekibi tarafından tarafımıza yapılan bilgilendirme uyarınca kaynakçamızın sistem tarafından kabul edildiği kadarını ekleyebildiğimizi belirtmek isterim.

(7981) Okul Öncesinden İlkokula Geçiş; Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Rengin ZEMBAT — Marmara Üniversitesi
Ezgi AKŞİN — Marmara Üniversitesi
Hilal İlknur TUNÇELİ — Marmara Üniversitesi
Alper YORULMAZ — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002). Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri, bu dönem çocuğunun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayarak onları ilkokula hazırlamaktır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim ile ilkokul eğitimi arasındaki uyum ve işbirliği çocukları geleceğe hazırlamada son derece önemlidir (Oktay, 2010). Okul öncesi eğitimin ilkokula hazır oluştaki rolü hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi eğitim alan çocukların ileriki eğitim süreçlerinde daha başarılı oldukları ve eğitim hayatlarında daha az sorun yaşadıkları görülmektedir (Bay ve Şimşek Çetin, 2014; Cömert, 2000; Erkan ve Kırca, 2010; Erkan ve Topçu Bilir, 2015; Üstün ve Akman, 2003).

Okul öncesi eğitim programı ile ilkokul programı arasındaki en belirgin fark ilkokulda derslerin varlığı ve ders sürelerinin belirli zaman dilimleri halinde standartlaştırılmış olması ile ünite ve konuların yer almasıdır (Oktay, 2010; Ünal, 2012). Okul öncesi eğitim programındaki pek çok kazanım ilkokul programı kazanımlarıyla örtüşmektedir (Yangın, 2013). Eğitim programlarının tutarlılığının yanında, programların uygulanmasındaki en önemli öğe olan öğretmenlerin (Polat Unutkan, 2006); hem okul öncesi hem de birinci sınıf öğretmenlerinin çeşitli konularda birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunmaları ve eğitim felsefelerinde bir tutarlılık oluşturmaları, bu sürece olumlu katkı sağlayacak bir diğer faktördür (Şahin, Sak ve Tuncer, 2013).

Hizmet öncesi süreçte gerek okul öncesi gerek sınıf öğretmenliği anabilim dallarının lisans eğitim programları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin yalnızca tek yarıyıl verilen "İlkokula Hazırlık ve İlkokul Programları" dersini aldıkları, sınıf öğretmenlerinin ise yine yalnızca tek yarıyıl verilen "Erken Çocukluk Eğitimi" dersini aldıkları görülmektedir (YÖK, E.T. 03.03.2016).

Okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte; okul öncesi öğretmenlerin ilköğretime hazırlığı doğru şekilde planlayabilmek için ilkokul programını bilmeleri gerekmektedir (Polat, 2010). Geçişin diğer tarafında olan sınıf öğretmenlerinin de erken çocukluk dönemi eğitimi almaları, özellikle ilkokulun ilk yıllarındaki çocuklarla çalışırken daha başarılı olmalarında etkilidir (Unicef, 2012). Bu bilgiler doğrultusunda birbirini takip eden bu iki eğitim kademesinde görev yapacak öğretmen adaylarının her iki eğitim dönemine ait bilgi, beceri ve görüşlerinin incelenmesi varsa eksik/ihtiyaçların lisans eğitimi süresince giderilmesi ve desteklenmesinin eğitim süreçlerinin temel taşı olan bu dönemlerin kalitesini ve başarısını arttıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul öncesi ve ilkokul eğitimi programları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin durum çalışması desenlerinden biri olan iç içe geçmiş çoklu durum kullanılmıştır. Bu desende araştırmaya katılan her grup (okul öncesi öğretmen adayları, sınıf öğretmeni adayları) birer analiz birimi olarak düşünülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfında öğrenim gören okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencileri oluşturmuştur. Bu kapsamda okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanlarının her birinden 30 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında öğretmen adaylarının alan, pedagojik ve uygulama derslerini almalarına dikkat edilerek dördüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından her iki bölüm için ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken, anlaşılabilir, açık-uçlu olmasına odaklanılmış, yönlendirmeden ve çok boyutlu soru sormaktan kaçınılmış, alternatif sorular hazırlama, farklı türden sorular hazırlama, soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere (Yıldırım ve Şimşek, 2012) uyulmuştur. Araştırmacılar görüşme formunu oluştururken görüşme soruları hakkında uzman görüşleri almış ve uygun olan sorular yarı yapılandırılmış görüşme formuna dahil edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada bu analizin kullanım amacı ise, uygulama sürecinden elde edilen verilerin betimsel bir yaklaşım ile düzenlenerek yorumlanması ve sunulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Öğretmen adaylarının her bir temaya yönelik görüşlerinin betimlenmesi ve yorumlanmasında frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adayları; ilkokul ile ilgili bilgiye lisansta aldıkları dersten sahip olduklarını, ilkokul programının ses ve harf çalışmalarından oluştuğunu, ilkokula öğrencinin başlaması için ince ve kaba motor gelişimi tamamlamış olması gerektiğini, kalem tutma becerisine kazanması gerektiğine, bilişsel ve sosyal yeterliliklerinin oluşmasını belirtmişlerdir. Bunun yanında, aileden ayrılma sorunu yaşayan öğrencinin ilkokula hazır olmadığını, okul öncesi öğretmeninin çocuğu ilkokula hazırlamak için ilkokul programının bilmesi gerektiğini, ilkokul programı hakkında deneyim sahibi olmadıklarını bundan dolayı kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adayları; okul öncesi ile ilgili erken çocukluk eğitimi dersi ile bilgi aldıklarını, okul öncesi programın oyun ağırlıklı olduğunu, çocuğun ilkokula başlaması için biyolojik gelişimini tamamlamış, öz bakım becerilerine sahip, okula hazır bulunuşluğu sağlamış olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, okul olgunluğuna ulaşmamış öğrencinin okula hazır olmadığı, sınıf öğretmeninin yaş aralığının düşmesi ve hazır bulunuşluğun bilinmesi için okul öncesi programı bilmesi gerektiği, okul öncesi program hakkında yeterli eğitim almadıkları için kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, okul öncesi eğitim, ilkokul eğitimi, ilkokula hazır oluş

Kaynakça

Aral, N., Kandır, A.,Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Bay, D., N., ve Çetin, Ö.,Ş., (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 30(1). 163-190. http://www.jasstudies.com/

Cömert, D. (2000). *Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan Türkçe dil faaliyetlerinin ilköğretim Türkçe dersi okuma-anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkan, S., ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı: 38. 94-106. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/446-published.pdf.

Erkan, S. ve Bilir, Z. T. (2015). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Eylül, Sayı 35, 173-190. https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. http://kres.dsi.gov.tr/docs/default-document-library/ooproram.pdf.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). http://mevzuat.meb.gov.tr/ (E.T. 06.03.2016)

Oktay, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi. Ed. Ayla Oktay, *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde Bölüm 1. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. (2006). YÖK. http://www.yok.gov.tr/documents/

Polat, Ö. (2010). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık Etkinlikleri*. İstanbul: İlkadım Yayınevi.

Polat Unutkan, Ö. (2006). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık.* İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, (2006). YÖK. http://www.yok.gov.tr/documents/

*Kaynakça kelime sınırlaması sebebiyle kaynakların tamamı özete eklenememiştir. Kongre düzenleme kurulu tarafından kaynakçanın kelime sınırı kadarının gönderilmesi önerilmiştir.

(7993) Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler

Osman SABANCI	Aysun TURUPCU	M. Gülşah ŞAHİN	Volkan KUKUL	Esra ÖMEROĞLU
Gazi Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Gazi Üniversitesi

ÖZET

Üstün yeteneklilik anlamı ve kapsamı, zekâya ilişkin ileri sürülen tanım ve modeller değiştikçe buna bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sebeple de üstün yeteneklilik henüz tam olarak tanımlanamamıştır (Makel, Putallaz ve Wai, 2012). Üstün yeteneğin ve zekânın en yaygın kullanılan tanımı, Françoys Gagne (1991; 2000)'nin de belirttiği gibi "Üstün zekâlı öğrenciler entelektüel, yaratıcı, sosyal ve fiziksel potansiyel alanlarının birinde veya daha fazlasında belirgin olarak ortalamanın üzerinde olanlardır" şeklinde belirtilebilmektedir.

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin olağanüstü potansiyelleri duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak gelişirken bazı zorluklarla karşı karşıya kalma tehlikesi mevcuttur. Bu zorlukların aşılabilmesi ve toplumda kendilerini güvenli hissedebilmeleri için üstün yetenekli öğrencilerin gelişim süreçlerinde desteğe ihtiyaçları vardır. Bu destek öğretmenler tarafından verilebilir. Araştırmalar da göstermektedir ki diğer çevresel etkenlerle karşılaştırıldığında, öğretmenler öğrencilerin başarılarının üzerinde yaklaşık %50 lik bir etkiye sahiptir. Etkili öğretmenler uygun öğretme stratejilerini, öğrenme ve eğitim teknolojilerini kullanabilirlerken, öğrencilerin karakterlerini anlayıp bu bilgileri de öğretim sürecinde kullanabilmektedirler (Hong, Greene ve Hartzell, 2011). Bu sebeple üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin becerilerini desteklemek için onlarla çalışan öğretmenlerin mesleki yönden yeterli olması önem taşımaktadır.

Türkiye Ulusal Ajansı tarafından onaylanan ve Avrupa Komisyonu Erasmus + (Okul Eğitimi) Programı tarafından finanse edilen "Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Öğretmenleri için Stratejiler" başlıklı projenin amacı, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukları desteklemek için yenilikçi öğretim yaklaşımları ve stratejilerini öğretmek ve bunları sınıf içerisinde de kullanması konusunda rehberlik etmektir (http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects). Projenin hem okul öncesi ve hem de ilkokulu kapsamasının sebebi ise üstün yetenekli ve zekâlı çocukların tanınması ve erken müdahale için en uygun yaş grubunun bu yaş grubu olmasıdır.

Bu projede öğretmenlerin proje süresince geliştirilen animasyonlar yardımıyla sınıf yönetimiyle ilgili etkili kararlar alabilmelerini kolaylaştıracak yenilikçi stratejileri kullanmaları sağlanacaktır. Aynı zamanda üstün yetenekli ve zekâlı çocukların sosyal becerilerinin teşvik edilerek sınıfa nasıl kaynaştırılacağına yönelik stratejilerin öğretmenlere kazandırılmasıyla, öğretmenlerin tutumlarından kaynaklanan farklılıklar veya eksik bilgiler azaltılacaktır. Böylece bu öğrencileri etkileyen öğrenme çıktılarının kalitesini artırmaya katkı sağlanacaktır. Projenin temel odak noktalarından bir tanesi de dijital entegrasyon olduğundan öğretmenlerin normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda karşılaşılabilecek problemlere çözüm yollarını bulabilmelerini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan stratejilere yönelik animasyonlar geliştirilecektir. Bu animasyonlarla birlikte de stratejilerin öğrenilmesinde öğretmenlere yardımcı olunacaktır.

Eğitimde farklılaşmayı ve dijitalleşmeyi ön plana alan bu proje ile birlikte hedeflenen noktalar;

1. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin üstün yetenek ve zekâ konusunda farkındalığının artmasına katkıda bulunmak,

2. Normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin olumlu davranışlarının desteklenmesini ve istenmedik davranışlarının ortadan kaldırılmasına yönelik yeni stratejiler geliştirmek ve öğretmenleri konu ile ilgili bilgilendirmek,

3. Konuyla ilgili öğretmenlerin bilinçlendirilmesi yoluyla üstün yetenekli ve zekâlı çocukların hem sosyal adaptasyonda kişisel gelişimlerini hem de kendilerini gerçekleştirmelerini desteklemek

4. Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların öğretmenlerin ihtiyaçları üzerine özgün ve güvenilir veri temin etmek, olarak ifade edilebilmektedir.

Bu araştırma karma araştırma desenini içermektedir. Çalışmanın nicel boyutu tarama modelinde (Büyüköztürk vd., 2010), nitel boyutu ise etnografik bir çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu projenin hedef grubu okul öncesi ve ilkokul gruplarındaki üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin öğretmenleri, yöneticiler, üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve her iki grubun ebeveynleridir. Bu çalışmada Türkiye'den Gazi Üniversitesi, İtalya'dan The European Pole of Knowledge, Almanya'dan Ländliche Erwachsenenbildung Thüringen ve Çek Cumhuriyeti'nden EDUcentrum işbirliği ile yukarıda belirtilen hedef gruplara ulaşılacaktır.

Projenin ilk aşamasında, proje çıktılarında yer alan ilk iş paketi olan temel durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Temel durum çalışmasından sonra ikinci iş paketinde ülkelerdeki durum karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur. Üçüncü aşamada ise

teknoloji okuryazarlığı, üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin kaynaştırılması ve sosyal becerileri konusunda stratejiler geliştirmek için öğretmenlerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla çeşitli ihtiyaç analizleri yapılacaktır. İhtiyaç analizinde, ortaklarla beraber hazırlanan görüşme soruları ve anketler hedef grupta bulunan okul öncesi dönem için; üstün yetenekli ve zekâlı çocuklarla çalışan öğretmen ve yöneticilere ve bu çocuklara sahip ebeveynlere uygulanacaktır. İlkokul dönemi için ise üstün yetenekli ve zekâlı çocuklarla çalışan öğretmen ve yöneticilere ve bu çocuklara sahip ebeveynlere uygulanırken, ek olarak hem normal gelişim gösteren hem de üstün yetenekli ve zekâlı çocuklarla uygulama yapılacaktır. Verilerin analizi sonucunda stratejiler belirlenecektir.

Çalışmanın temel durum çalışması ve karşılaştırmalı analizi sonucu elde edilen bulgulara göre ortak ülkelerin üstün yetenekli ve zekâlı okul öncesi ve ilkokul öğrencilerine yönelik uygulamalarda yetersizlikler olduğu belirlenmiştir.

İhtiyaç analizi sonrasında, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaşabilecekleri örnek durumlara yönelik kullanabilecekleri stratejiler oluşturulacaktır. Belirlenecek olan stratejiler ve bunlara ilişkin yönergeler 'Strateji Kitabı'nda yer alacaktır. Aynı zamanda oluşturulan örnek durumlara yönelik olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmak ve bu arada geliştirilen stratejilerin kendi sınıflarında nasıl kullanılacağı konusunda rehberlik etmek amacıyla animasyonlar hazırlanacaktır. Hazırlanan animasyonlar ortak olan her ülkede seçilecek olan okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerle sunulacaktır. Senaryolara göre hazırlanacak olan animasyonlarla bu stratejiler öğretmenlere kazandırılmaya çalışılacaktır.

Sonuçların paylaşılması ve proje sonuçlarının yaygınlaştırılması amacıyla bir değer kazandırma konferansı organize edilecektir. Projede yaygın etkisinin sürdürmek amacıyla, üstün yetenekli ve zekâlı çocukların, ebeveynlerinin, uzmanların ve ilgili paydaşların etkileşimlerini destekleyecek bir Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocuklar Gelişim Araştırma ve Uygulama Merkezi açılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Üstün yetenekli ve zekalı öğrenciler, animasyon, strateji, sınıf yönetimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Altıncı baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gagne, F. (1991). Toward a differential model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp.85-92). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gagne, F. (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). (Personal notes) http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgt2000rtcl.pdf adresinden 08.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Hong, E. Greene, M. and Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education. *Gifted Child Quarterly, 55*(4), 250- 264.

Makel, M. C., Putallaz, M and Wai, J. (2012). Teach students what they dont know but are ready to learn: A commentary on "Rethinking Giftedness and Gifted Education". *Gifted Child Quarterly*, *56*(4), 198-201.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Dokuzuncu Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin.

Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers. (2015). http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details- age/?nodeRef=workspace://SpacesStore/d56ccf7c-1793-4066-b13c-884109190ff3 adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

(8005) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kontrol Odağı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Rengin ZEMBAT Marmara Üniversitesi
Hilal İlknur TUNÇELİ Marmara Üniversitesi
Ezgi AKŞİN Marmara Üniversitesi
Zeynep KILIÇ Marmara Üniversitesi

ÖZET

Kontrol odağı kavramı özelikle psikolojide sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Bu kavram ilk olarak Phares (1957) tarafından ortaya atılmış, ancak bir kişilik yapısı olarak günümüzdeki anlamıyla ilk kez Rotter tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı içinde yer almıştır (Rotter, 1954; Rotter, 1966). Kontrol odağı kavramı (locus of control) kişinin belli bir davranışını belli bir pekiştiricinin izleyeceğine dair ortaya çıkmış bir beklentisinin güçlenmesi sonucunda ortaya çıkmakta ve kendi yaptığı davranışın olumlu ya da olumsuz pekiştirici ile sonuçlandığı algıladığında, pekiştiricinin sergilediği davranışı gelecekte de izleyeceğine dair genellemeler yapmaktadır. Pekiştiricilerin kendi kontrolünde olduğuna inanan ve ortaya çıkan sonuçların kendi yaptıkları nedeniyle oluştuğuna inanan bireyler "iç kontrol odaklı", kendi dışındaki güçlerin, şansın yada kaderin etkileri ile oluştuğuna inanan bireysel ise "dış kontrol odaklı" olarak tanımlanmaktadır (Dumitriu, Timofti ve diğerleri; 2014; Rotter, 1966).

Bir kişilik özelliği olarak ele alınan ve incelenen kontrol odağı kavramı ile ilgili öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmen adaylarının diğer kişilik özellikleri olmak üzere demografik değişkenlerle de olan ilişkilerinin incelendiği görülmüştür (Başal, Çelebi ve Malak, 2016; Başol ve Türkoğlu, 2009; Buluş, 2011; Kumar, 2016; Rashid, 2016; Serin, Serin ve Şahin, 2009; Serin, Serin ve Şahin, 2010; Sarıçam, Duran ve Çardak, 2012).

Bireylerin kişilik özellikleri ile ilgili olduğu düşünülen karar verme ise en genel tanımıyla; seçenekler arasından, en uygun olanının seçilmesidir. Bir ihtiyaç anında, ihtiyacın en uygun şekilde karşılanabilmesi ihtiyaca yönelik bilgi toplama, bilgileri değerlendirme, değerlendirilen bilgiler doğrultusunda seçenekler oluşturma ve en uygun seçeneğin seçilmesi olarak da tanımlanabilir (Güçray, 2001). Bireyler karar verme süreçlerinde pek çok iç ve dış faktörün etkisi altında kalır ve karar verme sürecine ilişkin alışkanlıklar edinirler (Nas, 2010). Bireyin karar verme sürecinde çevresinden aldığı tepkiler ve onaylar onun seçimlerini ve özsaygısını etkilemektedir (Deniz ve Avşaroğlu, 2014). Bireyin karar verme sürecinde çevresi tarafından yapılan yüklemeler, bireyin zamanla edindiği ve tekrarladığı alışkanlıklar, bireyin karar verme stilini oluşturur (Deniz ve Avşaroğlu, 2014; Nas, 2010).

Deniz'e göre (2004) bireylerin kullandıkları karar verme stilleri; dikkatli, kaçıngan, erteleyici ve panik karar vermedir. Dikkatli karar verme stiline sahip bir birey, kararını vermeden önce konuyla ilgili ayrıntılı bilgi arar, karar seçeneklerini detaylı olarak değerlendirdikten sonra seçimini yapar. Kaçıngan karar verme stiline sahip birey, kendileri karar vermek yerine karar verme işini başkalarına devrederek bu süreçten kaçınırlar. Erteleyici karar verme stiline sahip bireyler, almaları gereken kararı erteleme ve süreci sürüncemede bırakma eğilimindedirler. Panik karar verme stiline sahip bireyler ise, kendilerini baskı altında hissettikleri için acele çözüm arayışında olur ve düşüncesizce davranabilirler.

Alan yazın incelendiğinde bireylerin kontrol odağı ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmasının yanı sıra (Çoban ve Hamamcı, 2006; Çolakkadıoğlu, Cenkseven ve Avcı, 2011; Dumitriu, Timofti ve diğerleri, 2014; Kaplan, Reneau ve Whitecotton,2001) öğretmen adayları ile yapılan çalışma olmadığı görülmüştür. Konu ile ilgili var olan araştırmaların çalışma grubu ergenlerden oluşmakta ve kontrol odağı ile karar verme stilleri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaştıkları görüldüğünden öğretmen adaylarının kontrol odağı durumları ile karar verme stillerinin de birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kontrol odağı ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte ve halen var olan bir durumun var olduğu şekilde betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karasar, 2012).

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Kontrol Odağı Ölçeği (Dağ, 2002): Rotter'ın (1966) geliştirdiği Kontrol Odağı Ölçeği, Dağ (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve Dağ (2002) tarafından revize edilerek 47 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir. Kontrol Odağı Ölçeğinin geçerliğine ilişkin yapılan incelemelerde ise ölçeğin "kişisel kontrol", "şansa inanma", "çabalamanın anlamsızlığı", "kadercilik" ve "adil olmayan dünya inancı" şeklinde 5 alt faktörden oluştuğu bulunmuştur (Dağ 2002).

Melbourne Karar Verme Ölçeği (Deniz, 2004): Mann ve ekibi (1997), tarafından geliştirilmiş olan Melbourne Karar Verme Ölçeğini, (Melbourne Decision Making Questionary) Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Deniz (2004) yapmıştır.

Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısma ayrılmaktadır. I. Kısım 6 maddeden oluşmakta ve karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi; II. Kısım ise 22 maddeden oluşmakta ve karar verme stillerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Yüksek puanlar karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir. II. kısım 22 maddeden oluşmakta ve karar verme stillerini ölçmektedir. Dikkatli Karar Verme Stili, Kaçıngan Karar Verme Stili, Erteleyici Karar Verme Stili ve Panik Karar Verme Stili olmak üzere dört faktörü bulunmaktadır (Deniz, 2004).

Ölçekler yoluyla elde edilen veriler uygun istatistik programları kullanılarak analiz edilecektir.

Bu araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının kontrol odağı durumları ve karar verme stilleri arasında ilişki çıkacağı beklenilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kontrol odağı ve karar verme stilleri puanlarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılaşacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının kontrol odağı alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ile karar verme stillerinin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında da ilişki çıkacağı beklenmektedir. İç kontrol odaklı öğretmen adaylarının dikkatli karar verme stili puanlarının, dış kontrol odaklı öğretmen adaylarının ise kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stilleri puanlarının daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Verileri toplama süreci tamamlandığında uygun analizler yoluyla elde edilecek sonuçlar ilgili literatür ile tartışılarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, denetim odağı, karar verme stilleri

Kaynakça

Başal, H.A., Çelebi,M ve Malak, H. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarında denetim odağı ve insani değerler ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 198-208. https://www.j-humansciences.com/.

Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 6(1), 732-757. https://www.j-humansciences.com/.

Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2011;11(2):529-546. http://www.edam.com.tr/kuyeb/.

Çoban, A. E. ve Hamamcı Z. (2006). Kontrol odakları farklı olan ergenlerin karar stratejileri açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 393-402. http://www.kefdergi.com/pdf/14_2/393-402.pdf.

Çolakkadıoğlu, O., Cenkseven Önder, F., Avcı, R. (2011). Ergenlerde kontrol odağını yordamada karar verme ve problem çözmenin rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 317-330. http://sbeski.cu.edu.tr/.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği(RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi,* 7(26), 10 - 16. http://www.ihsandag.gen.tr/index_dosyalar/Dag1991Rotter.pdf

Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi,* 17(49), 77-90. http://www.ihsandag.gen.tr/index_dosyalar/Dag2002KO.pdf.

Deniz, M.E., (2004). Investigation of the relation between decision making self- esteem, decision making style and problem solving skills of university students. *Eurasian Journal of Educational Research*. Vol: 15. 23-35. http://www.ejer.com.tr/.

Deniz, M. ve Avşaroğlu, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yeteneklerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini açıklama düzeyinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*16(1), 121-138. http://eefdergi.erzincan.edu.tr/article/view/5000012267.

*özet gönderim sistemi kaynakça kelime sınırlaması sebebiyle kongre düzenleme kurulunun önerisi üzerine; özetin kaynakçasının tamamı eklenmemiştir. Tam metinde eklencektir.

(8018) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin İncelenmesi

Raziye Günay BİLALOĞLU
Çukurova Üniversitesi

Burcu Sultan ABBAK
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde gelişmelerinin temelini atan ve ilköğretime hazırlayan doğum ile ilkokula başlanan güne kadar geçen yılları kapsayan bir eğitim sürecidir (MEB, 2006).

Doğumla birlikte ailede informal olarak başlayan okul öncesi eğitim formal olarak okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Kurumsal okul öncesi eğitimin başarıya ulaşmasında eğitim programı, eğitim ortamı, öğretmen ve yöneticiler etkili olmakla birlikte sayılan bu unsurların niteliği de oldukça önemlidir.

2013 yılında revize edilen okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamayı amaç edinmiştir (MEB, 2013). Bu program gerek eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerek öğrenme öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlere rehberlik etmektedir. Bununla birlikte programın başarılı olmasında ve çocukların gelişimleri ile öğrenmeleri üzerinde en etkili unsur, programın uygulayıcısı olan öğretmenler ve sahip oldukları niteliklerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki ve kişisel özellikler eğitimin niteliğini artırmada ve çocuğun tüm gelişim alanlarının en üst düzeye çıkarılmasında temel faktördür (MEB, 2013). Dolayısı ile bir okul öncesi öğretmeninin sahip olması gereken bir takım yeterlilikler bulunmaktadır. Bu yeterlilikler, MEB tarafından tüm öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" ve okul öncesi öğretmenlerinin kendi alanlarında sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan "Özel Alan Yeterliliklerinden" oluşmaktadır.

Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili yapılan araştırmaların (Seferoğlu, 2004; Akpınar, Turan ve Tekataş, 2004; Aktağ ve Walter, 2005; Karacaoğlu, 2008; Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2013) 2000'li yıllardan itibaren bir ivme kazandığı ve okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerine yönelik araştırmaların (Yılmaz, Koç, Gönen ve Üstün, 2010; Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011) son altı yıllık süreçte gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalara ek olarak 2013 yılından itibaren, revize edilen okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşlerini konu alan araştırmalara da (Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014; Arslan ve İlkay, 2015) rastlanmıştır. Bu araştırmaların bazılarının öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği, verilerin nicel yöntemlerle (ölçek ve anket) toplandığı ve okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliğine ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilerinin okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlilikleri kapsamında incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Okul öncesi öğretmenleri;

Eğitim sürecini nasıl planlamaktadırlar?

Eğitim sürecini nasıl gerçekleştirmektedirler?

Eğitim sürecini nasıl değerlendirmektedirler?

Okul öncesi öğretmenleri eğitim ortamını nasıl düzenlemektedirler?

Bu araştırma nitel araştırmalardan durum araştırması niteliğinde tasarlanmıştır. Çalışma Adana ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokulların anasınıflarında görev yapmakta ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle gerçekleştirilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının en az beş yıllık mesleki deneyime sahip ve fakülte mezunu olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme, gözlem ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmaktadır. Görüşmede araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmaktadır. Görüşme formunda "aylık ve günlük plan hazırlamada kendilerini nasıl değerlendirdikleri, plan hazırlamada göz önüne aldıkları kriterlerin ve tercih ettikleri etkinlik türlerinin neler olduğu, eğitim ortamını düzenlemede nelere dikkat ettikleri ve sınıf dışında hangi mekanlardan öğrenme ortamları olarak yararlandıkları, eğitim materyali hazırlayıp hazırlamadıkları ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında neler düşündükleri" gibi sorulara yer verilmiştir. Öğretmenlerle öncelikle bireysel görüşmeler yapılmakta ve görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmektedir. Sonra her bir öğretmenin sınıfı, eğitim ortamının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına (OÖEP) uygun olarak düzenlenip düzenlenmemesi açısından gözlenecektir. Gözlem verilerinin kaydedilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış kontrol listesi kullanılacaktır. Son olarak öğretmenlerin hazırladıkları günlük planlar 2013 OÖEP'ye uygunluğu

açısından incelenecektir. Araştırma verilerinin toplanmasının 15 Nisan 2016 tarihine kadar sürmesi planlanmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırmaların veri analizi yöntemlerinden olan betimsel ve içerik analizi kullanılacaktır. Verilerin içerik analizi, sürekli karşılaştırma yöntemi (constant comperative) ile değerlendirilecektir. Araştırma bulguları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri kapsamında tartışılacaktır.

Araştırmadan şu ana kadar elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin neredeyse tamamının kendilerinin aylık ve günlük plan hazırlamadıkları, çeşitli yayınevleri tarafından hazırlanmış eğitim planlarını kullandıkları, gerekli durumlarda bu planlar üzerinde çoğunlukla malzeme değişikliği olmak üzere birtakım değişiklikler yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğunun günlük planlarında en fazla sanat etkinliğine yer verdikleri ve bu etkinlik kapsamında hep aynı teknikleri (kağıt kesme- yırtma ve yapıştırma, yoğurma materyali, boyama çalışmaları gibi) tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf düzeninin oluşturulmasında sınıflarının fiziksel olarak yetersizliğinden yakındıkları, sınıflarında öğrenme merkezlerine çok fazla yer veremedikleri belirlenmiştir. Yer verdikleri öğrenme merkezlerinde ve gerçekleştirdikleri eğitim etkinliklerinde genellikle hazır materyaller kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitim programı, özel alan yeterliği

Kaynakça

Akpınar, B., Turan, M. ve Tekataş,H. (2004). Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.

Aktağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 127-131.

Arslan, S. ve İlkay, N. (2015). Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 22-32.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.

Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15 (1), 169-183.

MEB (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: MEB Yayınları

MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Vize Yayıncılık

Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (1), 313-331.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 175-188.

Yılmaz, A., Koç, K., Gönen, M. ve Üstün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının alandaki bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs.*

(8032) Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Anne-Baba Eğitim Düzeyi Ve Meslek Değişkenleri Açısından İncelenmesi

İbrahim Halil YURDAKAL — Pamukkale Üniversitesi
Ahmet EROL — Pamukkale Üniversitesi
Mustafa EROL — MEB

ÖZET

"Stil" kavramı, yakın geçmişten bu güne, özellikle eğitim psikologları tarafından önemli ölçüde ilgi görmüş ve sitil ile ilgili birbirinden farklı bir çok kavram üretilmiştir. Bunların içinde bilişsel stiller, öğrenme stilleri ve düşünme stilleri en sıklıkla kullanılanlardır. Araştırmacılar tarafından öne sürülen ve çalışılan stil ile ilişkili kavramlar (ör: bilişsel stiller, öğrenme stilleri, düşünme stilleri vb.) farklı olmalarına rağmen, becerilerden farklı olma özelliğine sahiptirler. Beceri bireyin neyi yapabileceğini ifade ederken, stil bireyin becerilerini nasıl kullanacağına ilişkin tercihi olarak tanımlanır (Sternberg, 1997. Akt, Buluş, 2005). Zihinsel Özyönetim Kuramı'na dayalı olarak Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen düşünme stilleri, öğrenirken ve öğrendikten sonra, bireyin konu hakkında nasıl düşünmeyi tercih ettiği ile ilgili kapsamlı ve çok boyutlu bir modeldir (Akt, Yıldız ve Fer, 2013). Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilemiş olduğu yaklaşım ve eğilimlerdir. Düşünme stilleri, bireyin bilgiyi nasıl aldığı ve işlediğiyle yakından ilgilidir. Bireylerin her bir stilin miktarında değişiklik gösterdiği bir profili mevcuttur, ancak yalnızca bir profile bağımlı değillerdir. Farklı durumlara uyum sağlamak amacıyla düşünme stilleri değişiklik gösterebilir (Sünbül, 2004). Zihinsel özyönetim kuramının temel özellikleri şöyle özetlenebilir: (1) Tek değil, beş boyut altında 13 düşünme stilini açıklamaya yönelir. (2) Tek bir stil yerine, bireyin stillerinin profili üzerinde durur. (3) Stiller, iyi ya da kötü olarak sınıflanmaz, çünkü stil tercihi, bireyin yaptığı iş ile etkileşimini içerir. (4) ikili karşıtlık yerine, süreklilik gösterir (Sternberg, 1997, akt, Fer, 2005). Kişiler bir probleme yönelik olarak birçok düşünme stiline sahiptir, ancak karşılaştıkları özel durumlara göre bunlardan bazılarını ağırlıklı olarak kullanmaktadırlar. İnsanlar düşünme stilleri bakımından farklılıklar gösterebilirler. Toplumun farklı katmanlarını oluşturan gruplar ve toplulukların da problemlere ve karşılaştıkları durumlara gösterecekleri eğilimleri doğal olarak farklılıklar gösterecektir. Öğrenciler de farklı meslek grupları gibi kendilerine özgü düşünme sitillerine sahip olabilirler (Başol ve Türkoğlu, 2009). Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının düşünme stillerinin, ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ve mesleklerine göre değişimini incelemektir. Bu kapsamda şu alt problemler oluşturulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri anne eğitim düzeyine göre farklılık arz ediyor mu?

2. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri baba eğitim düzeyine göre farklılık arz ediyor mu?

3.Öğretmen adaylarının düşünme stilleri anne meslek değişkenine göre farklılık arz ediyor mu?

4.3.Öğretmen adaylarının düşünme stilleri baba meslek değişkenine göre farklılık arz ediyor mu?

Bu araştırma öğretmen adaylarının düşünme ile anne-baba meslek ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel bir taramadır. İlişkisel tarama farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bir konuya veya olaya ilişkin geçmişte veya halen var olan bir durumu katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerini betimlemek için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalara tarama çalışması denilmektedir (Karasar, 2011).Araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören 209 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin 188'ini kız, 21'ini erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede basit tesadüfü örneklem tekniği kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örnekleme alınma şansı eşit olup hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004). Araştırmada verilerin elde edilmesinde Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Buluş (2006) tarafından geçerlilik ve güvenirliği yapılan düşünme stilleri ölçeği kullanılmıştır. 5 boyut ve 104 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.95'dir. Ölçme aracı belirlenen örnekleme dağıtıldıktan sonra ölçeğin amacı ve ölçeği nasıl dolduracaklarına yönelik kısa bir açıklama yapılmış ve öğretmen adayları ölçeği bireysel olarak ölçek doldurmaya uygun bir ortamda doldurmuşlardır. Ölçme aracı ile toplanan veriler normal dağılım göstermediğinden analizinde nonparametrik istatistik tekniklerinden olan Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı bulgulanmıştır. Diğer bir bulguya göre babaların eğitim düzeyleri sadece anarşik alt boyutta öğrencilerin düşünme stillerini etkilemiş olup bu etki sadece okur-yazar olmama değişkeni ve lise mezunu değişkeni arasındadır. Babaların lise mezunu olmaları ile okur-yazar olmamaları arasında bulunan ilişki üniversite ya da orta-okul mezunu olma değişkenleri arasında bulunmamıştır. Bir diğer bulguya göre anne meslek değişkeni ile düşünme stillerinin yasamacı alt boyutu arasında bir ilişki bulunmuştur. Annenin emekli ve memur olma değişkenleri ile işçi olma arasında emekli ve memur olma lehine görülen bu ilişkiye göre annenelerin meslek seviyelerinin artması öğretmen adaylarının düşünme stillerini artırdığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının baba meslekleri ile düşünme stilleri

arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece liberal boyutta bir ilişki gözlenmiş olup babanın işsiz olması ile memur, işçi ve emekli olması değişkenleri arasında memur, işçi ve emekli olması lehine bir farklılık gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Düşünme stilleri, öğretmen adayı, ilişkisel tarama, okul öncesi.

Kaynakça

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama.* Ankara: Asil Yayın.

Başol ,G. ve Türkoğlu,(2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki, Uluslar arası insan bilimleri dergisi, 6 (1), 732-757.

Buluş, M.(2005). İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi, Ege Eğitim Dergisi 1, 1–24

Buluş, M. (2006). Assessment of Thinking Styles Inventory, Academic Achievement and Student Teacher's Characteristics, Eğitim ve Bilim, 31 (139), 35-48.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün,Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sternberg, R. J., Wagner, R. K. (1992). Thinking Styles Inventory, Unpublished test. Yale University.

Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Eğitim ve Bilim Dergisi, 29, 132, 25-42.

Yıldız ve Fer, (2013). Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Kavramı Matematik Başarısına Göre Farklılaşır mı?, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (3), 440-453.

(8040) Öğretmenlik Mesleği Neden Tercih Ediliyor? Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Gerekçeleri Üzerine Karma Bir Araştırma

Adnan TAŞGIN
Atatürk Üniversitesi

Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Öğretmenler, her meslek grubundan insanın yetiştirilmesinde rol aldığı gibi bir ülkenin kalkınması, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanması, bireylerin sosyalleşmesi, toplumsal hayata hazırlanması, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara kazandırılması ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlamada da etkindir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öncül (2000) ise öğretmenleri, resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişiler olarak tanımlamaktadır. Öğretmenin yaptığı işin özelliği nedeniyle geleceğe yön veren bir konumda olması, onun aynı zamanda öğrenmeye sürekli olarak açık olmasını gerektirmektedir. Çünkü geleceği inşa etmenin yolu öğrenmeye sürekli olarak açık ve kendini geliştirebilen bireyler yetiştirmekten geçmektedir (Aktürk, 2012). Öğretmenlik mesleğinin bu önemli konumu, öğretmen olmak amacıyla eğitim fakültelerini tercih eden öğretmen adaylarının bu tercihlerinin sebeplerini incelemeyi, sürekli bir çaba olarak karşımıza çıkarmaktadır (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010). Bu bağlamda öğretmen olacak bireylerin seçiminde mesleğini seven ve isteyen adayların seçilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı (Özder, Konedralı ve Perkan-Zeki, 2010) olarak ifade edilebilir.

Behyer ve Cockriel (2005) bireylerin meslek tercihlerinin genel olarak ekonomik etkenlere dayandığına işaret etmişlerdir. Bu durumun öğretmenlik mesleğini tercih eden adaylar açısından da pek farklı olmadığı söylenebilir. Aile ile ilgili faktörlerin dışında öğretmenlik mesleğinin seçiminde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmen alımı söz konusu olduğunda genellikle başarılı genç bireylerin mesleği seçmediği ifade edilmektedir (Kyriacou & Coulthard, 2000). Bu durumun da bazı sosyal, psikolojik ve buna benzer bazı sebepleri olduğundan söz edilmektedir (Coulthard & Kyriacou, 2002). Yapılan bazı araştırma sonuçları ise öğretmenlik mesleğinin ekonomik olarak düşük ya da orta sınıf bir meslek olduğunu göstermektedir (Sleeter, 2001). Balyer ve Özcan (2014) ise yaptıkları araştırmada, kadınların çocuklarla çalışmayı sevdikleri için mesleği tercih ettikleri, erkeklerin ise maaşı için tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aktürk (2012) ise öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerin etkisi ile tercih eden öğretmen adaylarının öğrenmeye daha açık, öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek düzeyde ve öğrenmeye ilişkin kaygılarının ise daha düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda öğretmen olmak için eğitim fakültelerini tercih eden öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçelerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı da, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih gerekçelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Öğretmen adaylarının mesleki tercih gerekçelerinin inceleneceği bu araştırma karma yöntem araştırması olarak planlanmıştır. Bu araştırmada karma yöntem araştırma türlerinden ise açımlayıcı sıralı desenin kullanılması düşünülmektedir.

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile aynı dönem pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veriler için iki ayrı örneklem belirlenecektir. Nicel verilere ilişkin örneklemi, küme örnekleme yöntemine göre belirlenecek olan bölümlerden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilecek öğretmen adayları oluşturacaktır. Nitel verilere ilişkin örneklemin ise amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle belirlenecek farklı demografik özelliklere sahip 15-20 öğretmen adayından oluşturulması planlanmaktadır.

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ilişkin Lai, Chan, Ko ve So (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Balyer ve Özcan (2014) tarafından yapılan form kullanılacaktır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacılar tarafından oluşturulacak olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Nitel verilerin elde edilmesinde öğretmen adaylarından izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

Verilerin analizinde iki aşamalı bir analiz süreci takip edilecektir. Birinci süreci nicel verilerin analizi oluşturacaktır. Nicel verilerin analizinde verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği incelenecektir. Normal dağılım göstermesi durumunda parametrik testlerden, verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise non-parametrik testlerden faydalanılacaktır. Nitel verilerin analizinde ise nitel veri analiz basamaklarına uygun bir şekilde analizlerin yapılması planlanmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih gerekçelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılması planlanan bu araştırma sonucunda;

-Eğitim fakültesini tercih eden öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğini tercih gerekçeleri arasında anlamlı bir farklılık olması,

-Eğitim fakültesini tercih eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih gerekçelerinin, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu vb. gibi değişkenler bakımından anlamlı farklılık göstermesi,

-Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih gerekçelerinin, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu vb. gibi değişkenler bakımından anlamlı farklılık göstermesi,

-Eğitim fakültesini tercih eden öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğini tercih gerekçelerinin derinlemesine yapılacak görüşmeler sonucunda farklılık göstermesi beklenmektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih gerekçelerinin sosyo-ekonomik durumlarla ve kültürel yapı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik mesleği, mesleki tercih, öğretmen adayları

Kaynakça

Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 283-297.

Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Educational Studies, 7*(5),104-115.

Behymer, J., & Cockriel, I. W. (1988). Career choice conflict. *Journal of Career Development, 15*(2),134-140.

Coulthard, M., & Kyriacou, C. (2002). *Does teaching as a career offer what students are looking for*? In I. Menter, M. Hutchings, & A. Ross (Eds.), The Crisis in Teacher Supply. Research and strategies for retention. Stoke on Trent: Trentham.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207-237.

Çermik, H., Doğan, B., ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 201-212.

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching, 26*(2), 117-126.

Lai, K., Chan, K., Ko, K., & So, K. (2005). Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal Education for Teaching, 31*(3), 153-168.

Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü, İstanbul: MEB Yayınları.

Özder, H., Konedralı, G., Perkan-Zeki. C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(2), 253-275.

Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal Teacher Education, 52*(2), 94-106.

(8058) Okul Öncesi Öğretmen Adayları İçin Görsel Sanat Eğitimi ve Estetik

Şakire KARABAY
Ege Üniversitesi

Gamze BİLİR SEYHAN
Ege Üniversitesi

ÖZET

Erken yaşlarda çocuklar sanat aracılığıyla yeni anlamlar yaratmayı öğrenmektedirler. Bu dönemde, sanat ile kurulacak bir bağlantı yaşam boyu sürebilecek sanata duyulacak ilginin oluşturulmasına ve sanatla ilgili önemli becerilerin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu katkının artırılmasını sağlayabilecek kişilerden birisi de okul öncesi öğretmenlerdir. Sanat eğitimi sürecinde kolaylaştırıcı olmaları beklenen okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılıklarını desteklemeleri ve keşfedebilecekleri bir ortam yaratmaları beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kolaylaştırıcılık görevi kapsamında çocukların özgür bir ortam içinde sorumluluk sahibi olmalarını ve karar vermelerini sağlamaları da gerekmektedir (Fox & Schirrmacher, 2014). Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin sanat konusunda donanımlı olmaları ve sınıflarındaki çocukları bu konuda desteklemeleri gerekmektedir. Alanda görev yapan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına görsel sanatı ve estetiği sadece sanat etkinlikleri kapsamında sunmanın yanında, sanatsal bakışı ve duyarlılığı sınıf ortamının düzenlenmesinde, günlük eğitim akışı içinde gerçekleştirilen etkinliklerde ve eğitici oyuncak ve materyallerin geliştirilmesinde kullanabileceğine yönelik yetkinliklerini arttırmak için bu konuda farkındalık kazanmalarını sağlamak kritik bir yere sahiptir.

Öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan sınıfları çocukların üretecekleri, etkili ve verimli bir biçimde vakitlerini geçirecekleri bir ortama çevirme sorumluluğunu taşımaktadırlar. Sınıflarda öğretmenler tarafından yapılacak olan sanatsal dokunuşlar, bu ortamı estetik açıdan memnuniyet verici bir çevreye dönüştürebilir (McGhee, 2009). Ayrıca, öğretmenler kıyafetleriyle ve davranışlarıyla çocuklar tarafından estetik bir model olarak görülmektedirler. Çocuklara sağlanacak olan sanat ve estetikle ilgili deneyimler, çocukların kültürel farkındalıklarını geliştirir, dil gelişimlerini destekler (Newton, 1995), üretecekleri sanat etkinliklerinin kalitesini artırır ve sanat ve estetiğe ilgilerinin temellerin atılmasını sağlar (Douglas, Schwartz & Taylor, 1981; Feeney & Moravcik, 1987).

Öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında sanat ve estetik konularını uygulamaya geçirebilmeleri için lisans eğitimlerinde bu konulara yönelik eğitimler almaları ve bu konularda deneyim kazanmaları önemli bir fırsat olarak görülmekte ve bu tür bir eğitim sürecinden geçmelerinin onların sanatsal değere sahip çalışmalar yapabileceklerine ilişkin inançlarını ve özgüvenlerini artırması beklenmektedir (Ercivan Zencirci, 2012).

Okul öncesi eğitim sürecinde, okul öncesi öğretmenlerinin soyut ve sosyal içerikli kavramların kazandırılması, çocukların toplumsal yaşamın sorunlarına karşı duyarlılık geliştirmeleri ve kendilerini ifade etmeleri konularında görsel materyallerin ve imgelerin öneminin farkında olmaları gerekmektedir. Toplumsal yapı içerisindeki sosyo kültürel değerler, kural ve yargıların hızla değişmesi nedeniyle (Aykut, 2006), çocukların bu hızlı değişimleri ilişkilendirmeleri, anlamaları ve yorumlamaları için görsel sanatların önemli bir işleve sahip olduğu öngörülmektedir. Sanatsal bakışa sahip estetik duyarlılığı yüksek bir okul öncesi öğretmeninin rehberliğinde sunulan ürünler, materyaller ve çevre desteği sayesinde çocuktaki öğrenme potansiyeli artarak, beceri ve bilgi özgün ve rahat biçimde ortaya çıkabilecektir. Bu bağlamda, öğretmenlerinin yardımıyla çocuklar sanat eserini yorumlamaya ve anlamaya çalışırlarken, eserin sahip olduğu özellikleri kendi bilişsel süreçleri içinde değerlendirerek analiz ve sentezleme yoluyla ona yeni bir anlam yüklemeyi öğrenebilirler.

Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışma kapsamında Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda yürütülmekte olan "Materyal Geliştirme (3.sınıf)" dersi kapsamında, "Çocuk Hakları" teması çerçevesinde öğretmen adaylarının ürettikleri ve okul öncesi eğitimde uygulanan etkinliklerde kullanılabilecek özgün ve yaratıcı eğitim materyalleriyle ilişkili özgün örnekleri tartışmak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin üretmiş oldukları materyal tasarımları "Çocuk Hakları" teması altında dışlanmış çocuk, çocuk işçiliği, çocuk gelinler gibi sorunları ve paylaşma, yardımlaşma, empati, işbirliği gibi soyut kavramları ele almaktadır.

Nitel bir çalışma olarak yürütülmüş olan bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Doküman incelemesi, öğrencilerin yapmış oldukları ödevleri, ders planlarını, girmiş oldukları sınavları, öğretmen ve öğrenci kitaplarının incelenmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak eğitim alanında kendisine bir yer bulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu noktadan yola çıkarak araştırmacılar çalışmada, öğretmen adayları tarafından geliştirilmiş olan çocuk hakları temalı materyallerin tanıtımı amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu temanın altında çeşitli temalar tartışılmış, bazı temalar öğretmen adaylarıyla birlikte belirlenerek söz konusu temalar hakkında araştırmalar yapılmıştır. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları, 2014 – 2015 eğitim yılında aldıkları Materyal Geliştirme dersinde okul öncesi eğitimde materyal kullanımı ve materyal geliştirme konusuyla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Çocuk ve sanat kapsamında geliştirilmiş olan özgün materyaller öğretmen adaylarına sunularak alandaki gelişmeler somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, materyal geliştirme konusunda daha az kullanılmakta olan soyut kavramlar ve kazanımların kullanıma yönelik bilgilendirmeler de yapılarak öğretmen adaylarının sosyal farkındalıklarının artırılmasına çalışılmış ve bu süreçte "çocuk hakları" teması geliştirilecek olan materyallerin tasarımlarında kullanılmak üzere seçilen tema olmuştur. Bu tema çerçevesinde, araştırmacıların eşliğinde düşünsel bir sürece girmiş olan öğretmen adayları çeşitli

materyaller üzerinde düşünmüşler, tasarımlarını çizmişler ve arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunarak fikir alış verişi yapmışlardır. Araştırmacılar gözetiminde, öğretmen adayları amaca yönelik artık materyaller kullanılarak tasarımlarını gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte ortaya çıkan ürünler öğretmen adaylarıyla birlikte değerlendirilmiş ve bu süreçte yaşamış oldukları deneyimlerle ilişkili görüşleri grup olarak tartışılmıştır.

Bu çalışmada, Materyal Geliştirme dersi kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının estetik gelişimine katkıda bulunarak kendi dünyalarında güzelliğe önem veren bilinçli öğretmenler olabilmeleri için etkili bir deneyim fırsatı yaratılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarına çocuk ve sanat konusundaki kaliteli görseller, estetik değere sahip eserler, görsel sanat ve estetik konularını anlamaları ve bu konulara değer vermeleri için uygun özelliklere sahip sınıf ortamları tanıtılmıştır. Öğretmen adayları sıklıkla kullanılan kavramların dışında sosyal değerler, haklar, yardımlaşma, paylaşma, dayanışma ve gündelik yaşamla ilişkili kendi kültürüne özgü sorunlara yönelik farkındalıkları arttıracak soyut kavramları da tartışabilecekleri deneyim kazanmışlardır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde edinmiş oldukları ve onlara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sağlamış olan bu süreci mesleki yaşamlarına da transfer edebilmelerini (Aslan & Arslan Cansever, 2009) ve çocukların estetik bakışı geliştirmelerini destekleyici, bireysel özelliklerini harekete geçirici, yaratıcı ifadelerine olanak sağlayan deneyimleri sunan bir yaklaşım sunmalarını sağlayabilecektir. Tüm bu bilgiler ışığında, bu sürecin öğretmen adayları için eğitsel bir değer taşıdığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmen adayları, materyal geliştirme, sanat ve estetik

Kaynakça

Aslan, N. & Arslan Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Türk Bilim Araştırma Vakfı (TUBAV) Bilim Dergisi, 2*(3), 333-340.

Aykut A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21, 33-42.

Douglas, N., Schwartz, J. & Taylor, J. B. (1981). The relationship of cognitive style of young children and their modes of responding to paintings. *Studies in Art Education, 22*(3), 24-31.

Ercivan Zencirci, D. (2012). Okul öncesi dönemde resim eğitimi dersi kolaj uygulamaları, *Ege Eğitim Dergisi, (13)*2, 76–90.

Fox, J. E. & Schirrmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (N. Aral & G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Feeney, S. & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, *42*(6), 7-15.

Newton, C. (1995). Language and learning about art. The visual arts and early childhood learning. Thompson, C. (Ed.). Reston, VA: NAEA.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(8071) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gözünden Görsel Sanat Eğitimi ve Estetik

Gamze BİLİR SEYHAN
Ege Üniversitesi

Şakire KARABAY
Ege Üniversitesi

ÖZET

Estetik memnuniyet verici duyusal deneyimlere yönelik farkındalık ve bu deneyimlerin değerinin bilinmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle, estetik kültür tarafından tanımlanmış olan kriterlere göre sanat eserlerini değerlendirebilme becerisidir (Feeney & Moravcik, 1987). İlk yıllarda, sanat etkinlikleri duyusaldır ve çocuklar kendi yaptıkları çalışmaların diğerleri üzerindeki etkisinin farkında değildirler. Daha sonra bu durum gelişim göstererek değişmektedir. Sanata ilişkin erken yıllardaki deneyimlerin olumlu ve çocuğun gelişim düzeyine uygun olması çocuklar için keyif verici bir nitelik taşıyacaktır. Çocuklar erken yaşlarda güzelliklerle tanışmazlarsa, gelecek yaşantılarında güzelliği fark etme ve güzelliğe değer verme konularında sorunlar yaşabileceklerdir.

Çocukların renk, şekil, ses, tat ve doku tercihleri yapmaları estetik seçimlerde bulunmalarının bir örneğidir (Newton, 1995). Estetik gelişimin gerçekleşebilmesi için çocukların evde ve okulda güzel ortamlarda bulunmaları, güzel sanat örnekleriyle deneyim kazanmaları ve gelişimleri için yetişkinlerle sanat ve güzellik, sanatçılar, sanat eserleri ve bu eserlerin yapılışları hakkında konuşmaları gerekmektedir (Douglas, Schwartz & Taylor, 1981; Kinnunen & Einarsdottir, 2013). Bazı araştırmalar, çocukların uygun materyaller, yeterli zaman ve yer ile yetişkin müdahalesi olmadan kaliteli sanatsal etkinlikler yapamayacaklarını ortaya koymaktadır (Bruce, 1998). Bu bağlamda, çocukların sanat ve estetik konusunda bilgi sahibi, kendilerini yönlendirecek ve destekleyecek yetişkinlere ihtiyaçları bulunmaktadır. Erken yıllarda çocuklar üzerinde etkisi olan en önemli yetişkinlerden biri okul öncesi öğretmenleridir. Çocuklar için ilk resmi eğitim kurumu olan okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinden itibaren sanat ve estetik konularında bilgi sahibi olmaları ve bu konularda uygulamalar yapmaları önemli bir kazanım olarak görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarında sanat ve estetik konularına yönelik çok az sayıda ders bulunmaktadır. Bazı programlar ise konuyla ilgili açmış oldukları seçmeli dersler aracılığıyla okul öncesi öğretmen adaylarında bu konularda daha fazla deneyim fırsatı sağlamaktadırlar. Böylelikle, öğretmen adayları öğrenciliklerinden itibaren sanat ve estetik konusunda bilgi sahibi olabilecekler, bireysel olarak estetik bir bakış açısı edinebilecekler, sanat ve sanat eserlerinin önemini kavrayabilecekler ve en önemlisi de mesleki yaşamlarında çocuklar için sanat ve estetik konusunda bir yol gösterici olabileceklerdir. Bu noktada, sanat ve estetik konularında daha fazla sayıda ders almış öğretmen adaylarının bu konulara yönelik düşünceleriyle daha az sayıda ders almış öğretmen adaylarının düşüncelerinin karşılaştırılması bu derslerin etkililiğini ortaya koymak adına önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının sanat ve estetik konularına yönelik almış oldukları derslerin bu kavramlara yönelik düşünceleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat ve estetik konularına yönelik almış oldukları derslerin bu kavramlara yönelik düşünceleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yürütülmüş olan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan desenlerden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Bu desen yardımıyla katılımcıların bireysel tecrübelerine odaklanmak, bu tecrübelerle ilgilenmek, bireyin algıları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemek hedeflenmektedir (Baş & Akturan, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Çalışma grubu, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında 3.sınıfa ve 4.sınıfa devam eden öğrencilerden belirlenmiş onar öğrenciden oluşmaktadır. İlk grup olan 3.sınıf öğrencilerinden sınıf listesi kullanılarak 10 öğrenci belirlenmiştir. Çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının sanat ve estetik konularına yönelik almış oldukları derslerin bu kavramlara yönelik düşünceleri üzerinde yarattığı farklılıkları ortaya çıkarmayı hedeflediği için ikinci grupta bulunan öğrenciler sanat konusunda mümkün olduğunca çok ders almış öğrencilerden seçilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, ikinci gruptaki öğrenciler belirlenirken 4.sınıf öğrencileri arasında daha önceki dönemde "Çocukta Sanat Gelişimi" seçmeli dersini almış olan ve "Çocukta Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi" seçmeli dersini almakta olan öğrenciler listelenmiştir.

Araştırma kapsamında, öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri yapılması planlamıştır. Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından sanat ve yöntem konularında literatür desteği alınarak odak grup görüşmesinde kullanılacak görüşme soruları oluşturulmuştur. Çalışma grubunu sanatla ilgili seçmeli dersleri almış ve almamış öğrencilerin bulunduğu iki farklı grup oluşturduğu için odak grup görüşmeleri iki bağımsız oturum şeklinde yürütülmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte, ön hazırlık, nitel verileri kodlama, temalara ulaşma, bulguları yorumlama ve sonuçları raporlaştırma aşamaları izlenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında sanat ve estetik konularında seçmeli dersler almış olan öğretmen adaylarının bu dersi almamış akranlarına göre bu konulara yönelik farkındalık geliştirmiş olmaları, bu konuları okul öncesi eğitime nasıl

uyarlayacaklarına yönelik bilgi sahibi olmuş olmaları, sanat ve estetik bakışla zenginleştirilmiş materyaller geliştirmiş olmaları ve okul öncesi eğitim sınıflarının düzenlenmesinde sanat ve estetik görüşten yararlanmaları beklenmektedir. Ayrıca, çalışma kapsamında verilerin toplanmasında odak grup görüşmelerinin kullanılmasıyla öğretmen adaylarının bireysel görüşmelere göre daha güvende hissederek kendilerini rahat ifade etmeleri sağlanmıştır. Bunların yanında, sanat ve estetikle ilgili seçmeli derslerin öğretmen adaylarının bu konulardaki birikimlerini zenginleştirmiş olması bu tarz derslerin diğer programlarda da artırılması için bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmen adayları, sanat ve estetik, odak grup görüşmesi

Kaynakça

Baş, T. & Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bruce, C. (1998). *Young children and the arts: Making creative connections*. Washington, D. C.: Arts Education Partnership.

Douglas, N., Schwartz, J. & Taylor, J. B. (1981). The relationship of cognitive style of young children and their modes of responding to paintings. *Studies in Art Education, 22*(3), 24-31.

Feeney, S. & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, *42* (6), 7-15.

Kinnunen, S. & Einarsdottir, J. (2013). Feeling, wondering, sharing and constructing life: Aesthetic experience and life changes in young children's drawing stories. *International Journal of Early Childhood, 45* (3), 359-385.

Newton, C. (1995). *Language and learning about art. The visual arts and early childhood learning*. Thompson, C. (Ed.). Reston, VA: NAEA.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(8150) Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri Ve Meraklılık Düzeyleri

Çiğdem ALDAN KARADEMİR — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Burcu ÇAYLI — MEB
Özge DEVECİ — MEB

ÖZET

Bilim ve Teknoloji Çağı'nda, insan beyninin işleyişinin sırları çözüldükçe ve davranışlarımızın nedenleri anlaşıldıkça, toplumların kavramları ve düşünce yapıları da değişmektedir. Böylece yeni bir toplum, yeni bir bilim adamı, yeni bir eğitim-öğretim, yeni bir öğretmen ve yeni bir öğrenci modeli gündeme gelmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Çünkü bilgi toplumunda, beklenen insan nitelikleri incelendiğinde, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme, bunları örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma ve işbirliği içinde çalışma, en çok karşımıza çıkan niteliklerdir (Kara, 2008). Bu kapsamda, 2004 yılı öğretim reformu çerçevesinde, kademeli olarak öğretim programları güncellenmiştir. Öğretim programlarının amacı, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözme becerilerini kazanmış, araştırmaya istekli bireyler yetiştirmek, öğrencilerin aktif olduğu, öğrenmeye birebir katılabilecekleri öğrenme ortamları oluşturmaktır (Yetkin ve Daşcan, 2008). Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden biri olan sorgulama becerisi, doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma planlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsamaktadır (MEB, 2004). Sorgulamayı, kişilerin bir deneyimi, anlamlı duruma getirmek için yaşadığı entelektüel bir süreç olarak gören Beyer (1971)'e göre başarılı bir sorgulayıcının özellikleri arasında, kendisini güdüleme, kendi içinde sorgulamayı sürekli kılma, şüphecilik, sunulan her şeyi kabul etmeyip yargılamada isteklilik, merak, bilmeyi isteme, nedenlere saygı duyma yer almaktadır (Akt: Kızılhan, 2002). Sorgulayan bireyin özelliklerinden biri olan merak, bireyin herhangi bir durumu öğrenmeye karşı duyduğu arzuyu anlatan bir kavramdır (TDK, 2009). Çünkü insan, doğası gereği düşünen, yargılayan, sorgulayan ve tartışan bir varlıktır. Birçok şeyi merak eder, öğrenmek ister (Demirel ve Diker Coşkun, 2009). Sürekli öğrenebilmek ise, öğrenmeye karşı istek duymayla ilgilidir. Meraklı öğrenciler yetiştirmek ve onları merak etmeleri konusunda desteklemek önemlidir. Çünkü meraklı öğrencilerin daha çok sorgulayacakları düşünülmektedir. Bu nedenle, Fen Bilimleri dersi başta olmak üzere diğer tüm derslerde, sorgulama temelli öğretimin uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır. İlköğretim, ortaöğretim ve lisans düzeyinde sorgulama temelli öğretimin olumlu etkileri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ve farklı değişkenlerle ilişkisi de incelenmiştir (Aldan Karademir, 2013; Arseven, Dervişoğlu ve Arseven, 2015). Meraklılık açısından bakıldığında da ortaöğretim (Akgül, 2015) ve üniversite (Demirel ve Diker Coşkun, 2009) öğrencileriyle, öğretmen adaylarının (Çağırgan Gülten, Özsarı, Yaman ve Deringöl, 2010) meraklılık düzeyleri incelenmiştir. Öğretim programlarında da belirtildiği gibi, meraklı, araştıran, sorgulayan öğrencileri yetiştirmeyi amaçlayan öğretmenlere, büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da sorgulama becerilerini kazanmış, meraklılık düzeylerinin yüksek olması, aynı özelliklere sahip öğrencileri yetiştirme açısından oldukça önemlidir. İncelenen alanyazın kapsamında, öğretmen adaylarının sorgulama becerileriyle meraklılık düzeylerinin birlikte belirlendiği bir araştırmaya rastlanılamamış ve bu araştırmada, sorgulama becerileriyle meraklılık düzeyleri birlikte ele alınmıştır. Buradan hareketle araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile meraklılık düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemek, aralarında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Tarama modelindeki araştırmalar, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 46). Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde Almanca, Fen Bilgisi, İngilizce, Müzik, Okul Öncesi, Resim İş, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında, 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 630 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler, Demirel ve Diker Coşkun (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 2 alt boyut ve 47 maddeden oluşan "Meraklılık Ölçeği*"* ile Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen, 3 alt boyut ve 14 maddeden oluşan "Sorgulama Becerileri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca demografik özelliklerin belirlenmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde, SPSS-Windows 22.00 paket programı kullanılmış, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilere betimsel istatistikler, parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere göre, öğrencilerin sorgulama becerilerinin ve meraklılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile meraklılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile meraklılık düzeylerine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Farklı lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, sorgulama becerilerinin ve meraklılık düzeylerinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öncelikle, bir öğretmen adayı olarak "meraklı olma" ve "sorgulama" kavramlarının öneminin farkına varacakları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının farklı düzeylerde sorgulama becerisine ve meraklığa sahip olmaları, ele alınan değişkenler açısından da belirleneceğinden, bu değişkenlere göre sorgulama becerileri ile meraklılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı, bu durumun nedenleri, lisans programlarının içerikleri ya da diğer etkenler hususunda tartışılacaktır. Araştırma kapsamında, düşük sorgulama becerisine ve düşük meraklılık düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının belirlenmesi durumunda, sorgulama becerisinin ve meraklılık düzeyinin geliştirilmesi için sorgulama temelli öğretim uygulamaları ya da farklı yöntem ve teknikler önerilebilecek, bu doğrultuda öğretmen adaylarının farkındalık sahibi olmaları sağlanabilecektir.

Anahtar Kelimeler : Sorgulama Becerileri, Meraklılık, Öğretmen adayları

Kaynakça

Akgül, S. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Araştırılması (Kütahya İli Örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *41*(41).

Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Özyeterlik Düzeyine Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Arseven, A., Dervişoğlu, M. F. ve Arseven, İ. (2015). Tarih Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies,* Number:32, p.171-185.

Çağırgan Gülten, D., Özsarı, İ., Yaman, Y. ve Deringöl, Y. (2010). Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Özyeterlik Algıları ile Meraklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* Antalya.

Demirel, M. ve Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (18), s.111-134.

Deringöl, Y.,Yaman, Y., Özsarı, İ., ve Çağırgan, G. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Meraklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *International Conference On New Trends In Education and Their Implications* (Pp. 11-13) 11-13 November: Antalya.

Kızılhan, P. (2002). *Öğretmenlerinin Sınıfta Problem Çözme Becerilerini Kullanmaları İle İlgili Betimsel Bir Çalışma,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

MEB, (2004). *Tebliğler Dergisi,* c.67, s.2563.

Sönmez,V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Anı Yayıncılık: Ankara.

Şen, H. S., Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 99-116.

TDK, (2009). Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük.

Yetkin, D.,Daşcan, Ö. (2008). *İlköğretim Programı. (Son Değişiklikleriyle).* Ankara: Anı Yayıncılık.

(8151) Matematik Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bulanık Mantık İle Değerlendirilmesi

Elif BAHADIR

Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Bir ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik açıdan sürekli gelişme göstermesinde yükseköğretimin çok büyük bir etkisi vardır. Yükseköğretim, öğretim ve araştırma işlevlerini üzerine alarak nitelikli insanları yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Yükseköğretimin içinde yer alan lisansüstü eğitim toplumun ihtiyacı olan araştırmacı bireylerin yetiştirildiği eğitim sürecidir. Nitekim ülke içinde her kurumun araştırmacı alanında uzmanlaşmış bireylere ihtiyacı vardır. Dolayısıyla üniversitelerde elde edilen bilgiler ve deneyimler kurumların işleyişini değiştirmekte ve gelişme sağlamasında etkili olmaktadır. Artık öğretmen adayları lisansüstü eğitim yaparak mesleki açıdan kendilerini geliştirmekte ve araştırmacı, yaratıcı bir kimlik kazanmaktadır. Bu bireyler kurumların içinde yer alarak yol gösterici rolünü üstlenmektedir. Bir kültür çalışanı olarak değerlendirilen öğretmenlerin niteliklerini arttırmak için günümüzde diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da gereklilik gibi görülen lisansüstü eğitim, geçmiş dönemlere nazaran daha önemli hale gelmiştir. (Özoğlu 2001, Oğuzkan 1993, Varış 1984, Karakütük 2001, Johnson ve Howell, 2005).

Akademik başarının dolaylı ve direk olarak birçok faktörle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Duyuşsal özelliklerde bu faktörlerden birisi olarak ele alınabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, tutum, öz yeterlik, motivasyon, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin, başta öğrencilerin derse karşı istek ve ilgilerini olmak üzere bir çok faktörü etkileyeceği ve bunun da öğrencilerin performanslarını dolayısıyla akademik başarılarını etkileyebileceği düşünülebilir.

Bu bağlamda düşünüldüğünde, günümüzde her sektörde yükselen bir trend haline gelen lisansüstü eğitime dair öğrencilerin tutumları oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Genel olarak tutumun başarı üzerindeki yadsınamaz etkisi göz önüne alınarak, tutum ve başarının birlikte incelendiği, öğrencilerin akademik çalışmaya dönük olumlu tutumlarının başarıyı da beraberinde getirdiği sonucuna varılan pek çok çalışma vardır.

Tutumların belirlenmesi için kullanılan yöntemlerden biri de ölçeklerle olan belirlemelerdir. Tutum gibi duyuşsal özelliklerin tespitinde kullanılan ölçeklerin değerlendirilmesi eğitimciler tarafından yapılmaktadır. Ancak hızla gelişmekte olan yapay zekâ teknolojileri birçok alanda ve çeşitli amaçlar için kullanılabildiği gibi eğitim organizasyonlarını da etkilemektedir ve bu ölçeklerin değerlendirilmesinde de kullanılabilirler. Tutumların belirlenmesinde kullanılan ölçeklerin klasik değerlendirmelerinin dışında bulanık mantık ile değerlendirilmesinin yeterince ele alınmadığı alan yazın taramasında görülmektedir.

Bulanık mantık, yaşamı 0 ve 1 gibi doğru ya da yanlışa indirgeyen klasik mantığın karşısına, 0 ile 1 arasında neredeyse sonsuz sayıda değer olduğunu gösteren “çok değerli mantığı” çıkarmaktadır. Yaşamın her alanında özellikle bilişim teknolojisinde vazgeçilmez bir hal alan bulanık mantık ne yazık ki eğitim alanında hak ettiği değeri bulamamıştır. Öğrencilerin özellikle duyuşsal özelliklerinin bulanık mantık ile değerlendirilmesi eğitim alanında uygulanan klasik değerlendirme yöntemlerine ciddi bir alternatif olmaktadır.

Bu çalışmanın amacı lisans eğitiminin 1. ve 4. sınıfındaki matematik öğretmeni adaylarının ve Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü bünyesinde lisans eğitimini almış, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını bulanık mantık ile değerlendirmek, lisansüstü eğitime yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemek ve öğrencilerin konuya ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymaktır

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumlarının, mezun oldukları/ olacakları fakülte türüne, cinsiyetlerine, lisansüstü eğitim konusundaki bilgi düzeylerine, üniversiteye giriş puanlarına, tercih sırasına, lisans dersleri başarı puanlarına, lisans eğitimindeki sınıf düzeylerine ve lisansüstü eğitim yapmaya ilişkin görüşlerine göre, tutumlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin bulguları bulanık mantık ile değerlendirilecektir.

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Pedagojik Formasyon Eğitimi alan Matematik Bölümü öğrencilerinden 390 tanesi araştırmamızın örneklemini oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumlarının, sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, lisansüstü eğitim konusundaki bilgi düzeylerine, üniversiteye giriş puanlarına, tercih sırasına, lisans dersleri başarı puanlarına, lisans eğitimi aldıkları fakülte türüne ve lisansüstü eğitim yapmaya ilişkin görüşlerine göre, tutumlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin bulguları bulanık mantık ile değerlendirilecektir. Bulanık Mantık değerlendirmeleri için Matlab ve Neural

solution programları kullanılacaktır. Yukarıda belirttiğimiz bütün bu bileşenlerin birbirleri ile ilişkilerinin, inceleneceği araştırmamızda ilişkisel tarama modeli tercih edilecektir.

Araştırmada öğrencilerin yukarıda belirtilen kişisel bilgilerini ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Ünal ve İlter (2010)'in "Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları"'nı ölçmek için geliştirdikleri Tutum ölçeği ve Konokman ve Alıcı'nın (2014) "lisansüstü eğitime ilişkin tutum ölçeği" isimli iki farklı ölçekle belirlenecektir. 5'li Likert tipinde olan bu ölçeklerin kullanılmasıyla, çalışma öğrencilerin lisansüstü eğitime olan tutumlarını belirleme amacını taşıyan betimsel nitelikte bir araştırma özelliği taşımaktadır. Genellikle bir Survey yöntemi olan betimleme yöntemi grupla ilgili genişliğine bir çalışmadır. Çok sayıda obje veya denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, betimsel model, konunun hâlihazırdaki durumu araştırılarak değişkenler arasındaki ilişkinin değiştirilmeden yapılmasıdır. Bu araştırma modeline göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.

Yapılacak olan bu araştırma ile klasik değerlendirme yöntemlerine alternatif olacak bulanık mantık ile değerlendirmenin etkinliğinin ortaya çıkarılması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi umulmaktadır.

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumlarının, mezun oldukları/ olacakları fakülte türüne, cinsiyetlerine, lisansüstü eğitim konusundaki bilgi düzeylerine, üniversiteye giriş puanlarına, tercih sırasına, lisans dersleri başarı puanlarına, lisans eğitimindeki sınıf düzeylerine ve lisansüstü eğitim yapmaya ilişkin görüşlerine göre, tutumlarında farklılaşma olması beklenmektedir.

Yapılan analizlerin bulguları bulanık mantık ile değerlendirildiğinde elde edilen sonuçların klasik değerlendirme yöntemlerine göre daha etkili sonuçlar vermesi beklenmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının akademik kariyer planlarına yön vermesinde bu yöntemin etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bulanık Mantık, Tutum, Lisans üstü eğitim

Kaynakça

Ünal, Ç., & İlter, İ. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği)/Attitudes of Classroom Teacher Candidates toward Graduate Education. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(2).

Konokman, G. Y., & Alıcı, D. (2014). An Attitude Scale about Graduate Education: Reliability and Validity Study. *International Online Journal of Educational Sciences*, *6*(1).

Yıldırım, A. ve H. Şimşek, (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

ASLAN, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 87-115

Oguzkan, F. (1993). Egitim terimleri sözlügü. *Ankara: Emel Matbaacilik*.

Karakütük, K. (2001). Demokratik ve laik eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1984). Lisansüstü düzeyde eğitim elemanı yetiştirme. *Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, *49*, 54.

Johnson, G. M., & Howell, A. J. (2005). Attitude toward instructional technology following required versus optional WebCT usage. *Journal of Technology and Teacher Education*, *13*(4), 643.

(8155) Perceptions and Attitudes of Pre-service and In-service Teachers Toward Technology

Esra KIZILAY Erciyes Üniversitesi

Aslı SAYLAN Erciyes Üniversitesi

İsmail MARULCU Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Today, due to the increasing knowledge and developing technology; computers, smart boards, tablets have taken the place of the educational tools such as cyclopes, television and video, slide, storyboard (Yalın, 2007). Concordantly, the ability to use technology has been one of the features that teachers need to have. For this reason, technology-related items have been involved in professional standards for teachers in many states of the United States of America (USA) and in the United Kingdom (UK) (Turkish Education Association, 2009). Also in Turkey, there are performance indicators about technology literacy within the scope of teacher qualifications (Ministry of National Education , 2006). In the literature regarding teacher training, along with i) Content Knowledge (CK), ii) Pedagogic Knowledge (PK), and iii) Pedogocial Content Knowledge (PCK), a forth dimension: iv) Technological Pedagogical Content Knowledge (TPAC) is defined as a critical qualification for teachers' effective use of technology in teaching (Koehler & Punya, 2009). Therefore, TPAC is widely accepted as one of four crucial elements of teacher qualification.

To date many studies about teachers' and pre-service teachers' attitudes and perceptions toward technology, and their use of technology in education were conducted in the literature. Studies of Yavuz and Coşkun (2008), and Aydın and Kara (2013) can be given as examples for the studies that were conducted on pre-service teachers. In addition, there are some studies concerning pre-service teachers' perceptions toward technology in the related literature (Fidan, 2014; Kurt & Özer, 2013). Besides above mentioned studies, the literature includes other studies that included both in-service teachers and pre-service teachers at the same time. In one of their studies, Öksüz, Ak and Uça (2009) developed an instrument which can be used to determine pre-service and in-service teachers' perceptions regarding the use of technology in elementary mathematics teaching.

This study is unique from two dimensions. The first dimension is that it is conducted on pre-service and in-service teachers from different branches. The second dimension is that it involves the investigation of perceptions toward technology.

Within this scope, the aim of this study was set as to investigate the perceptions and attitudes of pre-service and in-service teachers and toward technology.

Survey method was applied for this study which aimed to investigate the perceptions and attitudes of teachers and pre-service teachers toward technology.

The sample consisted of 57 pre-service science teachers and 63 in-service teachers from different branches. The reason for choosing the participant teachers from different branches in this study is that performance indicators about technology literacy are included in the general teacher qualifications (MoNE, 2006).

"Technology Attitudes Scale" developed by Yörük (2013) was applied to determine the selected participants' attitudes toward technology, whereas a metaphor form consisted of an expression as "Technology is like ……., because ……." was used to determine the participants' perceptions toward technology.

The quantitative data were analyzed using frequency and percentage techniques of descriptive statistics while qualitative data were analyzed by *content analysis*. In content analysis, concepts and themes are reached based on the data.

Qualitative data obtained from the participants were analyzed in three steps. Firstly the codes were determined, and then these codes were categorized. Lastly, the categories were named (Merriam, 2013).

The below formula is used to determine interrater reliability in qualitative studies.

Reliability = Number of Agreements / Total Number of Agreements and Disagreements

(Miles & Huberman, 1994)

In this study, the interrater reliability among the researchers was found as 83%.

On the other hand, pre-service teachers' acceptance of technology level is higher than that of in-service teachers, and their anxiety of technology level is also higher than that of in-service teachers.

It was seen that the most used metaphor by the teachers was "medicine". The metaphors that produced by the participants were divided into five different categories. The general perception of in-service teachers about technology is that technology is useful. It was seen that the most used metaphors by the pre-service teachers were "human" and "water". The metaphors

that produced by the participants were divided into four different categories. The general perception of pre-service teachers about technology is that technology is useful and it constantly changes/develops.

Anahtar Kelimeler : Pre-service and in-service teachers, perceptions, attitudes, technology, metaphor

Kaynakça

Aydın, F. & Karaa, F. N. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: Ölçek geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(4), 103-118.

Fidan, M. (2014). Öğretmen adaylarının teknoloji ve sosyal ağ kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 25*(1), 483-496.

Koehler, M., & Punya, M. "What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?." *Contemporary issues in technology and teacher education* 9.1 (2009): 60-70.

Kurt, A. A. & Özer, Ö. (2013). Metaphorical perceptions of technology: Case of Anadolu University Teacher Training Certificate Program. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(2), 94-112.

Ministry of National Education (MoNE) (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara.

Ministry of National Education (MoNE) (Milli Eğitim Bakanlığı) (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2009, 3. Basım).

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book* (2th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Öksüz, C., Ak, Ş. & Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 270-287.

Turkish Education Association (Türk Eğitim Derneği) (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara. ISBN 978-9944-5128-6-2

Yalın, H. İ. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (18th ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuz, S. & Coşkun, A. E. (2008). Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 276-286.

(8193) Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Halil İbrahim KAYA
Kafkas Üniversitesi

Murat TAŞDAN
Kafkas Üniversitesi

Ali İbrahim Can GÖZÜM
Kafkas Üniversitesi

ÖZET

Eğitim ile ilgili paradigmaların değişim gösterdiği bir süreci yaşamaktayız. Bu değişim ve farklılaşmalar eğitim sürecinin tüm unsurlarında da olmasını zorunlu kılmıştır. Yaşam şartlarının değişmesi ve teknolojide ki hızla ilerlemesi de günümüz insanda nitelik değişimini de zorunlu kılmıştır. Bilginin hızla ilerlediği bu çağda bireyin yaşadığı döneme uyum sağlaması problem çözebilen, hızlı ve doğru karar verebilen, eleştirel düşünebilen gibi birçok özelliğe sahip olmasını zorunlu hale getirmektedir.

Bireyin eğitime maruz kaldığı süreçlerde istendik özellikler oluşturabilmesi ve öğrenme yaşantılarını organize edebilmesi öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançları ve nitelikler ölçüsünde gerçekleştirileceği söylenebilir. Sahip olunan inançlar, bireylerin tutum ve davranışlarına yansımakla birlikte bireylerin anlayış şekillerini de etkilemektedir. Bireylerin sahip oldukları eğitim inançlarının temel belirleyicisinin, eğitim felsefesi olduğu söylenebilir (Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011).

Eğitim felsefesi, eğitimcilere bir bakış açısı sağlayan disiplin veya düşünme yöntemidir. Ayrıca eğitim felsefesi, eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışırken, bireyin tabiatı, toplumu, öğrenme gibi konulardaki felsefi ve eğitsel yaklaşımlarını bir araya getirerek bunlardan bir bütün oluşturma amacı da taşımaktadır (Koçak, Ulusoy, Önen, 2012)

Öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamalarının zihinsel temelinde öğretmenlerin eğitim inançları ve onlara kaynaklık eden eğitim felsefeleri yattığını söylenebilir.

Öğretmen veya öğretmen adaylarının, üstlendikleri rol ve sorumlulukların; benimsedikleri mesleki değerlerin; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme, öğretim programı çerçevesinde bir dersin amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve sınama durumlarını seçme ve düzenleme gibi görevlerinin; sınıf yönetimi becerilerinin benimsedikleri eğitim inançlarına göre şekillendiği veya şekilleneceği söylenebilir (Alkin-Sahin, Tunca, Ulubey, 2014)

Öğretmenler her ne kadar hizmet öncesi eğitimlerinde bir eğitim felsefesi çerçevesinde eğitilmeseler de, aldıkları eğitimin bütüncül bir sonucu olarak, eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inanışlar geliştirmektedirler (Doğanay ve Sarı, 2003).

Bu nedenle yetiştirilecek öğretmen adaylarının istenilen özellikleri gerçekleştirebilecek ve küreselleşen dünyanın beklentilerine cevap verebilecek anlayış ve niteliklere sahip olması gerekmektedir. Buda öğretmen ya da öğretmen adaylarının eğitim inançları, onların yönelimlerine, sınıf içi sınıf dışı öğretim uygulamalarına yansıtmaktadırlar. Öğretmen yetiştirme programlarında da bu doğrultuda tasarlanmış içeriklere ve uygulamalara dair ihtiyaç ortaya çıkmaktadır.

Eğitim süreç ve uygulamalarına; öğretmen ve öğrenenlerin rollerine; içeriğin yapılandırılmasına ve ölçme – değerlendirme durumlarına ilişkin nasıl olması gerektiğinin belirleyicisi olan eğitim inançlarının dayandığı eğitim felsefeleri, “Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk” gibi akımlar ele alınabilir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecini yaşayan öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir.

Bu çalışma “tarama modeli”nde bir betimsel yöntem araştırmasıdır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Araştırmada veri toplama araçları olarak; “Eğitim İnançları Ölçeği” (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011) kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. sınıfta lisans öğrenim görmekte olan 288’i kız ile 285’i erkek olmak üzere toplamda 573 öğretmen adayından oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları tespit etmek amacıyla Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Eğitim inançları ölçeğinde, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük beşli derecelemeden oluşan 40 madde bulunmaktadır. Eğitim inançları ölçeği; ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır (Yılmaz vd., 2011).

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere, adayların EİÖ'ye verdikleri cevapların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının

EİÖ'nün alt ölçeklerine verdikleri yanıtların her bir değişkene ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir.

Bu incelemelere göre; bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılacaktır. ANOVA sonucunda manidar çıkan F değerleri için farkın kaynağını belirlemek üzere, varyansların homojen dağılması halinde LSD, varyansların homojen dağılmaması halinde ise Dunnett's C Testi kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen eğitimi, eğitim inancı, öğretmen adayı

Kaynakça

Alkin-Sahin S, Tunca N, Ulubey O 2014. The relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. Elementary Education Online, 13(4): 1473-1492.

Atınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(2), 1–19.

Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum, 7* (4). http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf adresinden 01.03.2016 tarihinde indirilmiştir.

Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(3), 321-337.

Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161). 332-348

Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 203–224.

Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 1–11.

Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 1–12.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(8197) Öğretmen Adaylarının Düşünme Türlerine İlişkin Bilgi Düzeyleri: Bir Durum Saptaması

Mehmet TAŞDEMİR Ahi Evran Üniversitesi
Figen TAŞDEMİR Ahi Evran Üniversitesi
Yunus GEÇER MEB

ÖZET

Düşünme, bireyin dil, zihinsel ve sosyal gelişimini sağlayan, öğrenmesine ve geleceğine yön veren önemli becerilerden biridir. Öğrenme başarısı açısından öğrencilerin nasıl düşündükleri, düşünme becerilerini nasıl geliştirdikleri ve düşünmeyi öğrenme yolları hakkında yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Bu süreçte düşünme becerilerinin dolaylı olarak öğretilmesini içeren ve yıllardır uygulanan eski yöntemler terk edilmektedir. Bunun yerine daha etkili ve verimli olan yeni yaklaşım, model ve tekniklere ağırlık verilmektedir. Bunlar etkileşimsel, süreçsel, doğrudan öğretim ve tekniklerin açıklamalı öğretimi modelleri gibi sıralanmaktadır. Eğitim programlarında ise düşünme türleri, aşamaları, yöntemleri ve tekniklerinin doğrudan öğretilmesi anlayışına yer verilmektedir. Düşünme becerileri, temel beceriler, düşünme teknikleri ve üst düzey düşünme olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirirken her düzeye dikkat edilmektedir. Düşünme teknikleri olarak, uygun ortam hazırlama, uygulamalı ve doğrudan öğretim yoluyla düşünme becerilerini geliştirme gibi teknik ve etkinliklere yer verilmektedir (Güneş, 2007;2009, 2011) .

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, insan zihnini doğrudan etkilemekte ve daha üst düzeylerde geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu durum eğitim alanında zihinsel becerilere odaklı eğitim yaklaşımlarını gündeme getirmektedir. Günümüz eğitim yaklaşımları, öğrenciyi bütün eğitim etkinliklerinin merkezine almakta, dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Zihinsel becerilerin en önemli odak noktası düşünme ve sorgulamadır. Düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirmekte, problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bilginin zihinde daha iyi islenmesini ve yapılandırılmasını getirmektedir. Böylece düşünmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey beceriler daha hızlı geliştirilmektedir. Bu nedenle son yıllarda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme üzerinde ısrarla durulmaktadır.

Düşünme, bilgi edinme, anlama ve öğrenme sürecinin en önemli bileşenidir. Bilgileri sorgulama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Ayrıca sorunları çözmek, zihinsel bağımsızlığı geliştirmek ve geleceğe yön vermek açısından bir zorunluluk olmaktadır. Bu nedenle bireylerin is ve sorumluklarında farklı bakış açıları oluşturmaları, bağımsız karar vermeleri, sosyal baskılar karsısında objektif davranmaları için düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Düşünme becerileri, demokratik yasama katılmak, is ve teknolojik yasama uyum sağlamak için de gerekli olmaktadır. Bunlara ek olarak bireyin psikolojik gelişimine katkı sağladığı ve basarı sansını artırdığı da bilinmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde sadece sözlü bilgi aktarma yerine, öğrencilerin bağımsız biçimde bilgi üretme, kullanma, değerlendirme, keşfetme becerilerini de gelistirmeye ağırlık verilmelidir (Romano 1992).

Düşünme becerilerini geliştirme, son yıllarda çoğu ülkenin önemli sorunlarından biri olmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalar, öğrencilerin düşünme becerilerini yeterince geliştiremedikleri, bu nedenle çeşitli zorluk ve güçlüklerle karsılaştıklarını göstermektedir. Bu sorun ilköğretimden üniversiteye kadar hatta lisans üstü eğitimde bile dile getirilmektedir. Nickerson (1988), 12-13 yıl okula gitmekle düşünme becerilerinin gelişmediği sonucuna ulaşmıştır. Perkins (1985), orta okul, lise ve üniversite düzeyinde de öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerilerinin olması gerekenden daha düşük olduğunu bulmuştur. Reid ve Paradis (1989) ise öğrencilerin düşünme becerilerinin temel eğitim süresince kendi kendine doğal olarak gelişmediğini, eğitimin mutlaka gerekli olduğunu kanıtlamıştır (Atk.Romano 1992).

Araştırma öğretmen adaylarının düşünme becerileri konusunda tanımlardan ve örneklerden hareketle kavramlar hakkında bilgi düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının düşünme türlerine ilişkin bilgi düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nicel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına dayalı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri taşıyan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir. Benzeşik örnekleme yöntemi, evrende araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun, durumun seçilerek çalışmanın buradan yapılmasını tanımlar (Büyüköztürk vd., 2013; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi farklı öğretmenlik programlarında kayıtlı 4.sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Düşünme Türleri Bilgi Testi (DTBT) ile elde edilmiştir. Bilgi testinin geliştirilmesi alan yazın incelemesine dayalı olarak oluşturulan taslak form kavram, tanım ve örnek uygunluğu bakımından üç uzman görüşüne sunularak *uygun, uygun değil ve geliştirilmesi* gerekir yönünde değerlendirilmesi istenmiştir. Uzman görüşlerinde sonra son şekli verilen ölçek iki öğretim üyesinin uzman incelemesine dayalı olarak kapsam, dil, üslup, görünüş

geçerliği sağlanmıştır. Ölçek dokuz farklı düşünme türüne ilişkin olarak öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulardan oluşmuştur. Uygulanan test dokuzu tanım, dokuzu örnek üzerinden doğru cevabı bulmayı amaçlayan onsekiz sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular önce tanımı verilen bir grup açıklama ile örneği verilen ikinci grup açıklamanın ortak seçenekler içerisinde oluşturulan düşünce biçimlerinden hangisine ait olduğunu bulup işaretleme şeklinde bir cevaplandırma sürecini gerektirmiştir. Araştırma verileri 45 dakika süren yapılandırılmış bilgi testi ile elde edilmiştir.

Araştırmanın bulguları analiz edilerek açıklanacaktır. Analiz süreci SPSS paket program kullanılarak cinsiyet ve branş değişkenlerine göre analiz edilip açıklanarak, alan yazın bulguları ile tartışıp, önerilere gidilecektir. Araştırmada öğretmen adaylarının düşünme biçimlerine ilişkin hazır bulunuşluluk düzeylerinin ne düzeyde olduğu, hangi düşünme biçimlerinde diğerlerine göre daha bilgili oldukları, düşünce biçimlerine sahip oldukları bilgi düzeyleri bakımından cinsiyetler arasında fark olup olmadığı test edilmeye çalışılacaktır. Bununla birlikte bulgular alan yazın araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılıp, sonuçlandırılarak, okul eğitim sürecinin önemli bir unsuru olan öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitim programını üzerine önerilere gidilecektir. Araştırma, bulguları ile öğretmen eğitim programının hedef, içerik ve eğitim durumlarının geliştirilmesine katkı getirmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler : Düşünme, düşünme türleri, düşünmeyi öğrenme, öğretmen adayı

Kaynakça

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ, Ç. E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

GÜNES, Firdevs (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları, Ankara.

GÜNES, Firdevs (2009), *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma,* Nobel Yayınları, Ankara.

GÜNES, Firdevs (2010), *"Yapılandırıcı Yaklasımda Anlama Becerilerini Gelistirme", IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Fırat Üni. Eğt. Fak., Elazığ.

NICKERSON, R. S. (1988), "On Improving Thinking Through Instruction*", Review of Research in Education*, vol. 15, 1988, p. 3-57

PERKINS, D. N. (1987), "Thinking Frames: An Integrative Perspective on Teaching Cognitive Skills", İçinde J. B. BARON et R. J. STERNBERG (Eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York, Freeman, 1987, p. 41-61.

ROMANO, G. (1992), *Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves,* Pédagogie Collégiale, Vol. 6 no:1.

SÖNMEZ, V. ve Alacapınar, F.G., (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayınları. Ankara

(8209) Öğretmen Cezalandırmaları: Öğretmen Adayı Deneyimleri

Mehmet TAŞDEMİR Ahi Evran Üniversitesi
Figen TAŞDEMİR Ahi Evran Üniversitesi
Yunus GEÇER Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Ceza, olumsuz bir davranışın yaşanma sıklığını azaltmak ya da ortadan kaldırmak için kullanılan bir uyarıcı (Heitzman, 2001, Taşdemir 2011), çocukta görülen bir davranış bozukluğunun giderilmesi ve çocuğun istenilen yöne çekilmesi amacıyla uygulanan katı bir yöntem (Yavuzer, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi olularda da öğrenciler bir takım cezalandırmalara uğramaktadırlar. Hatta "öğretmenin vurduğu yerden gül biter", "eti senin kemiği benim", "dayak cennetten çıkmadır". "kızını dövmeyen dizini döver", "testi kırılmadan önce dövülmeli" gibi cezanın eğitimin bir parçası olduğu/olması gerektiğinin kanıksandığı dönemler dahi olmuştur. Toplumsal hayatta ve okullarda karşılaşılan birçok sorun ve olumsuzluklarına öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri gibi olumsuzluklar olumsuz bir uygulama olan cezayı toplumun gerçek bir kesiti konumunda olan okullarda da yaşanır hale getirmiştir. Oysa araştırma sonuçları cezanı olumlu etkisinin daha az olmasına karşın pek çok olumsuz etkisi olduğu, hatta şiddet ve saldırganlık davranışlarını tetiklediği yönündedir (Gordon, 2000; Evans vd, 2001 Çelik; 2005). Öğretmenlerin uyguladıkları ceza üzerine yapılan araştırmalarda şiddet unsuru yüksek cezalar olduğu görülmektedir. Bular şiddetli fiziksel cezalara kadar ulaşan fiziksek boyutlu cezalandırmalar özelliğindedir(Gözütok, 1994; Gordon, 2000; Doğan, 2001; Mahiroğlu ve Buluç, 2003).

Okul temelli eğitim uygulamasında öğretmen ve öğretmen davranışları öğrenci gelişimi üzerinde tartışmasız bir etkiye sahiptir. Bu yönü ile öğretmen niteliklerini belirlemeye dönük tüm çalışmalarda öğretmenlerin rehberlik edici yönüne vurgu yapılarak, istenmedik davranışların yönetiminde ceza gibi bir uygulamaya yer vermemesi gerektiğine vurgular yapılmaktadır. Buna karşın okullar ve öğretmen öğrenci etkileşiminde yönetmeliklerle belirlenmiş ceza hükümleri söz konusu olmaktadır. Bu yönü ile eğitim öğretimi düzenleyen tüm yönetmelikler istenmedik davranışı yönetmede cezaya başvurulması gerektiren hükümlerle doludur. Buna karşın istendik davranışı teşvik eden yönetmelik ya da yönetsel düzenlemeler ise neredeyse görülmemektedir. Temel anlayın bu olduğu öğretim sisteminde başarısı ya da kişisel özelliği hangi olumlulukta olursa olsun her öğrenci bir yerde olumsuz uygulama olan cezalarla karşılaşabilmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin öğrencilerine uyguladıkları ceza uygulamaları öğretmen adayı öğrenci deneyimlerine dayalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma ile okullarda öğretmenlerin öğrenci üzerinde önemli etkisi olan işe koşulmuş ceza türü davranışlarının ortaya çıkarılarak öğretmenlerin bu konuda öğretmenlerin ne yaptıklarının betimlenmesi ve öğretmenlerin istenmedik davranışları önlemek amacı ile işe koştukları en vurgulayıcı cezalandırma davranışlarının neler olduğunun ve öğrenci üzerindeki etkisinin nasıl olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma bulguları ile öğretmen davranışları ve öğretmen eğitimine vurgu yapmayı hedeflemektedir. Araştırmada öğretmen adaylarından öğrenimlerinin bir kesitinde kendileri için en etkili olumsuzluk olarak ifade edebilecekleri uygulamanın neler olduğu örneğinden hareketle okullarda en çok işe koşulan cezalandırma türü hakkında genel bir duruma varmak amaçlanmıştır.

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmaların özellikleri üzerine temel vurgu, süreç, anlayış ve anlam üzerinedir; araştırmacı, veri toplama ve analizinde temel belirleyicidir; süreç tümevarımsaldır; ürün etraflı ve zengin betimlenmelidir (Merriam 2015). Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup nitel veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme, araştırılan konuda karşılıklı konuşma yoluyla sözel bilgi toplama tekniğidir ve çoğunlukla yüz yüze yapılır. Görüşmeler, anket ve gözlem gibi birçok yöntemle birleştirilerek kullanılabilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Kıncal, 2015; Büyüköztürk vd., 2013).

Bu araştırmada araştırmacı görüşmeci olarak araştırma verilerinin elde edilmesini sağlamıştır. Araştırma verileri X eğitim fakültesi farklı programlarında okuyan son sınıf öğrencilerinin gönüllü katılımcılıkları sağlanarak yüz yüze görüşme tekniği ile yazılı olarak alınmıştır. Araştırma verileri 2015- 2016 Bahar yarılı Mart ayında 20-30 dakika süren bir görüşmeye dayalı olarak, tek bir oturumda, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak alınmıştır.

Nitel araştırmalarda Geçerlik/İnanırlık ve Güvenirlik/Tutarlılık sağlamasında, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Bilgin, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Kumar, 2011; Sönmez, 2011; Merriam, 2015). Genellenebilirlik/Nakledilebilirlik sağlamak amacı ile zengin ve yoğun tanımlama, ortamın ve katılımcıların tanımlanması kadar, katılımcı görüşlerinden, araştırma notlarından ve dokümanlarından yapılan alıntılar biçiminde sunulan uygun kanıtlarla desteklenen bulguların detaylı tanımlanması, örneklemde azami çeşitlilik sağlanması anlamını taşıdığı belirtilmektedir (Merriam, 2015). Bu araştırmada görüşme formunun geliştirilmesi, görüşmenin yapılması, veri analiz ve raporlaştırma süreci yukarıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir:

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin uyguladıkları ceza yöntemleri şu maddelerde özetlenmiştir:

Fiziksel şiddet uygulama: Bireysel dayak, grubun tümüne dayak, kulak çekme

Sözel şiddet uygulama: Bireysel olarak sözel şiddet, grup olarak sözel şiddet, azarlama

Rencide(Aşağılama) etme: Tek başına, grup içerisinde

Not ile cezalandırma

Derse almama

Ayırımcı davranma

Ceza ödevi verme

İdareye yollama

Uygulanan cezanın öğrenci üzerinde olumlu katkısı olduğunu belirten az sayıdaki katılımcıya (%8) karşın büyük bir kısmı (%64) olumsuz etki yaptığı görüşündedirler. Bu etkiler şu maddelerde ortaya çıkmıştır:

1. Olumlu etkileri

İnsanlara olumlu davranma

Kendini geliştirme isteği

Gerçeği görme isteği

Daha çok çalışma

Hırs yapma

İyi bir öğretmen olma isteği

Güdülenme,

Kendini gözden geçirme

Yöntemli çalışmayı öğrenme

Dayağın ceza olmadığını anlama

Disiplinli çalışma

Derslere yoğunlama

2. Olumsuz etkileri

Nefret: Öğretmene, derse, okula.

Soğuma

Güven kaybı

Sevmeme

Olumsuz kişilik gelişimi

Rencide olma

Başarısızlık

Önyargı

İlgi azalması

Üzüntü

Korku

Eziklik hissi

Stress

Sosyalleşme kaybı

Kindarlık

Cesaretsizlik

Çekingenlik

Endişe

İçe kapanma

Utanç

Öğretmenlikten soğuma

Anahtar Kelimeler : Ceza, öğretmen cezaları, öğretmen davranışı, olumluz pekiştireç, öğretmen adayı

Kaynakça

Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yayınları: 109, İzmir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, V. (2005).*Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Doğan, İ. (2001). Çocuk Hakları Açısından Türkiye'de Çocuk Olgusu**,** *Ankara: Millî Eğitim Dergisi***,** Temmuz-Ağustos-Eylül**,** Sayı: 151**,** 54-64.

Evans M.I; Galyer, T. K ve Smith, H.J.K., (2001). Children's Perceptions of Unfair Reward and Punishment, *The Journal of Genetic Psychology,* Vol. 162, No. 2, 212-227.

Gözütok, F.D. (1994). Öğretmenlerin Dayağa Karşı Tutumları ve Okullarda Dayak Uygulamaları, 28-30 Nisan, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *I. Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Cilt:2, 564-573.

Gordon, T. (2000), *Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?* (Çev: E. Aksay) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Heitzman, J. A.,(2001). Discipline and The Use of Punishment, *Education,* Vol. 104,No.1, 17-22.

Kıncal, R. (Ed). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel yayın dağıtım, Ankara.

Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri* (Çeviri Editörü: Ömay Çokluk). Edge akademi, Ankara.

Mahiroğlu A., Buluç, B. (2003). Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Gazi Üniversitesi Yayınları, 1(1), s. 81-95.

Merrıam, S.B., (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için rehber.*(Çev.Ed. Selahattin Turan). Nobel yayınları, Ankara.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G., (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayınları. Ankara

Yavuzer, H.(1995). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.basım) Ankara: Seçkin Yay..

(8211) Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Göç Olgusu Ve Eğitime Etkileri

Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ

Celal Bayar Üniversitesi

ÖZET

Göç olgusu, insanların bireysel ya da kitlesel olarak, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel sebeplerle yaşadıkları yerlerden başka bir yere hareket etmeleri olarak ele alınmaktadır (Şahin, 2001). Bu yer değiştirme belirli bir süreyi veya tüm yaşamı kapsayabilmektedir (Aksoy, 2012). İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan ve gelecekte de devam edeceği anlaşılan göç, dünyanın her bölgesini ilgilendiren ekonomik, kültürel, sosyal ve eğitimsel sonuçları olan bir olgudur (Doğan, 1988). Bu bağlamda, göç kavramı, toplumsal yaşamı ve ülkelerin politikalarını etkileyen sosyal bir olgu olarak kabul edilmektedir (Tunç, 2015)

Genel olarak bakıldığında, göç hareketleri gönüllü ya da zorunlu bir biçimde gerçekleşmektedir. İsteğe bağlı ya da gönüllü göçlerde ekonomik, sosyal ya da eğitimsel amaçlarla yaşadığı yerden ayrılıp farklı bir yerde daha iyi koşullara sahip olabilme arzusu, zorunlu göçlerde ise doğal afetler, çatışmalar, savaşlar, ayrımcılıklar gibi nedenler ön plana çıkmaktadır (Parnwell, 1993 Akt. Buz 2004) Göçün ülke sınırları içinde olması durumuna "iç göç" farklı ülkeler arasında meydana gelmesine "dış göç" ya da "uluslararası göç" denilmektedir (Aksoy, 2012).

Tarihsel akış içinde Türkiye gerek iç gerekse dış göç hareketlerine tanık olmuş ve olmaya devam etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında uluslararası bir nüfus mübadelesi sonucunda nüfus önemli ölçüde yenilenmiştir. Aynı yıllarda özellikle Avrupa'dan yine yüksek sayılara varan bir soydaş göçüyle karşılaşmış, bu hareketliliği köylerden kentlere gerçekleşen iç göçler ve işgücü göçleri takip etmiştir. İki kutuplu dünyanın doğurduğu soğuk savaş, ardından küreselleşme ve Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik süreci gibi çok sayıdaki gelişmeler ulusal ve uluslararası ortamı etkilemiş ve Türkiye'ye gelen göçmen ve sığınmacı profilini de belirgin değişikliğe uğratmıştır. Gelinen bu aşama, Türkiye'yi artık sadece göç alan ve veren bir ülke değil, aynı zamanda farklı ülkelere gitmek isteyen insanlar için geçiş yapabilecekleri bir "göç geçiş ülkesi" konumuna getirmiştir (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014).

Türkiye özellikle son yıllarda oldukça çeşitli ve yoğun göç hareketliliğine sahne olmaktadır. Bu hareketliliğin çok önemli sosyo-kültürel, ekonomik ve eğitimsel sonuçları olacağı anlaşılmaktadır. Türkiye alanyazın incelendiğinde gerek iç gerek dış göç hareketliliğine ilişkin çok sayıda araştırmayla karşılaşılmaktadır. İç göçün konu alındığı çalışmalarda, işsizlik, çarpık yapılaşma, göç eden ailelerin çocuklarının uyum sorunlarına, ders başarılarına, okula devam sorunlarına, davranış problemlerine, kalabalık sınıf yapılarına, yoksulluğun eğitim hizmetlerinden yararlanma konusunda yaratığı dezavantajlara, ve göç eden ebeveynlerin eğitimden beklentileri üzerinde yoğunlaşılmaktadır. (Han, 2010; İçli, 1999; Karakuş, 2006; Tezcan, 1994; Uluocak, 2009). Uluslararası göçün ele alındığı çalışmalarda ise mültecilik, mülteci davranışı toplumsal etkileri, Türkiye'deki Suriyelilerin yaşam koşulları, uluslararası göç politikaları, göçün bireyin psikolojisindeki etkileri vb. konuların araştırıldığı anlaşılmaktadır (Aksoy, 2012; Buz, 2004; Gökçan, Açıkyıldız ve Ataman, 2015; İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014; Şahin, 2001) Göç olgusu ve onun ürettiği çok kültürlü yaşam ve etkileri uzun yıllar boyunca dönüşerek süreceği açıktır. Böylesi bir dönüşüm çağına kuşakları hazırlayacak olan öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin algılarının ortaya koyulması önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı, göç olgusu ve etkilerini öğretmen adaylarının görüşleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda üç alt araştırma sorusu oluşturulmuştur: 1) Göç olgusunun öğretmen adaylarında çağrıştırdığı ilk kavramlar nelerdir? 2) Öğretmen adaylarının göç olgusunun sosyo-kültürel ve ekonomik hayata etkileri konusundaki görüşleri nelerdir? 3) Öğretmen adaylarının göç olgusunun eğitim sistemine etkileri konusundaki görüşleri nelerdir? Katılımcılara alt araştırma soruları paralelinde üç açık uçlu soru yöneltilmiş ve ulaşılan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu: Çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Celal Bayar Üniversitesi bünyesinde Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak açılan pedogojik formasyon derslerine devam eden 187 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Çalışmanın amacına ve alt araştırma sorularına uygun şekilde hazırlanan 3 açık uçlu soru öğrencilere yazılı olarak yöneltilmiştir. Bu sorular:

1) Göç olgusunun sizde çağrıştırdığı ilk kavram nedir?

2)Göç olgusunun sosyo-kültürel ve ekonomik hayata ne tür etkiler yaratacağını düşünüyorsunuz?

3) Göç olgusunun eğitim sistemi üzerinde ne tür etkiler yaratacağını düşünüyorsunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi: Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına açık uçlu sorular bir form aracılığıyla yöneltilmiş ve görüşlerini yazılı olarak açıklayabilmeleri için yeterli süre sağlanmıştır. Ulaşılan verilerin çözümlenmesinde sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmanın verilerinin toplanılmasında kullanılan üç soru, araştırmadaki genel üç kategoriyi oluşturmuştur. Bu üç genel kategori, 1. Göç hakkındaki çağrışımlar, 2. Göçün sosyo-kültürel ve ekonomik hayata etkilerine ilişkin görüşler, 3. Göçün eğitim sistemine etkilerine ilişkin görüşler şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının göç olgusuna ilişkin çağrışımlarından bazıları, Suriye, Ortadoğu, kültürel sorunlar, şok, Aylan bebek, Güneydoğu, yoksulluk, travma, çarpık yapılaşma, çocuk ve kadın istismarı, dil sorunları, Ege Denizi, Avrupa, savaş, beyin göçü, işsizlik, metropol, yeni yaşam, sefalet, İstanbul vb. olarak tespit edilmiştir. Göçün sosyo-kültürel ve ekonomik hayata etkilerine ilişkin görüşleri ise kültürel yozlaşma ve çatışmanın artması, gettolaşma ve çarpık kentleşme, çocuk işçi, yalnızlık ve özgüven sorunları, ırkçılığın artması, kültürleşme ve kültürleme etkisi, şiddet olaylarının artması vb. olarak belirlenmiştir. Göçün eğitim sistemine, eğitim programlarının dönüştürülmesi, ders içeriklerinin ayrımcılıklardan arındırılması, barış ve çatışma çözümü eğitimleri, dil öğretim yaklaşımları, psikoloji, dil, vatandaşlık, sosyoloji, felsefe derslerinin saatlerinin arttırılması ve içeriklerinin arttırılması vb. etkileri olabileceği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Göç, Eğitim, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *The Journal of International Social Research,* 5(20).

Buz, S. (2004) Zorunlu çıkış zorlu kabul mültecilik. Ankara: Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği Yayınları No: 5,

Doğan, S., (1988). Yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen lise öğrencilerinin problemleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Gökçan, G. ve Açıkyıldız, Ç.ve Ataman, S. (2015). Göç ve mültecilik. Erişim tarihi. 9.03.2016, http://multeci.net/index

Han,T. (2010). Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi.

İçli, G. (1999). Denizli iline göç eden ailelerin eğitime bakışaçıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5,70- 74. NAN

İçduygu, A. Erder S Gençkaya,. Ö. F. (2014) Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere. MiReKoç Proje Raporları

Karakuş, E. (2006). Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Şahin,N. C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisineilişkin kuramsal bir inceleme. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21 (2), 57-67.

Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 27 (1), s,62-191.

Tunç, A. Ş. (2015) Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi* 2 (2). 29 – 63

Uluocak, G. P. (2009). "İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu", Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009 (26), ss. 36-40.

Yıldırım A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* 6. Basım, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(8238) An Adult Learning Model for the Professional Development of Language Instructors at a State University

Fatma TANRIVERDİ KÖKSAL — Bülent Ecevit University

Ayşegül DALOĞLU — METU

ÖZET

Teaching is an occupation which requires lifelong learning (Kemp, Eaton, & Poole, 2008) in order to be able to keep up with the recent changes and help learners receive education appropriate to the context and time. In order to achieve this, teachers need to follow recent trends in educational approaches and implementations, share their ideas and experiences with their colleagues, and thus evaluate their own performance both as the teacher and the learner. For this reason, offering ongoing professional development opportunities such as in-service training to language teachers is essential for the institutions to help them become more effective teachers (Guskay, 1994, 2002) and equip them with the knowledge, experience and enthusiasm for following recent trends in language education and help learners receive proper instruction. With this aim, teachers are required to or voluntarily participate in training programs. However, the trainings offered to teachers either cannot address to their needs in their specific teaching context or teachers do not have much influence on the content of the training. Thus, the training received is usually perceived as a time and energy waste.

Based on Knowles' adult learning model, this mixed-method study aimed to investigate the professional development needs of language instructors working at a small-scale state university and assess their evaluations of the effectiveness of a training program designed considering their needs assessed. The Adult Education Theory, *Andragogy* discusses how adults learn (Knowles, 1989). Knowles, Holton and Swanson (2011) present major adult learning principles as (a) learner's need to know why they learn what they learn, (b) self-concept of the learner, (c) learner's prior experience, (d) learner's readiness to learn, (e) orientation to learning, and (f) leaner's motivation to learn.

In Turkey, most of the studies investigating the needs of teachers are conducted at higher education institutions (e.g., Alan, 2003; Ekşi, 2010; Karaarslan, 2003; Kasapoğlu, 2002; Sahin, 2006). However, while planning a training program, teachers' needs are mostly ignored for some reasons such as the external trainers' not being familiar with the setting. To conclude, if we consider the professional development of teachers as an act of adult learning, it is suggested that the use of the principles of andragogy as the basis of the training planning and implementation can lead to positive results such as teacher motivation, student motivation, professional development of teachers, collaboration among teachers.

This study adopted mixed approaches to data collection and analysis since the data collection instrument consisted of items that provided both quantitative and qualitative data. It was conducted at the School of Foreign languages at a small-scale Turkish state university which offers intensive language education to students prior to their education at their departments. This university was chosen considering the fact that no needs assessment has been conducted at this university, and no training have been offered to the language instructors considering their needs.

For the implementation of andragogy to professional development activities, a cyclical rather than a linear model has been proposed in this study. It starts with the assessment of the needs. The next step is engaging teachers to create a strategy and resources for their professional development. The third step also requires the teachers to actively participate in the implementation of the strategy they create. In the fourth step, the teachers reflect on their learning and learning process which shed lights onto the further professional development activities.

An email was sent to all the instructors working at this institution asking for their participation. Then, they completed a pre-test need assessment questionnaire before the training, received a three-day-long training designed according to their reported needs, and they were given a post-test evaluation questionnaire after the training (pre-test n=48, post-test n=36). The pre- and post-test questionnaires were sent and collected via email.

The results of the needs assessment revealed that recent trends and teaching and assessing skills are common professional development need topics. As a common professional development practice, most of the instructors reported that they share their experiences with their colleagues while joining an online ELT discussion group was the least preferred professional development (PD) activity. They mostly reported that term breaks and summer holidays are the most appropriate time they would like to receive training. Moreover, most of the participants suggested that they would like to receive training from a trainer or an expert from an outside institution. Since the training was designed to address to the common and contemporary need areas reported by the participants, their post-evaluations revealed that the training was effective in a positive attitudinal change towards professional development activities.

Anahtar Kelimeler : adult learning, andragogy, professional development, needs assessment, training

Kaynakça

Alan, B. (2003). *Novice teachers' perceptions of an in-service teacher training course at Anadolu University* (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara.

Ekşi, G. (2010). An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university. Unpublished thesis of the master of science. The Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara.

Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of the optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development, 15*(4),42-50.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8*(3), 381-391. doi: 10.1080/135406002100000512

Karaaslan D. (2003). *Teachers' perceptions of self-initiated professional development: A case study on Baskent University English language teachers* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University: Ankara.

Kasapoglu, A.E. (2002). *A suggested peer observation model as a means of professional development* (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara

Kemp, K. A., Eaton, M. A., & Poole, S. (2008). *RTI and math: The classroom connection: Estimates considered, logic required, data imperative.* New York: Dude Pub.

Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th Ed.). Burlington, MA: Elsevier.

Sahin, V. (2006). *Evaluation of the in-service teacher training program "the certificate for teachers of English" at the Middle East Technical University school of foreign languages* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.

(8251) Almanya Baden-Württemberg Eyaleti Öğretmen Eğitimi Modeli Örneğinde Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi

Aysel DEREGÖZÜ

Marmara Üniversitesi

ÖZET

Toplumsal gelişmeler ile birlikte öğretmen eğitimi de farklılaşmakta ve gelişmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programları zamanın gerekliliklerine bağlı olarak yeniden oluşturularak düzenlenmektedir. Ülkemizde de farklı dönemlerde farklı öğretmen eğitimi modelleri uygulanmıştır. Zaman içerisinde bu modellerin toplumsal ihtiyaçlara karşılık vermediği görülmüştür. Günümüzde ise öğretmen eğitimi konusunda yeni arayışların olduğu, bu arayışlar içerisinde farklı uygulamalara gidildiği görülmektedir (Hatipoğlu, 2009). Bu açıdan bakıldığında ülkemiz koşullarına uygun modellerin incelenmesi ve örnek teşkil edebilecek çalışmaların ortaya konulması önem arz etmektedir.

Öğretmen eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde ise, akademik ve yapısal anlamda çeşitli sorunlar olduğu görülmektedir (YÖK,2015). Bu sorunların giderilmesine yönelik olarak sunulan öneriler arasında, öğretmen yetiştirmede Eğitim fakültelerinin mevcut altyapılarının geliştirilmesi ve öğretmen eğitiminde uygulamaların çağın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi" (Gündoğar, 2014, s.124) yer almaktadır. Altyapıların oluşturulmasında ise yeni taslakların (YÖK 2010, KMK 2004) üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu taslaklar arasında yapısal düzenlemeler önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinin ve Fen- Edebiyat Fakültelerinin öğretmen eğitimindeki yeri ve önemi gözden geçirilerek, yapısal düzenlemeler gözden geçirilmektedir.

Öğretmen eğitimi konusunda diğer önemli bir nokta ise, öğretmen adaylarının ne tür bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğidir (Frey, 2006). Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu tarafından çeşitli çalışmaların yayınlandığı görülmektedir (MEB 2009, YÖK 2010, TED 2009). Ancak öğretmen yetiştiren kurumların bu bilgi ve becerileri hangi anlayış doğrultusunda geliştirdikleri incelenmesi gereken önemli bir konudur.

Bu bağlamda ülkemiz öğretmen eğitimi için etkin bir modelin geliştirilebilmesi, farklı eğitim modellerinin ele alınması ile mümkün olabilecektir. Yeni taslakların oluşturulduğu dönemde farklı modellerin irdelenmesi, bu yönde yapılacak olan iyileştirme çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'deki öğretmen eğitimine örnek oluşturabilecek modellerin ortaya konulması ve incelenmesidir. Dolaysıyla öğretmen eğitiminde güncel eğilimi yakalayabilmek ve örnek uygulamaların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda karşılaştırılabilir çalışmalara olanak sağlanarak, ülkemiz öğretmen eğitimi programları için modellerin oluşturulması ipuçları sunacaktır. Bu nedenle bu çalışma, ülkemiz öğretmen eğitimine ışık tutabilmesi için, Almanya Baden-Württemberg eyaleti örneğinin incelenmesi ve ülkemiz gerçeklerine uygun önerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Almanya Baden-Württemberg eyaletinin seçilmesi, bu eyaletin Almanya öğretmen eğitimi konusunda örnek teşkil etmesinden dolayıdır.

Bu bağlamda, Almanya öğretmen eğitiminde güncel yönelimi ortaya koymak amacıyla, aşağıda belirtilmiş olan araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Almanya Baden-Württemberg eyaleti öğretmen eğitimi ne şekilde yapılandırılmıştır?

2. Eğitim Üniversitesini diğer öğretmen yetiştiren üniversitelerden ayıran özellikler nelerdir?

3. Öğretmen eğitiminde hedeflenen öğretmen nitelikleri/ yeterlilikleri hangi başlıklar altında ele alınmaktadır?

Çalışmanın evrenini Almanya Baden-Württemberg eyaletinde yayınlanmış olan öğretmen eğitimine ilişkin yayınlar oluşturmaktadır. Örneklemini ise, bu eyaletin ve eğitim üniversiteleri olma niteliğini taşıyan yükseköğretim kurumlarının 2010-2016 yıllarında öğretmen eğitimine ilişkin web sayfalarında yer alan yayınlar ve eyalet Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu dokümanlar oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmaya, güncel olan ve geçerliliğini koruyan yayınlar dâhil edilmiştir. Kurumların seçiminde eğitim üniversiteleri (Pädagogische Hochschule) olma kriteri temel alınmıştır. Baden-Württemberg eyaletinde ise bu niteliğe sahip altı yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme üzerine uzmanlaşmış olan PH Freiburg, PH Heidelberg, PH Karlsruhe, PH Ludwigsburg, PH Schwäbisch-Gmünd ve PH Weingarten çalışmaya esas kurumlar olarak ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Konuya ilişkin belgelerin bulunması ve incelenmesi amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Yayın taramasına başlamadan önce anahtar sözcükler belirlenmiştir. Çalışmanın asıl amacının Almanya Baden-Württemberg eyaleti örneğinde öğretmen eğitimine ilişkin bilgi toplamak olduğu için, anahtar sözcükler "öğretmen eğitimi", "yetkinlik", "öğretmen yetkinliği", "öğretmenlik bilgi ve becerileri" ve "yeterlilik" olarak belirlenmiştir. Bu şekilde araştırma sorularına cevap verebilecek yayınların bulunması amaçlanmıştır. İçerik analizi yapılırken, veriler Almanya'da öğretmen eğitimi üst başlığı altında kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, öğretmen eğitiminde hedeflenen bilgi

ve beceriler, uygulanan yöntem ve teknikler kurumsal yapı göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Elde edilen veriler bulgular kısmında araştırma sorusuna göre hazırlanmış başlıklar altında sunulacaktır.

Almanya Baden-Württemberg eyaleti öğretmen eğitiminin ortaya konulması amacıyla yapılan bu çalışma, eyaletin öğretmen eğitimi önceliklerini, amaçlarını, hedeflenen çıktıları ve yeterlilikleri ortaya koymaktadır. Yapılan incelemede bu eyaleti diğer eyaletlerden ayıran en belirgin özelliğin iki farklı uygulama ile öğretmen eğitiminin gerçekleşmesidir. Buna göre bu eyalette yükseköğretim kurumlarının lisans düzeyinde sundukları öğretmen eğitimi programlarının yanı sıra özellikle öğretmen eğitimi üzerine uzmanlaşmış olan eğitim üniversitelerinin öğretmen yetiştirme programlarının olmasıdır. Devam eden çalışmada öğretmen eğitiminde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin nasıl tanımladığı, hedeflenen bilgi ve becerilerin eğitim yapısı ile nasıl desteklendiği incelenecektir. Ayrıca alan yazında söz konusu olan öğretmen yeterlilikleri ile bu eyaletin öngördüğü yeterlilikler arasında ne gibi farklılıkların olduğu irdelenecektir. Düz ve eğitim üniversitelerinin eğitim programları içerik bakımından ayrıntılı bir biçimde ele alınarak öğretmen yetiştirilmesinde ne gibi önceliklerin konulduğu incelenecektir. Sonuç kısmında, Almanya Baden-Württemberg eyaleti örneğinde öğretmen eğitimi konusunda güncel eğilim ortaya konularak, ülkemiz öğretmen eğitimi için öneriler sunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Yeterlilikleri, Öğretmen Eğitimi Modeli,

Kaynakça

Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten, *Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a. : Beltz, S. 30-46. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)*

Gündoğar, F. (2014). Değişen Eğitim Anlayışı Işığında Değişen Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Düşünceler, *Diyalog*, 118-127.

Hatipoğlu, S. (2009). *Best-practice Türkei. Zur Darstellung des Projekts "Curriculumentwicklung für die Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten.* In Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. 3-4. April 2008. Istanbul, 43-52

KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

Online Erişim: 03.12.2015, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

MEB (2009). Öğretmenlik Mesleği genel Yeterlilikleri, Online Erişim: 05.12.2015, http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html

TED (2009). Öğretmen Yeterlilikleri, Özet Rapor, Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım. Online Erişim: 10.11.2015. http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf

Universität Freiburg (2016), Der Lehrerberuf, Online Erişim: 02.02.2016,

https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf

YÖK (2010), Online Erişim: 03.12.2015, http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=37

YÖK (2015). Online Erişim: 28.12.2015

http://yok.gov.tr/documents/10279/20071587/British_Council_Turkiye_de_%C4%B0ngilizce_E%C4%9Fitimi_Raporu.pdf/5bd7eb1e-ec1f-4a5f-ab5b-fb8d19f2f37c?version=1.0

(8311) Öğretmen Adaylarıyla Bilimsel Araştırma Yöntemleri Bağlamında Yapılan Akademik Okuma Etkinlikleri Üzerine Bir Durum Çalışması

Ali Rıza KÜPCÜ

Marmara Üniversitesi

ÖZET

Bilimsel araştırma problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli bir şekilde verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar, 2011). Araştırma sürecini yaşamına indirgemiş bir öğretmen ise hem bilgiye ulaşmada rehberlik edeceği öğrencilerine örnek güvenilir araştırmacı hem de öğrenme etkinliklerini düzenlemede yenilikçi yaklaşıma sahip örnek öğretmen demektir. Bu durumu Tomakin (2007) *"araştırmacı öğretmen"* ifadesiyle vurgulamış ve okullardaki asıl başarının öğretim programı, ders kitaplarının kalitesi, fiziksel ortam ve teknolojik ürünlerin değişmesinin yanında öğretmenlerin araştırmacı sıfatıyla gelen özellikleri ile bu değişime uygun öğrenmeyi düzenleyebilmelerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmacı öğretmen, değişime ve gelişime uygun bilgi kaynaklarından haberdar, problemlerin farkında ve eleştirel düşünerek problemlere uygun çözümler üretebilen bireyler olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin günümüz gereklerine göre yetişmelerini desteklenmesi amacıyla Yükseköğretim Kurulu eğitim fakültelerinin öğretim programlarını düzenlemiş ve bu program kapsamında "Bilimsel Araştırma Yöntemleri (BAY)" dersi zorunlu hale getirilerek uygulama esasları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu ders kapsamında bilimsel araştırmanın temellerini açıklayabilme, bilgi kaynaklarına ulaşabilme, bilimsel araştırma basamaklarını açıklayabilme, bilimsel araştırma türlerini karşılaştırabilme gibi yeterliklere sahip, bilimsel araştırma yapabilen ve bilimsel araştırmalardan yararlanabilen çok yönlü bireyler olmaları hedeflenmektedir (YÖK, 2007, s8). Bilimsel bilginin tek meşru bilgi ve bilginin bilimsellik ölçütünün doğrulanabilirlik olduğunu savunan pozitivist anlayıştan bilimsel bilginin insanların değer yargılarından bağımsız olamayacağını, tek doğrunun olmadığını savunan yorumlayıcı (pozitivist ötesi) bilim anlayışına kadarki tüm anlayışlar bilgiyi anlama ve açıklama çabasındadır. Bu nedenle araştırmacı öğretmenlerin sahip olması gereken önemli özelliklerden biri de etkili, başarılı ve stratejik yani anlamaya dair okuma becerisidir. Çünkü okuma, metinden anlam çıkarma ve uygun yorumlar üretme becerisi olarak tanımlanmış (Grabe ve Stoller, 2002) ve okuma sürecinde hem tanılama- özdeşleştirme becerisinin hem de yorumlama becerisinin gerekli olduğu (Cohen, 1990) vurgulanmıştır. Okuma sürecinde bu becerilerin ortaya konduğu okuma modeli olarak etkileşimsel model tanımlanmıştır. Bu model, okumanın harflerden başlayarak ses, sözcük, tümce ve metin düzlemine çıkan aşamalı bir süreç olduğunu benimseyen iç doğrultulu model ile harf, ses ilişkisinden çok insanın sahip olduğu bilgi kaynaklarını ön plana çıkaran ve okumayı okurun kestirimlerinin yönlendirdiğini ileri süren dış doğrultulu model yaklaşımlarını birleştiren bir modeldir (Keçik ve Uzun, 2002).

Öğretmen adaylarının araştırma yöntemlerine bakışlarının incelenmesi BAY dersinin hedeflerine ulaşma durumlarının ortaya konması, dersin işleniş yöntemine dair bakışların netleşmesi ve öğretmenlerin bir araştırmacı kimliği çerçevesinde yöntem seçim şekillerine ait göstergelerin ortaya konabilmesi açısından önemlidir. Çalışmada BAY dersi kapsamında öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemlerine bakışlarını ve bu süreçteki düşünmelerini sistematik olarak ortaya koyma amaçlanmıştır. Bu amaçla etkileşimsel okuma modeline uygun yapılan akademik okuma etkinliklerinde gözlenen durum bilimsel araştırma yöntemlerine ait "problemi belirleme, değişkeni belirleme, literatür tarama, araştırma yöntemini belirleme, veri toplama ve veri analizi" değişkenleri çerçevesinde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının ilk kez bilimsel araştırma yöntemleri dersi almaları ve akademik okuma çalışmaları yapacağı göz önüne alınarak bu yeni durumun betimlenmesi için araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir olayın, ortamın, sosyal grubun derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2012) ve bir konuyu meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, değerlendirmek ve olaya ilişkin açıklamalar geliştirmek amacıyla kullanılır (Stake, 1995; alıntı: Creswell, 2015). Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümüne kayıtlı ve BAY dersini ilk kez alan 71 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler farklı araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş 6 araştırma makalesinin akademik okuma etkinliklerinde kullanılmasıyla elde edilen dokümanlardan (D1) ve söz konusu makalelerdeki araştırma problemine uygun öğretmen adaylarının hazırladıkları araştırma önerisi dokümanlarından (D2) elde edilmiştir. D1 iç doğrultulu okuma çalışmaları ve D2 dış doğrultulu araştırma okumalarına uygun tasarlanarak etkileşimsel okuma modeline uygun akademik okumalar gerçekleştirilmiştir. Dokümanlardan elde edilen verilerin zenginleştirilmesi amacı ile katılımcılardan farklı epistemolojik inançlara sahip uygun 4 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu öğretmen adaylarının seçiminde Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılıp faktör yapısının yeniden incelendiği "Epistemolojiik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler bilimsel araştırma yöntemlerine ait "problemi belirleme, değişkeni belirleme, literatür tarama, araştırma yöntemini belirleme, veri toplama ve veri analizi" değişkenleri çerçevesinde ayrıntılı şekilde incelenmesi amacıyla analiz edilecektir.

Araştırma sonucunda BAY dersi çerçevesinde etkileşimsel okuma modeline uygun gerçekleştirilen akademik okuma etkinliklerinin öğretmen adaylarının bilimsel araştırma aşamalarına dair bilgilerinin gelişim aşamaları, araştırma modellerine bakışları ve bu modelleri araştırma problemlerine uygun olarak tasarlama becerileri üzerine bulgular verilecektir. Bulgular alan yazın ışığında tartışılarak yorumlanacaktır. Öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen olmaları konusunda akademik okumaların yapılmasının sonuçları üzerine öneriler geliştirilecektir.

Araştırma sonucunda etkileşimsel okuma etkinliklerinin öğretmen adaylarının araştırma yöntemlerine dair bilgilerinin gelişmesine, bilimsel araştırma türlerini karşılaştırabilmelerine ve problem çözümlerine ulaşmada güvenilir yolları belirlemelerine olanak sağlaması beklenmektedir. Çalışmalar (Baker and Brown, 1980, alıntı: Kuzu, 2004) etkileşimsel okuma etkinliklerinin okurların anlamı kavramadaki başarısızlıklarının ayırdına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermelerini ve başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamakta olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda anlamaya dair okumalar yapabilen ve araştırma yöntemlerini uygulayabilen, araştırma sürecini planlayabilen araştırmacı öğretmen kimliğine ait önemli durumların ortaya konması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel Araştırma, Etkileşimsel Okuma Modeli, Araştırmacı Öğretmen, Bilimsel Araştırma Yöntemleri

Kaynakça

Baker, L.and Brown, A.L. (1980). Metacognitive Skill and Reading. (Technical report No:188).Urbana Campain: Center for the Study of Reading, University of Illinois.

Cohen, A. D. (1990). Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers. New York: Newbury House.

Creswell, J.W. (2015). Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskıdan Çeviri Ed: Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: Siyasal Kitabevi

Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması, Eğitim Araştırmaları, 18, 57–70.

Grabe, W. & Stroller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. London: Longman.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi (28. Basım). Ankara: Nobel Yayınları

Keçik İ. ve Uzun L. (2002). *Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37-1,55-77.

Stake, R. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.* 16, 38-65.

YÖK, (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (>http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz< adresinden 01.03.2016 tarihinde ulaşılmıştır).

(8337) Lise Öğretmelerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarının Sınıflandırma Ağacı Yöntemi İle İncelenmesi

Alptürk AKÇÖLTEKİN — Ardahan Üniversitesi
Ali Osman ENGİN — Kafkas Üniversitesi
Hikmet ŞEVGİN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Birçok ülke bireyleri iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi 21. Yüzyıl becerileri ile donatmak için bilim programlarını revize etmektedir (Ravitz, Hixson, English & Mergendoller, 2012). Bilimsel araştırmaların yapılabilmesi her şeyden önce bilimsel tutum ve anlayışların kazanılmasını gerektirmektedir (Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005).). Bilimsel araştırma; bir konuya yönelik sorunların belirlenmesi, çözüm yollarının planlanması ve uygulamaya konulması, sonuçlandırılması, sonuçların tartışılması ve yorumlanması ile ilgili olarak gerçekleştirilen bilgi üretim etkinlikleridir (Şenol, 2012). Bilimsel bilginin bir bütün olarak ortaya konulma sürecine "bilimsel araştırma" adı verilmektedir (Punch, 2005). Bu bağlamda öncelikli olarak öğretmenlerin araştırma yapmaya istekli olmaları, bilimsel araştırmalar yapabilmeleri, bilimsel araştırma yaparken bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri, veri analiz edebilmeleri ve analiz sonuçlarını yöneticiler ve diğer eğitimcilerle paylaşabilmeleri gerekmektedir (MEB, 2008). Bireylere araştırma-inceleme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmakla yükümlü olan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu beceri ve yeterliklere sahip olmalarıyla birlikte bilimsel araştırmalara karşı olumlu tutum içerisinde olmaları gerekmektedir (Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005; Korkmaz, Şahin & Yeşil, 2011). Etkili öğretmen, kendi yetersizliklerinin farkına varmaya çalışır, gelişimi isteğe bağlı bir süreç değil, olağan ve zorunlu bir süreç olarak algılar ve bu nedenle "yaşam boyu öğrenme ve gelişme" felsefesini benimser. Öğretmenlerin gelişim ve değişime ayak uydurabilmeleri, öncelikle araştırma bilgi ve becerilerine sahip olmalarını; yapılan araştırmalara düşünce ve eylemleri ile katkı sağlamalarını; araştırmalara ve araştırmacılara karşı olumlu bir tutum içerisinde olmalarını gerektirir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarından etkin olarak yararlanmalarının yanı sıra günümüzde birer eylem araştırmacısı olarak çeşitli düzeylerde eğitim araştırmaları gerçekleştirmeleri de istenen bir durumdur (Furlong & Oancea, 2005). Eğitim araştırmalarının özellikle uygulamada yaşanan sorunların çözümüne çok az katkı sağladığı ve uygulayıcılar olan öğretmen, yönetici ve politikacıların genel olarak eğitim araştırmalarına karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin yeni bilgiler edinmeleri hem kendilerini mesleki anlamda yenilemeleri, hem de öğrencilerine faydalı olabilmeleri için bir zorunluluktur (Genç, 2006). Ancak öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ilgi göstermediği konusu alan yazınında sık sık ele alınan bir konudur (Sarı, 2006)

Bu temel amaç doğrultusunda, Büyükşehir, Şehir ve ilçede bulunan liselerde farklı branşlarda görev yapan 669 öğretmenin eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarını, öğretmenlerin demografik değişkenleri olan Cinsiyet, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem ve Görev Yaptıkları Yer değişkenleri açısından incelemek ve öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarındaki değişimleri belirlemektir.

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları üzerinde etkisi olabilecek bazı değişkenlerin incelenmesi amaçlandığından, tarama modelleri içerisinden ilişkisel tarama modelinin uygun olduğu ifade edilebilir. Tarama modeli, "çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri" olarak tanımlanmaktadır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır.

Araştırmanın veri analizi kısmında ise, Örneklemde yer alan bireylerin ölçme aracından almış oldukları puan açısından heterojen bir yapı sergileyebilecekleri ve bu anlamda örneklemdeki bireylerin ayrı evrenlerden gelebilme durumlarından hareketle, bagımlı degişken İki Asamalı Kümeleme (Two-Step Cluster) analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizinde, iki aşamalı kümeleme analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu tekniğin genel amacı, gruplanmamış verileri benzerliklerine göre sınıflandırmak ve araştırmacıya uygun, işe yarar ve özetleyici bilgiler elde etmede yardımcı olmaktır (Otlu & Alpar, 2006). İki Aşamalı Kümeleme Analizi, veri setinin homojen alt gruplara ayrılmasını hedef almaktadır. Heterojen olan veri setinin homojen olan alt sınıf ya da kümelere bölünmesinden sonra elde edilen istatistiksel çalışmaların daha sağlıklı sonuçlara sahip olduğu alanyazında bildirilmektedir (Kayri, 2007). İki aşamalı kümeleme analizi eğitim bilimleri araştırmalarında özelliklede büyük veri setlerinde kullanılabilmektedir. Sürekli ve kategorik verileri bir arada analiz edebilen iki aşamalı kümeleme analizi, bütünü kategorik olan (anket; likert tipi) veri setlerinde de rahatlıkla kullanılabilmektedir (Çelik ve vd., 2005).

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları üzerinde en yüksek etkiye sahip değişken mesleki kıdem değişkeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre meslekte 1 ile 5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları meslekte 5 yıl ve üzeri bir süredir görev yapan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Meslekte geçirdiği süre 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin üzerinde "Alanıyla ilgili bilimsel yayınları takip etme" durumu anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonucu elde edilen bu bulgu, meslekte 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının yüksek olması ile yine meslekte 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin alanları ile ilgili yayınları takip etmeye yönelik tutumlarının da yüksek çıktığı sonucu birbirini destekler niteliktedir.

Mesleğinde 5 yıldan fazla süredir görev yapan öğretmenler üzerinde de şehirde görev yapan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu son olarak ise bayan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının erkek meslektaşlarına oranla daha olumlu olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Araştırmaları Tutum, Sınıflama Ağacı, Lise Öğretmenleri

Kaynakça

Otlu, H., & Alpar, R.(2006). İki aşamalı küme analizi ve bir uygulama. 5-9 Eylül 2006 IX. Ulusal Biyoistatistik Kongresi, Zonguldak.

Kayri M. (2007), Araştırmalarda iki aşamalı kümeleme analizi ve bir uygulaması, Eurasian Journal of Educational Research, 28, 89-99.

Çelik, H.C., Satıcı, Ö., & Çelik, M.Y. (2005). Sağlık personellerinde kronik sigara içme alışkanlığı olanların tutumlarına ilişkin değişkenlerin kümeleme analizi (cluster analyses). Dicle Tıp Dergisi, 32(1), 20-25.

Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. Independent School, 63, 32–40.

Saracaloglu, A. S., Varol, S. R. ve Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma kaygıları araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yetenekleri arasındaki ilişki. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 17, 187-199.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, (Çev: D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

MEB. (2008). Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Korkmaz, Ö., Şahin, A & Yeşil, R. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumları, *International Online Journal of Educational Sciences,3(3), 1169- 1194.*

Furlong, J., & Oancea, A. (2005). Assessing quality in applied and practice-based educational research: A framework for discussion. Oxford: Oxford University Department of Educational Studies.

Genç, M.(2006). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişime karşı gösterdiği direnç. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarı, M. (2006). Araştırmacı Öğretmen: Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(3),* 847-887.

(7775) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Aygül KUNT Dokuz Eylül Üniv.
Ezgi Sevda AKBULUT Dokuz Eylül Üniv.
İbrahim UZ Dokuz Eylül Üniv.
Berna CANTÜRK GÜNHAN Dokuz Eylül Üniv.
Cenk KEŞAN Dokuz Eylül Üniv.

ÖZET

Teknolojinin matematik alanında öğretim ve öğrenme kapsamında yarattığı değişiklikleri, öğretmenlerin öğrencilerin ilgilerini arttırma yönünde ve matematiği anlamalarını kolaylaştırma yönünde kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin başarısını arttırmanın bir yolu olarak görülen bu anlatımın, matematiğe karşı olumlu bakış açısı kazanma, matematiğe ilginin artması, aynı zamanda matematiğe karşı duyulan korkunun azalması ve öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırması açısından da olumlu etkileri vardır. Bilgisayarların matematikte kullanım alanlarına bakılırsa; alıştırmalarda, eğitim içerikli oyunlarda, problem çözmede, materyal geliştirmede vb. şeklinde olduğu görülür. Bunların yanı sıra, bir diğer başarıya ulaşmada etkili olan faktör yazılım programlarıdır.

Öğretmenlerin derslerinde destekleyici rol oynayacak olan teknoloji hakkında, kazanması gereken bazı beceriler vardır. Kendi alanları için yararlı olabilecek programlara yönelebilmek, bu programların öğrencilere neler sağlayabileceğini önceden kavramak ve programların konunun içeriği kapsamında hangi kazanımlara uygun olduğunu anlayabilmek gibi çeşitli öngörülere sahip olması gerekir. Dinamik yazılımlar üzerine kendini geliştirmek de öğretmende aranan özelliklerden biridir.

Matematik öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretme ve öğrenme ortamında önceden bulunması, yani deneyim sahibi olması, öğrendiklerini pratiğe dökme açısından önemlidir. Çünkü bir öğretmen mesleki yaşamına kadar hangi süreçlere tabi tutulursa, kendi öğrencileri için de bu süreçler doğrultusunda uygulamalarda bulunacaklardır. Çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Araştırmanın problemi " Eğitim fakültelerindeki ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji kullanımına dair algılarını alt ana başlıklar içinde bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Alt ana başlıklar kullanılan ölçekteki başlıklara göre belirlenmiştir. Bunlar; ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımının etkileri, ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımının öğretmendeki etkileri, ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımı öğrencideki etkileri, ilköğretim matematik öğretiminde bazı teknolojilerin kullanımının gerekliliği ve ilköğretim matematik öğretiminde bazı yazılımların kullanımının gerekliliğidir. Diğer başlıklar da ilköğretim matematik öğretiminde bilgisayarda hazırlanmış görsel içeriklerin kullanımının gerekliliği, ilköğretim matematik programına uygunluğu ve ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekenler şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1.İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarında bir farklılık var mıdır?

2.İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarında bir farklılık var mıdır?

3.İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türüne göre matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarında bir farklılık var mıdır?

Çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma, betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Tarama modelinde sürdürülmüştür. Bu araştırmanın evreni, 2015–2016 öğretim yılında güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemi ise bu üniversitelerin belirtilen anabilim dallarında öğrenim gören toplam 204 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya 1. Sınıfta 35, 2. Sınıfta 91, 3. Sınıfta 32 ve 4. Sınıfta 46 tane ilköğretim matematik öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algıları belirlenmiş, cinsiyete, öğrenim gördükleri sınıflarına ve mezun oldukları lise türüne göre karşılaştırılmıştır. Ölçeğe verilen yanıtlar "hiç katılmıyorum" dan "tamamen katılıyorum" a 1'den 5'e doğru puanlandırılarak bilgisayara aktarılmıştır. Çalışmada veriler "Öğretmen Adaylarının İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği" (Öksüz,2009) ile elde edilmiştir. 73 maddeden oluşmuş ve likert tipi beşli dereceleme ölçeği ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmadaki örnekleme dayanarak ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,968 olarak bulunmuştur. Normallik sağlayan alt başlıklardan iki nitelikli değişken olanlara t testi, 3 nitelikli değişken olanlara one-way anova testi yapıldı. Normallik sağlamayan alt başlıklarda 2 nitelikli değişken olanlara Mann-Whitney U testi, normallik sağlamayan 3 nitelikli değişken olan alt başlıklara ise Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarındaki farklılığı belirleyebilmek için t testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına bağlı olarak, ölçeğe verilen cevaplarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu, normallik analizi sağlamayan ve Mann-Whitney U testi uygulanan yedinci alt başlık "ilköğretim matematik programına uygunluğu" için de geçerlidir.

Anova testi sonuçlarına göre teknoloji kullanım algılarının ortalamalarında sınıflara göre anlamlı bir farklılık yoktur. Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre "ilköğretim matematik programı" başlığı altında verilen cevaplar üzerinde sınıflara göre anlamlı bir fark vardır. Hangi sınıflar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre 1. ve 2. Sınıflar, ayrıca 2. ve 4. Sınıflar arasında da anlamlı bir farklılık vardır.

Anova testi sonuçlarına göre, teknoloji kullanım algılarının ortalamalarında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre 7. başlık altında verilen cevaplar üzerinde mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark yoktur

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğretimi, Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı, İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları

Kaynakça

Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., & Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(3), 17.

Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(1), 43-48.

Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*,*2*(1), 43-49.

Aktümen, M., Yıldız, A., Horzum, T., & Ceylan, T. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin geogebra yazılımının derslerde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *2*(2).

Özgen, K., Obay, M., & Bindak, R. (2009). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının bilgisayar ve bilgisayardesteklieğitimeyöneliktutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(2), 12-24.

Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C., & Bulut, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayarların öğretme sürecinde kullanımı ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(35).

Kutluca, T., & Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayardesteklieğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(38).

Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M., & Soran, H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayarkullanımınayöneliktutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30).

Örün Ö., Orhan, D., Dönmez P., & Kurt A. A. (2015). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri ve Teknoloji Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1).

Öksüz, C., Ak, Ş., & Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği. *YÜZÜNCÜ YIL ÜNIVERSITESI EĞITIM FAKÜLTESI DERGISI*, *6*(1).

(7783) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Tutumu, Okuryazarlık Özyeterliği ve Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının İncelenmesi

Gözde SIRTMAÇ Dokuz Eylül Üniv.
Arife TOLGA Dokuz Eylül Üniv.
Ümmühan ATEŞ ALPAY Dokuz Eylül Üniv.
Esra PINAR KAYA Dokuz Eylül Üniv.
Berna CANTÜRK GÜNHAN Dokuz Eylül Üniv.

ÖZET

Öğretmen adaylarının duyuşsal özellikleri eğitimleri boyunca incelenmelidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik tutumlarının öğretim sırasındaki davranışlarını etkileyeceği ön görülmektedir (Göloğlu Demir; 2011). Kaplan ve İpek'e (2002) göre de öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları en az alan bilgileri kadar önemli bir konudur, çünkü öğretmen adayı mesleğe başladığında tutum ve davranışları ile öğrencilerini büyük ölçüde etkileyecek ve onlara örnek olacak kişidir. Bu görüşler doğrultusunda öğretmen adaylarının matematik öğrenimine yönelik tutumlarının onların öğretmenlik hayatındaki başarısını önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir.

Ayrıca matematik okuryazarlık özyeterliği ve problem çözmeye yönelik inançları da dikkate alınmalıdır. Matematik okuryazarlığı OECD tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: "Düşünen, üreten ve eleştiren bireylerin günlük yaşamda karşılaşacağı sorunların çözümünde matematiksel düşünmeyi kullanarak çevresindeki dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve farkına varma kapasitesidir" (OECD, 2003, s. 24). Uysal ve Yenilmez (2011) ise matematik okuryazarlığını " Değişik durumlardaki, matematik problemlerinin çözümlerinin ortaya attıkları, düzenledikleri, çözdükleri ve yorumladıkları için öğrencilerin fikirlerini etkileyici bir şekilde analiz etmesi, sonuca varması ve anlatması ile ilgilenir." olarak tanımlamıştır.

Özgen ve Bindak'ın (2008) belirttiği gibi özyeterlik inancı bireyin davranışları üzerinde etkileri olduğundan matematiksel okuryazarlığın gelişmesinde önemli etkendir. Çünkü özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı oldukları saptanmıştır (Aşkar ve Umay, 2001, s. 1). Bu bağlamda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının günümüzde öne çıkan kavramlardan biri olan matematiksel okuryazarlığa yönelik öz yeterliliklerine inançlarının ne düzeyde oldukları çalışmamızın araştırma sorularından biri olmuştur.

Bununla beraber Çakıroğlu ve Kayan'ın da (2008) belirttiği gibi öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik inançlarının neler olduğu önemli bir araştırma konusudur. Problem çözme matematik öğretimi müfredatında kazandırılması gereken becerilerden biridir. İlköğretim matematik öğretim programı problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen, matematiğe ilişkin olumlu tutum geliştiren ve güven duyan bireyler yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde problem çözme, öğrencilerin matematik kavramlarını nasıl anladığı ve bunlar arasındaki ilişkileri nasıl geliştirdiğini anlamamız hususunda yardımcıdır (MEB, 2005). Öğrencilere bu beceriyi aşılayacak olanlar öğretmenlerin öncelikle problem çözme yönelik inançlarının yüksek olması gerekmektedir.

Araştırmanın temel amacı; ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik tutumları, matematik okuryazarlığı özyeterlik inançları ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançları bazı değişkenlere göre incelemek, bu duyuşsal özelliklerin birbiriyle olan ilişkilerini belirlemektir.

Araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik tutumları, matematik okuryazarlığı öz yeterlik inançları ve problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için araştırma ilişkisel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören ilköğretim matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi birinci sınıftan 42, ikinci sınıftan 84, üçüncü sınıftan 85, dördüncü sınıftan 41 kişi olmak üzere toplam 252 öğretmen adayıdır. Araştırmada veriler 3 ölçek kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçekler öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme ile ilgili inançlarını, matematik öğretimine yönelik tutumunu ve matematik okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliliğini belirlemek için kullanılan Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnanç Ölçeği (MPÇİİÖ), Matematik Öğretimi Tutum Ölçeği (MÖTÖ) ve Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği (MOÖÖ)'dir. Çalışmada kullanılan ilk ölçek Kayan ve Çakıroğlu (2008) tarafından geliştirilen 39 maddeden oluşan beşli likert tipinde MPÇİİÖ, ikinci ölçek Güloğlu Demir (2011) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan beşli likert tipinde MÖTÖ ve son ölçek Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan beşli likert tipinde MOÖÖ'dir. Veriler toplandıktan sonra eksik doldurulan ölçekler çalışmadan çıkarılmış ve kalan veriler üzerinde SPSS 22.0 paket programıyla istatiksel çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine ve lise türüne göre matematik öğretimine yönelik tutumları, matematik okuryazarlığına ilişkin özyeterlilik inançları ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki farklılığı ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için T testi yapılmıştır. Matematik öğretimine yönelik tutumları, matematik okuryazarlığına ilişkin öz yeterlilik inançları ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon analizi yapılmıştır.

İlköğretim matematik öğretmen adayları arasında MPÇİİÖ ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiş, bayanların problem çözme inancının erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak MÖTÖ ve MOÖÖ ortalamalarının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği görülmüştür. Adayların sınıf düzeylerine ve mezun oldukları lise türüne göre MÖTÖ, MOÖÖ ve MPÇİİÖ ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek için ANOVA yapılmış ve mezun olunan lise türü ile MÖTÖ, MOÖÖ ve MPÇİİÖ ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Adayların sınıf düzeylerine göre MÖTÖ ortalamaları arasında bir fark olmadığı, ancak MOÖÖ ve MPÇİİÖ ortalamaları arasında fark olduğu çıkmıştır. MOÖÖ puanlarındaki farklılığın 2. ve 3. sınıf ile 2. ve 4. sınıf arasında olduğu görülmüştür. Adayların sınıf düzeylerine göre MPÇİİÖ ortalamaları arasında fark çıkmış, 3. sınıf ortalamasının 4. sınıftan daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının MPÇİİÖ ile MOÖÖ ve MÖTÖ ile MOÖÖ arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu, MPÇİİÖ ile MÖTÖ arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ilişkisi olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğretimine Yönelik Tutum, Okuryazarlık Özyeterliği, Problem Çözmeye Yönelik İnanç, İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları

Kaynakça

Göloğlu Demir, C. (2011) İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğrenimine yönelik özyeterlilik inançları ve tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Aşkar, P. ,Umay, A. (2001), İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algısı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2001, 21:1-8

Kayan, F., Çakıroğlu, E. (2008), İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 35: 218-226(2008).*

Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 517-528.

Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2003). The PISA 2003 assessment framework – mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: Author.

Kaplan, A. , İpek ,A.S. (2002) ,Matematik Öğretmenligi Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Eğitim ve Bilim 2002, Cilt 27, Sayı 125 (69-73)

Uysal,E. , Yenilmez , K. (2011) , Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Aralık 2011 ,12(2),1-15.

MEB (2005). Ilkögretim Matematik Dersi (1-5 sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Egitim Bakanlıgı.

(6583) Çok Boyutlu Bir Yapının R Yazılımıyla Tek Boyutlu ve İki Faktörlü Çok Boyutlu Mtk Modeli İle İncelenmesi

Gökhan AKSU — Adnan Menderes Üniversitesi
Mehmet Taha ESER — Türkiye Belediyeler Birliği
Özel SEBETCİ — Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Eğitimde ve psikolojide bir yapının ya da özelliğin ölçümünde veya test geliştirmede kullanılan iki ölçme kuramı bulunmaktadır. Bu kuramlar Madde Tepki Kuramı (MTK) ve Klasik Test Kuramı'dır (KTK). KTK uzun zamandır test geliştirme amacıyla kullanılmaktadır. MTK ise KTK'ya göre kurumsal açıdan daha güçlü olduğundan hızlı bir şekilde KTK'nın alternatifi olmaktan çıkıp başlıca kuram olmaya yoluna girmiştir (Embertson ve Reise, 2000). Hambleton ve Swaminathan (1991), MTK'yı "Bireylerin belli bir alan ile ilgili olan ve doğrudan gözlenemeyen yeteneklerini ya da özelliklerini ile bu alanı yoklayan sorulardan oluşan test maddelerine verdikleri yanıtlar ile ilişkilendiren model" olarak ifade etmişlerdir. MTK'da bireyin sahip olduğu yetenek düzeyi, bireyin maddeye verdiği yanıt vasıtasıyla kestirilir. MTK, model temelli ölçmelere dayanır (Emretson ve Reise, 2000).

MTK' ya ilişkin modeller ölçülen özelliğin sahip olduğu yapının tek veya çok boyutlu olması göz önünde bulundurularak Tek Boyutlu MTK ve Çok Boyutlu MTK olarak isimlendirilir. KTK ve tek boyutlu MTK modelleri tek boyutluluk varsayımı üzerine kurulmuştur. Madde Tepki Kuramında belirlenmiş modelin tepki grubuna uygulanmasından önce bazı varsayımların karşılanmasını gerekir. Spencer'den aktaran Köse'nin (2010) ifadesine göre bu varsayımların karşılanmaması, model seçimi ve elde edilen sonuçların yorumlanmasında problemlere yol açacaktır. MTK varsayımları, MTK modelinin doğru bir şekilde uygulanabilineceği durumları belirten varsayımlardır (Hambleton ve Swaminathan, 1985) Tek boyutlu MTK'nın yaygın olarak kabul edilen iki önemli varsayımı Tek boyutluluk ve yerel bağımsızlıktır. Ancak Çok Boyutlu MTK'da verilerin tek boyutlu olma koşulu aranmaz (Reckase, 2009).

Kısa zaman öncesine kadar en çok kullanılan MTK modeli olan tek boyutlu MTK cevaplayıcıların test maddeleri karşısındaki performansını tek bir yetenek ya da özellik ile açıklamaktaydı (Köse, 2012). Bunun yanında tek boyutluluk varsayımının ihlali ile yapılan kestirimlerde sadece esas boyut kestirilmekte diğer boyut hakkındaki bilginin kaybolduğu iddia edilmektedir (Kreiter, 1993). Bu düşünceye paralel olarak Ackerman (1994) tek boyutluluk varsayımının ihlal edildiğinde testi alan bireylerin tek bir özellik üzerinde sıralanamayacağını belirtmektedir. Ancak hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerin tek boyutlu bir yapıda olmayışı (Lee, 2007) iki veya daha fazla yetenek üzerinde güvenilir ve geçerli ölçmeler yapabilme ihtiyacı çok boyutlu MTK modellerinin gelişmesine neden olmuştur. Çok boyutlu MTK parametreleri ile ilgili yorum güçlüğü, tek boyutlu MTK göz önünde bulundurulduğunda çok boyutlu MTK parametrelerinin daha karmaşık yapıda olması ve tek boyutlu modellerin daha sade olmasından dolayı, çok boyutlu yapıların tek boyutlu MTK çerçevesinde analizine dayanan uygulamalara çok sık bir şekilde başvurulmaktadır. Çalışmada, tek boyutlu MTK ve çok boyutlu MTK'nın karakteristik özellikleri göz önünde bulundurularak bu 2 farklı yöntem birbirine alternatif olma açısından incelenmiştir.

Bu araştırmada tek boyutlu bir MTK modeli ile iki faktörlü çok boyutlu bir MTK modeli karşılaştırılmıştır. Çalışma bu açıdan ilişkisel türden bir araştırma modelidir.

Çalışmanın bulguları, Spielberg'in sürekli kaygı ölçeğinin sonuçlarından elde edilmiştir. Ölçek, Bartın ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören toplam 783 öğrenciye uygulanmıştır.

İlk olarak kullanılan veri setinin boyutluluğu incelenmiştir. Bu amaçla 20 madde için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi için normallik ve örneklem büyüklüğü sayıltısı söz konusudur. Bu iki sayıltının karşılanıp karşılanmadığı Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı (0,85) ve Bartlett küresellik testi ($p<0,05$) ile belirlenebilir. Faktör analizi için gerekli sayıltıların karşılaması sonucunda analize devam edilmiştir. Her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı ve yamaç birikinti grafiği göz önünde bulundurularak faktör sayısının iki olduğuna karar verilmiştir. Polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak paralel analiz gerçekleştirilmiş ve boyut sayısının iki olduğu doğrulanmıştır. MTK'nın ikinci sayıltısı olan yerel bağımsızlık IRTPRO kılavuzuna göre ''10'dan büyük olan değerler yerel bağımlılığa işaret eder'' önermesinden yola çıkılarak yerel bağımsızlık varsayımının karşılanmadığı gözlemlenmiştir. Ancak çalışma kapsamında ele alınan ölçeğin duyuşsal bir özelliği ölçmesi ve ölçekte yer alan tutum ifadelerinin aynı amaca hizmet etmesi bakımından birbirlerine benzer olduğu düşünüldüğünde bu varsayımın sağlanamaması anlamlı bulunmaktadır. Tutum ölçeklerinde başarı testlerinde olduğu gibi mutlak bir doğru cevap bulunmadığından tahminle doğru yanıtlama olasılığı varsayımı üzerinde durulmamıştır. Zamana karşı bir yarış durumu söz konusu olmadığından ve ölçek maddelerinin tamamı işaretlendiğinden hız testi olup olmama varsayımının sağlandığı düşünülmektedir. Daha sonra R yazılımı yardımıyla hem tek boyutlu MTK hem de iki faktörlü çok boyutlu MTK yöntemleriyle kestirilen madde ve yetenek parametrelerine ilişkin sonuçlar incelenmiştir.

Çalışmada tek boyutlu ve çok boyutlu MTK'ya göre elde edilen yetenek kestirimleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Özer Özkan (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Chang

(1992), okuma becerisi testinin alt testleri için tek boyutlu ve çok boyutlu MTK yöntemleriyle kestirilen yetenek parametreleri arasında yüksek düzeyde (r=.91) ilişki olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucu, iki farklı MTK yönteminin bireylerin yeteneklerini benzer olarak kestirdiğini göstermektedir. Bu sonuca göre her iki kurama göre elde edilen yetenek kestirimlerinin birbirinin yerine kullanılabileceği düşünülmektedir. Çalışmada ayrıca iki farklı yöntemle kestirilen madde parametreleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, her iki kuramın birbiri yerine kullanılabileceği düşüncesini desteklemektedir.

Kategori eşik parametreleri incelendiğinde, birinci kategoriden ikinciye, ikinci kategoriden üçüncüye ve üçüncü kategoriden dördüncü kategoriye geçişte genel olarak yetenek düzeylerinde düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Uyar, Gübeş ve Kelecioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada olumsuz maddeler için elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Tek Boyutlu MTK, Çok Boyutlu MTK, R

Kaynakça

Ackerman, T.A. (1994) Using Multidimensional Item Response Theory to Understand What Items and Tests are Measuring, *Applied Measurement in Education*, 7(4), 255-278.

Chang, Y.W. (1992). *A Comparison of Unidimensional and Multidimensional IRT Approaches to Test İnformation in a Test Battery.* Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.

Embretson, S.E. and Reise, S.P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hambleton, R. K. ve Swaminathan, H. (1985) *Item Response Theory Principles and Applications,* USA: Kluwer Boston Inc.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H. and Rogers, H. (1991). *Fundamentals of Item Response Teory.* Newbury Park CA: Sage.

Köse, İ. A. (2012) Çok Boyutlu Madde Tepki Kuramı, *Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 3 (1), 221-229.

Kreiter, C.D. (1993) *An emprical iInvestigation of compensatory and noncompensatory test items in simulated and real data*,Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Iowa.

Lee, S. H. (2007) *Multidimensional item response theory: A SAS MDIRT MACRO and emprical study of PIAT MATH,* Test Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Oklahoma.

Özer Özkan, Y. (2014) Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavından Klasik Test Kuramı, Tek ve Çok Boyutlu Madde Tepki Kuramı Modelleri ile Kestirilen Başarı Puanlarının Karşılaştırılması, *International Journal of Human Sciences,* 11 (1), 20-44.

Reckase, M. D. (2009) *Multidimensional Item Response Theory,* New York: Springer.

Uyar, Ş. , Öztürk Gübeş, N. Ve Kelecioğlu H. (2013). PISA 2009 Tutum Anketi Madde Puanlarının Aşamalı Madde Tepki Modeli ile İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi&Journal of Research in Education and Teaching, 2(4).

(6588) Sınav Türü Tercih Nedenleri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nuri DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi

Mehmet Taha ESER
Türkiye Belediyeler Birliği

ÖZET

Bireylerin birbirlerinden farklı olmadığı fikri daha çok 20.yüzyıl inanışıdır. Bu fikir büyük olasılıkla Batı dünyasında gelişen "demokrasi" fikrine bağlıdır. Bu inanışa göre, en basit tanımlama ile insanlar birbirlerine eşit ise birbirlerinin aynısı olmalıdırlar. Ancak, yapılan araştırmalar sonucunda, her bireyin farklı karakter özellikleri, farklı zeka seviyeleri ve fiziksel yapıları ile oldukça özel bir donanıma sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Keirsey, 1998). Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin kendi sınıflarında daha başarılı sonuçlar almaları için öğrencilerinin karakterlerini, karakterlerini etkileyen etkenleri, öğrencilerin öğrenme modellerini ve öğrenme modellerini etkileyen etkenleri çok iyi bilmeleri ve göz önünde bulundurmaları gerekir.

Öğretim ve durum belirleme (assessment) süreçlerinin birbirine yakınlaştığı ve etkileşim içine girdiği çağdaş eğitim sistemlerinde, öğretim süreci boyunca, öğrencilerin sahip oldukları öğrenmeye ilişkin özelliklerinin (öğrenme stili, öğrenme stratejisi, çalışma stratejisi vb.) yanı sıra, durum belirleme sürecine ilişkin algılarının ve durum belirleme yöntemlerine ilişkin tercihlerinin de dikkate alınması gerekmektedir (Eser, 2011). Öğrencilerin başarıları belirlenirken kullanılmasını tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerinin (açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, yazılı sorular, kısa cevaplı sorular, performans görevleri, portfolyo vb.) ve bu yöntemlere ilişkin görüşlerinin bilinmesi, öğretmenlere, öğrenci başarısını belirlerken, geribildirim verirken ve öğretim sürecine biçim verirken yol gösterecektir. Durum belirleme tercihleri kısaca, öğrencilerin başarıları belirlenirken kullanılan durum belirleme yöntemlerine ve o yöntemlerin özelliklerine ilişkin görüş, tutum ve tercihleri olarak tanımlanabilir (Birenbaum, 1997).

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrencilerin sınav türü-tercihlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerin sınav tercih düzeyini ne derecede etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmak; öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçmek amacıyla sınav hazırlarken öğrencilerin belirli özelliklerini göz önünde bulundurarak ölçme aracı geliştirmelerini sağlamaktır. Öğretmenlerin sınav hazırlama sürecinde göz önünde bulunduracağı faktörler; sonuç olarak öğrencilere olumlu yönde yansıyabilir ve öğrencilere uygulanacak olan sınavların öğrenciler üzerinde yapacağı olumsuz etkiler aza indirilebilir. Araştırma kapsamında oluşturulan *Sınav Türü Tercih Nedenleri Envanteri*'nin literatür açısından ilk olma özelliği taşıdığı düşünülmektedir.

Bahsedilen amaç kapsamında deneme formu 34 maddeden meydana gelen *Sınav Türü Tercih Nedenleri Envanteri* geliştirilmiştir. Envanterin alt ölçeklerini yazılı sınav, kısa cevaplı, doğru yanlış, çoktan seçmeli test olmak üzere dört geleneksel sınav oluşturmaktadır. Envanteri geliştirme sürecinde, ölçme araçları alanında uzman dört akademisyenden görüş alınmıştır. Envanterin puanlanması maddelere verilen cevaplardan benim için doğru değil= 1, kısmen doğru= 2, benim için tamamen doğru= 3 şeklinde puanlanmıştır.

100 lise öğrencisinden elde edilen veri setine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; alt ölçekler için elde edilen faktör yükleri 0,32 ile 0,69 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre her bir değişken için faktör yük değerinin 0.32 ve üzerinde olması gerekmektedir. Alt ölçekler için KMO değerleri 0,71 ile 0,75 arasında bulunmuş ve bu sonuçlara göre veri sayısının faktör analizi için yeterli sayıda olduğuna karar verilmiştir. Tüm alt ölçekler için Bartlett testi sonuçları 0,01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Bu sonuç, veri setinin faktör analizine uygun olduğunun bir işaretidir. Alt ölçeklere ilişkin faktör yükleri ve yamaç- birikinti grafikleri incelenmiş, birinci boyutta yer almayan herhangi bir boyutta yer alması için faktör yükü yetersiz olan veya birden fazla boyutta faktör yükü yüksek olan 11 madde envanterden çıkartılmıştır. 4. madde ise uzman kanısı vasıtasıyla envanterden çıkartılmıştır. Alt ölçekler için Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayılarının 0,831 ile 0,856 arasında değiştiği gözlemlenerek ölçme sonuçlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

783 kişiye yapılan ikinci uygulama sonucuna doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış; 2. ve 4. maddelerin otokorelasyon sebebiyle atılmasına karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin X2/sd, SRMR, GFI/AGFI, NFI, NNFI, CFI istatistikleri ölçme aracının yüksek uyum verdiğini gösteren değerler almıştır (Stevens, 2001). Bütün değerler göz önünde bulundurulduğunda; alt testlerin tek boyutluluk yapısına ilişkin doğrulamanın yeterince güvenilir biçimde sağlandığı söylenebilir (X2/sd: 4,01-6,54; GFI: 0,96-0,97; AGFI: 0,94-0,96; NFI: 0,99; NNFI: 0,99; RMSEA: 0,062-0,084; RMR: 0,027-0,032; SRMR: 0,052-0,065).

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 11, uzman kanısına göre 1, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 2 olmak üzere toplam 14 madde envanterin deneme formundan çıkartılmış ve 20 maddelik nihai form elde edilmiştir. Benzer konulu ölçme araçları hakkında bilgi sahibi olmak için alanyazın incelendiğinde, Birenbaum (1994) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlaması Gülbahar ve Büyüköztürk (2008) tarafından yapılan ve dilimize adapte edilen *Değerlendirme Tercihleri Ölçeği* göze çarpmaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen envanterin alt ölçeklerini yazılı sınav, kısa cevaplı, doğru yanlış, çoktan seçmeli test olmak üzere geleneksel sınavlar oluşturmaktadır. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalar için araştırmacılar farklı geleneksel sınav

türleri ekleyerek ölçeği revize edebilir ya da alternatif ölçme yöntemlerinin oluşturduğu bir *Sınav Türü Tercih Nedenleri Envanteri* geliştirebilir.

Anahtar Kelimeler : Sınav Türü Tercihi, Geçerlik, Güvenirlik

Kaynakça

Birenbaum, M. (1997). Assessment Preferences and Their Relationship to Learning Strategies and Orientations. *Higher Education,* 33, 71-84.

Byrne, B. M. (1998). Structural equation modeling with lisrel, prelis and simplis: Basic concepts, aplications and programming. Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dickey, D (1996), Testing The Fit of Our Models of Psychological Dynamics Using Confirmatory Methods: An Introductory Primer. (Advances in Social Science Methodology, 4 içinde. Editör: Bruce Thompson). London: JAI press Ltd.

DuToit, M. ve DuToit, S. (2001). Interactive Lisrel: User'sguide. Lincolnwood: Scientific Software International Inc

Eser, M. T. (2011). *Lise Öğrencilerinin Sınav Türü Tercih Nedenlerini Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme Tercihleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 148-161.

Jöreskog, K. G.,&Sörbom, D. (1993). LISREL 8: structural equation modeling with the simplis command language. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

Keirsey, D. (1998). *Please Understand Me II: Temperament, Character, Intelligence.* Prometheus Nemesis Book Co. Inc.

Stapleton, C. D. (1997). Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis. Educational Research Association, Reports-Evaluative (142), Speeches / Meeting Papers (150)

Stevens, J.P. (2001), Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences, Taylor&Francis.

Tabachnick, B.G., ve Fidell, L.S. (2001), Using MultivariateStatistics. (4th ed), Allyn& Bacon, Boston.

(6961) 5I Derslerini Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimle Alan Öğrencilerin Akademik Başarılarının İncelenmesi

Hikmet ZELYURT İnönü Üniversitesi
Aslıhan ÖZEL İnönü Üniversitesi
Erdoğan ÖZEL İnönü Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde bilişim ve teknoloji alanında görülen hızlı değişim eğitimin yapısını ve biçimini de etkilerken, eğitim programlarında ve öğrenme-öğretmen modellerinde yeniliklerin olmasını zorunlu kılmaktadır. "Küresel eğitim"in gerekliliğini belirten eğitimcilerin isteğini karşılayan modellerin başında ise uzaktan eğitim gelmektedir (İşman, 2011).Uzaktan eğitim; eğitimin büyük bölümünün öğrenenin ve öğretenin aynı yerde olmadan sağlandığı, eğitimin eş zamanlı ya da ayrı zamanlı olarak yapıldığı örgün öğretim sürecidir (Fleming ve Hiple, 2004).

Asenkron uzaktan eğitimde öğrenciler eğitimlerine ilişkin derslerin işlenişine istediği zamanlarda ulaşırken, öğretmenle birebir etkileşim yoktur. Bu sistemde öğretmenin rolü her zamankinden daha farklıdır. Senkron uzaktan eğitim ise sanal bir sınıf ortamı oluşturularak, öğrenci ve öğretmenin iletişim kurmasının, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmasının internet aracılığıyla sağlandığı bir sistemdir. Son yıllarda daha çok anlatım metodunun kullanıldığı derslerin, öğrencilerin konuşmalarına, tartışmalarına olanak sağlayacak şekilde düzenlenerek senkron uzaktan eğitimle verildiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenler bilgiyi aktarandan ziyade, bilgiyi yöneten konumundadır. Bilgisayarın günümüzde artık birçok evde bulunması, internete ulaşmanın her geçen gün daha kolay hale gelmesi ve gelişen teknolojik aletlerin olması, eğitimde uzaktan eğitimin gelişmesine neden olmuştur. Her ne kadar uzaktan eğitimle öğrencilerin yeterli deneyimi kazanmada eksik kalacakları konusu sıkça eleştirilse de senkron uzaktan eğitimde görüntülü ve sesli olarak öğretmen ile öğrencinin birebir etkileşimde bulunma imkanı bu eleştirilerin azalmasına neden olmuştur.

Dünya genelinde de hızla artan uzaktan eğitim uygulamaları ülkemizde Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi başta olmak üzere birçok yükseköğretim kurumunda kullanılmakta ve birçok üniversite de alt yapı çalışmaları yaparak uzaktan eğitimi bünyelerine katmaya çalışmaktadır. Artan uzaktan eğitim programlarına bağlı olarak bir çok üniversitede "Uzaktan Eğitim Merkezi"nin açıldığı ve merkezlerde farklı alanlarda ve seviyelerde ön lisans, lisans tamamlama, formasyon, lisans ve yüksek lisans programları verildiği görülmektedir. Üniversitelerde uzaktan eğitim programları senkron ve asenkron olmak üzere iki farklı şekilde verilmektedir.

Üniversitelerde görülen farklı bir uzaktan eğitim uygulaması da 5ı dersleri olarak bilinen ve zorunlu ders kapsamında olan, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk dili, yabancı dildir derslerinin fakültelerce uzaktan eğitimle verilmesidir. İlk ve orta öğretimden itibaren farklı seviyelerde verilen ve üniversitelerde zorunlu ders kapsamında yer alan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk dili, yabancı dil derslerinin yükseköğretimden kaldırılması son zamanlarda sıkça gündeme gelen konular arasındadır. Buna bağlı olarak birçok üniversitenin bu zorunlu dersleri uzaktan eğitimle verdiği, hatta bazı üniversitelerin muafiyet sınavı uygulamasıyla bu dersleri zorunlu olmaktan çıkardığı görülmektedir.

Eğitimin en önemli amaçlarından biri de bireyleri geleceğin şartlarına uygun özelliklere sahip olacak şekilde yetiştirmektir. Bu sebeple gelişen ve değişen yaşam şartlarından etkilenen eğitim sistemleri de sürekli kendini geliştirmek ve yenilemek zorundadır. Son yıllarda hızla gelişen ve ciddi oranda kullanımı artan bilgisayar teknolojisini eğitim dünyasına kaçınılmazdır. Uzaktan eğitim de bu yansımanın somut hali olduğunu söylemek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarında kullanımı giderek artan uzaktan eğitim modellerinden senkron uzaktan eğitimin, örgün eğitime ait birçok özelliği de bünyesinde barındırması dolayısıyla giderek daha çok tercih edilen bir uzaktan eğitim şeklidir. Bu çalışmada %ı derslerini örgün eğitimle alan öğrenciler ile senkron uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarı durumları karşılaştırılarak, 5I derslerinin uzaktan eğitimle verilmesinin etkiliği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın Yükseköğretim kurumlarında senkron uzaktan eğitimin kullanılması konusunda görüş geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2007) Yapılan çalışmada da örneklemde yer alan öğrencilerin ders notları olduğu gibi alınmıştır. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yıllarında öğrenim gören; BÖTE, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Müzik Öğretmenli, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın geçerliliğinin olması için örnekleme seçilen öğrencilerde, dersleri uzaktan eğitimle alanlar ile örgün eğitimle alanların aynı öğretim üyelerinden dersi alması kriterine dikkat edilmiştir. Araştırmada verileri toplanma aracı olarak belirlenen bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, 5ı dersi olarak bilinen ve yükseköğretim kurumlarında zorunlu olarak verilen Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil derslerine ait ders notları kullanılmıştır.Araştırmanın verilerini 2012-2013 eğitim öğretim yılında belirtilen bölümlerde örgün eğitimle 5ı derslerini alan öğrencilerin ders notları ile 2013-2014 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitimle 5ı derslerini alan öğrencilerin ders notlar

oluşturmaktadır. Toplanan veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilecektir. Bulguların analizinde verilerin frekans ve yüzde dağılımlarının yanında uygun olana analiz yöntemi kullanılacaktır. Elde edilen veriler ışığında , Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil derslerini örgün eğitimle alan öğrencilerin başarı durumları ile aynı dersleri uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarılı durumlarına, genel sınıf ortalamalarına bakılarak başarı durumları karşılaştırılacak ve uzaktan eğitimin akademik başarıya etkisi ile ilgili bulgular oluşturulacaktır. Daha sonra bulgulara dayanarak araştırmanın sonuçları yazılacak tartışma bölümüyle çalışma desteklenecektir.

İnönü Üniversitesi'nde 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan zorunlu ders kapsamında yer alan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil derslerinin eşzamanlı olarak uzaktan eğitim yolu ile işlenmesi alışılagelen örgün öğretim yöntemlerinin dışında bir yöntemle ders işlenmesi başta öğretim elamanlarınca sonra öğrenciler tarafından kabul görmesi oldukça güç olmuştur. Ancak yapılan uygulamalarda gelinen sonuçlar genel olarak incelendiğinde öğrenci başarılarında örgün eğitime oranla büyük değişiklikler olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin değişik öğretim elamanlarının, öğretmenlik deneyimlerinde yararlanamamaları beklenen düzeyde bir eksiklik olarak gözükebilir. Ancak öğrencilerin işlenen dersleri istedikleri zaman, istedikleri yerde ve yine istedikleri kadar tekrar etmeleri de bir avantaj olarak görülmektedir. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan, farklı bölümlerde ki öğrencilerin başarı notları incelendiğinde eşzamanlı uzaktan eğitim uygulamasının başarılı bir şekilde sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : 5I DERSLERİ, UZAKTAN EĞİTİM, EŞ ZAMANLI UZAKTAN EĞİTİM

Kaynakça

Varış, F. (1998). Temel Kavramlar ve Program Geliştirmeye Sistematik Yaklaşım. Hakan, A. (Editör). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler.* Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, ss.14-21

Hesapçıoğlu, M. (2001). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. *O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan,(Ed.)*, *21*, 39-80.

Alkan, C. (2000). Ögretmenlik Mesleğine Giris, Ankara: Anı Yayıncılık

Oktay, A. (2001). *21.Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.* İstanbul: Sedar Yayıncılık.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Fleming, S. andHiple, D. (2004). DistanceEducationto Distributed Learning: Multiple

Formatsand Technologies in Language Instruction. CALICO Journal, 22(1), 63- 82.

Ruksasuk, N. (1999). Library and Information Science Distance Education in Thailand in the Next Decade.

Alkan, C. (1998). "Eğitim Teknolojisi", Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, Z. (2002). "Uzaktan Eğitim", Ankara: Pegem A Yayıncılık

Orhan, F., Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim I. Kademe Öğretmenleri'nin Video Destekli Hizmet İçi Eğitimi**.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı:16-17 S:136.

Alkan, C. (1987). Açıköğretim "Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi". *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, (157).

Kaya, Z. ve OdabaĞı, F. (1996). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin GeliĞimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1*.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi.(17. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım Ltd. *Şti. Ankara*.

(6982) Akademik Performans Algı Ölçeği Geliştirme Çalışması

Recep GÜR

Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Bilim insanlarının çoğu, akademik performanslarını düşürücü etmenlerle baş başa kalmalarına rağmen, sahip oldukları merak duygusunun güdüleyici etkisiyle bilimsel çalışma yapmaktan kendini alıkoyamamaktadır. Bilim insanının, nitelikli bir çalışma yapmasında, sahip olması gereken yetenek ve becerilerin yanı sıra öz yeterlik duygusu da etkileyici bir faktördür. Bandura'ya (1997, s.3) göre öz-yeterlik: "Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır" (Akt. Bailey, 1999). Dolayısıyla bir bireyin daha önceden başardığı ve ileride de başarabileceklerine ilişkin inancı akademik başarısını etkileyecektir.

Performans için belirlenen ölçütler temel alınarak öz-yeterlik ölçümleri yapılabilmektedir. Öz-yeterlik inancı, performansı artırıcı duyuşsal bir faktördür. Öz-yeterlik inancı yüksek olan akademisyen, daha güçlü olmayı, daha fazla zaman harcamayı ve performans sergilemeyi gerektiren üst düzey hedefler seçmektedir. Bu durum onların başarılarını da artırmaktadır. Dolayısıyla, öz-yeterlik ölçümleri aynı alanda ve aynı yetenek düzeyindeki akademisyenlerin neden farklı akademik performans gösterdiklerinin açıklanmasına yardımcı olmaktadır (Lane, Hall ve Lane, 2004). Son yıllarda yapılan çalışmalarda yüksek akademik öz-yeterliğin; bireylerin akademik yaşantılarında önemli bir etkiye sahip olduğunu (Schunk, 1995) ve bu bireylerin performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma öz-yeterlik inancı da bilimsel araştırma faaliyet ve becerilerini etkileyen faktörler arasındadır. Araştırma öz-yeterliği, bireyin bir araştırma görevini bitirebileceğine olan inancıdır. Bu inanç bireyin akademik performansını (girişkenlik, süreklilik, cesaret ve başarısını) etkilemektedir (Bard, Bieschke, Herbert ve Eberz, 2000). Literatür incelendiğinde, Montcalm, (1999); Holden, Barker, Meenaghan ve Rosenberg, (1999) bilimsel araştırma kapsamındaki faaliyetlere katılım sayısı, bilimsel faaliyetlerde sergilenen performans, deneysel çalışmalarda girişkenlik kısacası akademik performans ile öz-yeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Akt. İpek, Tekbıyık ve Ursavaş, 2010).

Öz-yeterlik inancı üzerine özellikle bireyin etkinlikleri seçimi, güçlükler karşısındaki sebatı, çabalarının düzeyi ve performansına etkisi konularında birçok araştırma yapılmıştır. Literatürde akademik performans ile ilişkili çalışmalarda daha çok, dil yeterliği (Yavuzer ve Göver, 2012); akademik yazma becerisi (Kline, 2009); akademik öz-yeterlik inancı (Lent, Brown ve Gore, 1997); araştırma öz-yeterliği (Bishop, Bieschke ve Garcia, 1993); bilgisayara ilişkin öz-yeterlik inancı (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005) şeklinde tek bir boyuta odaklanıldığı görülmektedir.

Akademik performans üzerine tek boyutlu odaklanılan çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, akademisyenlerin birçok boyutta akademik performans algılarını belirlemeye yönelik ilgili literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Akademisyenlerin akademik performans algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenebilmesi, ülkelerin mevcut olanaklarını en iyi şekilde kullanarak hem nitelikli akademisyenlerin yetiştirilmesi hem de mevcut akademisyenlerin bilimsel ve teknolojik yönden ülkelerine katkılarının devam etmesini sağlayabilmek için atılması gereken adımların neler olması konusunda ışık tutacaktır. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada, akademisyenlerin akademik performans algılarının ne düzeyde olduğunun tespit edilmesini sağlayacak bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada akademik performans algı ölçeği geliştirilerek şu anki var olan bir durum betimleneceğinden dolayı betimsel tarama modelinde bir çalışmadır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapmakta ya da lisansüstü eğitim almakta olan 125 akademisyen oluşturmaktadır. Bu akademisyenlerden 77'si kadın (%61.60); 48'i (%38.40) ise erkektir.

Literatür taraması ve akademisyenlerin yazdıkları kompozisyonların incelenmesi sonucunda, 13'ü olumsuz, 32'si olumlu akademik performans algı ifadesi oluşturulmuştur. Likert tipi ölçek geliştirme adımları (Tavşancıl, 2010) dikkate alınarak ifadeler gözden geçirilmiş ve 40 maddeden oluşan Akademik Performans Algı Ölçeği ön deneme uygulamasına hazır duruma getirilmiştir. Bu ifadelerden 29'u olumlu iken, 11'i ise akademik performansa yönelik olumsuz algıyı yansıtmaktadır. Ölçekte olumlu ve olumsuz maddeler karışık olarak sıralanmıştır. Bunun yanı sıra, yönergeye ve literatür taraması sonucunda akademik performansla ilişkili olduğu düşünülen demografik değişkenleri içeren bir kişisel bilgi formuna yer verilmiştir.

Ölçekte yer alan olumlu maddeler için, '1' Hiçbir zaman, '2' Nadiren, '3' Ara sıra, '4' Sıklıkla ve '5' Her zaman şeklinde derecelendirilen bir puanlama anahtarı hazırlanırken; olumsuz maddeler için ise, tersten derecelendirilen bir puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Ölçeğin deneme formunda yer alan 40 maddenin madde geçerliğini belirlemek amacıyla korelasyonlara dayalı madde analizi yöntemi ile alt üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yöntemi kullanılmıştır. Akademik performans algı ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmış ve Kim-Yin (2004)'e göre

örneklem büyüklüğü N=125 olduğu için faktör yükü .50'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Akt. Şencan, 2005). Ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Bu çalışmada, madde-test korelasyonları (.18<r<.73; p<.05); bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde ise akademisyenlerin (dört madde hariç) madde puanları, %27'lik alt ve üst gruba göre manidar bir farklılık gösterdiğinden (p<.05) maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda, (KMO=.84; χ^2 (406,N=125)=1861.418, p<.01) beş faktör (Yabancı Dil Öz-Yeterliği 10; Bilimsel Araştırma Öz-Yeterliği 5; Teknoloji Öz-Yeterliği 5; Etkili Ders Anlatımı 3; Dış Etmenler Karşısında Öz-yeterlik 3 madde) toplamda 26 maddenin faktör yük değerleri .53 ile .87 arasında değişmekte ve bu beş faktör toplam varyansın %59.30'nu açıklamaktadır. Bu sonuçlar, yapı geçerliğine kanıt sağlamaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, uzmanlardan alınan görüşler ise, kapsam geçerliği için kanıt olarak gösterilebilir. İç tutarlılık katsayısı incelendiğinde (α=.88) ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 18'i olumlu, 8'i ise olumsuz toplamda 26 maddeden oluşan ölçeğin asıl formunun, akademisyenlerin akademik performans algılarını belirlemek üzere kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Akademik performans, öz-yeterlik, akademik performans algı ölçeği

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 1-8

Bailey, J.G. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research. *Higher Education Research and Development, 18*(3), 343-359.

Bard, C. C., Bieschke, K., Herbert, J. ve Eberz, A. (2000). Predicting research interest among rehabilitation counseling students and faculty. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 44*(1), 48-55.

Bishop, R. M., Bieschke, K. J. ve Garcia, V. L. (1993). Prediction of research self-efficacy and future research involvement. *American Psychological Association.*

İpek, C., Tekbıyık, A. ve Ursavaş, O. F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları e bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 127-145.

Kline, R. B. (2009). *Becoming a behavioral science researcher a guide to research that matters.* New York: Guilford Press.

Lane, A. M., Hall, R. ve Lane, J. (2004). Self-efficacy and statistics performance among Sport Studies students. *Teaching in Higher Education, 9*(4), 435-448.

Lent, R. W., Brown, S. D. ve Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 44*(3), 307-315.

Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy, Motivation, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 7*(2), 112-137.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik geçerlik.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yavuzer, H. ve Göver, İ. H. (2012). Akademik personelin yabancı dil durumu ve yabancı dil sınavlarına bakışı: Nevşehir örneği. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1,* 136-158.

(7054) Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin CHAID Analizi ile İncelenmesi

Mehmet ŞATA

Gazi Üniversitesi

ÖZET

İletişim teknolojilerinin gelişmesi ve özellikle internet, gündelik yaşamın akışında değişimin en fazla yaşandığı popüler iletişim ortamlarından biri olmuş (Altunay, 2010) ve çok erken yaşlarda hayatımızı etkilemeye başlamıştır. Eğitimden sağlığa, savunma alanından bilimsel çalışmaya ve eğlenceye kadar hemen her alanda yer alan internet (Kenanoğlu ve Kahyaoğlu, 2011) sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamı olduğu kadar kişilerarası etkileşimi de yeniden şekillendirmiştir (Özmen, Aküzüm, Sunkur ve Baysal, 2011).

Yirminci yüzyılın son yıllarında gelişen internet teknolojisi önceleri geleneksel iletişim metodlarının kullanılacağı tek yönlü bir iletişim şeklinde iken, daha sonra Web 2.0 denilen, kullanıcının diğer kullanıcılarla ve içinde bulunduğu ağ ile etkileşim kurmasına imkan tanıyan gelişim, hem internet teknolojisinin yönünü değiştirmiş hem de internet teknolojisinin kullanım alanlarının çok geniş bir kitle tarafından benimsenmesine sebep olmuştur (Büyükşener, 2009). Web 2.0 ile yeni uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalardan bir de alanyazında "sosyal ağlar", "sosyal iletişim ağları", "sosyal paylaşım siteleri" gibi isimlerle tanımlanmaktadır (Otrar ve Argın, 2015). İnterneti paylaşım ortamına çeviren web 2.0 akımı ile giderek yaygınlaşan sosyal medya, iletişim ve etkileşimi üst düzeye çıkarması ile potansiyel bir güç meydana getirmektedir. Bu duruma örnek verilecek olursa, Twitter, Facebook gibi sosyal ağları kuran kişilerin maddi anlamda muazzam güç elde ettikleri görülmektedir.

Sosyal paylaşım sitelerinin sadece günlük yaşantıda değil aynı zamanda eğitim alanında kullanılması alan yazında sıkça ele alınan bir konu haline getirmiştir (Karademir ve Alper, 2011). Alanyazından örnek verilecek olursa Aijan ve Harsthone (2008) tarafından sosyal ağların eğitim faaliyetlerinde kullanılmasının faydalı olunacağı başka bir çalışmada (Gülseçen, Gürsul, Bayrakdar, Çilengir ve Canım, 2010) ise genç bireylerin iletişim teknolojilerine yatkınlık ve ilgilerinden faydalanarak eğitim sisteminin güncel tutulmasının gerekliliği dile getirilmiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu'nun (2011) ortak destekleriyle 9-16 yaş arası çocuklarının sosyal paylaşım sitelerini kullanma alışkanlıklarının incelendiği araştırmada, araştırma grubundaki bireylerin %66'sı günde en az bir kez sosyal paylaşım sitelerine girdiklerini ve günlük minimum 72 dakika bu sitelerde zaman harcadıkları tespit edilmiştir(ODTÜ ve TİB, 2011). Bu araştırma sonucuna göre bireylerin internette çok fazla zaman harcadıkları savunulabilir. Bu araştırma kapsamında ulaşılan diğer bir sonuç ise sosyal paylaşım sitelerine giren bireylerin günlük yaşantılarının ve ders çalışma sürelerinin olumsuz etkilendiği bulunmuştur (ODTÜ ve TİB, 2011).

Bu bağlamda internet ortamında zaman harcayan bireylerin (özellikle okula devam edenler için) zamanlarını sosyal medya ağlarında geçirmeleri ve sosyal paylaşım sitelerine ilişkin tutumlarının hangi düzeyde oldukları ayrıca bu tutumlarına etki eden faktörlerin neler oldukları önem arz etmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları hangi düzeydedir?

2. Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olan değişkenler nelerdir?

Bu araştırma lise öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik tutumlarının ve bu tutumu etkileyen faktörlerin CHAID analizi ile belirlenmesi amacını taşımaktadır. Bu çalışma, korelasyonel araştırma niteliğindedir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmalar bir neden-sonuç ilişkisinin olabileceği konusunda araştırmacıya fikir verebilir fakat kesinlikle neden-sonuç şeklinde yorumlanamaz. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan araştırmalardır.

Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Batman ili milli eğitim müdürlüğüne bağlı liselerde okumakta olan öğrenciler, örneklemini ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 640 kız ve 954 erkek öğrenci olmak üzere toplam 1594 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada farklı lise türlerinin seçilme sebebi olarak sadece başarılı veya başarısız öğrenciler değil de tüm evreni temsil edebilecek bir örneklem seçilme düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu araştırmada örneklemin Batman ilinden seçilme nedeni araştırmacının örnekleme ulaşılabilirliği olmuştur.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Otrar ve Argın (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması" kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyo demografik bilgileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" aracığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır.

Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistiksel ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), ölçekten elde edilen toplam sürekli puanını kategorik puanlara dönüştürmede kullanılan iki aşamalı kümeleme analizi ve CHAID analizi kullanılmıştır.

İki aşamalı kümeleme analizi kullanılarak yapılan analizler neticesinde öğrencilerin orta/eşik düzeyde bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur. CHAID analizi kullanılarak yapılan analizlerde, lise öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik tutumları üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişkenin "öğrencilerin gelecekteki meslek hayalleri" olduğu tespit edilmiştir. Sosyal medyaya yönelik tutum üzerinde etkili olan diğer bağımsız değişkenler ise sırasıyla şu şekildedir; öğrencinin sınıf düzeyi, öğrencinin bilgisayarının olup olmaması, bilgisayarı kullanım amacı, annesinin öğrenim düzeyi, babasının öğrenim düzeyi ve babasının mesleği olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak lise öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik tutumlarının orta/eşik düzeyde olduğu ve gelecekte hayal ettikleri meslek dallarının bu tutum üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Medya, Tutum, CHAID Analizi, Lise Öğrencileri, Çok Değişkenli İstatistik.

Kaynakça

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The internet and higher education* 11(2), 71-80.

Altunay, M.C. (2010). Twitter: Gündelik Yaşamın Yeni Rutini Pıt Pıt Net. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 12, 31-56.

Büyükşener, E. (2009). *Türkiye'de Sosyal Ağların Yeri ve Sosyal Medyaya Bakış.* 14. Turkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Karademir, T. & Alper, A. (2011). *Öğrenme Ortamı Olarak Sosyal Ağlarda Bulunması Gereken Standartlar.* 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kenanoğlu, R. & Kahyaoğlu, M. (2011). *Okul Öncesi Öğrencilerin İnternet Kullanımı ile Bilişsel, Duyuşsal ve Sosyal Davranışları Arasındaki İlişki.* 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

ODTÜ., & TİB., (2011). *Çocukların Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanım Alışkanlıkları Araştırması Raporu.* Ankara:Ulaştırma Bakanlığı İnternet Kurulu.

Otrar, M. & Argın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.

Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür M. & Baysal, N. (2011). *Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği.* 6. Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

(7055) Yeni Medya Destekli E-Öğrenme Oyunlarında Akış ve Bilgi Birikimi İlişkisi: EGameFlow Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması

Akan YANIK
Adnan Menderes Üniversitesi

Murat AKKUŞ
Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Bilgisayarların ve internetin popülaritesi ve mobil sistemlerle birlikte kullanım oranlarının artışı eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri tetiklemiştir. Fakat çoğu eğitim kurumu online teknolojilerin potansiyellerinden yararlanabilecek bir değişiklik yapmadan klasik öğretim içeriklerini sadece dijitale çevirmekte ve internete yüklemektedir (Oliver, 2004). Örneğin, e-kitap şeklinde dağıtılan birçok ürün aslında klasik kitapların sadece pdf veya pub uzantılı hallerinden ibaret olup dijitalin, online etkileşimin ve yakınsamanın herhangi bir yeteneğini taşımamaktadır. Buna karşın giderek artan sayıda bir araştırmacı daha faydalı bir içerik sunumu gerçekleştirmek için e-öğrenme ve oyun birleşimi gibi yeni medyaların entegre olduğu birçok yöntem önermiştir (Pilke, 2004; Mitchell ve Savill-Smith, 2004; Sweetser ve Wyeth, 2005; Dondi ve Moretti, 2007; Fu, Su ve Yu, 2009). E-öğrenme ve oyun birleşimindeki amaç oyunların karakteristiklerinden yararlanarak öğrenci motivasyonunu değiştirmektir ki bu da sonuç olarak öğrencilerin öğrenim deneyiminin geliştirilmesiyle mümkündür (Freitas ve Oliver, 2006; Brothers, 2007). E-öğrenme ortamlarını öğrenciler için bilgi kaynağından daha fazla şeye dönüştürmek için ortamın birikimli öğrenme deneyimini sağlamayı teşvik etmesi gerekmektedir. Fakat, öğrencileri dersle bütünleştiren (engagement) ilginç bir müfredat tasarımı (Virou, Katsionis ve Manos, 2005) e-öğrenme alanındaki ana sorunlardan ve tartışmalarından biridir (Kiili, 2005a). Bu sorunun yaygın hale gelmesinin ve öğrenim teknolojilerindeki muazzam ilerlemenin bir sonucu olarak dijital oyunlar uygulanabilir e-öğrenim aracı olarak gündeme gelmiştir. Eğlence, geribildirim, görev, zafer hissi, sosyal etkileşim ve oyuncu dalışını teşvik gibi oyunların temelinde yatan karakteristikler (Prensky, 2001) öğrencilere öz başlatma (self-initiated) yetisini geliştirmeye imkan veren ortamlar sağlamaktadır (Oliver ve Herrington, 2001). Bu yeni tip ortamlar bilginin aktif kurucularından pasif alıcılarına doğru öğrencinin rollerinde bir değişiklik yaratmıştır.

Eğitimciler çocukların öğrenim süreçlerinde oyunların birçok faydası olduğunu vurgulasa da (Malone ve Lepper, 1987) e-öğrenmenin gelecekteki gelişimiyle ilgili iki farklı görüş hakimdir (Virou vd., 2005). Dijital oyunları destekleyen akademisyenler hızla ilerleyen teknoloji çağında büyümüş insanlara inanmakta, geleneksel ders materyallerinin monotonluğunu aşabilmek için onların öğrenim aktiviteleri içine oyunların dahil edilmesini bir yöntem olarak görmektedirler. Diğer grup akademisyenler ise öğretici yaklaşımlarda oyun temelli öğrenimin kullanımını faydalı görmezler. Çünkü yüksek kalitede eğitsel oyunlar mümkün değildir (Virou ve Katsionis, 2008; Dondi ve Moretti, 2007; Prensky, 2001). Fakat günümüzdeki bilgisayar ve yazılım teknolojilerindeki müthiş gelişmeler e-öğrenim modellerinde oyunların kullanımı için yeterli imkan ve tasarım gücü sağlamaktadır. Günümüzde tek sorun bu teknoloji ve yazılım gücünü akış teorisini (Czikszentsmihalyi, 1991, 1998) göz önüne alarak e-öğrenim oyunlarına çevirecek eğitimcilerin veya sektörün yeterli olmamasıdır.

İlgi çekici eğitici bir oyun sadece ders içeriğini sağlamamalı aynı zamanda öğrencilerin deneyim akışını kolaylaştırmalı (Killi,2005b) ve aynı zamanda, bu deneyimler öğrencinin bilgisini arttırma amacına ulaştırmalıdır. Oyun sırasında akışı korumak, kolaylaştırmak ve oyuncuları akış alanı (Flow Zone) içinde tutmak için oyun, mücadeleyi ve becerileri doğru bir dengede yansıtmalıdır (Pilke,2004). Böylece uygun bir tempo için oyuncuların beceri derecesi zorluk derecesini değiştirmek suretiyle kolaylıkla eşleştirebilir (Mitchell ve Savill-Smith, 2004). Fakat bir e-öğrenme oyununda beklenilen ideal akış ile birlikte başarıyı getiren birikimli bilginin sağlanıp sağlanmadığının da ölçümlenmesi kilit bir problem olarak karşımıza çıkıyor. Çünkü oyunlar sadece algılanan hazzı (enjoyment) artırarak akışın yüksek olduğunu bizlere sunabilir. Bu durum öğrenim içi akışı sağlamadığından öğrenimin temel gayesini yok edebilir. Bundan dolayı ders için tasarlanan oyunların sadece haz temelli akışı değil öğrenmeyi de sağlayıp sağlamadığı ortaya koyulmalıdır.

Etkili bir e-öğrenme oyununda öğrencinin yaşadığı akış, öğrenme girişimini teşvik etmek için bir katalizör görevi görür. Zaten e-öğrenme oyunlarındaki temel anlayış da, bir akış yaratılarak öğrenme hedeflerine ulaşmaktır. Fakat, e-öğrenme ile ilgili araştırmalarda ölçek seçiminde çok dikkat edilmelidir. Öncelikle, e-öğrenme oyunları ile ticari oyunlar arasındaki farklı niteliklerden dolayı (Yu vd, 2009) boş vakit amaçlı tasarlanmış ticari oyunlar üzerine yapılmış ölçekler e-öğrenmenin temel amaçlarını ölçemez. Ölçümlemelerde sezgisel yöntemler kullanılsa da (Zaphiris ve Ang, 2007; Desurvire, Caplan, ve Toth, 2004) çeşitli sorunlar nedeniyle çok tercih edilmezler. E-öğrenmeyi ölçmek için geliştirilen ölçekler de akışı ölçmede yetersiz kalmaktadır (Freitas ve Oliver, 2006). Örneğin, Sweetser ve Wyeth'in (2005) geliştirdiği oyun temelli öğrenme ölçeğinde süreçte yaşanılan akış ortaya koyulmasına rağmen öğrenmenin çıktısı olan bilgi birikimi (knowledge improvement) ortaya koyulmamaktadır. Dolayısıyla bu ölçekte akış ile öğrenme arasındaki korelasyon kurulamamaktadır. Sweetser ve Wyeth'in geliştirdiği ölçeğin Bloom Taksonomisi (Bloom, 1984) göz önüne alındığında bilgi artışını sağlamadığını iddia eden Yu vd.'nin (2009) geliştirdikleri EGameFlow adlı ölçek bu sorunu çözdüğünden dolayı bu ölçeğe odaklanılmış, Türkçe'ye uyarlanmasına karar verilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması için araştırma planlanmıştır. Araştırmada özel bir üniversitenin "Yeni Medya ve Arayüz Tasarımı" adlı kursu için geliştirdiği oyunlar kullanılacaktır. Araştırma hem öğrencilere hem de dışardan gelen

katılımcılara açılan 14 şubenin sadece oyun tabanlı eğitim veren 11 şubesinde gerçekleştirilmektedir. Toplam 297 öğrencinin bulunduğu 11 şubede araştırma anketi final uygulama sınavı öncesi dağıtılması ve toplanması planlanmıştır.

Araştırmadan beklenilen temel sonuç EGameFlow ölçeğinin Türkçe formunun güvenirliği ve geçerliğinin yüksek olmasıdır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasındaki Türkçe ve İngilizce formaların korelasyonlarında, faktör analizindeki boyutsal uyumlulukta, uyum geçerliği korelasyonlarında ve madde analizindeki anlamlılıkta hem tutarlı hem de akış ile öğrenme arasındaki korelasyonu sunabilen bir sonuç beklenmektedir. Araştırmacılar olarak merak edilen en önemli sonuç ölçeğin akışa odaklı boyutlarının bilgi birikimi boyutu ile ilgili ilişkinin ne olduğuyla ilgilidir. Çünkü EGameFlow'u tasarlayan Yu vd.'nin (2009) en önemli iddiası ölçeklerinin hem akışı hem de bu akışın desteklediği bilgi birikimini ortaya koyabilme becerisi göstermesidir. Araştırmada EGameFlow ölçeğinin Türkçe formunun güvenirliği ve geçerliği test edilirken ortaya çıkan korelasyonların ne düzeyde bu beceriyi göstereceği tartışma ve sonuç bölümünde geniş olarak değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler : E-öğrenme, Oyunlar, Yeni Medya, Akış Teorisi, EGameFlow

Kaynakça

Bloom,S.(1984).*Bloom Taxonomy of Educational Objectives*.Boston:Allyn and Bacon

Brothers,K.(2007).“Games-based e-learning”.*Nursing Homes:Long Term Care Management*. 56,3,78-85

Csikzentmihalyi,M.(1991).*Flow:the psychology of optimal experience*.New York:Harper Perennial

Csikzentmihalyi, M. (1998). *Finding flow*. New York: Basic Books.

Desurvire, H., Caplan, M., ve Toth, J. (2004). “Using heuristics to evaluate the playability of games” <*http://www.microsoft.com/downloads/details.aspx?DisplayLang=en&FamilyID=3b882eb1-5f06-41d9-baba-d39ad13bc3ff*>.

Dondi, C., ve Moretti, M. (2007). “A methodological proposal for learning games selection and quality assessment.” *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 502–512.

Freitas, S. D., ve Oliver, M. (2006). “How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated?” *Computers and Education*, 46, 249–264.

Fu, F., Su, R., ve Yu, S. (2009). “EGameFlow: A scale to measure learners’ enjoyment of e-learning games” *Computers & Education*, 52, 101-112

Kiili, K. (2005a). “Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model” *Internet and Higher Education,* 8, 13–24.

Kiili, K. (2005b). “Content creation challenges and flow experience in educational games: The IT-emperor case” *The Internet and Higher Education*, 8(3), 183–198.

Malone, T. W., ve Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivation for learning. Hillsdale: Erlbaum.

Mitchell, A., ve Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning: A review of the literature*. London: The Learning and Skills Development Agency.

Oliver, R. (2004). Factors ımpeding ınstructional design and the choice of learning designs in online courses. <*http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.112.742&rep=rep1&type=pdf*>.

Oliver, R., ve Herrington, J. (2001).*Teaching and Learning Online*. Western Australia: Edith Cowan University Press

Pilke,E.(2004). “Flow experiences in information technology use” *International Journal of Human-Computer Technology*,61,347–357.

(7088) Başarı Spektrumunun Dışında Kalanlar: TIMSS 2011'e Göre Bir Analiz

Ahmet ARİFOĞLU MEB

İlkay ABAZAOĞLU MEB

Ramazan ATASOY MEB

ÖZET

Eğitimin temel amacı öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır. Bunun için tüm bireylerinin eğitime erişimlerinin öncelikle sağlanması ve sonrasında ise kaliteli eğitim hizmetinin verilmesi gerekmektedir. Eğitimde kalite; 1990 yılında gerçekleştirilen Jomtien Deklarasyonunda, eğitimde eşitliğin başarılması için bir ön şart olarak kabul edilmiş, 2000 yılındaki Dakar Eylem Çerçevesinde ise kaliteli eğitime erişimin her çocuk için bir hak olduğu açık bir şekilde vurgulanmıştır (UNESCO, 2004, s.29).

Eğitim kalitesinin belirlenmesindeki en kesin yöntem öğrenme kazanımlarının doğrudan değerlendirilmesidir. Uluslararası alanda bu amaca yönelik olarak yapılan çalışmaların en önemli olanları IEA tarafından yapılan TIMSS ve PIRLS çalışmaları ile OECD'nin gerçekleştirdiği PISA araştırmasıdır. Türkiye özellikle TIMSS ve PISA çalışmalarına 2000'li yıllardan bu yana katılmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen veriler eğitim kalitesinin mevcut durumunu göstermektedir.

İlköğretim kademesindeki 4 ve 8. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen başarılarının değerlendirildiği TIMSS uygulamasına Türkiye ilk defa 1999 yılında, sonrasında ise 2007 ve 2011 yılında katılmıştır. Türkiye'nin bu sınavlardan aldığı puanlar gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde kalmaktadır. Bu dönem içinde öğrencilerin yeterlilik düzeylerinde ciddi bir iyileşme de gözlenmemiştir. Buna karşın aynı dönem içinde Türkiye'de örgün eğitime GSYH'dan ayrılan kamu harcaması artmış, bu artış 2000 yılında %2,5 iken, 2012 yılında %3,9 olmuştur (OECD, 2015, s. 260). Eğitime yapılan harcamaların artmasına rağmen öğrenci başarısında istenen yükselmenin gerçekleşmemesi mevcut eğitim sistemini tartışmaların odağı haline getirmektedir.

TIMSS 2011'de öğrenciler, matematik alanında gösterdikleri performansa göre tanımlanmış dört uluslararası yeterlilik düzeyine ayrılmaktadır. Her bir yeterlilik düzeyi için belirlenen ölçüt puanlar; ileri, üst, orta ve alt düzey için sırasıyla 625, 550, 475 ve 400'dür (Büyüköztürk vd., 2014). Her bir yeterlilik düzeyi öğrencinin neler yapabildiğini göstermektedir. Sınava katılan öğrencilerden bazıları asgari düzey olan 400 ölçüt puan sınırının altında kalmaktadır. Bu grupta yer alan öğrenciler, TIMSS değerlendirme çerçevesinde ilgili ders alanında en temel düzeyde bilgi ve beceriye sahip olamayan öğrencileri temsil etmekte ve eğitim sistemlerinin en zayıf noktasını oluşturmaktadır.

TIMSS 2011 sonuçlarına göre matematik alanında Türkiye'deki 8. Sınıf öğrencilerin %13,0'ı üst, %7'si ise ileri yeterlilik düzeyine ulaşmıştır. Singapur ve Kore'de, ileri yeterlilik düzeyine ulaşan öğrencilerin oranı yaklaşık olarak %50'dir (Mullis vd., 2012, s.114). Fakat TIMSS yeterlilik düzeyleri açısından Türkiye'deki asıl problem, öğrencilerin %34 'ünün alt düzey altında kalmasıdır. Tanımlanmamış bu gruptaki öğrenci yüzdeleri gelişmiş ülkelerde %10 civarındadır (Yücel, Karadağ ve Turan, 2013, s.28). Bu araştırma sonucu, Türkiye açısından ilköğretim kademesinin sonundaki her üç öğrenciden birinin temel düzeyde matematik bilgi ve becerisine sahip olmadığı anlamına gelmektedir. Bu durum eğitimde kalite konusunda Türkiye'de problemlerin devam ettiğini göstermektedir.

Genel olarak eğitim kalitesinin yükseltilmesi için öğrenci başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim kalitesini etkileyen faktörler üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Hanushek ve Woessmann, 2007; Lloyd ve Division, 2001). Eğitim sistemlerinin kalitesinin iyileştirilmesi ancak nitelikli araştırma sonuçlarına göre kanıta dayalı rasyonel ve etkili düzenlemeler yapılması halinde mümkün olabilir. Bu nedenle Türkiye eğitim sisteminde, başarı spektrumunun en üst kısmında ve dışında kalan öğrencilerin hangi açılardan farklılık gösterdiğinin belirlenmesi, hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşılmasına yönelik gerçekleştirilecek olan etkili politikalara yön verebilir. Bu araştırmada, TIMSS 2011 uygulamasında ileri ve üst yeterlilik düzeyindeki öğrenciler ile alt düzey altında bulunan öğrenciler hangi özellikleri açısından farklılık göstermektedir? sorusuna cevap aranmıştır.

Bu araştırma, TIMSS 2011 Türkiye veri setinde bulunan matematik başarı testi ile öğrenci, okul ve öğretmen anketi kapsamında yer alan verilere dayalı betimsel analizlerin yapıldığı nicel bir çalışmadır. Çalışmada, TIMSS 2011 sonuçlarına göre üst ve ileri yeterlilik düzeyinde bulunan öğrenciler ile alt düzey altında kalan öğrencilerin hangi özellikler açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Türkiye'den TIMSS 2011 uygulamasına, 7 coğrafi bölgeden 239 İlköğretim okulunda okumakta olan 6928 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Uygulamaya katılan öğrenciler performanslarına göre TIMSS tarafından dört yeterlilik düzeyine (alt, orta, üst ve ileri) atanmaktadır. Ayrıca TIMSS'in tanımlamış olduğu en temel seviye olan alt düzeye erişememiş olan öğrenciler araştırma kapsamında alt düzey altı olarak belirlenmiştir. Araştırma için Türkiye'den uygulamaya katılan öğrenciler matematik yeterlilik düzeylerine göre önce üç gruba ayrılmıştır. Üst ve ileri yeterlilik düzeyinde bulunan öğrenciler, ÜSTİLERİ (1), orta ve alt yeterlilik düzeyinde bulunanlar ALTORTA (2) ve alt düzeye ulaşamamış olanlar ise ALTALTI (0) şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada

analizler, en başarılı öğrencilerin oluşturduğu ÜSTİLERİ (1) ile temel düzeye ulaşamamış alt düzey altında kalan öğrencilerin bulunduğu ALTALTI (0) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu iki öğrenci grubu için öğrenci, öğretmen ve okul anketinde bulunan bazı değişkenlerin yüzde, frekans değerleri hesaplanmış ve tablolar oluşturulmuştur.

Ayrıca anketlerde yer alan değişkenler ile iki öğrenci grubu arasında ilişkinin derecesini belirlemek için Cramer's V değerleri hesaplanmıştır. Bu değer 0,15 ve üzerinde olan değişkenler bir sonraki aşama için seçilmiştir. Uygun olan değişkenler, iki öğrenci grubu arasında farklılığın en büyük olduğu noktadan iki zıt parçaya bölünmüştür. Elde edilen yeni değişkenlere t-testi uygulanarak hangi değişkenlerin öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Alt düzey altında öğrenci oranı en yüksek olan bölge % 25,8 ile Marmara, en düşük orana sahip olan ise % 9,3 ile Karadeniz bölgesidir. Üst-ileri düzeyde başarı gösteren öğrencilerin oranı Marmara bölgesi için % 28,8 ile en yüksek orana sahipken Güney Doğu Anadolu bölgesi % 8,4 ile en düşüktür. Alt düzey altında bulunan öğrencilerin % 35'i, üst-ileri gruptakilerin ise % 68,20'si orta veya yüksek gelir grubunun bulunduğu yerdeki okullarda öğrenim görmektedir. Evinde çoğunlukla Türkçe konuşulan öğrencilerinin oranı alt düzey altı ve üst-ileri grup için sırasıyla % 80,09 ve % 96,05'tir. Alt düzey altındaki öğrencilerin % 26,45'inin, üst-ileri grubun ise % 70,57'sinin evinde 25'ten fazla kitap bulunmaktadır. Üst-ileri gruptaki öğrencilerin % 58,04'ünün babası en az lise seviyesinde eğitim görmesine karşın bu oran alt düzey altı için sadece % 17,18'dir. Eğitimine YL/DR'ya kadar devam etmek isteyen öğrencilerin yüzdesi alt düzey altı için % 12,69, üst ileri grup için % 64,63'tür.

Anahtar Kelimeler : TIMSS, öğrenci başarısı, matematik

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, H., Y. (2014). TIMSS 2011 Ulusal Matematik Raporu: 8. Sınıflar. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Hanushek, E., A. & Woessmann. L. (2007). The Role of School Improvement in Economic Development. National Bureau of Economic Research Working Paper Series, No.12832.

Lloyd, C., B. & Division, P.C.P.R. (2001). Determinants of educational attainment among adolescents in Egypt: does school quality make a difference?, Population Council New York.

Mullis, I.V,.S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A. (2012). TIMSS 2011 International Results in Mathematics. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.

OECD (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Paris: OECD.UNESCO (2004). EFA Global Monitoring Report 2005:The Quality Imperative. UNESCO, Paris.

Yücel, C., Karadağ, E., ve Turan, S. (2013). *TIMSS 2011 Ulusal Ön Değerlendirme Raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I. Eskişehir.

(7287) Verilerin Sınıflandırılmasında Kullanılan Diskriminant ve Lojistik Regresyon Analizi Tekniklerinin Karşılaştırılması

Zafer ERTÜRK
Gazi Üniversitesi

Mehtap ÇAKAN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Çok değişkenli istatistiksel yöntemler karmaşık veri setlerindeki çok sayıdaki bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri eşzamanlı olarak analiz etmeyi sağlarlar. Ayrıca çok değişkenli istatistiksel teknikler, çalışmaların sonunda elde edilen verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasında da kullanılmaktadır (Mertler ve Vannatta, 2005). Çok değişkenli istatistiksel yöntemlerin kullanım amaçlarından biriside sınıflandırmadır. Araştırmacılar farklı yığınlardan gelen bireylerin p sayıdaki özelliğini ölçtüğünde elindeki bireyin hangi gruptan geldiğini merak edebilir. Bu durumda araştırmacı sınıflandırma tekniklerini kullanarak p sayıda özelliğini incelediği bireyin hangi gruptan geldiğine karar verebilir (Tatlıdil,1996).

Sınıflandırmada kullanılan çok değişkenli istatistiksel yöntemler grupların önceden bilinmesi ve bilinmemesi durumuna göre ikiye ayrılmaktadırlar. Grupların önceden bilinmemesi durumuna göre sınıflandırmada çok boyutlu ölçekleme ve kümeleme analizi kullanılırken, sınıfların önceden bilinmesi durumunda diskriminant ve lojistik regresyon analizleri kullanılabilmektedir.

Grupların önceden bilinmesi durumunda kullanılan diskriminant analizinde birimlerin sahip oldukları çok sayıdaki özellikler dikkate alınarak, bu özelliklere göre birimlerin doğal ortamdaki gerçek sınıflarına optimal yerleştirilmeleri sağlanır (Klecka, 1980). Diskriminant analizinde bağımlı değişken kategorik, bağımsız değişken ise sayısaldır. Bu analizde birimleri gruplara atanmasını sağlayacak bir diskriminant fonksiyonu bulunur. Bu fonksiyon grup ortalamaları arasındaki farkı en büyükleyecek şekilde belirlenir (Tabachnick ve Fidell 2013).

Diskriminant analizi gibi grupların önceden bilinmesi durumunda kullanılan bir diğer yöntem olan lojistik regresyon analizi ise, bağımlı değişkeninin ikili, üçlü ve çoklu kategorilerde yer aldığı durumlarda bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklamada kullanılmaktadır. Bağımsız değişkenlere göre cevap değişkeninin beklenen değerleri olasılık olarak elde edildiği regresyon analizi tekniklerinden biridir (Poulsen ve French, 2008).

Aynı amaçlar doğrultusunda kullanılabilen birden fazla istatistiksel yöntem bulunmaktadır. Yöntem karşılaştırmasına dayalı yapılan çalışmalarda analiz yöntemlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak tekniklerin benzer ve farklı yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yöntemler arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi araştırmacıların veri yapısına ve değişkenlerin türüne uygun yöntemi seçmelerinde yardımcı olacaktır.

Diskriminant analizi ve lojistik regresyon analizi aynı amaçlar doğrultusunda kullanılan iki teknik olmasına karşın araştırma verisinin yapısına ve tekniklerin karşılaması gereken sayıltılara göre farklılık göstermektedirler. Diskriminant analizi normal dağılım, doğrusallık, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği gibi sayıltıların karşılanmasını durumunda kullanılırken, lojistik regresyon analizi bu sayıltıların karşılanmaması durumunda da kullanılabilmektedir (Griminn ve Yarnold, 1995; Lea, 2008; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Poulsen ve French 2008; Tabachnick ve Fidell 2013). Bu iki tekniğin karşılaştırıldığı çalışmalar incelendiğinde sınıflandırmadaki performanslarının farklılık gösterdiği ve tekniklerin sınıflandırmadaki üstünlüklerinin çalışmadan çalışmaya değiştiği görülmüştür.

Bu çalışmada öğrencileri güdülenme durumlarına göre sınıflandırmasında diskriminant ve lojistik regresyon analizleri kullanılmış ve her iki yönteme ilişkin elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Eğitim bilimlerinde diskriminant ve lojistik regresyon analizlerinin karşılaştırılmasının yapıldığı çalışma sayısı azdır. Yapılan çalışmalarda da bağımlı değişkenin iki kategorili olduğu durumlarda analiz teknikleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada ise bağımlı değişkenin ikiden fazla kategorisi olması durumunda diskriminant analizi ile lojistik regresyon analizinin sınıflandırma performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Aynı amaç doğrultusunda kullanılan bu yöntemlerin karşılaştırılarak hangi durum ve koşullarda hangi yöntemin kullanılacağının belirlenmesinin eğitim bilimlerinde bu yöntemleri kullanacak araştırmacılara yol göstermesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada sınıflandırmada kullanılan iki tekniğin karşılaştırması amaçlanmıştır. Dolayısıyla yöntem karşılaştırması yapıldığı için bu çalışma kuramsal bir araştırmadır. Kuramsal araştırmalar, temelde kuramların birbirleri ile ilişkilerini, farklarını ve benzerliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2014).

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'ndeki öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise uygun örnekleme metodu ile seçilen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'ndeki çeşitli öğretmenlik alanlarında öğrenim görmekte olan 671 öğrenciden meydana gelmektedir. Bu araştırmada veri toplamak için Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin seçilmesinin temel sebebi örnekleme ulaşılabilirliğin kolay olmasıdır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve Smith (1991) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin güdülenme alt ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına uygun olacak şekilde araştırmacı tarafından tasarlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak araştırma için demografik bilgiler toplanmıştır.

Veri analizinde ilk olarak bireylerin güdülenme durumlarına göre sınıflandırmak için k-ortalamalar tekniği kullanılmıştır. Hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinden bir olan k-ortalamalar tekniğinde kümeleme işlemine başlamadan önce küme sayısına önceden karar verilmelidir. Çalışmada küme sayısına karar verirken özgün güdülenme ölçeğinin kuramsal yapısını göz önüne alınarak küme sayısının üç olmasına karar verilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda diskriminant ve lojistik regresyon analizinin sınıflandırma performanslarını karşılaştırmak için k-ortalamalar tekniğine göre kümelere ayrılan öğrencilerin doğru sınıflandırılıp sınıflandırılmadığı diskrminant analizi ve lojistik regresyon analizi ile sınanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre birinci kümedeki öğrencilerin sınıflandırılmasında lojistik regresyon analizi diskriminant analizine göre daha başarılı olurken, ikinci ve üçüncü kümelerin doğru sınıflandırılmasında diskriminant analizi lojistik regresyon analizine göre daha başarılı bir sınıflandırma yapmıştır. Son olarak genel doğru sınıflandırma yüzdelerine bakıldığında diskriminant analizi %93,9'luk bir doğru sınıflandırma performansı gösterirken, lojistik regresyon analizi %91,2'lik doğru sınıflandırma performansı göstermiştir. Ayrıca disriminant analizinde "Görev değeri" faktörü kümeleri ayırmada en etkili faktör olurken, lojistik regresyon analizinde "Sınav kaygısı" faktörü kümeleri ayırmada en etkili faktör olmuştur.

Araştırmada kullanılan veri seti normallik, eş varyanslılık, doğrusallık gibi sayıltıları karşılamıştır. Yapılan diğer çalışmalarda göz önüne de alındığında araştırmacının alindeki veri seti çok değişkenli normallik sayıltılarını karşılıyorsa diskriminant analizinin lojistik regresyon analizine tercih edileceği görülmüştür. Ayrıca araştırmaki bağımlı değişken üç kategorili idi. Grup sayısı ikiden fazla olması durumunda diskriminant analizinin sınıflandırma performansının lojistik regresyon analizinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sınıflandırma, Diskriminant Analizi, Lojistik Regresyon Analizi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,*4*, 207-239.

Grimn, L.G., & Yarnold, P.R. (1995). *Reading and understanding multivariate statistics.* Washington D. C.: American Psyhological Association.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel.

Klecka, W. (1980). *Discriminant analysis*. London: Sage.

Leech, N.L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005*). SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mertler, C.A., & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Glendale: Pyrczak.

Pintrich, P. R., & Smith, D.A.F. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53*, 801-814.

Poulsen, J.,& French, A. (2008). *Discriminant function analysis*. 27 Haziran 2015 tarihinde http://userwww.sfsu.edu/~efc/classes/biol710/discrim/discrim.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Multivariate statistics*. New Jersey: Pearson Education.

Tatlıdil, H. (1996). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz.* Ankara: Cem.

(7295) Lise Öğrencilerinin Fizik Dersi Tutumlarının CHAID Analizi ve Lojistik Regresyon Analizi ile Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Mehmet ŞATA — Gazi Üniversitesi

Mehtap ÇAKAN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Alan yazına bakıldığında fiziğe yönelik tutumla ilgili birçok çalışma mevcuttur. Yapılan araştırmalara göre fizik dersine yönelik tutum üzerinde; öğrencilerin ilgili dersi sevme, fizikte öğrendiği bilgi ve beceriyi günlük yaşamla bağdaştırmaları, cinsiyet durumları, ebeveynlerin öğrenim durumları, sınıf düzeyi ve fizik çalışma sürelerinin etkili olduğu bulunmuştur (Boylan, 1996; George ve Kaplan, 1998; Redish, Saul ve Steinberg, 1998; Şahin ve Yağbasan, 2012; Yelken ve Ulusoy, 2013).

Bilimsel çalışmalarda kullanılan verilerin analizinde diskriminant analizi, karar ağaçları, kümeleme ve lojistik regresyon analizi gibi sınıflama ve regresyon modelleri yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Çeşitli şekillerde elde edilmiş veriyi analiz ederek anlaşılır ve faydalı bir yapıya dönüştürmeyi hedefleyen veri madenciliği metotlarından biri olan karar ağaçları, kolay anlaşılır olması, görsel sunumunun ön planda olması gibi nedenlerle sıklıkla tercih edilmektedir (Pehlivan, 2006). Karar Ağaçlarından biri olan CHAID analizi, bütün olan veri setini tekrarlı olarak iki ya da ikiden fazla düğümlere ayıran, etkili bir teknik olarak ele alınmaktadır (Tanhan ve Kayri, 2012). Ayrıca CHAID analizinin diğer karar ağaçları yöntemlerinden daha etkili bir şekilde kayıp verilerin modeldeki etkilerini ortaya koyabildikleri bildirilmektedir (Tanhan ve Kayri, 2012).

Bağımlı değişkenin, ikili, üçlü ve çoklu kategorilerde gözlendiği durumlarda bağımsız değişkenlerle arasındaki yapının belirlenmesinde lojistik regresyon (LR) analizi kullanılır. Lojistik regresyon, bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkeninin beklenen değerlerinin olasılık olarak elde edildiği, sınıflama ve atama yapmaya yardımcı bir regresyon yöntemidir. Varyans-kovaryans matrisi eşitliği varsayımını sağlama ön koşulu olmaması ve analiz sonucu elde edilen modelin matematiksel olarak esnek ve biyolojik olarak kolay yorumlanabilirliği diğer sınıflama yöntemlerine göre tercih edilir olmasını sağlamıştır (Özdamar, 2013).

Eğitim bilimlerinde genellikle modelleme örneklerinin en yaygın olanları bağımlı değişkeninin sürekli olduğu doğrusal regresyon modelleri olsa da, son yıllarda bağımlı değişkenin kategorik olması halinde normallik varsayımının bozulması ve tipik doğrusal modelin uygulanamadığı durumlarda lojistik regresyon modelinin kullanımı standart bir yöntem haline gelmiştir (Hosmer ve Lemeshow, 1989). Bu tartışmalar doğrultusunda CHAID analizi ve lojistik regresyon analizi kullanılarak lise öğrencilerinin fiziğe karşı tutumlarını etkileyen faktörler saptanacak ve bu şekilde yukarıda avantajlarından bahsedilen bu iki analiz tekniğinin sonuçlarının birbiri ile uyumu ve farklılıkları irdelenecektir.

Bu araştırmanın alan yazına katkısı kuramdan uygulamaya hükmeden eğitim bilimlerinde CHAID analizi ve lojistik regresyon analizi gibi ileri istatistik tekniklerin kullanılması ve başarı, tutum, kaygı ve motivasyon gibi konularda çalışan eğitim bilimcilerinin etkili kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca daha çok istatistik, tıp ve işletme gibi alanlarda kullanılan karar ağaçları ve lojistik regresyon analizinin eğitim bilimleri gibi kesikli veri setlerini kullanan alanlarda kullanılması önemli görülmüştür.

Ayrıca bağımlı değişken iki kategorili olduğundan tutumu etkileyen değişkenlerin ikili lojistik regresyon analizi ile incelenmesinin faydalı olunacağı düşünülmektedir. Hem CHAID analizi hem de lojistik regresyon analizinin parametrik istatistiklerin varsayımlarını (normallik, lineerlik, varyansların homojenliği) gerektirmeyen iki yöntem olmasından dolayı ve ayrıca her iki tekniğin de sürekli değişkenlere ihtiyaç duymaması gibi benzerlikleri dikkate alınarak bu iki tekniğin birbirlerine göre karşılaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, lise öğrencilerinin fizik dersine karşı tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu ortaya koymaya yönelik olduğundan araştırmada betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İlişkisel tarama araştırmaları, iki veya ikiden daha çok sayıda olan değişkenlerin arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeye yönelik olan araştırma modelleridir (Karasar, 2014).

Araştırmanın evrenini, Ağrı ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında örgün öğrenimlerine devam etmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemi ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme metodu ile seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada farklı lise türlerinin seçilme sebebi olarak sadece başarılı öğrenciler veya başarısız öğrenciler değil de tüm evreni temsil edebilecek bir örneklem seçilme düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu araştırmada örneklemin Ağrı ilinden seçilme nedeni araştırmacının örnekleme ulaşılabilirliği olmuştur.

Bu araştırmada Tekbıyık ve Akdeniz (2010) tarafından geliştirmiş olan "Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Güncel Fizik Tutum Ölçeği" (OÖYGFTÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek uygulanmadan önce araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına uygun olacak şekilde araştırmacı tarafından tasarlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak araştırma için demografik bilgiler toplanmıştır.

Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistiksel ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), ölçekten elde edilen toplam sürekli puanını kategorik puanlara dönüştürmede kullanılan iki aşamalı kümeleme analizi, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında doğru ve yansız sınıflandırma yapan CHAID analizi ve lojistik regresyon analizi kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar özetlenecek olursa;

Lojistik regresyon analizinin toplam doğru sınıflandırma oranı CHAID analizinin toplam doğru sınıflandırma oranından daha iyi olduğu saptanmıştır.

Her iki analiz tekniğinde de anlamlı bulunan değişkenler aynı sayıda olduğu belirlenmiştir. Fakat CHAID analizi bağımsız değişkenleri daha detaylı, anlaşılır vermesi ve anlamlı bulunan bağımsız değişkenlerin ortak etkilerini araştırmacıya sunma avantajından dolayı literatürde de değinildiği gibi CHAID analizini tercih etmek daha uygun olmaktadır.

CHAID analizinde anlamlı bulunan değişkenler etki büyüklüğüne göre sıralandığında fiziğe yönelik tutum üzerinde en etkili değişkenin "fizik dersini sevme" olduğu bulunmuştur. Ayrıca anlamlı bulunan değişkenlerin etki büyüklüklerine bakıldığında orta derecede etkili oldukları ve ilişki düzeylerinin de orta derecede olduğu tespit edilmiştir.

Lojistik regresyon analizinde ise anlamlı bulunan değişkenlerin exp(β) katsayıları karşılaştırıldığında fiziğe yönelik tutum üzerinde en etkili değişkenin "fizik dersinde öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşantıda karşılaştığı olaylarda kullanma" olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Fizik eğitimi, Tutum, CHAID Analizi, Lojistik Regresyon, Çok Değişkenli İstatistik

Kaynakça

Boylan, C. (1996). *Attitudes toward teaching and taking science course A correlation between teachers and students.* Doktora Tezi, Michigan Üniversitesi, Ann Arbor.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

George, R., & Kaplan, D. (1998). A structural model of parents and teacher influences on science attitudes of eight graders: Evidences from NELS:88. *Science Education,* 82, 93-109.

Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (1989). *Applied Logistic Regression*. New York: John Wiley & Sons.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi cilt 1.* Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Pehlivan, G. (2006). *CHAID analizi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Redish, E. F., Saul, J. M. & Steinberg, R. N. (1998). Student expectations in introductary physics. *American Journal of Physics*, 66(3), 212-224.

Şahin, E. & Yağbasan, R. (2012). Determining which introductory physics topics preservice physics teachers have difficulty understanding and what accounts for these difficulties. *European Journal of Physics*, 33(2), 315-325.

Tekbıyık, A., & Akdeniz, A.R. (2010). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik güncel fizik tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 7(4), 134-144.

Yelken, T.Y., & Ulusoy, A.B. (2013). Fizik dersine karşı öğrenci endişelerinin belirlenmesi: Mersin TED koleji örneği. *Educational sciences,* 17-32.

(7460) The Investıgatıon of Effects of Teacher and Students Characterıstıcs In Mathematıcs Achıevement In Tımss 2007 and Tımss 2011

R.Nükhet DEMİRTAŞLI Ankara Üniversitesi

H. Çiğdem YAVUZ Ankara Üniversitesi

Seher YALÇIN Ankara Üniversitesi

Münevver İLGÜN DİBEK Ankara Üniversitesi

ÖZET

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) data have been collected from 4th and 8th grade students every four years since 1995 in order to determine the trends in mathematics and science achievement of these students. Also, some educational and affecttive characteristics of students have been surveying by this assessment program. In this study, teacher working conditions, school emphasis on academic success, and collaborate to improving teaching at teacher level and peer bullying at school, self-confidence in mathematics, liking Mathematics and students' valuing mathematics at student level variables were investigated in terms of 8 th grade Turkish students' math achievement in TIMSS 2007 and 2011.

School climate as a working condition is important issue for students and teachers to keep them in schools. More precisely, positive class climate is closely related to the teachers' and students' motivation and in turn students achievement (Marcondes, 1999). Hirsch and Church (2009) also pointed out that the school climate for teachers faced in the schools and classrooms affects student achievement and teacher retention. Students' valuing in mathematics is another variable addressed in this study. In a study, the effects of school and students' educational settings in Korea, Singapore, and Finland were examined and found that only for Korea and Singapore, students' value of mathematics positively affects students mathematics scores (Kim, Park, Park and Kim, 2013). Also, Phan, Sentovich, Kromrey, Dedrick, and Ferron (2010), conducted a study with 8th grade TIMSS 2003 data for students in developed and developing countries which has pointed out that there was a positive relationship between students' value of mathematics and mathematics achievement for all countries. Another student level variable, self-confidence was examined in this study . In the literature, researchers (e.g. Akyüz, 2014; Chen, 2013) stated that self-confidence is positively related to mathematics achievement. Also, students liking mathematics has positive relationship with mathematics achievement (Akyüz, 2014; Tavşancıl and Yalçın, 2015; Yıldırım, Yıldırım, Ceylan and Yetişir, 2013). Bullying at school which is examined another variable . Studies in the related literature showed that being bullied in school reduce student performance (e.g. Akyüz, 2014; Roman and Murillo, 2011; Ponzo, 2013). Therefore, it could be necessary to investigate the role of bullying in the achievements of Turkish students. In this study, emphasis on academic success was selected as an another teacher level variable. Studies (Akyüz, 2014; Tavşancıl and Yalçın, 2015) indicated that this variable is correlated positively with mathematics achievement. The other teacher level variable examined in this study was collaboration to improve teaching. The importance of the contribution of collaboration to improve teaching to student achievement have been emphasized in the studies in the field literature (Levine and Marcus, 2010; McLaughlin and Talbert, 2006; Pang, 2006).

This study is correlational research. In this study, TIMSS 2007 and 20011 Turkish math data were used which is retrieved from offical TIMSS web site (SİTE ADI). The data were collected from 6408, 8th grade students and 219 teachers. In collecting of data, two-staged stratified sampling model was used, in which schools and classes were first and second stage, respectively. In the current study, teacher working conditions, school emphasis on academic success, and collaborate to improving teaching were selected as teacher level variables obtained from teacher questionnaire. In addition, peer bullying at school, self-confidence in mathematics, liking learning Mathematics and students'valuing mathematics were selected as student level variables addressed in student questionnaire. Hierarchical linear modeling analysis (HLM) was carried out with HLM 7 software. It is suitable to conducted HLM analysis when multistage sampling is used since classical simple regression analysis dealing with data in nested structure under estimate the standard errors becasue of violations of independence and homoscedasticity assumptions (Raudenbush and Bryk, 2002). On the other hand, HLM analysis enables to determine standard errors and thus give more reliable results. Data in the study was analyzed using four HLM models: 1) One-Way ANOVA with Random Effects Model; 2) Means as Outcomes Regression 3) Random Coefficients Model 4) Intercepts-and-Slopes-as-Outcomes Model.

According to the results for both years, as a variable at the teacher level, school emphasis on academic success was found as significant effect on mathematic achievements of schools. Moreover, among the student level variables, being bullied at school and students' like learning mathematics variables were statistically positive significant on achievement of students at 8th grade in both years. To sum up, this study has found that generally the effects of related with teacher and student variables were similar for eight grades students in 2007 and 2011. Therefore, findings from this study provide a potentially fruitful contribution to related literature and education stakeholders aiming to see trends of the effects of stated variables among years. Moreover, these findings provide rationale for investigating the variables that enhance students' matematics achievement.

Anahtar Kelimeler : math achievement, TIMSS, student's affective characteristics

Kaynakça

Akyüz, G. (2014). TIMSS 2011'de öğrenci ve okul faktörlerinin matematik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 39*(172), 150-162.

Chen, Q. (2013). *A Multilevel Analysis of Mathematically Low-achieving Students in Singapore*. Paper presented at 5th IEA International Research Conference, 26-28 June, National Institute of Education, Singapore.

Hirsch E & Church K (2009). North Carolina Teacher Working Conditions Survey Brief: Teacher working conditions are student learning conditions. Retrieved from www.newteachercenter.org

Kim, Park, Park & Kim (2013).The effects of school and students' educational contexts in Korea, Singapore, and Finland.Retrieved from http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2013/Papers/IRC-2013_Kim_etal.pdf.

Levine, T. H. & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 389–398.

Phan,H.,Sentovich, J., Dedrick, R. & Ferron, J. (2010). *Correlates of mathematics achievement in developed and developing countries: An HLM analysis of TIMSS 2003 eighth-grade mathematics score*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado.

Ponzo, M. (2012). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling, 35*(6), 1057–1078.

Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models applications and data analysis methods. (Second edition). California: Sage Publications.

Roman, M. & Murillo, F.J. (2011). Latin America: school bullying and academic achievement. *Cepal Review, 104*, 37-53.

Tavşancıl, E. & Yalçın, S. (2015). A Determination of Turkish Student's Achievement Using Hierarchical Linear Models in Trends in International Mathematics-Science Study (TIMSS) 2011. *Anthropologist*, 22(2): 390-396.

(7472) Öğrencilerin Sunu Performanslarına Ait Puanlama Güvenirliklerinin Üç-Yüzeyli Genellenebilirlik Teorisi ve Rasch Ölçme Modeliyle Karşılaştırılması

Çetin SEMERCİ
Bartın Üniversitesi

Şeref TAN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Güvenirlik puanları, bir ölçme aracının duyarlığı, tutarlığı ve kararlılığı ile ilgili bilgiler sunmaktadır (Baykul, 2010, 160). Aşağıda genellenebilirlik teorisi ile Rasch ölçme modeline ilişkin özet bilgiler verilmiştir.

Genellenebilirlik teorisinde Genellenebilirlik ve Karar veya iyileştirme çalışmalarına yönelik modeller ve güvenirlik kestirimleri elde edilip yorumlanmaktadır. G çalışması tahmin edilen hata kaynaklarının birlikte analiz edilmesini içerir. G teorisinde farklılaşma varyansı ve hata varyansları kestirilir. Her bir hata varyansının toplam hata üzerindeki yüzdesi veya önem düzeyi yorumlanır.

Genellenebilirlik teorisinin avantajlardan belli başlıcaları özetlenerek aşağıda sıralanmıştır (Shavelson ve Webb, 1991 akt. Atılgan, 2005):

"G-kuramı bir ölçme durumunda yer alan bütün potansiyel hata kaynaklarını birlikte ve eşzamanlı olarak değerlendirerek, tek bir hata kaynağını değerlendiren modellere göre daha kapsamlı bir güvenirlik kestirimi yapılmasına olanak sağlar. Oysa KTK'da sadece bir hata kaynağının bir defada değerlendirilmesi olanaklıdır.

G-kuramı ölçmenin güvenirliğinin belirlenmesinde hem mutlak hem de bağıl değerlendirmeler için katsayılar üretebilmektedir. Oysa KTK'da sadece bağıl değerlendirme için güvenirlik hesaplanır.

G-kuramı; KTK'nın aksine, güvenirlik çalışmalarında sadece ölçmedeki hatalara kaynaklık eden değişkenlik kaynaklarını değil, aynı zamanda bu değişkenlik kaynaklarının ortak etkilerini de dikkate alır.

Alternatif K-çalışmaları; çok sayıda hata kaynağının analizi ile en uygun güvenirliğe ulaşılması için, değişkenlik kaynaklarının koşullarının sayısının belirlenmesine olanak sağlar. Böylelikle istenilen düzeyde güvenirlik için her bir değişkenlik kaynağının (madde, puanlayıcı, zaman vs.) sayısının belirlenmesi G-kuramı ile olanaklıdır. Oysa KTK sadece bir değişkenlik kaynağının (madde) sayısının güvenirliğin artırılması için ne olabileceğini Sperman-Brown formülü ile hesaplayabilir."

Madde tepki kuramına göre, bireylerin belli bir alanda doğrudan gözlenemeyen özellikleri ile bu alanı sınayan maddelere verilen cevaplar arasında bir ilişki vardır (Kelecioğlu, 2001, 105). Rasch modeli, madde tepki kuramının içinde değerlendirilir ve maddenin en iyi ölçtüğü yetenek düzeyi (bg) parametresi bir parametreli lojistik model ve Rasch modellerinin parametresidir (Gelbal, 1994, 86). Bu modeli, Linacre (1993; 2008) bilim dünyasına kazandırmıştır.

Araştırmanın amacı, öğrencilerin makale sunum performanslarının puanlamasına ait güvenirlik katsayılarının üç yüzeyli genellenebilirlik teorisi ve 3-yüzeyli Rasch ölçme modeliyle analizi yapılıp elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Araştırma sunu ölçütleri olarak şunlardan yararlanılmıştır: (1) Güvenirliğe ilişkin makale seçimi uygundur. (2) Sunu amaçlarından haberdar etti. (3) Sınıfın ilgisini (jest, mimik, espri) çekti. (4) Konuya hakimdir. (5) Makaleye ilişkin gerekli bilgiler anlatıldı. (6) Sorulara doğru cevap verildi. (7) Beden dilini etkili kullanım uygundur. (8) Dil, anlatım ve üslup uygundur. (9) Sunu öğrenme ilkelerine (somuttan soyuta, basitten karmaşığa) uygundur. (10) Slaytlar mantıksal sıralı ve düzgündür. (11) Genel olarak makalenin incelenmesi yeterlidir. (12) Zamanı iyi kullandı.

Araştırmada yöntem karşılaştırmayı içerdiği için temel araştırma niteliğindedir. Araştırmada daha yüksek güvenirlik katsayısı elde etmek amacıyla yapılan iyileştirme çalışmaları da açıklanmıştır. Çalışma grubunu, Türkiye'nin Ankara ilindeki bir üniversitede makale sunuları yapan 12 doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Makale sunularına ait gözlem verilerinin analizi, genellenebilirlik çalışması EduG 6.1e programı kullanılarak ve 3-yüzeyli Rasch ölçme modeliyle yapılmıştır.

Araştırmada üç yüzey kullanılmıştır. Birincisi, jüriler bu dersi doktora ders düzeyinde aldıkları için güvenirlik konularının sunulmasında uzman olarak isimlendirilmişler ve jürilik yapma görevi verilmiştir. Jüriler karma yapılarak P1, P2, P3….P15 olarak kod verilmiş olup tablolarda bu şekilde görülmektedir.

İkincisi, sunuların değerlendirilmesinde yararlanılan ölçütler bir başka deyişle maddelerdir. Toplam 18 madde, eğitim bilimleri alanında doktora yapmış olan ve sunu performansı konularında çalışmış olan farklı üniversitelerde görev yapan 4 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve çalışmada 12 madde kullanılması uygun görülmüştür. Bu maddeler, (5) Çok iyi, (4) İyi, (3) Orta, (2) Zayıf, (1) Çok zayıf şeklinde derecelendirilmiştir. Bu 12 madde için sınıfın ilgisi, dil, öğrenme ilkeleri, madde seçimi vb. şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

Üçüncüsü, değerlendirilecek ürünlerdir. Bu çalışmanın ürünü olarak güvenirlik konusunda dersin öğretim üyesinden 5 ve öğrencilerden 47 olmak üzere toplam 52 makale toplanmıştır. Bu makalelerden 7'si seçilerek her makaleye iki öğrenci düşecek şekilde 14 öğrencinin sunu konuları belirlenmiştir. Toplamda 7 sunu 2'şerli gruplar halinde yapılmıştır. Ancak, bu 14 doktora öğrencisi aynı zamanda jüri görevinde bulunmuş ve kendi sunularının da puanlamalarını yapmışlardır. Sunulara KTK 1, KTK 2…KTK 7 şeklinde kodlar verilmiştir. Ancak bu kodlar sunu sırasına göre değildir. Hangi kodun hangi doktora öğrencilerine ait olduğunu sadece uygulamayı yapan araştırmacı bilmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin makale sunum performanslarının puanlamasına ait güvenirlik katsayılarının üç yüzeyli genellenebilirlik teorisi ve 3-yüzeyli Rasch ölçme modeliyle analizi yapılıp elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

Araştırmada Rasch ölçme ve genellenebilirlik analizi yapılmış ve karşılaştırılmıştır.

Rasch ölçme modelinin kullanıldığı çalışmaların bir çoğunda jürilerin bazen objektif, bazen de yanlı davranış gösterdiği bilinmektedir (Akın ve Baştürk, 2012; Baştürk, 2009, Baştürk, 2008, Baştürk ve Işıkoğlu, 2007, Semerci, 2011a, Semerci, 2011b). Bu araştırmanın Rasch analizinde puanlayıcı olarak yararlanılan jürilerden P2, P5, P6, P7, P10 kodlu olanların objektif bir davranış sergiledikleri görülmektedir.

Diğer taraftan, genellenebilirlik teorisinden elde edilen sonuçların güvenirlik açısından benzer olması beklenmektedir.

Sonuçta bu analizlerle eş zamanlı olarak araştırmada kullanılan yüzeyler (makale sunuları, puanlayıcıların katılık/cömertlikleri ve kullanılan maddelerin uygunluğu) kendi içlerinde sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Güvenirlik, Genellenebilirlik teorisi, Rasch ölçme modeli

Kaynakça

Atılgan, H. (2005). Genellenebilirlik kuramı ve puanlayıcılar arası güvenirlik için örnek bir uygulama. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 95-108.

Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test teorisi ve Uygulaması. Ankara: PEGEM Akademi.

Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied psychology*. 78(1), 98-104.

Gelbal, S. (1994). p Madde güçlük indeksi ile Rasch modelinin b parametresi ve bunlara dayalı yetenek ölçüleri üzerine bir karşılaştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 10, 85-94.

Graham, J. M. (2006). Congeneric and (Essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What They Are and How to Use Them. *Educational and Psycholigical Measurement.* 66(6), 930-944.

Higgins, A. ve Nicholl, H. (2003). The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice*, 3, 220-227.

Kelecioğlu, H. (2001) Örtük özellikler teorisindeki b ve a paremetreleri ile klasik test teorisindeki p ve r istatistikleri arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 104-110.

Linacre, J. M. (1993). Generalizability theory and many facet Rasch measurement. *Annual Meeting Of The American Educational Research Association.* (April, 13, 1993), (ED 364 573). Atlanta Georgia.

Linacre, J. M. (2008). *A user's guide to winsteps, ministep Rasch-model computer programs, program manuel,* 3.66, P.O. Box. 811322, Chicago IL 60681-1322.

(7477) 5 Faktör Kuramı'nın Alt Boyutlarına Göre Öğretmen Adaylarının Üniversitede Görevli Öğretim Elamanında Bulunmasını İstediği Kişilik Yapılarının Belirlenmesi

Tolga COŞGUNER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖZET

Hızlıca değişen günümüz dünyasında birey ve bireye ait özelliklerin gittikçe farklılaştığı ve etkileşimlerin yoğunlaştığı keskin bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda etkileşimlerin anlamlandırılması önem kazanmaktadır. Bireysel etkileşimlerin en önemlisi olabilecek ve çeşitlilik gösterebilen yapı ise kişilik olarak görülmektedir. İnsan odaklı günümüz dünyasında kişilik yapıları birçok etkileşim boyutunda belirleyici rol oynayabilmekte bilinen ve bilinmeyen etkilerinin sonsuz olabileceği ön görülmektedir (Hurtz ve Donovan, 2000; Ryan ve Xenos, 2011; Luo, 1994). Bu doğrultuda, kişilik kavramını açıklama amacıyla farklı kuramlar ortaya çıkmış ve kendi bakış açılarıyla kişilik yapısını açıklama yolunu tercih etmişlerdir. Bu kuramlardan hiçbiri mükemmel değildir ve her birinin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Burger'a (2006) göre bu durumda sorulması gereken soru "Hangi kuram doğrudur?"dan çok, "İnsan davranışını daha iyi anlamakta, bu bakış açılarının her birinden nasıl yararlanabilirim?" olmalıdır.

Kişilik kuramlarından en önemlilerinden biri olan Beş Faktör (Büyük Beşli) Kuramı'nı incelediğimizde ise, çok geniş bir yelpazede, birey etkileşimlerinin ve tercihlerinin anlaşılmasında tutarlı ve güncel bilgiler vermesi açısından önemli bir bilgi kaynağı olabileceği görülmektedir. Major, Turner ve Fletcher'a (2006) göre Beş Faktör Model'i, kabul edilmiş modeller içerisinde en kapsamlı ve en önemli kişilik modelidir. Beş Faktör Kuramı'nın sosyal hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim hayatımızda da önemli etkilerinin olduğu düşünülebilir. Judge, Higgins, Thorosen, ve Barrick (1999), Beş Faktör Kuramı ile zihinsel yeteneklerin birbiriyle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Major ve arkadaşlarına (2006) göre, Beş Faktör Kuramı'nda yer alan, açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluğun öğrenme motivasyonu için yordayıcı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca yine aynı çalışmanın hiyerarşik regresyon sonuçlarına göre, Beş Faktör Kuramı'nın tüm boyutlarının öğrenme motivasyonu için anlamlı bir geçerlik yordayıcısı olduklarını ifade etmişlerdir. Noftle ve Robins (2007) Beş Faktör Modeli ile genel akademik başarı ve sınav sonuçları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, sorumluluk alt boyutu ile lise ve üniversitedeki ortalama başarı puanları arasında yüksek pozitif ilişkiler tespit etmişlerdir. Beş Faktör Modeli'nin tüm boyutları ile ortalama başarı puanları arasında çoklu regresyon analizi sonucuna göre tüm boyutların ortalama başarı puanlarının anlamlı yordayıcısı olduklarını belirlemişlerdir.

Açıklamalar ışığında Beş Faktör Kuramı ile birlikte genel anlamda kişiliğin hayatımızın her alanında olduğu gibi öğrenme–öğretme süreçlerinde de etkileri belirgin bir şekilde görülebilmektedir. Stables (2003), sınıf iletişimleri ve kimlik gelişimleri ile öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, etkili sınıf öğretiminin yeniden değerlendirilmesinin, kapsamlı öğrenme süreçleri ile pozitif kimlik gelişimi arasında ilişkileri ortaya koyabileceğini ifade etmektedir. Stables'a (2003) göre öğrencilerin yaşadıkları sınıf etkileşimleri kimlik gelişimleri birçok farklı yöntemle sağlayabilir. Basım, Beğenirbaş ve Yalçın (2013), öğretmenlerde duygusal tükenme ile kişilik yapısını arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kişiliğin alt boyutlarında yer alan nevrotizm (duygusal dalgalanma) ile duyusal tükenme arasında aynı yönlü ve anlamlı, dışa dönüklük ile duygusal tükenme arasında ters yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Hazar'a (2006) göre ise kişilik tiplerine göre iletişim biçimleri farklılık göstermektedir. Bu bağlamda üniversite öğretim elemanının sahip olduğu kişilik boyutu sınıf içi iletişime, öğrenme–öğretme sürecine ve bu duruma paralel birçok sürece etkisi olabilir. Etkileşimlerin öğretmen adayı bakış açısı kapsamında belirlenmesi ise ikili karşılaştırmalarla ölçekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın bu kısmında, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve araştırmanın türüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu araştırma, 2015–2016 öğretim yılı Güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve tesadüfî olarak seçilen 58'i Erkek 142'si kız olmak üzere toplam 200 öğretmen adayı ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı hazırlama sürecinde öncelikle üniversitede görev alan öğretim elamanında bulunulması istenen kişilik yapısı ile ilgili olarak öğretmen adayı ve öğretim elamanı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra alanında uzman kişilerin yardımıyla ve ilgili alanyazı incelenerek 5 kişilik yapısı belirlenmiş ve 5 kişilik yapısının ikili karşılaştırılmasından oluşan 10 maddelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur. 5 kişilik yapısının ikili karşılaştırılmasından oluşan 10 maddelik ölçme aracı tesadüfî olarak seçilen 200 öğretmen adayına gerekli bilgilendirmeler yapılarak ve gönüllülük esas alınarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerisinde eksik veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve eksik veri olmadığı görülmüştür. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve

oradadır (Karasar, 1998). Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışma öğretmen adaylarının tercihlerini belirlemeyi amaçladığı için tarama modelinde bir araştırmadır.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören (Erkek=58; Kız; 142) toplam 200 öğretmen adayının, üniversitede görev alan öğretim elemanında bulunmasını istedikleri kişilik yapılarınının ölçeklenmesi sonucunda elde edilen ölçek değerlerinin birincisi, "S4=0,000" ölçek değeri ile "Uyumluluk" olarak karşımıza çıkmaktadır. İkincisi "S2=0,344" ölçek değeri ile "Sorumluluk,", üçüncüsü "S3=0,482" ölçek değeri ile "Dışa dönüklük", dördüncüsü "S1=0,537" ölçek değeri le "Açıklık" ve son olarak "S5=1,417" ölçek değeri ile "Duygusal Dalgalanma" gelmektedir. Öğretmen adaylarının üniversitede görev alan öğretim elemanında bulunmasını istedikleri kişilik yapılarının ikili karşılaştırmalarla ölçeklenmesinden elde edilen ölçek değerlerinin iç tutarlılığının incelenmesi amacıyla öncelikle ortalama hata hesaplanmış ve ortalama hata % 4,04 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer doğrultusunda gerçekleştirilen ölçekleme işleminin iç tutarlılığın yüksek olduğu düşünülebilir. Matematiksel modelin ampirik verilere uygunluğu 0,05 anlamlılık düzeyinde 6 serbestlik derecesine göre $\chi 2$ değeri ile incelenmiş ve $\chi 2$ değeri 10,835 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, tablo değerinden ($\chi 2(0,05;6)=12,592$) küçük bir değer olduğundan matematiksel modelin ampirik verilere uygun olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kişilik, 5 Faktör Kuramı

Kaynakça

Basım, N.H., Beğenirbaş, M. ve Yalçın, C.R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477–1496.

Burger, M.J.(2006).*Kişilik*. (Çev.İ.D.E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk,Ş., Çakmak,K.E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hazar, M.Ç. (2006). Kişilik ve iletişim tipleri. *Selçuk İletişim*, 4(2), 125–140.

Hurtz, M.G.(2000). Personality and job performance: The Big five revisited. *Journal of Applied Psychology*,85(6), 869–879.

Judge, A.T., Higgins, A.C., Thorosen, J.C. ve Barrick, R.M. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621–652.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Luo, L. (1994). University transition: Major and minor life stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24, 81–87.

Major, A.D., Turner, E.J. ve Fletcher, D.T. (2006). Linking proactive personality and the big five to motivation to learn and development activity. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 927–935.

Noftle, E.E. ve Robins, W.R. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116–130

Ryan, T. ve Xenos, S. (2011). Who uses facebook? An investigation into the relationship between the big five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27, 1658–1664.

Stables, A. (2003). Learning, identity and classroom dialogue. *Journal of Educational Enquiry*, 4(1),1–18.

(7479) Fen Bilimleri Dersine Yönelik Özyeterlik Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Melek KARACA — Özel Aliye Boydak Ortaokulu
Oktay BEKTAŞ — Erciyes Üniversitesi
Sibel SARAÇOĞLU — Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Fen bilimleri dersine ilişkin bakış açısını oluşturan faktörlerden biri olan özyeterlik inancı, insanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargıları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986). Bireyin kendisiyle ilgili olarak önceden geliştirdiği ve kendisini nasıl algıladığına ilişkin bir değerler sistemi bulunmaktadır. Bandura, insanların kendileri hakkındaki inanışlarının;

- Geçmiş deneyimler,
- Dolaylı gözlem,
- Sözel ikna,
- Duyuşsal deneyimler olmak üzere dört ana kaynaktan geliştiğini belirtmektedir.

Özyeterliğin kaynakları ele alındığında özyeterlik inancının, insanların etkinliklerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Herhangi bir konuda yüksek özyeterliğe sahip olan birey, aynı konu ile ilgili faaliyetlerde yüksek performans gösterecektir. Ayrıca etkinliklere katılma konusunda son derece istekli olacaktır. Benzer etkinlikler sonunda başarılı olacağına dair beklenti seviyesi yüksek olacaktır. Karşılaştığı sıkıntıları ise kolaylıkla aşacaktır (Hampton ve Mason, 2003). Özellikle olumsuz özellikler içeren durumlarda özyeterlik önem taşımaktadır. Böyle durumlarda özyeterlik duygusu yüksek bireyler, başarılması beklenen iş üzerinde kendilerine güvenerek, istekle ve sabırla çalışarak başarıya yaklaşacaklardır. Ayrıca bir işle ilgili özyeterlik algıları yüksek olan birey o işi, dışarıdan güdülenmeye ihtiyaç duymadan içsel olarak yapacaktır.

Özyeterlik inancının, öğrenme için ortaya konulan çaba, bilişsel ve bilişüstü stratejilerin kullanımı, sınıf içi ve dışı çalışmaların etkililiği, öğrenilenlerin kalıcılığı gibi birçok aracı değişkeni etkileyerek, öğrenci başarısı üzerinde belirleyici rol oynadığı saptanmıştır. Ayrıca, özyeterlik inancının akademik başarıyı tahmin etmede, benlik saygısından daha etkili olduğu belirlenmiştir (Pajares ve Miller, 1994). Bunun yanı sıra, özyeterlik, güdülenmeyi artırarak öğrencinin yüksek performans sergilenmesini sağlar (Multon, Brown, Lent, 1991). Özyeterlik, beceri, kabiliyet ve bilgi gibi diğer değişkenlere aracılık ederek ve onları bağdaştırarak bu değişkenlerin etkin bir şekilde bir arada yürütülmelerini sağlar (Pajares ve Miller, 1994). Özyeterlik inancının yüksek olması görev devamlılığını da beraberinde getirir (Multon, Brown ve Lent, 1991).

Özyeterlik inancı ile ilgili yukarıda verilen çalışmalarda da görüldüğü üzere; öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan, akademik başarıları açısından öğrencileri farklılaştıran değişkenlerin tespit edilmesinin; öğrenme-öğretme sürecini daha verimli hale getirmek açısından önemli olduğu görülmektedir. Ülkemizde özyeterlik ölçeklerinin geçerlik-güvenirlik çalışmaları (Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya, 2005; Çapri ve Kan, 2006) ya da özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması (Ekici, 2009) gibi araştırmalar mevcuttur. Ancak bu araştırmalar fizik, kimya, biyoloji branşlarından sadece birine yönelik veya genelde ortaokul düzeyi için uygun olmayan ölçeklerdir. Mevcut araştırmada ortaokulun her bir kademesindeki öğrencilerin (5, 6, 7 ve 8. sınıf) fen bilimleri dersine ilişkin özyeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilerek ileride gerçekleştirilebilecek çalışmalara temel teşkil etmesi umulmaktadır. Öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin özyeterlik düzeyi ne kadar net ortaya koyulursa öğrencilerin bakış açıları da o kadar açıklanabilir ve anlaşılabilir bir düzeye gelecektir. Bakış açılarının anlaşılması ise öğrencilerin öğrenme, akademik önyargı, akademik başarısızlık, öğrenilmiş çaresizlik gibi problemlerin tespitini kolaylaştıracaktır. Bu durumda, fen bilimleri dersine ilişkin özyeterlik düzeylerini belirlemede kullanılacak ölçeğin geçerli ve güvenilir olması büyük önem arz etmektedir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Fen bilimleri dersine yönelik özyeterlik ölçeği geçerli midir?

Fen bilimleri dersine yönelik özyeterlik ölçeği güvenilir midir?

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin özyeterliklerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini Kayseri ili Melikgazi ilçesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında fen bilimleri dersi alan ve dört ayrı ortaokulun farklı kademelerinde öğrenim gören 628 tane ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Örneklemde 141, 5. sınıf; 181, 6. sınıf; 136, 7. sınıf ve 170, 8. sınıf düzeyinde toplam 295 kız, 333 erkek öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemi, kimlik bilgileri belli olmayacak şekilde etik kurallara dikkat edilerek verilmiş, dış geçerliğe katkı sağlanmıştır.

Özyeterlik ölçeği maddeleri, alan yazına dayalı toplam 152 sorudan oluşan soru havuzundan faydalanılarak 42 maddeden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Geliştirilen özyeterlik ölçeğinin 1, 36, 37, 38 ve 39. maddeleri için Hızlıok (2012)'un ilköğretim birinci kademe 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan bilimsel süreç becerileri temelli etkinliklerin öğrencilerin fen ve teknoloji özyeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi konulu yüksek lisans tezinden faydalanılmıştır. Özyeterlik ölçeğinin 40, 41 ve 42. Maddeleri için ise Ekici (2009)'nin orijinali Woo (1999)'a ait olan biyoloji özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasından faydalanılmıştır. 2. ile 35. arasındaki maddeler ise Kıran (2010)'ın çalışmasından alınmıştır.

Fen bilimleri dersine yönelik geliştirilen özyeterlik ölçeğinin geçerliği için kapsam, ölçüt ve yapı geçerliği, madde indeksleri ve SPSS.20 programı ile faktör analizi, t-testi ve güvenirliği için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Kapsam geçerliği fen eğitimi alanındaki iki uzman tarafından tekrarlı olarak kontrol edilmiş ve yapılan düzeltmelerle 18 negatif, 24 pozitif olmak üzere 42 madde içeren özyeterlik ölçeği oluşturulmuştur. Ölçüt olarak Kıran (2010)'ın ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine karşı özyeterlik inançlarının kaynakları ve sonuçları üzerine yaptığı çalışma seçilmiş, genel anlamda ölçüt kabul edilen çalışma ile geliştirilen ölçeğin benzer kazanımları ölçtüğü ve geçerliğinin yüksek olduğu bulunmuştur. Madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin yanısıra üst ve alt grup için t-testi analizi sonuçlarına göre 8, 17, 26 ve 31. maddelerin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, ölçeğin ustalık, deneyim, cesaret ve özgüven olmak üzere 4 anlamlı faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cranbach alfa güvenirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, fen bilimleri dersine yönelik özyeterlik düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçek geçerli ve güvenilirdir.

Anahtar Kelimeler : özyeterlik, fen bilimleri, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*: A social cognitive theory. Englewood Cliffs Prentice Hall.

Çapa, Y, Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science, 30*(137), 74-81.

Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 48-61.

Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 111-124.

Hampton, N. Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psycology, 41*, 101-112.

Hızlıok, A. (2012). *İlköğretim birinci kademe 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan bilimsel süreç becerileri temelli etkinliklerin öğrencilerin fen ve teknoloji özyeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Kıran, D. (2010). *A study on sources abd consequences of elementary students'self-efficacy beliefs in science and technology course*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Multon, D. K., Brown, D. S., ve Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38.

Pajares, F., ve Miller, D. M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*, 193-203.

Woo, T. N. (1999). *Relationship between self-efficacy in biology and academic achievement and its effects in parallel discussion*. Unpublished master's thesis. National Taiwan Normal University.

(7481) Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik -Güvenirlik Çalışması

Cevdet EPÇAÇAN
Siirt Üniversitesi

Sungur GÜREL
Siirt Üniversitesi

ÖZET

Dil ve zihinsel becerilerin gelişiminde önemli yollardan biri okumadır. Okuma ile ilgili çok sayıda ama ortak anlam ve paydalarda birleşen birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları şöyle ifade edilebilir: Okuma basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1990,13). Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999, 59). Okuma, fiziksel ve zihinsel unsurların birlikte işlemesiyle oluşan bir beceridir (Özbay, 2015, 1). Okuma ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda okumanın bir anlam kurma süreci olma, akıcı olma, stratejik olma sürekli gelişen bir beceri olma ve motive olmayı gerektirme gibi beş temel prensibinin olduğu belirlenmiştir (Akyol, 1997, 26).

Guthrie ve Wigfield (1999, 199) motivasyon kavramını davranışlara rehberlik eden çok yönlü bir dizi hedef ve inançları barındıran itici bir güç olarak tarif edilmektedir. Motivasyon, bireyin değer verdiği bir amaca ulaşma yolunda gösterdiği yüksek istek ve güdülenme olarak ifade edilebilir. Motivasyon, farklı yönleri bulunan geniş ve çözümlenmesi zor bir alandır. Zamanla değişebilen, dinamik bir yapıya sahip olan motivasyon, varlığını hep korur. Ancak süresi, yönü, büyüklüğü ve kalitesi süreç içinde farklılık gösterebilir.

Motivasyon, organizmayı davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içine alan bir unsurdur (Akbaba, 2006: 347). Pala da (2007), Motivasyon" kavramını "belli durumlarda, belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselime, isteğe neden olan ve davranışları yönlendiren bir 'itici güç'tür" olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenci, öğrenilen bilgi, beceriye dikkatini yöneltir, ilgi ve ihtiyaç duyar, değer verir ve öğrenme etkinliğini sürdürmeye çabalar. Bu durumun sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme, gerekse hatırlama düzeyi yükselir. Yüksek not, övülme dışsal; bilme ihtiyacı, yeterli olma ve gelişme gibi faktörler ise içsel motivasyon için örnek gösterilebilir (Pala 2007,35).

Bütün dil becerilerinin gelişiminde olduğu gibi okuma becerisinin anlamlı ve akıcı bir şekilde gerçekleşebilmesinde motivasyon ve özelde de okuma motivasyonunun önemli bir etken olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Okuma motivasyonu bireyin okuma, okuduğunu anlama, ve sözlü iletişim becerisinin gelişiminde etkilidir. Okuma motivasyonu, bir açıdan bireyin gelişiminde önemli bir faktör iken aynı zamanda gerek iç sel faktörler, gerekse dışsal faktörlerden etkilenebilen bağımlı bir değişkendir.

Bu araştırmanın iki ana amacından bahsedilebilir. Araştırmanın öncelikli amacı, Wingfield ve Guthrie (1995) tarafından ilk defa 1995 yılında 82 madde olarak hazırlanan "Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlamasını yapmaktır. İkinci amacı , uyarlama çalışmasıyla birlikte bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaparak yazın alana kapsamlı ve güvenilir bir okuma motivasyonu ölçeğini kazandırmaktır. Araştırmada İlk olarak orijinal 82 maddeli dörtlü sıralı dereceli ölçek beş farklı İngilizce öğretmeni tarafından ölçeğin orijinal dili olan İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş, çeviriler arasındaki anlaşmazlıklar aynı öğretmenlerin katılımıyla oluşturulan bir sözel panel tartışmasıyla giderilmiştir. Türkçeleştirilen ölçek kağıt-kalem yöntemiyle cevaplandırılacak şekilde düzenlenmiş, görünüş geçerliliği ve uygulama ile ilgili problemlerin tespiti için yirmi kişilik bir ortaokul sınıfında uygulanmıştır. Araştırmanın evreni olarak Siirt il ve ilçelerinde okumakta olan ortaokul öğrencileri kabul edilmiştir. Kolay ulaşılabilen örnekleme ve random örneklemeye başvurulmuştur. Ölçeği eksik veya ilgisizce dolduran öğrencilerin verileri elendikten sonra kalan ve araştırmanın amacına hizmet edecek sayıdaki öğrencilerin anket cevapları araştırmanın verileri olarak kullanılmıştır. Ayıklamalar sonucunda Siirt il merkezi ve ilçelerinde toplam 2,000 ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisinin anketleri esas alınmıştır. Uyum geçerliliği kanıtı oluşturmak için ölçeği cevaplandıran öğrenciler arasından rastgele olarak seçilen 200 öğrenci Akdemir ve Öztürk (2013) tarafından hazırlanan Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğine, ana uygulamanın ertesi gününde cevap vermiştir. Böylelikle "Okuma Motivasyonu Ölçeği"nin uyum geçerliliği, oluşturulan faktör puanları ile Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden alınan puanların arasında hesaplanan korelasyon ile test edilecektir.

Veriler bilgisayar ortamına aktarılmaktadır. Veri girişi tamamlandıktan sonra ilk adım olarak verilenirlerin faktörlenebilirliği KMO prosedürü ile test edilecektir, olumlu sonuç çıkması durumunda ölçeğin yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizine başvurulacaktır. Ölçek cevap seçeneklerinin sıralı derecesi olması nedeni ile veriler Mplus 7.4 programı ile *ortalama ve standart sapması düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler* (WLSMV) faktör analitik tekniği ile analiz edilecektir. Faktör yapısı belirlenirken faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu sayıltısı ile hareket edilecek; faktör sayısı anlamlılık, açıklanan varyans ve özdeğelerin büyüklüğü göz önünde bulundurularak belirlenecektir. 0.40'tan büyük madde yükleri ilgili faktör ile madde arasında ilişki kurabilmemizi sağlayacaktır. Herhangi bir faktör ile ilişkili kabul edilemeyen maddeler ölçekten çıkartılıp,

belirlenen faktörler ve kalan maddeler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılacak, verilerin modele uygunluğu *standartlaştırılmış hataların karelerinin ortalamasının karekökü* (SRMR) ve *Tucker-Lewis uygunluk indeksi* (TLI) ile test edilecektir. Faktör iç tutarlılık ve güvenirlik katsayısı olarak *Raykov'un* istatistiği rapor edilecek, toplam puanlar faktör puanı olarak oluşturulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okuma, Motivasyon, Okuma Motivasyonu, Faktör Analizi, Güvenirlik.

Kaynakça

Akyol, H. (1997), Okuma ve Prensipleri, Çağdaş Eğitim Dergisi, (233), 26-28.

Aydemir, Z., ve Öztürk E. (2013), Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, İlköğretim Online, 12(1), 66-76, 2013. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Durmuş, G. (2014), Okuma Motivasyonu Ölçeği"nin Türkçeye Uyarlanması, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 1, Sayı: 1, Aralık 2014, s. 16-40

Guthrie, J. T., Wigfield, A., C. Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension* (pp. 55-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Katrancı, M. (2015), İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi, International Journal of Language Academy Volume 3/1 Spring 2015 p. 57/72

MEB (2006) Türkçe 5- 8. Sınıf Dersi Öğretim Programı, Ankara.

Özdemir, E. (1990), Okuma Sanatı, İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Özbay, M. (2015) Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri, Ankara: Öncü Kitap

PALA, A. (2007). Öğrenme ve Öğretim İlkeleri. Ş. Tan (Ed.), (s. 31- 63). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldız, M. (2013), Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4 Spring 2013, p. 1461-1478, ANKARA-TURKEY*

(7528) Farklı Puanlama Yöntemleri ile Puanlanan Açık Uçlu Matematik Sınavının Çok Değişkenli Genellenebilirlik Analizi

Pelin DAMLAR DEMİRCİ — MEB

Hakan ATILGAN — Ege Üniversitesi

ÖZET

Eğitimde değerlendirme yapabilmek için öğrenciler derslerde gözlenir, çeşitli sınavlar yapılır, bunların sonuçları yönetmeliklerdeki ölçütlerle karşılaştırılır ve öğrenci hakkında karar verilir. Bu karar geçti-kaldı veya not verme biçiminde olur. Öğrencilerden toplanan bilgiler, program, öğretimin kalitesi gibi başka eğitim kararlarında da kullanılır (Turgut, Baykul, 2013). Okulda derslerle kazanılması beklenen davranışların kazanılıp kazanılmadığı ya da ne düzeye kazanıldığının belirlenmesi için bir takım ölçme yöntemleri kullanılmaktadır. Bunlar genel olarak; uzun yanıtlı, kısa yanıtlı, sözlü, doğru-yanlış, çoktan seçmeli sınavlardır. Bunlardan hangisinin kullanılacağına uygulanacak yaş grubu, öğrenci sayısı, ölçülecek davranışların nitelikleri, ortam gibi çeşitli faktörler göz önünde bulundurularak karar verilmektedir.

Eğitimde çoktan seçmeli testlerin yanında sıklıkla kullanılan ölçme yöntemlerinden biri de uzun yanıtlı sınavlardır. Bu sınavlarda kullanılan sorulara serbest yanıtlı ya da açık uçlu sorular da denir. Yanıtın nitelik, içerik ve uzunluğunu belirlemede yanıtlayıcılara belli ölçüde özgürlük verilir. Bu tür sorular, yaratıcı düşünme gücü, bilgiyi örgütleme yeteneği, düşüncelerin iç tutarlılığını ve dış tutarlılığını değerlendirme gücü gibi özelliklerin ölçülmesinde en uygun soru türleridir (Atılgan, Kan, Doğan; 2014). Bu sınavların puanlamaları; genel izlenimle (serbest puanlama), sınıflama yoluyla, sıralama yoluyla, anahtar ya da rubrik kullanarak puanlama gibi farklı puanlama yöntemleriyle yapılabilir (Turgut, Baykul, 2013; Atılgan, Kan, Doğan; 2014).

Uzun yanıtlı sorular; öğrencilere uyarıcı olarak verilen soru karşında yanıtlarını zihinlerinde organize ederek, kendi yanıtlarını kendilerinin yazdıkları ve özgün yanıtlarını oluşturarak bireysel farklılıklarını ortaya koyabildikleri sorulardır. Bu nedenle uzun yanıtlı soruların kullanıldığı sınavlarda farklı yanıt örüntüleriyle karşılaşmak mümkündür. Sınavı alan bireylerden herkes için aynı olan, standart bir yanıt beklenemez (Ebel & Frisbie; 1991; Miller, Linn & Gronlund; 2009). Standart bir yanıta standart bir puan verilmesi söz konusu olmadığından, uzun yanıtlı sınavların puanlama güvenirliği büyük önem taşımaktadır. Sözel ve sosyal alanlarda yanıtların kişiden kişiye büyük ölçüde farklılaşabileceği, dolayısıyla puanlayıcılara göre puanlamalarında büyük ölçüde farklılaşması beklenebilir. Oysa sözel ve sosyal alanların aksine, matematik daha somut, açık uçlu bir sorunun çözüm aşama ve sonuçlarının büyük ölçüde değişmesi beklenilmeyen bir alandır. Bu nedenle; uzun yanıtlı sorulardan oluşan sınavında serbest puanlama ve anahtarla puanlama yöntemleri kullanılması durumlarında puanlayıcı güvenirliğinin incelendiği bu araştırmada matematik sınavı kullanılmıştır. Alt testlerden ve uzun yanıtlı sorulardan oluşan matematik sınavının birden çok puanlayıcı tarafından ve iki farklı puanlama yöntemi ile puanlanması durumda güvenirlikleri Genellenebilirlik Kuramının çok değişkenli genellenebilirlik analizi ile incelenecektir.

Genellenebilirlik Kuramında; güvenirliğin araştırılmasında Genellenebilirlik (G) çalışması ve Karar (K) çalışması olarak iki temel çalışma yapmaktadır. Genellenebilirlik Kuramında G çalışması ile varyansların bağıl büyüklüklerine dayalı olarak ana ve ortak etkilerin yorumlanması ve aynı zamanda güvenirlik katsayılarının (G ve Phi) hesaplanması için gerekli değerler sağlanmaktadır. K çalışmasıyla ise madde, puanlayıcı, zaman vb. gibi yüzeylerin (facets) sayılarının tek tek ya da kombinasyonları şeklinde arttırılıp azaltılması sonucunda en güvenilir ve en verimli ölçme desenleri belirlenmektedir (Crocker ve Algina, 1986; Shavelson ve Webb, 1991; Brennan, 2001a; Atılgan, 2005). Bu çalışmada üst düzey bilişsel davranışların yoklanması için uygun olan ve bu bilişsel düzeylerde soruların rahatlıkla sorulabildiği uzun yanıtlı sınav uygulandıktan sonra soru ve/veya puanlayıcı sayısına göre G katsayısının nasıl değişeceği incelenmektedir. Uzun yanıtlı soruların serbest ve anahtarla puanlanmasında puanlayıcı güvenirliğinin ne olduğu, hangi puanlayıcı ve/veya soru sayısında en uygun güvenirlik katsayısına ulaşılabileceği araştırmanın yapılma amaçları arasındadır.

Bu araştırmada alt testlerden ve uzun yanıtlı, açık uçlu sorulardan oluşan matematik sınavının birden çok puanlayıcı tarafından iki farklı puanlama yöntemi ile puanlanması durumda güvenirliklerin nasıl değiştiği ve yeterli güvenirliğe ulaşmak için puanlama türlerine göre en uygun puanlayıcı sayısının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, İzmir ilinin Ödemiş ilçesinde devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileriyle 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde yürütülmüştür. Araştırma birey örneklemini 260 öğrenci, puanlayıcı örneklemini ise 5 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan sorular; üç farklı ünite için üç alt test ve her bir alt testte 5 madde olmak üzere 15 maddelik sınav; alan uzmanı ilköğretim matematik öğretmeni tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sınav alan uzmanları ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelendikten sonra örneklemdeki 260 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan sınav beş farklı alan uzmanı tarafından önce serbest, daha sonra anahtarla farklı zamanlarda puanlanmıştır. Serbest puanlamada puanlayıcılar önceden hazırlanmış hiçbir ölçüte bağlı kalmadan puanlama yaparken, anahtarla puanlamada ise önceden farklı alan uzmanları tarafından hazırlanmış puanlama anahtarına göre puanlama yapılmıştır. Araştırmada G çalışmasında varyans ve kovaryans bileşenlerinin kestirilmesi

için birey (*b*), alt test (*a*) ve puanlayıcı (*p*) olmak üzere *b*• *x a*○ *x p*• deseni, K çalışmasında ise desen olarak *b*• *x A*○ *x P*• kullanılmıştır (Brennan, 2001a; Brennan, 2001b; Atılgan, 2008). Analizler mGENOVA ile yapılacaktır (Brennan, 2001b).

Bu çalışmada uzun yanıtlı sınavın hazırlanıp uygulanıp serbest ve anatarla puanlanmasının ardından toplanan verilerle G çalışması yapılıp G ve Phi katsayıları elde edilecektir. Karar çalışmasında ise puanlayıcı sayısının arttırılması ve azaltılması durumlarında G ve Phi katsayılarındaki değişim gözlenecektir. Bu şekilde serbest puanlamada ve anahtarla puanlama durumlarında uygun güvenirlik katsayısına ulaşmak için en az kaç puanlayıcıya ihtiyaç duyulduğu tespit edilecektir. Puanlayıcı sayısı arttıkça hem serbest hem anahtarla puanlamada güvenirlik katsayılarının artması beklenmekle birlikte anahtarla puanlama daha az puanlayıcı ile istenilen güvenirliğe ulaşılacağı düşünülmektedir. Araştırmanın beklenen sonuçlarından biri de araştırma deseninde serbest puanlama ve beş puanlayıcıyla yapılan senaryoya dayalı K çalışmasının sonuçlarıyla; serbest puanlama ve beş puanlayıcıyla yapılan G çalışmasının sonuçları tutarlı olmasıdır.

Anahtar Kelimeler : Genellenebilirlik Kuramı, Güvenirlik, Puanlayıcı Güvenirliği

Kaynakça

Atılgan, H. (2005). Genellenebilirlik kuramı ve puanlayıcılar arası güvenirlik için örnek bir uygulama. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 95-108.

Atılgan, H. (2008). Using generalizability theory to assess the score reliability of the special ability selection examinations for music education programmes in higher education. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(1), 63-76

Atılgan, H. , Kan, A. ve Doğan, N. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (8. Baskı). Ankra: Anı yayıncılık.

Brennan, R. L. (2001a). *Generalizability Theory*. New York: Springer-Verlag.

Brennan, R. L. (2001b). *Manual for mGENOVA*. Iowa City, IA: Iowa Testing Programs, University of Iowa.

Brennan, R. (2013). A Multivariate Generalizability Analysis of Portfolio Assessment in Dental Education. Casma Resarch Report Number 34.

Crocker, L. M., & Algina, J. (1986*). Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational* measurement (5th ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Miller, M. D., Linn, R. L & Gronlund, N, E. (2009). *Measurement and assessment in teaching* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Shavelson, R. J., & Webb, N. M. (1991). *Generalizability Theory: A Primer*. Newbury Park, CA: Sage.

Turgut, M. Fuat; Baykul, Y. (2013) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

(7538) Okuma Becerisi Maddelerinde Kullanılan Okuma Stratejilerinin Metnin Şekline ve Maddenin Bilişsel Düzeyine Göre İncelenmesi

Seval KULA KARTAL

Ankara Üniversitesi

ÖZET

Okuduğunu anlama ön bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak anlamlandırma sürecini gerçekleştirecek olan bir okuyucunun ve bir metin içerisinde anlamlandırılmayı bekleyen bir mesajın olduğu bir etkinliktir (Eastman, 2010). Okuma etkinliği ve anlama sürecinin özelliklerine değinen Blachowicz ve Ogle (2008) bir konuya ilgi duymanın, o konuya ilişkin daha fazla bilgi edinmeye olan motivasyonun ve okuma amaçlarının okuma etkinliklerini yönlendirdiğini ve okuduğunu anlamanın bir noktada değil belirli bir süreç sonucunda oluştuğunu belirtmektedir. Bu özelliklere ek olarak iyi okuyucuların kendi okuma süreçlerini nasıl düzenleyebileceklerine ve anlamayı arttıracak stratejileri nasıl işe koşacaklarına ilişkin bilgileri de okuduğunu anlama sürecinde etkili olmaktadır. İyi okuyucular okuma etkinliği boyunca hem bilişsel hem de üstbilişsel stratejilerini işe koşmaktadırlar (RAND, 2002; Van Keer, 2004).

Cohen'e (1990) göre okuma stratejileri, okuma görevlerinin üstesinden gelebilmek için okuyucular tarafından bilinçli olarak seçilen zihinsel etkinliklerdir. Graesser (2007) okuduğunu anlama statejisini belirli koşullarda anlamayı güçlendirmek ve geliştirmek amacıyla işe koşulan bilişsel ya da davranışsal etkinlikler şeklinde tanımlamaktadır. Flavell (1978; akt. Louca, 2003) üstbilişi "kendini nesne olarak kullanan bilgi ya da bir bilişsel etkinliğin her hangi bir yönünü düzenleyen, denetleyen bilgi" şeklinde tanımlamaktadır. En temel üstbilişsel beceriler planlama, izleme ve değerlendirme olarak ele alınmaktadır. İzleme bir bilişsel etkinlik yapılırken kişinin kendi bilişini kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır. Üstbilişin diğer bir alt bileşeni olan değerlendirme becerisi bir bilişsel etkinlik boyunca yapılanlar ve onların etkililiği üzerinde düşünmeyi ve gerekirse süreci daha uygun strateji ve yöntemlerle tekrarlamayı içermektedir (Louca, 2003; Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Planlama, izleme ve değerlendirme üstbilişsel stratejileri Blachowicz ve Ogle (2008) tarafından okuma süreci bağlamında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında işe koşulan stratejiler olarak ele alınmaktadır.

Okuma stratejilerine ilişkin yapılan çalışmalarda iyi okuyucuları tanımlayan davranışlar belirlenmiştir (Singhal 2001). İyi bir okuyucuyu tanımlayan davranışları gerçekleştiren okuyucular, kendi güçlü ve zayıf yönlerinin daha fazla farkında olduklarından okuduğunu anlama becerilerini daha fazla geliştirebilmektedirler (Başaran, 2013). Ayrıca, çalışmalarda bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmanın okuma becerilerini olumlu etkilediği ortaya konmuştur (Mokthari ve Reichard, 2002; Maeng, 2014; Poole, 2014). Ancak çalışmalarda öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları okuma stratejilerinin metnin şekli ve okuduğunu anlama maddelerinin bilişsel düzeyleri bağlamında ele alınmadığı görülmüştür. Oysa okuduğunu anlama sürecinde görevin güçlüğü, metnin kapsamı, metnin gerektirdiği kelime bilgisi, metnin yapısı ve türü okuyucunun bilgisi ve deneyimleriyle etkileşim halinde olduğundan okunan metnin ve görevin özellikleri de anlama üzerinde etkili olmaktadır (RAND, 2002). Cümle ve paragraflardan oluşan akıcı ve liste, grafik ve tablolardan oluşan bağımsız metinlerde okurun metnin belirgin yapı ve özellikleriyle ilgili farklı bilgileri ve farklı okuma stratejilerini kullanması gerekmektedir (MEB, 2009). Alanyazındaki bu eksilikten hareket edilerek okuma öncesi, sırası ve sonrasında stratejilerin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığının ve okuma becerilerini farklı bilişsel düzeylerde ölçen maddelere ve metnin şekline (akıcı-bağımsız) göre kullanılan stratejilerdeki değişikliklerin incelenmesi önemli görülmüştür.

Araştırma 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı bahar döneminde Ankara ilinin Mamak ilçesinde bulunan Cumhuriyet Anadolu Lisesinde öğrenim gören 9. Sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunda toplam 60 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan 60 öğrencinin %60'ı kız öğrenci, %40'ı ise erkek öğrencidir. Çalışmada okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla kullanılan maddeler PISA 2009 okuma becerileri alanında açıklanan maddelerden seçilmiştir. Diş Fırçalama başlıklı akıcı metne bağlı 2 numaralı madde, Uzaktan Çalışma başlıklı akıcı metne bağlı 1 numaralı madde, Kan Aranıyor başlıklı akıcı metne bağlı 9 numaralı madde ve Balon başlıklı bağımsız metne bağlı 8 numaralı madde okuma becerilerini farklı bilişsel düzeylerde ölçmek amacıyla seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin bilgi araştırmacı tarafından alan yazın taramalarına dayalı olarak oluşturulan kontrol listesi kullanılarak elde edilmiştir. Kontrol listesinde yer alan stratejiler oluşturulurken büyük oranda Jacobs ve Paris (1987) ile Mokthari ve Reaichard (2002) tarafından geliştirilen ölçeklerde yer alan stratejilerden faydalanılmıştır. Okuma stratejileri kontrol listesinde yer alan stratejiler okuma becerileri ve okuma stratejileri alanında çalışmaları bulunan üç öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra listede yer alan ifadelerin dil ve anlatım ve ölçme ilkeleri açısından uygunluğu bir dil uzmanı, üç ölçme değerlendirme alanı uzmanı tarafından incelenmiştir. Uygulamada maddeler öğrencilere sırasıyla dağıtılmış

ve her bir madde yanıtlandıktan sonra kontrol listesi dağıtılarak öğrencilerden madde yanıtlama süreçlerini düşünerek bu süreçlerde kullandıkları stratejileri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrenciler her bir maddeyi yanıtlamış ve maddeleri yanıtlarken kontrol listesinde yer alan okuma stratejilerini izleyip izlemediklerini belirtmişlerdir. Bu işlemler dört madde için ayrı ayrı yapılarak uygulama tamamlanmıştır.

Çalışmada öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırası ve bitimine göre daha fazla strateji kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Maddelerin ölçtüğü bilişsel düzey ve metnin şekline bağlı olmaksızın öğrenciler, okuma öncesinde metnin neyle ilgili olduğunu görmek için metni gözden geçirme, okuma sırasında anlayıp anlamadığını düşünme, dikkati dağıldığında tekrar okuma, okuma bitiminde metnin tamamını anlayıp anlamadığını düşünme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. Ancak öğrenciler okuma sırasında anlaşılmayan ve önemli olan noktaları belirleme ve okuma sonrasında metin anlaşılmadığında farklı bir yöntem düşünme stratejilerini daha az kullanmaktadır. Öğrenciler okunanları yapılandırmada meydana gelen aksaklıkları çözmelerine yardım edecek daha uygun bir yöntem seçme, anlaşılmayan ya da önemli olan kısımları belirleme gibi problem çözme stratejilerini çok fazla kullanmamaktadırlar. Bilişsel düzey açısından daha üst basamaklarda yer alan maddelerde okunan kısma yoğunlaşma ve okuma sırasında anlama düzeyini izleme stratejilerini daha fazla kullanmışlardır. Maddelerin bilişsel düzeyi öğrenciler tarafından kullanılan stratejileri değiştirirken; metnin şekli öğrenciler tarafından kullanılan okuma stratejilerini değiştirmemiştir.

Anahtar Kelimeler : Okuma stratejileri, madde bilişsel düzeyleri

Kaynakça

Blachowicz, C., Ogle, D. (2008). *Reading Comprehension Strategies for Independent Learners.* Now York: Guilford Press.

Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insights for Learners,Teachers and Researchers.* New York: Newbury House Publishers,

Dunlosky, J., Metcalfe, J. (2008), *Metacognition: Textbook for Cognitive, Educational, Life Spamd and Applied Psychology.* USA: Sage Publications.

Eastman, V. L. (2010). *Reading Instructıon Utilizing Learning Style Preferences and The Reading Achievement Of First Grade Students.* Ball State University, Doctoral Thesis, India.

Graesser, A. C. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. McNamara, D. (Editör). *Reading Comprehension Strategies Theories, Interventions, and Technologies.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educ. Psychol*. 22, 255–278.

Maeng, U. (2014). The Effectiveness of Reading Strategy Instruction: A Meta Analysis. *English Teaching, 69*(3), 105-127.

MEB, (2009*). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Raporu*, Ankara.

Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Rreading Strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*, 249–259.

Poole, A. (2014). Successful and Struggling Students' Use of Reading Strategies: The Case of Upperclassmen. Learning Assistance Review-*TLAR, 19*(2), 59-80.

Reading Study Group. (2002). Reading for Understanding: Toward an R&D program in Reading Comprehension. Santa Monica, CA: RAND.

Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix, 1*(1), 1-13.

Van Keer, H. (2007). Fostering Reading Comprehension in Fifth Grade By Explicit Instruction in Reading Strategies and Peer Tutoring. *British Journal of Educational Psychology 74*, 37–70.

(7540) TALIS 2008 Uygulamasında Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Gizil Sınıf Analiziyle İncelenmesi

Seval KULA KARTAL

Ankara Üniversitesi

ÖZET

Etkili bir eğitim ve öğretim hizmetinin sağlanmasında öğretmen önemli bir role sahip olduğundan araştırmacılar öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi üzerinde durmaktadır (Muijis ve Reynolds, 2005). Öğretmenlerin öğrencilerin okul başarıları üzerinde etkili olan özelliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda öğrenci algılarına göre, alanla ilgili yeterli ve güncel bilgilere sahip olma, planlama ve derse hazırlık yapma, öğrenme öğretme stratejilerini kullanma, öğretimde araç gereçleri aktif kullanma, öğrencileriyle içten iletişim kurma ve onlarla deneyimlerini paylaşma, ders işlerken istekli olma, öğrencilere saygılı davranma, çevresindeki olaylara karşı duyarlı davranma, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma davranışları ile öğretmenlerin genel kültür bilgilerinin, kişisel özelliklerinin, sınıf yönetimlerinin, ders işleme yöntemlerinin yeterliliğinin öğretim kalitesini etkileyen öğretici özellikleri olduğu belirlenmiştir (Şen ve Erişen, 2002; Kumral, 2009). Daniel ve King'e (1998) göre önemli bir öğretici özelliği de öğretmenlerin yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip olmalarıdır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeyleri ile yeterlik algılarının incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi ve kullanım düzeylerinin düşük olduğu, kendilerini ölçme değerlendirme etkinliklerini yürütmede yeterli görmedikleri ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmede algıladıkları yeterlik algılarının branşa, ölçme değerlendirme dersi almış olmalarına, deneyime, hizmet içi eğitim almış olmalarına ve cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur (Daniel ve King, 1998; Zhang ve Stock, 2003; Çakan, 2004; Alkharusi, 2011; Matsenjwa ve Thwala, 2013). Çalışmalardan elde edilen bulgular eğitim sisteminin temel öğesi olduğu kabul edilen öğretmenlerin niteliklerinin izlenmesinin ve geliştirilmesi gereken noktaların belirlenmesinin önemini ve gerekliliğini açık bir şekilde göstermektedir. Öğretmenlerin çeşitli açılardan uluslararası boyutlarda değerlendirilmesinden bahsedildiğinde öğretmenlerin çalışma koşulları ve öğrenme ortamı üzerine yürütülen Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Study –TALIS) oldukça önemli bir yere sahiptir (OECD, 2009). TALIS 2008 uygulaması sonucunda Türkiye'nin katılımcı ülkeler arasında en genç ve en deneyimsiz öğretmen grubuna sahip olduğu belirlenmiştir (MEB, 2010). Bu durum etkili ve ihtiyaca dönük olarak gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin önemini Türkiye için daha da arttırmaktadır. TALIS uygulaması sonuçlarını öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve ihtiyaçları açısından inceleyen sınırlı sayıda çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç endeksinin TALIS ortalamasının altında olduğu ve ülkeleri doğru sınıflandırmada en fazla katkısı bulunan bağımsız değişkenin öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı olduğu bulunmuştur (Özkan ve Anıl, 2014).

Öğretimin planlanması, öğretim süreci ve değerlendirilmesinde yönlendirici olan ölçme ve değerlendirme becerileri açısından mesleki gelişim etkinliklerinin etkili bir şekilde planlanabilmesi için bu alandaki mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin ihtiyacın, cinsiyet, deneyim, eğitim düzeyi, branş gibi öğretmen özelliklerinin de göz önünde bulundurulmasıyla ortaya koyulması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen görüşleri doğrultusunda etkili ve doğru bir mesleki gelişim planlaması yapılabilmesi için TALIS uygulamasında olduğu gibi öğretmen özelliklerinin yeterli biçimde yansıtıldığı geniş bir örneklem grubundan görüşlerin toplanması önemlidir. Bu nedenle araştırmada TALIS uygulamasına katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyma durumları, cinsiyet, deneyim, yaş, branş, daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılmayı isteme durumlarına göre kaç sınıfta toplanacağını belirlemek ve oluşan bu sınıfları araştırmada ele alınan değişkenler açısından tanımlamak amaçlanmıştır.

Bu araştırma, bir tarama araştırması niteliğindedir. Tarama çalışmaları, bir grubun özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Kardeniz ve Akgün, 2010). TALIS Türkiye örnekleminde yer alan toplam 3224 öğretmenden branşı Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler olan öğretmenler seçildiğinde ve eksik veri içeren durumlar çıkarıldığında araştırmanın örneklemini 1407 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma için gerekli olan veriler TALIS uygulamasında kullanılan öğretmen anketine öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Öğretmen anketi kişisel bilgiler, mesleki gelişim, öğretmenin değerlendirilmesi ve geri bildirim, öğretim uygulamaları, görüşler ve tutumlar, bu okulda belirli bir sınıfta verdiğiniz ders olmak üzere beş kategoride bilgiler elde etmek üzere hazırlanan 43 sorudan oluşmaktadır (OECD, 2009). TALIS uygulamasına katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye dönük mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya ilişkin ihtiyaçlarının daha fazla mesleki gelişime katılmayı isteme, cinsiyet, deneyim ve branş değişkenlerine göre oluşturulan öğretmen profilleri doğrultusunda Mplus 7.4 programı kullanılarak gizil sınıf analizi ile incelenmiştir. Gizil sınıf analizi bireylerin özelliklerine, davranışlarına ilişkin gözlenen kategorik değişkenlere dayalı olarak bireylerin iki ya da daha fazla anlamlı alt gruplara ayrılmasını sağlamaktadır (Collins ve Lanza, 2010). Gizil sınıf analizi

ile iki veya daha fazla gözlenen kategorik değişkenden kategorik gizli değişkenler elde edilmekte ve bu nedenle faktör analizinin kategorik karşılığı olarak kabul edilmektedir (Green, 1952; akt. Çilan, Taş ve Özdemir, 2013).

Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçları, cinsiyetleri, yaşları, deneyimleri, daha fazla mesleki etkinliğe katılma istekleri ve branşları doğrultusunda yapılan gizil sınıf analizi sonucunda öğretmenler iki sınıfta toplanmıştır. Erkek, 40 yaş üstünde, 20 yıldan fazla tecrübeye sahip, daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılmak istemeyen ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya ihtiyaç duymadığını belirten öğretmenlerin birinci sınıfta olma olasılıkları yüksektir. Kadın, 40 yaşın altında, 11 yıldan daha az deneyime sahip, daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılmak isteyen öğretmenlerin ikinci sınıfta yer alma olasılıkları yüksektir. Öğretmenlerin genel olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya olan isteklilikleri düşüktür ve ölçme ve değerlendirme becerilerine ilişkin mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duymamaktadırlar. Araştırmanın bulgularına dayanılarak 40 yaşın altında olan ve 11 yıldan daha az deneyime sahip öğretmenlere yönelik ölçme ve değerlendirme becerilerine ilişkin daha fazla mesleki gelişim etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : TALIS, ölçme ve değerlendirme, mesleki gelişim

Kaynakça

Alkharusi, H. (2011). Teachers' Classroom Assessment Skills: Influence Of Gender, Subject Area, Grade Level, Teaching Experience and In-service Assessment Training. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(2), 39-48.

Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 44-61.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün Ö. E. ,Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Collins, L. M. ve Lanza, S. T. (2010). *Latent Class And Latent Transition Analysis: With Applications in the Social, Behavioral, and Health Sciences.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Publication.

Daniel, L. G. ve King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. Journal of Educational Research, 91 (6), 331-344.

Kumral, O. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 92 102.

Matsenjwa, L. R. ve Thwala, S. 'lungile K. (2013). Prımary School Teachers' Knowledge and Skills Of Measurement and Assessment: A Case of Swazıland. Problems of Education in the 21st Century Kongresinde Ocak 2013 tarihinde sunulmuş bildiri.

OECD(2009). Creating effective teaching and learning environments-First results from TALIS. Web: http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf adresinden 10 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.

Özkan, Y. ve Anıl, D. (2014). Öğretmen Mesleki Gelişim Değişkenlerinin Ayırt Edicilik Düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 205 216.

Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 99-116.

(7605) Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenlerinin İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi

Hatice İNAL
Hacettepe Üniversitesi

Eda DEMİRDÜZEN
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Lisansüstü eğitim, üniversitelerin temel dayanağıdır. Bu yolla üniversiteler hem araştırma becerilerine sahip nitelikli elemanlar yetiştirmekte, hem de öğretim elemanı yetiştirmektedir (TÜBA, 1995). Üniversitelerin ülke sorunlarının çözümlenmesine yönelik araştırma yapmalarında, yüksek nitelikli öğretim üyesi, bilim insanı ve araştırmacı yetiştirmelerinde, toplumların geleceğini hazırlayacak evrensel değerleri kazanmış, bilgi toplumunun gereklerini özümsemiş, üstün yeteneklerini geliştirmiş ve çağdaş toplum için gerekli seçkinleri yetiştirmede lisansüstü öğretimin önemli bir rolü bulunmaktadır (Özoğlu, 2001).

Bireylerin, lisans sonrasında da iş başında eğitimini sürdürmelerinde uzmanlaşma, kendi niteliğini yükseltme, alanlarındaki yenilikleri takip etme bakımından lisansüstü eğitimin önemi büyüktür (Alabaş, 2011). Bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak açısından lisansüstü eğitim çalışmaları yol gösterici olmaktadır.

Ülkemizde, Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliğine göre, Yüksek lisans düzeyinde öğrencinin tez hazırlarken bilimsel araştırma yaparak bilgiye erişme, var olan bilgiyi değerlendirme ve yorumlaması yeteneği kazanması amaçlanır (Madde, 9). Doktora düzeyinde ise öğrencinin bağımsız araştırma yaparak hazırlayacağı tezin bilime yenilik getirmesi, yeni bir bilimsel yöntem geliştirmesi veya bilinen yeni bir alana uygulaması hedeflenir (Madde, 18). Doktora programının amacı ise, öğrenciyi bağımsız araştırma yapma, bilimsel olaylara geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazanmaktır (Madde, 18). Lisansüstü eğitim görmede bireylerin istekleri esastır. Lisansüstü eğitim ile bireylerin kendilerini geliştirmeleri yanında, özellikle son yıllarda farklı kurumlar tarafından farklı şekillerde özendirilmesi bireylerin lisansüstü eğitim almalarına ayrı bir önem katmakta, bu bağlamda bireylerin lisansüstü eğitimi tercih sebeplerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

TÜİK(2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014) verilerine göre Türkiye'de lisansüstü eğitim yapan bireylerin sayısı hem yüksek lisan hem doktora düzeyinde giderek artmaktadır. Lisansüstü eğitimde kalite ve ilginin artması ise pek çok alanda olumlu sonuçlar sağlayacaktır. Lisansüstü eğitiminin sadece üniversitelerdeki eleman ihtiyacını karşılamak için yapıldığı algısının bu eğitim konusunda insanların sahip olduğu yanılgılardan biri olup lisansüstü eğitim yani yüksek lisans ve doktora sürecinden geçmiş bireyler, üniversitede öğretim elemanı olmak dışında, diğer çalışma alanlarında iş edinmenin bir ön koşulunu da aşmış olmaktadırlar (Karaman ve Bakırcı, 2010). Bu aşamada lisansüstü eğitim görmenin amaçlarının doğru ve gerçekçi bir şekilde anlaşılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili doğru algının oluşması en fazla bu eğitimi görmekte olan bireyler yani yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerden elde edilecek bilgiler ışığında elde edilebilir. Bu bağlamda lisansüstü eğitim yapan bireylerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Lisansüstü eğitim yapan bireylerin görüşlerinin belirlenmesiyle ortaya çıkacak olan genel tablo ile konuyla ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalara yol gösterici olacaktır.

Bu çalışmada lisansüstü eğitim yapan bireylerin lisansüstü eğitim yapmaya karar vermelerinde etkili olan faktörlerden hangisini "daha önemli" gördükleri ikili karşılaştırmalarla ölçekleme yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı lisansüstü eğitim yapma nedenlerinin ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

İkili karşılaştırma yöntemi ile elde edilen lisansüstü eğitim yapma nedenleri

1. Tüm bireyler için nasıldır?

2. Cinsiyete göre nasıl değişmektedir?

3. Programa göre nasıl değişmektedir?

4. Enstitüye göre nasıl değişmektedir?

5. Akademik personel olup olmama durumuna göre nasıl değişmektedir?

Bu çalışmanın amacı lisansüstü eğitim yapan bireylerin lisansüstü eğitim yapma nedenleri ikili karşılaştırma ölçekleme yöntemi yardımıyla belirlemektir. Bu çalışmada ölçekleme işlemi çeşitli bağımsız değişkenlere göre de yapılmış olup var olan durumu ortaya çıkarma, bir çeşit betimleme yapma amacı taşımaktadır. Buradan bu çalışmanın betimsel araştırma niteliği taşımakta olduğu söylenebilir.

Araştırmanın verileri 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki farklı üniversitenin çeşitli enstitülerinde öğrenim gören 432 bireyden toplanmıştır.

Bu çalışmada veriler lisansüstü yapma nedenlerine yönelik bir ölçme aracı yardımıyla elde edilmiştir. Ölçme aracı araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ölçme aracının hazırlanması aşamasında farklı alanlarda lisansüstü eğitime devam eden 30 bireye açık uçlu olarak lisansüstü eğitimi yapma nedenlerini yazmaları istenmiştir. Bireylerin bu cevapları doğrultusunda lisanüstü yapmak için 7 neden belirlenmiştir. Bu nedenlerin ikili olarak karşılaştırılmasından oluşturulan 21 madde yardımıyla ölçme aracı düzenlenmiştir. Ayrıca ölçme aracına bireylerin kişilik özelliklerine ilişkin maddeler ekleyerek ölçme aracının son hali oluşturulmuştur.

Bu çalışmada verilerin analizinde ikili karşılaştırma yöntemine başvurulmuştur. İkili karşılaştırmalar metodunda *n* gözlemciden *i* ve *j* uyarıcılarından hangisinin "daha öncelikli", "daha iyi" veya "daha olumsuz" olduğuna karar vermesi istenir. Her gözlemciden, her uyarıcı çiftinden birini diğerine mutlaka tercih etmesi istenir. Ayırt etmeme yargılarına izin verilmez (Turgut ve Baykul, 1992). Bu çalışmada verilerin analizinde Thurstone'nun ikili karşılaştırmalar yönteminin tam veri matrisi için V. Hal denklemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada "lisansüstü eğitim yapma nedenleri" ölçekleme tekniklerinden ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmiştir. Lisansüstü eğitime devam eden bireyler yardımı ile lisansüstü eğitimi yapma nedenleri "alanında uzmanlaşma", "daha yüksek statüde işe sahip olma", "akademik personel olma", " kendini tatmin etmek", "toplumda saygınlık kazanmak"," "lisans eğitimini başarılı bitirme" ve "yeni bir kariye alanı oluşturmak" şeklinde belirlenmiştir. Bireylerin belirlenen bu lisansüstü eğitim yapma nedenleri ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri tüm grupta ve ayrı ayrı cinsiyet, enstitü, akademik program ve akademik personel olup olmama durumu değişkenlerine göre ele alınmış olup tablolaştırılacaktır. Oluşturulan tablolar yardımı ile bulgular oluşturulup, daha sonra oluşturulan bulgulara dayalı yorumlar yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler : lisansüstü eğitim, ölçekleme, ikili karşılaştırma

Kaynakça

Alabaş, R. (2011). Social Studies Teachers' Conception of Postgraduate Education Preferences and Its Contribution to Their Professions, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15 :2897-2901

Çakar, Ö. (1997). *Bilim İnsansı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim ve Sorunları Fen Bilimleri Alanında Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Toplantı Serileri* 7: Ankara: Bilim İnsanı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim.

Güven, İ. (2010). Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Naturel Yayıncılık.

Karakütük, K. (1989). *Türkiye'de Lisansüstü Öğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Ankara Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), Ankara.

Karakütük, K. (2001**).** *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretimin Planlanması.* 2.Baskı, Ankara: Anı Yay.

Köksalan, B. (1999). *Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler,* (Doktora tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Özoğlu, S. Ç. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme, lisansüstü öğretimin planlanması.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevinç, B. (2001). "Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler." *Journal of Faculty of Educational Sciences*, C.34 S.1.

Turgut M.F. ve Baykul, Y. (1992). Ölçekleme Teknikleri: Ankara: ÖSYM Yayınları.

TÜBA. (1995). Üniversitelerde Akademik Yükseltmeler. TÜBA Bilimsel Yayınlar Serisi:4.

Varış, F. (1973). *Türkiye'de Lisansüstü Eğitim*. Ankara: Ankara Ün. Eğitim Bilimleri Yay.

YÖK. "Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği", 2547 Resmi Gazete, Ankara.

(7611) (How) Does İtem Order Matter in Multiple-Choice Exams?

Süleyman Nihat ŞAD

İnönü Üniversitesi

ÖZET

To reduce the risk of cheating while testing large groups, a test developer needs to develop multiple forms of the same test, which in turn causes difficulty to produce good items to cover the same content area (Aamodt & McShane, 1992). A practical way to overcome this challenge is to mix-up the order of the same items in alternative forms (Noland, Hardin, & Madden, 2015; Pettijohn & Sacco, 2007; Tan, 2009). However, this strategy is also criticized for the possibility of affecting the exam scores, i.e. beginning an exam with easier items will be easier in general or vice versa (Aamodt & McShane, 1992). Actually, item arrangement, e.g. the physical location of questions in a test, is one aspect of item presentation that has been subjected to empirical investigation (Plake, Ansorge, Parker & Lowry, 1982). However, there are different research findings for or against the proposition "item order matters". In general research suggests that there is no or slight/negligible effect of item-order. For example, in a meta-analytic study on 20 studies with 26 samples, Aamodt & McShane (1992) reported that exams beginning with easier items and then moving to more difficult items are slightly easier than exams with randomly ordered items (d=.11) or exams beginning with difficult items (d =.22). Aamodt & McShane (1992) reported that the effect of item-order was small as the easy-to-hard order would only improve test scores by 1.49 points over 100. Noland et al. (2015) on the other hand found mixed results with six exams administered on small groups, i.e. while test scores showed no significant difference for some groups, for other groups there were some significant differences in favor of the group taking easy-to-hard test or even in favor of the group having the hard-to-easy test. Tan (2009), investigating the impact of asking same questions in different orders on item difficulties and item discrimination powers, also found that 10 items out of 50 got more right answers in the form where they were placed earlier compared to the form where they were placed later. Some earlier research findings proposed that a practical effect is evident especially for speeded tests, but not for power tests (Flaugher, Melton, & Meyer, 1968; Brenner, 1964)." (as cited in Plake et al., 1982). In an early study Towle and Merrill suggested that timed standardized tests should not begin with hard items since when students take the hard questions first they may not have the chance to complete the remaining easier questions (as cited in Noland et al., 2015). Also Gray (2004) found that place of the item in test matters as students perform better on a question when asked a related question first i.e. a related question is likely be a cue for students to answer the following question correctly. The present study aimed to retest in a different context the effect of multiple-choice item-order based on difficulty. It is different from previous studies in analysing specifically how item order affects low, moderate and high achievers' performances.

This study was structured in an experimental design, where the effect of manipulated independent variable on the dependent variable is tested (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012). The manipulated variable was the order of multiple-choice items (easy-to-hard vs. hard-to-easy) and dependent variables were test scores of high (top 27%), low (bottom 27%), and moderate (remaining central) achievers, and the item statistics including difficulty, discrimination, and item-total correlation coefficients. Data were collected from a total of 554 senior university students attending to pedagogical formation program at İnönü University during the fall semester of 2015-2016 academic year. To test the effect of item order, two test forms with the same multiple-choice items ordered reversely were developed. Tests included 26 multiple-choice items about the introductory unit of "Measurement and Assessment" course. Beside content validity, items were selected based on the criteria that they consistently yielded favorable discrimination indices and a large spectrum of difficulty levels from easy-to-hard as required in the present study. In form A items were ordered from easy to hard, and in form B it was vice versa. The students were given 35 minutes to complete the exam. Tests were administered as a quiz during the 5th to 7th weeks of the program separately in 18 groups. While first student was given either A or B form randomly, the rest of the forms were distributed systematically i.e., one type of form after the other. Data were analysed using both independent and paired samples t-tests, with a significance level of $p < .05$.

Compared as a whole, test scores of learners taking either Easy-to-hard (mean=39.27) or Hard-to-easy mean (mean=38.06) forms did not differ significantly ($t(552)$=1.036, p>.05). There were no significant difference between the test scores of two low-achiever groups ($t(200)$=-1.068, p>.05) and two high-achiever groups ($t(135.584)$=0.955, p>.05) according to different item orders. However, for the moderate achievers, students having the easy-to-hard form (mean=39.27) scored statistically better than the students who took the hard-to-easy form (mean=38.35) ($t(180.579)$=2.022, p<.05). But this difference was negligible due to small effect size (d=0.29). As for the item statistics, there were no statistically significant difference between the difficulty indices (t(25)=1.495, p>.05), discrimination indices (t(25)=1.051, p>.05), and Point Biserial (t(25)=0.743, p>.05) and Adjusted-Point Biserial item-total correlations (t(25)=1.049, p>.05). Results suggested for this limited context (university students and "measurement and assessment" test) item-order either from easy-to-hard or reversed does not matter in practice in terms of achievement and item statistics.

Anahtar Kelimeler : Multiple-choice exams; item-order; item difficulty; measurement and assessment

Kaynakça

Aamodt M, & McShane T. (1992). A meta-analytic investigation of the effect of various test item characteristics on test scores. *Public Personnel Management*. 21(2), 151-160

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H.H. (2012) How to design and evaluate research in education, (8th edn). McGraw-Hill, New York.

Gray, K. E. (2004). The effect of question order on student responses to multiple choice physics questions, Unpublished Doctoral dissertation, Kansas State University.

Noland, T.G., Hardin, J.R., & Madden, E.K.(2015) Does Question Order Matter? An Analysis of Multiple Choice Question Order on Accounting Exam. Journal of Advancements in Business Education, 2, http://www.sbrconferences.com/jabe.html

Pettijohn T., Sacco, M. (2007). Multiple-Choice Exam Question Order Influences on Student Performance, Completion Time, and Perceptions. *Journal of Instructional Psychology*. 34(3), 142-149.

Plake, B. S., Ansorge, C. J., Parker, C. S., & Lowry, S. R.. (1982). Effects of Item Arrangement, Knowledge of Arrangement Test Anxiety and Sex on Test Performance. *Journal of Educational Measurement, 19*(1), 49–57.

Tan, Ş. (2009). The Effect of Question Order on Item Difficulty and Discrimination. e-Journal of New World Sciences Academy: Educational Sciences, 4(2), 486-493.

(7619) Öğretmen Adaylarının Ölçme Aracı Tercihlerinin İncelenmesi

Funda NALBANTOĞLU YILMAZ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

ÖZET

Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin önemli bir öğesidir. Bu süreçte ölçme ve değerlendirme birçok konuda alınacak kararların yanında öğrenciler hakkında alınan kararlarda da önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler hakkında alınacak kararlardan biri de bir ders ile ilgili başarıları durumlarına ilişkindir. Öğrenci başarısını belirlemede birçok ölçme araç ve yöntemi kullanılabilmektedir.

Öğrenci başarısının belirlenmesi, süreçten ziyade ürüne ağırlık verilerek yapıldığında daha çok yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, sözlü sınavlar kullanılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin başarıları, öğrencilerin süreç içindeki performanslarının gözlenmesi ve bu sürece katılmalarıyla sağlanan süreç odaklı olarak performans görevleri, öğrenci ürün dosyası, proje, öz, akran ve grup değerlendirme ile de belirlenebilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte değişen öğrenme ortamları ölçme ve değerlendirme sürecini etkilemektedir. Öğrencilerin sahip oldukları nitelikleri farklı yollarla ortaya çıkartmak, süreç içinde çeşitli ölçme araç ve yöntemlerini kullanmak, çoklu ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmak ön plana çıkmaktadır.

Bireylerin başarılarının belirlenmesinde uygun ölçme aracı ölçme yapılacak öğrenci grubunun yaş ve gelişimi dikkate alınarak amaç, davranış ve araç arasındaki bağlantı yardımıyla belirlenmektedir. Aynı amaç ve davranış için kullanılabilecek birçok ölçme aracı ve yöntemi arasından öğretmen seçimini kullanışlılık ilkesini de dikkate alınarak kendi tercihleri doğrultusunda yapmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye hizmet eden araçlar arasındaki tercihini ise yetersizlik hissi, geliştirmeye olan yatkınlık, kullanım aşinalığı, hazırlama, uygulama konularındaki bilgi eksiklikleri, sınıf mevcudu gibi durumlardan etkilenmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Bu açılardan öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öğrenci başarısı belirlemede ölçme aracı tercih sıralarının ve sebeplerinin belirlenmesi, değişen öğrenme öğretme süreci ve bireyler hakkında alınana kararlar açısından önemli görülmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının ölçme araç ve yöntemlerine ilişkin görüşlerinin, yeterlik algılarının, karşılaştıkları sorunların, uygulama sıklıklarının belirlendiği görülmektedir (Bağcan Büyükturan, 2013; Bay, Küçükoğlu, Kaya, Gündoğdu, Köse, Ozan ve Taşgın, 2010; Çakan, 2004; Çalışkan ve Kaşıkçı, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kilmen, Akın-Köstereliođlu ve Köstereliođlu, 2007; Şaşmaz Ören, Ormancı ve Evrekli, 2014; Yıldırım ve Semerci, 2006). Ayrıca konuyla ilgili Altun ve Gelbal (2014) yaptıkları çalışmayla ilköğretim öğretmenlerinin gözlem, görüşme, günlük, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, öz, akran ve grup değerlendirme gibi öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlardan hangilerini kullanmayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Şahin, Boztunç Öztürk ve Taşdelen Teker (2015) ise öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde çoktan seçmeli test, doğru-yanlış testi, grup halinde sunum, kısa-cevaplı test, öğrenci ürün dosyası, performans görevi, proje ve yazılı sınav kullanımına ilişkin tercihlerini belirlemeye çalışmışlardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmında öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme araç ve yöntemlerine ilişkin görüş, yeterlik algısı, uygulama sıklığı ve uygulamada karşılaşılan sorunların tespit edildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğrenciyken ve öğretmen olduklarında başarı belirlemede ölçme aracı tercih sıralarının ve sebeplerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmada, öğretmen adaylarının bir ders kapsamında başarıları belirlenirken kullanılmasını tercih ettikleri ölçme araçlarını ve aynı öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında öğrenci başarısını belirlemede kullanacakları ölçme aracı tercih sıralarının ve sebeplerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ise araştırmada, "Öğretmen adaylarının bir derse ilişkin başarıları belirlenirken ölçme aracı tercih sıraları nasıldır?", "Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında başarı belirlemedeki ölçme aracı tercih sıraları nasıldır?", "Öğretmen adaylarının ilk ve son tercihlerinin sebepleri nelerdir?" sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesindeki pedagojik formasyon öğrencilerinden eksiksiz bilgi toplanabilen 245 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde erişilebilirlik ilkesi ve ölçme ve değerlendirme dersini almış olma ön plana çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına araştırma öncesinde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında öğretmen olduklarında kullanabilecekleri ölçme araçları ve özellikleri hakkında bilgi ve beceri kazandırılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için "Ölçme Aracı Tercih Formu" kullanılmıştır. Form hazırlanırken öğretmen kılavuz kitapları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları incelenmiş ve ölçme araçlarına karar verilmiştir. Form, öğretmen adaylarının öğrenci ve öğretmen oldukları iki durumda belirlenen dokuz ölçme aracını kullanma tercihlerini birden dokuza kadar sıralayabilecekleri biçimde düzenlenmiştir. Ayrıca formda, öğretmen adaylarının her iki kimlik durumundaki ilk ve son ölçme aracı tercih sebeplerini yazmaları da istenmiştir.

Tercih formunun anlaşılırlığı ve seçilen ölçme araçlarının uygunluğu ise üç ölçme ve değerlendirme uzmanından alınan görüşler doğrultusunda sağlanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının kendilerine verilen ölçme araçlarını kendi başarıları belirlenirken ve öğretmen olduklarında öğrencilerinin başarılarını belirlemedeki tercih durumlarına göre sıralamaları istenmiştir. Elde edilen bu tercih sıralamaları ile sıralama yargılarıyla ölçekleme yapılmış ve öğretmen adaylarının ölçme aracı tercih sıraları belirlenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle öğretmen adaylarının sıralamalarına ilişkin sıra frekansları matrisi oluşturulmuştur. Daha sonra sıra frekansları matrisi oranlar matrisine dönüştürülmüştür. Oranlar matrisinden hareketle birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. Birim normal sapmalar matrisinin sütun toplamlarının ortalamalarından ölçek değerleri hesaplanmış ve öğretmen adaylarının ölçme araçları tercih sıraları belirlenmiştir. Tüm bu hesaplamalar Microsoft Office Excel programı ile yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının ölçme aracı tercihlerine ilişkin sıralama yargılarına ait ölçekleme sonuçlarından, öğretmen adaylarının bir ders ile ilgili kendi başarılarının belirlenmesinde en çok çoktan seçmeli testleri tercih ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte aynı öğretmen adayları öğretmen olduklarında öğrencilerinin başarılarını belirlemede en çok yine çoktan seçmeli testleri tercih etmektedirler. Bu durumla ilgili öğretmen adayları kısa zamanda çok sayıda soru sorulabilmesi, bir cevap örüntüsünden seçmenin daha az kaygı yaratması, objektif puanlanması, uygulamasının kolay olması, uygulamanın az zaman alması gibi sebeplerle çoktan seçmeli testleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları öğrenci iken bir ders ile ilgili başarılarının belirlenmesinde sırasıyla çoktan seçmeli test, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi, yazılı sınav, proje, eşleştirmeli test, performans görevi, öğrenci ürün dosyası ve sözlü sınavın kullanımını tercih etmektedirler. Aynı öğretmen adayları öğretmen olduklarında ise sırasıyla çoktan seçmeli test, yazılı sınav, kısa cevaplı test, proje, doğru yanlış testi, eşleştirmeli test, performans görevi, sözlü sınav ve öğrenci ürün dosyasını tercih etmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Ölçme Aracı Tercihleri, Ölçekleme, Sıralama Yargılarıyla Ölçekleme

Kaynakça

Altun, A. ve Gelbal, S. (2014). Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* Cilt 5, Sayı 1, Yaz 2014, 1-11.

Bay, E., Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C. & Taşgın, A. (2010). "The perceptions of the faculty staff and prospective teachers regarding assessment (the sample of Kazım Karabekir Education Faculty).*Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II,* Ankara.

Çakan, M. (2004). Comparison of Elementary and Secondary School Teachers in Terms of Their Assessment Practices and Perceptions Toward Their Qualification Levels. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences,* 37 (2), 99-114.

Çalışkan, H. & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4152–4156.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 135-145.

Kilmen, S., Akın-Köstereliođlu, M. & Köstereliođlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (1), 129-140.

Yapıcı, M. ve C. Demirdelen (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. İlköğretim Online, 6(2), 204-212.

Yıldırım, A. & Semerci, Ç. (2006). İlköğretimde öğretmen ve öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Diyarbakır Ve Elazığ İli Örneği)]. *Fırat University Journal of Social Science,* 16 (2), 83-95.

(7636) Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi

Ergül DEMİR Ankara Üniversitesi

Özkan SAATÇİOĞLU Ankara Üniversitesi

Fatih İMROL Ankara Üniversitesi

ÖZET

Veri analizinde kullanılacak istatistiksel hipotez testleri; verinin yapısına, ölçek türüne, dağılımın biçimine ve test edilecek hipoteze göre 'parametrik testler' ve 'parametrik olmayan testler' olarak sınıflandırılmaktadır. Parametrik testlerin istatistiksel gücü ve etki büyüklüğü, parametrik olmayan testlere göre daha yüksektir. Birinci ve ikinci tip hatalara karşı daha dirençlidir.

Parametrik testler, belli bir dağılım ve parametreler esas alınarak geliştirildiği için, tanımlanmış temel varsayımlar sağlandığında kullanılabilmektedir. Varsayımların ihlali durumunda test sonuçları hatalı ve yanıltıcı olabilmektedir. Varsayımların sağlanıyor olması, aynı zamanda analiz sonuçlarının geçerliliğinin bir kanıtıdır (Field, 2009; Miles ve Banyard, 2007; Quinn ve Keough, 2002; Stevens, 2009).

Davranış bilimlerinde yaygın olarak kullanılan parametrik testlerin tamamına yakını, 'normal dağılım' olarak bilinen hipotetik evren dağılımını veya bu dağılımdan türetilmiş bir olasılık dağılımını temel almaktadır (Abbott, 2011; Stevens, 2009). Bu testlerin kullanılabilmesi için normallik varsayımının sağlanması bir önkoşuldur (Mertler ve Vannatta, 2005).

Tek değişkenli normallik varsayımı, örneklemdeki sürekli değişkene ilişkin ölçümlerin normal dağılımdan geldiğini ifade etmektedir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998; Stevens, 2009). Bağımlı değişkenlerin sürekli olduğu tek değişkenli ve çok değişkenli parametrik testlerin her ikisi de tek değişkenli normallik varsayımına (Mardia, Kent ve Bibby, 1979; Thode, 2002), çok değişkenli parametrik testler ise ayrıca çok değişkenli normallik varsayımına dayanmaktadır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998; Mertler ve Vannatta, 2005). Bağımlı değişkene ait ölçümlerin gruplar içi faktörünün her düzeyi ya da her alt grup için normal dağılımın sağlanması anlamına gelen çoklu normallik varsayımı incelenirken tek değişkenli normallik için uygulanan yöntem ve teknikler kullanılabilmektedir (Büyüköztürk, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmalarda sıklıkla kullanılan parametrik testler, normallik varsayımlarına dayalı olmakla birlikte, araştırmacıların varsayımları sıklıkla göz ardı ettiği ifade edilmektedir (Micceri, 1989; Wilcox, 2012). Alanyazında, parametrik testlerin kullanılması durumunda genel olarak analiz süreçlerinin raporlaştırılması, normallik varsayımı gibi temel varsayımların test edilmesi, normallik varsayımının test edilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniğin belirlenmesi, buna bağlı olarak uygun yöntemlere karar verilmesi açılarından önemli eksikliklerin ve hataların bulunduğu belirtilmektedir. Bu tür eksiklikler içeren araştırmalarda, sonuçların sağlam kararlara esas oluşturması beklenemez. Eğitim alanındaki sorunlara bilimsel çözümler üretme iddiasına sahip eğitim araştırmalarında normallik varsayımının dikkate alınma düzeyi, çözümlerin sağlamlığının değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütlerden birisidir.

Bu çalışmanın amacı; istatistiksel analiz süreçleri içeren eğitim araştırmalarında normallik varsayımlarının, kullanılacak istatistiksel yöntemin belirlenmesinde dikkate alınıp alınmadığının, bu varsayımların hangi yöntem ve tekniklerle test edildiğinin, bu değerlendirmelere bağlı olarak kullanılacak istatistiksel yönteme yönelik hangi kararların verildiğinin incelenmesidir.

Bu çalışma temel araştırma türünde bir betimsel araştırmadır. Temel araştırmalar, uygulamalı araştırmalardan farklı olarak saf kuramsal bilgi üretmeye yönelik olan ve mevcut kuramsal bilgilere yenilerini katmayı amaçlayan araştırmalardır. Temel araştırmalar içerisinde yer alan betimsel araştırmalar ise kuramsal olarak tanımlanmış bir durumu, belli özellikler ve değişkenler düzeyinde gözlem ve ölçme sonuçları ile destekleme ve olduğu gibi ortaya koymaya yönelik araştırmalardır.

Bu çalışmanın örneklemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişlilik/uygunluk örneklemesine göre belirlenen beş dergide, 2013-2015 yılları arasında yayımlanan toplam 788 araştırma makalesinden oluşmaktadır. Elverişlilik/Uygunluk örneklemesi (convenience sampling); araştırma amaçları doğrultusunda elverişlilik açısından uygun ve gönüllü küme, grup ya da bireylerin seçilmesi ve araştırmaya dâhil edilmesi olarak açıklanmaktadır.

Örneklemin yani incelenecek makalelerin belirlenmesinde, kullanılan örnekleme yöntemi doğrultusunda öncelikle, tanımlanmış ölçütleri karşılayan bilimsel dergilerden ulaşılabilenler belirlenmiştir. Dergilerin belirlenmesinde; (1) eğitim alanında yayın yapıyor olmak, (2) uluslararası hakemli dergi olmak, (3) AEI, SSCI, ERIC gibi uluslararası atıf indekslerinden en az birinde listelenmek, (4) son beş yıldır uluslararası atıf indekslerinden en az birinde yer alıyor olmak, (5) elektronik ortamda açık erişim sağlıyor olmak ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu ölçütleri karşıladığı görülen iki yüzün üzerinde dergi arasından dört tanesi, seçkisiz olarak belirlenmiş ve araştırmaya dâhil edilmiştir. Ölçütleri karşıladığı görülen dergiler içerisinden Türkiye kaynaklı yayım yapan bir tanesi seçkisiz olarak belirlenmiş ve örnekleme dâhil edilmiştir.

Araştırmada kullanılan makale inceleme formu, 9 maddeden oluşmakta olup, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak nihai forma dönüşmüştür. Veri analizlerinde ise betimsel istatistikler ve $\chi 2$ bağımsızlık testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre incelenen makalelerin 340'ında normallik varsayımının test edilmesi gerektiği, bu 340 araştırmanın 133'ünde normallik varsayımının test edildiği, fakat bu 133 araştırmanın 40'ında normallik varsayımının hangi yöntem ve tekniklerle test edildiğine yönelik herhangi bir açıklama yapılmadığı görülmüştür. Normallik varsayımının test edilmesinde sırasıyla betimsel yöntemler, grafiksel yöntemler ve hipotez testleri en sık kullanılan yöntemlerdir. Hipotez testleri içerisinde en sık kullanılanlar sırasıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleridir. Normallik varsayımının test edilmesine bağlı olarak verilen kararlar içerisinde normallik varsayımının sağlanması durumunda parametrik yöntem ve tekniklerin kullanılması en sık gözlenen karar olmuştur. Diğer taraftan normallik varsayımı sağlanmamasına rağmen parametrik yöntem kullanılan araştırmalar da belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda normallik varsayımının test edilmesi gereken eğitim araştırmalarında, normallik varsayımlarının test edilmesi ve buna bağlı olarak kullanılacak istatistiksel yöntem ve tekniklere karar verilmesi açısından önemli eksiklikler ve hatalar bulunabildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : normallik, normal dağılım, varsayım, parametrik test, eğitim araştırmaları

Kaynakça

Abbott, M. L. (2011). Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS. United States: John Wiley & Sons, Inc.

Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı (18. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll) (Third edition). London: SAGE Publications Ltd.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2009). Multivariate Data Analysis (Seventh ed.). Prentice Hall.

Mardia, K. V., Kent, J. T. ve Bibby, J. M. (1979). Multivariate analysis (Probability and mathematical statistics). US: Academic Press Limited.

Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2005). Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (Third edition). United States: Pyrczak Publishing.

Micceri, T. (1989). The unicorn, the normal curve and other improbable creatures. Psychological Bulletin, 105(1), 156-166.

Miles, J. ve Banyard, P. (2007). Understanding and using statistics in psychology: A practical introduction or how I came to know and love the standart error. London: SAGE Publications Ltd.

Quinn, G. P. ve Keough, M. J. (2002). Experimental design and data analysis for biologists. US: Cambridge University Press.

Stevens, J. P. (2009). Applied multivariate statistics for the social sciences (Fifth edition). United States: Taylor and Francis Group, LLC.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (Sixth edition). United States: Pearson Education.

Thode, H. C. (2002). Testing for normality. United States: Marcel Dekker, Inc.

Wilcox, R. R. (2012). Introduction to robust estimation and hypothesis testing (Third edition). United States: Elsevier.

(7644) MTK'ya Dayalı Madde Parametre Kestiriminde Kayıp Veri Ele Alma Yöntemleri Etkisinin İncelenmesi

Ömür KAYA KALKAN — Hacettepe Üniversitesi
Yusuf KARA — Hacettepe Üniversitesi
Hülya KELECİOĞLU — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Veri analizindeki en yaygın problemlerden bir tanesi kayıp veridir. Bu durum genellikle uygulama sırasında meydana gelmektedir. Örneğin büyük ölçekli sınavlarda, hız testlerinde veya öğrencilerin bazı maddeleri cevaplamaktan kaçındığı tutum ölçeklerinde kayıp veri sorunu ile karşılaşılabilmektedir (Field, 2009; Goegebeur, De Boeck ve Molenberghs, 2010; Little ve Rubin, 2002; Rubin, 1976; Tabachnick ve Fidell, 2006). Kayıp veri sorununun önemi; kayıp verinin örüntüsü, miktarı ve kaybolma nedeni ile ilişkilidir. Kayıp verinin örüntüsü, kayıp miktarından daha önemlidir. Kayıp değerlerin veri matrisinde tesadüfi olarak dağılması çok önemli sayılmazken, tesadüfi olmayan kayıplar ise oldukça önemlidir. Bu kayıplar elde edilecek sonuçların genellenebilirliğini etkilediğinden, ne kadar az bir miktarda olduklarının önemi bulunmamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2006). Bir veri setindeki kayıp veri örüntüleri MCAR (tamamen tesadüfi kayıp), MAR (tesadüfi kayıp) ve MNAR (tesadüfi olmayan kayıp) şeklinde görülebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Little ve Rubin, 2002). MCAR'da kayıp veri dağılımı kestirilemez. Bir veri setinde MAR örüntüsü var ise kayıp veriler diğer değişkenlerden kestirilebilir. NMAR'da ise kayıplar bağımlı değişken ile ilgili olduğundan ihmal edilemez. Büyük bir veri setinde tesadüfi örüntüye sahip kayıp veri miktarı %5 ve altında ise kayıp verilerle analiz, kayıp veri ele alma yöntemleri ile benzer sonuçlar verebilir. Ancak kısmen küçük boyutlu veri setinde, çok miktarda kayıp veri ciddi bir problem olabilir. Maalesef bir örneklem büyüklüğünde, ne kadarlık bir kayıp verinin kabul edilebileceğine dair bir ölçüt bulunmamaktadır. Kayıp verinin nasıl ele alınacağı kararı oldukça önemlidir (Tabachnick ve Fidell, 2006). Veri setinde yer alan değişkenler silinebilir ya da değerlerinin kestirilmesi yoluna gidilebilir. Kayıp veri ele alma yöntemleri arasında önsel bilgi kullanımı, ortalama değer atanması, regresyon, EM ve çoklu kestirim gibi yöntemler bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007; Little ve Rubin, 2002).

Türkiye'de yürütülen eğitim araştırmalarında özellikle, kayıp veri sürecinin raporlanmasında ciddi eksiklikler bulunduğu, bu konuya ilgisiz kalındığı ve kayıp veri ele alma yeterlik düzeyinin beklenenin altında olduğu ifade edilmektedir (Demir ve Parlak, 2012). Farklı örneklem büyüklüklerinde görülen kayıp veri ve kayıp veri ele alma yöntemlerinin farklı güvenirlik katsayıları, faktörler tarafından açıklanan varyans yüzdesi, t testi ve ANOVA parametreleri, madde ve test parametreleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Akbaş ve Tavşancıl, 2015; Çokluk ve Kayrı, 2011; Demir, 2013; Köse ve Öztemür, 2014). Bu amaçla farklı örneklem büyüklüklerinde görülen, farklı miktardaki kayıp verilerin madde tepki kuramı (MTK) ile elde edilen madde parametreleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırma kapsamında 2008 OKS, 6. Sınıf Türkçe testi verileri kullanılmıştır. Faktör analizi ve madde parametre kestirimlerinin daha kolay gerçekleştirilebilmesi, kullanılan yazılımlarda birey sayılarının sınırlandırılmış olması gibi nedenlerden dolayı, 306.756 kişilik evrenden 5000 kişilik bir örneklem basit seçkisiz yöntemle elde edilmiştir. Dimtest, Factor ve Noharm yazılımları ile gerçekleştirilen faktör analizleri sonucunda, veri setinin boyutluluğuna karar verilmiştir. OKS verisinden basit seçkisiz yöntemle 250, 500 ve 1000 kişilik örneklemler elde edilmiştir. Model-veri uyumunun belirlenebilmesi amacıyla IRTPRO yazılımı kullanılarak 1PL, 2PL ve 3PL modeller tüm veri setlerine uygulanmıştır. Modellerden elde edilen -2LL değerleri, ki-kare testi ile değerlendirilerek veri setlerine en uygun model belirlenmiştir. 250, 500 ve 1000 kişilik örneklemlerin her birinden %5, %10 ve %15 olmak üzere veriler basit seçkisiz yöntem ile silinerek kayıp veri setleri elde edilmiştir. Kayıp veri dağılımının tesadüfi olup olmadığı Little's MCAR testi ile incelenmiştir. Kayıp veri içeren veri setlerine veri atamada EM, regresyon ve madde karakteristik fonksiyonundan yararlanılmıştır (Embretson ve Reise, 2000; Hambleton ve Swaminathan, 1985). Madde karakteristik fonksiyonu P(q) ile bireyin kestirilen yeteneğine göre her bir madde için 0-1 arasında değişen doğru cevaplandırma olasılığı elde edilmektedir. P(q) fonksiyonu ile her öğrencinin her bir soruyu doğru cevaplama olasılıkları hesaplanmıştır. Daha sonra boş bırakılan bir hücre için öğrencinin bu maddeyi doğru cevaplama olasılığı 0.5'ten büyük ise 1, değil ise 0 değeri atanmıştır. P(q) fonksiyonu, EM ve regresyon yöntemleri ile tamamlanan veri setlerinden ve veri setlerinin veri silinmemiş halinden elde edilen madde parametre değerleri karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre kayıp veri atamada kullanılan veri atama yöntemleri arasından tüm durumlar için kullanılabilecek ve en iyi sonucu veren tek bir tekniğin olmadığı görülmüştür. Örneklem büyüklüğü ve eksik veri oranı dikkate alınmaksızın yapılan 27 karşılaştırmanın (9 koşul X 3 parametre) 9'unda (%33), P(q) fonksiyonu ile veri atama yöntemi ile silinmemiş verilerden elde edilen madde parametre değerleri arasındaki fark en az bulunmuştur. EM yöntemi 6 karşılaştırmada (%22) en düşük farkı verirken, regresyon yönteminin hiçbir koşulda olumlu bir etkisine rastlanamamıştır. Eksik veri atamadan yapılan kestirimlerin 12'sinde (%44) kestirilen parametreler ile tam veriden kestirilen parametreler arasındaki fark minimum bulunmuştur. Ayrıca veri setindeki kayıp veri miktarının %15 olduğu tüm koşullarda en iyi madde ayırt edicilik parametresi kestirimleri EM ile elde edilmiştir. %5 ve %10 kayıp veri miktarının bulunduğu diğer tüm koşullarda en iyi madde parametre (a, b, c) kestirimleri, P(q) fonksiyonu ile veri atama yöntemi ve eksik veri ile yapılan kestirimlerden elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Kayıp veri, Kayıp veri analizi, MTK

Kaynakça

AKBAŞ, U., & TAVŞANCIL, E. (2015). Farklı örneklem büyüklüklerinde ve kayıp veri örüntülerinde ölçeklerin psikometrik özelliklerinin kayıp veri baş etme teknikleri ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *6*(1).

Çokluk, Ö., & Kayrı, M. (2011). Kayıp değerlere yaklaşık değer atama yöntemlerinin ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliği üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 289-309.

Demir, E. (2013). Kayıp verilerin varlığında çoktan seçmeli testlerde madde ve test parametrelerinin kestirilmesi: SBS örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 47-68.

Demir, E., & Parlak, B. (2012). Türkiye'de eğitim araştırmalarında kayıp veri sorunu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *3*(1), 230-241.

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). Item response theory for psychologists. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS.* London, UK: Sage.

Goegebeur, Y., De Boeck, P. ve Molenberghs, G. (2010). Person fit for test speededness: normal curvatures, likelihood ratio tests and empirical bayes estimates. *Meth.Eur.J.Res.Meth.Behav.Soc.Sci, 6*(1), 3 – 16.

Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications* (Vol. 7). Boston, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Köse, İ. A., & Öztemur, B. (2014). Kayıp veri ele alma yöntemlerinin t-testi ve ANOVA parametreleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1).

Little R. J. A and Rubin D. R.(2002). *Statistical Analysis WithMissing Data.* (Second Edition), New York: Wiley.

Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika, 63*, 581–592.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics.* Boston, MA: Pearson Education.

(7703) DINA Modelde Madde Doygunluğunun ve Madde Uyum Düzeyinin Model Veri Uyumuna Etkisi

Tahsin Oğuz BAŞOKÇU — Ege Üniversitesi
Arzu CANPOLAT — Ege Üniversitesi
Gamze GÖNÜLAL — Ege Üniversitesi

ÖZET

Bilişsel Tanı Modelleri (BTM), testi alan bireylerin yeteneklerini maddeleri doğru cevaplamak için gerekli olan özelliklere sahip olup olmama durumları bakımından kategorik olarak belirleyen modellerdir. DINA model, BTM içinde en yaygın kullanılan analiz yöntemlerinden biridir. Haertel tarafından geliştirilen model, testi alan bireylerin bir maddeyi doğru yanıtlamak için gerekli olan niteliklere sahip olup olmadıklarını belirleyen bir örtük sınıf analizidir(de la Torre, 2008; Haertel, 1989). DINA model çoğu BTM'deki gibi madde özellik ilişkisini temel almaktadır ve bu modelin iyi işleyebilmesi, bir maddenin doğru cevaplanması için gerekli olan özelliklerin doğru belirlenmesine bağlıdır(Henson & Douglas, 2005). DINA modelde özelliklerle ilişkili maddelerin dağılımını gösteren bir Q matris kullanılmaktadır. Q matris maddelerin doğru cevaplanması için gerekli olan özelliklerin belirlendiği 1-0 örüntüsüdü. Bu matriste bir madde tek bir özellikle ilişkilendirilebildiği gibi birden çok özellikle de temsil edilebilir. Bununla birlikte DINA modelin geliştirilen modifikasyonlarıyla bir maddeyle ilişkili birden çok özelliğin gerek ağırlandırılarak gerekse hiyerarşik olarak analize katılabilme imkanı bulunmaktadır. DINA modelde bireylere ait örtük sınıfları belirlemek için cevaplayıcının toplam doğru sayısı değil o özelliğe sahip olma olasılığını en çok arttıran maddeleri belirleme yöntemi kullanılmaktadır. DINA Model her madde için iki madde parametresini kestirmektedir. Bunlar özelliğe sahip olan bireylerin maddeyi yanlış cevaplama olasılığını veren *s* 'kaydırma' (slip) ve özelliğe sahip olmayan bireylerin maddeyi doğru cevaplama olasılığını veren *g* 'tahmin' (guess) parametreleridir(de la Torre & Lee, 2010; DeCarlo, 2012; Torre, 2013).

= P[ ] = P[ ]

Formülde örtük özelliğe sahip olan bireyin j maddesine yanlış cevap verme olasılığını gösteren durumu (yanlış pozitif olasılık); ise örtük özelliğe sahip olmayan bireyin j maddesine doğru cevap verme olasılığını gösteren durumu (doğru pozitif olasılık) ifade etmektedir. Buradaki s parametresi ne kadar düşük olursa aranan özelliğe sahip bireylerin maddeyi doğru cevaplama olasılığı o kadar artmaktadır. DINA modelde s ve g parametreleri madde düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Her madde popülasyonu iki sınıfa böler ve aynı sınıfa düşen öğrencilerin o maddeye doğru cevap verme olasılıkları eşittir. Birinci sınıf belirlenen özelliğe sahip olmayanların oluşturduğu 'yokluk sınıfı' diğeri ise belirlenen özelliğe sahip olanların oluşturduğu 'tam sınıf' tır. DINA modelde tek bir beceriyi bile kaçıran biri yokluk sınıfı (null class) içinde yer alır. DINA modelin diğer BTM'lere göre avantajlı yönü hem uygulama hem yorumlama süreçlerinde daha az karmaşık yapıya sahip olmasıdır. DINA Model basitliğine rağmen yüksek model-veri uyumuna olanak vermektedir. Bu araştırmada DINA model için model veri uyumunun maddenin temsil ettiği özellik sayısından nasıl etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. BTM'ye göre test geliştirme sürecinde model veri uyumunun hangi değişkenlerden ne düzeyde etkilendiğinin belirlenmesi önemlidir (Davier, 2009; de la Torre, Yuan, & Weiling, 2010; Henson & Douglas, 2005; Henson, Roussos, Douglas, & Xuming He, 2008; Rupp, 2007). BTM'nin diğer analiz stratejilerinden farklı olarak test maddesinin yazımı, test organizasyonu, testin psikometrik özellikleri ve yetenek kestirimlerinin tamamını kapsayan bütünsel yaklaşımından dolayı modeli etkileyen değişkenlerin belirlenmesi bu süreçlerin hepsi açısından araştırmacı ve kullanıcılara önemli ipuçları vermektedir. Aynı zamanda BTM'de test maddesinin birden fazla özellikle ilişkilendirilebilmesi modellerin en özgün özelliklerinden biridir. Bu nedenle araştırmada maddenin temsil ettiği özellik sayısındaki artışın model veri uyumu üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada DINA model madde parametrelerinin ve maddelerin doygunluk düzeylerinin model veri uyumu üzerindeki etkisi parametre değeri (0,2-0,3), değişim gösteren madde yapısı (tek özellik, 2 özellik ve 3 özellik ile ilişkili maddeler) manipüle edilerek incelenmiştir. Her koşul 1000 kişilik 100 data üretilerek test edilmiştir. Manipülasyon koşulları ve replikasyonlar göz önüne alındığında araştırma (2x3x100) 600 analiz üzerinden 1200 madde parametresi (g, s) ve 1800 model uyum indeksi (-2LL, AIC, BIC) karşılaştırılarak gerçekleştirilmiştir(Huo & de la Torre, 2014). BTM'de model veri uyumunun en önemli göstergesi madde parametrelerinin uyumlarıdır. Bu nedenle araştırmada öncelikli manipülasyon koşulu olarak orta (0,2) ve düşük (0,3) uyumlu madde parametreleri belirlenmiştir. Aynı zamanda Q matriste daha fazla özellikle ilişkilendirilmiş maddelerin (madde doygunluğu) parametrelerindeki değişimin model veri uyumunu nasıl etkilediğini belirleyebilmek amacıyla 1, 2 ve 3 özelliği ölçen maddeler için ayrı simülasyon desenleri oluşturulmuştur. Uyumu düşük madde sayısının model veri uyumunu etkilememesi için kurulan desenlerde aynı sayıda maddenin parametreleri değiştirilmiştir. madde yoğunluğu prametre değişimini ortaya koyabilmek amacıyla 6 farklı model kurgulanarak karşılaştırılmıştır. Modellerin hepsinde madde sayısı 36 ve örneklem büyüklüğü 1000 olan 100 replikasyon datası vardır. Her modelde 12 maddenin parametreleri değiştirilmiştir ve diğer maddelerin g ve s parametreleri 0,1'e sabitlenmiştir. modellerdeki manüpilasyonlar şu şekildedir:

Model1: 1 özellikle ilişkili 12-madde g=0,2-s=0,2

Model2: 1 özellikle ilişkili 12-madde g=0,3-s=0,3

Model3: 2 özellikle ilişkili 12-madde g=0,2-s=0,2

Model4: 2 özellikle ilişkili 12-madde g=0,3-s=0,3

Model5: 3 özellikle ilişkili 12-madde g=0,2-s=0,2

Model6: 3 özellikle ilişkili 12-madde g=0,3-s=0,3

Araştırmada modellerin uyum indeksleri arasındaki farkların anlamlılığı ortalama değerleri ve replikasyon sayısına göre Bias değerleri hesaplanarak incelenmiştir.

Maddenin sahip olduğu özellik sayısının model veri uyumuna etkisini araştırmak amacıyla yapılan analiz sonucunda DINA modelde madde doygunluğu arttıkça model veri uyumunun düştüğü görülmüştür. Analizler sonucunda en iyi uyum veren Model1 (-2LL=64988,24, AIC=65152,24, BIC=65639,52) en düşük uyum veren ise Model6 (-2LL=71099,73, AIC=71273,72, BIC=71761,01) olmuştur. Aynı zamanda analiz sonuçlarına göre madde parametrelerindeki uyumun düşmesi model veri uyumunu da düşürmektedir. Aynı doygunluk seviyesindeki maddelerin manüpüle edildiği Model1 (-2LL=64988,24, AIC=65152,24, BIC=65639,52), Model2 (-2LL=69317,69, AIC=69500,82, BIC=69988), Model3 (-2LL=65607,02, AIC=65189,72, BIC=66268,4), Model4 (-2LL=70739,59, AIC=70911,84, BIC=71401,11), Model5 (-2LL=65793,11, AIC=65967,11, BIC=66454,39) ve Model6 (-2LL=71099,73, AIC=71273,72, BIC=71761,01) arasında daha düşük g ve s parametrelerine sahip modellerin daha yüksek uyum verdikleri görülmüştür. Bu durum maddenin temsil ettiği özellik arttıkça maddenin model uyumuna katkısının da arttığını göstermektedir. Aynı zamanda DINA modele göre test geliştirme sürecinde daha fazla özellikle ilişkilendirilmiş maddelerin seçimi ve kullanımı konusunda araştırmacı ve uygulamacıların daha dikkatli davranması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel Tanı Modelleri, DINA Model, Model Veri Uyumu

Kaynakça

Davier, M.v. (2009). Some Notes on the Reinvention of Latent Structure Models as Diagnostic Classification Models. *Measurement, 7*(1)

de la Torre, (2008). An Empirically Based Method of Q-Matrix Validation for the DINA Model: Development and Applications. *Journal of Educational Measurement, 45*(4)

de la Torre, & Lee, Y. (2010). A Note on the Invariance of the DINA Model Parameters. *Journal of Educational Measurement, 47*(1)

de la Torre, Yuan, H., & Weiling, d. (2010). Factors Affecting the Item Parameter Estimation and Classification Accuracy of the DINA Model. *Journal of Educational Measurement, 47*(2)

DeCarlo, L. T. (2012). Recognizing Uncertainty in the Q-Matrix via a Bayesian Extension of the DINA Model. *Applied Psychological Measurement*.

Haertel, E. H. (1989). Using Restricted Latent Class Models to Map the Skill Structure of Achievement Items. *Journal of Educational Measurement, 26*(4)

Henson, R., & Douglas, J. (2005). Test Construction for Cognitive Diagnosis. *Applied Psychological Measurement, 29*(4)

Henson, R., Roussos, L., Douglas, J., & Xuming He. (2008). Cognitive Diagnostic Attribute-Level Discrimination Indices. *Applied Psychological Measurement, 32*(4)

Huo, Y., & de la Torre (2014). Estimating a Cognitive Diagnostic Model for Multiple Strategies via the EM Algorithm. *Applied Psychological Measurement, 38*(6)

Rupp, A. (2007). The Answer is in the Question: A Guide for Describing and Investigating the Conceptual Foundations and Statistical Properties of Cognitive Psychometric Models. *International Journal of Testing, 7*(2)

Torre, J. (2013). Application of the DINA Model Framework to Enhance Assessment and Learning. In M. M. C. Mok (Ed.), *Self-directed Learning Oriented Assessments in the Asia-Pacific* (Vol. 18,): Springer Netherlands.

(7718) Çok Boyutlu Verilerde DINA Model ve MTK ile Belirlenen Yetenek Kestirimlerinin Karşılaştırılması

Ömür KAYA KALKAN Hacettepe Üniversitesi

Tahsin Oğuz BAŞOKÇU Ege Üniversitesi

Hülya KELECİOĞLU Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Bireyler hakkında tanımlanmış birden fazla yeteneğe ilişkin bilgi sağlama potansiyelinden dolayı bilişsel tanılama modellerine (BTM) olan ilgi giderek artmaktadır (de la Torre ve Lee, 2010; Huebner ve Wang, 2011). Bu yaklaşım potansiyel olarak bir birey için basit bir toplam puanın elde edildiği Klasik Test Kuramı (KTK) veya bir yetenek boyutu üzerinde bireyin yerinin belirlendiği Madde Tepki Kuramından (MTK) farklı olarak önceden tanımlanan, birden fazla özelliğe ilişkin adayın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır (de la Torre ve Lee, 2010; Henson ve Douglas, 2005). Elde edilen bu bilgiler bireysel iyileştirmelerin sağlanması, sınıf içi öğrenmenin kolaylaştırılması, eğitim paydaşlarının bilgilendirilmesi gibi birçok eğitimsel düzenlemede kullanılabilir (de la Torre, Hong ve Deng, 2010; Henson ve Douglas, 2005; Huebner ve Wang, 2011). Çok sayıda BTM önerilmesine rağmen DINA model basitliği ve kolay yorumlanabilmesi nedeniyle birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir (DeCarlo, 2011; de la Torre, 2009; Rupp ve Templin, 2008). Tüm BTM'ler bir Q matrisin belirlenmesini gerektirirler. Bu matriste her bir madde ayrı bir satırda, her bir özellik ise ayrı bir sütunda listelenir ve her bir hücre dikkate alınan madde için özelliğin gerekli olup olmadığını gösteren "0" veya "1" değerleri içerir (de la Torre, 2008; de la Torre, Hong ve Deng, 2010; de la Torre ve Lee, 2010; Henson ve Douglas, 2005). Q matris yapısı model veri uyumunu, madde parametre kestirimlerini ve adayların sınıflandırılmasını etkileyecek bir potansiyele sahiptir (de la Torre, Hong ve Deng, 2010). BTM araştırmalarının büyük bir çoğunluğunda farklı BTM karşılaştırmaları, Q matris, madde parametre kestirimi (g ve s), özellik, madde sayısı, model-veri uyumu, bireylerin sınıflandırılması etkileşimleri ele alınmaktadır (de la Torre, 2008, 2009; de la Torre, Hong ve Deng, 2010; de la Torre ve Lee, 2010; Henson ve Douglas, 2005; Huebner ve Wang, 2011; Rupp ve Templin, 2008). Ancak BTM'ler üzerinde çok boyutluluğun etkisi ve yetenek kestirimi gibi konular araştırmaya açıktır. Tek boyutluluk varsayımının ihlal edildiği durumlarda bu varsayıma dayalı modeller ile yapılan kestirimlerde sadece baskın olan boyut kestirilmekte, diğer boyut hakkındaki bilgiler ise yok olmaktadır (Kreiter, 1993). Sadece bir örtük özelliği ölçen bir test geliştirmenin çok zor oluşu (Lee, 2007), bilgi kaybının en düşük düzeye indirilmesi, geçerli ve güvenilir ölçümler yapılabilmesi amacıyla çok boyutlu modeller geliştirilmiştir. Bu amaçla DINA model Q matrisinde yer alan her bir özellik bir boyut gibi ele alınarak elde edilen yetenek kestirimleri ile Çok Boyutlu MTK (MIRT) modelinden elde edilen yetenek kestirimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma kapsamındaki analizler, gerçek ve benzetim verileri üzerinden yürütülmüştür. Gerçek veri seti 2238 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisine uygulanan 34 maddelik teste aittir. Bu veri setine, NOHARM ve DETECT yazılımları ile doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) uygulanması sonucunda elde edilen bulgular ve BTM için oluşturulan önsel Q matris çalışmaları, 4 boyutlu bir yapı ortaya koymuştur. Gerçek veri setine benzer şekilde 2500 cevaplayıcı, 34 maddeden oluşan 4 boyutlu bir benzetim verisi DINA model ile üretilmiştir. Üretilen veri setinin boyutluluğu NOHARM ve DETECT DFA analizleri ile kontrol edilmiştir. BTM'nin hem testi, hem de maddeyi boyutlandırabilen yapısı göz önüne alınarak model karşılaştırmaları yapabilmek için DINA model analizleri iki Q matris üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öncelikle MIRT modeline uyumlu olarak tanımlanmış her bir maddenin tek bir özelliği ölçtüğü Q matris (Q1) kullanılarak DINA model ile öğrenci yetenekleri kestirilmiştir. Daha sonra BTM yaklaşımına göre tanımlanan ve maddelerin birden fazla özellikle ilişkilendirilebildiği Q matris (Q2) ile yine aynı öğrencilere ilişkin yetenek puanları ve örtük sınıflar belirlenmiştir. DINA model analizleri bireyler hakkında hem tanımlanan özelliğe (boyuta) sahip olma olasılığını hem de sahip olduğu özelliklere göre belirlenen örtük sınıflardan hangisinde yer aldığı bilgisini vermektedir. Araştırmada MIRT analizleri IRTPRO yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin boyutlara ilişkin olarak MTK'ya dayalı yetenek puanları ile DINA model tarafından belirlenen olasılık değerleri karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda her bir öğrencinin boyutlara ilişkin MTK ile belirlenen yetenekleri ikili (dichotomous) değişkene çevrilmiş ve bu yöntemle elde edilen sınıflamalar ile BTM tarafından belirlenen örtük sınıflamalar karşılaştırılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen AIC ve BIC değerlerine göre BTM kullanılarak yapılandırılan Q2 matrisinin, MIRT için oluşturulan Q1 matrisine göre daha iyi model veri uyumu sağladığı görülmüştür. Yetenek kestirimlerine ilişkin elde edilen bulgular, modellerin bireylerin test boyutlarına ait yetenek düzeylerini sürekli ve ikili olarak belirlendiği iki farklı durum için incelenmiştir. Gerçek ve benzetim verilerinden elde edilen analiz sonuçlarına göre, hem öğrencilerin ait oldukları örtük sınıf kestirimlerinde, hem de özelliğe sahip olup olmama kararlarında MIRT ile Q2 matrisine dayalı BTM'in daha yüksek uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, Dina model ile elde edilen cevaplayıcıların özelliğe sahip olma olasılıkları ve IRT modellerinin verdiği yetenek puanları (θ) arasında düşük korelasyonlar olduğu gözlenmiştir. Olasılık ve yetenek puanları arasındaki korelasyon Pearson, Sperman ve Dina model alfa değerleri ikili (1-0) değerlere dönüştürülerek, point biserial yöntemleri ile incelendiğinde, ilişkinin 0,03-0,18 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu durum, modellerin öğrenci yeteneğini bir birinden farklı değerlendirdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Anahtar Kelimeler : MIRT, CDM, DINA, Çok boyutluluk

Kaynakça

DeCarlo, L. T. (2011). On the analysis of fraction subtraction data: The DINA model, classification, latent class sizes, and the Q-matrix. *Applied Psychological Measurement*, *35*(1), 8-26.

De La Torre, J. (2008). An Empirically Based Method of Q-Matrix Validation for the DINA Model: Development and Applications. *Journal of educational measurement*, *45*(4), 343-362.

De La Torre, J. (2009). DINA model and parameter estimation: A didactic. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *34*(1), 115-130.

De La Torre, J., Hong, Y., & Deng, W. (2010). Factors affecting the item parameter estimation and classification accuracy of the DINA model. *Journal of Educational Measurement*, *47*(2), 227-249.

De La Torre, J., & Lee, Y. S. (2010). A note on the invariance of the DINA model parameters. *Journal of Educational Measurement*, *47*(1), 115-127.

Henson, R., & Douglas, J. (2005). Test construction for cognitive diagnosis.*Applied Psychological Measurement*, *29*(4), 262-277.

Huebner, A., & Wang, C. (2011). A note on comparing examinee classification methods for cognitive diagnosis models. *Educational and Psychological Measurement*, *71*(2), 407-419.

Kreiter, C.D. (1993). *An emprical Investigation of compensatory and noncompensatory test items in simulated and real data.* Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Iowa, Iowa city.

Lee, S. H. (2007). Multidimensional item response theory: A SAS MDIRT macro and empirical study of PIAT MATH Test (Doctoral dissertation, The University of Oklahoma, Oklahoma.

Rupp, A. A., & Templin, J. (2008). The effects of Q-matrix misspecification on parameter estimates and classification accuracy in the DINA model. *Educational and Psychological Measurement*, *68*(1), 78-96.

(7788) Test Yönergesi ve Test Maddelerinin Bilişsel Düzeyinin Tahminle Yanıtlama Davranışına Etkisi

Ercan ÇOBAN
Ankara Üniversitesi

Nükhet DEMİRTAŞLI
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Çoktan seçmeli testler, eğitimdeki ölçme ve değerlendirme işlemlerinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Puanlamasının objektif ve kolay olması, çoktan seçmeli testlerin sıklıkla tercih edilmesine yol açmaktadır (Haladayna, 19979. Bununla birlikte çoktan seçmeli testlerin bazı dezavantajları vardır. En büyük dezavantajlarından birisi de doğru yanıtların şansla bulunma olasılığının olmasıdır (Baykul, 2010; Crocker ve Algina, 1986; Dirkzwanger, 2003; Zimmerman ve Williams, 1965).

Şans başarısı test güvenirliğini (Zimmerman ve Williams, 1965) ve geçerliğini (Baykul, 2010) düşürmektedir. Testin geçerliğini ve güvenirliğini düşüren şans başarısı ve tahmin davranışına karşı ne yapılacağı, test uygulayıcıların öncelikli sorunlarından birisi olmuştur. Bu sorunu çözmek için değişik puanlama formülleri geliştirilmiştir (Crocker ve Algina, 1986; Kurz, 1999).

Çoktan seçmeli test uygulanırken, test yönergesinde düzeltme formülünün kullanılacağının açıklanmasının, tahminle yanıtlama davranışında nasıl bir değişikliğe sebep olduğu konusunda değişik görüşler vardır. Ebel (1965)' e göre, düzeltme formülünün faydası matematiksel olmaktan çok psikolojiktir. Eğer düzeltme formülünün uygulanacağı cevaplayıcılara duyurulursa, bu durum test puanlarının geçerlik ve güvenirliğini artırabilir. Cronbach (1960)'a göre, şüphe içinde kalınan sorulara tahmin ile cevap verme davranışı şans başarısına karşı düzeltme uygulanacağını belirten yönergelerle tamamen ortadan kaldırılamaz. Bu davranış kişilik özellikleri tarafından belirlenmektedir.

Alan yazında çoktan seçmeli testlerin tahminle cevaplanma davranışını engellemek için test yönergesine düzeltme yapılacağına dair açıklama konulması dışında başka öneriler de bulunmaktadır. Haladyna (1997), testteki maddelerin ölçtüğü zihinsel düzey arttıkça şansla doğru cevaplama olasılığının azalacağını ve testin güvenirliğinin artacağını belirtmiştir. Swineford ve Miller (1953) düzeltme uygulanacağını belirten yönergeyle uygulanan testte özellikle zor sorular yanıtlanırken, tahmin davranışının azaldığını bulmuşlardır.

Yukarıda belirtildiği gibi, çoktan seçmeli testlerde tahminle yanıtlama davranışı test puanlarının güvenirliğini ve geçerliğini değiştirebilmektedir. Tahminle yanıtlama davranışını azaltmak için yönergeye açıklama koyma ve düzeltme formülleri kullanma gibi değişik yöntemler geliştirilmiştir. Fakat test alanların çoktan seçmeli maddelerden tahmine giderek puan kazanmalarını engellemek için önerilen yöntemlerin tahminle cevaplama davranışını ne derece azalttığı ya da hangi yöntemin daha etkili olduğu konusunda ortak bir bulgu bulunmamaktadır. Ayrıca bu yöntemler dışında testteki maddelerin güçlük düzeyinin davranışını ne derece değiştirdiği konusunda bazı araştırmalar olmasına rağmen, madde güçlüğüyle dolaylı olarak ilişkili olan maddelerin ölçtüğü bilişsel düzeyin tahminle yanıtama davranışına etkisi hakkında yeterince çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmada tahminle yanıtlama davranışının farklı düzeltme formülleri kullanılacağını belirten test yönergesi ve test maddelerinin bilişsel düzeyine göre değişip değişmeyeceği araştırılmıştır.

Bu araştırmada, test yönergesi ve testteki maddelerin bilişsel düzeyinin yanıtlayıcıların tahminle yanıtlama davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ölçme ve değerlendirme dersi başarı testi dört farklı yönergeyle uygulanmıştır. Yönergelerde sadece testin nasıl puanlanacağı hakkındaki açıklamalar farklı olup, diğer açıklamalar aynıdır. Yönergelerde puanlamaya yönelik açıklamalar şu şekildedir:

Yönerge 1: Puanınız hesaplanırken, yanlış yanıtlarınız doğru yanıtlarınızı götürmeyecektir.

Yönerge 2: Puanınız, dört yanlış yanıtınız bir doğru yanıtınızı götürecek şekilde hesaplanacaktır.

Yönerge 3: Puanınız hesaplanırken, yanıtını boş bıraktığınız her beş soru bir doğru yanıt olarak sayılacaktır.

Yönerge 4: Puanınız, doğru yanıtlarınızın sayısından yanlış yanıtlarınızın sayısı çıkarılarak hesaplanacaktır.

Araştırma, yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel çalışmalar, yansız atamayı gerektirmediği için eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda yansız atama yapılmadığı için, araştırmacının olası dış etkiler üzerindeki kontrolü gerçek deneysel çalışmalara göre daha azdır (Creswell, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin lisans programlarında öğrenim gören 179 kadın, 41 erkek toplam 220 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna; bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde eşit sayıda madde içeren 24 maddelik ölçme ve değerlendirme dersi başarı testi farklı yönergelerle uygulanmıştır.

Yönergenin tahminle yanıtlama davranışına etkisini belirlemek için testi farklı yönergelerle alan bireylerin yanlış ve boş sayıları karşılaştırılmıştır. Bilişsel düzeyin tahminle yanıtlama davranışına etkisini belirlemek için testi farklı yönergelerle alan her bir grubun grup içi yanlış ve boş sayıları arasında manidar fark olup olmadığı incelenmiştir.

Verilerin analizinde, ilişkisiz örneklemler tek faktörlü ANOVA, Kruskal-Wallis testi, ilişkili örneklemler tek faktörlü ANOVA ve Friedman testi kullanılmıştır

Testi yönerge 1 ile alan öğrencilerin yanlış sayısı, düzeltme uygulanacağını belirten diğer yönergelerle alan öğrencilerin yanlış sayısından manidar olarak yüksektir. Testi yönerge 2, yönerge 3 ve yönerge 4 ile alan öğrencilerin yanlış sayıları arasında fark yoktur. Testi yönerge 1 ile alan öğrencilerin boş sayısı, diğer yönergelerle alan öğrencilerden manidar olarak düşüktür. Testi yönerge 2, yönerge 3 ve yönerge 4 ile alan öğrencilerin boş sayıları arasında fark yoktur.

Öğrencilerin farklı bilişsel düzeyi ölçen maddelerdeki yanlış sayısı sadece testi yönerge 1 ve yönerge 3 ile alan gruplarda farklıdır. Bu gruplarda bilgi ve kavrama düzeyini ölçen maddelerdeki yanlış sayısı, uygulama düzeyini ölçen maddelerdeki yanlış sayısından fazladır. Bilgi ve kavrama düzeylerini ölçen maddeler arasında fark yoktur. Yönerge fark etmeksizin, maddelerin ölçtüğü bilişsel düzey yükseldikçe, öğrencilerin boş sayısı artmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Test yönergesi, düzeltme formülleri, bilişsel düzey, tahminle yanıtlama davranışı

Kaynakça

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative research* (4th Edition). Boston: Pearson Education.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical ve modern test theory.* Belmont: Wadsworth Group.

Cronbach, L. J. (1960). *Essentials of psychological testing*. (2nd Edition). New York: Harper & Brothers,Publishers.

Dirkzwager, A. (2003). Multiple evaluation: a new testing paradigm that exorcizes guessing. *International Journal of Testing*, 3(4), 333-352.

Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement.* New Jersey: Prentice-Hall.

Haladayna, T. M. (1997). *Writing test İtems to evaluate higher order thinking.* USA: Ally ve Bacon.

Kurz, T. B. (1999). *A review of scoring algorithms for multiple-choice tests.* San Antonio: Southwest Educational Research Association.

Swineford, F., & Miller, P. M. (1953). Effects of directions regarding guessing on item statistics of a multiple-choice vocabulary test. *Journal of Educational Psychology*, 44(3), 129-139.

Zimmerman, D. W., & Williams, R. H. (1965). Effect of chance success due to guessing on error of measurement in multiple-choice tests. *Psychological Reports*, *16*(3c), 1193-1196.

(7803) Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Pusula Tekniğinin Oluşturulması ve Uygulama Çalışmasının Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Sait ARITÜRK

Denizli Bozkurt Spor Lisesi Müdürlüğü

ÖZET

Değerlendirme, farklı bir açıdan incelendiğinde bilgi verici ve düzeltici olabileceği gibi, not, diploma ve sertifika gibi daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak için de kullanılmaktadır. Diğer bir ifade ile süreç veya ürün değerlendirme olarak ayrılmaktadır. Yüksek öğretim düzeyinde ise değerlendirme boyutunda çok ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Konuya ve uygulama alanlarına göre yapılan çalışmalar, çoğu zaman bağlamdan uzak kuramsal boyuttan oluştuğu için, öğrencilerin mezun olduklarını varolan bilgilerini uygulamaya dönüştürmede sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Knight, 2006).Öğrencilerin değerlendirme tercihleri, çalışma alışkanlıkları, öğretim elemanının yaklaşımı ve değerlendirme yöntemleri, içerik, motivasyon ve not kaygısı gibi pek çok değişkene göre değişmektedir. Bu nedenle her öğrenciye hangi yöntemle değerlendirilmek istediğini sormak veya değerlendirme yöntemleri konusunda seçenek sunmak, öğrencilerin motivasyonunun artmasına, daha fazla öğrenme sorumluluğu almasına, daha detaylı ve kapsamlı öğrenmesine yol açabilir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bir çok derste alternatif değerlendirme yöntemleriyle geleneksel yöntemler birlikte kullanılmakla birlikte geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine daha çok yönelindiği görülmüştür. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en sık karşılaşılan problemlerin haftalık ders saatinin yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yetersiz olması, ölçeklerin karmaşık olması ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşanmasıdır. Alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken zamanın yetersiz kalması, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, proje ve performans görevleriyle ilgili öğrenci algılamalarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksiklikleri gibi alt yapının hazırlanmamasından kaynaklı sorunlar hem öğretmenler hem de öğrenciler için karşılaşılan güçlükler olmuştur.Araştırma bulgularına göre anket uygulanan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 90) değerlendirme etkinliği olarak çoktan seçmeli testleri kullandıklarını; bunu takiben eşleştirmeli, kısa cevaplı soruları, yazılı yoklama yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldiklerini saptamışlardır Performansı belirleyen bilginin ölçülmesi, o işin nasıl yapılacağının bir kanıtı değildir. Çünkü bir işin nasıl yapılacağını bilmek ile işi belirlenen ölçütlere uygun olarak yapmak arasında her zaman yüksek bir ilişki yoktur. Bu nedenle, performansın ölçülmesinde, performansa uygun değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir (Tekin 1991).Eğitim kurumlarımızda ve bilhassa spor liselerinde alternatif bir ölçme değerlendirme tekniğine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla yenilikçi ve bütüncül bir bakış açısıyla alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği olarak oryantring sporu odaklı - Pusula Tekniği- oluşturulmuştur. Özgün olarak oluşturulan bu tekniğin Birlikte Çalışabilirlik, Yeniden kullanılabilirlik, Yönetilebilirlik, Ulaşılabilirlik, Devamlılık, Ölçeklenebilirlik olarak geçerliliğinin kanıtlanması amaçlanmıştır.

Çalışma beş deneysel aşamada gerçekleştirilmiştir.

1-Oryantring sporu odaklı, disiplinler arası birden fazla alana dönük sınav senaryonun hazırlanması,

2-Değerlendirme ön hazırlık çalışmalarının yapılması

a)-Gözlemci ve denetçilerin belirlenmesi

b)Yarışma gruplarına öğrenci seçilmesi

c)-Senaryoya uygun harita alanlarının oluşturulması,

d)Senaryo malzemelerin temin edilmesi ve yerleştirilmesi,

e)-Problem noktaları ve işaretçilerinin örnek gruplar tarafından test edilmesi,

f)-Yarışmacı gruplara pusula tekniği hakkında bilgi verilmesi

3-Yarışma boyutuyla pusula tekniğinin gözlemlenmesi,

4-Yarışma sonrası gruplara son test anketi uygulamasının yaptırılması.

5-Geçerlilik ölçütlerinin değerlendirilmesi

Araştırma Modeli : Bu araştırma, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde , yaratıcı zeka, problem çözme, grup çalışması yapabilme, sınav kaygısı ile başa çıkabilme becerilerini geliştirmesi ve değerlendirme sürecinde aktif olarak rol alabilmesi için yapılan deneysel bir çalışmadır. Nicel bir araştırmamodeli olarak rotasyon modeli

uygulanmıştır. Oyun gözlem formları oluşturulmuştur. Önceden belirlenmiş bir çalışmanın sonucunda son test anketi uygulaması yapılmıştır.

Çalışma Grubu: Ölçme ve değerlendirme deneysel çalışması, Denizli Bozkurt Spor Lisesi 205 öğrenciden her sınıf seviyesinden rast gele bir temsilci olacak şekilde 4 kişiden oluşan 2 kız, 2 erkek, 2 karma takımdan oluşturulan 6 gruba uygulanmıştır. Uygulama yarışma içerikli olarak hazırlanmıştır.

Veri Toplama Aracı: Öncelikle ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve oryantring sporu ile ilgili alan taraması yapılmıştır. Deneysel olarak Pusula Tekniği senaryosu hazırlanmıştır. Uygulama Gözlem Formları gözlemci 15 öğretmenle konu hakkında görüşmeler yapılarak oluşturulmuştur. Veriler oluşturulan anket formu kullanılarak uygulama yapan 24 öğrenciden toplanmıştır. Bu anket formu, ilgili alan yazın incelenip on (10) sorudan oluşturulmuştur.

Veri Çözümleme: Toplanan anket verileri SPSS 21.0 istatistik programına aktarılmış ve analizi yapılmıştır.

Alternatif ölçme değerlendirmede
Pusula Tekniği olarak adlandırılan deneysel çalışmanın uygulanabilirliği test edildiğinde mevcut doğa ortamlarında yürüme, harita okuma, temel matematik yeteneklerine sahip olan her öğrencinin grup halinde yapabileceği bir teknik olarak ortaya çıkmıştır. Bu teknik doğa koşullarına bağlı olarak her bilimsel alanın problem sorunlarına uygulama, analiz etme, yorum yapma, tartışma, işbirliği, ilişkilendirme ilkelerine bağlı olarak uygulanabilir olduğu gözlem sonuçlarında görülmüştür. Öğrencilerin klasik ve çoktan seçmeli sınavlara göre en başarısız oldukları derslerin %58,3 ile Fizik % 41,7 ile matematik derslerinin olduğu, Pusula tekniği uygulanırken en çok zorlandıkları bölümün %83,3 Tarih ile %16,7 Fizik dersi istasyonlarının olduğu sorulan soruların anlamlı değeri olan 3 ten fazla değerde bulunarak öğrencilerin tamamınca cevaplandığı tespit edilmiştir. T Testinde Ders-1 başarısızlık ilişkilendirmesi ile Ders- 2 başarısızlık ilişkilendirmesinin arasında belirgin bir benzerlik yoktur. Değerlendirme sistemi değişikliği ders başarı durumunu doğrudan etkilemektedir. Pusula tekniğinin diğer kurum türlerinde farklı grup öğrencilerle denenmesi faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Pusula Tekniği, Oryantring

Kaynakça

Yiğit ,F. – Kırımlı, B. Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçmedeğerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimleri Ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar- Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3 Winter 2014

Adanalı, K. Yrd. Doç. Dr. Doğanay, A. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Alternatif Ölçmedeğerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi-Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19, Sayı 1, 2010, Sayfa 271-292

Parlak, B., Doğan, N. Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanların Uyum Düzeyleri - Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(2), 189-197 [Nisan 2014]

Erdem, M. Proje Tabanlı Öğrenme-Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22 : 172-179 {2002] [J. of Ed 22

BALCI, E. Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi-Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18 : 42 -50 [2000]

Çepni, S. ve Şenel Çoruhlu, T. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar-PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 28 Temmuz 2010/ıı

Yrd. Doç. Dr. ARI, A. Öğretmenlere Göre Proje Ve Performans Görevlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar -Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Güz-2010 Cilt:9 Sayı:34 (032-055) ISSN:1304-0278 Autumn-2010 Volume:9 Issue:34

AVŞAR, Z. İlköğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Değerlendirme Süreci İle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi -Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Beden Eğitimi Dersi Değerlendirme Süreci 87yaman, 2005; Arık, 2006; Erdemir, 2007; Eyitmiş, 2007; Güneş, 2007; Kanatlı, 2008).-Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J . of Sport Sciences 2009, 20 (3), 81–89

(7805) Seçme Amaçlı Kullanılan Çoktan Seçmeli Testlerin Maddelerinin Ağırlıklandırılmasının Geçerlik ve Güvenirliğe Katkısı

Gürkan CÜVİTOĞLU MEB
Hakan ATILGAN Ege Üniversitesi
Elif Kübra DEMİR Ege Üniversitesi

ÖZET

Seçme ve yerleştirme sınavlarında amaç adaylar arasından ölçülen özellikleri taşıyan üst grubu belirlemektir. Bu tür sınavların seçme görevini iyi yapabilmesi gerekli bilgi, beceri ve yetenekleri yeterince duyarlıkla yoklayabilmesine, yeterli olanları birbirinden ayırt edebilmesine ve kendi aralarında sıralayabilmesine bağlıdır (Turgut ve Baykul, 2013). Özellikle çok sayıda öğrencinin katıldığı seçme ve yerleştirme sınavlarında çoktan seçmeli testler genel olarak kullanılan sınav türüdür (Atılgan, Kan ve Doğan, 2014). Çoktan seçmeli testler kapsamı geniş bir şekilde örnekleyen, güvenirlikleri yüksek, uygulaması ve puanlanması kolay ölçme araçları olmaları nedeniyle tercih edilmektedir. Bu testler hatırlama düzeyinden çok daha karmaşık olan düzeylere kadar davranışların ölçülmesinde büyük öneme sahiptir (Kurz, 1999).

Psikometrik özelliklerinin önceden kestirilebilmesi, güvenirlik ve geçerliklerinin yüksek, büyük gruplara uygulanabilmesi gibi nedenlerle sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli testlerin başlıca zayıf yönleri şans başarısının olması ve kısmi bilginin ölçülememesidir (Özdemir, 2003). Şans başarısını ortadan kaldırmak için pek çok çalışma yapılmış, kesin bir çözüm bulunamamış, ancak farklı düzeltme formülleri tavsiye edilmiştir (Gulliksen, 1950; Turgut ve Baykul, 2013). Çoktan seçmeli testlerin puanlamasında en basit ve en çok kullanılan yöntem 1-0 puanlama tekniğidir. İki kategorili 1-0 puanlamada doğru cevabın seçilmesi durumunda verilen 1 puan tam bilmeyi, 0 puan ise tam bilgisizlik durumunu göstermektedir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2014). Bu yöntem, tam bilgiye sahip bireylerin cevapları ile şans yoluyla doğru cevabı işaretleyen bireylerin cevaplarını "doğru cevap" kategorisine atarken, tamamıyla yanlış veya kısmen yanlış bilgiye sahip veya şansla yanlış cevabı işaretleyen bireylerin cevaplarını da "yanlış cevap" kategorisine almaktadır. Bu yöntemin kullanımı basit olsa da yöneltilen en temel eleştirilerden biri, cevaplayıcıların bilgi düzeylerinin "tam bilme"den "tam yanlış bilme"ye düşmesi ve şansla tahminde bulunmaları kontrol etmedeki zayıflığına yöneliktir (Jaradat ve Tollefson, 1988).

İki kategorili puanlama (1-0) tekniği ile elde edilen puanlar bireylerin bulundukları grup içindeki sıralama bilgisini vermesine rağmen bireyler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmada yetersiz kalmaktadır (Anastasi, 1982; Kurz, 1999). Bu durum, test puanlarına göre adaylar arasında seçim yapma amacıyla kullanılan testlerde önemli bir sorun oluşturmaktadır. Söz konusu yetersizlikler nedeniyle 1-0 puanlama yaklaşımı yerine kullanılabilecek çok sayıda alternatif puanlama tekniği önerilmiştir (Turgut, 1992). Bu puanlama stratejileri geleneksel puanlamanın zayıflıklarının üstesinden gelmeye çalışmakta ve cevaplayıcıların yeteneklerinin en iyi tahminini veren bilgileri elde etmeyi hedeflemektedir (Kurz, 1999). Ancak önerilen puanlama tekniklerinin güvenirliği yükselttiği halde geçerliği yükseltmediği; güvenirlik değerlerindeki küçük artışlara karşılık hazırlama, uygulama ve puanlama için harcanan emek, para ve zamandaki artışa bağlı olarak kullanışlılıkta büyük düşüşler gözlendiği belirtilmektedir (Waters, 1977; Frary, 1982).

Çoktan seçmeli testlerin iki kategorili puanlama ile ilgili yukarıda açıklanan zayıflıklarını ortadan kaldırma çabaları psikometristlerin çok kategorili puanlama yaklaşımlarını geliştirmelerine neden olmuştur. Çok kategorili puanlamada, maddelerin veya madde seçeneklerinin farklı ağırlıklandırıldığı birçok yöntem bulunmaktadır. Maddelerin, madde seçeneklerinin doğru yanıta yakınlık derecesine göre puanlanması yöntemi önsel ve deneysel yöntemlerle yapılabilmektedir. Önsel ağırlıklandırmada, çeldiricileri alan uzmanlarının ya da testi geliştiren uzmanın ağırlıklandırması söz konusu olabilir. Deneysel ağırlıklandırma, test uygulandıktan sonra maddelere verilen yanıtlara dayanılarak yapılmaktadır. Diğer bir yöntem ise maddelerin ölçtüğü davranış düzeyine, maddenin güçlük ve/veya ayırt edicilik düzeyine göre ağırlıklandırılmasıdır.

Bu çalışmada seçme ve sıralama amaçlı kullanılan testlerin maddelerin; madde istatistiklerine göre ağırlıklandırılması ile elde edilen test puanlarının, geçerlik ve güvenirlikleri şans başarı ile birlikte ele alınacaktır.

Bu araştırmada 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmış olan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) A Formunu alan 480691 adayın verileri kullanılacaktır. Söz konusu test beş at testten oluşmakta ve dört seçenekli çoktan seçmeli bir testtir. Bu verilerden 100 adet 1000 kişilik yansız örneklem çekilecektir. Analizler hem tüm veri seti üzerinden hem de yansız olarak çekilen replikasyonlar üzerinde yapılarak karşılaştırılacaktır.

Maddelerin ağırlıklandırılmasında kullanılacak yöntemlerden birisi maddelerin seçenekleriyle birlikte analiz edilmesi sonucunda elde edilen; anahtarlanmış doğru yanıt ve çeldiricilerin istatistiklerine göre seçeneklerin ağırlıklandırılması seklinde olacaktır. Diğer bir ağırlıklandırma yöntemi ise dikotom (1 ve0) olarak puanlanan maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerine göre hem tek tek hem de birlikte elde edilen fonksiyonlarına dayalı olacaktır.

Yukarıda belirtildiği şekilde ağırlıklandırılan maddelerle elde edilen test puanlarının tüm veri matrisinden ve örneklem veri matrislerinden elde edilen, şans başarısından arındırılan ve arındırılmayan puanlar bakımından sıralamalarının nasıl değiştiğinin belirlenmesi için Speraman'ın sıra farkları Rho korelasyon katsayısı kullanılacaktır. Ayrıca Madde Tepki Kuramı (MTK) 2 ve 3 parametreli modeli ile bireylerin kestirilen yetenek düzeyleri ile ağırlıklandırmalarla elde edilen, şans başarısından arındırılan ve arındırılmayan puanları arasındaki ilişkiler incelenecektir. Aynı zamanda ağırlıklandırılmadan ve ağırlıklandırılarak elde edilen puanlara göre %27'lik alt ve üst grupların nasıl değiştiği ve ortalamalr arasında farkların nasıl etkilendiğinin belirlenmesi için bağımsız gruplar t testi kullanılacaktır. Ağırlıklandırılmadan ve ağırlıklandırılarak elde edilen tüm veri matrisleri için 1-0 puanlama için KR-20, ağırlıklı puanlama için ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak karşılaştırılacaktır.

Test puanlarının hesaplanmasında 1-0 puanlaması durumunda her madde toplam puanı eşit ağırlıkta etkiler. Yani dikotom puanlamayla elde edilen test puanlarıyla yapılacak sıralamalarda; maddenin doğru ya da yanlış yapılması sıralamayı değiştirirken, maddenin niteliği sıralamayı değiştirmez. Oysa maddenin niteliği, kolay ya da zor oluşu ve/veya ayırtediciliği gibi özellikleri yetenek düzeyini etkilemesi beklenen değişkenlerdir. Üst yetenek grubunun belirlenmesi amacını güden seçme testlerinde; basit bir niteliği ölçene göre üst düzey bir niteliği ölçen madenin sıralamayı daha çok etkileyecek şekilde ağırlıklandırıması düşünülebilir. Böylece üst yetenek grubunu diğerlerinden daha iyi ayıran bir puanlama sistemi geçerliği artıracaktır. Madde ağırlıklandırılarak elde edilen puanlara göre öğrencilerin sıralamasında anlamlı değişmenin olması ve adayların toplam puana dayalı bilgi (yetenek) düzeyi daha hassas ölçüldüğünden ağırlıklı puanlamadan elde edilen puanların madde tepki kuramına göre elde edilen yetenek puanlarıyla daha yüksek ilişki göstermesi beklenmektedir. Araştırma sonucunda seçme amaçlı kullanılan testlerin puanlanması için üst yetenek grubunu daha doğru olarak belirleyecek bir puanlama siteminin önerilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Test puanlama, çoktan seçmeli testler, ağırlıklı puanlama

Kaynakça

Anastasi, A. (1982). *Psychological testing* (Fifth Edition). New York: Macmillan Publishing Inc.

Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (8. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Frary, R. B. (1982). A Simulation Study of Reliability and Validity of Multiple-Choice Test Scores under Six Response-Scoring Modes. *Journal of Educational Statistics*, *7*(4), 333–351.

Gulliksen, H. (1950). *Theory of Mental Tests.* New York: John Wiley & Sons.

Jaradat, D. ve N. Tollefson. (1988). "The Impact of Alternative Scoring Procedures for Multiple-Choice Items on Test Reliability, Validity and Grading." Educational and Psychological Measurement, No:48.

Kurz, T. B. (1999). "A Review of Scoring Algorithms for Multiple-Choice Tests." *EDRS Publications*, Report No: ED 428 076.

Özdemir, D. (2003). Çoktan Seçmeli Testlerde Deneysel ve Önsel Ağırlıklandırmaya Dayalı Puanlamanın Test Güvenirliğine Etkisi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü e-dergi, 1(1).

Özdemir, D. (2003). Çoktan Seçmeli Testleri Puanlama Yöntemlerine Bir Bakış, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(12), 121-12, ISSN: 1302-597X.

Turgut, M. F., Baykul, Y. (2013) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaası.

Waters, B. (1977). "The Measurement of Partial Knowledge: A Comparison Between Two Empirical Option-Weighting Methods and Rights-Only Scoring." The Journal of Educational Research, No.70(6).

(7817) PISA 2012 Matematik Testinde Farklılaşan Madde Fonksiyonunun ve Kaynaklarının Genelleştirilmiş Hiyerarşik Doğrusal Modellerle Belirlenmesi

Özen YILDIRIM

Niğde Üniversitesi

ÖZET

Türkiye PISA uygulamalarına 2000 yıllından bu yana 3 yılda bir katılmaktadır. Bu uygulamaların sonuçlarına göre okuma, matematik ve fen alanlarında istenilen başarıyı gösterememekte ve sıralamada birçok ülkenin altında yer almaktadır. PISA sonuçlarına göre bu alanlarda kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin başarı farklılıklarının olduğu gözlenmektedir. Fen ve okumada kızlar erkeklerden daha iyi performans gösterirken, matematik alanında erkekler kızlardan daha iyi performans göstermektedir. Araştırmalar ilköğretim yıllarında başarı bakımından cinsiyetler arasında belirgin farklılaşmanın olmadığına vurgu yaparken, bu farklılaşmanın matematik ve fen de ortaokul yıllarından itibaren başladığını ortaya koymaktadır. Özellikle kız çocuklarında matematik başarısı belirgin bir düşüş göstermektedir. Ülkelerin TIMSS, PISA gibi geniş ölçekli testlerden elde ettikleri matematik performanslarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu inceleyen çalışma bulgularına göre birçok ülkede benzer farklılaşmalar gözlemlenmektedir. Ancak araştırmacılar bu farklılaşmanın kaynağının farklı nedenler olabileceğine vurgu yapmaktadır. Son yıllarda yapılan birçok çalışmada başarılar arasında ortaya çıkan farklılaşmanın nedenlerinin araştırılması önem kazanmıştır. Örneğin araştırmacılar öğrencinin ırkı, sosyo ekonomik durumu, duyuşsal özellikleri gibi farklı özelliklerin bu farklılaşmanın nedeni olabileceği üzerinde durmuşlardır. Bu kaynakların belirlenmesi bireyler arası farklılaşmanın ortadan kaldırılması, eğitim ve öğretimde hatta bireyin günlük yaşamında gerekli önlemlerin alınması için yol göstericidir. Böylece geleceğin ihtiyacı olan eleştirel düşünen, problem çözen, yaratıcı üst düzey düşünme becerisine sahip bireyler yetişecektir.

Bu çalışmanın amacı, PISA 2012 uygulamasında Türkiye örneklemi dikkate alındığında matematik maddelerinde cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunun olup olmadığını belirlenmeye çalışmak ve bu maddelerde ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını öğrencinin matematiğe yönelik duyuşsal özelikleri anksiyete, ilgi ve öz yeterliliği bakımından çok düzeyli modellemeyle ortaya koymaktır.

Araştırmada ele alınan duyuşsal özelliklerden matematik aksiyetesi genel olarak öğrencinin günlük ve akademik yaşamında matematiğe dayalı konularla ilgilenirken kaygı ve gerginlik hissetmesidir. Matematikte zorlanma sadece öğrencinin belirli matematiksel öğrenmedeki yetersizliğinden değil matematik anksiyetesinden de kaynaklı olabilir. Anksiyetesi olan öğrenci matematik problemini çözmede kendine daha az güven duymakta ve kendini yetersiz hissetmek, bu durum da öğrencinin gelecek matematik performansını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrencinin matematiğe yönelik ilgisi incelendiğinde ise yapılan araştırmalar öğrencinin ilgi düzeyinin arttıkça bilişsel süreçleri kullanma becerisinin de artığını gözlenmiştir. Öğrencinin matematiğe yönelik ilgisini artırmayı destekleyen birçok boylamsal çalışmanın sonuçlarına göre ilgisi artan öğrencinin matematiğe verdiği önem artmaktadır. Bu öğrenciler gelecek kariyerlerinde matematiğin önemli bir yeri olduğunu düşünmektedir.

Araştırmada ele alınan diğer bir duyuşsal özellik öğrencinin matematiğe yönelik öz yeterliliğidir. Öz yeterlik genel olarak öğrencinin seçimini, bir konuya yönelik çabasını ve akademik konularda kararlı olmasını sağlayan önemli bir yordayıcı özellik olarak bilinmektedir.

Test geliştirme sürecinde üzerinde durulması gereken konulardan biri testin geçerliliğidir. Testi alan bireyler için her bir maddenin adil olup olmadığını belirlemek amacıyla farklılaşan madde fonksiyonu (FMF) analizleri yapılmakta ve testin geçerliği test edilmektedir. Farklı FMF belirleme yöntemleri olmakla birlikte araştırmanın veri yapısı ve amacı dikkate alınarak uygun yöntemin kullanılması önemlidir. İç içe geçmiş veri yapıları arasındaki bağımsızlığı göz ardı etmeyen tek yöntem hiyerarşik veri analizi yöntemleridir. Bu çalışmada PISA verilerinin çok boyutlu olması ve FMF'nin kaynağının araştırılmasında dolayı genelleştirilmiş çok düzeyli FMF belirleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2012 yılındaki PISA Türkiye örneklemi içerisinden seçilmiş 166 okuldan 1458 15 yaş grubu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında her öğrencinin incelenecek maddelere verdiği yanıtların dağılımının mevcut olması gerekmektedir. Bu nedenle hiyerarşik veri yapısının ve örneklem sayısının veri analize uygun olması dikkate alınarak kitapcık1, kitapcık3, kitapcık4 ve kitapcık6'dan oluşan 1458 öğrenci tarafından ortak olarak yanıtlanan 13 matematik maddesi analiz edilmiştir.

Çalışmada kullanılan matematik alanı başarı testi ve öğrenci anketine ilişkin veriler PISA sonuçlarının yer aldığı OECD'nin internet sayfasından alınmıştır. Araştırma kapsamında matematik başarı testinden içerik olarak uzay ve şekil, miktar, belirsizlik ve veri, değişim ve ilişkiler konularını ölçen maddeler, madde türü olarak basit çoktan seçmeli ve yapılandırılmış cevaplı

maddeler ve bilişsel düzey olarak formüle etme, kullanma ve yorumlamayı ölçen maddeler ele alınmıştır. Ayrıca bu araştırmada öğrenci anketinden yararlanarak FMF araştırılan öğrencinin cinsiyeti ve FMF kaynağı olabileceği düşünülen öğrencinin matematiğe yönelik ilgi, anksiyete ve öz yeterliliği değişkenleri dikkate alınmıştır.

Eğitimde öğrenci üzerinde uygulanan testlerden elde edilen veriler çok düzeyli bir yapı göstermektedir. Örneğin öğrenciler sınıflarda sınıflar ise okullarda iç içe geçmiş haldedir. Bu durum aynı sınıfta ve okulda yer alan öğrencilerin benzer özelliklerden etkileneceği varsayımına dikkat çekmekte ve geleneksel regresyon yöntemine dayalı analizlerle ortaya konulan sonuçlarda hata oranlarının yüksek olacağına vurgu yapılmaktadır. PISA örneklemi çok düzeyli bir veri yapısına sahiptir. Bu nedenle araştırmada FMF ve FMF'nin kaynakları belirlenirken çok düzeyli veri yapısını dikkate alan Genelleştirilmiş Hiyerarşik Doğrusal Model (GHLM) yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, PISA 2012 matematik alanı içerisinde incelenen 13 maddeden üçünün FMF gösteren madde olduğu, bu maddelerden birinin kız öğrenciler diğer ikisinin erkek öğrenci lehine olduğu belirlenmiştir. Madde özellikleri incelendiğinde on maddenin güçlük düzeyi sıfırın üstünde yani zor madde, üç maddenin ise güçlük düzeyi sıfır'ın altında yani kolay maddedir. FMF'li maddelerden ise biri kolay madde diğer ikisi zor maddedir. Bununla birlikte FMF'li maddeler sırasıyla yorumlama, kullanma ve formüle etme bilişsel düzeylerini ölçmektedir. Madde yapısı incelendiğinde; ikisinin basit çoktan seçmeli madde olduğu diğer birinin yapılandırılmış yanıtlı madde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin matematiğe yönelik anksiyete, ilgi ve öz yeterlik değişkenlerinin FMF'nin kaynağı olma durumunu belirlemeyi amaçlayan bulgular incelendiğinde, matematiğe yönelik anksiyete, ilgi ve özyeterlik değişkenlerinin modelde sabit tutulması bir maddede cinsiyete göre FMF'nin ortadan kalkmasını sağlamış diğer iki maddede çok az azalmaya neden olmuştur. Bununla birlikte FMF'li bir madde de matematiğe yönelik ilgi ve öz yeterliliğin maddenin yanıtlanma performansını artırdığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Madde Yanlılığı, Genelleştirilmiş Hiyerarşik Doğrusal Modeller, PISA, Cinsiyetler Arası Farklılaşma, Öğrencinin Duyuşsal Özellikleri

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191–215.

Hox, J. (2002). Multilevel analysis techniques and applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kamata, A. (2001). Item analysis by the hierarchical generalized linear model. *Journal of Educational Measurement, 38*, 79-93.

Kamata, A., & Binici, S. (2003). Random-effect DIF analysis via hierarchical generalized linear models. Paper sent at the Annual International Meeting of the Psychometric Society, Sardinia, Italy.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, *15*, 381-395. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.007

OECD (2014), PISA 2012 Tecnical Report Results, PISA, OECD Publishing. 01Mart 2016 http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf

Sanders, J., & Nelson, S.C. (2004). Closing gender gaps in science. Educational Leadership, 62(3), 74-77.

Vukovic, R. K.., Kieffer, M. J., Bailey, S. P., & Harari, R. R. (2013). Mathematics anxiety in young children: Concurrent and longitudinal associations with mathematical performance. Contemporary Educational Psychology, 3S(1), 1-10. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.09.001

(7839) Örneklem Büyüklüğünün ve Kayıp Veri Oranının Genellenebilirlik Katsayılarına Etkisi

Sümeyra SOYSAL Hacettepe Üniversitesi

Haydar KARAMAN Hacettepe Üniversitesi

Nuri DOĞAN Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Araştırmacılar veri toplama ve analizi sürecinde kayıp veri sorunu ile karşılaşabilmektedir. Stekhoven & Bühlmann (2011)'a göre istatistiksel analizler için veri setlerinin kayıpsız (tam) olması büyük önem taşımaktadır. Araştırmacılar tam veri setleri elde etmek için ne kadar dikkatli olmaya çalışsalar da çeşitli nedenlerden dolayı verilerde kayıplar yaşanabilmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin maddelere cevap vermek istememesi ya da cevabı bilmemesi, araştırmacının veri kodlarken dikkatsiz davranması gibi durumlar kayıp veriye sebep olmaktadır. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre kayıp veri probleminin ciddiyeti verilerin ne kadar ve neden kayıp olduğuna bağlıdır. Kayıp veri, araştırmalarda temel olarak iki önemli probleme neden olabilmektedir (Olinsky,1999). İlk olarak kayıp veri örneklem büyüklüğünü küçülterek ölçme aracının gücünü azaltabilir. İkincisi kayıp veri değişkenler arasındaki ilişkileri etkileyerek parametre kestirimlerinde yanlılığa neden olabilir. Dolayısıyla kayıp veri, ölçme sonuçlarının geçerliği ve güvenirliği açısından önemli bir problemdir. Geçerlik ve güvenirlik ölçme sonuçlarında olması gereken iki önemli özelliktir. Genellenebilirlik Kuramı, bu iki özelliği bir arada incelemeyi sağlar (Güler,2009). Genellenebilirlik Kuramı (G Kuramı), gözlenen puanlarda var olan veya var olabilecek olan tutarsızlıkların güçlü istatistiksel yöntemler ile belirlenmesini ve ölçülmesini sağlayan varyans analizi üzerine temellenen bir kuramdır (Brennan, 2001). G kuramı, ölçme sonuçlarındaki değişkenliği kaynaklarına ayırır ve ölçmeye konu olan değişken ya da değişkenlerin gözlenen puanlarını evren puanlarına doğrulukla genellemeyi amaçlar. G kuramı, geçerlik ve güvenirlik arasındaki geleneksel farklılığı da bir ölçüde ortadan kaldırmaktadır. Eğitim ve psikolojide bağıl ve mutlak değerlendirmeler söz konusudur. G kuramı da bağıl değerlendirmeler için genellenebilirlik (generalizability) katsayısı (G) ve mutlak değerlendirmeler için güvenirlik (dependability) katsayısı (phi) hesaplar (Brennan,2001). Kayıp verinin bu iki katsayıya etkisini inceleyen çalışmalar açısından alanyazında eksiklik olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmanın amacı alanyazında var olan bu eksikliği dikkat çekmek ve kayıp verinin genellenebilirlik katsayılarına etkisini incelemektir. Araştırmacılar kayıp veri ile karşılaştıklarında, genellikle, kayıp veriyi analiz dışı bırakmayı tercih ederler. Bu durumda kayıp verinin yapısına ve oranını da bağlı olarak araştırma sonuçları etkilenebilir. McKnight ve diğerleri (2007)'ye göre eğer kayıp veri miktarı fazlaysa elde edilen sonuçların güvenirliği, genellenebilirliği ve yapılacak istatistiksel çıkarımlar bundan önemli derecede etkilenecektir. Demir (2013) çalışmasında kayıp verilerin ölçme sonuçlarının ortalaması, standart sapması, basıklık ve çarpıklık değerleri gibi istatistikleri de etkilediğini göstermektedir. Yine, Demir ve Parlak (2013) çalışmasında kayıp verilere herhangi bir işlem uygulamadan yapılan betimsel istatistik, güvenirlik ve geçerlik kestirimlerinin kayıp verinin niteliğine ve miktarına bağlı olarak yanlılık ve kestirim hataları üretebileceğini belirtmektedir. Bu amaçla araştırmada kayıp veri varlığında herhangi bir kayıp veri atama yöntemi kullanmadan "Normal dağılım gösteren veri grubunda farklı örneklem büyüklükleri ve kayıp veri oranları Genellenebilirlik ve Phi katsayısını nasıl etkiler?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2004). Aynı zamanda araştırma simulatif bir çalışmadır. Alanyazında G kuramı ve güvenirlik kestirme araştırmaları için örneklem büyüğü konusunda faklı öneriler bulunmaktadır. Kline (1986) güvenirliği hesaplamada kullanılması gereken örneklem büyüklüğünün en az 200 olması gerektiğini belirtirken, Nunnally ve Bernstain (1994) örneklemden kaynaklanan hata miktarını azaltacağını belirterek örneklem büyüklüğünün en az 300 olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak Segall (1994) 300 örneklem büyüklüğünün güvenirlik hesaplamada yeterli olamayacağını, küçük olacağını belirtmiştir. Charter (2003) ise 400 örneklem büyüklüğünün yeterli olabileceğini belirtmiştir. Atılgan (2004) ise G katsayılarını hesaplarken örneklem büyüklüğünün 50, 100, 200 ve 300 olması durumunda G ve Phi katsayılarının yeterince yansız olarak kestirilebileceği, ancak 400 örneklem büyüklüğünde ise G ve Phi katsayılarının daha kesin ve daha sağlam olduğunu belirtmiştir. Alanyazındaki çalışmalar göz önüne alındığında, bu araştırma için örneklem büyüklüğü N= 100, 200, 400, 1000 alarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğüne bağlı olarak tek boyutlu 20 maddeden oluşan ve normal dağılım gösteren veri setleri üretilecektir. Bu veri setlerinden araştırma kapsamında incelenmek istenilen faklı kayıp veri oranlarına dayalı olarak tamamiyle rassal olacak şekilde veri silinecektir. Buna bağlı olarak araştırma için kayıp veri oranları % 5, % 10, % 20 ve % 30 olarak belirlenmiştir. Veriler EduG programı ile toplam puana dayalı olarak analiz edilecektir. Araştırmada değişkenlik kaynakları birey ve madde olarak belirlenmiştir ve dolayısıyla çalışma tek yüzeyli bir G çalışmasıdır. Kayıp veri düzeyinin genellenebilirlik katsayılarına etkisi tam veri ve kayıp veri analizleri sonucu elde edilen genellenebilirlik katsayıları karşılaştırılarak değerlendirilecektir.

Araştırma kapsamında ele alınan farklı örneklem büyüklüğü ve kayıp veri oranları altında G katsayılarının değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir. Genel olarak araştırmada kayıp verili yapılardan kestirilen G katsayılarının eksiksiz veri setlerinden kestirilen G katsayılarından daha düşük olması beklenmektedir. Araştırma kapsamında incelenen tüm örneklem büyüklüklerinde kayıp veri oranı arttıkça kayıp verili yapıdan kestirilen G katsayılarının eksiksiz/tam verilerden kestirilen G katsayılarına göre daha fazla farklılaşabileceği düşünülmektedir. Küçük örneklemelerde bu farklılığın büyük örneklemlere daha fazla olabileceği tahmin edilmektedir. Büyük örneklemlerde kayıp veri oranın az olduğu durumlarda kayıp verili ve tam verili yapılardan kestirilen G katsayıları arasında önemli farklılıklar beklenmemektedir. Genel olarak büyük örneklemlerde gözlenebilecek farklılıkların ise küçük örneklerde gözlenebilecek farklılıklardan daha az olabileceği tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kayıp veri, Genellenebilirlik Kuramı

Kaynakça

Atılgan, H. (2005). A Sample Application for Generalizability Theory and Interrater Reliability. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4 (7).

Brennan, R. L. (2001). Generalizability theory. New York: Springer-Verlag

Charter, R.A. (2003). Study sample are too small to produce sufficiently precise reliability coefficients. The Journal of General Psychology, 130 (2), 117-129.

Demir, E. ve Parlak, B. (2012). Türkiye'de eğitim araştırmalarında kayıp veri sorunu.*Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 3 (1), 230-241.

Demir, E. (2013). Kayıp verilerin varlığında çoktan seçmeli testlerde madde ve test parametrelerinin kestirilmesi: SBS örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 47-68.

Güler, N. (2009). Generalizability theory and comparison of the results of g and d studies computed by SPSS and GENOVA packet programs. *Education and Science*. 34 (154), 93-103.

Karasar N. (2004), Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayıncılık

McKnight, P.E., McKnight, K.M., Sidani, S. ve Figueredo, A.J (2007). Missing data: A gentle introduction. United States of America: The Guilford Press.

Nunnaly, J. C. & Bernstain, I. H. (1994). Psychometric Theory (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill

Olinsky, A. D. (2003.) The Comparative Efficacy of Imputation Methods for Missing Data in Structural Equation Modeling. *European Journal of Operational Research.* 151(1) , 53–79

Segall, D. O. (1994). The reliability of linearly equated tests. *Psychometrica,* 59,361-375

Stehoven D. J. Bühlmann P., (2011). Miss Forest-Nonparametric Missing Value Imputation for Mixed- Type Data.

Tabachnick, B.G. ve Fidel (2001). L.S. Using multivariate statistics (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.

(7864) Do Medical School Students' Preclinical Term Written Exam Performances Predict Their Clinical Term Written Exam Performances?

Hayriye Candan ÇİÇEKÇİ
Ege Üniversitesi

Nilüfer DEMİRAL YILMAZ
Ege Üniversitesi

Medical education in Turkey lasts six years. During the first three years of the education called the pre-clinical term, students acquire the basic medical information, and during the last three years of the education called the clinical term, students put their medical knowledge and skills into practice in the clinical environment.

An overview of the overall structure of the education program of Ege University Faculty of Medicine, one of the well-established medical faculties in Turkey, shows that the undergraduate education program has a community-oriented curriculum focusing on the priority health needs of the community.

The education program aims to teach students normal structure and function (phase 2) and pathologic structure and function (phase 4) during the preclinical period, and to equip them with the information and skills needed to deal with priority health problems by implementing what they have learned during the clinical phase and to put all these competencies and capabilities into practice in clinics under supervision during the clerkship period (phase 5) which is the last year of the education. Phase 2, called the normal structure and function, is in the 1st year of the education. In this phase, the aim is to acquaint students with the normal structure and function of the body through a program integrated to the system-based blocks horizontally and connected to clinical samples vertically. Phase 2 consists of 4 blocks which are formed by associated system groups and last 8-12 weeks. Phase 4, called the system pathology, is in the 3rd year of the education. The main feature of this phase is to teach pathological processes using the system-based model with an intensive emphasis on clinical relevance and relationships. Similar to Phase 2, phase 4 consists of four blocks lasting 8-10 weeks. Phase 5, called clinical sciences which includes clerkship blocks, is in the 4th and 5th years of the education.

The study included students who were enrolled in Ege University Medical Faculty during the 2010-2011 academic year, and within the scope of the study, Phase 2 Block 1 (P2B1) (Normal Structure and Function / respiratory, cardiovascular, hematopoietic and urinary systems) Phase 4 Block 1 (P4B1) (respiratory, cardiovascular, hematopoietic and urinary systems) and the cardiopulmonary system and infection (CPI) block of Phase 5 were investigated. These three blocks were selected because the blocks are similarly structured.

The purpose of this study is to investigate the relationship between the medical school students' P2B1 and P4B1 achievement tests performances given during the pre-clinical term and their clinical term (CPI Clerkship Block) test performances.

The study also aimed to find an answer to the following question using a multiple-choice raw data matrix related to P2B1 with P4B1 blocks and CPI Clerkship Block of the students enrolled in Ege University Medical Faculty in 2010-2011 academic year: "Do medical school students' preclinical term (E2B1 and E4B1 blocks) written exam performances predict their clinical term (CPI Clerkship Block) written exam performances?".

In this study having a relational research design, achievement tests given to students attending Ege University Faculty of Medicine were used. The study group consisted of students enrolled in Ege University, the Faculty of Medicine in the 2010-2011 academic year. In the study, the assumptions of the multiple regression analysis were tested using the total scores 256 students obtained from the achievement tests given in three grades and it was observed that the sample confirmed the assumptions. The total scores obtained by these students from the achievement tests for Phase 2 Block 1 - P2B1 (1st grade), Phase 4 Block 1 - P4B1 (3rd grade) and Cardiopulmonary System and Infection Clerckship Block - CPI (4th grade) were analyzed. The study also investigated to what extent the predictive variables (P2B1 - 1st grade and P4B1 - 3rd grade) accounted for the predicted variable (CPI Clerkship Block - 4th grade) using the raw data matrix regarding the total scores the students obtained from the achievement tests for these three blocks. The data analyzed using the multiple regression analysis were calculated with the PASW statistics for Windows (SPSS, Inc., IBM) version 21.0.This study was approved by the Ethics Committee of the Ege University.

In the study, the assumptions of the multiple regression analysis were tested using the total scores 256 students obtained from the achievement tests given in three grades and it was observed that the sample confirmed the assumptions. In order to create the formula used to find out whether P2B1 and P4B1 predict the CPI Clerkship Block, the significance was taken into consideration and the values ($F = 40.455$, $p < .05$) obtained were considered significant. At the end of the analysis, $R2$ was 0.242, and the P2B1 P4B1 accounted for 24 % of the CPI Clerkship Block and the following formula was obtained:

CPI Clerkship Block score = 51.068 + 0.052 * P2B1 + 0.503 * P4B1

It was determined that the preclinical term achievement test scores predicted clinical term achievement test scores.

Anahtar Kelimeler : Medical student, achievement tests, multiple regression analysis

Kaynakça

Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi 1. 2. ve 3. Sınıflar İçin Öğrenci Kılavuzu (In Turkish). Retrieved October 3, 2015. Available from: http://www.med.ege.edu.tr/d-1623/tip-egitimi.html

Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi 4. ve 5. Sınıf Staj Blokları Kılavuzu (In Turkish). Retrieved October 3, 2015. Available from: http://www.med.ege.edu.tr/d-1623/tip-egitimi.html

Tıp Eğitiminde Müfredatın Geliştirilmesi İçin Toplumumuzun Öncelikli Sağlık Sorunlarının Belirlenmesi Raporu (In Turkish). İzmir, 2005. Retrieved December 12, 2015. Available from: http://www.tead.med.ege.edu.tr/Dosyalar/5/DPT%20Proje%20Raporu.pdf.

EUFM Ege University Faculty of Medicine 2008. Retrieved October 3, 2013. Available from: http://med.ege.edu.tr/ımage/EUFM_ERASMUS_IP_Updated_2008.pdf

Fraenkel J. R., Wallen N. E. How to Design and Evaluate Research in Education, Sixth Edition, New York: McGraw - Hill, 2006.

Tabachnick B. G., Fidell L. S. Using Multivariate Statistics, Fourth Edition, Massachusetts: Allyn and Bacon A Pearson Education Company, 2001.

Stevens J., Applied Multivariate Statistics For The Social Sciens, Fourth Edition, Lawrence Erlbaum Associate, 2002.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk Ş., Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları (In Turkish). Ankara: Pegem Akademi, 2010.

(7866) Öz-Duyarlık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Kanonik Ortak Etki Analizi İle İncelenmesi: Suriye Örneklemi

Burhanettin ÖZDEMİR — Siirt Üniversitesi

Nesrin SEEF — Damascus University

ÖZET

Öz-duyarlık, bireyin kendine karşı iyimser davranması, karşılaştıkları sorunları kabullenmesi, rahatsız edici durumlarla karşılaştığında kendine daha sevecen davranması, başarısız ve yetersiz olduğu durumlarda bilinçli davranması ve karşılaşılan sorunların insan hayatının bir gereği olduğunu kabullenmesi olarak tanımlanabilir (Neff, 2003a; Akın, Akın ve Abacı, 2007).

Öz-duyarlık bireylerin karşılaştıkları sorunların çözümünde alternatif bir yaklaşım önermektedir. Böylece, bireyin bir durum karşısında duyguları ve düşünceleri hakkında iç gözlem yapmasına olanak sağlar (Ferreira et al., 2013). Ayrıca, bireyi rahatsız eden kişisel sorunlardan kaçmak yerine bu sorunun bilinçli bir şekilde farkında olmasını sağlar. öz-duyarlık olgusu ile sorunlara bilinçli bir şekilde yaklaşmak ise sorunun çözümü için atılacak en önemli adımdır (Stuart , 2009, s. 29)

Araştırmalar öz-duyarlığın kendini kabul, yaşam doyumu, bilinçlilik, özerklik, mutluluk ve iyimserlik gibi birçok kavramla pozitif ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Aynı zamanda öz-duyarlık depresyon, öz-eleştiri, düşünce baskısı ve nörotik mükemmeliyetçilikle negatif ilişkili bulunmuştur (Neff, 2003a, 2003b; Neff ve diğerleri, 2005; Akın, Akın ve Abacı, 2007).

Neff (2003b) tarafından geliştirilen Öz-duyarlık Ölçeği bireyin kendisini tanımasına olanak sağlayan ve öz-duyarlığın alt boyutlarıyla ilişkili özellikleri göz önünde bulundurarak bireyin psikolojik durumunun değerlendirilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracıdır.

Bu çalışmanın amacı, Suriyeli üniversite öğrencilerine uygulanan öz-duyarlık ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin kanonik ortak etki analizi ile incelenmesidir. Öz-duyarlık ölçeği formu 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: *Özsevecenliğe* (selfkindness) karşı *öz-yargılama (self-judgement)*, p*aylaşımların bilincinde olmaya (common humanity)* karşı *yabancılaşma (isolation)* ve *bilinçliliğe (mindfulness)* karşı *aşırı-özdeşleşme (over identified)* boyutlarıdır.

Özduyarlık yapısının alt faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, öz duyarlık ile ilişkili olumsuz ifadeler içeren faktörler negatif faktörler olarak, öz duyarlık ile ilişkili olumlu ifadeler içeren faktörler ise pozitif faktörler olarak sınıflandırılmıştır. Negatif faktörler *öz-yargılama, yabancılaşma* ve *aşırı-özdeşleşme* alt faktörlerinden oluşurken; pozitif faktörler ise, *özsevecenlik, paylaşımların bilincinde olma* ve *bilinçlilik* alt faktörlerinden oluşmaktadır. Değişken kümeleri arasındaki ilişki ise kanonik korelasyon ve kanonik ortak etki analizi ile incelenmiştir.

Öz-duyarlık ölçeği özellikle psikoloji alanında sıklıkla kullanılmasına karşın ölçeğin alt faktörlerinin birbiri ile ilişkisini inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır. Bu araştırma bireylere uygulanan öz-duyalık ölçeğinin alt faktörlerinin bir biri ile ilişkisini ve her bir faktörün öz-duyarlığa yapmış olduğu özgün ve ortak etkisini incelemeye olanak sağladığından önemli görülmektedir.

Kanonik ortak-etki analizi her bir değişken kümesindeki değişkenlere ait özgün ve ortak varyanslarını hesaplayarak değişkenler arasındaki çoklu bağlantının derecesini, her bir değişkenin analize olan katkısını hesaplamaya olanak sağlar. Böylece araştırmacının daha doğru ve güvenilir yorumlar yapmasına yardımcı olur.

Bu çalışmada yordayıcı değişken kümesinde yer alan öz-duyarlıkla ilişkili olumsuz faktörler ile ölçüt değişken kümelerini oluşturan öz-duyarlıkla ilişkili olumlu faktörler arasındaki ilişkiler kanonik ortak-etki analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır. Bunlar;

1. kanonik korelasyon analizi sonuçlarına göre öz-duyarlık psikolojik yapısına ait faktörlerin önem sırası nasıldır?

2. Öz-duyarlık psikolojik yapısına ait negatif faktörlerin öz-duyarlık psikolojik yapısına ait pozitif faktörler üzerindeki özgün ve ortak etkisi nasıldır?

3. Ortak-etki analizi sonucuna göre öz-duyarlık psikolojik yapısına ait faktörlere ilişkin özgün (unique) ve diğer değişkenlerle birlikte açıkladığı ortak varyans (common effect) değerleri nasıl değişmektedir?

4. Öz-duyarlık psikolojik yapısına ait olumlu ve olumsuz faktörler arasındaki ilişkiyi açıklamak için kurulabilecek en uygun model hangisidir?

Bu araştırma Sam Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 593 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin 271'si (% 43) erkek ve 332'si (% 57) kız öğrenciden oluşmaktadır.

Uç Değerlerin İncelenmesi: Değişkenlerde tek yönlü uç değerlerin olup olmadığı incelemek için her bir değişkene ait z puanları hesaplanmıştır. ±3.29 aralığının dışında kalan z puanının olmadığı bulunmuştur. Çok yönlü uç değerler ise Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen Mahalanobis değerlerinin minimum değeri 1.11 iken

maksimum değeri 22.92'dir. Mahallonobis değeri 12.59'dan (X2sd=6 = 12.59) yüksek olan 18 bireye ait veri analizden çıkartılmıştır. Veri temizleme aşmasından sonra analizler 575 birey üzerinde sürdürülmüştür.

Öz-duyarlık ölçeği ilk olarak Neff (2003b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu (1) hiçbir zaman (2) nadiren (3) sık sık (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip 26 maddeden oluşmaktadır. Raes, Pommier, Neff ve Gucht (2011) ise yapmış olduğu çalışma sonucunda 12 maddeden oluşan öz-duyarlık ölçeğinin kısa formunu geliştirmişler ve ölçeğin kısa formunun orijinal ölçekle aynı faktör sayısına sahip olduğunu ve iç tutarlık katsayılarını yüksek olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan öz-duyarlık ölçeği kısa formu ise Alabrsh (2015) tarafından Arapçaya uyarlanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal formla uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,86 ve test-tekrar test güvenirlik katsayılarının (0,86 – 0,94) aralığında ve iki yarı güvenirliğinin ise 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0,54 ile 0,75 arasında sıralandığı bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kanonik korelasyon analizi bulgularına göre, öz-duyarlık yapısı ile ilişkili pozitif faktörler kümesindeki en önemli faktörün *bilinçlilik* olduğu ve bunu sırasıyla *öz-sevecenlik* ve *paylaşımların bilincinde olma* faktörleri takip etmektedir. Benzer şekilde negatif faktörler kümesindeki en önemli faktörün *aşırı-özdeşleşme* olduğu ve bunu sırasıyla *yabancılaşma* ve *öz-yargılama* faktörleri takip etmektedir.

Yordayıcı ve ölçüt değişken kümelerinde yer alan öz-duyarlık ölçeğine ilişkin faktörlerin öz-duyarlık yapısına ait varyansın %71,8'sini açıkladığı bulunmuştur (R2=0,718). Ayrıca ortak etki analizi bulgularına göre, öz-duyarlık yapısına ilişkin pozitif faktörler kümesinde yer alan *paylaşımların bilincinde olma* faktörüne ait ortak etki katsayılarına (özgün ve ortak varyans değerlerine) bakıldığında, değişkene ait özgün varyans değerinin oldukça düşük (R2=0,007) iken *öz-sevecenlik* ve *bilinçlilik* faktörleri ile açıkladığı varyans değerlerinin ise yüksek olduğu (R2=0,248) görülmektedir. Ayrıca paylaşımların bilincinde olma faktörü modelden çıkartıldığında, açıklanan varyans oranı ise % 71 olmaktadır. Dolayısıyla paylaşımların *bilincinde olma* faktörü ile diğer faktörler arasında çoklu bağlantı olduğu ve bu faktörün modelden çıkartılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öz-duyarlık, öğrenci öz duyarlık düzeyleri, ortak etki analizi

Kaynakça

Akın, Ü., Akın, A., Abacı, R. (2007). Öz Duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 01-10.

Alabrsh, A. (2015). Psychometric properties of the Scale Self-Compassion (short form). Field study on a sample of Damascus University students. *Journal of Association of Arab Universities for Education & Psychology*, (in press)

Ferreira, C., Gouveia, J. & Duarte, C. (2013). Self compassion in the face os shame and body image dissatisfaction: Implication for eating disorder. Cognitive Behavioural Research Center, University of Coimbra, Portugal.

Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223-250.

Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-102.

Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D. & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy. DOI: 10.1002/cpp.702.*

Stuart, J. (2009) Maladaptive perfectionism and disordered eating in college women: The mediating role of self-compassion, Ph. D. Thesis, University of Florida

(7910) Öğretim Niteliği ve Etkinliklerinin Türk Öğrencilerin PISA 2012 Matematik Başarılarına Etkisi

Safiye BİLİCAN DEMİR

Kocaeli Üniversitesi

ÖZET

Bilgi ve teknoloji çağında, bilimsel bilgi hızla gelişmekte ve güncellenmektedir. Yaşadığımız çağın değişen koşullarına bağlı olarak toplumlar, yaşadığı çağa hızlı ayak uydurabilen, bu hızlı değişime katkı sağlayabilecek yenilikçi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Yetiştirilmesi hedeflenen insan profilindeki değişime bağlı olarak öğrencilerin temel becerilerin ötesinde bağımsız karar verme, eleştirel düşünme, yorumlama, geleceğe yönelik tahminlerde bulunma vb. üst düzey zihinsel becerilere sahip bireyler olarak yetiştirilmesine olanak sağlayan eğitim politikaları ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda ülkeler, farklı alanlarda öğrencilerinin başarılarını gözlemleyebileceği uluslararası düzeyde yapılan ölçme uygulamalarına katılmaktadır. Bunlardan biri de OECD tarafından 15 yaş grubu öğrencileri için yürütülen PISA (Programme For International Student Assessment) uygulamasıdır. Üç yılda bir yapılan PISA uygulamasında ölçmeye esas temel alanlar olan okuma, matematik ve fen alanlarından biri üzerinde odaklanılmaktadır. Örneğin PISA 2012 ağırlıklı alan olarak matematiğe odaklanırken okuma ve fen alanları üzerinde daha az durmaktadır.

Eğitim sistemlerindeki değişen anlayışa paralel olarak, PISA'da ölçülmeye çalışılan özellik, öğrencilerin okulda öğretim programı kapsamında yer alan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil, gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneğidir. Örneğin PISA 2012 matematik alanında yapılan ölçmeler öğrencinin, formül ya da hesaplamalar kullanarak neyi bildiğini belirlemekten çok, bildiklerini gerçek yaşam durumlarında nasıl uygulayabildiğidir. Bu bakımdan PISA uygulamasında ölçülen yapı "matematik okuryazarlığı" olarak tanımlanmıştır (OECD, 2013).

PISA uygulamalarında öğrencilerin farklı alanlardaki bilişsel öğrenmeleri yanında, uygulanan anketler yoluyla öğrencilerin bilişsel becerilerini etkileyebilecek olası duyuşsal değişkenler, okul-sınıf ortamı, sınıf içi öğretim etkinlikleri, öğretim programları vb. kapsamda öğrenci ve okul yöneticilerinden bilgi toplanmaktadır. Öğrencilerin matematik alanlarındaki öğrenme düzeyleri, öğrenci ve öğretimi planlayıp yürüten öğretmene bağlı birçok değişkenden etkilenebilmektedir. Öğrenci özellikleri yanında öğretmen özellikleri de öğrenci başarısı kapsamında tartışılan değişkenlerdir. Öğrencilerin öğrenmelerinin ve okulların nasıl geliştirilebileceğine ilişkin kararlar alırken öğretmenlerin niteliğini göz ardı etmek mümkün değildir (Blanton ve diğerleri, 2002). Günümüzde gelişen teknolojiler yardımıyla öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıran ortamlar düzenlenmekte ve bu ortamlarda öğretimi gerçekleştiren öğretmen, eğitim sürecinin önemli bir öğesi olmaktadır. Wayne ve Youngs (2003), öğrenci başarısının büyük ölçüde öğretmen etkinliklerini yürüten öğretmenlere bağlı olduğunu ve öğretmenlerin eğitim sisteminin en temel kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme etkinliklerinde amaç, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini sağlamaktır. Bu nedenle, öğretmen, düzenlenen öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve değerlendirme yollarını öğretmelidir (Adıgüzel, 2009; Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Bu çalışmada ise öğretmenin sınıf içi matematik öğretim etkinlikleri ve öğretim niteliğinin öğrencilerin matematik puanlarına etkisini incelenmiştir.

Türkiye, PISA uygulamasına en son 2012 yılında katılmış ve 8. sınıf düzeyinde matematik alanında öğrencilerin performansı, uluslararası değerlendirme ölçütünün altında kalmıştır (OECD, 2013). Bu durum, Türk öğrencilerin matematik bilişsel alanı bakımından yaşadığı güçlüklerin nedenlerini ve bu durumda etkili olan değişkenlerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin gelişimini etkileyen faktörlerin bilinmesi, bu performansı nasıl geliştirileceği konusunda öğretmenlere ve ailelere değerli bilgiler sunacak; etkili öğretim programlarının oluşturulması ve uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi aşamasında ilgili kurumlara bilimsel veri sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, matematik öğretim niteliği ve öğretim etkinliklerinin PISA 2012 uygulamasına katılan 8. sınıf Türk öğrencilerinin matematik puanlarıyla ilişkisini Aşamalı Doğrusal Modellemeyle belirlenmeye çalışmaktır.

Örneklem: Türkiye'de PISA 2012'ye okul türlerine göre tabakalandırılarak seçkisiz yöntemle belirlenen 170 okuldan toplam 4848 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin %49'u kız ve %51'i erkektir.

Ölçme aracı ve Verilerin analizi: Araştırmada, PISA 2012 matematik bilişsel alan başarı testinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu test öğrencilerin farklı durumlardaki matematik problemlerini çözerken ve bilgileri yorumlarken analiz etme, neden sonuç ilişkisi kurma, fikirler arası ilişkileri bulma becerilerini dikkate almaktadır. Bu araştırmada, öğrencilerin matematik alanına ilişkin ayrı ayrı kestirilen beş olası değer birlikte çözümlenmiştir.

Araştırmada ayrıca öğrenci performansıyla ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla, matematik öğrenci bilgi anketlerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öğretim niteliği (teaching quality) ve öğretim etkinlikleri (teaching practicies) olarak adlandırılan iki değişken ele alınmıştır. Öğretim niteliği, matematik öğretimi, bilişsel süreçleri harekete geçirme, sınıf yönetimi,

öğretmen desteği ve sınıf iklimi değişkenlerini içermektedir. Öğretim etkinlikleri ise öğretmen davranışları olarak, söyleyip yaptırma, formatif değerlendirme ve öğrenci merkezli öğretimi içermektedir. Araştırmada, her bir değişkene ilişkin farklı sayılarda oluşan maddelerden kestirilen indeks değerleri kullanılmıştır.

PISA uygulamalarında öğrenci, öğretmen (sınıf) ve okul gibi iç içe geçmiş farklı birimlerden örneklem seçilmektedir. Bu tür örneklem yapılarına sahip çalışmalarda bir önceki düzeyin kendisinden sonraki düzeylerden bağımsız olmadığı varsayılmaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002).Elde edilen sonuçların geçerli ve güvenirliği açısından bu tür veri yapılarına uygun analiz yöntemlerinin kullanılması önemlidir (Moerbeek, Breukelen ve Berger, 2002). Bu nedenle araştırmada veri analizi yöntemi olarak gözlem birimleri arasındaki ilişkileri göz ardı etmeyen Aşamalı Doğrusal Modeller kullanılmıştır.

PISA 2012 uygulamasında, öğrencilerin matematik başarıları bakımından okullar arasında farklılığın olup olmadığını belirlemek için kurulan Tek Yönlü Anova modeli okullar arasında matematik başarısı bakımından anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p<0.001$). Bu model ayrıca, matematik başarısındaki varyansın %37'sinin okullar, %63'ünün ise öğrenciler arasından kaynaklandığını göstermiştir.

Öğrencilerin matematik başarılarına öğrenci düzeyindeki değişkenlerin etkisini belirlemek üzere Tesadüfi Katsayılar Regresyon modeli kurulmuş, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri yapma ve bilişsel süreçleri harekete geçirme sıklığı ve olumlu sınıf iklimi öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen anlamlı değişkenler olmuştur. Öğrencinin matematik başarısıyla en yüksek ilişki gösteren değişken öğretmenin öğrenci merkezli öğretim yapma sıklığıdır (Föğrmerk, $\gamma 30= -9.856$, SH=1.49, $p<0.01$). Öğretmenin öğrenci merkezli öğretim yapma sıklığındaki artış, öğrencilerin matematik başarısını düşürmektedir. Öğretmenin bilişsel süreçleri harekete geçirme sıklığı (Mbilişsür, $\gamma 30=5.624$, SH=1.26, $p<0.01$) ve olumlu sınıf iklimi (Msınıfiklim, $\gamma 30=4.92$, SH=1.46, $p<0.01$) ile öğrencinin matematik başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : matematik okuryazarlığı, öğretmen özellikleri, öğretim niteliği, öğretim etkinlikleri

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri.*Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.6(2), 89-110.*

Blanton, L. P., Sindelar, P. T., Correa, V., I. , Hardman, M., McDonnell, J., & Kuhel, K. (2002). Conceptions of beginning teacher quality: Models for conducting research. *Center for Personnel Studies in Special Education*. Retrieved February 13, 2016 from http://www.copsse.org/

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*,1 (1),2-11. http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01a.pdf

Moerbeek, M., Breukelen, G.J.P. & Berger, M.P.F., (2002), A Comparison Between Traditional Methods and Multilevel Regression for The Analysis of Multicenter Intervention Studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 56, 341-350.

OECD (2013). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en

Raudenbush, S. W.,& Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. London: Sage.

Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.

(7930) Okul ve Çevresinin Güvenliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Şule ÖTKEN	Safiye Çiğdem GÖREN	Sevgi ERNAS	Mehmet Tufan YALÇIN	Nedim ÖZDEMİR
MEB	MEB	MEB	MEB	MEB

ÖZET

Güvenli okul, geniş kapsamlı ve çok boyutlu bir kavramdır. Yaşanan sorunların türleri ve kaynakları açısından çok sayıda değişken, bir okulun güvenli olma düzeyinde etkili olmaktadır. Sorunun türleri açısından bakıldığında zorbalık, hırsızlık, tahripçilik, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, çete faaliyetleri, okula silah, kesici alet, vb. getirilmesi, yangın ve deprem gibi kriz durumları okul güvenliğinde etkilidir (Orpinas ve Borne, 2006; Akt: Çalık ve diğerleri, 2011). Okullarda güvenlik sorunları, psikolojik, sosyolojik ve okul çevresindeki toplumsal olaylardan kaynaklandığı gibi yangın, deprem gibi okul binalarının yetersiz olduğu okulun fiziksel yapısıyla da ilgilidir (MEB, 2009). Fiziksel güvenlik; öğrenci ve okul çalışanlarının herhangi bir fiziksel zarar görme korkusu yaşamadan eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmeleri ile ilgilidir. Bu bağlamda öğrenci ve okul personelinin; okul gidiş-dönüşlerinde kullandıkları yolun niteliği; kaldırımların genişliği, yaya geçitlerinin ve bisiklet yolunun, alt-üst geçitlerin olup olmaması, ulaşım araçlarının niteliği; otobüs, dolmuş vb. servis araçlarının amaca uygun olup olmadığının denetlenmesi ve bu araçların sürücülerinin gerekli eğitimi almış olmaları başta olmak üzere, okula ulaşıncaya kadar öğrenci ve personelin güvenliğinin sağlanmasının yanında, okula girişte gerekli denetimlerin yapılması bu amaçla metal detektör ve kapalı devre kamera sistemleri gibi güvenlik teknolojilerinin kullanılması, okul binasının sağlamlığı, depreme dayanıklılığı, iç ve dış mekânların aydınlatılması, temizliği ve sağlığa uygun bir ortam olması gibi konular da fiziksel güvenlikle ilgilidir. Psikolojik güvenlik; öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer okul çalışanlarının okul ortamında korkmadan, endişe duymadan, başkaları ile sağlıklı iletişim kurarak, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmeleri ve ruh sağlıklarını koruyabilmeleridir (MEB, 2014). Güvenli bir okul, ayni zamanda etkili bir okuldur. Bu yüzden güvenli okullar etkili okullarin niteliklerine sahip olmakla birlikte, olaya okul güvenliği açısından bakıldığında, güvenli okulların bazı nitelikleri de söyle ifade edilebilir (Dwyer, Osher ve Warger (1998: 3-5; Akt: Dönmez, 2001):

1. Bu okullar güçlü liderlere sahiptir.

2. Okulun fiziksel çevresi güvenilirdir ve okul düzeyindeki politikalar

.sorumlu davranışlar gösterilerek geliştirilir.

3. Okul güvenliği ile ilgili önleme ve müdahale programları geniş kapsamlı, eşgüdümlü ve süreklidir.

4. Müdahaleler öğrenci ihtiyaçlarının özenle değerlendirilmesine dayalıdır.

5. Kanıtlara dayalı yaklaşımlar kullanılır.

6. Personele, öngörülen yaklaşımları uygulayabilmeleri için eğitim ve destek sağlanır.

Yukarıda verilen bilgilerden yola çıkarak, okullar; öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticisi açısından güvenli bir eğitim ortamı olmalıdır. Bu yüzden okulların güvenlik durumunun belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu nedenle 19. Milli Eğitim Şurası Sonuç Raporları kaynak oluşturmak üzere bu çalışmanın problemi Okul ve Çevresinin Güvenliğinin Araştırılmasıdır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici görüşlerine göre okul ve çevresinin güvenliğini etkileyen boyutları incelemeye yönelik olarak “Okul Güvenliği Ölçeği” geliştirmektir. Likert tipi ölçek formunda hazırlanan Okul Güvenliği Ölçeğini geliştirme çalışması, okul güvenliğinde rol oynayan söz konusu değişkenleri bütün olarak ele almasından dolayı önemlidir. Likert (1932) tarafından tutumları ölçmek amacıyla geliştirilen yöntem, ‘dereceleme toplamlarıyla ölçekleme’ olarak da bilinir (Erkuş, 2014).Bu ölçekle birlikte okul güvenliği sorunu hakkında öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin görüşleri alınacak ve paydaşların sahip olduğu eğitim ortamının güvenliğinin ne düzeyde olduğu ölçülmüş olacaktır.

Bu araştırma ölçek geliştirme çalışması olup evrene genelleme yapma amacı olmaması nedeniyle çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın birinci çalışma grubunu; ölçeğin pilot uygulamasının yapıldığı, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ve Yenimahalle ilçesinde bulunan 4 ortaokul ve lisede toplam 360 öğrenci oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubuna ise nihai uygulama yapılacak ve daha sonra belirlenecektir. Ölçek geliştirilirken, alan yazın taraması sonucunda okul çevresi, binası ve bahçesi değişkenlerini içeren birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Ancak bu değişkenlerin; okullarda güvenlik sorunlarının yaşandığı yerler-saatler, okul çevresinde-binasında yaralanma ve kazalara sebep olabilecek durumlara karşı alınan önlemler boyutlarıyla birlikte ele alındığı bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu değişkenlerin yer aldığı iki bölüm ve 67 maddeden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırma analizleri yapılırken, maddelerin psikometrik özellikleri, madde ayırıcılık gücü ve maddelerin ölçtükleri ortalama tutum düzeyleri olarak incelenmiştir. Ölçeğin psikometrik özellikleri güvenirlik ve geçerlik şeklinde verilmiştir. Maddenin ölçülen nitelik yönünden bireyleri ayırmasının bir ölçüsü olarak ayırıcılık gücü indeksi kullanılır (Baykul, 2000).Bir ölçme aracıyla farklı zamanlarda elde edilen ve aynı nesnelerle ilgili olan bir grup ölçümle ikinci grup ölçüm arasındaki tutarlık eğilimine o aracın güvenirliği denir (Tekin, 1991). Ölçümlerin güvenirlik tahmini iki yaklaşımla saptanabilir.

Bunlardan birisi aynı objelerle ilgili iki ölçüm arasındaki korelasyonun hesaplanmasıdır (Tavşancıl, 2010). geçerlik, bir testin ölçmek istediği özelliği ölçmesi ile ilgili bir kavramdır. Bir test ölçmek istediği özelliği doğru ve diğer özelliklerle karıştırmadan ölçüyor ise bu testin geçerli olduğu söylenir. 4 tip geçerlik söz konusudur: kapsam geçerliği, mantıksal geçerlik, bir referansa göre geçerlik, yapı geçerliği (Alpar, 2014). Bu araştırmanın geçerlik çalışmaları; kapsam ve yapı geçerliği olarak yapılmıştır.

Okul Güvenliği Ölçeğinin deneme formunda madde analizleri hesaplanmış ve faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sosyal bilimlerde ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarında yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla en sık kullanılan tekniklerden biridir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki türü vardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tümüne ait KMO değeri 0,84 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).Ölçeğin nihai formuna alınan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,3'ün üstünde olduğu görülmüştür. Okul Güvenliği Ölçeğine ait Güvenli okul iklimi alt ölçeğinde 9 madde, Güvenliği etkileyen öğrenci davranışları alt ölçeğinde 3 madde, okul binasının fiziksel güvenliği alt ölçeğinde 16 madde, Önleyici tedbirler alt ölçeğinde 16 madde, Okulda gerçekleşen şiddet türleri alt ölçeğinde 5 madde ve Okul sağlığı alt ölçeğinde 3 madde olarak bulunmuştur. Boyutlar bazında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .70 ve .81 arasında değişmektedir. Gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra nihai form uygulanacak ve uygulama sonucunda maddelere ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul Güvenliği, geçerlik, güvenirlik, ölçek geliştirme

Kaynakça

Alpar, R. (2014). *Spor, Sağlık Ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik Ve Geçerlik-Güvenirlik.* Ankara: Detay Yayıncılık

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik ve Test Teorisi Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çalık, T., Kurt, T. Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 1(4).

Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25.*

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-1Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

MEB (2009). *Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

MEB (2014). 1*9. Milli Eğitim Şurası Özel İhtisas Komisyonları Hazırlık Çalışmaları Sonuç Raporları,* Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

(7992) PISA 2012'de Öğrencilerin Matematiğe Yönelik, Öz-Yeterlik Algısı, Kaygısı ve Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Serbest ve Sabit Kestirilen Parametreler İle Kurulan Yapısal Modellerin Karşılaştırılması

Sami PEKTAŞ

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Hızla ilerleyen, bu süreçte değişen dünyaya uyum sağlamak ve onu anlayabilmek için irdeleyen, sorgulayan, aynı zamanda kendini gerçekleştirmek için araştıran, öz güveni gelişmiş, aldığı eğitimi hayatının her noktasına taşıyan ve felsefe olarak kendine yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen kişiler yetiştirebilmek adına eğitimi ve öğretimi kapsayan tüm alanlarda uluslararası ve ulusal boyutta çalışmalar yapılmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen PISA, yani Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı, OECD ülkelerinde zorunlu eğitimin sonuna yaklaşan 15 yaşındaki öğrencilerin topluma aktif katılımları için bazı temel bilgi ve becerileri ne derecede edindikleri ölçülmeyi amaç edinen bir araştırmadır (MEB, 2015).

PISA sınavı, öğrenci başarımlarının nitelik ve niceliğini belirlemek ve aynı zamanda bu başarımlar arasındaki farklılıkları ortaya koymak için kullanılan en ayrıntılı uluslararası programdır. PISA projesi; Bireylerin matematik, fen bilimleri, okuma becerisi gibi temel beceri gerektiren zorunlu eğitimin sonunda, cemiyete tam olarak iştirak etmesi için bu kazanımlara ne seviyede sahip olduklarını değerlendirmektedir (OECD, 2006).

Türkiye, ilk defa PISA 2003 ve son olarak PISA 2015'e katılım göstermiştir. PISA 2003 ve PISA 2012 uluslararası ölçekli sınavda matematik, ağırlıklı konu alanı konumundadır. Diğer senelerden farklı olarak matematik konu ağırlıklı uygulanan PISA programlarında, sınavlara katılan öğrencilerin problem çözme becerileri de ölçülmüştür. PISA matematik soruları çoğunlukla matematiksel okuryazarlık ve problem çözme ile ilişkilidir.

Türkiye'nin PISA'dan elde ettiği sonuçların genellikle düşük olması ve başarının yıllara göre birbirine yakın olmasının uygulanan eğitim sisteminde bir takım problemlerin olduğunu ve bu sorunların araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin matematik öz-yeterlik algısı, matematik kaygısı ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin araştırılmasından yola çıkılarak, bu ilişkiyi en mükemmel şekilde yansıtabilecek bir yapısal modelin nasıl elde edilebileceğinin araştırmaya değer olacağı düşünülmektedir.

Bireylerin hareketlerine pozitif yönde etki ettiğini ileri süren, Sosyal öğrenme kuramının önde gelen isimlerinden Bandura (1977), öz-yeterliği açıklarken bilişsellik esasına dayandırmaktadır. Bu durumda öz yeterliği, bireylerin çeşitli durumlar ve sorunlar ile karşılaştığında bunlarla nasıl baş edeceğine olan inancı şeklinde tanımlayabiliriz (s. 191-192).

Matematiğe yönelik kaygı ve endişe, ailenin sosyoekonomik durumundan sonra öğrenci performansını en iyi açıklayan ikinci özellik olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle kaygı ve endişe düzeyi yükseldikçe öğrenci başarısı azalmaktadır (MEB, 2013, 2015).

PISA matematik testinde yer alan sorular altı düzey olarak belirlenmiştir. Bu yeterlik düzeyine ulaşan öğrencilerin hangi matematiksel süreçleri ve işlemleri yapabildiklerini tanımlamakta, buradan yola çıkarak ülke genelinde öğrenci yeterlikleri hakkında genel yorumlar yapmak mümkün olabilmektedir (OECD, 2010).

PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye'den katılan öğrenciler matematik okuryazarlığı alanında ortalama 448 puan alarak düzey 2'de yer almaktadırlar (OECD, 2013a). PISA 2012 matematik okuryazarlığı konu alanı sınavında Türkiye, sınava katılan 65 ülke arasında 448 ortalama puan ile 44. sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin başarısını etkileyecek en önemli faktörlerden ikisi şüphesiz matematik yönelik öz-yeterlik algılarının düzeyi ile matematiğe yönelik kaygıları olduğu düşünülmektedir. Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerden elde edilen verilerden öğrencilerin öz-yeterlik algıları, matematik kaygısı ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi en iyi ortaya çıkara bilecek yapısal modeli kurma aşamasında parametrelerin sabit veya serbest kestirimine göre uyum indeks değerlerindeki değişimi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Belirlenen amaç bağlamında yapılan araştırma serbest ve sabit kestirilen parametre ile kurulan yapısal modellerin karşılaştıran betimsel bir çalışmadır. PISA 2012 Türkiye örnekleminde yer alan 4848 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler içerisinden bütün ölçeklerde ortak olan 1637 kayıp veri olarak kodlanan öğrenciler, model oluşturulmadan çıkarılmıştır. Kalan 3211 öğrenci ile kurulan yapısal modeller karşılaştırılmıştır. Yapısal modeller kurulmadan önce bu yapısal modelleri oluşturan ölçme modelleri test edilmiştir.

Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) açık ve gizli değişkenler arasındaki nedensel ve korelasyonel ilişkilerin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan kapsamlı bir istatistik yaklaşımdır (Hoyle, 1995). Ölçme modeli, gizil değişkenlerin tanımlandığı ve bütün değişkenler arasındaki yönü belirlenmiş ilişkilerin hesaplandığı modeldir (Bolen, 1989).

Ölçme modeline ve yapısal modele ait verilere ilişkin çok değişkenli normallik varsayımları test edildiğinde Relative Multivariate Kurtosis değerinin, kritik değer olan 1.00 değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Relative Multivariate Kurtosis değeri, 1,00 kritik değerinden yüksek olduğu için Jörekog (2002)'a göre çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı belirlenmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımı sağlanamadığı için Maksimum Likelihood (ML) kestirim yöntemi yerine Robust Maksimum Likelihood (RML) kestirim yöntemi kullanılmıştır.

YEM'de model kurma modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilere ait bütün parametrelerin ayrıntılı olarak açıklanması anlamında gelir. Bu parametreler sabit ve serbest parametreler olarak ikiye ayrılırlar. Sabit parametre veriden hesaplanmaz ve genellikle bu parametrenin sayısal değeri sıfıra eşitlenir. Serbest parametre ise veriden hesaplanan ve değerinin sıfır olmadığı parametredir (Kline, 2010). Bazı durumlarda parametrelerde sıfır dışında belirli değerlerde atanabilir. Parametreler hesaplanan ve sıfırdan farklı olan tahmini değerlere sabitlenmiştir. Sabitlenmiş ve serbest bırakılmış parametreler ile Kurulan yapısal modellerin uyum indeks değerleri karşılaştırılmıştır.

Matematik öz-yeterlik algısı, matematik kaygısı ve matematik başarısı için kurulan 1. Düzey tek faktörlü DFA (Ölçme) modellerinin doğrulandığı ve uyum indeks değerlerine göre mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçme modellerindeki standartlaştırılmamış değerler göz önünde bulundurularak serbestçe kestirilen parametre ile kurulan yapısal modelin ki-kare ve RMSEA değerinin, hesaplanan standartlaştırılmamış parametrelerin sabitlenmesi ile kestirilen modelin ki-kare ve RMSEA değerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyum indeksleri incelendiğinde CFI ve NNFI değerlerinde bir farklılık görülmemektedir. Fakat GFI ve AGFI değerlerinde standartlaştırılmamış parametre değerlerinin sabitlenmesi ile kurulan yapısal modelde değerlerin daha yüksek olduğu yani daha yüksek uyum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar göz ününde bulundurularak öğrencilerin matematik öz-yeterlik algıları, matematik kaygısı ve matematik başarısı ile kurulan en uygun modelin sabit parametre kestirimi olan modelin kullanılması gerektiğidir.

Anahtar Kelimeler : PISA, Öz-yeterlik, Kaygı, Yapısal Model

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215.

Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. NY: John Wily & Sons.

Hoyle, R. H. (1995). Structural Equation Modeling: Consepts, Issues, and Applications, CA: Thousand Oaks.

Jöreskog, K.G. (2002). Structural Equation Modeling with Ordinal Variables using LISREL. Available at. *http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/ordinal.pdf*

Kline, R. B. (2010). Principles and Practice of Structural Equation Modeling, 3rd edn Guilford Press. *New York. USA.. ISBN*, *1965705777*.

MEB (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Rapor. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden erişildi.

MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu.* 18.02.2016 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden erişilmiştir.

OECD (2006). Assessing scientific, reading ad mathematical literacy: A framework for PISA 2006, Paris: OECD Publications.

OECD (2013a). *PISA 2012 results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know* OECD Publishing.

OECD, (2010). PISA 2009 results: Overcoming social background-equity in learning opportunities and outcomes (Volume II). OECD.

(8126) Yeterlilik Şemasının Türkçeye Uyarlanması ve Yeterlilik Şeması İle Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirliğinin İncelenmesi

Fatma KIZILTOPRAK
Gazi Üniversitesi

Mehtap ÇAKAN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 15 yaş grubu öğrencilerin matematik okuryazarlığının ölçüldüğü geniş ölçekli bir ölçme değerlendirme uygulamasıdır. PISA matematik okuryazarlığı çerçevelerinde (OECD, 1999), matematik okuryazarlığının bileşenleri olarak ele alınan temel matematiksel becerilere yer verilmektedir. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının değerlendirilmesinde de bu becerilerin vurgulanması gerektiği ileri sürülmektedir (Turner vd., 2013). Bu amaçla, PISA Matematik Uzmanları Grubu (MEG), PISA uygulamalarında kullanılan matematik okuryazarlığı maddelerinin gerektirdiği bilişsel gereksinimler ile deneysel uygulama ile belirlenen madde güçlükleri arasında ilişki kurulmasını sağlayacak bir rubrik, bir yeterlilik şeması ortaya atmışlardır (Turner, 2012; Turner vd., 2015). Bu rubriğin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik çalışmalar devam etmekte olup ilk yayınlandığı 2009 tarihinden bugüne kadar bazı yenileme çalışmaları yapılmıştır. Rubrik, Niss ve arkadaşları (Niss ve Højgaard, 2011) tarafından belirlenen ve PISA matematik okuryazarlığı çerçevelerinde yer verilen sekiz matematiksel yeterlilikten *matematiksel düşünme* ile *matematiksel muhakemenin* birleştirilmesi ve*matematiksel yardımlar ve araçlar* yeterliliğinin PISA maddeleri için uygun olmaması gerekçesi ile çıkarılması sonucunda altı yeterlilik alanını içermektedir (Turner vd. 2015). Rubriğin ilk versiyonunda (Turner, 2012) bu yeterlikler *muhakeme ve argüman, iletişim, modelleme, temsil, problem çözme* ile *sembolik, formal, teknik dilin ve işlemlerin kullanımı* şeklinde adlandırılmış, her bir yeterliliğin tanımları ve düzeyleri belirtilmiştir. Rubriğin revize edilmiş versiyonunda (Turner vd. 2015) ise bu yeterliliklerin *iletişim, strateji planlama, matematikleştirme, temsil, sembollerin, işlemlerin ve formal dilin kullanımı* ile *muhakeme ve argümantasyon* olarak yeniden adlandırıldığı ve operasyonel tanımlarında da çeşitli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir.

PISA matematik okuryazarlığı maddelerinin gerektirdiği bilişsel gereksinimlerin geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenebilmesi, çeşitli amaçlarla bu maddeleri kullanmak isteyen araştırmacılara ve uygulayıcılara fayda sağlayacaktır. Maddelerin puanlanmasında rubrik kullanılsa bile puanlayıcılar arasındaki görüş ayrılıkları, deneyim eksikliği, objektif puanlayamama gibi durumlar güvenirliği olumsuz etkilemektedir. Turner ve Adams (2012), 197 maddenin beş puanlayıcı tarafından puanlanmasıyla elde edilen ölçümlerin Cronbach Alfa değerlerinin rubriğin kategorilerine göre 0.77 ile 0.87 arasında değiştiğini belirtmişlerdir. Güvenirlik çalışmalarında genellikle klasik test kuramına dayalı yöntemler kullanılmakta olup, bu yöntemlerin hata kaynaklarını ayrı ayrı ele alarak her bir hata kaynağı için farklı bir güvenirlik katsayısı verdiği görülmektedir. Bununla birlikte klasik test kuramının bir uzantısı olarak görülen Genellenebilirlik Kuramı, bu hata kaynaklarının tümünü bir arada ele alıp, yapılan ölçümlerin güvenirliğine ilişkin tek bir katsayı sunabilmektedir (Güler vd., 2012). Buna bağlı olarak bu çalışmada yeterlilik şeması kullanılarak PISA 2006-2012 uygulamalarında ve pilot uygulamalarda kullanıldığı belirtilen yayınlanmış matematik okuryazarlığı maddelerine ilişkin yapılan ölçümlerin güvenirliğinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma Yeterlilik Şeması' nın Türkçe 'ye uyarlanması, Türkçe formundan PISA matematik okuryazarlığı maddelerine ilişkin elde edilen ölçümlere ait güvenirlik kestirimlerinin incelenmesi dolayısıyla var olan durumun ortaya konulması açısından bir betimsel araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2006-2012 uygulamalarında ve pilot uygulamalarda kullanıldığı belirtilen, yayınlanmış maddelerinin tümü, 67 matematik okuryazarlığı maddesi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak PISA MEG tarafından oluşturulan analitik puanlama anahtarı şeklindeki bir rubrik olan Yeterlilik Şeması kullanılmıştır. Bu rubrik altı temel yeterliliğe ilişkin operasyonel tanımları ve bu yeterliliklerin her biri için dört düzeye ait tanımlamaları içermektedir. Rubrik dörtlü likert türü derecelemeyi kullanmakta olup, maddeler 0 ile 3 arasında yeterlilik puanı alabilmektedir.

Yukarıda kısaca tanıtılan Yeterlilik Şeması' nın Türkçe' ye uyarlanması sürecinde rubriğin orijinal formunun operasyonel tanımları ve yeterlilik düzeyleri araştırmacı tarafından İngilizce 'den Türkçe' ye çevrilmiştir. Daha sonra orijinal form ile Türkçe form iki dil uzmanına gönderilerek çeviriye ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uzman değerlendirme formu hazırlanarak hem dil hem de matematik eğitimi alanında uzmanlığı olan beş uzmandan görüş alınmıştır. Son düzenlemeler yapılarak rubriğin Türkçe formu verilerin toplanması için hazır duruma getirilmiştir. Araştırmacı tarafından matematik eğitimi alanında doktora öğrencisi olan beş uzmana rubriğin amacını, kullanımını ve örnek puanlamaları içeren bir eğitim verilmiş ve verilerin toplanması diğer bir deyişle maddelerin puanlanması aşamasına geçilmiştir.

Uzman görüşlerinde çevirinin uygunluğuna ilişkin %80'nin üzerinde uzlaşma sağlandığı görülmüştür. Verilerin analizinde ise, Genellenebilirlik Kuramı kapsamında MxKxP deseninde G çalışması yapılarak ana ve ortak etkiler için varyans değerlerinin analizinin yapılması planlanmaktadır. Yapılacak analizlerde EduG6.1 programından yararlanılacaktır.

MxKxP deseninde yer alan değişkenlik kaynaklarından M maddeleri, K rubrikte yer alan kategorileri (yeterlilikleri), P ise puanlayıcıları göstermektedir. Bu desende her bir madde, her bir kategori üzerinden puanlayıcıların her biri tarafından puanlanacaktır. Yapılacak analiz sonucunda varyans bileşenlerine ve toplam varyansı açıklama yüzdelerine dayalı olarak bulgular yorumlanacaktır. Güvenirlik parametreleri olan G ve Phi katsayılarının 0.80' in üzerinde olması durumunda ölçümlerin güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilecektir.

Anahtar Kelimeler : matematik okuryazarlığı, yeterlilik şeması, genellenebilirlik kuramı, matematiksel yeterlilikler

Kaynakça

Güler, N., Uyanık, G. K., & Teker, G. T. (2012). *Genellenebilirlik kuramı*. Ankara: Pegem**.**

Niss, M. A. and Højgaard, T. (Eds,) (2011). *Competencies and Mathematical Learning: Ideas and inspiration for the development of teaching and learning in Denmark* (IMFUFA tekst). Roskilde: Roskilde University.

OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: Directorate for Education, OECD.

Turner, R. (2012). *Some drivers of test item difficulty in mathematics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Vancouver, 13–17 Apr 2012. http://works.bepress.com/ross_turner/17.

Turner, R., & Adams, R. J. (2012). *Some drivers of test item difficulty in mathematics: An analysis of the competency rubric*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Vancouver, 13–17 Apr 2012. http://research.acer.edu.au/pisa/7/.

Turner, R., Dossey, J., Blum, W., & Niss, M. (2013). Using mathematical competencies to predict item difficulty in PISA. In M. Prenzel, M. Kobarg, K. Schöps, & S. Rönnebeck (Eds.), *Research on PISA: Research outcomes of the PISA research conference 2009* (pp. 23–37). Dordrecht: Springer.

Turner, R., Blum, W., & Niss, M. (2015). Using competencies to explain mathematical item demand: A work in progress. In K. Stacey, R. Turner (Eds.) *Assessing Mathematical Literacy* (pp. 85-115). Springer International Publishing.

(8142) Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Meslek Derslerinden Beklentileri

Elif Kübra DEMİR

Ege Üniversitesi

ÖZET

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Türkçe kaynaklarda "öğretmenlik yeterlikleri" kavramı kullanılmasına karşın, çoğu yabancı kaynaklarda "öğretmenlik mesleği standartları" kavramı tercih edilmektedir. Öğretmenlik mesleği standartları, öğretmenlerin mesleki özellikleri, bilgi, anlayış ve becerilerini kapsamaktadır (TDA, 2007).

MEB üniversiteler ile iş birliği yaparak belirlediği yeterlikleri "Genel Yeterlikler" ve "Özel Alan Yeterlikleri" olarak sınıflandırılmıştır. Genel Yeterlikler, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları olarak tanımlanırken Özel Alan Yeterlikleri ise alanlara özgüdür. Genel Yeterlik için altı yeterlik alanı tanımlanmıştır. Bu alanlar;

Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim,

Öğrenciyi Tanıma,

Öğrenme ve Öğretme Süreci,

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,

Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,

Program ve İçerik Bilgisi'dir (MEB, 2008).

Türk Eğitim Derneği, uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının incelenmesi ve Türkiye'de ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri değerlendirilerek öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm önerileri geliştirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaya göre farklı ülkelerdeki uygulamalarda yeterliklerin içeriğinde büyük ölçüde örtüşme görülse de yeterliklerin yapılandırılmasında ve ifade ediliş biçiminde farklı modeller kullanılmaktadır. Modellerde ve modellerin dayandığı kavramsal çerçevede farklılıklar, uygulama açısından da farklılıkları beraberinde getirmektedir (TED, 2009). Örneğin ABD'de öğretmenlik mesleği standartlarının çocukların gelişim evrelerini esas alarak yapılandırılmasına karşın, İngiltere'de standartlar öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyi dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında araştırma bulguları ve kuramsal gelişmelere dayalı olarak üç ana boyutta toplanabilecek bir kavramsal çerçeve oluşturulabilir. Bu ana boyutlar, okul yeterlikleri, mesleki yeterlikler ve öğretim yeterlikleri olarak sıralanabilir (World Bank, 2005).

ISTE (International Society for Technology in Education) belirlenen yeterliklerin yanı sıra öğretmenlerin çağdaş yaklaşımları benimsemesinin, teknoloji ile aralarındaki ilişkinin güncel tutulmamasını ve yenilikçi olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler yenilikçi ve yaratıcı olduklarında hem öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilecek hem de öğrencilerin gelişimine katkıda bulunabileceklerdir (ISTE, 2014).

Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, birçok araştırmacının bu konuyu farklı ele aldığı görülmektedir. Araştırmaların çoğunda öğretmenlerin etkili bir öğretimi gerçekleştirmesi için gerekli meslek bilgisi, kişilerarası iletişim becerileri, alan bilgisi, genel kültür gibi öteden beri önemsenen özellikleri vurgulanmaktadır. Bu araştırmaların daha yakın zamanda yapılanlarında ise öğretmenin esprili olması, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanması, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Arık ve Kutlu, 2013).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme iki farklı programla gerçekleşmektedir. Bu programlar, lisans eğitimi veren Eğitim Fakülteleriyle diğer fakültelerin öğrencilerine ve mezunlarına yönelik pedagojik formasyon eğitimi sertifika programıdır. Bu iki ayrı öğretmen yetiştirme programına dahil olan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine dair önem algıları ve aldıkları öğretmen yetiştirme eğitiminden beklentilerinin farklılıklarının belirlenmesi bu çalışmanın temel amacıdır.

Araştırmada ikili karşılaştırma yargılarına dayalı ölçekleme yöntemi ile öğretmen yeterliklerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Elde edilen bilgilerin evrene genellenmesi beklenmemektedir. Bu nedenlerle çalışma temel araştırma türündedir.

Araştırmanın çalışma grubu, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfına ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının ikinci dönemine devam etmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma için eğitim fakültesi dördüncü sınıf

öğrencilerinin seçilmesinin sebebi, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluklarının ve mesleklerine ilişkin algılarının daha yüksek olmasının beklenmesidir. Aynı şekilde pedagojik formasyon eğitimi programı ikinci ve son döneminde ola öğrencilerin seçilmesinin gerekçesi de bu öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarının ve aldıkları derslerden beklentilerinin oluşmasının beklenmesidir.

Çalışma kapsamında geliştirilen ölçme araçları ikili karşılaştırma ölçeklerinden oluşacaktır. İkili karşılaştırma ölçekleri özellikle duyuşsal alandaki pek çok davranışın ölçeklenmesinde kullanılmaktadır (Anıl ve Güler, 2006). Her gözlemciden, her uyarıcı çiftinden birini diğerine mutlaka tercih etmesi istenir. Ayırt etmeme yargılarına izin verilmez (Turgut ve Baykul, 1992; Dunn-Rankin, Knezek, Wallace ve Zhang, 2004). Araştırmacı tarafından geliştirilecek veri toplama aracının geliştirilmesinde öğretmen yeterliği ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar ve ülkemizde MEB tarafından belirlenen altı genel yeterlik alanı ile farklı çalışmalardaki güncel yeterlik alanları göz önüne alınacaktır. Uzman görüşleri ile belirlenen öğretmen yeterlik alanları ikili karşılaştırmaya uygun formatta düzenlenerek ölçek oluşturulacaktır. Benzer şekilde ikili karşılaştırma yöntemi ile öğrencilerin öğretmen yetiştirme programı kapsamındaki derslerden beklentilerine yönelik ölçme aracı da oluşturulacaktır. Çalışmada ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler Thurstone'un karşılaştırmalı yargı kanunu denklemleri tam veri matrisi ile ölçeklenecektir.

Araştırmada Eğitim Fakültesi programlarının dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler ile pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ikinci ve son dönemine devam eden öğrencilerin öğretmen yeterlik alanlarına verdikleri önem sıralamaları arasındaki farklar belirlenecektir. Bunun yanı sıra hem eğitim fakültesi hem de pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretmen yetiştirme programları kapsamındaki aldıkları derslerden beklentilerinin ortaya koyulması beklenmektedir. Böylece her iki grubun öğretmen yeterlilik algıları ve öğretmen yetiştirme programı kapsamında aldıkları derslerdeki beklentileri birbirleri ile karşılaştırmalı olarak incelenebilecek ve olası farklılar belirlenebilecektir. Çalışma ile elde edilmesi beklenen sonuçlar tartışılacak ve elde edilen bulgulardan yola çıkılarak her iki programa yönelik mevcut durum analiz edilebilerek ve öneriler geliştirilebilecektir.

Anahtar Kelimeler : Pedagojik Formasyon, Öğretmen Adayı, Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Meslek Dersleri

Kaynakça

Anıl, D. ve Güler, N. (2006). İkili karşılaştırma yöntemi ile ölçekleme çalışmasına bir örnek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 30–36.

Arık, R. S.ve Kutlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 163–196.

Dunn-Rankin, P., Knezek, G. A., Wallace, S., & Zhang, S. (2004). *Scaling methods* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

International Society for Technology in Education (ISTE). (2000). *National educational technology standards for teachers*. Eugene: ISTE Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Training and Development Agency for Scools (TDA), (2007). *Teacher Professionalism: Professional Teaching Standards.* http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx

Türk Eğitim Derneği (TED), (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*, Türk Eğitim Derneği Yayınları. http://portal.ted.org.tr/ genel/ yayinlar/ Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*, ÖSYM Yayınları, Ankara.

World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society.* Final Report by Task Manager Juan Manuel World Bank.

(8152) PISA 2012 Türkiye Örneklemi İlgi ve Motivasyon Maddelerinin Gruplar Arası Karşılaştırmalarda Eşdeğerliğinin İncelenmesi

Elif Özlem ARDIÇ
Hacettepe Üniversitesi

Selahattin GELBAL
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA), öğrencilerin eğitimdeki başarılarının yanı sıra performansları etkileyebilecek faktörler üzerinde de durmaktadır. Bunun için öğrenci anketlerini kullanarak, öğrenci profilleri çıkarmakta ve PISA sonuçlarının arkasında neler olduğunu anlamlandırmaya çalışmaktadır. Uygulamaların belirli aralıklarla yapılması ise ülkelerin eksiklerini gidermelerine ve eğitim ile ilgili temel hedeflerinin ne kadarına ulaştıklarını izlemelerine imkân tanımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Katılımcı ülkelerin elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, eğitim sistemlerinde yapılandırmalara gittiği PISA gibi çalışmaların sonuçlarının anlamlı olabilmesi ise kullanılan ölçme araçlarının farklı dillerdeki formlarının eşdeğer olmasına bağlıdır. Çünkü uyarlanan veya çevirisi yapılan her bir form farklı bir yapıyı ölçebilir, zorluk ya da aşinalık dereceleri bakımından farklılık gösterebilir (Hambleton, 2005).

Klasik test kuramında (KTK), geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında hesaplanan test ve madde istatistikleri, araştırma grubunun özelliklerini yansıtmaktadır (Crocker ve Algina, 1986). KTK'nın bu sınırlılığı, ölçme değişmezliği konusunun temelini oluşturmaktadır (Vandenberg ve Lance, 2000).

Flowers, Raju ve Oshima (2002) ölçme değişmezliğini, "farklı grupların üyeleri olan ancak belirli bir gizil yapıya ilişkin aynı puanlara sahip bireylerin madde ve alt ölçekler düzeyinde aynı gözlenen puanlara sahip olmaları durumu" şeklinde ifade etmiştir.
Genel olarak bakıldığında ölçme değişmezliği, herhangi bir bireyin belirli bir gözlenen puana sahip olma olasılığının hangi grupta yer aldığından bağımsız olma durumu olarak tanımlanabilir.
Ölçme değişmezliği aşamalı bir süreçtir ve aşamaların her birinde, o düzeyde ölçme değişmezliği için oluşturulan hipotez test edilir. Her aşamada giderek artan sayıda, ilgili parametreler açısından gruplar arası eşitlik sınırlamaları konulmaktadır (Önen, 2009).

Gruplar arası karşılaştırmaların anlamlı olabilmesi için ölçme değişmezliğinin sağlanması gerekmektedir (Vandenberg, 2002). Bu koşul sağlanmadan yapılan karşılaştırmalarda görülen farklılığın gerçek durumdan mı yoksa ölçülen yapının gruplarda farklılık göstermesinden mi kaynaklandığı bilinemeyecektir (Somer, Korkmaz, Dural ve Can, 2009). Dolayısıyla yapılan karşılaştırma sonuçları tartışmalı olabilecektir. Bu nedenle, ölçme değişmezliğini test etmek üzere uygun istatistiksel tekniklerin kullanılması gerekmektedir.

Buraya kadar yapılan açıklamalara dayalı olarak, başlangıçta Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'ne üye ülkelerin katıldığı ancak günümüzde dünya genelinde yapılan en önemli araştırmalardan biri haline gelen PISA uygulamasının (MEB, 2010) Türkiye değerlendirilmesinden elde edilen verilerin, farklı gruplar arası eşdeğerliğinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

PISA 2012 uygulamasında, 15 yaş grubu öğrencilerin matematik performansı birçok değişkene bağlı olarak incelenmiştir. Bu değişkenlerden bazıları da matematiğe ilgi ve matematikten zevk alma, matematikte elde edilebilecek dış ödüllerin sağladığı öğrenme motivasyonu şeklindedir. Bu çalışma kapsamında, öğrenci anketinde yer alan ilgi ve motivasyonla ilgili maddelerin cinsiyet, okul türü ve istatistikî bölgelere göre eşdeğerliğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı ise gruplar arası DMF gösteren maddelerin tespit edilmesidir.

PISA 2012 uygulamasında Türkiye, 15 yaş grubu yaklaşık sayısı 1.266.638 öğrenciyi temsilen 4848 öğrenci ile yer almıştır. Veri setinin kayıp ve aykırı değerler açısından incelenmesi sonrasında bu araştırma, Türkiye örneklemindeki 3124 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan veriler OECD PISA internet sitesinden (www.pisa.oecd.org) elde edilmiştir.

Araştırma problemi doğrultusunda, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarına ilişkin model oluşturmak ve modelin gruplar arasında değişmezliğini incelemek için LISREL programı kullanılmıştır. PISA öğrenci anketi matematik öğretimi alt boyutunda yer alan maddelerinin ilgi ve motivasyon modelini oluşturup oluşturmadığına ilişkin kanıtlar elde etmek üzere, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analizlere başlamadan önce veri seti incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda, kayıp veri oranının %5'ten az olması üzerine, bu veriler analizden çıkarılmıştır (Kline, 2011: 55).
Model test etme sürecinde, hangi parametre kestirim yönteminin kullanılacağını belirlemek için ilgili veri setinin dağılım özellikleri incelenmiştir. Veri seti çok değişkenli normal dağılım sergilemediği ve örneklem sayısı büyük olduğu için parametre kestiriminde ağırlıklandırılmış en küçük kareler yöntemi kullanılmıştır (Kline, 2011: 180).
Ölçme değişmezliğini incelemek üzere çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA) uygulanmıştır. Analizlere en az sınırlama

konulan modelin test edilmesi ile başlanılmış ve giderek artan sayıda sınırlama konularak modeller test edilmiştir. Daha fazla sınırlama konulan bir model ile daha az sınırlama konulan bir modelin araştırma verisine uyum düzeylerini karşılaştırmak üzere χ2'ler için ölçeklendirilmiş fark testi uygulanmıştır. Cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin sağlanmaması üzerine, Mantel-Haenszel,Poly-SIBTEST ve Madde Tepki Kuramı Olabilirlik Oranı yöntemleri ile değişen madde fonksiyonu (DMF) incelenmiştir.

Okul türü ve istatistiksel bölgeler için yapılan değişmezlik analizleri, tüm değişmezlik aşamalarının sağlandığını göstermektedir. Bu durum, ilgi ve motivasyonla ilgili tüm maddelerden elde edilen ölçümlerin okul ve bölge grupları arasında genellenebileceğine, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını belirlemede geçerli ve güvenilir ölçümler sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Modelin cinsiyete göre ölçme değişmezliğini sağlamaması üzerine gruplar arası DMF gösteren maddelerin tespit edilmiştir. MH yöntemiyle 6 maddenin, Poly-SIBTEST yöntemiyle 6 maddenin ve MTK-OO yöntemiyle 2 maddenin DMF gösterdiği görülmektedir. Maddelerin 2'sin her üç yöntemde de DMF göstermektedir ancak düzeyleri farklı olduğu görülmektedir. MH ve Poly-SIBTEST yöntemleri DMF belirlemede bir uyum göstermiş ancak düzeylerinde farklılıklar bulunmuştur. MTK-OO yöntemi ise diğer iki yöntemden farklı olarak, maddelerin sadece %25'inde DMF olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : PISA, Ölçme Değişmezliği, Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi, Değişen Madde Fonksiyonu

Kaynakça

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
Flowers, C.P., Raju, N. S. ve Oshima, T.C. (2002). A comparison of measurement equivalence methods based on confirmatory factor analysis and item response theory. Journal of Applied Psychology, 87(3), 517–529.
Hambleton, R.K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment (pp. 3-38). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modelling (3rd Edition). New York: Guildford Publication, Inc.
MEB (2010). PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Raporu. MEB, Ankara.
Önen, E. (2009). Ölçme değişmezliğinin yapısal eşitlik modelleme teknikleri ile incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
PISA Web Site: www.pisa.oecd.org, Erişim Tarihi: 23.11.2015.
Somer, O., Korkmaz, M., Dural, S. ve Can, S. (2009). Ölçme eşdeğerliğinin yapısal eşitlik modellemesi ve madde cevap kuramı kapsamında incelenmesi. Türk Psikoloji Dergisi, 24(64), 49-74.
Vandenberg, R.,J. (2002). Toward a further understanding of and ımprovement in measurement ınvariance methods and procedures. Organizational Research Methods, 5, (2), 139-158.
Vandenberg, R.J. ve Lance, C.E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: suggestions, practices, and recommendations for organizational research. Organizational Research Methods, 3(1), 4-70.

(8165) Pısa 2012 Türkiye Örneklemine Ait Fen Başarı Puanlarının Lojistik Regresyon Analizi İle İncelenmesi

Seçil UĞURLU
Hacettepe Üniversitesi

Cem Oktay GÜZELLER
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Fen bilimleri mekanik olayların ve karmaşık sistemlerin çalışma prensiplerini açıklayabilmektedir. Fen öğretimi ise öğrencilerin, günlük hayatta karşılaşılan bu olayların neden ve nasıl gerçekleştiğini tamamıyla anlamalarına yardımcı olmak üzere, bilgiye erişme yeteneklerinin gelişmesine imkân sağlamaktadır. Öğrenciler edindikleri bu bilgileri; yeni bilgiler öğrenmede, mantıklı kararlar almada ve yeni ilgi alanları edinmede kullanabilmektedirler.

Fen bilimleri; matematik ve tarih gibi diğer temel dersleri öğrenmek kadar önemlidir. Çünkü fen öğrenimi sayesinde öğrenciler problem çözme yeteneği, gelişen teknoloji hakkında farkındalık, doğal kaynakların sürdürülebilirliği gibi hayati öneme sahip çok sayıda konu hakkında bilgi ve yetenek sahibi olabilmektedirler.

Bu denli önemli bir konu alanının öğrenciler tarafından ne derecede kazanıldığını öğrenmek için ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Pek çok araştırmacıya göre öğrencilerin fen başarıları belirli faktörlere bağlı olarak değişmektedir (Bıkmaz, 2003; Yenice, Sümer, Oktaylar & Erbil, 2003; Akçay, Aydoğdu, Yıldırım & Şensoy, 2005; Ceylan & Berberoğlu, 2007; Anıl, 2009; Genç Kumtepe, 2009; Hacıeminoğlu, Yılmaz Tüzün, Ertepınar, 2009; Anıl, 2011; Bursal, 2013; Yalçın & Tavşancıl, 2014). Literatüre bağlı olarak istatistiksel açıdan en çok kullanılan ve anlamlı olan değişkenler: cinsiyet, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitim alıp almama, anne baba eğitim düzeyi, Sosyo ekonomik kültürel indis, anne baba meslek düzeyi, okul türü, fen öğrenmeye ayrılan zaman şeklindedir. Bu değişkenlerin gerçekten etkili olup olmadığını öğrenmenin bir yolu ise ulusal ve uluslararası karşılaştırmalarla öğrenci başarılarını incelememizi sağlayan PISA sınavı sonuçlarının değerlendirilmesi olduğu düşünülmektedir.

Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA), katılan ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla her üç yılda bir gerçekleştirilmektedir. PISA, öğrencilerin belirli bir alandaki başarılarını ölçmektense gelecekte kendilerinden beklenen yetenekleri ne derece karşılamaya hazır olduklarını araştırmaktadır. Ülkelerin Sosyo ekonomik gelişmişlikleri ile nüfuslarının sahip olduğu bilgi ve yeteneklerin düzeyi yakından ilişkilidir. PISA'nın sağladığı uluslararası karşılaştırılabilirliği olan bilgiler, ülkelere 15 yaş grubundaki öğrencilerin hayata ne kadar iyi hazırlandıklarını daha geniş bir bakış açısından sunmakta ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin ulusal ve uluslararası boyutlarda karşılaştırılabilmesi imkânını sağlamaktadır. Bu bakımdan PISA'dan elde edilen veriler araştırmacılar, eğitim politikacıları, eğitimciler, aileler ve öğrenciler için oldukça önemli bir bilgi kaynağıdır (OECD, 2014). En son paylaşılan PISA verileri 2012 yılına aittir. Bu çalışmanın amacı uluslararası geçerliği olan bir sınav olan PISA'dan elde edilen Türkiye'ye ait veriler ile öğrencilerin fen başarılarını etkileyen değişkenlerin araştırılmasıdır. Bunun için değişkenler belirttikleri ortak özelliklere bağlı olarak belirli başlıklar altında toplanmıştır. Bunlar öğrenci özellikleri (cinsiyet, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitim alıp almama), aile özellikleri (anne baba eğitim düzeyi, Sosyo ekonomik kültürel indis, anne baba meslek düzeyi), okul özellikleri (okul türü, okuldaki haftalık fen dersi saati sayısı) ve öğrenmeye ayrılan zaman (okul dışında katıldığı haftalık fen dersi saati sayısı ve okul dışı tüm dersler için haftalık ders çalışma saati sayısı) şeklindedir. Buna dayalı olarak çalışma ile aşağıdaki problem cümlesine yanıt aranmaya çalışılmıştır:

Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA) 2012 kapsamında, Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin fen puanlarının OECD ortalamasının (501) üzerinde ve altında olması bakımından başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesinde öğrenci özellikleri, aile özellikleri, okul özellikleri, öğrenmeye ayrılan zamanın rolü var mıdır?

Araştırma Deseni: Bu çalışmada Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin fen başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi için Lojistik regresyon analizinden faydalanılarak sonuçlar değerlendirilmek istenmiştir. Yapılan çalışmada var olan bir durum açığa çıkarılmak istendiğinden bu çalışma betimsel bir araştırma niteliğindedir.

Çalışma Grubu: Araştırma; fen başarısını ortaya çıkarmak üzere, Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) 2012'ye katılan, Türkiye'de 15 yaşındaki 1478 öğrenci ile yürütülmüştür.

Verilerin Analizi: Araştırmada, verilerin analizi için Lojistik Regresyon yöntemi kullanılmıştır. PISA verisinde yer alan fen bilimlerine yönelik beş adet puanın ortalaması alınmıştır. Ardından OECD ortalaması olan 501 puanının üstünde kalan bireyler başarılı (1), altında olanlar ise başarısız (0) olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada, iki kategorili bağımlı bir değişken olan fen başarısı LR (lojistik regresyon) yöntemi ile analiz edilmiştir. Kayıp değerler temizlendiğinden herhangi bir kayıp veriye rastlanmamaktadır. Ayrıca veriler, lojistik regresyon analizinin varsayımlarına uygun olup olmaması bakımından incelenmiştir. İncelenen varsayımlar; örneklem büyüklüğü, çoklu doğrusal bağlantı ve uç değerlerin varlığı şeklindedir. Yapılan incelemeler sonucunda, örneklem büyüklüğü yeterli bulunmuştur. Ancak Sosyo ekonomik ve kültürel indis ile anne baba eğitim düzeyi ve anne baba meslek düzeyi arasında yüksek ilişki söz konusu olduğu için çoklu bağlantı sorunu olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Sosyo ekonomik ve kültürel indis değişkeni analizden çıkarılmıştır. Diğer bir varsayım olan uç değerler bakımından

incelendiğinde ise otuz üç adet veri analizden çıkarılmış ve 1478 birey ile devam edilmiştir. Ardından lojistik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Sadece sabitten oluşan başlangıç modeline karşılık tüm yordayıcıları içeren tam model istatistiksel olarak manidar çıkmıştır. Bu durum bir set olarak yordayıcıların, öğrencilerin fen bilimlerinde başarılı olup olmadıklarını manidar şekilde yordadığını belirtmektedir. Hosmer ve Lemeshow testine göre ki-kare değeri manidar çıkmıştır. Bu bilgi, modelin desteklendiğini doğrulamaktadır. Model toplamda örneklerin %85,5'ini doğru şekilde sınıflamıştır. Bu bakımdan sınıflama etkileyici çıkmıştır. Wald kriterine bağlı olarak cinsiyet, okul türü, anne baba meslek düzeyi, okul dışı haftalık ders çalışma saati ve okuldaki haftalık fen dersi saati değişkenleri fen bilimleri başarısını manidar şekilde yordamıştır, $p<.05$. Odds değerlerine bakıldığında ise cinsiyet için 1,438, anne baba meslek düzeyi için 1,015, okul dışındaki ders çalışma saati için 0,972, okuldaki fen dersi saati sayısı içinse 1,003'tür. Değişkenlerin her biri için fen bilimleri alanında başarılı olma olasılığındaki değişimin çok fazla olduğu söylenememektedir. Sonuç olarak, anlamlı olan değişkenler öğrencilerin fen bilimleri alanında başarılı olup olmadıklarını etkilemektedir ancak yarattıkları fark güçlü değildir.

Anahtar Kelimeler : PISA 2012, FEN BAŞARISI, LOJİSTİK REGRESYON

Kaynakça

Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım H. İ., & Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. Sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 106-116.

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 87-100.

Anıl, D. (2011). Türkiye'nin Pisa 2006 fen bilimleri başarısını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1253-1266.

Bursal, M. (2013). Longitudinal Investigation of Elementary Students' Science Academic Achievement in 4-8th Grades: Grade Level and Gender Differences. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13,* 1151-1156.

Ceylan, E., & Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim,32*(144), 36-48.

Genç Kumtepe, E. (2009). Fen öğretimi ve ölçme yaklaşımlarının öğrencilerin ilköğretim fen başarısı üzerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 9*(2), 1-11.

Hacıeminoğlu, E., Yılmaz Tüzün, Ö., & Ertepınar, E. (2009). İlkokul öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının, güdüsel hedeflerinin ve fen başarılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 72-83.

OECD (2014). PISA 2012 Technical Report, OECD Publishing, Paris.

Yalçın, S., & Tavşancıl, E. (2014). The Comparison of Turkish Students' PISA Achievement Levels by Year via Data Envelopment Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(3), 961-968.

Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. S.,& Erbil, E. (2003). Fen bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeferine ulaşma düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 152-158.

(8166) Türkiye'nin PISA 2012 Sonuçlarına Göre Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Kanonik Korelasyon ile İncelenmesi

Esin YILMAZ KOĞAR — Hacettepe Üniversitesi
Meltem YURTÇU — Hacettepe Üniversitesi
Mine ZORLU — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD - **O**rganisation for **E**conomic **C**o-operation and **D**evelopment) bir projesi olan PISA - The **P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), en az yedi yıl öğrenim görmüş olması koşuluyla 15 yaş öğrencilerine, üç yılda bir yapılan bir uygulamadır. PISA'nın en büyük amacı ülkelerin kendi içlerindeki eğitim sistemlerini değerlendirmek ve ülkeler arasındaki karşılaştırmalardan yararlanarak eğitimde gelişimsel faaliyetler ile politik kaynaklar arasında bir ilişki ortaya koymaktır (OECD, 2014). Bu uygulamada öğrencilerinin matematik ve fen okuryazarlığı ile okuma becerilerine ilişkin performanslarını ölçmeye yönelik bilişsel testler kullanılmaktadır. PISA uygulamalarında bu testlerin yanında öğrencilerin kendi yeterliklerini, ailelerin ve okul ortamlarının avantajlı ya da dezavantajlı durumlarını ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ortaya koymak için çeşitli anketler kullanılmaktadır. Aynı zamanda uygulama, bireylerin eğitim ile elde ettikleri bilgileri günlük yaşantılarında kullanabilmelerini de değerlendirmeye almaktadır.

PISA'da her üç yılda bir okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarından biri temel olarak belirlenir ve geriye kalan iki alandaki beceriler daha az ayrıntılı ve göreli olarak incelenir (OECD, 2009). İlk olarak düzenlenen 2000 yılında düzenlenen PISA uygulaması 32 ülkenin katılımı ile okuma becerilerini temel almaktadır. Takip eden PISA uygulamaları 2003 yılında 41 ülkenin katılımı ile matematik okuryazarlığı; 2006 yılında 57 ülkenin katılımı ile fen okuryazarlığı; 2009 yılında 65 ülkenin katılımı ile okuma becerileri alanına odaklanılmıştır.

2012 yılında gerçekleştirilen PISA uygulamasında ise 34 OECD, 31 de ortak ülkenin katılımı ile matematik okuryazarlığına ağırlık vermektedir. Bu alanın yanında fen okuryazarlığı ve okuma becerileri de ölçülmektedir. 2012'de yapılan PISA araştırmasının diğer sınavlardan bir farkı olarak bu sınavda öğrencilerin finansal okuryazarlığı da yer almaktadır. Ancak bu bölüm ile ilgili bir değerlendirme sonuçlarda yer almadığından dolayı seçmeli bir bölüm olarak sınavda yerini almaktadır (Birbiri, 2014; OECD, 2014).

Kanonik korelasyon çoklu regresyona benzer olarak değişkenler kümesinde bağımlı değişkenler ve kestirilen değerler arasında lineer kombinasyonlarla oluşturulur. Bu analiz yöntemi, p>1 ve q>1 sayıda değişken içeren iki veri seti arasındaki değişkenler arası ilişkileri ortaya koymak amacıyla kullanılır (Özdamar, 2010). İlişkili temsil eden değişkenler kanonik değişkenler olarak ele alınır. Bu değişkenleri etkileyen değişkenlerin kümesi oluşturularak ilişkiler incelenir. Bir başka ifadeyle, iki değişken seti arasındaki ilişkiyi inceleyen çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2006).

Teorik olarak iki değişken seti arasında bağımlı ve bağımsız değişken seti ayırımı yapılabiliyorsa, kanonik korelasyon bağımsız değişken setinin bağımlı değişken setini etkileyip etkilemediğini araştırmak için kullanlır. Ancak, bağımlı ve bağımsız değişken seti ayırımı yapma zorunluluğu olmayıp yalnızca iki değişken seti arasındaki ilişkiler de saptanabilir (Sharma, 1996). Kanonik korelasyonun en önemli özelliklerinden birisi dönüşümlerden etkilenmemesidir. Bu da onu yüksek korelasyon gösteren analizlerden farklılaştırmaktadır.

Bu çalışma ile PISA 2012 sonuçlarına göre öğrencilerin başarı puanları ile öğrenci-düzeyi indeksleri arasından seçilen değişkenler arasındaki ilişkileri birlikte incelemek etmeyi amaçlanmaktadır. İlişkileri incelemk için kanonik korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada, matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri başarı puanları ile öğrenci değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma, ilişkisel tarama modelindedir.

2012 yılında programa, 34'ü OECD üyesi olmak üzere toplam 65 ülke katılmıştır. Bu ülkelerdeki 15 yaşında olan yaklaşık 28 milyon öğrenciyi temsilen 510 bine yakın öğrenciden veri toplanmıştır (OECD, 2013a). Bu çalışmanın evreni Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerinden oluşturmaktadır. Türkiye'de PISA 2012 çalışmasına katılacak öğrenciler Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum süreci doğrultusunda Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) tarafından belirlenen 12 bölgeyi temsil edecek şekilde seçilmişlerdir (NUTS1). PISA 2012 Türkiye örnekleminde yer alan kayıp veriler analiz dışında bırakılarak 1553 kişilik bir örneklem büyüklüğü üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak PISA 2012'de uygulanan bilişsel testler ve öğrenci anketi kullanılmıştır. Çalışma için gerekli olan veri, OECD PISA internet sitesinden (https://pisa2012.acer.edu.au/downloads.php) elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılmak üzere; matematik okuryazarlığı testi, fen okuryazarlığı, okuma becerisi testi ve bütün başarı puanları için öğrencilere yöneltilmiş olan öğrenci anketi ele alınmıştır.

Bağımlı değişkenler olarak PISA 2012 verisinden elde edilen okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı değişkenleri ele alınmıştır. *Bağımsız değişkenler olarak ele alınan değişkenler ise* OECD (2014, 313) raporunda yer alan öğrenci-düzeyi indeksleri arasından seçilmiştir.

Kanonik korelasyon analizi başlangıcı için kayıp veriler ve uç değerler ve değişkenlerin normallikleri incelenmiş ve değişkenlerin varyanslarının homojenliği test edilmiştir.

Araştırmada öğrencinin başarısı ile ilgili olan değişken setinde (set 1) matematik ve fen okuryazarlığı, okuma becerileri; öğrenci düzeyi değişken setinde (set 2) okula karşı tutum - öğrenme çıktıları, okula karşı tutum - öğrenme etkinlikleri, aidiyet duygusu, ekonomik, sosyal ve kültürel durum, öğrenci-öğretmen ilişkisi, azim, problem çözümüne karşı açık olma değişkenleri yer almaktadır. İki değişken seti arasındaki ilişkiye ait üç kanonik değişken çifti elde edilmiş, ancak üç kanonik fonksiyondan yalnızca birinin yorumlanabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca birinci kanonik değişkenin toplam varyansa katkısı diğer iki kanonik değişkenden daha büyüktür. Birinci kanonik değişken çifti arasında 0,438'lik anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin başarı puanları ile öğrenci düzeyi değişkenleri arasında orta düzeyde bir ilişki olup aralarında azımsanamayacak bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Ülkemizde öğrencilerin PISA başarısını, en fazla sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyin olmak üzere öğrencinin karşılaştığı problemlerle başa çıkma azmi ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin etkilediği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : PISA, Öğrenci Başarısı, Kanonik korelasyon

Kaynakça

Birbiri, D. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 sınav sonuçlarının problem çözme becerilerine yönelik değişkenlerinin Türkiye açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2009). *PISA 2006 technical report.* [Çevrim-içi: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/42025182.pdf, Erişim tarihi: 17 Nisan 2014.]

OECD (2013a), *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV),* [Çevrim-içi: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf, Erişim tarihi: 7 Kasım 2015.]

OECD (2013b). PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy, [Çevrim-içi: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf, Erişim tarihi: 12 Kasım 2015.]

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2014). *PISA 2012 technical report.* [Çevrim-içi: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf, Erişim tarihi: 1 Eylül 2015.]

Özdamar, K., (2010). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* 2 (7. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques.* Canada: John Wiley & Sons.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). Boston: Pearson Education.

(6627) Kaynaştırma Yoluyla Eğitimde Öğrenci Başarısı: Okul Müdürleriyle Bir Odak Grup Görüşmesi

Raziye ERDEM — MEB

Nevin GÜNER YILDIZ — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Eğitimcilerin, öğrencilerin ve toplumun ortak beklentisi olan öğrenci başarısı, eğitimin en önemli çıktısı olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin başarısını arttırmada diğer okul faktörlerine göre öğretmen niteliklerinin daha önemli olması (Akiba, Le Tendre ve Scribner, 2007) pek çok araştırmacının öğretmen ve başarı ilişkisini araştırmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalarda, başarı ile öğretmen nitelikleri arasında ilişki olduğu (Darling-Hammond, 1999; Tomlinson ve Jarvis, 2014) ya da öğretmenlerin çevresel değişkenleri öğrenci başarısını artırmak üzere düzenlemeleri gerektiği (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008) gibi konuların vurgulandığı görülmektedir. Alan yazında, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı sınıflarda da tıpkı diğer sınıflarda olduğu gibi öğrencilerin başarılı olabilmesinde en önemli faktörün öğretmen tutum ve davranışları olduğu vurgulanmaktadır (Soodak ve McCarthy, 2006). Bu nedenle genel eğitim sınıflarında kaynaştırılan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ve kaynaştırmaya karşı tutumlarının, sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrenciler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Amerika'da 1975 yılında yasalaşan PL 94-142'nin özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda kaynaştırılması ilkesi pek çok ülke tarafından benimsenmiş ve kaynaştırma dünyada hızla yaygınlaşmıştır. Türkiye'de özel eğitimle ilgili hukuksal düzenlemeler de özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı ortamlarda ve destek hizmetler eşliğinde eğitilmesini temel almaktadır (573 Sayılı KHK, 1997: madde 4, 12 ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006: madde 6). Ancak uygulamalara bakıldığında kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi ile sınırlı olduğu görülmektedir (Sakız ve Woods, 2015). Uygulamadaki sınırlılıklar, öğretmenlerin bilgi ihtiyacı içinde olmaları ve olumsuz tutumları, kaynakların ve destek hizmetlerin yetersizliği, tanılama süreçlerindeki sorunlar, özel gereksinimli öğrencilerin başarısını sağlama ve değerlendirmedeki eksikler gibi farklı sebeplerden kaynaklanmaktadır. Ancak öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, kaynaştırmanın başarıyla yürütülebilmesi için aşılması gereken önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının, kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin yetersiz oluşu, kendilerini kaynaştırmaya hazır hissetmemeleri, özel gereksinimli öğrencilerin ayrı okullarda eğitilmeleri gerektiğine inanmaları gibi nedenlerle kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları bilinmektedir (Gökdere, 2012).

Öğretmenlerin yöneticileri ve aynı zamanda birer öğretmen olan okul müdürleri, kaynaştırmanın başarıyla uygulanmasından sorumludurlar. Alan yazında kaynaştırmanın başarısı için okul yöneticilerinin kaynaştırmayla ilgili bilgili ve kaynaştırmaya karşı olumlu tutumlara sahip olmalarının önemi vurgulanmaktadır (Collins ve White, 2001). Bu araştırmada, okul liderleri olarak müdürlerin kaynaştırmayla ilgili bakış açıları ve bilgileri, özel gereksinimli öğrencilerin başarılarıyla ilgili görüşleri üzerinden incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı konusunda okul müdürlerinin bakış açısının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, İstanbul ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilkokul ve ortaokullarda görevli sekiz okul müdürü ile bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebildiği bir ortamda daha çok yüzeydeki bilgilerin ortaya çıkarılması amacıyla yürütülen bir tartışma olarak tanımlanmaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmesi ile grupların psikolojik ve sosyo-kültürel özellikleri ya da yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi almak, davranışlarının arkasında yatan nedenleri öğrenmek amaçlanır.

Bu araştırmanın katılımcıları olan okul müdürlerinin seçiminde odak grup görüşmesi için gönüllü olmaları ve okullarında kaynaştırma uygulamasının yürütülüyor olması ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcıların 2'si kadın, 6'sı erkektir ve yaşları 40 ile 57 arasında değişmektedir. Katılımcılar, İstanbul Anadolu yakasında bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapmaktadırlar. Sekiz ayrı okulun müdürleriyle yapılan odak grup görüşmesine, öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler, öğrenci davranışlarıyla öğretmen davranışları arasındaki ilişki, öğrenci başarısında öğretmenin etkisi, başarıyı arttırmak için öğretmenin yapması gerekenler sorularıyla başlanmıştır. Bu soruların ardından görüşmeye ana temayı irdeleyen sorularla devam edilmiştir. Bu sorular, kaynaştırma öğrencilerinin başarısı için öğretmenlerin yapması gerekenler, kaynaştırma öğrencisinin başarısının nasıl ölçülebileceği, okullarda kaynaştırma öğrencilerinin başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntemlerin neler olduğu, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını ne derece doğru ölçebildikleri sorularıdır. Veri analizi, görüşme sırasında çekilen video kaydının ve alınan notların incelenmesi ile yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarısı için ayrı ortamlarda ve konunun uzmanı özel eğitimciler tarafından eğitilmeleri konusunda ortak bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasıyla ilgili çeşitli araştırmalarda ortaya çıkarılan olumsuz tutumların varlığını bir kez daha ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin ayrıca, başarıyı belirleyen en önemli faktörün aile özellikleri olduğu, kaynaştırma öğrencileri

için yapılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nın sembolik olarak hazırlandığı ve işlevinin olmadığı, kaynaştırma öğrencilerinin başarısının gerçekte ölçülmediği gibi görüşlere sahip oldukları da belirlenmiştir. Öğrencilerin başarısı konusunda öğretmenin önemli olduğunu da vurgulayan katılımcılar, okullarında çalışan öğretmenlerden bazılarının yaşları, çeşitli hastalıkları ya da öğretmenliğe karşı tutumları nedeniyle öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilecek özelliklere sahip olduğunu da belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : kaynaştırma, odak grup görüşmesi, öğrenci başarısı, okul müdürü

Kaynakça

Akiba, M., Le Tendre, K.L. ve Scribner, J.P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387.

Collins, L. ve White, G.P. (2001). Leading inclusive programs for all special education students: a pre-service training program for principals. ERIC – ED 456604

Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., ve Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.

Darling-Hammond, L. (1999). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. Center fort he Study of teaching and Policy, University of Washington, http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf

Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.

Sakız, H. ve Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 21-35.

Soodak, L.C., ve McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in ınclusive settings. Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary ıssues*, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tomlinson, C., ve Jarvis, J. M. (2014). Case studies of success: Supporting academic success for students with high potential from ethnic minority and economically disadvantaged backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 191–219.

(6649) Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

Mustafa ÇEVİK — Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Rıdvan ATA — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Gelişimsel gerilik, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan, bireyin büyümesi ve yaşamı için gereken becerileri edinmesinde hayatı boyunca sürecek etkileri olan bir durumdur. Gelişimsel geriliklerden biri olan zihinsel yetersizlik, bireyin zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar ve yetersizlikler görülmesi durumudur (Fidan Kurtdede ve Akyol, 2011). Zihinsel yetersizlik durumu gösteren bireylerin içerisinde hafif düzeyde zihinsel engellilerin zeka bölümleri 50-70 arasında yer alır. Bu bireyler eğitilebilir düzeyde geriliklere sahip olup, normal yaşıtlarından önemli ölçüde yavaş öğrenirler. Bu özelliklerinden dolayı bu bireylerin gelişim özelliklerine, hazırbulunuşluk düzeylerine ve bulundukları eğitim basamaklarına uygun, etkili öğrenme yollarının öğretildiği eğitim basamaklarının en önemlisi ortaokuldur. Ortaokul seviyesinde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği en uygun derslerden birisi bilgi teknolojileri dersidir. Ancak bu öğrenciler için bu derste hangi yöntemi, yaklaşımı veya öğretim programını uygulamak en uygundur (Scruggs, Mastropieri, and Bonn, 2008) sorusunun cevaplandırılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda uygulamaları ve sorgulayıcı özellikleri içinde barındıran yine belirli işlem süreçleri ve basamakları olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı (PTÖY) literatürde bu öğrencileri için önerilen öğrenme yaklaşımlarına en uygun olanıdır. PTÖY öğrencinin, öğrenme - öğretme sürecinde pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgileri kullanarak anlamlı bütünler haline getirip bu bilgilerle problem çözmesini amaçlayan bir öğrenme modelidir (Özdener ve Özçoban 2004). PTÖY, öğrencilerin yeteneklerini kullanmaları için fırsatlar sağlar, onların iyi olduğu noktaları belirler ve içsel motivasyonu arttırır. Temelinde uygulama olan farklı öğretim yöntemleri hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıda bulunabilir. Örneğin Arpacık (2014), çalışmasında tasarım tabanlı öğrenme yöntemini kullanarak zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen materyallerin içerik açısından öğretilecek kavrama odaklanılabilmesi için sade bir şekilde tasarlanması gerektiği, akıllı tahta kullanımının öğretim materyali olarak kullanmada avantaj olduğu ancak kullanımının öğretmen kontrolünde olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yine erken çocukluk döneminde bilgisayar tabanlı öğrenmenin hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerde hafıza eğitiminde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mona, Behrouz, Farzad and Shahriar, 2014). Alanyazın incelendiğinde hafif düzeyde zihinsel engele sahip öğrencilere yönelik farklı öğretim yöntem ve uygulamaların kendilerine olumlu katkıları olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bilişim alanında PTÖY'nin hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmamızda, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde bilgisayarın temel uygulamalarından biri olan 'Paint' programının kullanımının PTÖY ile öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin ne olduğu öğrenilmek istenmiştir.

Bu araştırmada, deneme öncesi modellerden tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Bu modelde seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2

G, işlem yapılan grubu; O1, deney grubundan alınan ön ölçümü; X, deneysel işlemi; O2 ise deney grubundan alınan son ölçümü göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2008).

Araştırma Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pupa Öğrenci Entegrasyon Birimi'nde eğitime katılan ortaokul 5. Sınıf hafif düzeyde zihinsel engele sahip 8 öğrenciden oluşmuştur.

Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Bilişim Başarı Testi', Kenar ve Balcı (2013) tarafından geliştirilen 'Teknoloji Tutum Ölçeği' ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen "Kavram Kazanım Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Çalışmada bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin 8 öğrenci için hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda ortak kazanımları tespit edilmiş ve bu kazanımların edindirilmesine yönelik öğretmen ve öğrenciler birlikte paint programını kullanarak poster hazırlama çalışmasına karar verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Çalışma grubunun PTÖY uygulanmadan önceki akademik başarıları ve tutumları ile PTÖY'den sonraki akademik başarıları ve tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkili ölçümler için non parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testiyle anlamlılık düzeyine, standart sapma ve ortalamalarına bakılmıştır. Yine uygulama öncesinde ve sonrasında çalışma grubuna uygulanan görüşme formuyla elde edilen veriler ise sıklıkla tercih edilen içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmada hafif düzeyde zihinsel engele sahip öğrencilerle bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde gerçekleştirilen PTÖY, merkezinde uygulamaları ve etkinlikleri içermesinden dolayı çıktıları pozitif yönde olmuştur. Alanyazında bu öğrencilere yönelik bilişim alanında uygulamaya dayanan, PTÖY dışında farklı öğretim yöntemleri kullanılarak akademik başarılarını, tutumlarını veya davranış değişikliklerini ölçen çalışmalar yer almaktadır. Köse Biber (2009) web destekli öğretim yöntemi ile sağlanan özel eğitim desteği, öğrencilerin akademik başarılarını ve performans düzeylerini arttırdığını, bilgisayara ve fene yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. Bu sonuç çalışmamızda öğrenciler için uyguladığımız PTÖY ile öğrencilerde artan akademik başarı ve tutum sonuçlarını destekler niteliktedir. Yine Kocadağ (2009), interaktif eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Temelinde uygulama olan farklı öğretim yöntemleri hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı çalışmamızın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Çalışmamızda akademik başarı ve tutumlardaki anlamlılıklar alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi, hafif düzey zihinsel yetersizlik, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, akademik başarı, tutum

Kaynakça

Arpacık, Ö. (2014). Zihinsel engelli öğrencilere yönelik çoklu ortam materyallerinin geliştirme süreci ve kullanımının öğretmenlere ve öğrencilere etkisi, Yayınlanmış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Biber Köse, S. (2009). Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Fidan Kurtdede, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kurumsal Eğitimbilim,* 4 (2), 16-29.

Kenar, İ. ve Balcı, M. (2013). Öğrencilerin derslerde teknoloji ürünü kullanımına yönelik tutumu: bir ölçek geliştirme çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10 (22), 249-262.

Kocadağ, T. (2009). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde interaktif eğitim yazılımları kullanımının kaynaştırma öğrencilerinin başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Mona,D., Behrouz, B., Farzad, T.& Shahriar, G. (2014). Computer-based working memory training in children with mild intellectual disability. *Early Child Development and Care*, 185(1), 66-74.

Özdener, N. ve Özçoban, T. (2004). Bilgisayar Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 147 – 170.

Scruggs, T. E.,Mastropieri, M. A. And Bonn, R. (2008). Science Education for Students With Disabilities: a Review of Recent Research. *Studies in Science Education*, 32(1), 21-44.

(6809) Yaratıcı Başarı ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Feyzullah ŞAHİN Düzce Üniversitesi

Dilek ŞAHİN Düzce Üniversitesi

ÖZET

Duygusal zeka; kendi ve başkalarının duygularını anlama, açıklama ve idare edebilme olarak tanımlanan bir kavramdır (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001). Duygular, bütün insanlar için ortak olmasına rağmen, bireyler duyguları işlemlemekte ve kullanmakta farklılaşmaktadır (Petrides & Furnham, 2001). Petrides ve Furnham (2000) duygusal zekayı, "özellik" olarak duygusal zeka ve "bilgi işlem süreci" olarak duygusal zeka olmak üzere iki farklı şekilde ele almaktadır. Bu çalışma, duygusal zekanın özellik boyutu ile sınırlandırılacaktır.

Çalışmalar, duygusal zeka uyum sağlayıcı stratejilerin düzeyini artırdığına işaret etmektedir. Yüksek duygusal zekalı bireyler stresle daha iyi baş edebilmekte ve daha geniş sosyal ağlara sahip olabilmekte, akademik performansta -baskının olumsuz etkisini azaltarak- daha yüksek notlara sahip olabilmektedir (Petrides, Fredericson, & Furnham, 2004).

Yaratıcılık, çok katman ve boyutlu karakteri vardır. Etmenler arası her koşulda doğrusal ilişki(ler) gözlenmeyebilmektedir. Yaratıcılık, yaratıcı başarı ve yaratıcı potansiyel olarak iki alt başlık altında incelenebilir. Yaratıcı potansiyel ise ıraksak düşünme ve yaratıcılığı destekleyici bir takım kişilik özellikleri boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışma, yaratıcı başarı boyutu ile sınırlandırılacaktır.

Alan yazında, birkaç çalışmada duygusal zeka ve yaratıcılık arasında ilişki incelenmiştir. Bu çalışmalardan ilki Sanchez – Ruiz ve meslektaşları (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, iyilik hali, öz kontrol, sosyallik ve global duygusal zeka ile yaratıcı kişilik arasında anlamlı ve pozitif (sırası ile; r = .19, .19, .40 ve .29), duygusallıkla anlamlı olmayan ilişki saptanmıştır. TYDT toplamı ile açıklık (r= .29) ve duygusal dengesizlik (r= .23) arasında anlamlı, diğer boyutlarda ise anlamlı olmayan ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, TYDT toplamı ile öz kontrol arasında negatif (r= -.10), sosyallik ile pozitif (r= .03) bir ilişki; İyilik, duygusallık ve global duygusal zeka ile arasındaki ilişkilerin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bender'in (2006) 80 üniversite öğrencisinden veri topladığı doktora tezinde ise TYDT Sözel Formu özgünlük, esneklik ve akıcılık puanları ile Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanı arasında anlamlı ve küçük düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır (sırası ile; r = .23, .26 ve .25). Şahin, Özer ve Deniz'in (2016) üstün zekalı lise öğrencileri ile sürdürdüğü bir çalışmada ise duygusal zekanın alt boyutu olan sosyallik ile akademik, mekanik/ bilimsel, sanatsal performans, öz/günlük ve sanat yaratıcılık alt alanları arasında küçük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın genel amacı, yaratıcı başarı düzeyine göre (başarı düzeyi yüksek olanlar ile ortalama ve ortalama altı düzeyde başarısı olan bireyler) katılımcıların duygusal zeka düzeyi alt puanlarının (iyilik hali, öz kontrol, sosyallik ve global duygusal zeka) farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Çalışma betimsel desende ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma verileri, 2015 yılı son çeyreğinde toplanmıştır. Çalışma verileri, yüzyüze görüşme tekniği ile araştırmacılar tarafından "Türkiye İnovasyon Haftası (İstanbul)"na katılan bireylerden toplanmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, araştırmacı tarafından oluşturulan ve kapsam geçerliliği için iki farklı uzmandan (bir üstün zekalılar alan uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme alan uzmanı) görüş alınan bir bilgi toplama formudur. Bir diğeri ise, bireylerin duygusal zeka düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla, Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından uyarlanmış olan Duygusal Zeka Özellik Ölçeği–Kısa Formu kullanılmıştır. DZÖÖ-KF, 20 maddeden oluşan ve dört faktörlü yapıya sahiptir. Orijinal çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda modelin uyum indeksleri; $\chi 2/df$= 2.46, *GFI*= .95, *AGFI*= .92, *CFI*= .91, *RMSEA*= .056 ve *SRMR*= .060 olarak tespit edilmiştir. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı; iyi oluş faktörü için .72, öz kontrol .70, duygusallık .66, sosyallik .70 ve ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde, öncelikle katılımcıların frekans ve yüzdelerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra, ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklemler için t testi, ikiden fazla grubu içeren karşılaştırmalarda One-Way Anova testi yapılmıştır. Grup dağılımlarının normallik koşullarını taşımadığı durumlarda ise söz konusu testlerin non-parametrikleri kullanılmıştır.

Çalışmada, yüksek düzeyde yaratıcı başarı sergileyen bireylerin, -duygusal zekanın alt boyutları arasında yer alan- iyi oluş, duygusallık, sosyallik ve genel duygusal zeka puanları yaratıcı başarısı ortalama veya ortalamanın altı olan bireylerle karşılaştırıldığında, yüksek yaratıcı başarı sergileyen bireylerin lehinden anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Yaratıcı başarısı ortalama veya ortalama altı olan bireylerin ise -duygusal zeka alt boyutları arasında yer alan- öz kontrol puanının yüksek düzeyde yaratıcı başarı sergileyen bireylerden daha yüksek ve anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<.05). En son bitirdiği okula göre, katılımcıların duygusal zeka puanları incelendiğinde ise yüksek düzeyde yaratıcı başarı sergileyen bireylerden en son lise veya dengi bir okulu bitirmiş olanların genel duygusal zeka puanlarının anlamlı ve yüksek (p<.05) olduğu, üniversite veya dengi bir okul bitirmiş bireylerin ise öz kontrol puanlarının akranlarından anlamlı ve daha yüksek olduğu saptanmıştır(p<.05). Çalışma bu sonuçlar çerçevesinde alan yazın bulguları ile tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcı başarı, duygusal zeka, öz kontrol, sosyallik, iyilik hali, genel duygusal zeka.

Kaynakça

Bender, M. T. (2006). *Resim – İş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri (The Relations between emotional quotient and creativity in the students of painting education department)* (unpublished doctoral thesis). İzmir: Dokuz Eylül University.

Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education and Science, 38*(169), 407 – 419.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*, 232–242.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*, 313–320.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric invesitigation with reference to established trait taxonomies, *Europan Journal of Personality*, *15*, 425–448.

Petrides, K.V., Fredericson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait EQ in academic performance and deviant behaviours at school. *Personality and Individual Differences*, *36*, 277–293.

Sanchez–Ruiz, M. J., Hernandez–Torrano D., Perez–Gonzalez, J. C., Batey, M., & Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, *35*(4), 461–473, Doi: 10.1007/s11031-011-9227-8.

(6828) Özel Eğitim Almanın Kaynaştırmaya Yönelik Tutuma Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

Osman AKTAN MEB
Şenol ORAKÇI MEB
Çetin TORAMAN MEB
Hüseyin ÇEVİK MEB

ÖZET

Özel gereksinimli çocukların yetersizlik türlerine ve derecelerine göre farklı eğitim ortamları bulunmaktadır. Bu ortamlar, akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları en az kısıtlayıcı ortamlardan başlayarak yatılı ayrı özel eğitim kurumlarına kadar gitmektedir (Eripek, 2007; Ataman, 2011). Bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en çok kısıtlayıcı olana doğru öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıfta olmak üzere, kaynak oda, özel eğitim sınıfı, ayrı okul, yatılı okul ve evde eğitim veya hastanede eğitim hizmetleridir (Salend, 2008; MEB, 2012). Bu uygulamalar içerisinde ülkemizde ve dünyada en çok benimsenen ve geliştirilmeye çalışılan model, özel gereksinimli öğrenciyi akranlarından ve çevresinden en az kısıtlayan, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfta eğitilmesi temeline dayanan, son yıllarda en fazla kabul gören ve yaygın bir eğitim politikası olarak kullanılan, kaynaştırma eğitimi uygulamalarıdır (Kırcaali-İftar, 1992; Melekoglu, Cakiroglu ve Malmgren, 2009;Sucuoğlu ve Kargın,2010, Batu ve İftar,2011).

Kaynaştırma, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin akranları ile aynı ortamda gerekli destek hizmetleri sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az sınırrlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi olarak tanımlanmaktadır (Gulliford ve Upton, 1992; Idol, 2006; Miles ve Singal, 2010). Avramidis ve Norwich (2002)'e göre kaynaştırma eğitimi ise, "her okulun engel durumu gözetmeksizin her öğrencinin akranları ile aynı eğitim ortamında eğitim görmesinin ve bütün öğrencilerin bir topluluğa ait olmasının temin edilmesi" anlamına gelmektedir.Öğretmen tutumları kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Martinez, 2003; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). Okullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar eğitimcilerin eğitim-öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkilerken, olumsuz tutumlar ise eğitim ortamında kaynaştırma eğitimi alması gereken öğrencilere sık sık, açık ya da gizli biçimde reddetme olarak yansımaktadır (Avramidis & Norwich, 2002).Türkiye'de kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik çalışmalarda öğretmen tutumlarına yönelik yapılan nitel ve nicel çalışmaların sayısı son yıllarda artış göstermektedir. Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin tutumlarını konu edinen, nitel ve nicel yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalarda genellikle çeşitli ölçekler ve farklı bağımsız değişkenler kullanılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, istatistiksel açıdan hem anlamlı hem de anlamlı olmayan ve bağımsız değişkenlerin alt grupları açısından farklılık gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Tüm bu araştırmaların sonuçlarını sentezleyebilmek ve öğretmenlerin özel eğitime yönelik tutumları bağlamında yeni araştırmalara bir yön gösterebilmek için meta analiz çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.Meta–analiz, "Belirli bir konu ya da alan hakkında yapılmış benzer görgül çalışmaların belirli ölçütler doğrultusunda gruplandırılması ve bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek analiz edilmesidir" (Dinçer, 2014:4; Hunter, Jackson ve Schmidt, 1991, akt. Erkuş, 2013:109). Cohen, Manion ve Morrison'a (2007: 291) göre basit anlamda meta–analiz, "Analizlerin analizidir.

Araştırmanın Amacı:Bu araştırmada alanda yapılmış çalışmaların bir araya getirilerek, öğretmenlerin özel eğitim üzerine herhangi bir eğitim alıp almama durumlarının ve cinsiyetlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa etki düzeyinin belirlenmesi ve çalışmaların bulgularının sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özel eğitim alanında herhangi bir eğitim alıp almamaları, onların kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkilemekte midir?

2. Öğretmenlerin özel eğitim alanında herhangi bir eğitim alıp almamalarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarıyla ilgili hesaplanan etki büyüklüğü, moderatör değişkenler düzeyinde farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma, kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarını öğretmenlerin özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumlarına göre inceleyen çalışmaların bir araya getirilmesi ve bu çalışmalardan ortak bir senteze ulaşmak için meta analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırma kapsamına alınan çalışmaların belirlenebilmesi için, eğitimde kaynaştırma, kaynaştırma ve tutum, tutum anahtar sözcükler kullanılarak, "Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Arama Sistemi, ProQuest Citations, Google Akademik, ERIC, ScienceDirect ve EBSCO bilimsel veri tabanları taranmıştır. Elde edilen çalışmaların meta analize dâhil edilip edilmemesi kararının verilmesinde aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır.

Ölçüt I : Çalışmaların güncel verilerle yapılması amaçlandığından 2005-2015 yılları arasında yapılmış olması

Ölçüt II : Çalışmalarda öğretmen tutumunun özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına göre incelenmiş olması

Ölçüt III : Çalışmalarda öğretmen tutumlarıyla ilgili aritmetik ortalamaların, standart sapmaların verilmiş olması ve katılımcı sayısının belli olması

Ölçüt IV : Bu araştırmada moderatör değişken olarak kullanılacak olan değişkenlere ait bilgilerin çalışmalarda belirtilmiş olması

Bu ölçütlere uyan toplam 23 araştırma meta-analiz araştırmasına dahil edilmiştir.

Ulaşılan araştırmaları incelemek için bir kodlama protokolü hazırlanmıştır. Bu protokolden geçerek elde edilen veriler üç uzmanın katılımıyla "uzlaşı toplantısı"nda incelenmiştir. Uzmanlar araştırmaların belirlenen ölçütlere uygun olarak toplandığını karara bağlamıştır. Sonuçta, elde edilen bilgiler "Comprehensive Meta Analysis (CMA)" ve "Data Analysis and Statistical Software (STATA)" programına aktarılmış ve analizler bu programlar aracılığıyla yapılmıştır.

Araştırmadaki etki büyüklüğü hesaplanmadan önce, çalışmaların heterojen olduğu (Q(22)=270,345, p<.05) belirlenmiştir. Q istatistiği sonucunun anlamlı olması çalışmaların birbirinden farklı olduğu varsayımını doğrulamıştır. Çalışmaların heterojenite düzeyi %91 olarak belirlenmiştir (I2 = %91,862). Cooper, Hedges ve Valentine göre (2009) I2 değerinin %75'in üzerinde olması yüksek düzeyde heterojenliğe işaret etmektedir.

Özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alma durumunun da kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu anlamlı şekilde etkilemediği (% 95 güven aralığında Z=-0,125, p>.05) belirlenmiştir. Ortalama etki büyüklüğü değeri ise -0,016 ve negatif bulunmuştur. Bu araştırmada hesaplanan etki büyüklükleri Cohen, Manion, ve Morrison, (2007) sınıflamasına göre zayıf etki büyüklüğü düzeyindedir.

Moderatör değişken olarak katılımcı (öğretmen ve öğretmen adayı), öğretmen branşı, öğretmenlerin çalıştığı öğretim kademesi ve yayın türü (makale, YL tezi, DR tezi) kullanılmıştır. Bu değişkenlerden sadece öğretmen branşı hesaplanan etki büyüklüğü değerleri arasında anlamlı farklılık yaratmıştır (p<.05).

Anahtar Kelimeler : Özel Eğitim,Kaynaştırma Eğitimi, Tutum, Meta–Analiz.

Kaynakça

Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17, 129- 147.

Batu, S. & G. Kırcaali-İftar.(2011). Kaynaştırma. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods ineducation (6. Edition). London:Routledge

Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). The handbook of research synthesis and meta-analysis (2. Edition). New York: Sage Publication.

Dinçer, S. (2014). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta–analiz. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Eripek, S.(2007).Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları.(Ed.S.Eripek).İlköğretimde kaynaştırma.Eskişehir:Anadolu üniversitesi AÖF Yayınları.

Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gulliford, R., & Upton, G. (1992). Special educational needs. London: Routledge.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. Remedial and Special Education, 27(2), 77-94.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16,* 45-50.

MEB (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.Ankara:MEB Yayınları

Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. International Journal of Inclusive Education, 13 (3), 287-298.

Miles S & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? International Journal of Inclusive Education, 14:1-15.

Salend, J.S.(2008).Creating inclusive classrooms.Effective and reflective practices.Upper Saddle River,NJ:Pearson Prentice Hall.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık

(6866) Anla ve Çöz! Stratejisi'nin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Matematik Algıları, Matematiğe ve Matematik Problemi Çözmeye İlişkin Tutumlarına Etkisinin Belirlenmesi

Alpaslan KARABULUT — Abant İzzet Baysal Üniversitesi

E. Rüya ÖZMEN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Tutum kavramını açıklamak için alanyazında çeşitli tanımlar yapılmıştır ve bu tanımlar tutum kavramının farklı yönlerini vurgulamaktadır. Smith tutumu; "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik olay ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" şeklinde tanımlamaktadır (Smith, 1968'den aktaran, Kağıtçıbaşı, 1996).

Performans algısısı ise bireyin kendisini bir gözlem objesi gibi algılayıp, kendi tepkilerine ve tutumlarına bakarak yorumda bulunması olarak tanımlanmaktadır (Bem, 1972, s.10; Montague ve Applegate, 2000). Matematiğe yönelik performans algısı, bireyin kendisinin matematiğe yönelik tutumlarını, duygularını, zayıf ve güçlü yanlarını içinde bulunduğu koşuldan hareketle açıklamasıdır. Öğrencilerin performans algıları bir işe nasıl yaklaştıklarını ve ne kadar çaba sarf ettiklerini doğrudan etkileyebilir (Montague ve Applegate, 2000). Grimes (1981). Araştırmalar matematiğe yönelik performansın sadece problemi temsil etme yeteneği gibi bilişsel faktörler değil aynı zamanda kişinin yeteneklerine dair kendi algısı, akademik yeterlilik ve yapılan işin zorluğu gibi üstbilişsel faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır (Heath, Roberts ve Toste, 2011; Montague, 1997).

Türkiye'de ilkokul öğrencilerine problem çözme öğretimi konusunda da çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Altun, 1995; Özsoy, 2007; Saygı, 1990; Tertemiz, 1994; Yıldızlar, 1999; Yurdakul, 2004). Bu araştırmacılardan bazıları, matematiğe yönelik tutumların problem çözmeye etkisini incelemişlerdir (Saygı, 1990; Yıldızlar, 1999).

Alanyazında öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu gibi farklı yetersizlik gruplarına yönelik problem çözme sayısındaki ve strateji performansındaki artış ile tutum ilişkisini inceleyen; farklı öğretim stratejilerinin öğrencilerin matematiğe ve matematik problemi çözmeye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar mevcuttur (Daniel, 2003; Krawec vd., 2012; Mesler, 2004; Montague ve Dietz, 2009; Montague, 1992; Sweeney, 2010; Whitby, 2009). Bu araştırma bulguları, problem çözme sayısındaki ve strateji performansındaki artış ile tutum arasında ilişki olduğunu ve farklı öğretim stratejilerinin matematiğe ve matematik problemi çözmeye yönelik tutumu olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak alanyazında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; matematik algıları, matematiğe ve matematik problemi çözmeye ilişkin tutumları farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen Anla ve Çöz! Stratejisinin; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; matematik algıları, matematiğe ve matematik problemi çözmeye ilişkin tutumlarında etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenci katılmıştır. Öğrenciler birisi erkek, ikisi kız olmak üzere 11 ile 12 yaşları arasında olup, beşinci sınıfa devam etmektedir.

Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bağımsız değişkenin etkinliğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara, tek denekli araştırmalar denir (Gast, 2010). Tek denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır. Denekler arası çoklu yoklama deseni aralıklı olarak toplanan yoklama verileri ile uzun başlama düzeyi alınması sonucunda tepkisel cevaplara veya öğrenmelere yol açan sınanma etkisini de en aza indiren desendir (Gast, 2010). Araştırma tek denekli deneysel desenlerden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni" ile yapılmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; matematik algıları, matematiğe ve matematik problemi çözmeye ilişkin tutumlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise Anla ve Çöz! Stratejisi'dir. Anla ve Çöz! Stratejisi Öğretimi; ön bilgileri harekete geçirme, tartışma, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarından oluşturulmuştur. Deney süreci; başlama düzeyinin belirlenmesi, Anla ve Çöz! Stratejisi Öğretimi ve öğretim sonu değerlendirme aşamalarında sunulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen veriler hazırlanan grafikle gösterilmiş ve görsel olarak analiz edilmiştir. Tüm değerlendirme koşullarında (başlama düzeyi ve öğretim sonu değerlendirme) öğrencilere araştırmacılar tarafından uyarlanan Matematiksel Problem Çözme Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Deneklerin MPÇDF de yer alan likert tipi sorulara verdiği cevaplar ile matematik algıları, matematiğe ilişkin tutumları ve matematik problemi çözmeye ilişkin tutumları,1 ile 5 (kötü ile çok iyi) arası puanlanmıştır. Formdan elde edilen veriler çizgi grafiği ile gösterilmiştir.

Araştırma sonuçları üç deneğin de başlama düzeyinde MPÇDF ile alınan öntest puanları ile Anla ve Çöz! Stratejisi Öğretimi kapsamında yapılan öğretimi sonrası, matematik algıları, matematiğe ilişkin tutumları ve matematik problemi çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin almış oldukları sontest puanları arasında farklar bulunduğunu göstermektedir.

Başlama Düzeyinde alınan öntest ve öğretim sonrası alınan sontest puanları karşılaştırıldığında üç denekte de artışın olduğu görülmektedir. Genel olarak matematiğe ilişkin tutumlarının (ortalama 1,66 puan), matematik algıları (ortalama 3 puan), matematik problemi çözmeye ilişkin tutumları (ortalama 2,66 puan) ilerleme olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak; Araştırma bulguları; Anla ve Çöz! Stratejisi öğretimi, araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; matematik algılarının, matematiğe ilişkin tutumlarının, matematik problemi çözmeye ilişkin tutumlarının, geliştiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Problem Çözme, zihinsel yetersizlik, matematik algısı, matematiğe ve matematik problemi çözmeye ilişkin tutum

Kaynakça

Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences.* New York: Taylor & Francis.

Heath N, Roberts E & Toste JR. (2013). Perceptions of Academic Performance: Positive Illusions in Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities.46*(5):402-12.

Krawec, J,. Huang, J. Montague M., Kressler B.& Alba A. M., (2012) The effects of cognitive strategy instruction on knowledge of math problem-solving processes of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly 36*(2) 80 –92

Mesler, J. (2004). *The effects of cognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of students with spina bifida*. Php Thesis, University of Miami, Coral Gables, Florida.

Montague, M. & Applegate, B. (2000). Middle School Students Perceptions, Persistence, and Performance in Mathematical Problem Solving. *Learning Disability Quarterly, 23, 215-227.*

Montague, M. & Dietz, s.(2009). Evaluating the evidence base for cognitive strategy instruction and mathematical problem solving. *Exceptional Children, 75*(3), 285-302.

Montague, M. (1997). Cognitive strategy instruction in mathematics for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*,164-177.

Sweeney, C. M. (2010). *The Metacoqnitive Functioning of Middle school students with and without learning disabilities during mathematical problem solving.* Php Thesis University of Miami, Coral Gables, Florida.

Whitby P. J. S. (2009) *The effects of a modified learning strategy on the multiple step mathematical word problem solving ability of middle school students with high-functioning autism or asperger's syndrome* Php Thesis. University of Central Florida Orlando, Florida

(6893) Duygusal Zeka ve Yaratıcılığın Stresle Başa Çıkma Tarzı Üzerinde Etkisi: Yöneticiler Üzerinde Bir İnceleme

Dilek ŞAHİN
Düzce Üniversitesi

Feyzullah ŞAHİN
Düzce Üniversitesi

ÖZET

Stres, bireyin kendini rahatsız eden bir ortamda organizmanın verdiği tepkiler olarak tanımlanabilir. Başa çıkılamadığında, depresyon ya da kronik ağrı, ülser gibi çeşitli psikosomatik rahatsızlıkları doğurabilmektedir. Stresle başa çıkma mekanizmaları kuramsal olarak; Freud'a göre savunma mekanizmaları, Erikson'a göre yaşam dönemleri içerisinde bireysel kaynaklarla, Cannon ve Selye gibi araştırmacılara göre genetik olarak programlanmış tepkilerle, evrim kuramı ve davranışçı akımdaki problem çözme çabaları ve organizmanın uyum yapmaya yönelik, sürekli değişin bilişsel ve davranışsal çabaları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, başa çıkma mekanizmaları, kaynaklar, tarzlar ve belirli çabalar şeklinde de sınıflandırılmaktadır. Başa çıkma tarzları, belli durularda genellikle kullanılan ya da benzer durumlarda zaman içinde tekrarlanan başa çıkma yöntemlerini kapsamaktadır (Şahin & Durak, 1995).

Duygusal zeka, kendi ve başkalarının duygularını anlama, açıklama ve idare edebilme olarak tanımlanan bir kavramdır (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001). Duygular, bütün insanlar için ortak olmasına rağmen, bireyler duyguları işlemlemekte ve kullanmakta farklılaşmaktadır (Petrides & Furnham, 2001). Duygusal zeka özelliği; algılama, işlemleme, düzenleme ve duygusal bilginin kullanımındaki kişisel eğilimleri vurgulamakta, kişinin kendi içsel değerlendirmesiyle ilgili (farklı ortamlarda tutarlı olan davranışlar, iyimserlik, güvenli girişkenlik, empati gibi belirli davranış ya da özelliklerde kendini gösteren) nitelikleri kapsamaktadır. Araştırmalara göre, duygusal zeka uyum sağlayıcı stratejilerin düzeyini artırmaktadır. Yüksek duygusal zekalı bireyler stresle daha iyi baş edebilmekte ve daha geniş sosyal ağlara sahip olabilmekte, akademik performansta –baskının olumsuz etkisini azaltarak– daha yüksek notlara sahip olabilmektedir (Petrides, Fredericson, & Furnham, 2004). Yüksek duygusal yeterliğe sahip bireyler; yaşam doyumu ve öznel iyi oluşu kolaylaştıran; kendi ve diğerlerinin duygularını kullanmakta, anlamakta ve yönetmekte daha yüksek kapasiteye sahip bireylerdir (Şahin, Özer, & Deniz, 2016).

Yaratıcı düşünme, bilişsel bir özellik olduğu kadar, kullanım biçim ve boyutu ile duyuşsal da bir özelliktir. Barron ve Harrington'un (1981) bir derleme çalışmasında farklı alanlarda yaratıcılığı yüksek olan bireylerin ilgi alanları yaygın, risk alabilen, enerjik, sorgulayıcı, kendine güvenli, farklı bakış açıları geliştirebildiklerini belirtmiştir. Runco (1994) ise yaratıcılığı yüksek bireyleri; zorluklarla başa çıkmada başarılı ve gerilimi etkili şekilde yönetebilen bireyler olarak tanımlamaktadır. Russ'a (1998) göre duygularla ilişkili kişilik özellikleri yaratıcılığı kolaylaştırmaktadır. Yapılan çalışmalar ise iki duygusal özelliğe dikkat çekmektedir. Bunlar; duygulara duyarlılık (duyguları anlama ve ifade etme) ve öz kontroldür (duygu düzenleme ve stres kontrolü) (Feist, 1998). Alan yazında, bireyin yaratıcı kişilik özellikleri Beş Büyük Kişilik Özellikleri kapsamında açıklanmaya çalışıldığı farklı çalışmalar mevcuttur. Duygusal zeka ve beş büyük kişilik özelliği arasındaki ilişkinin incelediği bir çalışmada ise birkaç çalışmada duygusal zeka ve yaratıcılık alt puanları arasında küçük veya orta düzeyde ilişkiler saptanmıştır (Sanchez – Ruiz vd., 2011; Şahin, Esin, & Deniz, 2016; Wolfradtz, Felfe, & Köster, 2001). Bu çalışmanın genel amacı, duygusal zeka ve yaratıcılığın stresle başa çıkma davranışı üzerinde etkisinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında çalışmada şu alt sorulara yanıt aranacaktır.

1-Yaratıcılık, duygusal zeka ve stresle başa çıkma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki varmıdır?

2-Yaratıcılık ve duygusal zeka stresle başa çıkma düzeyini anlamlı olarak yordamaktamıdır?

3-Yaratıcılığı/ duygusal zekası yüksek olan yöneticiler ile yaratıcılığı düşük olan yöneticilerin stresle başa çıkma düzeyi anlamlı olarak farklılaşmaktamıdır?

Çalışma betimsel desende ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma verileri, 2015 yılı ikinci çeyreğinde toplanmıştır. Çalışma verileri, yüzyüze görüşme tekniği ile Düzce İl Müdürlüğüne bağlı okul yöneticilerine yönelik sürdürülen seminerler esnasında toplanmıştır. Araştırma kapsamında, 150 okul müdüründen veri toplanmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği"dir. Söz konusu ölçek, kendine güvenli yaklaşım iyimser yaklaşım, kendine güvensiz/ çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin farklı gruplar üzerindeki uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı iyimser yaklaşım için .49-.68,kendine güvenli yaklaşım .62-.80, çaresiz yaklaşım .64-.73, boyun eğici yaklaşım .47-.72 ve sosyal desteğe başvurma .45-.47 aralığında değişmekte olduğu raporlanmıştır. Bir diğer ölçme aracı ise Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Duygusal Zeka Özellik Ölçeği–Kısa Formu kullanılmıştır. DZÖÖ-KF, iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik olarak isimlendirilen dört alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal çalışmada, DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı; iyi oluş faktörü için .72, öz kontrol .70, duygusallık .66, sosyallik .70 ve ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan üçüncü ölçme aracı ise Şahin (2013) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracının "Yaratıcılık" olarak

isimlendirilen alt boyutu kullanılmıştır. Söz konusu alt boyutun, orijinal çalışmada iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Ön analiz sonuçlarına göre; stresle başa çıkma tarzları ölçeği alt boyutları arasında yer alan kendine güvenli yaklaşım ile -duygusal zekanın alt boyutları arasında yer alan- iyi oluş, öz kontrol, sosyallik ve genel duygusal zeka arasında orta düzey, yaratıcılık ile küçük, pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır (sırası ile, p<.05; *r*=.44, .42, .37, .50, ve .28). Sosyallik ile anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İyimser yaklaşımla ile iyi oluş, öz kontrol, genel duygusal zeka arasında orta düzey, sosyallik ve yaratıcılık ile küçük, pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır (sırası ile, p<.05; *r*=.44, .35, .48, .18, ve .25). Duygusallık ile iyimser yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bir diğer alt boyut olan kendine güvensiz ile öz kontrol ve sosyallik arasında orta, iyi oluş, duygusallık ve yaratıcılık arasında küçük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (sırası ile, p<.05; *r*=-.35, -.40, -.20, -.29 ve .17).

Anahtar Kelimeler : Yaratıcılık, duygusal zeka, stres, başa çıkma stratejileri

Kaynakça

Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review Psychology*, *32,* 439-476.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*, 232–242.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*, 313–320.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric invesitigation with reference to established trait taxonomies, *Europan Journal of Personality*, *15*, 425–448.

Petrides, K.V., Fredericson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait EQ in academic performance and deviant behaviours at school. *Personality and Individual Differences*, *36*, 277–293.

Runco, M. A. (1994). Creativity and its discontents. In M. Shaw & M. Runco (Eds.), *Creativity and affect* (pp. 102–126). Norwood, NJ: Ablex.

Russ, S. W. (1998). *Affect, creative experience and psychological adjustment*. Ann Arbor, MI: Braun-Brumfield.

Sanchez–Ruiz, M. J., Hernandez–Torrano D., Perez–Gonzalez, J. C., Batey, M., & Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, *35*(4), 461–473, Doi: 10.1007/s11031-011-9227-8.

Şahin, F., (2013). The scale for rating the behavioral characteristics of gifted and talented students: Factor structure, reliability and validity analysis, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38,119-122.

Şahin, N. H. & Durak, A. (1995). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması, *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34),56-73.

Şahin, F., Özer, E., & Deniz, M. E. (2016). Duygusal zekanın alana özgü yaratıcılığı yordama düzeyi: Üstün zekalı öğrenciler üzerinde bir inceleme, *Eğitim ve Bilim***,** DOI: 10.15390/EB.2016.4576

(6909) İşitme Yetersizliği Olan Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Programlara Yönelik Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi

Mine KİZİR — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN — Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Toplum içerisinde birçok birey toplumsal yaşama uyum sağlamada ve toplumun beklentilerine uygun davranışlar sergilemede sorun yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda sıklıkla sorun yaşayan grup, özel gereksinimli bireylerdir. İşitme yetersizliği olan bireyler de bu grup içerisinde yer almaktadır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin genel özelliklerine bakıldığında pek çok alanda işiten akranlarından farklılık göstermedikleri görülmektedir. İşitme kaybının, çocuklarda konuşma gelişimine olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle işitme kaybı olan çocuklar genellikle konuşma ve dil gelişimi, bunun yanı sıra okuma ve yazma gibi akademik becerilerde sorun yaşamaktadırlar. Çoğunlukla zihinsel bir yetersizlikleri bulunmamaktadır (Avcıoğlu, 2013). Bu bireylerin söz konusu becerilerde yaşadıkları sorunlar nedeniyle eğitimlerinin odak noktası dil edinimini oluşturmaktadır. İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitimleri iki temel yaklaşıma dayanmaktadır. Bunlar işaret desteği alan yaklaşımlar ve işaret dili desteği almayan sözel yaklaşımlardır (Girgin, 2003).

İşitme yetersizliği olan bireylerin dil gelişiminde yaşamış oldukları gecikme onları sosyal, iletişim ve akademik alanlarda da etkilemektedir (Marschark, 2007, s. 23). Bu durum işitme yetersizliği olan bireyin işiten dünyada iletişime ilişkin sorunlar yaşamasına neden olmakta ve sosyalleşmeleri önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. İşitme yetersizliği olan bireylerin sosyal becerileri edinebilmesi ve sosyal yeterliliğe sahip olması başka bir deyişle, toplum içinde kabul gören, diğer bireylerle ilişkilerini düzenleyen, sosyal ortamlara uygun davranışlar sergileyen bireyler (Chadsey ve Rush'den aktaran Sazak, 2003) olabilmeleri için özel bir eğitim uygulanması gerekmektedir.

Alan yazına bakıldığında işitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretilmesine ilişkin yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. İşitme yetersizliği olan bireylerin sosyalleşmelerine ilişkin sorunların aşılmasında, hem yurt dışında hem de ülkemizde yapılmış olan araştırmaların incelenerek araştırmacı ve uygulamacılara bir bütün halinde sunulması onlara ışık tutacaktır. Bu çalışma, işitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve programları; katılımcı özellikleri, uygulanan ortam, kullanılan yöntem/program, araştırma modeli, uygulama süresi, değerlendirme araçları ve sonuçlarını analiz etmesi bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, işitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve programlara yönelik olarak yapılan ve ulaşılan araştırmaları farklı kategorilerde analiz ederek sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Araştırmalarda ki katılımcıların özellikleri nelerdir?

Araştırmaların yapıldığı ortamlar nelerdir?

Araştırmalarda kullanılan değerlendirme araçları nelerdir?

Araştırmalarda kullanılan programlar/yöntemler ve etkililikleri nasıldır?

Araştırmalarda uygulanan program ve yöntemlerin uygulama süreleri ne kadardır?

Kullanılan araştırma modelleri nelerdir?

İzleme ve genelleme çalışmaları yapılmış mıdır?

Araştırmaların güvenirlik çalışmaları yapılmış mıdır?

Sosyal geçerlik çalışmaları yapılmış mıdır?

Bu çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma alanı için farklı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmalar hem yurt dışı hem de Türkiye'de taranmıştır. İlk ölçüt, araştırmaların 2000-2015 yılları arasında, hakemli bir dergide veya ulusal tez merkezinde yayımlanmış olmasıdır. Ek olarak çalışmaların deneysel olması, işitme yetersizliği tanısı almış katılımcılarla yapılması ve sosyal beceri öğretimine ilişkin yöntem ve programları içermesine dikkat edilmiştir. Söz konusu ölçütleri karşılayan 6 yurt dışı çalışmaya ulaşılabilmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye'de yapılan araştırmaların ikisinin doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırma alanını 6 makale ve 2 doktora tezi toplam 8 araştırma oluşturmuştur.

Çalışmada makalelerinin taranması sürecinde internet üzerinden EBSCO-Host, Ulusal Tez Merkezi ve Google elektronik veri tabanları taranmıştır. Araştırma makaleleri taranırken sağır (deaf), işitme yetersizliği (hearing impairment/hearing loss/hard of hearing), sosyal beceriler (social skills), sosyal beceri öğretimi (social skill training/teaching), sosyal etkileşim (social interaction) ve sosyal yeterlilik (social competence) anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Ulaşılan tüm makalelerin başlıkları ve özetleri gözden geçirilerek ölçütleri karşılamayanlar çıkartılmıştır.

Araştırma alanında ulaşılan araştırmalara numara verilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler; (a) demografik özellikler (bağımlı ve bağımsız değişken, katılımcılar ve özellikleri, değerlendirme araçları, ortam ve öğretim süresi), (b) yöntem özellikleri (kullanılan araştırma modeli, gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği ve sosyal geçerlik) (c) bulgu özellikleri (izleme ve genelleme bilgileri, program ve yöntemlerin etkililiği) verilerinden oluşmuştur.

Sosyal beceri öğretimini hedef alan araştırmaların katılımcı özellikleri göz önünde bulundurulduğunda çalışmaların çoğunluğunun 7-13 yaş arasındaki çocuklarla yapıldığı dikkat çekmektedir. İncelenen araştırmaların tamamında müdahalenin uygulandığı ortamın okul olduğu belirlenmiştir. Ayrıca süre ve yoğunluk bakımından birbirlerinden farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun hedeflenen sosyal becerilerin sayıları ve müdahalelerin uygulanış biçimiyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Çalışmaların sosyal geçerliklerine ilişkin verilere bakıldığında sadece 3 çalışmada yapıldığı görülmektedir.

Yapılan araştırmaların ışığında işitme yetersizliği olan bireylerin sosyal becerilerde sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların çeşitli öğretim yöntemlerinin uygulanması ile aşılabileceği görülmektedir. Yapılmış olan sınırlı sayıda araştırma, işitme yetersizliği olan bireylere sosyal becerileri öğretmenin gerekliliğini ve her yaşta mümkün olabildiğini göstermektedir. Bu nedenle gelecekte işitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretimine ilişkin araştırmalar yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ek olarak bu araştırmaların hem okul hem de eve dayanan bir müdahale olması ve öğretim oturumlarının olabildiğince doğal ortamlarda planlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : sosyal beceri, işitme yetersizliği, öğretim programı, sosyal beceri öğretimi,

Kaynakça

Avcıoğlu, H. (2001). İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Girgin, C. (2003). İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Marschark, M. (2007). Raising and Educating a Deaf Child: A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators (2nd Edition). New York: Oxford University.

Sazak, E.(2003). Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Staten, F.D. (2011). Examining the Influence of the Residential School for the Deaf Experience on Deaf Identity. Doktora Tezi. University of Iowa

Suarez, M. (2000). Promoting Social Competence in Deaf Students: The Effect of an Intervention Program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 5 (4): 323-333

Tüfekçioğlu, Ü. (2002). İşitme Yetersizlikleri (8. Ünite). Özel Eğitim. Der: Süleyman Eripek, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi

(7312) "Seç+Düzenle+Yaz ve Oku-Düzelt+Paylaş-Düzelt" Yazılı İfade Öğretim Stratejisinin Öğrencilerin Öykü Yazma Öz Yeterlilik Algılarına Etkisi

Özgül Güler BÜLBÜL

Gazi Üniversitesi

ÖZET

İlkokulun ilk yıllarında öğrenilmeye başlanılan yazılı ifade, bilgiyi paylaşmak için kullanılan önemli becerilerden biridir. Yazılı ifadede fikir aktarımı farklı türde metinler yoluyla gerçekleşmektedir. Yazılı metinler bilgi veren ve kurgusal olmak üzere temel olarak iki grupta toplanır. İlkokul ve ortaokul döneminde bulunan öğrencilere bilgi veren ve kurgusal metinleri yazmayı öğretmek, müfredat amaçlarının içerisinde yer almaktadır. Özellikle 2004-2005 öğretim yılından itibaren yenilenerek uygulanan Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yazılı ifade stratejilerinin kazandırılmasına önem verilmektedir.

Yazılı ifade, planlama, düzenleme, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme gibi bilişsel ve kendini izleme, kendini talimatlandırma, hedef belirleme, kendini pekiştirme gibi üst bilişsel stratejilerin kullanılmasını gerektiren karmaşık bir beceridir (Englert, 1992; Güzel-Özmen, 2006; Harris ve Graham, 1992).

Yazılı ifade sürecinde yer alan stratejileri kazandırmaya yönelik iki farklı strateji öğretim modeli bulunmaktadır. Her iki model de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu modellerden biri Englert ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilmiş Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimidir (YBSÖ) (Cognitive Strategy Instruction in Writing). Bu model yazma sürecine bütüncül ve bilişsel bir bakış sunar. Yazma işlemi, içinde planlama, düzenleme, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme stratejilerinin bulunduğu bir bütünlük içinde öğretilir (Englert, 1992). Yazma sürecinde yer alan stratejileri kazandırmaya yönelik kullanılan bir diğer model ise Harris ve Graham (1992) tarafından geliştirilmiş olan Kendini Düzenleme Stratejilerini Geliştirmedir (KDSG) (Self Regulation Strategy Development). Bu modelde yazma stratejisi öğretiminin yanı sıra kendini talimatlandırma, kendini izleme, kendini değerlendirme, hedef belirleme gibi üst bilişsel özellikleri olan kendini düzenleme stratejileri öğretilir (Harris ve Graham, 1992). Bu modelde hedeflenen yazma sürecinde kullanılan tüm alt işlemleri bir bütüncüllük içinde öğretmek yerine daha çok ya planlama, düzenleme ve taslak oluşturma ya da düzeltme stratejilerini öğretmektir. Bu araştırmada yazarlar tarafından "seç+düzenle+yaz ve oku-düzelt+paylaş-düzelt" öykü yazma stratejisi öğrencilere KDSG modeline göre sunulmuş ve YBSÖ modelindeki bütüncüllük benimsenerek stratejide yazmanın tüm alt işlemlerine yer verilmiştir.

Bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin yanı sıra yazma sürecini etkileyen bir diğer önemli unsur da yazmaya yönelik öz yeterlilik algısıdır (Bandura, 1986; Pajares, 2003; 2007). Öz yeterlilik, yazma motivasyonunun temelini oluşturur (Pajares, 2007). Yazmaya yönelik öz yeterlilik algısı yüksek öğrenciler yazma süreci içerisinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede yazmada düşük performans gösteren öğrencilere göre daha başarılıdırlar (Bandura, 1986; Pajares, 2007).

Bu araştırmada, yazmada düşük performans gösteren öğrencilerin "seç+düzenle+yaz ve oku-düzelt+paylaş-düzelt" öykü yazma stratejisinin öğretimi sonrası öykü yazma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, deneme modellerinden kontrol grupsuz ön test son test modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 4 ve 5. sınıfa devam eden ve yazmada düşük performans gösteren toplam 65 öğrenci katılmıştır. Deney süreci üç ayrı sınıfta yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası öykü yazma öz yeterlilik algılarını belirlemeye yönelik yazar tarafından Stein ve Gleen'in (1979) öykü ögelerine göre geliştirilmiş bir öykü yazma öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır (Güler, 2012). Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır (Örn: Öyküdeki *kahramanları* okuyucuların gözünde canlandırabileceği şekilde yazma, Öykünün geçtiği *zamanı* yazma). Ölçek maddelerinden öğrencilerin yapacakları işaretlemeler 1 (hiç yapamam), 2 (biraz yapabilirim), 3 (tamamen yapabilirim) şeklinde üçlü derecelendirmeye dayanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlilik ölçeğini anlama ve işaretlemede problem yaşamamaları ve verilerin sağlıklı alınmasını sağlamak amacıyla ön test aşamasında çeşitli günlük yaşam ve oyun becerilerinden oluşan üç dereceli örnek bir öz yeterlilik ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek üzerinde nasıl işaretleme yapılacağı yazar tarafından yüksek sesle düşünülerek örnek ölçek üzerinde öğrencilere model olunmuştur. Bu işlemin ardından öykü yazma öz yeterlilik ölçeği öğrencilere verilerek işaretleme yapmaları istenmiştir. Strateji öğretimi KDSG modeli aşamalarına göre; ön bilgileri geliştirme, tartışma, model olma, ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere toplam altı aşamada uygulanmıştır. Son test aşamasında ise öğrencilere ölçek tekrar tanıtılmış ve işaretleme yapmaları istenmiştir.

Araştırma sonucunda "seç+düzenle+yaz ve oku-düzelt+paylaş-düzelt stratejisinin, bu araştırmanın her üç deney grubunu oluşturan yazmada düşük performans gösteren öğrencilerin öykü yazmaya yönelik öz yeterlilik algılarını geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, KDSG modeline göre yazma stratejilerinin öğretildiği diğer araştırma bulgularını da destekler niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin öğretim sonrası yazmış oldukları öykülerin ögeleri, kalitesi, uzunluğu ve yazma süreleri öğretim öncesine göre gelişme göstermiş ve stratejiyi anı yazma becerisine genellemişlerdir. Öğrencilerin yazmış oldukları anıların uzunluğu, ögeleri ve kalitesi de öğretim öncesine göre gelişme göstermiştir. Öğrencilerin öykü yazmaya yönelik öz yeterlilik algılarının gelişmesinde onların strateji öğretiminden fayda sağlamış olmalarının ve yazılı ifade becerilerinin gelişmesinin önemli etkisi olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yazılı ifade, öykü yazma, bilişsel strateji öğretimi, öz yeterlilik.

Kaynakça

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Englert, C. S. (1992). Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprise of writing. *Journal of Learning Disabilities, 25,* 153-172.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making writing strategies and self-talk visible: Cognitive strategy instruction in regular and special education classrooms.*American Educational Research Journal, 28*(2)*, 337-372.*

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly, 14*, 89-114.

Güler, Ö. (2012). Öykü Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, V. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Mersin.

Güzel- Özmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing on mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children, 72*(3), 281-297.

Harris, K. R., & Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process.* Cambridge, MA: Brookline Books.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. Reading & Writing Quarterly, 19(2), 139-158.

Pajares, F. (2007). Empirical Properties of a Scaie to Assess Writing Self-Efficacy in Schooi Contexts, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.

Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes, 2: New directions in discourse processing.* Norwood, NJ: Ablex.

(7378) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi: Karşılıklı Taklit Eğitimi ile Örnek Olay Çalışması

Gökhan TÖRET E.
Gazi Üniversitesi

Rüya ÖZMEN
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Erken çocukluk döneminde dil, oyun ve ortak dikkat gibi sosyal iletişimsel becerilerden biri olan taklit becerilerinin, çocukların yeni beceri ve bilgileri edinmelerinde öğrenme işlevi; bebeklik döneminden itibaren etkileşim ortağı ile sosyal ve duygusal olarak iletişimsel alışverişe katılmalarında ise sosyal işlevi bulunmaktadır (Ingersoll, 2008). Bununla birlikte, taklit becerileri arasında nesne taklidi becerilerinin oyun becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili (Ingersoll ve Meyer, 2011) ve en güçlü yordayıcısı olması (Stone, Ousley ve Littleford, 1997); jest taklidi becerilerinin ise ifade edici dil becerileri (Ingersoll ve Meyer, 2011) ile yüksek düzeyde ilişkili olması dikkat çekicidir. Bu ilişki düzeyinin, OSB olan çocuklara taklit becerileri öğretimi alanyazınına yansımaları olmuştur. OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin diğer sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile ilişkisini ortaya koyan ilgili araştırmalarda (örn., Ingersoll ve Meyer, 2011) OSB olan çocuklarda dil ve iletişim ile diğer sosyal etkileşim becerilerinin desteklenmesi açısından taklit becerilerinin öğretiminin önemine vurgu yapılmıştır. Alanyazında OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi amacıyla son 50 yıldan bu yana geliştirilen yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden etkili olduğu rapor edilerek bilimsel dayanaklı olan veya henüz son yıllarda geliştirilen ve bilimsel dayanaklı olma yolunda olan etkili müdahale yöntemlerinin bulunduğu gözlenmektedir. Bu müdahale yöntemlerinden biri olan Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE) 'dir. KTE araştırmalarında KTE oturumları öncesi ve sonrasında, KTE ile sunulan nesne taklidi becerileri (Ingersoll ve Shriebman, 2006), jest taklidi becerileri (Ingersoll ve Lalonde, 2010) nesne ve jest taklidi becerileri (Ingersoll, 2010, 2012; Ingersoll ve Lalonde) öğretimlerinin, diğer taklit becerilerinden motor taklit becerileri (Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Shriebman, 2006) ve *sözel taklit* becerilerinin (Ingersoll ve Lalonde, 2010) yanı sıra; *ortak dikkat becerileri* (Ingersoll ve Shriebman, 2006; Ingersoll, 2012;), iletişimsel davranışlar ve sözcük bilgisi düzeyleri (Ingersoll ve Shriebman, 2006), *oyun becerileri* (Ingersoll ve Shriebman, 2006; Ingersoll, 2010) ve *bağlama uygun dil ve iletişim becerilerinin* (Ingersoll ve Lalonde, 2010) ilerletilmesi üzerinde etkileri olduğu ortaya koyulmuştur. Doğal davranışsal yaklaşıma dayalı müdahale teknikleri arasında sosyal iletişim becerilerinin ilerletilmesinde etkili olanların belirlenmesi oldukça önemlidir. KTE'nin, taklit becerilerinin yanı sıra dil ve iletişim ve diğer sosyal etkileşimsel becerilerinin desteklenmesi amacıyla OSB olan çocuklara yönelik erken müdahalenin planlanmasında etkili bir öğretim yöntemi niteliği taşıması açısından, etki düzeyini gösterir nitelikte bulguların güçlendirilmesi amacıyla ileriki araştırmalara gereksinim duyulduğu belirtilmiştir (Ingersoll ve Lalonde, 2010).

Bu örnek olay çalışmasında KTE ile sunulan nesne ve jest taklidi becerileri öğretiminin, OSB'li üç çocuğun ortak dikkat başlatma ve yanıtlama, oyun ve sözel taklit becerileri, iletişimsel davranışlar ve sözcük bilgisi ve bağlama uygun dil kullanım düzeylerinin gelişmesinde etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın deseni örnek olay çalışmasıdır. Çalışmada, 26-42 ay aralığında bulunan OSB olan üç çocuk yer almıştır. Çocukların ilgili devlet hastaneleri tarafından OSB tanıları bulunmaktadır. Çocukların üçü de özel eğitim kurumları tarafından bireysel destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Çocukların çalışma öncesindeki takvim, gelişimsel ve dil yaşları ile otistik bozukluk dereceleri detaylı olarak belirlenmiştir. Sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü çocuk olmak üzere takvim yaşları 42, 38, 24; gelişimsel yaşları, 27, 17, 12; dil yaşları 24, 11, 12; otistik bozukluk dereceleri ise 85, 85 ve 90'dır. Her üç çocuk daha önce KTE ile sunulan bir taklit becerisi eğitimi almamıştır. Çalışmada KTE uygulanmadan önce her çocuğun ortak dikkat başlatma ve yanıtlama, iletişimsel davranışlar, sözcük bilgisi ve bağlama uygun dil kullanım düzeyleri belirlenmiştir. İkinci aşamada birebir olarak KTE ile nesne ve jest taklit becerileri öğretilmiştir. KTE öğretim oturumları hafta üç gün üçer oturum olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Her bir çocukla 5 ila 6 hafta arasında çalışılmıştır. Daha sonra tüm değişkenlerde çocukların düzeyleri belirlenmiştir. Çalışmada çocukların; a) ortak dikkat başlatma ve yanıtlama becerilerinin belirlenmesi amacıyla Ortak Dikkat Becerileri Gözlem Formu, b) iletişimsel davranışlar ve sözcük bilgisi edinim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri, c) bağlama uygun dilin kullanım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Doğal Dil ve İletişim Becerileri Gözlem Formu kullanılmıştır.

KTE ile sunulan nesne ve jest taklidi becerileri öğretimi sonucunda önemli ilerlemeler görülen becerilerin düzeyleri çocuklara göre farklılaşmıştır. Tüm çocuklarda sosyal iletişim becerilerinde ilerlemeler açısından bakıldığında; birinci çocukta ortak dikkati başlatma ve yanıtlama davranışları kullanım sıklıkları, iletişimsel davranışlar ve sözcük bilgisi ve bağlama uygun dil ve iletişim becerileri kullanım düzeylerinde ilerlemeler olduğu görülmüştür. İkinci çocukta ise iletişimsel davranışlar ve sözcük bilgisi edinim düzeyinde ilerlemeler olduğu görülmüştür. Son olarak, üçüncü çocukta ise, ortak dikkat başlatma davranışları kullanım sıklıkları, bağlama uygun dil ve iletişim becerileri kullanım düzeylerinde ilerlemeler olduğu görülmüştür. Alanyazın çerçevesinde bulgular tartışılarak, ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Otizm spektrum bozukluğu, Karşılıklı Taklit Eğitimi, sosyal iletişim becerileri

Kaynakça

Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children,* 21, 107-119.

Ingersoll, B. (2010). Brief report: Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40,* 1154-1160.

Ingersoll, B. (2012). Brief report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal and of Autism Developmental Disorders, 42,* 1768–1773.

Ingersoll, B., & Lalonde, K. (2010). The impact of nonverbal imitation training on language use in children with autism: A comparison of object and gesture imitation training. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 1040-1051.

Ingersoll, B., & Meyer, K. (2011). Examination of correlates of different imitative functions in young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 1078-1085.

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 36, 487-505.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology, 25,* 475-485.

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

(7399) Özel Eğitimde Oyun Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Aynur GICI VATANSEVER

Trakya Üniversitesi

ÖZET

İnsan hayatında önemli bir yeri olan oyun, çocuk gelişimi için yaşamsal bir önem taşır ve çocuğun gelişimini yansıtır. Bir çocuğun bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimi ve eğitimi için oyun, beslenme ve uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır (Durualp ve Aral,2015a). Lambroso'ya göre oyun çocuk için yetişkinlerin çalışmaları kadar ciddi, o denli önemli bir uğraştır; çocuk için gelişimin bir yoludur ve onun oyun oynama gereksinimi vardır. Montaigne ise oyunu çocukların en gerçek uğraşları olarak tanımlarken; Montessori'ye göre oyun çocuğun işidir (Süslü-Kasap, 2014; Çakmak ve Elibol, 2015). Çocukların oynarken öğrendiği ve oyunun çocuk için en iyi öğrenme aracı olduğu herkes tarafından kabul edilmiş bir gerçektir. En iyi öğrenme aracı olan oyun sayesinde, çocuk değişikliklere uyum sağlayabilme yeteneğini kazanır ve yaratıcı fikirler gelişir (Durualp ve Aral, 2015a; Çakmak ve Elibol, 2015). Bandura oyunu, çocuğun gözlemleri yoluyla kazandığı bilgileri ve deneyimleri tekrarladığı ve model aldığı öğrenme yollarından biri olarak görmektedir. Oyun çocuğun sosyalleşmesini sağlayan en doğal yoldur. (Durualp ve Aral, 2015b; Senemoğlu, 2005; Tuğrul, 2013).

Çocukların oynadığı oyunlar, oyun türleri ve onların oyunla ilgili davranışları, yaşa ve gelişim düzeyine göre değişir. Piaget'ye göre alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlar olmak üzere üç tip oyun vardır (Durualp ve Aral, 2015a). Alıştırma oyunları doğumdan başlayarak iki yaşına kadar olan süreyi kapsar. Bilişsel gelişimde anahtar rolü oynarken, çocuk tarafından kazanılan tüm duyu-motor şemalarından doğar ve çocuğun nesneleri kullanması üzerine odaklanır. Sembolik oyunlar iki ile on iki yaşlarını kapsar. Çocuğun düşünme yeterliliğinin bir işlevi olarak değerlendirilir. Kurallı oyunlar ise on bir- on iki yaşlarından sonra görülür ve belirli kuralları olan oyunları içerdiğinden ileri bir biliş düzeyi gerektirir. Kurallı oyunlar grup kurmayı gerektirir ve kural koymak, işbirliği yapmak, diğer bireylerin bakış açılarına duyarlı olmak gibi becerileri geliştirir.

Normal gelişim gösteren bireylerin yaşamında oyunun ne kadar önemli olduğu yaygın olarak bilinen bir gerçektir. Özel gereksinimli çocukların yaşamında da bu durum önemini korumaktadır (Şen, 2014). Özel gereksinimli bireyler eğitimleri süresince sağlanan oyun olanakları ile etkileşmeyi, iletişim kurmayı, arkadaşlık bağları geliştirmeyi, grup çalışması yapmayı ve bireysel olarak güçlü ve zayıf yanlarıyla birbirlerini tamamlamayı öğrenmektedirler. Akran gruplarında oyun ortamında normal gelişim gösteren bireyler farklı olana saygı duymayı öğrenirken özel gereksinimli bireyler yaşadığı toplumla bütünleşmeyi, akranlarını model alarak uygun toplumsal davranışlar kazanmayı öğrenmektedirler.

Bunun yanında oyun, bireyin sosyal yaşama uyum sağlamasına zemin hazırlar ve sosyal yeterliliğe ulaşmasını kolaylaştırır. Özel gereksinimli bireylerin özelliklerini bilmek, oyunun hedefleri ve amaçlarını hazırlamakta kolaylık sağlar. Bireyler için yaşamı öğrenme aracı olan oyun, çocuğun fiziksel, psikomotor, duygusal, sosyal, zihinsel ve dil gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir (Özen ve Tavlar, 2011; Pehlivan, 2012). Hangi tür oyun oynanacağı belirlenirken, çalışılacak olan özel gereksinimli bireylerin gelişim özellikleri ciddiyetle dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Bu doğrultuda oyun seçilirken ve aşamaları planlanırken, çocuğun hangi alandaki gelişimine katkı sağlanmasına ihtiyaç duyulduğuna dikkat edilmelidir**.** Özel gereksinimli çocukların yaşamlarındaki bütünsel gelişimleri açısından bu kadar önemli olan oyunun, etkilerinin araştırıldığı çalışmaların incelenmesi, bu alandaki gelişmelerin ortaya koyulması açısından önemlidir.

Bu düşüncelerden hareketle, Türkiye'de 1986-2015 yılları arasında özel eğitimde oyun alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlandığından nitel araştırmalardan doküman inceleme yöntemi ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak sadece doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin güçlü yanları Bailey (1982) tarafından şu şekilde belirtilmiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013): doküman incelemesi, araştırmacının çalıştığı konuyla ilgili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda önemli bir bilgi toplama yöntemidir. Katılımcı tepkiselliğine yol açmaz ve uzun süreli araştırmalarda etkili olarak kullanılabilir. Son güçlü yanı da geniş bir örneklem oluşturulmasına olarak tanımasıdır.

Araştırmada veri analiz tekniği olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler tanımlanır, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkartılır. Temelde yapıla işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde konu olarak "oyun" belirlendiğinde tarama sonuçlarında 1696 adet tez bulunmuştur. Bu tezlerin 26 tanesi özel eğitim alanında yapılmıştır. Bu 26 tezin 19 tanesi erişilebilir olup 16 tanesi yüksek lisans, 3 tanesi de doktora tezidir.

Ulaşılan tezler çalışma gruplarının özel gereksinimlerine göre ayrılmış olup bu doğrultuda çalışmalarla ilgili ayrıntılı bilgi verilecektir. Tezler çalışma gruplarına göre zihinsel yetersizlik, fiziksel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, üstün zekalılık olarak gruplandırılmıştır. Yapılan tezlerin incelenmesi sonucunda çalışmalarda temel yaşam becerileri, sosyal beceriler, dil gelişimi, davranış bozuklukları, fiziksel gelişim, bilişsel beceriler ve akademik başarılar ile ilgili temalara yer verilmiş olup ayrıca ölçek geliştirme çalışması da bulunmaktadır. Erişilen tezlerin 6 tanesi 2015, 3 tanesi 2013, 1 tanesi 2012, 2 tanesi 2011, 2 tanesi 2010, 3 tanesi 2008, 1 tanesi 2006, 1 tanesi 1986 yıllarında yapılmıştır. Bu sayılar göstermektedir ki oyunun özel gereksinimli bireylerdeki etkisi gün geçtikçe önemsenmiş ve bu alandaki çalışmaların sayısı son yıllarda artış göstermiştir. Özel gereksinimli bireylerle oyun konusunda yapılmış olan bu tezlerin konu, amaç ve sonuçlarına yönelik daha ayrıntılı bilgi verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Özel Eğitim, Oyun, Özel Gereksinimli Birey

Kaynakça

Çakmak, A. ve Elibol, F. (2015). Çocuk ve Oyun. Vize Yayıncılık: Ankara.

Durualp, E. ve Aral, N. (2015a). Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi. Vize Yayıncılık: Ankara.

Durualp, E. ve Aral, N. (2015b). Oyunun Gelişimi ve Türleri. Akyol, A.K. ve Aksoy, A. B. (Ed.). Okul Öncesi Eğitimde Drama ve Okul Öncesi Eğitimde Oyun. 231-254. Hedef CS Basın Yayın: Ankara

Özbey, Ç. (2009). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar İçin Oyunlar. Akis Eğitim Yayınları- Aktif Özel Eğitim Derneği: İstanbul.

Özen, A. ve Tavlar, Ö. (2011). Oyun Temelli Etkinlikler. Kök Yayıncılık: Ankara.

Pehlivan, H. (2012). Oyun ve Öğrenme. Anı Yayıncılık: Ankara

Senemoğlu, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Gazi: Ankara

Süslü-Kasap, N. E. (2014). Çocuk Eğitiminde Oyun Dili. Hayykitap: İstanbul.

Şen, M. (2014). Erken Çocukluk Eğitiminde Oyun ve Önemi. Diken, H. İ. (Ed.). Erken Çocukluk Eğitimi. 403-431. Pegem Akademi: Ankara.

Tuğrul, B. (2013). Çocukta Oyun Gelişimi. Aral, N., Deniz, Ü. Ve Kan, A. (Ed.) Öğretmenlik Alan Bilgisi: Okul Öncesi Öğretmenliği. 245-269. Alan Bilgisi: Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

(7404) Türkiye'de Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitiminde Okuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Zekiye Hande ÜNAL — Trakya Üniversitesi

İbrahim COŞKUN — Trakya Üniversitesi

ÖZET

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1972); bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır (Demirel ve Kaya, 2008). Eğitimin genel amacı, çocukların ve gençlerin topluma, sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır (Akt. Eyidoğan, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) özel eğitim, "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylere verilen eğitimin temel amacı, bireylerin yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmelerini sağlamaktır. Bağımsız yaşam becerileri; başarı için gerekli beceriler, uyum için gerekli beceriler, günlük yaşam becerileri ve mesleki beceriler olarak sınıflandırılabilir. Temel gelişim becerileri, günlük yaşamda gerekli sayısal beceriler, okuma ve iletişim; başarı için gerekli becerilerin alt becerileri arasındadır (Cavkaytar, 1998). Okuma yazmayı öğrenme çocuğun yaşamındaki önemli dönüm noktalarından biridir (Doğanay Bilgi ve Güzel Özmen, 2010). Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak; yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli olan işaret ve sembolleri motorsal olarak üretebilmek olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2012). Bireylerde var olan zihinsel, görme, işitme yetersizlikleri, öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozukluğu okuma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Akt: Doğanay Bilgi ve Güzel Özmen, 2010). Normal gelişim gösteren çocukların genellikle çok az bir destekle öğrenebildiği okuma yazma becerileri zihin yetersizliği olan çocuklarda sistematik öğrenme yaşantıları olmadan edinilemeyebilmektedir (Eyidoğan, 2005). Zihin yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde okuma yazma öğretimi, işlevsel akademik becerilerin öğretiminin temelini oluşturmaktadır (Başal ve Batu, 2002). Türkiye'de yürütülen ve zihin yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretimini konu alan tezlerin bir çalışmada toplanması ve tezlere ilişkin amaç, yöntem, çalışma grubu ve özellikleri, veri toplama araçları ve bulguların sunulması, zihin yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretimi alanında çalışan kişilerin ihtiyaç duydukları bilgilere kolaylıkla ulaşmasını sağlayacak ve alanda yapılan çalışmalar ışığında yeni çalışmaların planlanmasında yol gösterici olacaktır. Bu araştırmada Türkiye'de zihin yetersizliği olan bireylerin eğitiminde okuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi beş temel aşamada yapılmaktadır: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma kapsamında, YÖK Ulusal Tez Merkezi'ne okuma-yazma, zihin engelli ve zihinsel yetersiz anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmış, bu anahtar kelimelerden herhangi birinin yer aldığı 260 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Mevcut tezler arasında zihin yetersizliği olan bireylerde okuma yazma öğretimi konulu 19 tez olduğu görülmüş, fakat bu tezlerden 3 tanesinin sadece özetlerine ulaşılabildiği için, bu 3 tez inceleme dışında bırakılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında zihin yetersizliği olan bireylerde okuma yazma öğretimi ile ilgili 2001-2010 yılları arasında yapılmış 16 tez amaç, yöntem, katılımcı, veri toplama ve analizi ve bulgularına göre özetlenmiş; konularına ve yöntemlerine göre kategorilere (temalara) ayrılmış ve yorumlanmıştır.

Ulaşılan tezler konularına göre beş kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikleri belirleme ile ilgili beş; ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme ile ilgili üç; belirlenen öğretim yönteminin etkililiğini sınama ile ilgili altı; öğrencilerin var olan okuma performanslarını karşılaştırma ile ilgili bir; öğrenci performansı, araç-gereçler ve ortam hakkında öğretmen görüşleri ile ilgili bir çalışma incelenmiş ve tezlerin amaç, yöntem, çalışma grubu ve özellikleri, veri toplama araçları ve bulguları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Yapılan lisansüstü tezler yöntemlerine göre kategorilere ayrıldığında yapılan çalışmaların altısının nitel, onunun nicel araştırmalar olduğu görülmüştür. Nicel araştırmalar incelendiğinde beşinin tek denekli araştırma, dördünün tarama ve birinin deneysel araştırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmanın, zihin yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretimi ile ilgili etkili yöntemlerin ve ilgili alanda araştırılmış konulardan yola çıkarak çalışma yapılmamış konuların belirlenmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : zihin yetersizliği, okuma-yazma öğretimi, özel eğitim.

Kaynakça

Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. (sf. 1-50). Ankara: Pegem Akademi.

Başal, M. ve Batu, S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 3 (2) 85-98.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cavkaytar, A. (1998). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, Eskişehir.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2008). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay Bilgi, A. ve Güzel Özmen, R. (2010). Okuma Öğretimi. İbrahim Halil Diken (Ed). *İlköğretim Kaynaştırma* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe.

Eyidoğan, F. (2005). *Zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yüksek lisans tezi.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü, Eskişehir.

MEB. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Şubat 19, 2016 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden alındı

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

(7430) Üstün Yeteneklilere Yönelik Milli Eğitim Şûralarında Alınan Kararların İncelenmesi

Ulviye ŞENER AKIN — Gazi Üniversitesi
Fatih Emrah DEMİR — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmada üstün yeteneklilerin eğitimi alanında oluşturulan politikalara yön veren önemli yapılardan biri olan Milli Eğitim Şûra kararları incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı,1939-2014 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûra raporlarının özel eğitimin bir alt çalışma alanı olan "üstün yetenekliler" ile ilgili kararlarını belirlemek ve değerlendirmektir. Eğitim alma hakkına diğer akranları gibi sahip olan üstün yeteneklilere sunulan eğitim hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasında ise sınırlılıklar yaşanabilmektedir. Sak (2010) üstün yetenekli bireylerin eğitimlerini desenlerken bu popülasyonu anlamada ve uygun eğitim olanaklarını hazırlamada ciddi zorluklar yaşanabildiğini belirtmiştir. Bu noktada eğitsel uygulamaların temel başlangıç noktası olan yasal düzenlemelerin ve bu yasal düzenlemeleri etkileyen kurumların gerçekleştirdikleri önemlidir. Bir etki mekanizması olarak Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların yasal bir bağlayıcılığı bulunmasa da, ciddi bir tavsiye kurumu olmasından dolayı, yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesinde etkili olduğundan ve üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik farklı paydaşların odaklandıkları eğitsel unsurların ortaya koyulabilmesi açısından bu araştırma desenlenmiştir. Bir ülkede üstün yetenekli çocukların ülkenin önemli bir zenginliği olduğu göz önüne alınırsa, Türkiye'nin ve dünyanın yaşadığı problemlere çözüm odaklı alternatifler üretebilmek ve ülkenin ilerlemesini sağlamak ve stratejik potansiyelini arttırmak için, üstün yeteneklilerin yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacak bir eğitimin planlanması gelişmekte olan ülkelerden biri olan Türkiye'nin hızlı adımlarla ilerlemesine katkıda bulunacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve Türk millî eğitim sisteminin en yüksek danışma organı olan Milli Eğitim Şûraları, Türk eğitim tarihi içerisinde millî eğitimle ilgili politikaların çizilmesinde, yol gösterici rolü verildiğinden dolayı önemli bir yere sahiptir.Alanyazında üstün yeteneklilere yönelik Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların incelenmesine ilişkin az sayıda araştırma olduğundan dolayı üstün yeteneklilerin eğitimi alanında geliştirilen ve geliştirilecek politikalara yön veren önemli yapılardan biri olan Milli Eğitim Şûra kararları bu çalışmada irdelenecektir. Bu araştırmanın amacı 1939-2014 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûra raporlarının özel eğitimin bir alt çalışma alanı olan "üstün yetenekliler" ile ilgili kararlarını belirlemek ve değerlendirmektir. Bu amaçtan hareket edilerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

A) 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şûralarında üstün yeteneklilerin gündeme geldiği şûralar hangileridir?

B) 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şûralarında, üstün yeteneklilerin *tanılanması* ile ilgili hangi gündem maddeleri hangi şûra ve başlık altında incelenmiştir?

C) 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şûralarında, üstün yeteneklilerin *eğitim ortamı* hangi gündem maddeleri hangi şûra ve başlık altında incelenmiştir.

D) 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şûralarında, üstün yeteneklilere yönelik *eğitim yaklaşımı* hangi gündem maddeleri hangi şûra ve başlık altında incelenmiştir?

E) 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şûralarında, üstün yeteneklilere yönelik *öğretmen eğitimi* ile ilgili hangi gündem maddeleri hangi şûra ve başlık altında incelenmiştir?

Not:

***Yazarlar, çalışmayı okuyup değerli görüşleriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Necdet Karasu'ya teşekkür eder.**

Türk Milli Eğitim Şûralarında geçmişten günümüze üstün yetenekliler ile ilgili alınan kararlar tarihsel araştırma yöntemine dayanarak açıklanmıştır. Tarihsel araştırma yöntemi gerçeğe veya bilgiye ulaşmak için geçmişin eleştirel olarak irdelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilmesi sürecini içermektedir (Kaptan, 1998). Bu yöntem, daha çok bir döküman inceleme yöntemidir (Kaptan, 1998). Döküman incelemesinde; resmi kaynaklar, raporlar, hukuki belgeler, şûralara ait kayıtlar, açılışla, kararlarla ilgili belgeler, yayınlar toplanmıştır. Bu araştırmada, 1939-2014 yılları arasındaki tüm Milli Eğitim Şûraları tarihi yöntem içinde döküman analizi ile incelenmiştir. T.C. Milli Eğitim Bakanlığının birimlerinden biri olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığından alınan 1939-2014 yılları arasındaki toplam 19 şûra , birincil (primer) kaynaklar olarak sistematik olarak değerlendirildi. İkincil (sekonder) kaynaklardan daha doğru bilgi verdiği kabul edilen bu birincil kaynaklara Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığından ulaşılabildiği gibi bu kaynaklar devlet arşivinde de yer almaktadır. Üstün yetenekliler ile ilgili alınan tavsiye ve kararlara ulaşmak için dilin tarihsel süreç içindeki değişimi de göz önüne alınarak '*üstün istidat, sınıflarında özel çocuklar, özel ilgi ve yetenek, zekâ seviyesi yüksek çocuklar, özel yetenekli, üstün zekâlı, üst düzeyde yetenekli öğrenciler*' kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Şûraların içeriği analiz edilirken bu kelimelerin geçtiği maddeler değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi aşamasında, belgelerin orijinalliğini, yer ve zamanı, yani, dış geçerliğin; belgelerin anlamının, doğruluğunun, yani iç geçerliğin sağlanması ilkesine göre hareket edilmiştir. Bu maddeler değerlendirilirken; kavramsal çerçevenin (ölçüt) oluşturulması şu şekilde gerçekleşmiştir. Veriler yoğun dikkat ve tekrarlı süreçler ile üstün yeteneklilerin (a)

tanılanması, (b) eğitim ortamı ve üstün yeteneklilere yönelik (c) eğitim yaklaşımları ve (d) öğretmen eğitimi temalarına göre sınıflandırılmıştır.

Alanyazında Milli Eğitim Şûralarının üstün yetenekliler açısından yaklaşımını içeren sınırlı sayıda çalışma bulunduğundan dolayı bu araştırmanın sonuçlarının eğitim ve politika anlamında üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik katkıda bulunması söz konusudur. Araştırma bulguları incelendiğinde araştırma temaları ışığında incelenen tavsiye kararları üstün yeteneklilerin eğitimi açısından önemli ve değerli olmakla beraber bundan sonra gerçekleştirilecek şûralarda alınacak kararların Türkiye'nin mevcut imkanları çerçevesinde uygulama ve alanyazın temelli olarak daha kapsamlı bir şekilde ele alınması üstün yetenekli bireylerin eğitimleri açısından faydalı olabileceği öngörülmektedir.

Sonuç olarak, 1939-2014 yılları arasındaki toplam 19 Millî Eğitim Şûrası incelendiğinde ilki 7. şûrada olmak üzere diğer 6 şûrada daha olmak üzere toplam 7 şûrada üstün yetenekli çocuklara yönelik kararlar alındığı görülmektedir. Şûra kararları incelendiğinde maddelerin üstün yeteneklilerin (a) tanılanması (b) eğitim ortamı ve üstün yeneneklilere yönelik (c) eğitim yaklaşımı ve (d) öğretmen eğitimi temaları açısından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu değerlendirmenin alanyazına yansıması tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Üstün Yetenekli, Üstün Zekâlı, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi, Milli Eğitim Şûraları, Özel Eğitim, Eğitim Politikaları

Kaynakça

Akkanat, H. (2004). Üstün veya Özel Yetenekliler. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili (Hazırlayanlar). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, s. (169-193). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğilim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*, 59-74.

Busha, Charles H., Harter, Stephen P. (1980). *Research methods in librarianship: Techniques and interpretation*. Orlando: Academic Press

Deniz, M. (2001). *Milli Eğitim Şûralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted child. *Gifted Child Quarterly, 22* (1), 90-97.

İnan, H. Z., Bayındır N. ve Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the charactaristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 3* (3), 2519-2527.

Kaptan, S., (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.

Karaer, T., (1966). Kalkınma Planları ve İdari Reform. *Amme İdaresi Dergisi,* 42(2).

Sak, U. (2006). Education for gifted students in Turkey. B. Wallace & G. Eriksson (Ed.), *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues.* pp. 312-313 London: Routledge Falmer

Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları [Education programs for talented students]. Ankara: Maya Akademi.*

Sak, U. (2010). Üstün zekâlı öğrenciler. (Ed. İbrahim H. Diken) *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde. Pegem Akademi, Ankara.

Şenol, C. (2011). Üstün yetenekliler program görüşlerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

(7533) Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Suadiye SEVİM
Pamukkale Üniversitesi

Türkay Nuri TOK
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) özel gereksinimi olan çocukları "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006, 2). ÖEHY özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri; ağır düzeyde zihinsel yetersizliği, birden fazla yetersizliği, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluğu, görme yetersizliği, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği, işitme yetersizliği, orta düzeyde zihinsel yetersizliği, ortopedik yetersizliği, otistik, özel öğrenme güçlüğü, serebral palsili, süreğen hastalığı, üstün yetenekli ve zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak adlandırır (MEB, 2008, 1). MEB ÖEHY, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (ÖEHKHK) ise kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade etmektedir (ÖEHKHK, 1997, 2). Kaynaştırma yoluyla eğitimin; "Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlandığı görülmektedir (Özaydın ve Çolak, 2011, 191). Kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi öğretmendir (Batu, 2000, 40). Kaynaştırma uygulamasının başarılı veya başarısız olması öğretmenin tutumuna bağlıdır (Schulz, 1991-1992, 19). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve özürlü öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Schulz, Carpenter ve Turnbull (1991) öğretmenlerin uygulamada başarısız olmasında büyük ölçüde özel eğitim ve engelli çocukların özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığını, bu nedenle entegrasyon çalışmalarının ilk adımı yönetici, öğretmen ve diğer personele doğru ve yeterli bilgilerin verilmesi olduğunu, araştırmalarında da yeterli derecede bilgilendirilmenin, bireylerin önceki olumsuz tavırlarını, görüşlerini olumlu yönde değiştirdiğini gösterdiğini söylemektedir (akt. Artan ve Balat, 2003, 67). Kırcaali-İftar'a gore (1998) kaynaştırma sınıfı öğretmeni kaynaştırmanın, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin hakkı olduğuna ve gerekleri yerine getirildiğinde başarıya ulaşacağına inanmalıdır (akt. MEB, 2010, 18). Sınıf öğretmeninin kaynaştırma öğrencisini kabul eder bir tutum içinde olması, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine tutumlarını da etkileyecektir (Batu, 2000, 40). Kaynaştırma uygulamalarının temel çerçevesi yasalarda ve yönetmeliklerde yerini almasına karşın Türkiye'de kaynaştırma herkes için kabul edilebilir bir düzeyde değildir. Sucuoğlu'na göre (2006), yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının temel ilkeleri açık olarak belirtilmiş olup, bu model Türkiye'de halen olması gerektiği gibi uygulanamamaktadır (akt. Altıntaş, 2014, 2). TTOETEV Türkiye'de bu alanda yapılan araştırmalarda, öğretmen, öğretmen adayları, idareci, kaynaştırma öğrencileri, akranları ve onların anne-babalarının kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüş, tutum ve bilgi düzeyleri incelendiğini, Batu ve ark., (2004); Diken ve Sucuoğlu (1999); Uysal, (2003)'ın çalışmalarına göre, öğretmenler temel olarak kaynaştırma eğitiminin gerekli ve yararlı olduğunu düşündüklerini, Kuz (2001)'un, araştırmalarda kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin sosyal kabullerinin, öğretmenlerin tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya çıkardığını belirtiyor (akt. TTOETEV, 2010, 28).

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden 'Olgubilim' araştırması kullanılmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforlarına ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesinde 'içerik analizi' tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Öğretmenlerin 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların neler olduğu, üretilen metaforların hangi temalar altında toplanabileceği, oluşan temalar arasında öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, medeni durumu, branşı, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olup olmaması, özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almadığı, şimdiye kadar özel eğitim gerektiren çocukla çalışıp çalışmadığı, hangi engel grupları ile karşılaştığı, kaynaştırma tecrübesine sahip olup olmadığı, sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olup olmaması, öğretmenin sınıfında özel eğitim gerektiren bir çocuğun entegre edilmesini isteyip istememesi gibi değişkenlerin etkili olup olmadığının araştırılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının dışa vurum tespiti için metaforu tanımlama cümlesi; "kaynaştırma öğrencisi …… gibidir; çünkü ……." şeklinde sorulacaktır. Çalışma Denizli İli sınırlarında yer alan kamu okullarında görev yapan sınıf, okul öncesi öğretmenleri ve branşı sınıf, okul öncesi olan idareciler üzerinde uygulanacaktır. Bu çalışma ile tanımlayıcı istatistiklerin yapılması ve non-parametrik analiz metotlarının kullanılmasıyla elde edilen sonuçların $p<0.05$ seviyesinde değerlendirilmesi sonucu bulunan anlamlılık değerlerinin yorumlanmasıyla, eğitim ortamlarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamadaki eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmenlerin tutumu belirlenirken kullanılacak metaforsal (tanımlayıcı) kelimenin, evrensel kullanımı dışında sübjektif kullanımı tema oluşturulmasında sapmalara yol açabilir. Çalışmaya katılacak gönüllü öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonrası, toplanan datalardan oluşturulan temaların, örneklem sayısı göz önüne alındığında, anlamlı yorumlar oluşturabilecek grupları vermemesi içerik analizini zorlaştırabilir. Çalışmaya katılması düşünülen öğretmenlerin, kişisel olarak mevcut günde çalışmaya katılmaları için elverişsiz olmalarını belirtmeleri, çalışma için belirlenen sürenin uzamasına sebep olabilir. Bu çalışma, Denizli İli içerisinde çok merkezli tutulmasına rağmen, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmenlerin tutumları için oluşturulan temaların, Türkiye bazında genellenmesine imkan vermeyebilir. İlerleyen çalışmalarda, çok bölgeli ve her bölgede birden fazla il merkezini içeren bir çalışma planının oluşturulması, Türkiye genelini daha iyi yansıtacak verilerin eldesini sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma (Entegrasyon), özel eğitim, metafor

Kaynakça

Altıntaş E. (2014). Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımlar Bakımından Değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(3), 1-12.

Artan İ. ve Uyanık Balat G. (2003). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi.*11(1), 65-80.

Batu E. S. (2000).Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi,* 2 (4), 35 – 45.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).(2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)T. C. Resmî Gazete* 26184, 31.05.2006.

MEB. (2008). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*, 3601. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/21/334334/dosyalar/2015_03/09031541_14034633_kaynatrmayoluylaeitimuygulamalargenelgesi.docx adresinden elde edildi.

MEB. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi.* http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden elde edildi.

Özaydın L. ve Çolak A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı"na İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189 – 226.

Özel Eğitim Hizmetleri Kanun Hükmünde Kararname (ÖEHKHK). (1997). *T. C. Resmî Gazete* 23011 Mükerrer, 06.06.1997.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thous and Oaks, CA: Sage Publications.

Schulz J. B. (1991-1992). Integration as a Life-Span Concept. *National Student Speech Language Hearing Association Journal*. 19, 73-76.

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı (TTOETEV). (2010). *Türkiye'de Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu.*http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf adresinden elde edildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7536) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Burdur İli Örneği)

Ayşe ŞİMŞEK
MEB

Serap BÜYÜKKIDIK
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi toplumsal yaşamın bütün alanlarında etkili olduğu gibi eğitim alanında da etkili olmuştur. Bu yaşanan gelişmeler doğrultusunda bireyi merkeze alan anlayışla beraber öğrencinin kendisini, becerilerini fark etmesi ve geliştirmesi; yaşadığımız çağın ritmine ayak uydurması bir gereklilik olmuştur (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s.31). Öğrencilerin öğrenme sürecinin birbirinden farklı olduğu ve bu özelliklerin süreçte dikkate alınması gerektiği gündeme gelmiş, bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini içeren "öğrenme stili" kavramının, öğrenme açısından önemli olduğu ortaya konmuştur (Demirel, 2004, s.137).

Her öğrencinin en iyi öğrendiği yol, onun öğrenme stilidir. Bir öğrencinin algılamasını, çevredeki diğer insanlarla ilişkilerini ve öğrenme çevresindeki davranışlarına etki eden bilişsel, duyuşsal, ve fizyolojik yapısı, onun öğrenme stilini belirlemektedir (Çelik ve Şahin, 2011, s.24) Bu açıdan 1960'lı yıllarda Rita Dunn tarafından ortaya konulan "öğrenme stilleri" kavramını Hunt (1979), öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiği olarak tanımlarken; Felder (1996) ise öğrenme stillerini bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları anlamında ifade etmektedir.

Alan yazında yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli sınıflamalar ortaya çıkmıştır. Öğrenmeyi, bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci olarak tanımlayan Kolb geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramının bir uzantısı olarak öğrenme stillerini sınıflandırmış ve "Yaşantısal Öğrenme Modeli" ni oluşturmuştur. Somut Yaşantı "Hissederek", Yansıtıcı Gözlem "izleyerek" Soyut Kavramsallaştırma "Düşünerek", Aktif Yaşantı "Yaparak" öğrenmeyi işaret etmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Ülkemizde öğrencilere okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak üzere destek eğitimi vermek amacıyla açılmış olan bağımsız bir özel eğitim kurumu Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'dir. Okul rehber öğretmenlerinin gözlemleri sonucunda ilkokul 1, 2, 3 ve 4'üncü sınıf öğrencileri arasından üstün yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin öğretmenleri tarafından aday gösterilmesinden sonra bu öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde genel zihinsel, resim ve müzik yeteneği alanlarında tanılama yapılarak, öğrenci seçimi yapan bu kurumlarda öğrencilerin bireysel farklılıklara dayalı eğitim almaları sağlanmaktadır (MEB, 2007).

Yapılan çeşitli çalışmalar bireylerin farklı stillerde öğrenmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalarda öğrenme stillerinin başarıya etkisi, cinsiyet, veli eğitim durumları, tutum ve motivasyon gibi faktörler üzerinde durulmaktadır (Bedir,2007; Bozkurt, 2005; Özbek, 2006).

Bu doğrultuda araştırmanın amacı BİLSEM'de eğitim gören ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerini inceleyip, bu öğrenme stillerinin cinsiyet, okul türü (ilkokul ve ortaokul), sosyoekonomik düzey, anne ve babanın eğitim durumu, akademik başarı ve bilim sanat merkezi tanıma sonucunda belirlenen öğrencilerin yetenek alanları değişkenleri açısından manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. BİLSEM'deki öğrencilerinin öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. BİLSEM'deki öğrencilerinin öğrenme stilleri cinsiyetine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

3. BİLSEM'deki öğrencilerinin öğrenme stilleri okullara göre (ilkokul ve ortaokul) manidar bir farklılık göstermekte midir?

4.BİLSEM'deki öğrencilerinin öğrenme stilleri sosyoekonomik düzeye göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

5. BİLSEM'deki öğrencilerinin öğrenme stilleri anne ve babanın eğitim durumuna göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

6. BİLSEM'deki öğrencilerinin öğrenme stilleri akademik başarıya göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

7. BİLSEM'deki öğrencilerinin öğrenme stilleri BİLSEM'e yerleştirmede tanıma sonucunda belirlenen öğrencilerin yetenek alanlarına göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerini cinsiyet, okul türü (ilkokul, ortaokul), sosyoekonomik düzey, anne ve baba eğitim düzeyi, akademik başarı değişkenleri açısından inceleyen tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 16).

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Burdur ilinde Bilim Sanat Merkezi'nde eğitim-öğretim gören 35 ilkokul ve 89 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 124 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması aşamasında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1976) tarafından geliştirilen ve Kolb (1985) tarafından yeniden düzenlenen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 12 maddeden oluşan Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda, envanterin dört boyutuna ait güvenirlik katsayısı Cronbach alpha'nın 0.73 ile 0.88 arasında değiştiği bulunmuştur.

Çalışmaya katılan her üstün yetenekli bireyin her bir soru için yapacağı sıralama sonucu, ölçeğin sonunda Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK), Aktif Yaşantı (AY) puan toplamları hesaplanmış ve SK-SY ile AY-YG farkları bulunmuştur. Envanter her birinde dörder seçenek bulunan on iki durumu kapsamaktadır. Envanter her durum için uygunluk derecesine göre 1-4 arasında değişen dörtlü derecelendirme ile yapılandırılmıştır. Cevaplayıcıların her bir seçeneğe 1 ile 4 arasında puan vermesi sonucu 12 ile 48 puan arası puan elde edilir.

Veriler SPSS 21 paket programı ile çözümlenmiştir.

Araştırmada bireysel farklılıklara dayalı eğitim veren bir kurum olan BİLSEM'de eğitim gören ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerini inceleyip, bu öğrenme stillerinin cinsiyet, okul türü (ilkokul ve ortaokul), sosyoekonomik düzey, anne ve babanın eğitim durumu, akademik başarı ve bilim sanat merkezi tanıma sonucunda belirlenen öğrencilerin yetenek alanları değişkenleri açısından manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma henüz veri toplama aşamasında olup BİLSEM'de eğitim-öğretime devam eden ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul türü (ilkokul ve ortaokul), sosyoekonomik düzey, anne ve babanın eğitim durumu, akademik başarı ve bilim sanat merkezi tanıma sonucunda belirlenen öğrencilerin yetenek alanları)açısından manidar bir farklılık göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme stilleri, Üstün yetenekli öğrenciler, Kolb öğrenme stili

Kaynakça

Aşkar, P., Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri**.** *Eğitim ve Bilim*, 87, 37 - 47.

Bedir, G. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri öğretmenleri ve velilerinin öğrenme stili profillerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bozkurt, O. (2005). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinin Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, F. ve Şahin, H. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 23-38.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (7. Baskı).Ankara: Pegem Yayıncılık.

Felder, R. M.(1996). *Matters of styles.* ASSE Prims.

Hunt, D. E. (1979). *Learning style and student needs: an ıntroduction to conceptual level,* Student Learning Styles.

Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı, hatırda tutma düzeyi ve tutumlara etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejilerini: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim, 22 (110), 31-39.*

MEB, (2007). Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html adresinden 1 Mart 2016'da erişilmiştir.

(7565) Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Eğitimlerinde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Berrin SOMER ÖLMEZ
Gazi Üniversitesi

Neslihan AVCI
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Özel eğitim, genel eğitimden içerik; uygulanan yöntem-teknik, eğitimin süresi gibi pek çok yönden farklılıklar göstermektedir. Normal gelişim gösteren bireyler birtakım becerileri kendiliğinden ve çok daha kısa sürede öğrenirken özel gereksinimli bireyler aynı becerileri daha uzun sürede, yoğun ve düzenli öğrenme yaşantılarıyla öğrenmektedir. Aynı zamanda özel gereksinimli bireyler de kendi aralarında yetersizlik ya da gereksinimlerine göre ayrılmakta ve her birinin eğitim ihtiyacı özel eğitim kurumlarında hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları ile karşılanmaktadır (Bacon & Causton-Theoharis, 2013).

Kurumlarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve bireyin eğitimi ile yerleştirme kararı aşamasında Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni ile ailenin oluşturduğu bir kurul görev alır. Bireyselleştirilmiş eğitim programının temel amacı, çocuk için öğrenme amaçları oluşturmak, çocuğun gereksinimi olan diğer hizmetlerin neler olduğunu ve bu hizmetlerin nereden alınacağını belirlemek ve ailenin çocukla çalışan uzmanlarla işini kolaylaştırmaktır (Sucuoğlu, 2009). Bu aşamada genel olarak eğitimciler ve kurumun, ailenin istek ve ihtiyaçlarına duyarlı olmaları önemli bir etkendir (Fuller & Olsen, 1998).

Eğitim süreci ve eğitim alınacak kurum kararının alınmasından uygulanmasına kadar geçen sürenin her aşamasında özel gereksinimli bireyin ailesi aktif rol oynamaktadır (Hallahan & Kauffman, 2006). Özel eğitimin başarılı olması, iş birlikçi çalışma ve ekip çalışması ile mümkündür. Aile bu ekibin önemli bir parçasıdır ve vereceği doğru destek ile özel gereksinimli çocuğun eğitimine önemli katkı sağlayabilir (Cavkaytar & Diken, 2006).

Çocuk, doğumundan başlayarak çevresiyle sürekli bir etkileşim süreci içerisindedir. Çocuğun ilk ilişki kurduğu kişiler başta anne-babası ve aile bireyleridir. Ailenin, özel gereksinimli çocuğuna karşı görevleri, diğer çocuklarına göre belirli farklılıklar gösterir. Ailenin bu görevi çocuğun özel gereksinimlerinin zamanında anlaşılması ve gereksinimlerinin gelişimsel olarak uygun şekilde karşılanması şeklindedir. Bu görevin yerine getirilmesi ve gerektiği gibi yapılmasında göz önüne alınması gereken en önemli nokta, ailenin çocuğun eğitiminde aktif katılımcı olmasını sağlamaktır (Whirbread, Bruder, Fleming & Park, 2007).

Çocukların okul ortamında kazandıkları bilgi ve becerileri ev ortamında da sürdürebilmeleri için ailenin, çocuğun gelişim özellikleri ve eğitim gereksinimleri konularında bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimciler için aileler, çocukları hakkında geçmişe ait bilgileri sağlayan, çocukları için en uygun davranış ve öğrenme yollarının bilgisini veren kaynaklardır. Benzer şekilde eğitimciler de bu karşılıklı süreçte ailelere, çocuklarının gelişim ve ilerleme durumlarını aktarır, onların ilgi ve ihtiyaçlarını tespit ederek, uzun dönemli amaçlar doğrultusunda en uygun eğitim yöntem ve tekniklerini içeren etkinlikleri seçip uygularlar (Hallahan & Kauffman, 2006).

Özel gereksinimi olan çocuklar için erken müdahale programlarının odak noktası, her çocuk ve aile için belirlenen ve öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkaran hedeflere ulaşmaktır. Bu nedenle anne babaların aldıkları kararlara ve ailenin değerleri, öncelikleri ve gereksinimlerine saygı duyulmalıdır. Ailelerden müdahale sürecinde herhangi bir konuda bilgi saklanmamalı ve özellikle çocukları için en iyi kararı verebilmeleri açısından bilgi ve deneyimlerine başvurulmalıdır. En önemlisi aile-uzman ilişkisinde, uzmanların aileleri karşılıklı bir ortaklık ilişkisinin eşit bir parçası olarak görmeleridir (Howard, Williams, & Lepper, 2011). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde anne, aile içindeki yükleri en çok taşıyan birey olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin annelerinin görüşleri oldukça önemlidir (Valle, 2011) ve bu araştırmada anne görüşlerine başvurulmuştur.

Bu araştırma, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin, çocuklarının eğitimlerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çocukları bir özel eğitim merkezine devam eden annelerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Çalışma grubu, Ankara'da bulunan orta sosyo-ekonomik düzey bölgedeki bir özel eğitim merkezinde eğitim alan 12 öğrencinin anneleridir. Çalışılan kurum genelinde, çocuklarının bakım ve eğitimi ile daha çok anneler ilgilendiği için bu çalışma anneler ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan annelerden 3 tanesi ilkokul, 2 tanesi ortaokul, 5 tanesi lise ve 2 tanesi üniversite mezunudur. Yaş ortalamaları 36.25'tir.

Çalışmaya katılan annelerin çocuklarından 5'i zihinsel ve fiziksel, 3'ü zihinsel, 2'si fiziksel ve 2'si konuşma eğitimine gereksinim duymaktadır. Yaş dağılımı ise 5 yaşında iki çocuk, 6 yaşında dört, 7 yaşında üç ve 8, 9, 14 yaşlarında birer çocuk şeklindedir.

Verilerin toplanmasında yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışmaya dahil olmaya gönüllü ve onay vermiş ailelerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tekniğin uygulanması sırasında görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme soruları araştırma problemini çözümleyecek nitelikte hazırlanmıştır.

Araştırmanın verilerini, katılımcıların görüşleri oluşturmaktadır. Görüşmelerden toplanan verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Verilerin dökümü her bir katılımcı ile yapılandırılmış görüşme tekniği tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kayıtların yazıya dökümü, herhangi bir değişiklik yapılmaksızın duyulduğu şekilde yazılmıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra kayıtlar araştırmacılar tarafından yeniden dinlenerek dökümlerin kontrolü yapılmıştır. Sonraki aşamada kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Kategoriler ve kodlar katılımcıların yanıtlarına dayalı olarak belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, belirlenen alt amaçlar doğrultusunda kategori-alt kategori ve tema-alt tema olarak ele alınmıştır.

Alt Amaç: Annelerin, çocuklarının eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler konusundaki bilgileriyle ilgili belirlenen kategoriler beceri analizi, ileriye zincirleme, tersine zincirleme, fiziksel yardım, pekiştireç, ayrık denemelerle öğretim, basamaklandırılmış yöntem ve akran öğretimi olarak düzenlenmiştir.

Alt Amaç: Annelerin kurumda uygulanan eğitim yöntem ve tekniklerinin çocuklarına yararları konusundaki görüşleri üç tema halinde ele alınmıştır. Her alt temaya ait frekanslar belirlenmiştir. Bu temalar; "annelerin, eğitim yöntem ve tekniklerinin çocuklarına yararları konusundaki görüşleri", "eğitim yöntem ve tekniklerinden en çok yararlı/gerekli buldukları" ve "en çok yararsız/gereksiz buldukları" şeklindedir.

Alt Amaç: Annelerin kurumda uygulanan eğitim yöntem ve tekniklerinin uygulanışı ile ilgili olarak yaşadıkları zorluklar iki temada ele alınmıştır. Bunlar "annelerin, çocuklarının yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri" ve "annelerin, kendilerinin ve eşlerinin yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri"dir.

Alt Amaç: Annelerin çocuklarının maksimum gelişmesi açısından yöntem ve tekniklerle ilgili önerilerinin neler olduğu açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler : anneler, görüş, özel gereksinimli çocuk, özel eğitim yöntem ve teknikleri

Kaynakça

Bacon, J. K., & Causton-Theoharis, J. (2013). It should be teamwork: a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. International Journal of Inclusive Education, 17(7), 682-699.

Cavkaytar A. & Diken İ.H. (2006). Özel Eğitime Giriş Ankara: Kök Yayıncılık.

Fuller, M.L., & Olsen, G. (1998). Home-School Relations: Working Successfully With Parents and Families. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education, 10th edition.* Boston: Allyn & Bacon.

Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar - Eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç. G. Akçamete (Ed.), 4. Baskı. Ankara: Nobel.

Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri.* Ankara: Kök.

Valle, J. V. (2011). *Down the Rabbit Hole A Commentary About Research on Parents and Special Education*. Learning Disability Quarterly, 34 (3): 183-190.

Whitbread, K.M., Bruder, M.B., Fleming, G., & Park, H.J. (2007). Collaboration in special education: Parentprofessional training. Teaching Exceptional Children (39)4, 6-14.

(7610) Problem Davranışların İşlevinin Belirlenmesinde Kullanılan Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz (Trial-based Functional Analysis) Çalışmalarının Gözden Geçirilmesi

Gamze APAYDIN — Gazi Üniversitesi

Çığıl AYKUT — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem davranış, öğrencinin kendisinin ya da diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkilerini ve etkileşimini etkileyen, kendisine ve çevresindeki bireylere zarar veren davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2005, s.8).

Problem davranışlar, sadece davranışı sergileyen çocuğu değil, ortamdaki akranlarını ve öğretmenleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde çeşitli problem davranış sergileyen çocukların, ileri yaşlarda akran kabulünde güçlük yaşama, akademik başarısızlıkla karşılaşma ve suça karışma olasılıklarının yüksek olacağı düşünülmektedir (Campell, Shaw, & Gilliom, 2000).

Problem davranışlarının azaltılması ya da değiştirilmesi için işlevsel değerlendirme sürecine başvurulur. İşlevsel değerlendirme, davranışın öncesi ve sonrasına ilişkin sistematik olarak bilginin toplandığı, davranışla bu değişkenler arasında ilişkilerin kurulduğu ve çeşitli hipotezlerin geliştirildiği bir süreçtir (Carr, 1994). İşlevsel değerlendirmenin en önemli varsayımlarından biri, "davranışın bir amaca hizmet ettiği" dir. Etkili ve verimli bir davranış müdahale planı geliştirebilmek için, davranışın hangi amaca hizmet ettiğini belirlemek gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde problem davranışların; ilgi ve dikkat elde etme, nesne ya da etkinlik elde etme, duyusal uyaran elde etme ve kaçma olmak üzere dört işlevi vardır (Chandler & Dahlquist, 2002, s.68-73).

İşlevsel davranışsal değerlendirme sürecinde problem davranışların işlevini belirlemek için üç temel yöntem kullanılmaktadır. Bunlar; dolaylı, doğrudan ve deneysel (işlevsel analiz) değerlendirme yöntemleridir (McComas & Mace, 2000, s.84). Dolaylı ve doğrudan değerlendirme tekniklerinden elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin dezavantajlar deneysel değerlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır.

İşlevsel analiz, problem davranış ve çevresel değişkenler arasındaki işlevsel ilişkinin belirlenmesidir (Cooper, Heron ve Heward, 2007, s.504). Temelinde farklı çevresel olaylar ve koşullar oluşturmak ve bu koşullarda çocuğun varsayılan problem davranışını test etmek yatmaktadır. İşlevsel analizin işlev belirlemede etkili olduğunu gösteren birçok çalışma olmasına rağmen, okul ortamında işlevsel analiz kullanımının uzun sürmesi, izole edilmiş ortamlarda uygulanması ve çocuğun problem davranış sergilemesine neden olan koşullara defalarca maruz kalması gibi çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır (Bloom vd., 2011; Iwata vd., 1994).

İşlevsel analizin sınırlılıklarını ortadan kaldırmak için denemeye dayalı işlevsel analiz (DDİA) yöntemi Sigafoos ve Saggers tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem, çocuğun problem davranışıyla ilgili öncülleri ve sonuçları içeren test durumlarının, kısa denemeler halinde, çocuğun sınıf ortamında ve doğal rutini içerisinde uygulanmasıdır. DDİA sürecinde, dikkat (attention), talep etme (demand), erişim (tangible) ve görmezden gelme (ignore) koşulları yer almaktadır (Bloom vd., 2011). Bu süreçte, denemeler kısa (2-6 dakika), birbirinden ayrı ve farklı günlere yayılmış şekildedir. Her bir deneme kontrol ve test bileşenlerini içerir. Kontrol bileşeninde, çocuğun problem davranışı ortaya çıkarma ihtimali düşük bir çevre düzenlenir. Test bileşeninde ise, belirli olayların problem davranışı ortaya çıkarıp çıkarmadığı incelenir. Böylece test bileşeninde, çocuğun problem davranışını ortaya çıkaran durumlar belirlenir (Rispoli vd., 2015). Her bir deneme koşulunda, problem davranışın test bileşenindeki oluşum sayısı ile kontrol bileşenindeki oluşum sayısı karşılaştırılarak problem davranışın işlevi belirlenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, DDİA'nın problem davranışların işlevini belirlemede etkili olduğunu gösteren çalışmaların sayısında son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, denemeye dayalı işlevsel analiz kullanılan çalışmaları gözden geçirmektir.

Özel gereksinimli bireylerin sergiledikleri problem davranışların işlevini belirlemek amacıyla kullanılan denemeye dayalı işlevsel analiz yöntemi ile ilgili araştırmalar, betimsel özetlemeler yoluyla betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir.

Bu araştırmada problem davranış sergileyen özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının işlevini belirlemede kullanılan DDİA uygulamalarına ilişkin 2010-2015 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler incelenmiştir. Bu amaçla "trial-based", "trial based", "discrete-trial" sözcükleri, "functional analyses" ve "functional analysis" sözcükleri ile kombine edilerek Wiley Online Library, Sage, Science Direct ve Google Akademik veri tabanı kullanılarak elektronik tarama gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda 16 adet makaleye ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına dahil edilen makalelerin seçiminde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır: a) sadece öğretmen eğitimi içeren çalışmalar olması, b) sadece çocuklara müdahale uygulayan çalışmalar olması c) sadece denemeye dayalı işlevsel analiz ile geleneksel işlevsel analiz arasındaki

uyumu inceleyen çalışmalar olması, d) özel gereksinimli bireylere yönelik olması, e) 2010-2015 yılları arasında yayınlanmış olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Hem öğretmen eğitimi içeren hem müdahale uygulaması sunan çalışmalar araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalar da ölçütler nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu amaçlar ve ölçütler doğrultusunda 9 makale incelenmiştir.

Tarama sonucunda ulaşılan makaleler kategorilerine ayrılarak; (*a*) katılımcı özellikleri, (*b*) hedef davranış, (*c*) uygulayıcı ve (*d*) bulgular açısından değerlendirilmiştir.

Toplamda 23 öğrenci, 22 personel katılımcı olarak yer almıştır. Öğrencilerin yaşları 3-29 arasındadır. Öğrencilerin çoğu otizm tanılıdır. Diğer tanılar; zihinsel yetersizlik, down sendromu, işitme bozukluğu ve dil ve konuşma bozukluğudur.

En fazla ele alınan davranış, saldırganlıktır. Diğerleri, kendine zarar verme, uygun olmayan sesler çıkarma, uygun olmayan dokunma gibi davranışlardır.

Çalışmaların çoğu, özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Ayrıca paraprofosyoneller, davranış terapistleri, mezun öğrenciler uygulamacı olarak çalışmıştır.

DDİA ile GİA arasındaki uyumu inceleyen 2 çalışma, DDİA'nın, problem davranışların işlevini belirlemede etkili olduğunu vurgularken, Bloom vd. (2011) 10 katılımcının 6 tanesinin davranışının işlevini belirlemede etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Müdahale çalışmalarında DDİA yoluyla davranışların işlevi doğru analiz edilmiş, işlevsel iletişim eğitimi uygulanmıştır. Bunun sonucunda problem davranışlarda azalmalar görülmüştür.

Öğretmen eğitimi çalışmalarında, eğitim sonrası öğretmenlerin DDİA uygulama güvenirlikleri büyük artış göstermekle birlikte, kalıcılık evrelerinde bir miktar azalmalar görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim sonrasında, ek desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : problem davranışlar, işlevsel analiz, denemeye dayalı işlevsel analiz, özel gereksinimli bireyler

Kaynakça

Bloom, S. E., Iwata, B. A., Fritz, J. N., Roscoe, E. M., & Carreau, A. B. (2011). Classroom applıcatıon of a trial-based functıonal analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *44*(1), 19-31.

Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, *12*(03), 467-488.

Carr, E. G. (1994). Emerging themes in the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*(2), 393-399.

Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. New Jersey: Pearson Education.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis.* New Jersey: Pearson Education.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2005). *İşlevsel değerlendirme: davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Ankara: Kök.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*(2), 197.

McComas, J. J., & Mace, F. C. (2000). Theory and practice in conducting functional analysis. E.S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Ed.), *Behavioral assessment in school* içinde (s.78-98). New York: Guilford.

Rispoli, M., Ninci, J., Burke, M. D., Zaini, S., Hatton, H., & Sanchez, L. (2015). Evaluatingthe accuracy of results for teacher implemented trial-based functional analyses. *Behavior modification*, *39*(5), 627-653.

(7661) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Aile Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi

Deniz TEKİN ERSAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Yılmazlık, kişi bir zorlukla karşılaştığında bu durumdan eskisinden daha güçlü bir şekilde çıkmasını, yaşadığı bu krizde gelişim göstermesini ve dayanıklı olmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Walsh, 2006). Yılmazlık kavramı hem çocuklarda (Armstrong, Birnie-Lefcovitch & Ungar,2005) hem de yetişkinlerde (Gauvin-Lepage, Lefebvre & Malo, 2015) kullanılabilmektedir. Yetişkinler için yılmazlık kavramı zor ya da beklenmeyen yaşam olaylarıyla başa çıkma yollarını açıklamak amacı ile kullanılmaktadır (Özbay ve Aydoğan, 2013). Aile yılmazlığı ise ailede yaşanan bir travma sonrası aile bireylerinin başarıya ulaşması ve problemlerini çözebilir hale gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Gauvin-Lepage, vd., 2015).

Aile yılmazlığı konusunda ülkemizde gerçekleştirilmiş olan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Kaner, Bayraklı ve Güzeller, 2011). Bu çalışmalar, normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler ile gerçekleştirildiği gibi engeli olan çocuğa sahip aileler (Kaner,vd., 2011;) ile de gerçekleştirildiği görülmektedir. Kaner ve diğerlerinin (2011)'nin zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler ile gerçekleştirdiği çalışmada zihinsel yetersizliği bulunan ailelerin kendilerini normal gelişim gösteren çocukğa sahip ailelere göre daha az yılmaz algıladığı, aynı zamanda bu ailelerde cinsiyet ve yaşa göre çeşitli alt boyutlarda aile yılmazlığının değişiklik gösterdiği ortaya konmuştur.

Otizm spektrum bozukluğu yaşam boyu süren ve tıpkı diğer benzer tanı gruplarında olduğu gibi, tüm aileyi etkileyen bir durumdur. OSB'nin aileye olan etkilerine bakıldığında, OSB'si olan çocuğa sahip ailelerin, stres, kaygı, depresyon gibi durumları, hem özel gereksinimi olmayan çocuğa sahip ailelere hem de Down sendromu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi diğer tanı gruplarında çocuğu bulunan ailelere göre daha fazla yaşadıklarına yönelik bulgular bulunmaktadır. Bu durum, otizm spektrum bozukluğunun getirdiği yükleri aile bireylerinin tecrübe etmesi ile açıklanabildiği gibi aile bireylerinin farklılıklarından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aile yılmazlığının sağlanabilmesi için esneklik, bağlılık ve iletişim gibi bazı niteliklere sahip olması gerektiği ortaya konmaktadır (Walsh, 2003). OSB olan çocuğa sahip aile bireylerinin incelendiği araştırmalarda bireylerin esnekliğe sahip olmayabildikleri,baş etme düzeylerinin zayıf olduğu (Higgins, 2005) ve aynı zamanda aile içi iletişim ve bağlılıklarının zayıf olabileceği ortaya konmaktadır (Rodrigue, vd., 1990). Otizmi olan çocuğa sahip ailelerin aile yılmazlığı düzeylerinin yüksek olması durumunda otizmi olan çocuğun ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabiledikleri bilinmektedir (Bekhet, Johnson ve Zauszniewski, 2012).

Yurt dışında OSB'si olan çocuğa sahip ailelerin aile yılmazlıklarını inceleyen çalışmalar olmakla birlikte (Bekhet, vd., 2012) bu konuda bir çalışmaya ise ülkemizde rastlanmamıştır. Oysaki bu aileleri tam olarak anlayabilmek, onlar için doğru müdahaleler planlayabilmek ve gerçekleştirmek için aile yılmazlığının değerlendirilmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı ülkemizde bulunan OSB'si olan çocuğa sahip ailelerin aile yılmazlığı düzeyini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel araştırmalar, araştırılan durumu tanımlamayı amaçlamakta, tarama modelleri ise var olan durumu, nesnel bir şekilde ortaya koyma üzerine temellenmektedirler (Karasar, 1999). Araştırma katılımcılarını otizm spektrum bozukluğa sahip çocuğu olan 52 anne-baba oluşturmaktadır. Araştırma katılımcılarının tamamının çocuklarının tanıları bir devlet veya araştırma hastanesi tarafından konulmuş ve raporlar ile belgelenmiştir. Raporlara göre, katılımcıların çocuklarının otizm spektrum bozukluğa eşlik eden bir tanısı bulunmamaktadır. Katılımcıların çocuklarının tamamı özel eğitim almaktadırlar. Araştırmada örneklem seçimi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarına araştırma üzerine bilgilendirme yapılmıştır ve katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma verileri 2015-2016 yıllarında toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların demografik bilgilerini değerlendirmeye yönelik, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ve aile yılmazlık düzeylerini değerlendirmeye yönelik Sixbey (2005) tarafından geliştirilmiş ve Güngör (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Aile Yılmazlığı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçek dörtlü Likert tipi bir ölçektir. 54 madde ve Aile İçi İletişim ve Problem Çözme alt boyutu, Sosyal ve Ekonomik Kaynakları Kullanma alt boyutu, Olumlu Bakışı Devam Ettirme alt boyutu, Aile Bağlılığı alt boyutu, Aile Ruhsallığı alt boyutu ve Sıkıntıya Anlam Oluşturabilme alt boyutu olmak üzere toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .95 olarak verilmiştir. Araştırmada veriler toplanmış olup sonuçlar istatistiki olarak analiz edilecektir.

Araştırmada otizm spektrum bozukluğa sahip çocuğu olan anne babaların aile yılmazlık düzeylerinin belirlenmesi beklenmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine, gelir düzeyine, eğitim düzeyine ve otizm spektrum bozukluğa sahip olan çocuklarının yaşına göre aile yılmazlık düzeyleri karşılaştırılacaktır. Cinsiyete göre yapılacak olan karşılaştırmada erkek katılımcıların (babaların) aile yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olacağı beklenmektedir. Gelir ve eğitim düzeyine göre yapılacak olan karşılaştırmalarda gelir ve eğitim düzeyi yüksek olan katılımcıların daha yüksek aile yılmazlık düzeyine sahip

olacağı düşünülmektedir. Son olarak katılımcıların çocuklarının yaşına göre yapılacak olan karşılaştırmada yaşı büyük çocuğa sahip olan katılımcıların daha yüksek aile yılmazlık düzeyine sahip olacağı beklenmektedir. Araştırma bulguları ilgili alan yazın ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : aile, aile yılmazlığı, otizm spektrum bozukluğu, OSB

Kaynakça

Armstrong, M. I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M. T. (2005). Pathways between social support, family well being, quality of parenting, and child resilience: What we know. *Journal of child and family studies,* 14(2), 269-281.

Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research,* 51(9), 702-714.

Bekhet A., Johnson N., & Zauszniewski J. (2012) Resilience in family members of persons with autism spectrum disorder: a review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*. 33, 650-656.

Gauvin-Lepage, J., Lefebvre, H., & Malo, D. (2015). Family Resilience Following a Physical Trauma and Efficient Support Interventions: A Critical Literature Review. *Journal of Rehabilitation*, 81(3), 34.

Güngör, H. C. (2014). Aile yılmazlığı değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.*Electronic Turkish Studies*, 9(5), 497-512.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: Nobel Yayınevi.

Rodriguo, J. R., Morgan, S. B. & Geffken, G. (1990). Families of autistic children: Psychological functioning of mothers. *Journal of Cilnical Child Psychology*, 19(4), 371- 379.

Sixbey, M. T. (2005). Development of the family resilience assessment scale to identify family resilience constructs. Doctorate dissertation. University of Florida.

Walsh F. (2003). Changing families in a changing world: reconstructing family normality. In: Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity, 3rd ed (ed. F. Walsh), pp.3-26 Guilford, New York; London.

Walsh, F. (2006). Strengthening Family Resilience (2 nd ed.). New York: Guilford Publications.

(7662) İşitme Engelli Çocuğu Olan Annelerin Gözünden Çocuklarının Durumu ve Toplumsal Yaşantılarının Belirlenmesi

Esra COŞKUN

Yüksek Lisans Öğrencisi-Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

İnsan hayat boyu farklı yaşantılarla karşı karşıya gelebilmektedir. Günlük işlerdeki akışı ayrıntısıyla planlamaya yönelen birey, öngöremediği deneyimlerle karşılaşmaktadır. Beklentilerden farklı bir duruma rastladığında ruhsal yönden olumsuz bir sürece girebilmektedir. Bu duruma paralel olarak engelli çocuğa sahip aileler, kendilerine özgü bir kaygı yaşamakta ve durumu kabullenene kadar bir süreçten geçmektedir. Bu süreç; reddetme, öfke, uzlaşma, depresyon ve kabullenme aşamalarından oluşmaktadır. İlgili araştırmalar, bu karmaşık duyguların, çocuğun özel gereksiniminin ağır veya hafif olmasına bağlı olmadığını, engel durumunun kesin olarak tanılanmasından sonra kabule doğru geliştiğini göstermektedir (Akt. Deretarla Gül, 2010).

İşitme engelli çocuklar, normal işiten çocukların kullandığı sözel kalıplara oranla daha alt düzeyde cevaplar verebilirler. Bu durumun etkisiyle aile beklentilerinin azalması, çocuğun sınırlı bir çevrede büyümesi, ebeveynin aşırı koruyucu tutumu vb etkenler çocukta kişilikte düzensizlik, öz güven eksikliği, pasiflik ve bağımlılık davranışlarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Atay, 2007). Bu noktada ailenin işlevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirememesinde iletişim eksikliği ve aksaklıklarından kaynaklı sorunlar etkili olmaktadır. Ailenin engelli çocuğa ilişkin tepkileri, bireysel birçok özellik yanında (kişilik, yaş, eğitim durumu), sosyal destek mekanizmalarına ve çocuk doğmadan önceki ailenin fonksiyonlarının sağlıklı olup olmamasına göre değişebilmektedir (Özşenol, Işıkhan, Ünay, Aydın, Akın ve Gökçay, 2003). İşitme engelli bir çocuğun kaliteli bir aile etkileşiminden mahrum kalmaması açısından ailenin, çocuğun yaşadığı engel halini zaman kaybetmeden kabul etmesi, aile içi iletişimi en erken dönemde düzenlemesi gerekmektedir (Tekincan, 2009). İşitme engelli bireyin öncelikle ailesi tarafından yeterlilikleri ve yetersizlikleri ile tanınarak olduğu gibi kabul edilmesi halinde, toplum tarafından kabulü daha kolay olacaktır. Ayrıca toplumun bu yönde bilinçlendirilmesi; özellikle erken yıllarda normal işiten çocuklara verilen eğitim yoluyla onların işitme engelli çocukları tanıyıp benimsemeleri önem taşımaktadır (Atay, 2007).

İşitme engelli çocuğu olan ebeveyn olarak özellikle anneler ruhsal yönden etkilenebilmekte, belirli sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Bu yönde topluma görev düşmekte, insanların sorumluluk bilinci taşıması, özel durumu olan insanlara karşı daha anlayışlı ve geniş düşünceli bir yaklaşım geliştirmesi önem taşımaktadır. Baki Telef (2013), engelli çocuk anne ve babalarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, annelerin depresyon, anksiyete, düşük benlik saygısı düzeylerinin babalara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Doğan'ın (2010) işitme engelli çocuğu olan (n=230) ve olmayan (n=230) anne-babalarla çalıştığı araştırmada grup düzeyinde işitme engelli çocuğu olan ebeveynlerin stres, depresyon ve kaygı düzeylerinin olmayanlarınkinden; cinsiyet düzeyinde ise, her iki gruptaki annelerin stres, depresyon ve kaygı düzeylerinin babalarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aslani, Azkhosh, Movallali, Younesi ve Salehy (2014), işitme engelli çocuk annelerine uygulanan eğitim programı sonrası anne çocuk ilişkisinin esneklik derecesinde yükselme olduğu, annelerin yaşam kalitesinde artış sağlandığını ifade etmişlerdir. Karkhaneh, Movallali, Mohammadi ve Salehy (2015), işitme engelli çocuğu olan annelerde depresyon düzeyini hafifletme yönünde hazırlanan eğitimi değerlendirdikleri çalışmada, ailelere duygu durumları ile ilgili psikolojik hizmetlerin de verilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir.

Yurt içi kaynaklı alanyazında işitme engelli bireylerle gerçekleştirilmiş çalışmalara daha kolay ulaşılabildiği, işitme engelli çocuğu olan ebeveynler ile çalışılmış araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmanın amacı, işitme engelli çocuğu olan annelerin çocuklarının durumu ile ilgili düşünceleri ve toplum içinde yaşadıklarının kendi hayatlarına da etki eden yönleri ile belirlenmesidir. Çalışmanın bu açıdan; işitme engelli çocuk ve ailelerinin durumu ile ilgili topluma farklı bakış açıları sunacağı, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Nitel özellikteki bu araştırma fenomenolojik (olgu bilimsel) desende gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda olaylar ve/veya olaylar arasındaki ilişkileri tanımlama ve betimlemede gözlem, görüşme, doküman analizi vb veri toplama yöntemleri kullanılmakta, algı ve olayların doğal ortamda bütüncül biçimde ortaya konduğu bir süreç izlenmektedir (akt. Ataseven, 2012). Olgular; olay, deneyim, algı, yönelim, kavram vb şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Olgu bilim deseninde, farkında olunan; ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmakta, öznel tecrübeler ile ilgilenilmektedir. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (akt. Göçer, 2013). Evreni Denizli ilinde bulunan 0-6 yaş döneminde işitme engelli çocuğa sahip annelerden oluşan bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiş, Denizli ilinde bulunan 0-6 yaş aralığında işitme engelli çocuğa sahip 5 anne ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak 2 uzmanın yardımıyla araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde demografik bilgiler alınmış, engel durumu üzerine tanı konma süreci, annenin çocuğunun durumu ile ilgili düşünceleri, tanı konduktan sonra iletişim ve hayata bakışında yaşadığı değişimler, çocuğunun bir ihtiyacı veya duygularını anlamada kullandığı yöntemler, çevrenin tepki ve desteği, toplumun engelli çocuğa olan tutumu üzerinde durulmuştur. Onay veren 4 anne ile sağlanan görüşmeler ses

kaydına alınmış, ses kaydını onaylamayan 1 anneyle yapılan görüşme el ile yazıya geçirilmiştir. Yüz yüze sağlanan görüşmelerin süreleri yaklaşık 40 ile 75 dakika arasında değişmektedir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, ulaşılan verilerde tekrar eden konu, problem ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (akt. Işıkoğlu, 2007). Ses kayıtları dinlenilerek yazıya aktarılmış, raporlaştırmada örneklemdeki anne ve çocukların gerçek adları belirtilmemiş, farklı isimler kullanılmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, toplumun engelli çocuk ve ailelerinden öğreneceği pek çok şey bulunduğu görülmektedir. Engelli bir yakını bulunan insanlarla görüşüp paylaşımda bulunmak bu durumu yaşamayan bireyler açısından da olumlu olacaktır. Çalışmaya katılan anneler çocuklarının durumunu öğrendikten sonraki süreçte hayata bakışlarında gelişim yaşadıklarını ifade etmiş, insana özeleştiri yapabilme yolu açan ifadeler sunmuşlardır. Ayrıca işitme engelli çocuk ve ailelerinin, toplumun yaklaşımından kaynaklı belirgin sıkıntılar yaşayabildikleri saptanmıştır. Annelerin, çocuğun özel durumu dolayısıyla yöneldikleri tedavi, özel eğitim, gerekli cihaz ve materyal temini ile ilgili olarak yaşadıkları özel sıkıntıların yanında akraba çevresi ve toplumun diğer fertlerinin olumsuz yaklaşımları yıpratıcı etki edebilmektedir. Özellikle herhangi bir sebeple sokağa çıkıldığında insanların rahatsız edici bakışları veya gerekli olmadığı halde yöneltilen “Bu cihaz(işitme cihazı) daha ne kadar kalacak? Ömür boyu kullanacak mı?” veya umutsuzluğa sevk edici “Nasıl olsa düzelmez, boşuna özel eğitime göndermeyin, doktora götürmeyin.” şeklinde ifadelerle karşılaşmak ilgili aileler açısından sıkıntı verici olabilmektedir.

Anahtar Kelimeler : işitme, engel, çocuk, anne, toplum, yaşantı

Kaynakça

Aslani, L., Azkhosh, M., Movallali, G., Younesi, S., Salehy, Z. (2014). The Effectiveness of Resiliency Training Program on the Components of Quality of Life in Mothers with Hearing-Impaired Children.*IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) e-ISSN*: 2320–7388,p-ISSN: 2320–737X, 4(3), 62-66.

Ataseven, B. (2012). Nitel Bilimsel Araştırmalarda Veri Kalitesinin Önemi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, 33(2), 543-564.

Atay, M. (2007). *İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Dikici Sığırtmaç, A. ve Deretarla Gül, E. (2010). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Doğan, M. (2010). İşitme Engelli Çocuğu Olan ve Olmayan Ana-Babaların Stres, Depresyon ve Sürekli Kaygı Belirtileri Yönünden Karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE),2*(3), 231-253.

Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(2), 25-38.

Karkhaneh, M., Movallali, G., Mohammadi, M., Salehy, Z. (2015). Effectiveness of Encouragement Training in Alleviating Depression among Mothers of Children with Hearing Impairment. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*. ISSN: 2313-7401 2(2), 53-57.

Özşenol, S., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45 (2), ss. 156-164.

Tekincan, A. (2009). *İşitme Engelli Öğrencilerin Anne ve Babalarının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarındaki Eğitim Sürecini Ve Okul Aile İlişkilerini Değerlendirmeleri.* (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Telef, B. (2013). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Öz-yeterliklerinin ve Psikolojik Belirtilerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 33-49.

(7883) Görme Engelli Öğrenciler İçin Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerileri Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi (Yöbda) Projesi: Öğrencilerin Ön Koşul Kavramlardaki Performans Düzeylerinin Belirlenmesi

Banu Altunay ARSLANTEKİN

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Görsel uyarıcı yokluğu çocukların çeşitli gelişim alanlarını (bedensel, bilişsel ve dil gelişimi) olumsuz yönde etkilenmektedir (Tuncer, 2004). Hareket ederek öğrenme, görme engelli öğrencilerin bilişsel gelişiminde hayati derecede önemli bir rol üstlenmektedir. Görme yetersizliği olan kişiler kavram aralığı ve çeşitlerinde sınırlılık yaşamaktadır (Hill ve Blasch, 1980). Görme yetersizliği olan kişilerin dokunamadıkları nesneler onların hayatında yer almayacağı, onlar hakkında fikir sahibi olamayacağı için kavramlarda da sorun yaşayabildikleri görülmektedir. Görme engelli kişilerin duyarak kelimeleri, kavramları kazanmaları, bedenleriyle dünyayı araştırma deneyimleri zayıftır. Göl, kavşak gibi görsel kavramlara yönelik materyaller hazırlanmadığı, öğretim etkinliklerine yer verilmediği zaman bu kavramları kazanmaları ve günlük hayatlarında kullanmaları zorlaşmaktadır. Görme yetersizliği olan bireyin yaşantısında büyük bir problem olan kavramların gelişimi; akademik, sosyal ve psikomotor becerilerin öğrenilmesinin temelini oluşturur. Görme yetersizliğinden etkilenmemiş kişiler kavramlarla ilgili bilgiyi görerek elde ederken, görme yetersizliği olan kişilerde bu temellerin doğru gelişmesini garanti altına almak için kavramların yapılandırılmış bir sunumu yapılmalıdır. Bağımsız hareketle ilişkili temel kavramlar, beden şeması, beden kavramı ve beden imajını içeren bedensel farkındalık, beden düzlemi ve bölümleri, sağ-sol taraf, yönler, uzaysal ve çevresel kavramlardır (Altunay, 2011). Pozisyon kavramları gibi bazı kavramlar aynı zamanda şekil, ölçme ve hareket kavramları yönelim için gereklidir. Bireyler, çevre yapısı, dokular, sıcaklık kavramlarına sahip olmalıdır. Bu tür kavramları öğrenmek, nesnelerin yapısını anlamak ve onları ipucu ya da işaret olarak kullanabilmek için gereklidir. Bağımsız hareket uzmanları, gerekli kavram aralığını belirleyebilmeli, onları tanımlayabilmeli ve görme engelli öğrencilerin bu kavramları gören bireyler kadar geliştirmeleri için çalışmalıdır. Kavram öğretimine geçilmeden önce görme engelli bireylerin kavram gelişimi düzeylerini ortaya çıkaracak değerlendirmeler yapılmalıdır (Hill ve Blasch, 1980). Ülkemizde ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin hem yönelim ve bağımsız hareket becerileri, hem de ön koşul kavram, becerilerindeki performans düzeylerini belirlemek için standart değerlendirme araçları bulunmamaktadır. Görme engelli öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket becerileri ile bu becerileri gerçekleştirebilmeleri için ön koşul kavramlardaki performans düzeylerini belirlemek amacıyla standart değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Proje, Ülkemizde yönelim ve bağımsız hareket alanında ilk geniş kapsamlı çalışmadır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket becerilerine ne kadar sahip olduğunun mutlaka uzman kişiler tarafından değerlendirilip, öğretiminin yapılması gerekmektedir (Tuncer 2004). Öğretmenlerin öğrencilere etkili şekilde öğretim yapabilmeleri ve hareket etmelerini cesaretlendirmeleri için, öğrencilerin sahip oldukları becerileri değerlendirmeye ve becerilerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır (Zebehazy, Zimmerman ve Fox 2005).

TÜBİTAK tarafından desteklenen, SOBAG 113K557 Numaralı "Görme Engelli Öğrenciler İçin Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerileri Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi Projesi'nde (YÖBDA) standardize edilmiş değerlendirme aracı geliştirmenin yanı sıra ülke çapında görme engelli öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket becerilerini kullanabilmeleri için sahip olmaları gereken ön koşul kavramlara ne ölçüde sahip oldukları da belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 16 ildeki görme engelliler okulunda, kaynaştırmada (Adana, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Gaziantep, İstanbul-Sarıyer, İstanbul-Üsküdar, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Konya, Niğde ve Tokat illerinde) ve bu okullara yakın bölge olarak seçilen Mersin, Eskişehir ve Van illerinde öğrenim gören görme yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır. Proje ekibinde; bir proje yürütücüsü ve bir alan uzmanı öğretim üyesi, ergoterapi anabilim dalı öğretim üyesi, bir ölçme ve değerlendirme anabilim dalı öğretim üyesi bulunmaktadır. Ayrıca beş araştırma görevlisi ve iki yüksek lisans öğrencisi görme engelliler öğretmeni projede çalışmaktadır. YÖBDA'nın son hali toplam altı bölüm ve öğrenci bilgi formundan oluşmaktadır. İlk bölüm görme engelli öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket becerileri için önceki yaşantılarını belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümler ise sırasıyla yönelim ve bağımsız hareket için ön koşul beceri ve kavramları belirlemeyi amaçlamaktadır. Dördüncü bölümde öğrencilerin temel bağımsız hareket becerilerinin (elle duvar/nesne takibi, rehberle yürüme becerileri ve baston becerileri) belirlenmesi amaçlanmaktadır. Beşinci bölüm yönelim becerileriyle ilgili maddelerden oluşmaktadır. Son olarak altıncı bölümde öğrencilerin bina içi/bina dışı düzenlemelerde bağımsız hareket ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Projede uygulamacıların görme engelli öğrencilerle birebir değerlendirmeleri sonucunda YÖBDA'ya işaretlemeler yapılmıştır. Veriler sisteme girilerek, öğrencilerin ön koşul kavramları gerçekleştirme yüzdeleri belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, görme engelliler okullarında ve kaynaştırmada öğrenim gören öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket için gerekli olduğu belirlenen ön koşul kavramları gerçekleştirme yüzdelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönelim ve bağımsız hareket becerileri ile ön koşul kavram/becerilerin değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanabilirliğinin test edilmesi öğrenciler açısından son derece önemlidir. Okullarda ve Rehberlik Araştırma

Merkezleri'nde yapılan değerlendirmeler, kişilerin inisiyatifine bırakılmaktadır. Bu durum da Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları'nın (BEP) hazırlanmasında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Ülkemizde görme engelli kişiler için standart değerlendirme araçlarının geliştirilmesi; onların performans düzeylerinin belirlenerek, gereksinimleri doğrultusunda BEP'lerinin hazırlanmasına zemin oluşturulacaktır. Türkiye'de sistematik öğretim etkinliklerine yer verilmemektedir. Projede geliştirilecek değerlendirme aracının; Milli Eğitim Bakanlığı, RAM'lar, sivil toplum kuruluşları, üniversitelerde kullanılması, yönelim ve bağımsız hareket problemleri ortaya çıkmadan, gerekli önlemlerin alınmasında temel teşkil edecektir.

Anahtar Kelimeler : Görme engelliler, ön koşul kavramlar, yönelim ve bağımsız hareket değerlendirme aracı.

Kaynakça

Altunay, B. (2011). Görme engellilere bağımsız hareketin kazandırılması için matematik ve kavram öğretiminin önemi. Y. İçingür & B. Altunay (Ed.), *Uluslararası Kör ve Az Gören Kadınların Mesleki Eğitimi, Mesleki Rehabilitasyonu, İstihdamı ve Sosyal Hayata Uyum Sempozyumu kitabı* içinde. Ankara: Körler Federasyonu.

Hill, E. & Blasch, B. B. (1980). Concept development. R. L. Welsh, B. B. Blasch (Ed), *Foundations of orientation and mobility*. Newyork: American Foundation for the Blind.

Rosen, S. & Joffee, E. (1999). Motor development. In K.M. Huebner, J.G. Prickett, T.R. Welch, & E. Joffee (Eds.), *Hand in hand: Essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (Vol. 1, pp. 493-520). New York: AFB Press.

Smith, D. W. (2006). Developing Mathematical Concepts Through Orientation and Mobility. *RE:view, 37*(4), 161-165.

Tuncer, T. (2004). Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar (1. bs.). A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 293-311). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Zebehazy, K. T., Zimmerman, G. J. ve Fox, L. A. (2005). Use of digital video to assess orientation and mobility observational skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 99*(10), 646-658.

Wall Emerson, R. & Corn, A. (2006). Orientation and mobility instructional content for children and youths: A Delphi study. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 100,* 331-342.

(7903) Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Ailelerinin Erken Okuryazarlığa İlişkin İnançları İle Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Banu KARAAHMETOĞLU Gazi Üniversitesi

Figen TURAN Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Erken okuryazarlık becerileri şeklinde tanımlanan olgu, formal okuma ve yazma için önkoşul olan bilgi, beceri ve tutumları kapsar ve okul öncesi dönemde kazanılması beklenir. Çocukların kazandıkları dil becerileri, sözcük dağarcığı, fonolojk farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisinin ilerleyen yıllardaki akademik başarılarının en önemli belirleyicilerinden olduğu yapılan birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur.

Son dönemlerde okuma ve yazma üzerine yapılan birçok araştırmanın amacı, yaşamın ilk yıllarında okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için yapılması gerekenlerin neler olabileceğini yordamaktır. Erken çocukluk alanındaki ilerlemelerle birlikte, toplum için büyük önem taşıyan becerilerden olan okuma ve yazma becerilerinin yaşamın erken dönemlerinden itibaren gelişmeye başladığı yapılan araştırmaların bulguları arasındadır. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, ilerleyen yıllarda iyi bir okuryazar olmanın şartları vurgulanmış ve erken okuryazarlığın kazanımı ile gelecekteki okuma ve yazma becerilerinin yeterliği arasında önemli bir bağlantı olduğu ortaya konulmuştur.

Aile bireyleri, çocuğun en yakın sosyal çevresini çoğunlukla oluşturan kişilerdir ve bu sosyal yapı genellikle ev ortamında devam etmektedir. Buna göre çocuk, erken okuryazarlık deneyimlerinin önemli bir kısmını evde ve kendisinden hem yaş ve hem de tecrübe olarak önde olan kişilerle yaşamaktadır. Bu süreçte çocuk, erken okuryazarlık becerilerini hem kendisinden tecrübeli kişileri gözleyerek, hem de birlikte yapılan etkinliklere katılarak öğrenmektedir

Erken okuryazarlık ev ortamı, tanımında kesin bir görüş birliğine varılamamakla birlikte "ailenin, okuma, yazma ve dil gelişimi için önemli olan önkoşul davranış ve becerilerin desteklenmesi için çocuklarına sundukları ortam" şeklinde açıklanmaktadır. Yapılan araştırmalarda, ev ortamında gerçekleşen erken okuryazarlık yaşantılarıyla dil gelişimi arasındaki ve bununla birlikte erken dil gelişimi ile ilkokulun ilk yıllarındaki akademik beceriler arasındaki bağlantılar dikkat çekmekte, sözü edilen sonuçlar erken okuryazarlığın ev ortamında desteklenmesine yönelik önemli nedenleri göz önüne koymaktadır

Temel Problem: Gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri ile normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimleri yeterli midir ve ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin inançları olumlu mudur? Gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleriyle normal gelişim gösteren çocukların aileleri arasında erken okuryazarlık ev ortamı ve erken okuryazarlığa ilişkin inançlar arasında fark var mıdır?

Ayrıca, ebeveynlerin yaşları, öğrenim durumları ve gelir düzeyleri ile ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık fırsatları ve okumaya ilişkin inançları arasında ilişki olup olmadığı, ebeveynlerin olumlu ya da olumsuz okuryazarlık inançları ile ev ortamında yaptıkları erken okuryazarlık etkinliklerinin sıklığı arasındaki ilişkinin olup olmadığı ve anlamlılık düzeyi ile iki grubun da evlerinde yaptıkları erken okuryazarlık etkinliklerinin sıklığı araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini Ankara il merkezinde bulunan Özel Eğitim kurumlarına devam eden gelişimsel yetersizliği olan 4-6 yaş arasındaki çocukların aileleri ile Ankara il merkezinde bulunan kreşlere ve anasınıflarına devam eden 4-6 yaş aralığındaki normal gelişim gösteren çocukların aileleri oluşturmaktadır.

1. Demografik Bilgi Formu: Araştırmaya alınan ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi, gelir durumu ve sahip olunan çocuk sayısı gibi sorulardan oluşmaktadır.

2. Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV): Ev ortamında çocuklara sağlanan erken okuryazarlık fırsatlarına ilişkin ailelerden bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. 11 maddeden oluşan araç dört alt boyuttan oluşmaktadır ve 4lü likert tipindedir.

3. Ebeveyn Okuma İnançları Ölçeği (Parent Reading Belief Inventory, (PRBI)): Bu ölçek küçük çocukların erken okuryazarlık hedefleri ve süreçlerini belirlemek için bu geliştirilmiştir. 7 alt ölçek ve 40 maddeden oluşmaktadır ve 4'lü likert şeklindedir.

Çocuklarını SGK Kreşi, DSİ Çocuk Bakımevi, Kültür ve Turizm Bakanlığı Çocuk Bakımevi ve Tuna Üçer İlkokulu Anasınıfı'na gönderen normal gelişim gösteren çocukların ailelerine çalışmaya katılmaları için ölçme araçları sınıf öğretmenleri aracılığıyla gönderilmiştir. Özel Mucize Hayatlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki gelişimsel yetersizliği olan (orta ve hafif düzeyde olan 12 otizmli, 8 zihinsel yetersizliğe sahip çocuk) ve en az 3 sözcüklü cümle kurabilen çocukların aileleri ile ise yüz yüze görüşülerek ölçekler doldurulmuştur.

Ölçeklerdeki veriler SPSS 20.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler ve gruplar arası ilişkileri ve farklılıkları test etmek amacıyla betimsel istatistik olan sayı, yüzde, minumum, maksimum, ortalama değerler bulunmuş ve parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri yapılmıştır.

Her iki gruptaki ailelerin görüşlerine göre anlamlı farklılık Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği (EROY-EV)'nin "Yazı İlgisi" ve "Kitap Okuma Sıklığı" alt boyutlarından elde edilmiştir. "Yazı İlgisi" ve "Kitap Okuma Sıklığı" alt boyutları için çocukları normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Başka bir anlamlı farklılık Ebeveyn Okuma İnançları Ölçeği (EOİÖ)'nin "Öğretimin Etkililiği", "Olumlu Etki", "Sözel Katılım", "Okuma Yönergesi" ve "Bilgi Kaynağı" alt boyutlarından elde edilmiştir. "Öğretimin Etkililiği" boyutuna ilişkin sıra ortalamaları dikkate alındığında gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. "Olumlu Etki", "Sözel Katılım", "Okuma Yönergesi" ve "Bilgi Kaynağı" alt boyutlarında ise çocukları normal gelişim gösteren ailelerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Erken okuryazarlık, erken okuryazarlığa ilişkin inançlar, erken okuryazarlık ev ortamı, gelişimsel yetersizlik

Kaynakça

Akoğlu, G. (2014). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi ve Erken Okuryazarlık. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.). Her yönüyle Okul Öncesi Eğitim 1- Çocuk Gelişimi 2 Okul Öncesi Döneminde Gelişim (s. 255–274). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Hart, B. ve Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator, 27*(4), 6-9.

Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher, 58*, 771–773.

Robbins, C., and Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86,* 54-64.

Snow, C. E., Burns, M. S., and Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Press.

Spira, E. G., Bracken, S. S., and Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 41,* 225–234.

Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367-382.

Vellutino, F., Scanlon, D. M., and Lyon, R. G. (2003). Differentiating between difficult-to-remediate poor readers. *Journal of Learning Disabilities, 33*(3), 223-239.

(7908) Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin, Anneleri Aracılığıyla Doğrudan Öğretim Modeli'ne Göre Sunulan Kavramları Kazanmalarında ve Sürdürmelerindeki Etkililiği

Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN
Gazi Üniversitesi

Gülcan BOYRAZ
Mersin Üniversitesi

Ulviye ŞENER AKIN
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Görme yetersizliği olan öğrencilerin görme duyusunun yokluğu, kavramlarla ilgili sorunları da beraberinde getirmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılacak kavram öğretiminin etkili ve kalıcılık sağlayacak şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin derslerinde ve günlük yaşantılarında kavramları kullanmaları açısından son derece önemlidir. Doğrudan Öğretim Modeli'nin etkili kavram öğretimi konusunda yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Doğrudan Öğretim Modeli'nin etkililiği, uzun döneme yayılan araştırmalarla desteklenmektedir (Marchand-Martella & Martella, 2005). Tarihte yapılmış en geniş çaplı eğitim araştırması (yaklaşık 100.000 öğrenciyle) olan Follow Through projesinde, kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında, Doğrudan Öğretim uygulamalarının, "temel beceriler, bilişsel-kavramsal ve duyuşsal" alanlarda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar veren (Kinder, Kubina & Marchand-Martella, 2005), temel beceriler, yüksek düzeyde düşünme ve benlik saygısını arttıran en etkili sonuçları verdiği belirlenmiştir (Lindsay, 2008). Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre temel amaç, bütün öğrencileri %100 düzeyde ustalığa doğru götürmektir (Silbert, 2005; Tuncer & Altunay, 2004). Doğrudan Öğretim Modeli'nin, öğrenciyi ustalık düzeyine ulaştırmak için öğretimi uzun döneme yayacak şekilde müfredat desenlenmesini vurgulaması ve farklı öğretim stratejilerini içermesi açılarından diğer modellerden farklılaştığı vurgulanmaktadır (Tobin, 2003). Doğrudan Öğretim Modeli'nde kavramların sınıflandırılması, öğretimsel gerekliliklerini (örneklerin seçimi, dizilişi, öğretmenin sunusu vb.) belirleyebilmeyi sağlamaktadır (Altunay, 2008). Aynı kavram çeşidi içinde yer alan kavramların öğretimleri benzerlik göstermektedir (Kameenui & Simmons, 1990). Örneğin, isim kategorisi içinde yer alan, her ikisi de geometrik şekil olan, "silindir" kavramı ile "küre" kavramının öğretimi benzer bir şekilde gerçekleştirilir. Öğretim modelleri açısından kavram öğretim yöntemleri birbirinden farklılık göstermektedir. Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre kavram öğretimi araştırmaları incelendiğinde, "kavramların örneklerinin çeşitlenmesinin öğrencilerin kavram öğrenmesi üzerindeki etkisini araştıran", "kavramı statik ve dinamik olarak sunmanın engelli ve engelsiz öğrencilerin kavramı edinme hızlarına olan farklılaşan etkisini araştıran" araştırmalara rastlanmaktadır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecine etkin katılımı, öğrencilerin gelişmesi açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Günümüze kadar yapılmış olan araştırma sonuçları göstermektedir ki, çocuğun ailesini çocuğun eğitim sürecine müdahil etmeyen bir eğitim programı ile hedeflenen amaca ulaşmanın fazlasıyla güç olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, son zamanlarda aile eğitimine verilen önem gittikçe artmaktadır.

Ülkemizde hem görme yetersizliği olan öğrencilerin kavramları kazanmalarında Doğrudan Öğretim Modeli'nin kullanıldığı, hem de kavram öğretiminin aileler aracılığıyla yapıldığı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın görme yetersizliği olan öğrencilerin, anneleri aracılığıyla Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre sunulan kavramları kazanmaları ve sürdürmelerinde etkililiğini belirlemeye yönelik ilk çalışma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma, görme yetersizliği olan öğrencilerin kavramları kazanmalarında, anneler aracılığıyla Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre yapılan sununun ve öğrencilerin kazanımlarını sürdürmelerindeki etkililiklerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde bir özel özel eğitim kurumuna devam eden görme yetersizliği olan iki öğrenci ve iki anne katılmıştır.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; görme yetersizliği olan öğrencilerin anneleri tarafından kendilerine öğretilen eşit zorluk düzeyinde ancak işlevsel olarak birbirinden bağımsız olan kavramlardaki amaçları gerçekleştirme düzeyi, bağımsız değişkeni ise, Aile Eğitimi Programı, programın uygulanması ve programı tamamlayan annelerin program doğrultusunda çocuklarıyla uyguladığı Doğrudan Öğretim Modeli'yle yapılan kavram öğretimidir. Araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden davranışlararası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanabilmesi amacıyla, belirlenen kavramlar için ölçüt bağımlı ölçü araçları geliştirilmiştir. Annelerle toplantılar yapılarak, Aile Eğitimi Programı uygulanmıştır. Birinci kavramda çocukların başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, anneler kavramın öğretimini yapmaya başlamış, ikinci kavram için başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmış ve üçüncü kavram için yoklama verisi alınmıştır. Birinci kavramın uygulama evresinde ölçüt karşılanınca, ikinci kavramının uygulamasına başlanmış ve üçüncü kavramda başlama düzeyi verileri toplanmaya başlamıştır. İkinci kavramın uygulanma evresinde ölçüt karşılanınca, üçüncü kavramın uygulamasına geçilmiştir. Araştırmada başlama düzeyinde, her öğretim sonunda ve izleme aşamasında öğrencinin en son gerçekleştirdiği amaç grafiğe kaydedilmiştir. Kavramın genelleme verileri toplanmıştır. Öğrencilerin kazandıkları kavramları sürdürmelerindeki etkililiğini belirlemek için 15. Gün, 25. Gün ve 35. Gün izleme verileri alınmıştır. Araştırmanın tüm aşamaları kameraya kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği hesaplanabilmesi amacıyla verilerin %20'si bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin toplanabilmesi amacıyla, bir anket geliştirilmiş, öğrencilere ve ailelere bireysel olarak uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin kavramları kazanma ve sürdürme performansları incelenmiştir. Öğrencilerin üç kavrama ilişkin başlama ve yoklama oturumlarında gerçekleştirdiği amaç bulunmamaktadır. Doğrudan Öğretim Modeli'nin uygulanmasıyla birlikte öğretim oturumlarında %100 ölçüte ulaşılmıştır. Öğrencilerin genelleme verilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. İzleme oturumlarından elde edilen veriler doğrultusunda, anneler tarafından yapılan öğretimlerin aradan zaman geçtikten sonra da öğrencilerin kazandıkları kavramları sürdürmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre yapılan kavram öğretimlerinde öğrenciler üzerinde amaçların kısa sürede gerçekleştiği saptanmıştır. Öğretim uygulamalarına ilişkin sorulan sosyal geçerlik sorularında anne ve çocukların hepsi yapılan uygulamadan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın etkili kavram öğretiminin yapılması için gerekli öğretimsel düzenlemelere yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler, Doğrudan Öğretim Modeli, Aile Eğitimi, Kavram Öğretimi.

Kaynakça

Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction.* Eugene, OR: ADI Press.

Gersten, R., Woodward, J., & Darch, C. (1986). Direct Instruction: A research-based approach to curriculum design and teaching. *Exceptional Children, 53*(1), 17-31.

Güzel-Özmen, R. & Ünal, H. (2008). Zihinsel engelli öğrencilere şekil kavramı öğretiminde iki öğretim yönteminin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *8*(2), 647-680.

Kameenui, E.J., & Carnine, D.W., Dixon, R.C., Simmons, D.C., & Coyne, M. D. (2002). Effective teaching strategies that accommodate diverse learners. (2nd edition) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Kargın, T. (1993). Özürlü bebeklerin eğitimi ve ailenin katılımı, *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(3), 14-17.

Kinder, D., Kubina, R. & Marchand-Martella, N. E. (2005). Special education and Direct Instruction: An effective combination. *Journal of Direct Instruction, 5*(1), 1-36.

Lindsay, J. (2008). Direct Instruction: The most successful teaching models. 21.04.2008 tarihinde http://www.jefflindsay.com/EducData.shtml adresinden erişildi.

Özyürek, M. (1984). Kavram öğrenme ve öğretme. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2)347-366.

Russell, R. (2003). How to achieve excellence?. *Direct Instruction News.*

Silbert, J. (2005). Using Direct Instruction Programs as intervention programs in grades K-3. *Direct Instruction News***.**

Snider, V. & Crawford, D. B. (1996). Action research: Implementing connecting math concepts. *Effective School Practice, 15*(2), 17-26.

Toprakçı, N. C. (2006). *Kurumda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine, genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının, öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerine, sürdürme ve genellemelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuncer, T. & Altunay, B. (2004). *Doğrudan Öğretim Modeli'nde kavram öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

(8172) Temel Tepki Öğretimi yönteminin etkililiğinin niceliksel özetleme temelinde incelenmesi

Necdet KARASU Gazi Üniversitesi
Şenol DEMİRTAŞ Gazi Üniversitesi
Çığıl AYKUT Gazi Üniversitesi

ÖZET

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim alanlarında meydana gelen güçlükler ile bireylerin tekrarlı ve sınırlı biçimde gerçekleşen; davranış, ilgi ve aktiviteler sergilemesiyle tanımlanan nöro-gelişimsel bir bozukluktur [American Psychiatric Association (APA) 2013]. Bu nedenle OSB den etkilenmiş çocuklarla çalışılması gereken konu öncelikleri iletişim ve sosyal becerilerin geliştirilmesi olarak öne çıkmaktadır. Hedeflenen becerileri geliştirmek için öne çıkan yöntemlerden bir tanesi de temel tepki öğretimidir. Bu bakımdan, çeşitli değişkenler altında etki büyüklüğünün belirlenmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülen erken müdahale yaklaşımlardan biri de temel tepki öğretimidir (TTÖ). TTÖ, uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerine dayalı olup otizm OSB sahip çocuklarda; direkt olarak bireylerin yetersizlik gösterdiği spesifik becerilere odaklanmaktan ziyade (L. K. Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999; Prizant ve Rubin, 1999), onlar için hayati olduğu ve ele alındığında hedeflenmeyen becerilerin de ortaya çıkmasına fırsat sağlayan temel alanların (R. L. Koegel, Koegel ve Carter, 1999) geliştirilmesiyle öğretim hedeflerine ulaşmayı amaçlayan doğal davranışsal bir yaklaşımdır. Bugüne kadar motivasyon, çoklu ipuçlarına tepki verme, kendini yönetme ve etkileşim başlatma olmak üzere dört temel alan tanımlanmıştır (Baker-Ericzen, Stahmer, & Burns, 2007). K. Koegel, Koegel, Shoshan ve McNerney (1999), göre bu alanlar üzerinde kaydedilecek gelişmeler sayesinde çocukların başkalarına olan bağlılığı azalır, bireyler kendi kendilerine öğrenme fırsatları edinir ve kazanılan becerilerin genellenmesi kolaylaşır. Alanyazında, temel tepki uygulaması (pivotal response treatment), temel tepki müdahalesi (pivotal response intervention) ya da temel tepki terapisi (pivotal response therapy) olarak da yer alan yöntemin etkililiği deneysel araştırmalarla desteklenmekle birlikte (Koegel, Carter ve Koegel, 2003; Stahmer, 1995) kanıt-temelli uygulamaların standartlarını da karşıladığı belirlenmiştir (Simpson, 2005).

Alanyazın çeşitli yöntemlerle ilgili olarak etkililiklerine dair çeşitli veriler sağlamaktadır. Temel tepki öğretimi bu yöntemlerden biri olmakla birlikte hakkında oluşturulan kumulatif veri henüz mevcut değildir. Yöntemlerin farklı yetersizlik grupları, bireysel farklılıklar, eğitim ortamları ve benzeri diğer değişkenler bakımından farklı sonuçlar oluşturması mümkün görünmektedir. Bu nedenle bir yöntemle ilgili olarak kumulatif veri oluşturulurken çeşitli değişkenler bakımından da özetlenmesi uygun olacaktır.

Özetleme olarak nitel derleme çalışmalarından ayır olarak nicel özetleme yöntemi olarak meta-analiz çalışmaları özel eğitim alanında daha fazla öne çıkmaktadır. Özel eğitim alanında sıklıkla tercih edilmek durumunda kalınan tek denekli araştırma yöntemlerinden genellemeye dönük veri çıkarımı çok olası olmamaktadır. Nicel özetlemeler bu konudaki açığı bir nebze sınırlandırabilmektedir.

Bu nedenle temel tepki öğretiminin OSB li öğrencilerin eğitiminde etkililiği ile ilgili olarak her ne kadar tam anlamıyla genellenebilir veri elde edilemeyecek olsa da nicel özetleme ile kumulatif ve etkili biçimde, uygulamaya da yön verebilecek bir veri bütününün sergilenmesi olası olabilecektir. Bu nedenle bu çalışma temel tepki öğretimi hakkında meta-analizi dayalı özetleme çıkarmayı hedeflemektedir.

Temel tepki öğretiminin test edildiği çalışmaların nicel özetlemesini çıkarmak için bir meta-analiz çalışması şeklinde planlama gerçekleştirilmiştir. Makalelerin tespiti için google scholar, ebscohost, psychInfo, ERIC veritabanları taranarak 46 çalışma tespit edilmiştir. Bu makalelerin seçiminde katılımcı grubunun OSB tanısı almış olması, temel tepki öğretiminin test ediliyor olması temel iki sınıflandırıcı olmuştur. Bunun yanında tek denekli çalışmalar incelemenin konusu olarak belirlenmiştir. Çalışmaların hakemli dergilerde yayınlanmış olması diğer bir sınırlandırıcı olarak belirlenirken yüksek lisans ve doktora tezleri inceleme dışında bırakılmıştır.

Nicel özetleme için etki büyüklüğü hesaplamasını gerçekleştirmek için örtüşmeyen verilerin yüzdesi yöntemi kullanılmıştır. Görsel analiz yöntemlerine dayanan bu yöntemde başlangıç düzeyi verileri ile sağaltım aşamasındaki verilerin örtüşme yüzdelerinin hesaplanması gerçekleştirilmektedir. Yöntem çeşitli sınırlılıklar içermekle birlikte alanyazında en yaygın kullanılan yöntem olarak ÖVY yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmaların sınıflandırılması gerçekleştirilirken yayınlandıkları yıllar ve dergi isimlerine göre sınıflandırmalar da yapılmakla beraber analizlerde bağımlı ve bağımsız değişkenler, uygulamacıların özellikleri, katılımcıların engel grupları, uygulama ortamları başlıklarından da faydalanılmıştır.

Etki büyüklüğü hesaplamadan önce derleme şeklinde bu çalışmalar bahsi geçen özelliklere göre sınıflandırılarak veri girişleri başlatılmıştır.

Çalışmalarda sağlanan grafiklerin her birinden elde edilen etki büyüklüğü değeri bir veri ünitesi olarak incelemeye dahil edilmiştir. Böylelikle geniş bir veri tabanı elde edilebilmiştir. Çalışmalardaki tüm katılımcılar otizm tanısı almışlardır. Katılımcıların iletişim becerileri ve sosyal becerileri öncelikli çalışma konuları olarak tespit edilmiştir.

Alanyazın incelemesinde elde edilen 46 çalışmadan toplamda veri ünitesi olarak toplamda 166 etki büyüklüğü hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen etki büyüklükleri aralığının %10 dan %100 e kadar olduğu tespit edilmiştir. Ortalama değer olarak %76 değeri tespit edilmiştir. ÖVY yöntemi ile elde edilen verilerin yorumlanmasında %75-100 aralığı etkililiğe işaret etmektedir. Fakat elde edilen verinin alt sınırın hemen üstünde bir veri olması yöntemin incelenmesinden elde edilen verilerin dikkatli biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuçlar buna ek olarak cinsiyet, bağımlı değişkenler, engel grubu ve yaş gruplarına göre sınıflandırılarak da incelenmiştir. Elde edilen veriler arasında en dikkat çekici olanlardan birisi sonuçların çalışmaların gerçekleştirildiği ortamlarda göstermekte olduğu farklılaşmadır. Klinik ortamlarda ortalamalar anlamlı derecede yükselirken okul ortamlarında gerçekleştirilen çalışmaların ortalamasının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Meta-analiz, etki-büyüklüğü, temel tepki öğretimi, otizm spektrum bozukluğu, iletişim

Kaynakça

Koegel, R. L., O'dell, M. C., & Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, *17*(2), 187-200.

Koegel, R. L., O'Dell, M., & Dunlap, G. (1988). Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *18*(4), 525-538.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *24*(3), 174-185.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Shoshan, Y., & McNerney, E. (1999). Pivotal response intervention II: Preliminary long-term outcome data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *24*(3), 186-198.

Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with Autism. *School Psychology Review*, *28*(4), 576.

Koegel, L. K., Carter, C. M., & Koegel, R. L. (2003). Teaching children with autism self-initiations as a pivotal response. *Topics in Language Disorders*,*23*(2), 134-145.

(8203) Bilimsel Araştırma Merkezlerine Gerçekleştirilen Gezilerin Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Bilim İnsanı Algılarına Etkisi

Sevinç KAÇAR Uşak Üniversitesi
İclal AYVAR Uşak Üniversitesi
Osman Nafiz KAYA Uşak Üniversitesi
Zehra KAYA Uşak Üniversitesi

ÖZET

1950'lerde Sovyet Rusya'nın uzay aracını uzaya göndermesi ve başarıyla yörüngesine oturmasını sağlamasının üzerine başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülke bilim ve teknoloji alanında reform çalışmalarına başlamıştır. Bununla birlikte bilim ve teknoloji alanındaki bu rekabetçi süreç fen bilimlerine verilen önemin artmasına ve nitelikli bilim insanı yetiştirme sürecinin ivme kazanmasına neden olmuştur. Bu değişimle birlikte birçok araştırmacı geçtiğimiz yarım yüzyıl boyunca, öğrencilerin bilim insanı algılarıyla ilgili çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmalarda, öğrencilerin bilim insanı algısını/imajını belirleyebilmek amacıyla Chambers (1983) tarafından geliştirilen "Bir Bilim İnsanı Çiz Testi" kullanılmıştır. Bu testte; bilim insanının dış görünüş özellikleri, kullandıkları araştırma, bilgi ve teknoloji sembolleri, cinsiyeti, çalışma ortamları, yaşı vb. açılardan değerlendirildiği görülmektedir. Alan yazında öğrencilerin bilim insanı algılarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok araştırmacının öğrencilerin bilim insanı algılarını tanımlaya yönelik farklı örneklemlerle (örn, okul öncesi öğrencileri, ortaokul öğrencileri, üstün yetenekli öğrenciler vb.) durum çalışması gerçekleştirdikleri belirlenmiştir (Camcı-Erdoğan, 2013; Flick, 1990; Fung, 2002; Kaya, Doğan ve Öcal, 2008). Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin bilim insanını; yaşlı, erkek, gözlük kullanan, laboratuarda çalışan, yalnız, dağınık, laboratuar önlüğü giyen biri olarak tanımladıkları ifade edilmiştir (Camcı-Erdoğan, 2013; Chambers, 1983; Deniş-Çeliker ve Erduran-Avcı, 2015; Finson, 2002; Finson, Beaver ve Cramond, 1995; Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Mason, Kahle ve Gardner, 1991; Steinke, Lapinski, Crocker, Zietsman-Thomas, Williams ve Kuchibhotla, 2007). Ancak öğrencilerin bilim insanı algılarının neler olduğunu ve bu algıyı nasıl geliştirdiklerini anlamanın ilk koşulu öğrencileri yakından tanımaktır. Bu amaçla örneklem/çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin iyi tanımlanması gerekir. Dahası, öğrencilerin bilim insanı algılarının belirlenmesinin yanında onların bilim insanı algılarını geliştirecek öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu noktada en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin, bilim insanının kim olduğunu ve bilim insanlarının çalışma alanlarının çalışmalarını ve araştırmalarını nasıl yürüttüklerini, öğrencilerin anlamalarını sağlayıcı etkinlikler gerçekleştirmeleri gerekir. Bunu sağlamanın önemli yollarından biri de öğretmen ve öğrencilerin bilimsel araştırmaların yapıldığı merkezleri (üniversiteler, uzay kampları, bilim merkezi vb.) ziyaret etmeleridir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, bilimsel araştırma merkezlerine gerçekleştirilen gezilerin Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) ortaokul öğrencilerinin bilim insanı algılarına etkilerini araştırmaktır. Bu çalışmada, bilim insanlarının çalışma ortamlarına ziyaretler yapılması ve bu ziyaretlerde BİLSEM ortaokul öğrencilerinin, bilim insanlarının kendi araştırma konularına ilişkin laboratuarda çalışırken yanlarında olmalarına ve onların kendilerinin de küçük araştırmalar yapmalarına fırsat tanınmıştır. Bunun sonucu olarak ta ortaokul öğrencilerinin bilim insanı algısındaki değişimleri araştırılmıştır.

Ön-sontest tek grup desenin kullanıldığı bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında BİLSEM'de öğrenim görmekte olan 23 (18 kız-5 erkek) ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, BİLSEM öğrencileri, üniversitedeki farklı fakülteler ve enstitüler (Örn, Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Fen Bilimleri Enstitüsü vb.) ile bu fakülte ve enstitülere bağlı uygulama-araştırma laboratuarlarına (Moleküler Biyoloji ve Genetik, Hücre Kültürü, Fiziksel ve Kimyasal Tekstil, Fizyo-entomoloji, Kanatlı Hayvancılık vb. laboratuarları) bir hafta süren bilimsel geziye katılmıştır. Bu gezide, öğrenciler farklı alanlarda çalışan (genetik, entomoloji, güzel sanatlar vb.) bilim insanlarıyla tanışmış ve onların çalışma alanlarına, çalışmalarını nasıl yürüttüklerine ilişkin sorular yöneltmişlerdir. Gezide öğrenciler, bazen bilim insanlarının laboratuarda belli bir konu üzerine araştırma yaparken yanlarında bulunmuşlar, bazen de mikrobiyoloji, fiziksel ve kimyasal tekstil laboratuarı gibi alanlarda mikroskop, sürtünme haslığı cihazı gibi cihazları kendileri kullanarak kısa süreli bilimsel araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, "Bilim İnsanlarıyla İlgili Anlamsal Farklılaşma Ölçeği" ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ön-son test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Çift kutuplu hazırlanan ölçek 5 seçenekli anlamsal farklılaşma ölçeği, "bilim insanlarının kişisel özellikleri", "bilim insanlarının çalışma disiplinleri", "bilim insanlarının sosyal özellikleri" ve "bilim insanlarının bilimsel araştırma yürütebilme becerileri" olmak üzere 4 alt faktör ve toplam 99 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin devamında öğrencilerin bilim insanına ilişkin görüşlerinin kaynağının ve bilim insanı olarak kimleri algıladıklarının belirleyebilmek amacıyla "Bilim insanlarının hayatları, yaptıkları araştırmalar, bilime ve topluma katkıları hakkında okuduğunuz kitaplar, dergiler ve takip ettiğiniz TV yayınları ve belgeseller var mı? Varsa bunlar neler? Açıklayınız." ve "Bildiğiniz bilim insanlarının isimlerini ve çalışma alanlarını yazınız." vb. sorulardan oluşan beş açık uçlu soruya ver verilmiştir.

Elde edilen nicel verilerin analizi; anlamsal faklılaşma ölçeğine aite öğrencilerinin ön-son test puanları karşılaştırıldığında, ölçeğin iki boyutuna ilişkin ön-son test puanları arasında istatistikî düzeyde anlamlı farklılığın olduğu, diğer boyutlarda da son testler lehine anlamlı bir artışın olduğu ancak farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Nitel verilerin analiz sonuçlarında, BİLSEM öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında takip ettikleri ve okudukları dergi, TV programlarına ilişkin sorulara verdikleri cevaplarda bir değişim olmazken, öğrencilerin birçoğunun "Bilim Çocuk", "National Geographic" gibi

yayınlarını okuduklarını ve "National Geographic", "Arka Bahçede Bilim" gibi belgesel programları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bildikleri bilim insanları ve çalışma alanlarıyla, bilim insanların araştırma yapmalarının amacının ne olduğuna ilişkin sorulara ön testlerde sadece Einstein, Edison vb. bilim insanlarının isimlerini ve bilimin insanlık yararına yapıldığı gibi cevaplar verirken; son testlerde İbn-i Sina'nın tıp, astronomi ve matematik, Aykut Yılmaz'ın (gezide tanıştıkları) genetik alanında çalışmalar yaptığını, bilimin bilimsel bilginin değişimi-gelişimi, yaşamı kolaylaştırmak amacıyla yapıldığı gibi cevaplar verdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Bilim ve Sanat Merkezi, Bilim İnsanı Algısı, Bilimsel Araştırma Merkezi

Kaynakça

Camcı-Erdoğan, S. (2013). Gifted and Talented Students' Images of Scientists *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 3(1), s. 13-37.

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientists: The Draw-A-Scientist Test. *Science Education,* 67 (2), 255-265.

Deniş-Çeliker, H. ve Erduran-Avcı, D. (2015). Scientist Perception of Primary School Students: How Does Attendance to Scientific Activities Affect Scientist Perception?. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, s. 90-104.

Finson, K.D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102 (7), 335-346.

Finson, K. D., Beaver, J. B. & Cramond, B. L. (1995). Development and field tests of a checklist for the draw-a-scientist test, *School Science and Mathematics*, 95 (4), 195 – 205.

Flick, L. (1990). Scientist in residence program improving children's image of science and scientists. *School Science and Mathematics*, *90*(3), 204-214.

Fung, Y. Y. H. (2002). A comparative study of primary and secondary school students' images of scientsts. *Research in Science & Technological Education, 20*(2), 199-213.

Kaya, O. N., Doğan, A. & Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 83-100.

Mason, C.L., Kahle, J.B., & Gardner, A.L. (1991). Draw-a-Scientist Test: Future implications. *School Science and Mathematics*, 91 (5), 193-198.

Steinke, J., Lapinski, M. K., Crocker, N., Zietsman-Thomas, A., Williams, Y. ve Kuchibhotla, S. (2007). Assessing Media Influences on Middle School–Aged Children's Perceptions of Women in Science Using the Draw-A-Scientist Test (DAST). *Science Communication*, 29(1), s. 35-64.

(8206) Kaynaştırma Eğimine Dâhil Olmuş Engelli Öğrenciler ve Yakın Çevrelerindeki Normal Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutumlarının Belirlenmesi

Ahmet GÜRSES Atatürk Üniversitesi
Ertuğrul ÇUKADAR Atatürk Üniversitesi
Tuba DALĞA Atatürk Üniversitesi
Elif ŞAHİN Atatürk Üniversitesi
Kübra GÜNEŞ Atatürk Üniversitesi
Çetin DOĞAR Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlara göre insanların davranışlarında istenilen olumlu değişmeleri sağlayan planlı bir süreç olarak tanımlanabilir [1]. Bütün bireyler gibi zihinsel veya bedensel yetersizliği olan bireylerin de böyle bir sürecin aktif bir unsuru olduğu açıktır. Ancak belli bir düzey ve kategoride yetersizliği olan bireylerin bu süreçte sağlıklı akranlarına göre daha farklı bilişsel, bedensel ve duyuşsal ihtiyaç ve dönüt profillerine sahip oldukları da bilinmektedir. Engelli bireylerin de yaşadığımız toplumun bir üyesi olarak diğer normal bireyler gibi öğrenme ihtiyaçlarının olduğu gerçeğinin kabul edilmesi ve bu bağlamda onlar için genel veya özel öğretim etkinliklerinin planlanıp, uygulamaya geçirilmesi kaçınılmaz bir zorunluluktur [2]. Bu kategoriye giren öğrencilerin hayatın dışına itilmemesi, kendilerini geliştirmeleri ve gerçekleştirmeleri için bilişsel, bedensel ve duyuşsal kapasitelerine uygun ortamlarda eğitim almaları toplumsal uyumluluk ve ahlaki gelişim açısından kritik bir önem taşımaktadır. Özel eğitim, normal eğitim-öğretim düzeni içindeki basamaklardan herhangi birinde eğitilmesi uygun görülmeyen engelli bireylerin bir takım özel ihtiyaçları dikkate alınarak yapılan eğitimi kapsar [3]. Özel eğitim, genel olarak bireyin engel türü ve derecesine göre özel eğitimsel ihtiyaçlarının normal eğitim veren okul ve sınıflarda karşılanamadığı durumlarda tercih edilmektedir. Özel eğitim, normal okullardan ayrı rehabilitasyon merkezi gibi mekanlarda verilebileceği gibi engelli çocukların akranlarının eğitim gördüğü normal okullarda da verilebilmektedir. Kaynaştırma, özel eğitim gereksinimi ve yetersizliği olan öğrencilerin eğitim olanaklarını artırmak için geliştirilen önemli bir eğitim planıdır. Günümüzde kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmış, kaynaştırma öğrenci sayısı artmış olup hemen hemen her okulumuzda kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından normal sınıflarda eğitim verilmektedir [4]. Özel eğitime ihtiyacı olan engelli bireyler kaynaştırma eğitimine alınarak normal gelişim gösteren bireyleri model alarak sosyal hayata uyum sağlamaları düşünülmektedir. Toplumumuzda dışlanmışlığı, yabancılaşmayı önlemek için bu uygulama hayata geçirilmektedir. Ülkemizde sosyal hayat içerisinde kendilerini en fazla dışlanmış hisseden engel grubunu zihinsel engelli bireyler oluşturmaktadır[5]. Normal çocuklarla birlikte kaynaştırma eğitimi alan düşük seviye zihinsel engelli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin özel ortamlarda eğitim alan öğrencilere daha iyi olduğunu gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur [6]. Bu anlamda ülkemizde de umut verici uygulamalarla karşılaşılmaktadır. Bu uygulamaların niteliğinin belirlenmesi ve iyileştirilmesi, önemli ölçüde özellikle kaynaştırma eğitimine karşı engelli ve normal öğrencilerin tutumlarının ve onların ayrı ayrı sosyal kaygı düzeylerinin belirlenmesini gerektiren problem durumun ortaya konulmasına, anlaşılmasına ve değerlendirilmesine bağlıdır.

Bu çalışmada Erzurum ilinde bulunan farklı öğretim kurumlarında kaynaştırma eğitimine katılmış farklı engelli kategorilerindeki öğrencilerin bilişsel duyuşsal gelişim düzeylerinin belirlenmesi ve söz konusu öğrencilerin kaynaştıkları sınıflardaki normal öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyleri üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için, örneklemi oluşturan öğrenciler ve sınıflardaki normal öğrencilerden seçilmiş olan öğrenciler ile yapılandırılmış mülakatlar yapılmış ayrıca, hem örneklemi oluşturan öğrencilerin bulunduğu sınıflara hem de diğer sınıflara sosyal kaygı düzeylerini kaynaştırmaya karşı tutumlarını belirmeye yönelik anket tipi testler uygulanmıştır. Bu çalışmada, sosyal etkileşim durumlarında tarama amaçlı olarak farklı özelliklerdeki bireylerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek üzere yaygın olarak kullanılan “Liebowitz sosyal kaygı ölçeği”, kısmen değiştirilerek örneklem gruplara uygulanmıştır [5]. Bu ölçek toplam 24 madde ayrı ayrı dörtlü Likert tipinde kaygı ve kaçınma alt başlıklarından oluşmaktadır. Uygulamada her bir madde için durumun ne ölçüde kaygı ve kaçınmaya yol açtığı alınan cevaplara 1-4 Aralığında puanlar verilerek değerlendirilmiştir. Antonak ve Larivee (1995) tarafından, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerine yönelik öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen beşli Likert tipindeki ölçek öğrenci tutumlarını kapsayacak şekilde değiştirilerek örneklem gruplara uygulanmıştır [6]. Ölçekte 10 olumsuz madde bulunmakta olup, bu maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Puan yükselmesi tutumların olumsuzlaşması anlamına gelmektedir.

Türkiye’de 30.5.1997 tarih ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yasal olarak yerini alan Kaynaştırma kısaca; özel gereksinimli öğrencilere ve/veya sınıf öğretmenlerine destek eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluyla özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamında eğitim almaları olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü üzere kaynaştırma ülkemizde uygulanan ve bu alanda yasal düzeneklerin yapıldığı eğitim modelidir.

Sonuç olarak kaynaştırma eğitimine dâhil olan engelli öğrenciler ve yakın çevrelerindeki akran gruplarında sosyal kaygı düzeyleri açısından olumlu yönde değişimlerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin normal öğrencilerin ahlaki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği yapılan mülakatlardan anlaşılmıştır. Yapmış olduğumuz araştırmalar sonucunda öncelikli

olarak yapılması gereken öneriler şunlardır: Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü okullarda bir özel eğitim öğretmeni ya da özel eğitim danışmanı görevlendirilmelidir. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşmeleri ve arkadaşlarının onları kabulü için sosyal faaliyet, sınıf içi etkinlikler düzenlenmeli, kaynaştırma öğrencilerine buralarda aktif rol verilmelidir.

Anahtar Kelimeler : Engelli eğitimi, Kaynaştırma eğitimi, Kaynaştırma tutum ölçeği, Sosyal kaygı ölçeği

Kaynakça

Erdem, A. R. (2006) Türkiye"nin önemli sorunlarından biri: Yetiştirdiği insan tipi. Üniversite ve Toplum [Online Ulusal Dergi], 6 (4), http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=292. Adresinden 03.09.2009'da indirilmiştir.

Orel, A., Zerey, Z., Töret, G. 2004. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (1) 23-33.

Erim, G., Caferoğlu M. (2012). Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinin Zihinsel Engelli Çocuklara Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 321-342.

Balo, E. D. (2015).İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Güldü, B. (2010). Sivas İli Örneği'nde Kaynaştırma Eğitimi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Ruijs, N. M., Pectsma T. (2009). Effects of iclusion on students with and with out special educational needs reviewed. Educational Research Review, 4, 67-79.

Heimberg, R. G., Horner, K. J., Juster, H. R. (1999) Psychometric properities of the Liebowitz Social Anxiety Scale. Psychol Med 29, 199-212.

Kuyumcu, N. (2012). Halk Eğitiminde "Forum Tiyatro" Yöntemlerinin Kullanılması, 3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 26-28 Nisan, 2012 Antalya-Türkiye.

(8271) Özel Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Bütüncül Bir Bakış Açısı Düzce İli Örneği

Osman AKTAN — MEB

Yıldız Burcu DOĞAN — Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Memet Mustafa DOĞAN — Kilis Rehberlik Araştırma Merkezi

ÖZET

İnsan gelişiminin temel ilkelerinden biri bireysel farklılıklardır. Bu farklılıklar bir yere kadar çocuğun normal eğitim olanaklarından kapasitesi ölçüsünde yararlanmasında önemli bir problem yaratmaz. Ancak bir yerden sonra bazı özel düzenlemelere gidilmesi gerekir. Özel eğitim adını verdiğimiz bu düzenlemelerin üç temel öğesi vardır. Özel eğitim programları, özel olarak yetişmiş öğretmen veya diğer personel ve özel eğitim ortam ya da düzenlemeleri ihtiva etmektedir. (Eripek, 1998,).

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim özel eğitimdir (MEB, 2009).

Özel eğitim kurumları; Milli eğitim Bakanlığına bağlı, gündüz eğitim kurumları, yatı- lı özel eğitim okulları, kaynaştırma eğitimi yapan okullar ile resmi ve özel kurumlar, özel eğitim ve rehabilitasyon kurumları şeklinde yürütülmektedir (Sığırtmaç ve Gül, 2008; Salend, 2008; Baykoç Dönmez, 2010). Özel eğitimde yapılan sınıflandırmalar daha çok yetersizlik türüne göre yapılmaktadır. Ülkemizde özel eğitim sistemi içerisinde yasal olarak bu tür bir sınıflandırma kullanılmaktadır (Cavkaytar, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, özel gereksinimli bireyler özelliklerine göre; Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, otistik birey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, dil ve konuşma güçlüğü olan birey, duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, özel öğrenme güçlüğü olan birey ,Görme yetersizliği olan birey, İşitme yetersizliği olan birey, ortopedik yetersizliği olan birey, Serebral palsili birey, süreğen hastalığı olan birey ve üstün yetenekli bireyler olarak sınıflanmıştır (MEB, 2012). Özel eğitim, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; (MEB 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği)

Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

Ülkemizde özel eğitim hizmetlerini daha etkin ve yaygın olarak yürütebilmek amacıyla 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı Kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Ayrıca, 06.06.1997 tarihli mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile engellilere ilişkin özel eğitim esasları belirlenmiştir (Kaya, 2013). 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı MEB verilerine göre özel eğitim okulları toplam sayısı 3029'dur. 1254 adet özel eğitim örgün eğitim okulunda 259.282 öğrenci öğrenim vermekte ve bu kurumlarda 10.596 öğretmen görev yapmaktadır. 1955 özel eğitim yaygın eğitim kurumunda 326.081 öğrenci eğitim almakta ve bu kurumlarda 198.101 usta öğretici personel görev yapmaktadır (MEB, 2015).

Bu araştırmanın genel amacı, Düzce ilinde özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında görevli olan bireylerin, özel eğitim hizmet uygulamalarına yönelik yaşadıkları sorunları, görüş ve önerilerini belirlemektir.

Araştırmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Durum çalışmaları genelde nitel araştırma yaklaşımlarından biri olarak görülmektedir. Bir tek bireyden bir okula kadar değişik birimlerin ele alınabileceği durum çalışmaları araştırmacılara zengin ve ayrıntılı veriler sunarken, diğer nitel araştırma yaklaşımlarında olduğu gibi genelleme amacı taşımamaktadır (Lichtman, 2006: 73-77). Durum çalışmasında bir ya da daha çok olay, ortam, program, sosyal grup, toplum ya da diğer sınırlandırılmış bir sistemin derinlemesine analizi söz konusudur. Durum bütüncül bir sistemi ifade etmektedir. Bir öğretmen, öğrenci ya da yeni uygulanan bir program durumu oluşturabilmektedir (Stake, 1995: 2; Yin, 2003: 13). Özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında görevli olan bireylerin, özel eğitim hizmet uygulamalarına yönelik yaşadıkları sorunları, görüş ve önerilerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimleme amaçlı durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırma 2016 yılında Düzce ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu gönüllük esasına göre kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilen özel eğitim hizmetlerinin alanında (resmi ve özel) çalışan 15 katılımcı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini almak amacıyla acık uçlu sorulara dayanan yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış, uzman görüşleri ve pilot uygulamalar sonunda görüşme sorularına son biçimi verilmiştir.

Bu çalışmanın verileri veriler içerik analizi ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen değer ifadeleri belli başlıklar altında toplanarak frekansları çıkarılmış, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi ile elde edilen verilerin güvenirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenirlik oranı % 89 olarak tespit edilmiştir.

Özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında görevli olan bireylerin, özel eğitim hizmet uygulamalarına yönelik yaşadıkları sorunları, görüş ve önerilerini amacıyla, katılımcıdan toplanan verilerden elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcılara uygulanan görüşme formlarının analizi ile elde elden edilen bulgulara göre, sorunlar ve çözüm önerileri altı tema başlığı altında toplanmıştır. Katılımcılar en çok sırasıyla eğitim hizmetleri ile ilgili sorun ve öneriler (f=21), aile kaynaklı sorun ve öneriler (f:16) ve yönetim kaynaklı sorun ve öneriler (f=11) ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar öneri olarak okul yönetiminde görevli eğitimcilere ile eğitim hizmetlerinin sunulmasından sorumlu bireylere gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim verilmesi ve bu eğitimlerin zaman zaman tekrarlanması, toplumsal farkındalığın sağlanmasına yönelik sivil toplum kuruluşları ile birlikte bilinçlendirme çalışmaları yapılmasını ve yaşam ortamlarında özel gereksinimli bireylere göre düzenlenmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : özel eğitim, özel eğitim hizmetleri, sorunlar ve çözümler, durum çalışması

Kaynakça

Baykoç Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim. Baykoç, N. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Cavkaytar, A. (2012). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Diken, İ. H. (Ed.). Ankara: Pegem Yayın Dağıtım

Lichtman, M. (2006). Qualitative Research in Education a Users' Guide. Thousand Oaks: Sage Publications.

MEB (2009); Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Çocuk Gelişimi ve Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi. Ankara.

MEB (2012). Millî Eğitim Bakanlığı MEBÖE Hizmetleri, Özel Eğitim Yönetmeliği. MEB Yayınları, Ankara.

MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitim İstatistikleri. MEB Yayınları, Ankara.

Salend, J.S.(2008).Creating inclusive classrooms.Effective and reflective practices.Upper Saddle River,NJ:Pearson Prentice Hall.

Sarı, H. (2002). *Özel egitime muhtaç ögrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Pegem A Yayınları, Ankara.

Sığırtmaç, A. ve Gül, E. (2008). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks: Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). Case Study Research: Design and Methods. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

(8272) Cinsiyetin Kaynaştırmaya Yönelik Tutuma Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

Şenol ORAKÇI MEB
Osman AKTAN MEB
Çetin TORAMAN MEB
Hüseyin ÇEVİK MEB

ÖZET

Özel gereksinimli çocukların yetersizlik türlerine ve derecelerine göre farklı eğitim ortamları bulunmaktadır. Bu ortamlar, akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları en az kısıtlayıcı ortamlardan başlayarak yatılı ayrı özel eğitim kurumlarına kadar gitmektedir (Eripek, 2007). Bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en çok kısıtlayıcı olana doğru öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıfta olmak üzere, kaynak oda, özel eğitim sınıfı, ayrı okul, yatılı okul ve evde eğitim veya hastanede eğitim hizmetleridir (Sığırtmaç ve Gül, 2008; Salend, 2008). Bu uygulamalar içerisinde ülkemizde ve dünyada en çok benimsenen ve geliştirilmeye çalışılan model, özel gereksinimli öğrenciyi akranlarından ve çevresinden en az kısıtlayan, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfta eğitilmesi temeline dayanan, son yıllarda en fazla kabul gören ve yaygın bir eğitim politikası olarak kullanılan, kaynaştırma eğitimi uygulamalarıdır (Kargın, 2004; Sığırtmaç ve Gül, 2008 ;Sucuoğlu ve Kargın,2010, Batu ve İftar,2011).

Kaynaştırma, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin akranları ile aynı ortamda gerekli destek hizmetleri sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az sınırrlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi olarak tanımlanmaktadır (Idol, 2006; Miles ve Singal, 2010). Avramidis ve Norwich (2002)'e göre kaynaştırma eğitimi ise, "her okulun engel durumu gözetmeksizin her öğrencinin akranları ile aynı eğitim ortamında eğitim görmesinin ve bütün öğrencilerin bir topluluğa ait olmasının temin edilmesi" anlamına gelmektedir.

Öğretmen tutumları kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Martinez, 2003). Okullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar eğitimcilerin eğitim-öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkilerken, olumsuz tutumlar ise eğitim ortamında kaynaştırma eğitimi alması gereken öğrencilere sık sık, açık ya da gizli biçimde reddetme olarak yansımaktadır (Avramidis & Norwich, 2002). Öğretmen eğitiminde edinilen tutum ve inançları değiştirmenin mümkün olmadığını gösteren bazı araştırmalar vardır. Bu yüzden, hizmet öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma sınıflarında öğretmenlik yapmasını istekli hale gelebilmesini sağlamaya yönelik çalışmalara öğretmen yetiştiren kurumlardan başlanmalıdır (Ahsan, Deppeler ve Sharma, 2013).

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik çalışmalarda öğretmen tutumlarına yönelik yapılan nitel ve nicel çalışmaların sayısı son yıllarda artış göstermektedir. Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin tutumlarını konu edinen, nitel ve nicel yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalarda genellikle çeşitli ölçekler ve farklı bağımsız değişkenler (cinsiyet, branş, medeni durum, öğrenim düzeyi, mezun oldukları fakülte, kıdem vb.) kullanılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, istatistiksel açıdan hem anlamlı hem de anlamlı olmayan ve bağımsız değişkenlerin alt grupları açısından farklılık gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Tüm bu araştırmaların sonuçlarını sentezleyebilmek ve öğretmenlerin özel eğitime yönelik tutumları bağlamında yeni araştırmalara bir yön gösterebilmek için meta analiz çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Amaç: Bu araştırmada alanda yapılmış çalışmaların bir araya getirilerek, öğretmenlerin cinsiyetlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa etki düzeyinin belirlenmesi ve çalışmaların bulgularının sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin cinsiyetleri, onların kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkilemekte midir?

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarıyla ilgili hesaplanan etki büyüklüğü, moderatör değişkenler düzeyinde farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma, kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarını cinsiyet ve öğretmenlerin özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumlarına göre inceleyen çalışmaların bir araya getirilmesi ve bu çalışmalardan ortak bir senteze ulaşmak için meta analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması: Araştırma kapsamına alınan çalışmaların belirlenebilmesi için, eğitimde kaynaştırma, kaynaştırma ve tutum, tutum anahtar sözcükler kullanılarak, "Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Arama Sistemi, ProQuest Citations, Google Akademik, ERIC, ScienceDirect ve EBSCO bilimsel veri tabanları taranmıştır. Elde edilen çalışmaların meta analize dâhil edilip edilmemesi kararının verilmesinde aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır.

Ölçüt I : Çalışmaların güncel verilerle yapılması amaçlandığından 2005-2015 yılları arasında yapılmış olması

Ölçüt II : Çalışmalarda öğretmen tutumunun öğretmen cinsiyetine göre incelenmiş olması

Ölçüt III : Çalışmalarda öğretmen tutumlarıyla ilgili aritmetik ortalamaların, standart sapmaların verilmiş olması ve katılımcı sayısının belli olması

Ölçüt IV : Bu araştırmada moderatör değişken olarak kullanılacak olan değişkenlere ait bilgilerin çalışmalarda belirtilmiş olması

Ulaşılan araştırmaları incelemek için bir kodlama protokolü hazırlanmıştır. Bu protokolden geçerek elde edilen veriler üç uzmanın katılımıyla "uzlaşı toplantısı"nda incelenmiştir. Uzmanlar araştırmaların belirlenen ölçütlere uygun olarak toplandığını karara bağlamıştır. Bu ölçütlere uyan toplam 28 araştırma meta-analiz araştırmasına dahil edilmiştir. Kodlama protokolüne uygun olarak elde edilen araştırma bulguları, Comprehensive Meta Analysis (CMA)" ve "Data Analysis and Statistical Software (STATA)" programına aktarılmış ve analizler bu programlar aracılığıyla yapılmıştır

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmadaki etki büyüklüğü hesaplanmadan önce, çalışmaların heterojen olduğu (Q(27)=247,884, p<.05) belirlenmiştir. Çalışmaların heterojenite düzeyi %89 olarak belirlenmiştir (I2 = %89,108). Cooper, Hedges ve Valentine göre (2009) I2 değerinin %75'in üzerinde olması yüksek düzeyde heterojenliğe işaret etmektedir. Cinsiyetin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu anlamlı şekilde etkilemediği (% 95 güven aralığında Z=0,193, p>.05) belirlenmiştir. Ortalama etki büyüklüğü değeri ise 0,034 ve pozitif bulunmuştur.

Cinsiyete göre tutumla ilgili yapılan çalışmalar tek tek incelendiğinde kadınlar lehine, anlamlı ve yüksek etkiye sahip çalışmanın Prakash (2012) tarafından yapılan; erkekler lehine, anlamlı ve yüksek etkiye sahip çalışmaların ise Chopra (2008) ve Murphy (2014) tarafından yapılan çalışmalar olduğu belirlenmiştir.

Moderatör katılımcı (öğretmen ve öğretmen adayı), öğretmen branşı, öğretmenlerin çalıştığı öğretim kademesi ve yayın türü (makale, YL tezi, DR tezi) kullanılmıştır. Bu değişkenlerden branş ve kademe değişkenlerinin etki düzeyinde anlamlı farklılık yarattığı (p<.05), katılımcı türü ve yayın türü moderatör değişkenlerinin ise anlamlı farklılık yaratmadığı (p>.05) belirlenmiştir

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma Eğitimi, Tutum, Meta–Analiz.

Kaynakça

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teachingefficacy for inclusive education, Cambridge Journal of Education, Vol. 43, No. 4, 517–535.

Batu, S. & G. Kırcaali-İftar.(2011). Kaynaştırma. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods ineducation (6. Edition). London:

Routledge

Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). The handbook of research synthesis and meta-analysis (2. Edition). New York: Sage Publication.

Dinçer, S. (2014). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta–analiz. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Eripek, S.(2007).Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları.(Ed.S.Eripek).İlköğretimde kaynaştırma.Eskişehir:Anadolu üniversitesi AÖF Yayınları.

Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. Remedial and Special Education, 27(2), 77-94.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5,* 1-13.

Martinez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes towards inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. Teacher Development, 7, 473–494.

Miles S & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? International Journal of Inclusive Education, 14:1-15.

Salend, J.S.(2008).Creating inclusive classrooms.Effective and reflective practices.Upper Saddle River,NJ:Pearson Prentice Hall.

Sığırtmaç, A. ve Gül, E. (2008). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık

(7534) Öğretmenlerin Kaynaştır(ma) Öğrencilerine Yönelik Tutumları

Suadiye SEVİM
Pamukkale Üniversitesi

Türkay Nuri TOK
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) özel gereksinimi olan çocukları "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006, 2). ÖEHY özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri; ağır düzeyde zihinsel yetersizliği, birden fazla yetersizliği, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluğu, görme yetersizliği, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği, işitme yetersizliği, orta düzeyde zihinsel yetersizliği, ortopedik yetersizliği, otistik, özel öğrenme güçlüğü, serebral palsili, süreğen hastalığı, üstün yetenekli ve zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak adlandırır (MEB, 2008, 1). MEB ÖEHY, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (ÖEHKHK) ise kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade etmektedir (ÖEHKHK, 1997, 2). Kaynaştırma yoluyla eğitimin; "Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlandığı görülmektedir (Özaydın ve Çolak, 2011, 191). Kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi öğretmendir (Batu, 2000, 40). Kaynaştırma uygulamasının başarılı veya başarısız olması öğretmenin tutumuna bağlıdır (Schulz, 1991-1992, 19). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve özürlü öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Schulz, Carpenter ve Turnbull (1991) öğretmenlerin uygulamada başarısız olmasında büyük ölçüde özel eğitim ve engelli çocukların özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığını, bu nedenle entegrasyon çalışmalarının ilk adımı yönetici, öğretmen ve diğer personele doğru ve yeterli bilgilerin verilmesi olduğunu, araştırmalarında da yeterli derecede bilgilendirilmenin, bireylerin önceki olumsuz tavırlarını, görüşlerini olumlu yönde değiştirdiğini gösterdiğini söylemektedir (akt. Artan ve Balat, 2003, 67). Kırcaali-İftar'a gore (1998) kaynaştırma sınıfı öğretmeni kaynaştırmanın, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin hakkı olduğuna ve gerekleri yerine getirildiğinde başarıya ulaşacağına inanmalıdır (akt. MEB, 2010, 18). Sınıf öğretmeninin kaynaştırma öğrencisini kabul eder bir tutum içinde olması, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine tutumlarını da etkileyecektir (Batu, 2000, 40). Kaynaştırma uygulamalarının temel çerçevesi yasalarda ve yönetmeliklerde yerini almasına karşın Türkiye'de kaynaştırma herkes için kabul edilebilir bir düzeyde değildir. Sucuoğlu'na göre (2006), yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının temel ilkeleri açık olarak belirtilmiş olup, bu model Türkiye'de halen olması gerektiği gibi uygulanamamaktadır (akt. Altıntaş, 2014, 2). TTOETEV Türkiye'de bu alanda yapılan araştırmalarda, öğretmen, öğretmen adayları, idareci, kaynaştırma öğrencileri, akranları ve onların anne-babalarının kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüş, tutum ve bilgi düzeyleri incelendiğini, Batu ve ark., (2004); Diken ve Sucuoğlu (1999); Uysal, (2003)'ın çalışmalarına göre, öğretmenler temel olarak kaynaştırma eğitiminin gerekli ve yararlı olduğunu düşündüklerini, Kuz (2001)'un, araştırmalarda kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin sosyal kabullerinin, öğretmenlerin tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya çıkardığını belirtiyor (akt. TTOETEV, 2010, 28).

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden 'Olgubilim' araştırması kullanılmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde 'içerik analizi' tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Bu araştırmada, öğretmenlerin 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin metaforlarının neler olduğu, metaforların hangi temalar altında toplanabileceği, oluşan temalar arasında öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, medeni durumu, branşı, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olup olmaması, özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almadığı, özel eğitim gerektiren çocukla çalışıp çalışmadığı, hangi engel grupları ile karşılaştığı, kaynaştırma tecrübesine sahip olup olmadığı, sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olup olmaması, öğretmenin sınıfında özel eğitim gerektiren bir çocuğun entegre edilmesini isteyip istememesi gibi değişkenlerin etkili olup olmadığının araştırılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının dışa vurum tespiti için metaforu tanımlama cümlesi; "kaynaştırma öğrencisi …… gibidir; çünkü ……." şeklinde sorulacaktır. Tanımlanan metaforlar, resim alanında yetkin kişilerce karikatürize edilerek, öğretmen tutumlarının görsel algı düzeyinde de anlamlandırılması amaçlanmaktadır. Çalışma Denizli İli sınırlarındaki kamu okullarında görev yapan sınıf, okulöncesi öğretmenleri ve branşı bu alanlarda olan idareciler üzerinde uygulanacaktır. Bu çalışma ile tanımlayıcı istatistiklerin yapılması ve non-parametrik analiz metotlarının kullanılmasıyla elde edilen sonuçların $p<0.05$ seviyesinde değerlendirilmesi sonucu bulunan anlamlılık değerlerinin yorumlanması, temaların oluşturulması ve karikatür analizleriyle, eğitim ortamlarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamadaki eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmenlerin tutumu belirlenirken kullanılacak metaforsal (tanımlayıcı) kelimenin, evrensel kullanımı dışında sübjektif kullanımı tema oluşturulmasında sapmalara yol açabilir. Çalışmaya katılacak gönüllü öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonrası, toplanan datalardan oluşturulan temaların, örneklem sayısı göz önüne alındığında, anlamlı yorumlar oluşturabilecek grupları vermemesi içerik analizini zorlaştırabilir. Çalışmaya katılması düşünülen öğretmenlerin, kişisel olarak mevcut günde çalışmaya katılmaları için elverişsiz olmalarını belirtmeleri, çalışma için belirlenen sürenin uzamasına sebep olabilir. Bu çalışma, Denizli İli içerisinde çok merkezli tutulmasına rağmen, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmenlerin tutumları için oluşturulan temaların, Türkiye bazında genellenmesine imkan vermeyebilir. İlerleyen çalışmalarda, çok bölgeli ve her bölgede birden fazla il merkezini içeren bir çalışma planının oluşturulması, Türkiye genelini daha iyi yansıtacak verilerin eldesini sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma (Entegrasyon), özel eğitim, metafor

Kaynakça

Altıntaş E. (2014). Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımlar Bakımından Değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(3), 1-12.

Artan İ. ve Uyanık Balat G. (2003). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi.*11(1), 65-80.

Batu E. S. (2000).Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi,* 2 (4), 35 – 45.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).(2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)T. C. Resmî Gazete* 26184, 31.05.2006.

MEB. (2008). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*, 3601. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/21/334334/dosyalar/2015_03/09031541_14034633_kaynatrmayoluylaeitimuygulamalargenelgesi.docx adresinden elde edildi.

MEB. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi.* http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden elde edildi.

Özaydın L. ve Çolak A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı"na İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189 – 226.

Özel Eğitim Hizmetleri Kanun Hükmünde Kararname (ÖEHKHK). (1997). *T. C. Resmî Gazete* 23011 Mükerrer, 06.06.1997.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thous and Oaks, CA: Sage Publications.

Schulz J. B. (1991-1992). Integration as a Life-Span Concept. *National Student Speech Language Hearing Association Journal*. 19, 73-76.

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı (TTOETEV). (2010). *Türkiye'de Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu.*http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf adresinden elde edildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(4831) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri: Psikolojik Sağlamlık, Affetme ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından Bir İnceleme

Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA
Uludağ Üniversitesi

Kübra YAŞAR
İbrahim Hüsniye Çağlayan Ortaokulu

ÖZET

Bu araştırma, eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerini belirli psikolojik ve demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmadaki psikolojik değişkenler olarak, kişiliğin güçlü ve olumlu yönlerinden olan, pozitif psikolojinin önemli kavramlarından sayılan psikolojik sağlamlık ve affetme değişkenleri seçilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öznel iyi oluşla bağlantılı olabileceği düşünülen demografik değişkenler olarak yaş, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, aylık harçlık miktarı, anne ve baba eğitim düzeyi, yaşanan yer ve sağlık durumu göz önüne alınmıştır. Bu kapsamda, öncelikle katılımcıların psikolojik sağlamlık ve affetme düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri (olumlu duygu ve yaşam doyumu puanları) arasındaki ilişki araştırılmıştır. Daha sonra, öznel iyi oluş düzeylerinde yaşa (25 yaş altı ve üstü), cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, aylık harçlık miktarına (düşük, orta, yüksek), anne ve baba eğitim düzeyine (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, okur-yazar değil), yaşanan yere (ailesiyle beraber, yurtta, evde, bir ailenin yanında) ve sağlık durumuna göre (süreğen hastalığa sahip olup olmama) istatistiki açıdan gruplar arasında anlamlı farkların olup olmadığı incelenmiştir. Öznel iyi oluş, alan yazınına uygun biçimde hem duygusal boyutu (olumlu duygu puanı), hem de bilişsel boyutu (yaşam doyumu puanı) ile ölçülmüştür. Araştırmanın problemleri ve alt problemleri şu şekildedir: 1. Katılımcıların psikolojik sağlamlık puanları ve affetme puanları ile olumlu duygu ve yaşam doyumu puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır? 2. Katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri (olumlu duygu puanları ve yaşam doyumu puanları) demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? 2a) Yaşa göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? b) Cinsiyete göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? c) Öğrenim görülen bölüme göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? d) Aylık harçlık miktarına göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? e) Anne eğitim düzeyine göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? f) Baba eğitim düzeyine göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? g) Yaşanan yere göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?, ve h) Sağlık durumuna göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın örneklemi, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 661 (486 kadın, 175 erkek) öğrenciden oluşturulmuştur. Katılımcıların yaşları 17-41 arasında değişmiştir (x=20.70, ss=2.39). Katılımcıların öğrenim görmekte oldukları bölümler sırasıyla şu şekildedir: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n=199), Okul Öncesi Öğretmenliği (n=83), Özel Eğitim Öğretmenliği (n=107), Türkçe Öğretmenliği (n=86), İngilizce Öğretmenliği (n=54), Almanca Öğretmenliği (n=23), Beden Eğitimi Öğretmenliği (n=39), Fransızca Öğretmenliği (n=18) ve Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Öğretmenliği (n=27). Bu araştırmada veri toplama araçlarının tümü, Türk kültürüne uyarlama çalışmaları ile güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış olan ölçme araçlarından seçilmiştir. Bağımlı değişken olan öznel iyi oluş düzeyinin belirlenmesinde, duygusal (olumlu duygular) ve bilişsel (yaşam doyumu) boyutları ayrı puanlar olarak ölçülmüştür. Olumlu duygu puanları Pozitif ve Negatif Duygu Durum Ölçeği'nin (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) olumlu duygular alt boyutunun puan toplamıyla ölçülmüştür. Yaşam doyumu boyutu ise, Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1983) kullanılarak ölçülmüştür. Psikolojik sağlamlık düzeylerini belirlemede Ego-Sağlamlık Ölçeği (Block ve Kremen, 1996), affetme düzeylerini belirlemede Heartland Affetme Ölçeği (Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen ve Billings, 2005) kullanılmıştır. Demografik veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Shapiro-Wilk normallik testine göre, araştırma verileri normal dağılım göstermediğinden, verilerin analizinde parametrik olmayan Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi ve Spearman's Rank Order Korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Anlamlı bulunan gruplar arası farklar için izleme analizleri yapılmış ve etki büyüklükleri (eta kare değerleri) hesaplanmıştır.

Gruplar arası karşılaştırmalarda, demografik değişkenler açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Erkek katılımcılar, kadın katılımcılardan anlamlı biçimde daha yüksek olumlu duygu puanı alırken, kadın katılımcılar erkeklerden daha yüksek yaşam doyumu puanı almıştır. Aylık harçlık miktarına göre, düşük harçlık grubu olumlu duygu puanları, orta ve yüksek düzey harçlık grubu olumlu duygu puanlarından anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri diğer bölümlerden anlamlı biçimde yüksek olumlu duygu puanı almıştır. Babası okur-yazar olmayanların öznel iyi oluş düzeyleri, diğer gruplardan belirgin biçimde daha düşük çıkmıştır. Ailesiyle yaşayan öğrencilerin yaşam doyumu puanları yurtta ya da evde kalanlardan yüksek bulunmuştur. Süreğen hastalığı olmayan katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerinin süreğen hastalığı olan katılımcılardan anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ile psikolojik sağlamlık, affetme ve olumsuz duygu puanları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları, Türkiye'deki üniversite psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) uygulamaları ve araştırmaları açısından tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : öznel iyi oluş, üniversite öğrencileri, mutluluk, affetme, psikolojik sağlamlık

Kaynakça

Block, J., ve Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical

connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349– 361.

Bugay, A., ve Demir, A. (2010a). A Turkish version of Heartland Forgiveness Scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931.

Cenkseven, F., ve Akbaş T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 27, 43-62.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment,* 49, 71-75.

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 46, 19-26.

Karaırmak, Ö. (2007). *Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe versiyonun geçerlilik ve güvenirliği: Travma örnekleminde doğrulayıcı faktör analizi.* IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitapçığı.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Siviş-Çetinkaya, R. (2013). Turkish college students' subjective wellbeing in regard to psychological strengths and demographic variables: Implications for college counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling,* 35, 317-330.

Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality,* 73, 313-359.

Watson, D., Clark, L. A., ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 1063-1070.

(5987) Üniversite öğrencilerinin yakın ilişkilerindeki bağlanma örüntülerinin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarını yordama gücünün incelenmesi

Hatice DEVECİ ŞİRİN

Selçuk Üniversitesi

ÖZET

Bilişsel beceriler insanın en temel ayırıcı özelliğidir. İnsanın duygu ve davranışlarını bilişsel süreçlerden ayırarak düşünmek mümkün değildir. Günümüzde biliş temeline dayalı olarak insan davranışını açıklayan ve düzenleyen yaklaşımlar oldukça ilgi çekmektedir. Biliş, insanların diğer insanlara ilişkin bilgileri nasıl yorumladıkları, çözümledikleri, anımsadıkları ve kullandıkları ile ilgilidir (Dönmez, 1992). Bilişler ve bilişsel yapının temel inançlar, ara inançlar, otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmalar gibi diğer öğeleri bireyin kendisi ile ötekiler arasındaki ilişkileri düzenleyen kişisel bir klavuz gibi görev yapmaktadır.

Bilişsel yapılardan biri olan ve kişilerarası ilişkileri etkileyen bilişsel çarpıtmalar erken çocukluk döneminde şemalara kaydedilen hatalı bilgilerden beslenmektedir. Bilişsel çarpıtmalar bireyin inanç sisteminin yanı sıra yetiştirilme tarzı ile de ilişkilidir (Leung & Poon, 2001). İnsan hayatının erken yıllarında inanç sistemi şekillenmeye başlamaktadır. Bu dönem aynı zamanda bağlanma yaşantısının belirleyicisi ve temelidir.

Günümüzde bağlanma kuramcıları yetişkin bağlanmasının izlerini yaşamın ilk yıllarında aramaktadır. Bağlanmanın biçimlenmesi yaşamın ilk üç yılı boyunca sürmektedir. Sürecin sona erdiği noktada bakıcının ulaşılabilirliği çocuk tarafından bilişsel olarak temsil edilmektedir (Hazan & Shaver, 1994). Bireylerin kendileri, dünya ve onun içindeki önemli kişiler ile ilgili geliştirdikleri zihinsel modeller (working models) adı verilen içsel temsiller (Collins, 1996) bu yıllarda oluşmaktadır. Erken çocuklukta oluşan zihinsel modeller bireyin güvenlik ve konfor kazanmak için girişimlerini temsil eden şemalardır (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Bu şemalar yetişkinlik döneminde bireyin kendini güvende hissetmediği zamanlarda duyduğu kaygıyla baş etmek için kullanabileceği davranış kalıplarıdır. Bu sebeple bilişsel yapılarla yetişkin bağlanma örüntülerini birlikte ele alınması gerekmektedir.

Yetişkin bağlanması ve bilişsel yapıların konu olduğu çalışmalar incelendiğinde yakın ilişkilerde bağlanma örüntüleri ile ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki, erken dönemlerdeki bağlanma biçimlerinin yetişkinlik dönemini etkilediği (Hazan & Shaver, 1987), yetişkin bağlanmasındaki farkların ise kişilerarası şemalarda var olan deneyimlerden kaynaklandığı ve bu şemaların erken dönem bağlanma biçimleri ile birlikte oluşmaya başladığı belirtilmektedir (Berscheid, 1994). Bu bakımdan yakın ilişkilerde temel bağlanma boyutlarının bireylerin var olan kişilerarası bilişsel şemalarının bir uzantısı olan ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ne düzeyde yordadığının ortaya konması yetişkin bağlanması ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı yetişkin bağlanmasının iki temel boyutu olan kaçınmacı bağlanma ve kaygılı bağlanma boyutlarının üniversite öğrencilerinin ilişkilerle ilgili; yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve zihin okuma bilişsel çarpıtma puanlarını ne düzeyde yordadığını ortaya koymaktır.

Bu araştırma, temel bağlanma boyutları olan kaygı ve kaçınma boyutlarının ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla tarama modelinde yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu, tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen ve Selçuk Üniversitesi'nde okuyan 300'ü kadın 113'ü erkek toplam 413 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada, bireylerin kişilerarası ilişkilerde ortaya koydukları bilişsel çarpıtmaları değerlendirmek amacıyla Hamamcı ve Büyüköztürk (2003) tarafından geliştirlen ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği (İBÇÖ) kullanılmıştır. Ölçekte 19 madde birbirinden bağımsız üç faktöre dağılmıştır. Bu faktörler "Yakınlıktan Kaçınma", "Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi" ve "Zihin okuma" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .67'dir. Her bir alt boyut için ayrı ayrı incelendiğinde; Yakınlıktan Kaçınma boyutu için .73; Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi boyutu için .66; Zihin Okuma boyutu için .49 olarak hesaplanmıştır (Hamamcı & Büyüköztürk, 2003).

Araştırmada kullanılan diğer bir veri aracı yetişkin bağlanmasının temel boyutlarını ölçmek amacıyla Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri II (YİYE-II)'dir. Ölçek 36 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler 18 maddelik "kaygı" ve 18 maddelik "kaçınma" boyutunu oluşturmaktadır. Cronbach alfa katsayısı "kaçınma" alt boyutu için 0,90, " kaygı" alt boyunun için 0,86 olarak hesaplanmıştır (Selçuk, Günaydın, Sümer, & Uysal, 2005). Öğrencilerle ilgili betimsel bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

Araştırmada veriler üzerinde değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi; Yakın ilişkilerde bağlanmasının temel boyutları ile ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkinin etkisini ince¬lemek ve yordama güçlerini belirlemek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır.

Regresyon analizi bulgularına göre; Kaçınma boyutu, yakınlıktan kaçınma bilişsel çarpıtmasının en önemli yordayıcısı iken kaygı boyutunun modele anlamlı katkısı yoktur (R= .45, R2= .20, F (2, 410) = 51.733, p< 0.01). Bağlanmaya ilişkin kaçınma alt boyutu tek başına yakınlıktan kaçınma toplam varyansının %20'sini açıklamaktadır.

Modele sokulan bağım¬sız değişkenlerin ilişkilerde bilişsel çarpıtma alt boyutu olan gerçekçi olmayan ilişki beklentisi alt boyutunu anlamlı düzey¬de yordadığı anlaşılmaktadır (R= .43, R2= .18, F (2, 410) = 45.888, p< 0.01). Kaçınan bağlanma ve kaygılı bağlanma gerçekçi olmayan ilişki beklentisi alt boyutuna ait varyansın % 18'ini açıklamaktadır.

Son olarak modele sokulan bağım¬sız değişkenlerin ilişkilerde bilişsel çarpıtma alt boyut olan zihin okuma alt boyutunu anlamlı düzey¬de yordadığı anlaşılmaktadır (R= .21, R2= .04, F (2, 410) = 9,058, p< 0.01). Kaçınan ve kaygılı bağlanma stili toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Kaygılı bağlanma, kaçınmacı bağlanma, İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar.

Kaynakça

Berscheid, E. (1994). Interpersonal relationships. *Annual review of psychology, 45*(1), 79-129.

Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of personality and social psychology, 71*(4), 810.

Dönmez, A. (1992). Bilişsel sosyal şemalar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, 14*, 131-146.

Hamamcı, Z. & Büyüköztürk, Ş. (2003). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği, ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(25), 107-111.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology, 52*(3), 511.

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Bağlanma.Yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve. *Psychological Inquiry, 5*(1), 1-2.

Leung, P. W., & Poon, M. W. (2001). Dysfunctional schemas and cognitive distortions in psychopathology: A test of the specificity hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(06), 755-765.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 66-104.

Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N., & Uysal, A. (2005). Selcuk, E., Gunaydin, G., Sumer, N., & Uysal A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II'nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları. 8*, 1-11.

(5988) Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilere Dair İnançları Ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin İncelenmesi

Hatice DEVECİ ŞİRİN
Selçuk Üniversitesi

Cihan Yıldız CANPOLAT
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Üniversite öğrencileri genç yetişkinlik dönemindedir. Bu dönemde başarılması gereken önemli görevlerden ve krizlerden biri karşı cinsle yakın ve doyurucu ilişkiler kurmaktır. Krizi sağlıklı atlatan genç güvenli bir şekilde sevme ve sevilme becerisine sahip olurken krizi atlatamayan kişi başkalarıyla yakın ilişki kurmakta güçlük çekmekte ve yalnızlaşmaktadır.

Genç yetişkinlik döneminde romantik ilişkiler gencin hayatında önemli yere sahiptir. Romantik ilişki tutku, yakınlık ve bağlılık boyutları olan her iki tarafında karşılıklı olarak kabul ettiği yakın bağlantıdır. Bu bağ kişisel düşünce ve duyguların paylaşılmasına olanak sağlar (Connolly, McIsaac, Underwood, & Rosen, 2011). Romantik deneyimler, bir romantik partner ile yaşanan deneyimleri doğrudan içermeyen; duygusal, bilişsel ve davranışsal fenomenlerin ve ilişkiyede dahil olan bilişlerin ve aktivitelerin geniş bir sınıflandırmasıdır (Collins, Welsh, & Furman, 2009). Romantik ilişki yaşayan çiftlerin yaşadıkları deneyimleri ile iligili algıları, beklentileri, mantıklı veya mantıksız inançları ve çarpıtmalarının bilşsel yapıları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. İlişkilere dair inançlar ve çarpıtılmış düşünceler o an yaşanan deneyimden bağımsız olarak daha önceki yaşantılarla oluşmaktadır.

Erken yaşlardan itibaren şekillenmeye başlayan fonksiyonel olmayan şemalar ve bilişsel çarpıtmalar gibi bilşsel yapılar duygusal/davranışsal problemlere sebep olamakta, bireyin ruh sağlığını etkilemektedir (Beck, 2014). Bilişsel çarpıtmalar olarak ifade edilen akılcı olmayan inançlar kendilerini romantik ilişkilerde de göstermektedir. İlişki inançları, bireylerin ilişkilerinin şu an ve gelecekte nasıl olması gerektiğine dair inançlarını, tahminlerini, beklentilerini ve yaşanan olayları algılama biçimlerini içermektedir (Addis & Bernard, 2002).

Alanyazın incelendiğinde genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin romantik ilişkilerinin farklı boyutları ile ele alındığı çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmalarda genç yetişkinlerin, romantik ilişki davranışları (Choukas-Bradley, Goldberg, Widman, Reese, & Halpern, 2015), romantik ilişki idealleri ile cinsiyet, etnik grup ve yaş farklılıkları (Choukas-Bradley et al., 2015), cinsiyet, sınıf ve ilişki yaşama durumuna göre romantik ilişki inançları (Küçükarslan & Gizir, 2014), özyeterlilik algısı ile romantik ilişkiye dair değişkenler (Weiser & Weigel, 2016), akılcı olmayan inançlar ve romantik ilişki doyumu (Saraç, Hamamcı, & Güçray, 2015) incelenmiştir. Romantik ilişki inançları ve ilişkiler ile ilgili bilişsel çarpıtmaların birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki gerçekçi olmayan romantik ilişki inançları ile kişilerarası ilişkiler üzerinde etkili olan ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların bir birleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu ilişkilerin ortaya konmasının alanyazına ve üniversite öğrencilerine yönelik verilecek psikolojik danışma hizmetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı cinsiyet, sınıf düzeyine göre üniversite öğrencilerinin Romantik ilişki inançları (RİÖ) ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar (İBÇÖ) puanlarındaki farklılaşmayı ve Romantik ilişki inançları ile ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Bu araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmaya Selçuk Üniversitesinde 2014-2015 akademik yılında öğrenim gören 392 kadın, 167 erkek toplam 559 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin; %6,3 (n=35)'ü birinci sınıf, %13,77 (n=77)'si ikinci sınıf, %9,12 (n=51)'si üçüncü sınıf, %70,8 (n=396)'i dördüncü sınıftadır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilere yönelik rasyonel olmayan temel inançlarını ölçmek amacıyla Türkçe uyarlama çalışmaları Küçükarslan ve Gizir (2013) tarafından yapılan Romantik İnançlar Ölçeği kullanılmış. Ölçek beşli Likert tipi 13 maddeden oluşmaktadır. RİÖ, aşk bir yol bulur, ilk ve tek, idealleştirme ve ilk görüşte aşk olarak adlandırılmış dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı.84 hesaplanmıştır (Küçükarslan & Gizir, 2013).

Araştırmada kıllanılan bir diğer veri toplama aracı Hamamcı ve Büyüköztürk (2003) tarafından geliştirilen İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'dir. İBÇÖ, bireylerin kişilerarası ilişkilerde ortaya koydukları bilişsel çarpıtmaları değerlendirmek için geliştirilmiş 19 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte 19 madde üç faktöre dağılmıştır. Bu faktörler Yakınlıktan Kaçınma, Gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve Zihin Okuma'dır. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .67'dir. Alt boyutlar incelendiğinde Yakınlıktan Kaçınma boyutu için .73; Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi boyutu için .66; Zihin Okuma boyutu için .49 olarak hesaplanmıştır (Hamamcı & Büyüköztürk, 2003).

Öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmada RİÖ ve İBÇÖ puanlarının cinsiyete göre faklılığı bağımsız t testi, sınıfa göre farklılaşma ANOVA ile ve her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre Romantik ilişki inançları toplam puanları arasında cinsiyete göre farklılık gözlenmezken (t=-5,722 , p>.05); ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır (t=-1,737, p<.05). Sınıf seviyesine göre RİÖ puanları incelendiğinde "idealleştirme", "ilk ve tek" romantik inancı, RİÖ toplam puanları (F(3,555)= 2,772; p<.05) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İBÇÖ puanlarına bakıldığında ise "gerçekçi olmayan ilişki beklentisi" ve İBÇÖ toplam puanları (F(3,555)= 3,240; p<.05) sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Son olarak üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar kadın öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha yüksektir. Sınıf düzeyine göre her iki puan türünde de farklılık gözlenmiştir. Bu farklılığın kaynağı her iki puan türünde de ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileridir. Romantik ilişki inançları ve İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma puanları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

romantik ilişki, gerçekçi olmayan romantik ilişki inançları, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar, üniversite öğrencileri

Kaynakça

{C}Addis, J., & Bernard, M. E. (2002). Marital adjustment and irrational beliefs. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy, 20*(1), 3-13.

Beck, J. S. (2014). Bilişsel Davranışçı Terapi: Temelleri ve Ötesi.

Choukas-Bradley, S., Goldberg, S. K., Widman, L., Reese, B. M., & Halpern, C. T. (2015). Demographic and developmental differences in the content and sequence of adolescents' ideal romantic relationship behaviors. *J Adolesc, 45*, 112-126. doi:10.1016/j.adolescence.2015.08.019

Collins, W. A., Welsh, D. P., & Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual review of psychology, 60*, 631-652.

Connolly, J., McIsaac, C., Underwood, M., & Rosen, L. (2011). Romantic relationships in adolescence. *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*, 180-203.

Hamamcı, Z., & Büyüköztürk, Ş. (2003). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği, ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(25), 107-111.

Küçükarslan, M., & Gizir, C. A. (2013). Romantik İnançlar Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2).

Küçükarslan, M., & Gizir, C. A. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42).

Saraç, A., Hamamcı, Z., & Güçray, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki Doyumunu Yordaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(43).

Weiser, D. A., & Weigel, D. J. (2016). Self-efficacy in romantic relationships: direct and indirect effects on relationship maintenance and satisfaction. *Personality and Individual Differences, 89*, 152-156. doi:10.1016/j.paid.2015.10.013

(5996) "İyi dokunuş Kötü Dokunuş" Ölçme Aracının Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik- Güvenirlik Çalışmaları ve Cinsiyet Farklılıkları

Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

Muğla Sıtkı Koçman Unıversıty

ÖZET

Çocuk cinsel istismarı nedenleri karmaşık, kısa ve uzun vadede psikolojik yönden ağır olumsuz sonuçların yaşanmasına, bireyin yaşam kalitesini ve yaşam doyumunu olumsuz etkilemeye neden olan toplumun her kesimini ilgilendiren ciddi bir sosyal problemdir (Finkelhor, 1994; Finkelhor Hotaling, Lewis, Smith, 1990). Görülme sıklığı ile ilgili çalışmalar, kadınların %27 erkeklerin ise %16'sının çocukları ya da ergenlikleri boyunca en az bir kez cinsel istismara maruz kaldığını göstermektedir (Finkelhor, Hotaling, Lewis ve Smith, 1990; Russell,1983; Russell,1994). Cinsel istismarın önlenmesi ile ilgili çalışmalar dünyada çok boyutlu olarak sürdürülmektedir. Henüz ülkemizde uygulamalarda yeterince işlevsel olarak kullanılmamasına karşın Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada gibi gelişmiş ülkelerde son otuz- kırk yıldır kullanılan önleme yöntemi içerisinde bireylerin küçük yaşlardan başlayarak cinsel istismardan korunabilmeleri ile ilgili "kişisel güvenlik" ya da "iyi dokunuş kötü dokunuş" gibi farklı isimler altında okul temelli beceri eğitimi programlarının uygulanmasıdır. Tüm bu programlarda işlenen ana konuların, cinsel istismarın nasıl farkına varılacağı, dokunma biçimleri (iyi ve kötü), iyi sır ve kötü sır arasındaki ayrım, nasıl "hayır" denir, eğer herhangi bir şey olursa bunun güvenilen bir yetişkine açıklanması, eğer başına cinsel istismarla ilgili herhangi bir olay gelmişse bunun çocuğun suçu olmadığı, bunun yetişkinin suçu olduğu ile ilgili konularda yoğunlaştığı görülmektedir (Topping ve Barron, 2009). Yapılan bu önleme çalışmalarında karşılaşılan güçlüklerden birisi verilen eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçlarının yok denecek kadar az olması ile ilgilidir.

İlgili yurt dışı literatür gözden geçirildiğinde cinsel istismarın önlenmesi ile ilgili etkililiğin değerlendirilmesinde yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış veya tamamen yapılandırılmış nitel yöntemlerin yanı sıra, araştırmaya katılan çocukların sahip oldukları bilgi düzeylerini öntest ve sontest düzeyinde belirlemek amacıyla nicel yöntemlerin de olduğu gözlenmektedir. Yurt dışı literatür incelendiğinde çalışmaların etkililiğini değerlendirmede kullanılan iki ayrı nicel ölçme aracı olduğu gözlenmektedir. Bu ölçme araçlarından ilki Tutty (1995) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılan çocuğa yönelik istismarı önlemeye yönelik 33 maddelik bir bilgi ölçme aracıdır. Diğeri ise Church ve ark. tarafından geliştirilen iyi dokunuş kötü dokunuş isimli ölçme aracıdır. Adı geçen her iki ölçme aracı Doğru, Yanlış veya Bilmiyorum şeklinde puanlanmakta verilen her doğru yanıt için 1 (bir) puan, verilen yanlış ya da bilmiyorum yanıtı için 0 (sıfır) puan alınmaktadır. Böylece ölçme araçlarının 0-1 tarzında başarı testi gibi değerlendirildiği düşünülmelidir. Bu çalışmada Tutty'nin kullandığı ölçme aracı incelenmiş ve uzun olmasının yaşca küçük sınıflar açısından dezavantaj olduğu düşünülerek, on maddelik iyi dokunuş kötü dokunuş ölçme aracının Türkçeye uyarlanması düşünülmüştür. Church ve ark tarafından bir deneysel çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenirlik verilerinin rapor edilmediği gözlenmektedir. Ülkemizde ise ilgili literatür incelendiğinde çocukların cinsel istismardan korunmaları ile ilgili çocukların bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlayan herhangi bir ölçme aracına rastlanmadığı gözlenmektedir. Ölçme aracının özellikle cinsel istismarın önlenmesi ile ilgili bilimsel çalışmalarda ve uygulayıcıların verdikleri eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde önemli bir işleve sahip olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı ilkokula devam eden çocukların cinsel istismardan korunmaları ile ilgili bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlayan " İyi dokunuş kötü dokunuş" ölçme aracının Türkçeye uyarlanarak cinsiyet farklılıklarının araştırılmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Adana'nın Seyhan, Sarıçam ve Çukurova İlçelerinde bulunan Adana il milli eğitim müdürlüğünce orta sosyoekonomik düzeyi temsil eden beş ilkokula devam eden 2. ,3., 4., ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu daha önce araştırmacı tarafından yürütülen bir projede toplanan 416 verinin yanı sıra araştırmaya yeni dahil edilen 168 öğrenciden elde edilen veri eklenerek araştırmanın örneklemini toplam 584 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya 8-13 yaş aralığında yaş ortalaması 10.22 (SS= 1.03) 290 kız (%49.6), 294 erkek (% 50.4) toplam 584 ilköğretim öğrencisi katılmıştır.

İyi Dokunuş Kötü Dokunuş Ölçme Aracı

Orijinali Church, Forehand, Brown and Holmes,(1988) tarafından ilköğretim birinci kademedeki çocukların cinsel istismara ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş 10 maddelik bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracındaki maddeler, çocukların iyi dokunuş ve kötü dokunuş arasındaki ayrımı yapıp yapamadığını, çocukların temel cinsel istismarla başa çıkma becerilerini bilip bilmediğini ve cinsel istismardan korunma becerilerinin bazı temel olaylar karşısında çocuk tarafından kullanılıp kullanılmadığını belirlemeyi hedeflemektedir. Ölçeğin puanlanması 0-1 tarzında olup her bir soru için çocuğun cevaplaması

gereken “Doğru” , “Yanlış”, “ Bilmiyorum” şeklinde üç seçenek bulunmaktadır. Çocuk verdiği her doğru cevap için (1) puan, verdiği her yanlış yanıt ve bilmiyorum dediği durumlarda ise (0) puan almaktadır. Yüksek puan çocuğun cinsel istismardan korunma hakkında daha fazla bilgiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçme aracının Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle bilimsel prosedüre uygun olarak çeviri çalışmaları yapılmış, elde edilen Türkçe formun 584 ilkokul öğrencisine uygulanmasından elde edilen veriler üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Geçerlik çalışmaları kapsamında maddelerin güçlük ve ayırıcılık indisleri ile alt-üst %27’lik gruplar arasında ayırt edicilik düzeyleri hesaplanmış ve kabul edilebilir düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Mplus 5.21 paket programı ile binary veriler için WLSMV tahmin yöntemi (Muthen ve Muthen, 2009) kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçek tek boyutlu ele alınmış ve tek faktör hipotezinin doğrulandığını (χ^2 = 355. 957; df: 45; CFI=.93, TLI= .91, RMSEA: 0.03) göstermiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin KR-21 değeri hesaplanmış ve değeri .74, iki hafta ara ile test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak “İyi dokunuş kötü dokunuş” ölçme aracına ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tatmin edici düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Farklılıkları

Araştırmada cinsel istismara ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin kızların (n=284) ortalama puanlarının (X=5.53; 1.71) erkeklerin (n=286) puan ortalamalarından (X=5.44; 1.56) yüksek olduğu gözlenmiş ve t testi sonucu bu farklılığın anlamlı olmadığını göstermiştir (t=.611; p>.05).

Anahtar Kelimeler : İyi dokunuş kötü dokunuş, ölçek uyarlama, cinsel istismar, ilköğretim

Kaynakça

Church P, Forehand R., Brown C, Holmes T (1988) The prevention of sexual abuse: examination of a program with kindergarten-age children. Behaviour Therapy, 19: 429-435.

Finkelhor D (1994) Current information on the scope and nature of child sexual abuse. The Future of Children, 4:31-53.

Finkelhor D, Hotaling G, Lewis IA, Smith C (1990) Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, charecteristics and risk factors. Child Abuse and Neglect, 14: 19-28.

Muthen B, Muthen L. (2009) MPlus 5.21 Base program and combination add-on. MPlus user’s guide.

Russell,DEH (1983) The incidence and prevalance of intrafamilial and extra familial sexual abuse of female children. Child Abuse and Neglect, 7:133-146

Russell DEH (1994) The prevalence and seriousness of incesttuous abuse: Stepfathers vs. biological fathers. Child Abuse and Neglect, 8:15-22

Topping K, Barron I (2009) School-based Child Sexual Abuse Prevention Programs: AReview of Effectiveness. Review of Educational Research. 79: 431-463

Tutty L (1995) The revised Children's Knowledge of Abuse Questionnaire: Development ofa measure of children's understanding of sexual abuse prevention concepts. Social Work Research 19: 112-120.

(6655) Üniversite Uyum Problemi Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Belirlenmesi

Dilek AVCI — Hacettepe Üniversitesi
Serkan DİNÇER — Çukurova Üniversitesi
Türkan DOĞAN — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Okul uyumu, öğretim ortamı ile öğrenci arasındaki en üst düzeydeki uyumu ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde okul uyum çalışmalarında okul öncesi, ilkokul ve ortaokul çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Ancak gelişimsel olarak kişisel, mesleki ve sosyal açıdan değerlendirildiğinde üniversite yaşamına geçişle birlikte yeni bir uyum sürecinin başladığı görülmektedir. Üniversiteye başlamanın öğrenciler için duygusal, sosyal ve akademik alanlarda birçok değişimi beraberinde getirdiği literatürde uzun yıllardan beri sıklıkla vurgulanmaktadır (Aladağ, 2009; Brown ve Lent, 1992). Gençler için yeni bir başlangıç dönemi olan üniversite yaşamı döneminde değişecek özellikleri fark etmek, uyum sürecinin ilk adımıdır (Erdoğan, Şanlı, Şimşek ve Bekir, 2005). Birçok üniversite öğrencisi üniversite öğrenimlerini sürdürebilmek için ailelerinin yanlarından ayrılmakta, arkadaş çevre değişikliği yaşamakta, ekonomik problemlerle karşılaşmakta; psikolojik, sosyal ve fiziksel anlamda zorlanmalarına sebep olabilecek uyum problemleri yaşamaktadırlar. Nitekim araştırmalar önceki yıllara göre üniversite psikolojik danışma merkezlerine başvuran öğrenci sayısının artığını göstermektedir (Doğan, 2012). Bununla birlikte, psikolojik danışma merkezlerine üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin, diğer bir deyişle hazırlık ve birinci sınıf öğrenci sayısının diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla olması da uyum sorununu akla getirmektedir (Doğan, 2012). Üniversite yaşantısının akademik, kişisel ve sosyal açılardan getireceği değişikliklere uyum sağlama, bu değişikliklerle baş edebilme yeteneğinin kazanılması/kazandırılması ile daha kolay olabilecektir. Son yıllarda -özellikle gelişimsel dönem ve kişilik özellikleri ile ilgili faktörler bağlamında çalışılan- üniversite uyumu ile ilgili uluslararası alanyazında sosyal medya kullanımı ile uyum ilişkisini inceleyen çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir (Berg ve Sjöberg, 2004). Kalpidou vd. (2011), Facebook kullanımı, öznel iyi oluş ile üniversite öğrencilerinin sosyal uyumunu inceledikleri çalışmalarında birinci sınıf öğrencilerinin son sınıf öğrencilerine göre Facebook'da duygusal ilişki bağlamında daha fazla zaman harcadığını, potansiyel Facebook arkadaşlığının düşük benlik saygısı ve düşük akademik uyumla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Berg ve Sjöberg (2004), yaptıkları araştırmada internet kullanım sıklığının yalnızlık ve düşük sosyal beceri ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bir diğer araştırmada, Yang ve Brown (2013), Facebook kullanımını üniversite öğrencilerinin sosyal uyumunu engelleyici bir faktör olarak tespit etmişlerdir. Gürcan (2010) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin problemli internet kullanımları (internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık, aşırı kullanım) ile uyum puanları (anti-sosyal davranış, öfke kontrol problemi, duygusal sıkıntılar, olumlu benlik) arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğunu tespit etmiştir. Üniversiteye uyum problemi yaşayan öğrencilerin üniversiteye uyum sağlama sürecinde baş etme mekanizması olarak sosyal medya kullanımı ile ilgili doğrudan bir bulgu elde eden çalışmaya alanyazında erişilememiştir. Öğrencilerin birçoğunun özellikle üniversiteye geçiş sürecinde sosyal medya kullanımı ile üniversite uyum problemlerini gidermeye çalıştığı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak bu çalışmanın amacı üniversite uyum problemi yasayan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaç ve sıklığını belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de iki farklı üniversitede öğrenimlerini sürdüren üniversiteye yeni başlayan 18 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler amaçlı örnekleme modeli ile belirlenmiş, seçim kriteri üniversite uyum problemi yaşamaları ve sosyal medyayı aktif kullanmaları olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, veri toplanma aracı olarak Üniversite Yaşam Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, uyum problemleri yaşayan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarını ve sıklığını belirlemeye yönelik on iki açık uçlu ve çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim desenine göre kurgulanmıştır. Olgu bilim çalışması, bireylerin yaşantılarındaki bir kavram ya da olguya ilişkin algılarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu çalışmada odaklanılan olgu ise üniversite uyum problemi yaşayan üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemedir. Bu kapsamda katılımcıların sosyal medya kullanım amaçları alınarak derinlemesine incelenmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi bir veri ya da veri setlerine ait modelleri, temaları ve kategorileri sınıflamayı sağlamaktadır. Bu bağlamda sınıflanacak katılımcı görüşleri analiz edilerek ve katılımcılara ait görüşleri açıklayan kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için belirlenen kategoriler doğrultusunda (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler birinci araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek, kategorilere yerleştirilen verilerin tutarlılığı incelenmiştir. Daha sonra ikinci bir araştırmacı tarafından kodlamalar tekrar yapılarak güvenilirlik test edilmiştir.

Sosyal medya, hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Sosyal hesapların kullanımlarının sosyal yaşama olumsuz yönde etkilediğine yönelik çalışmalar (Li vd. 2010) alanyazında bulunmasına rağmen, sosyal yaşamı desteklediğine dair çalışmalarda (Boase, Horrigan, Wellman ve Rainie, 2006) bulunmaktadır. Bu çalışmada ise üniversite uyum problemi yaşayan öğrencilerin yalnızlık yaşadığı zamanlarda sosyal medyayı aktif olarak kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak özellikle üniversitedeki ilk yıllarında öğrencilerin aile ortamından ayrılma, çevre değişimi ve sosyal ilişki kuramama nedenlerinden dolayı

uyum problemi yaşadıkları, sosyal medyayı ise yalnızlık ve sosyal çevre eksikliğini kaldırmaya yönelik amaçla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medyayı kullanım süreleri incelendiğinde kişisel ilişkilerinin çoğunu sosyal medya üzerinden kurdukları, bunun nedenini ise arkadaş ilişkilerindeki sınırlılıklar, ekonomik nedenlerden kaynaklı sosyal faaliyetlere katılamama, yeni tanıştıkları kişiler tarafından beğenilmeme kaygısı olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak üniversite eğitimlerine başlayan öğrencilere yönelik uyum programlarının geliştirilerek öğrencilere destek olunmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Üniversite Uyumu, Sosyal Medya Kullanımı

Kaynakça

Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(31), 12-22.

Berg, E. ve Sjöberg, L. (2004). Internet use, social skills, and adjustment. *Cyberpsychology & Behavıor, 7*(1). 41-46.

Boase, J., Horrigan, J. B., Wellman, B. ve Rainie, L. (2006). *The strength of internet ties.* Washington, DC:Pew internet and American life project.

Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1992). Handbook of Counseling Psychology. New York: John Wiley and Sons.

Doğan, T. (2012). A long-term study of the counseling needs of Turkish university students. *Journal of Counseling and Development, 90*, 91-96.

Erdoğan, S., Şanlı, H. S. ve Şimşek Bekir, H. (2005). Gazi üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin Üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,13*(2), 479-496.

Gürcan, N. (2010). *Ergenlerin problemli internet kullanımları ile uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kalpidou, M., Costin, C. ve Morris, J. (2011). The relationship between facebook and the well-being of undergraduate college students. *Cyberpsychology, Behavıor And Socıal Networkıng, 14*(4). 183-189.

Li, D., Zhang, W., Li, X., Zhen, S., & Wang, Y. (2010). Stressful life events and problematic Internet use by adolescent females and males: A mediated moderation model. *Computers in Human Behavior*, *26*(5), 1199-1207.

Yang, C. C., ve Brown, B. B. (2013). Motives for using Facebook, patterns of Facebook activities, and late adolescents' social adjustment to college. *Journal of youth and adolescence*, *42*(3), 403-416.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

(6707) Stres İle Başa Çıkma Tarzları İle Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Mutluluğun Aracı ve Düzenleyici Rolü

Adem PEKER
Atatürk Üniversitesi

Meva DEMİR
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

İnsanlar hayatları boyunca birçok yaşam olaylarıyla karşılaşırlar. Bunlardan bazıları hoşa giden ve mutluluk verici durumlarken bazıları ise kişiyi zor durumda bırakan, baskı uyandıran ve kişi üzerinde sıkıntı oluşturan uyaranlardır. Söz konusu uyaranların her birinin insan yaşamını olumsuz etkilediği, uyumunu bozduğu ve iyi oluş halini tehdit ettiği düşünüldüğünden bu tür yaşantılara ilişkin durumların birer stres unsuru olduğu söylenebilir. İşsizlik, hastalık, ölüm, boşanma, hamilelik, aileye yeni bir bireyin katılması veya ayrılması gibi birçok etmen stres kaynağı olabildiğinden bireylerin içinde bulunduğu gelişim dönemi, çevre, yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin de getirdiği sorumlulukların stres yaşantısını etkilediği düşünülmektedir. Özellikle genç yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencilerinin okulu bitirme, yakın arkadaşlıklar edinme, iş bulma, evlenme gibi birçok sorumlulukla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Bu bağlamda bireylerin yaşam kalitesini yükseltebilmeleri adına bu tür stres yaşantılarına karşı birtakım başa çıkma stratejileri geliştirmeleri beklenmektedir.

Stres, iç ve dış ortamdan kaynaklanan faktörlerin, birey tarafından tehdit edici ya da zararlı olarak değerlendirilmesinin ardından fiziksel ve psikolojik boyutlarda ortaya çıkan aşırı uyarılma hali olarak tanımlanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Başa çıkma, Folkman ve Lazarus' a (1985) göre bireyin içinde bulunduğu durumun ve iç dünyasının yarattığı ihtiyaçları gidermek, ruhsal gerilimi azaltmak ve olumsuzlukları kontrol altında tutmak için gösterilen davranışsal ve duygusal reaksiyon şeklinde ifade edilmiştir.

Psikolojik iyi oluş, kişinin içindeki potansiyelini iyi kullanmasından doğan memnuniyeti ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Ryff ve Singer, 2008). Ryff 'nin (1989) psikolojik iyi modeli kendini kabul, diğerleriyle pozitif ilişkiler kurma, özerklik, çevre ile ilgilenme, yaşamın amacı ve kişisel gelişim olmak üzere 6 yapıdan oluşmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde fiziksel egzersizin, yüksek motivasyon düzeyinin ve iyimserlik duygusunun psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Erturan, 2014).

Mutluluk bir kişinin, yaşamdan doyum alma, iyimser düşüncelerin ve olumlu deneyimlerin yaşama sıklığı olarak tanımlanmaktadır. Mutluluğu kişilik özellikleri, sosyal ilişkiler, yaşam amaçları ve yaşam doyumunun önemli olarak etkilediği ifade edilmektedir (Lyubomirsky, 2007). Ayrıca mutluluk düzeyi yüksek olan bireylerin daha sağlıklı oldukları (Diener ve Ryan 2009); kişilerarası ilişkilerde daha başarılı oldukları (Diener ve Seligman, 2002) vurgulanmıştır.

Bireylerin psikolojik iyi oluşları üzerinde etkili olan etmenlerin bilinmesi onların daha sağlıklı bir yaşantı edinmelerine olanak sağlayarak hem kendilerine hem de çevrelerine ilişkin doğru adımlar atmasına fayda sağlayabilmektedir. Pozitif duyguların negatif duyguların zararlı etkilerini geri aldığı ve olumlu duyguların iyi oluş düzeyini arttırdığı belirtilmektedir. Bu bağlamda stresle başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye etkileyebilecek faktörlerin araştırılması bireylerin stres kaynaklarına yönelik farkındalıklarını ortaya çıkararak psikolojik gelişimlerine yarar sağlayabilecektir. Bu doğrultuda bu çalışmada mutluluğun stresle başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki aracı ve düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 yılında Türkiye'de Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Okul Öncesi, Türkçe, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programınlarında öğrenim gören 320 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 178'i (%55.63) kadın, 142'si (%44.37) ise erkektir.

Stresle Başa Çıkma Tarzları: Araştırmada katılımcıların stresle başa çıkma tarzlarını belirlemek Türkçe'ye uyarlanması Şahin ve Durak (1995) tarafından yapılan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları, iyimser yaklaşım için .68, kendine güvenli yaklaşım için .80, çaresiz yaklaşım için .73, boyun eğici yaklaşım için .70 ve sosyal destek arama faktörü için .47 arasında olduğu belirtilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Araştırmada katılımcıların psikolojik iyi oluşlarını belirlemek için Diener ve arkadaşlarının (2010) geliştirdiği ve Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80, test tekrar test güvenirliği .86 olarak saptanmıştır.

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu: Bireylerin mutluluk düzeylerinin belirlemek için Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen Oxford Mutluluk Ölçeğinin Kısa Formu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Doğan ve Çötok (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin 7 maddeden ve tek boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74, test tekrar test güvenirliği ise .85 olarak saptanmıştır.

Mutluluğun stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık etkisi yapısal model analizi ile incelenmiştir. Yapısal model analizi LISREL 8.54 programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Mutluluğun stresle başa çıkma

tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkideki düzenleyici etkisini belirlemek için SPPS 22 programı kullanılmıştır. Düzenleyicilik etkisini belirleyebilmek için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda aktif başa çıkma tarzlarının psikolojik iyi oluşu pozitif, pasif başa çıkma tarzlarının ise psikolojik iyi oluşu negatif olarak yordadığı görülmüştür. Aktif başa çıkma tarzının psikolojik iyi oluşun % 18'ini; pasif başa çıkma tarzının da psikolojik iyi oluşun % 3.2'sini açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen başka bir bulgu da, aktif ve pasif başa çıkma tarzlarının mutluluğu, mutluluğunda psikolojik iyi oluşu anlamlı bir düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucunda, mutluluğun aktif ve pasif başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmada aktif ve pasif başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide mutluluğun düzenleyici (moderator) rolünün olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu stresle başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasında ilişkide mutluluğun yüksek ya da düşük olmasının bu ilişkinin yönü ve gücünü değiştirmediği sonucunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Stresle başa çıkma tarzları, mutluluk, psikolojik iyi oluş, aracı, düzenleyici

Kaynakça

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. South *African Journal of Psychology, 39*(4), 391-406

Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very happy people. *American Psychological Society, 13*(1), 81-84.

Doğan, T., & Çötok, N.A. (2011). Adaptation of the short form of the oxford happiness questionnaire into Turkish: A validity and reliability study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance, 4* (36), 165-172.

Erturan, İ.G. (2014). Psychological well-being and motivation in a Turkish physical education context. *Educational Psychology in Practice, 30*(4), 365-379.

Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48* (1), 150-170.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping, New York: Springer.

Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. The Penguin Press, NY.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*, 13-39.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is It? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57* (6), 1069-1081.

Şahin, N.H., & Durak, A. (1995). The scale of coping with stress: Adapting to university students. *Turkish Journal of Psychology, 10*(34), 56-73.

Telef, B.B. (2013). The adaptation of psychological well-being into Turkish: A validity and reliability study. *Hacettepe University Journal of Education, 28*(3), 374-384.

(6740) Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik İyi olma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Murat CANPOLAT

Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde bazı mesleklerin yoğun bir şekilde tercih edildiği görülmektedir. Bu mesleklerden biri "Psikolojik Danışmanlık" (PDR) mesleğidir. PDR mesleğine ilgi günümüzde artarak devam etmektedir (Atıcı, Özyürek & Çam 2005). Bu ilginin nedeni şüphesiz kişilerin psikolojik danışmanlık mesleğine ilgi duymaları yanında psikolojik danışmanlık ve rehberlik programı mezunlarının büyük bir kısmının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde psikolojik danışman olarak istihdam edilmeleridir. İstihdam edilme oranının yüksek olmasıyla psikolojik danışmanlık ve rehberlik programının lise öğrencilerinin bölüm tercihlerinde yerini alması çok şaşırtıcı görünmemektedir.

Türkiye' de psikolojik danışmanlık ve rehberlik programına öğrenci seçimi diğer tüm üniversite ve bölümlerde olduğu gibi merkezi sınav ile yapılmaktadır. Öğrencilerin bölüme yerleştirilmesinde akademik başarı ve üniversiteye giriş sınavından alınan puanlar tek ölçüt olarak dikkat çekmektedir. Akademik başarı ölçütüne dayalı olarak alınan öğrenciler psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimine tabi tutulmaktadır. Bu eğitimde amaç etkili ve yetkin psikolojik danışmanlar yetiştirmektir (Truax & Carkhuff, 2007). Etkili ve yetkin psikolojik danışmanlar yetiştirmek için psikolojik danışman eğitimi sürecinde öğrenciler, eğitimleri boyunca ödevler, sınavlar, projeler aracılığı ile değerlendirilmektedirler. Programı başarı ile tamamlayan öğrenciler "psikolojik danışman" ünvanı ile mezun olmaktadırlar.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiği için şüphesiz psikolojik danışmanların aldıkları eğitimin önemi büyüktür. Ancak psikolojik danışmanların aynı eğitimi aldıkları halde aynı düzeyde başarılı olamadıkları bilinmektedir. Alan yazında psikolojik danışmanlık ve rehberlik programı öğrencilerinin sadece akademik başarılarının değil, diğer özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğine ilişkin bir eğilim vardır (Korkut-Owen, Dost, Bugay & Owen, 2014). Çünkü Markert ve Monke (1990) psikolojik danışmanın yeterliliklerini ve ruh sağlığını yordayan ölçütlerin akademik başarıyı yordayan ölçütlerle aynı olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum alınan teorik bilgilerin ve psikolojik danışmanlık becerilerinin başarılı olmada tek başına etkili olmadığını, başka faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik sürecinin etkili olması konusunda alan yazında birçok görüş bulunsa da etkili bir psikolojik danışma sürecinde en önemli faktörlerden biri süreçte aktif bir rol üstlenen psikolojik danışmana ilişkin faktörlerdir (Hackney & Cormier, 2005).

Conte, Plutchik, Picard ve Karasu (1991) psikolojik danışmanların kişilik özellikleri, kuramsal yönelimleri, değer ve inançları, stresle baş etme stratejileri, iyi oluş düzeyleri gibi birçok değişkenin etkili psikolojik yardım sunmalarında rol oynadığını ortaya koymuşlardır.

Keyes, Shmotkin ve Ryff'a (2002) göre bireyin benliğini olumlu algılaması, sınırlılıklarını kabul edip kendisiyle bütünleşmesi, diğer bireylerle etkili iletişim kurabilmesi, çevresini kişisel ihtiyaç ve isteklerine cevap verecek biçimde şekillendirmesi, bağımsız ve girişimci olması, yaşamın anlam ve amacına ilişkin farkındalık sağlaması, yetenek ve becerilerinin farkında olması ve kendini geliştirmesi gibi özellikler psikolojik iyi olmayı yansıtmaktadır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluşlarını sürdürmelerinin, psikolojik danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinin etkililiğinde gerekli olduğu görülmektedir. Psikolojik iyi olma değişkeninin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun bilinmesi, psikolojik danışmanların psikolojik iyi olma düzeylerinin arttırılması ve bu psikolojik iyi oluşun sürdürülmesi açısından büyük öneme sahiptir.

Buradan hareketle bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve oturulan ev) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında öğrenim görmekte olan psikolojik danışman adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise tesadüfü örnekleme yöntemi ile seçilmiş 70 kız ve 39 erkek toplam 109 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada Ryff tarafından 1989 yılında geliştirilen, Cenkseven (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik İyi Olma Ölçekleri kullanılmıştır. Ryff tarafından 1989 yılında geliştirilen Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinin (Scales of Psychological Well-

Being) Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Cenkseven (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 84 madde ve altı alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; (1) Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ölçeği, (2) Özerklik Ölçeği, (3) Çevresel Hâkimiyet Ölçeği, (4) Bireysel Gelişim Ölçeği, (5) Yaşam Amacı Ölçeği ve (6) Kendini Kabul Ölçeği olarak adlandırılmaktadır. Her bir alt ölçek 14 maddeden oluşmaktadır (Cenkseven, 2004).

Psikolojik İyi Olma Ölçekleri 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan ifadeler "hiç katılmıyorum", "biraz katılmıyorum", "çok az katılmıyorum", "çok az katılıyorum", "biraz katılıyorum", "tamamen katılıyorum" olarak yanıtlanmaktadır.

Elde edilen verilerin analizi için SPSS 18.0 paket programı kullanılmış; Bağımsız Gruplarda t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bu bölümde Psikolojik İyi Olma Ölçekleri'nden elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinin; cinsiyet (kız, erkek), akademik başarı (düşük, orta, yüksek), sosyo-ekonomik düzey (düşük, orta, yüksek), kardeş sayısı (1-2, 3-4, 5-6, 7 ve üstü), anne eğitim düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite), baba eğitim düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) ve oturulan ev (müstakil, apartman dairesi) değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında bakıldığında, psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi olma düzeylerinin; cinsiyet, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve oturulan ev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik danışman, psikolojik iyi olma, değişken

Kaynakça

Atıcı, M., Özyürek, R. & Çam, S. (2005).
Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylams al olarak incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(24),* 7-23.

Conte, H. R., Plutchik, R., Picard, S. & Karasu, T. B. (1991). Can personality traits predict psychotherapy outcome? *Comprehensive Psychiatry, 32(1*), 66-72.

Hackney, H. & Cormier, S. (2005). *The professional counselor: A process guide to helping.* (5.th edition). Boston: Pearson.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82(6),* 1007–1023.

Korkut-Owen, F., Tuzgöl Dost, M., Bugay, A. & Owen, D.W. (2014). Psikolojik danışman eğitiminde mesleğe ilişkin kişisel eğilimler. *Ege Eğitim Dergisi, 15(1),* 300-317.

Markert, L. F. & Monke, R. H. (1990). Changes in counselor education admissions criteria. *Counselor Education and Supervision, 30*, 48–57.

Truax, C. B. & Carkhuff, R. (2007). *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice.* Transaction Publishers.

(6825) İlişkisel-Karşılıklı Bağımlı Benlik Kurgusu ile Boyun Eğicilik Arasındaki İlişkide Sosyal Zekanın Aracılığının İncelenmesi

Yüksel EROĞLU — Bayburt Üniversitesi
Burcu ÖNGEN — Uludağ Üniversitesi
Nuran BAYRAM — Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Benlik kurgusu, bireyselliğin ve kişilerarası ilişkilerin benliğin yapılandırılmasında oynadığı rol olarak tanımlanmaktadır. Kültürlerarası psikolojide bağımsız ve karşılıklı-bağımlı benlik kurgusu olmak üzere iki temel benlik kurgusunun varlığından bahsedilmektedir. Japonya gibi toplulukçu kültürlerde yaşayan bireyler, benliğin sosyal roller ve grup üyelikleri temel alınarak tanımlanmasını içeren karşılıklı-bağımlı benlik geliştirme eğilimindedir. A.B.D.'deki bireyci topluluklarda ise benlik; bireysel nitelikleri, biricikliği ve özerkliği temel alan bağımsız benlik kurgusu bağlamında yapılandırılmaktadır (Kanagawa, Cross, & Markus, 2001). Bireylerin benliğini ait olduğu sosyal roller ve grupların yanında yakın ilişkilerini de göz önünde bulundurarak yapılandırabildiği belirtilmektedir. Bireylerin benliğini yakın ilişkileri bağlamında yapılandırması ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu olarak isimlendirilmektedir. İlişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu düzeyi yüksek bireylerin davranışlarını önemli diğerleriyle ilişkili duygu, düşünce ve eylemleri etkilemektedir. Bu bireyler önemli diğerleriyle uyumlu sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme noktasında güdülenmiştir (Cross, Bacon, & Morris, 2000). İlişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun sosyal davranışları etkilediği belirtilmektedir. Yapılan araştırmalar, ilişkisel-karşılıklı benlik kurgusunun yakın ilişkilerinde kendini açma, diğer bireylerin ihtiyaçlarına ve tepkilerine duyarlı olma (Cross ve diğerleri, 2000), yüksek düzeyde sosyal destek edinme, kararlar alırken önemli diğerlerini göz önünde bulundurma ve sosyal ilişkilerden doyum elde etme ile pozitif ilişkili, diğer bireyleri incitme ve öz-baskınlık ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir (Cross, Hardin, & Gercek-Swing, 2011). Bu bulgulardan yola çıkarak ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun ilişkili olabileceği sosyal davranışlardan birisinin boyun eğici davranışlar olduğu söylenebilir. Bundan dolayı bu araştırmada ilk olarak ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun boyun eğici davranışlar üzerindeki doğrudan yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Boyun eğici davranışlar, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama aşırı uyma çabası içerisinde olmasını ifade etmektedir. Boyun eğici davranışlar gösteren bireyler sürekli diğer bireylerin onayını alma çabası içerisindedir (Atli, Kaya, & Macit, 2010). Bu araştırmanın bir diğer amacı ise ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu ile boyun eğici davranışlar arasındaki ilişkinin mekanizmasının anlaşılması amacıyla sosyal zekânın bu ilişkide oynadığı aracı rolün incelenmesidir. Sosyal zekâ; diğer bireyleri ve onların farklı sosyal durumlarda nasıl tepki verebileceğini anlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001). Silvera ve diğerleri (2001) sosyal zekânın; sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Sosyal bilgi süreci, kişilerarası ilişkilere yönelik sözsüz ya da sözlü mesajları anlama ve empati gibi boyutları; sosyal beceri, kişilerarası ilişkileri başlatma ve sürdürmeye yönelik iletişim becerilerini; sosyal farkındalık ise yere ve zamana göre uygun davranışı gösterebilme becerisini içermektedir (Doğan & Çetin, 2009). Sonuç olarak bu araştırmada aracılık bağlamında "ilişkisel-karşılıklı benlik kurgusu ile boyun eğicilik arasındaki ilişkinin bireylerin sosyal zekâ düzeylerine bağlı olarak değişip değişmediği" hipotezi test edilmiştir.

Araştırma ilişkisel-tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmaya Uludağ Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 1000 (493'ü erkek, 507'si kız) öğrenci katılmıştır. Ölçekler öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır. Veriler uygulanmadan önce katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmada İlişkisel-Karşılıklı Bağımlı Benlik Kurgusu Ölçeği (İKBBKÖ), Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ) kullanılmıştır. İKBBKÖ; Cross, Bacon ve Morris (2000) tarafından geliştirilmiş ve Akın, Eroğlu, Kayış ve Satıcı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İKBBKÖ, 11 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçektir. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.83 olarak belirlenmiştir. Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilmiş olan TSZÖ, Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. TSZÖ, 21 maddeden oluşmakta ve sosyal bilgi süreci, sosyal farkındalık ve sosyal beceriler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.71 olarak bulunmuştur. BEDÖ (Gilbert & Allan, 1994) Savaşır ve Şahin (1997) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. BEDÖ, 16 madden oluşmaktadır. Bu araştırmada BEDÖ'nün iç tutarlık katsayısı 0.82 olarak saptanmıştır. Sosyal zekânın, ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu ile boyun eğici davranışlar arasındaki ilişkide oynadığı aracı rolü test etmek amacıyla toplam etkinin, doğrudan etkinin ve dolaylı etkinin % 95 oranında yanlılığı düzeltilmiş güven aralıklarının hesaplanmasına olanak sağlayan bootstrap (önyükleme) yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap yönteminin hesaplanmasında SPSS Macro Process (Preacher & Hayes, 2008) programı kullanılmıştır. Aracılık etkisinin hesaplanmasında 5000 önyükleme yapılmıştır. Sıfırı içermeyen güven aralıkları dolaylı etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca bootsrap yönetiminin kullanılmasının Tip II hatayı azalttığı ifade edilmektedir (Preacher & Hayes, 2008).

Araştırmadan elde edilen bulgular, ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun boyun eğici davranışlar üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir, β=-.13, t=-4.50, p=.00. Ayrıca ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun sosyal zekâ (β=.16, t=5.21, p=.00) ve sosyal zekânın boyun eğici davranışlar (β=-.38, t=-13.59, p=.00) üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu

belirlenmiştir. % 95 oranında yanlılığı düzeltilmiş güven aralıkları, sosyal zekânın ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu ile boyun eğici davranışlar üzerindeki aracılık etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir, β=-.06, % 95 CI (-.09, -.04). Bununla birlikte sosyal zekânın etkisi kontrol edildiğinde ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun boyun eğici davranışlar üzerindeki yordayıcı etkisinin hala devam ettiği görülmektedir, β=-.07, t=-2.62, p=.009. Bu durum kısmi aracılığa işaret etmektedir. Kısmi aracılık, sosyal zekânın aracılık etkisine rağmen ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun boyun eğici davranışları doğrudan yordamaya devam ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Benlik kurgusu, sosyal zeka, boyun eğicilik, aracılık analizi, bootstrap

Kaynakça

Akın, A., Eroğlu, Y., Kayış, A.R. & Satıcı, S.A. (2010). The validity and reliability of the Turkish version of the relational-interdependent self-construal scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*,579-584.

Atli, A., Kaya, A. & Macit, Z. B. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 61-79.

Cross, S.E., Bacon, P.L., & Morris, M.L. (2000). The relational-interdependent self-construal and relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 791-808.

Cross, S. E., Hardin, E. E., & Gercek-Swing, B. (2011). The what, how, why, and where of self-construal. *Personality and Social Psychology Review, 15*, 142–179.

Doğan, T. & Çetin, B. (2009). The validity, reliability and factorial structure of the Turkish version of the Tromso Social Intelligence Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(2), 691-720.

Gilbert, P. & Allan, S. (1994). Assertiveness, submissive behaviour, and social comparison. *British Journal of Clinical Psychology*, *33*,295-306.

Kanagawa, C., Cross, S. E., & Markus, H. R. (2001). ‘‘Who am I?’’ The cultural psychology of the conceptual self. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27,* 90–103.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879–891.

Silvera, D.H., Martinussen, M. & Dahl, T. I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology, 42,* 313-319.

Savaşır, I. & Şahin, N.H. (1997). Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

(6830) Siber Zorbalık ve Mağduriyetin İnternet Bağımlılığı Riski Açısından Faktöriyel Değişmezliğinin İncelenmesi

Yüksel EROĞLU
Bayburt Üniversitesi

Evrim AKTEPE
Süleyman Demirel Üniversitesi

Orhan KOCAMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Bilişim ve iletişim teknolojileri ergenlere bilgiye ulaşma, sosyal ilişki kurma ve sürdürme, sağlıklı benlik gelişimi, kimliğini keşfetme ve kültürlerarası etkileşim konusunda birçok fırsat sunmaktadır (Valkenburg & Peter, 2007). Bu faydalarına rağmen bilişim ve iletişim teknolojilerinin birçok olumsuzluğu da beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu olumsuzluklara örnek olarak siber zorbalık verilebilir. Siber zorbalık, bir birey veya grubun bilişim ve iletişim teknolojilerini diğer bireyleri rahatsız etmek amacıyla tekrarlayıcı biçimde kullanması olarak tanımlanmaktadır (Belsey, 2004). Siber zorbalık zorba ve mağdurların depresyon, kaygı ve düşük öz-saygı gibi birçok sorun yaşamasına neden olmaktadır (Ybarra & Mitchell, 2004). Siber zorbalığın zorba ve mağdurlar üzerinde birçok olumsuz etkiye sahip olması araştırmacıları DEHB ve Asperger sendromu (Kowalski & Fedina, 2011) gibi farklı risk gruplarında siber zorbalığın etkilerini incelemeye yöneltmiştir. Bu risk gruplarından birisinin internet bağımlılığı açısından risk altında bulunan ergenler olduğu belirtilmektedir (Ekşi, 2012). Ergenlerde siber zorbalık davranışlarının internet bağımlılığı riski açısından karşılaştırılmasını amaçlayan araştırmaların üzerinde önemle durduğu konuların başında siber zorbalık ve mağduriyete ilişkin ölçme araçlarının her iki grupta da internet bağımlılığı riskini aynı şekilde ölçüp ölçmediğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle bu araştırmalar açısından önemli olan siber zorbalık ve mağduriyeti ölçen ölçme araçlarının internet bağımlılığı açısından risk altında bulunan ve bulunmayan gruplarda ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığının belirlenmesidir. Siber zorbalık ve mağduriyetin internet bağımlılığı riski açısından ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığı belirlenmeden her iki grubun karşılaştırılmasını amaçlayan araştırmalar yapılması sorunlara yol açmaktadır. Bundan dolayı bu araştırmada siber zorbalık ve mağduriyetin internet bağımlılığı riski açısından ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığı Siber Zorbalık ve Mağduriyet Ölçeği (Çetin, Yaman, & Peker, 2011) kullanılarak incelenmiştir. Ölçme değişmezliğinin sağlanması ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı yapıyı her iki grupta da benzer şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Ölçme değişmezliği çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak araştırılmıştır. Çoklu grup uygulaması bir ölçme aracının öngörülen faktör yapısının farklı gruplarda değişip değişmediğini model parametrelerine aynı sınırlamaları getirerek eş zamanlı olarak test etmeye yaramaktadır (Rijkeboer & Bergh, 2006). Ölçme değişmezliği; biçimsel değişmezlik (configural invariance), metrik değişmezlik (metric invariance), ölçek değişmezliği (scalar invariance) ve katı değişmezlik (strict invariance) olmak üzere dört aşamayı içermektedir. Biçimsel değişmezlik, ölçme aracının faktör yapısının gruplar boyunca değişmez olup olmadığının incelenmesine dayanmaktadır. Biçimsel değişmezliğin sağlanamaması, ölçülen teorik yapının gruplar boyunca farklılaştığını göstermektedir. Biçimsel değişmezliğin sağlanamaması durumunda diğer aşamaların test edilmesine geçilememektedir. Metrik değişmezlik faktör yüklerinin, ölçek değişmezliği faktör yüklerinin yanında regresyon sabitlerinin, katı değişmezlik ise diğer sınırlamalarla birlikte hata varyanslarının da sınırlandırılmasını içermektedir (Vandenberg & Lance, 2000).

Araştırma Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kliniğine başvuran 238 ergenle yürütülmüştür. Ebeveynleri tarafından aşırı internet kullanımı nedeniyle Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kliniği'ne getirilen ve İnternet Bağımlılığı Ölçeği'nden 81 ve üzeri puan alan 119 ergen internet bağımlılığı açısından risk altında bulunan grubu oluşturmuştur. İnternet bağımlılığı açısından risk altında bulunmayan grubu ise İnternet Bağımlılığı Ölçeği'nden 81'in altında puan alan ve aşırı internet kullanımından farklı bir nedenle Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kliniği'ne getirilen 119 ergen oluşturmaktadır. Psikotik bozukluğa, bipolar bozukluğa, zihinsel engele ve yaygın gelişimsel bozukluğa sahip ergenler çalışmadan dışlanmıştır. Katılımcıların 116'sı kız (% 48.7), 122'si (% 51.3) ise erkektir. Araştırmada İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Siber Zorbalık ve Mağduriyet Ölçeği kullanılmıştır. İnternet Bağımlığı Ölçeği (Canan, Ataoğlu, Nichols, Yıldırım, & Öztürk, 2010) 31 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin kesim noktası 81 olarak belirlenmiştir. Siber Zorbalık ve Mağduriyet Ölçeği (SMZÖ; Çetin, Yaman, & Peker, 2011) sırasıyla siber zorbalık ve mağduriyeti ölçen ve 22 sorudan oluşan iki paralel formdan oluşmaktadır. Siber mağduriyet formunda puanların yükselmesi siber mağduriyetin, siber zorbalık formunda ise puanların yükselmesi siber zorbalığın arttığını göstermektedir. Ölçme değişmezliği aşağıdaki hiyerarşik modelin çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmesiyle incelenmiştir: (a) sınırlamasız model; (b) faktör yükleri değişmezliği; (c) faktör yükleri ve regresyon sabitleri değişmezliği; (c) faktör yükleri, regresyon sabitleri ve hata varyansları değişmezliği. Modellerin karşılaştırılmasında CFI (Comparative Fit Index) katsayısı kullanılmıştır. CFI'daki düşüşün .01 veya daha düşük olması söz konusu değişmezliğin sağlandığını göstermektedir (Vandenberg & Lance, 2000). Elde edilen veriler LISREL 8.54 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

İnternet bağımlılığı açısından risk altında bulunan ve bulunmayan gruplar için yapılan siber zorbalık ve mağduriyete ait güvenirlik analizlerinden yüksek değerler elde edilmiştir. En düşük güvenirlik katsayısı .71, en yüksek güvenirlik katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. İlk olarak siber zorbalık ve mağduriyetin faktör yapısının hem bütün katılımcılarda hem de her bir grupta doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak incelenmiştir. DFA sonuçları siber zorbalık ve

mağduriyetin faktör yapısının her iki grupta da ancak modifikasyon indeksleri yapıldığında uyum sağladığını göstermiştir. Karşılaştırma için parametre eşitliği sınırlamasının olmadığı Model 1 temel alınmış ve diğer modeller bu model ile karşılaştırılmıştır. Hem siber zorbalık ($\chi 2/df=4.77$, RMSEA=0.11, CFI=0.99, NNFI=0.98) hem siber mağduriyet ($\chi 2/df=5.03$, RMSEA=0.11, CFI=0.87, NNFI=0.86) için Model 1'den elde edilen uyum iyiliği indekslerinin yeterli uyuma işaret etmediği görülmektedir. Bu durum siber zorbalık ve mağduriyet formlarının biçimsel değişmezlik koşulunu karşılamadığını göstermektedir. Biçimsel değişmezlik sağlanamadığı için diğer değişmezlik aşamalarının incelenmesine geçilememiştir.

Anahtar Kelimeler : Siber zorbalık, siber mağduriyet, ölçme değişmezliği, internet bağımlılığı riski

Kaynakça

Belsey, B. (2004). *Cyber-bully: An emerging threat to the "always on" generation*. http://www.bullying.org.html adlı web sitesinden 17.01.2014 tarihinde erişildi.

Canan, F., Ataoğlu, A., Nichols, L.A., Yıldırım, T., & Öztürk, Ö. (2010). Evaluation of psychometric properties of the Internet Addiction Scale in a sample of Turkish high school students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 13*, 317-321.

Çetin, B., Yaman, E., & Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study ofvalidity and reliability. *Computers & Education, 57*, 2261-2271.

Ekşi, F. (2012).Examination of narcissistic personality traits' predicting level of internet addiction and cyberbullying through path analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*, 1694-1706.

Kowalski, R.M., & Fedina, C. (2011).Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. Research *in Autism Spectrum Disorders, 5*(3), 1201-1208.

Rijkeboer, M.M., & Bergh, H. (2006). Multiple group confirmatory factor analysis of the young schema questionnaire in a dutch clinical versus non-clinical population. *Cognitive Therapy and Research, 30*, 263-277.

Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2007).Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology, 43*, 267-277.

Vandenberg, R.J., & Lance, C.E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods, 3*(1), 4-70.

Ybarra, L.M., & Mitchell, K.J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308-1316.

(6832) Araştırma Görevlilerinin Yaşam Doyumunun Yordayıcıları

Özlem ULAŞ — Hacettepe Üniversitesi
Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ — Hacettepe Üniversitesi
Emine Feyza DİNÇEL — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Yaşam doyumu pozitif psikolojinin başlıca konularından biri olarak bireyin iyi oluşuyla yakından ilişkili bir kavramdır. Yaşam doyumu önceleri bireyin olmak istediği kişi ve yerle şu anda bulunduğu konumu karşılaştırdığı daha çok bilişsel bir değerlendirme sürecini ifade ederken (Diener, Emmons, Larsen ve Griffenn, 1985), daha sonra duygusal (yaşamdan memnun olma ya da olmamayı içeren) ve bilişsel iki boyutu olan yaşamın tüm yönleriyle değerlendirildiği bir kavram olarak ele alınmıştır (Pavot ve Diener, 1993).

Bireyin yaşamının tüm yönleriyle değerlendirmesini ifade eden yaşam doyumu mesleki doyum, mesleki tükenmişlik, öz yeterlik, duygusal zekâ, mizah tarzı, anne-baba tutumları, bireysel bütünlük duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı, psikolojik dayanıklılık, yalnızlık, iyimserlik yönelimi gibi konular açısından incelendiği araştırmalara rastlanmıştır (Ay ve Avşaroğlu, 2010; Çeçen, 2008; Çivitçi, 2009; Keser, 2005; Kümbülgüler ve Emeç, 2006; Recepoğlu ve Ülker Tümlü, 2015; Telef, 2011; Tuzgöl-Dost, 2007; Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek, 2008; Ülker Tümlü ve Recepoğlu, 2013; Yılmaz ve Altınok, 2009).

Yaşam doyumu ile ilişkili en önemli kavramlardan biri de iş doyumudur. İş doyumu ve yaşam doyumu birbirini tamamlayan, iç içe geçmiş kavramlar olarak düşünülmektedir (Dikmen, 1995). Pek çok araştırmada iş doyumu ve yaşam doyumu birlikte ele alınan insan yaşamını önemli derecede etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Akgündüz, 2013; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Bilge, Sayan ve Kabakçı, 2009; Kırcı Çevik ve korkmaz, 2014; Recepoğlu ve Ülker Tümlü, 2015; Telef, 2011; Uyguç, Arbak, Duygulu ve Çıraklar, 1998).

Araştırmada ele alınan diğer bir değişken olan aile yaşam tatmini genel olarak yaşam doyumunun önemli bir unsuru olarak görülmektedir (Henry, Ostrander ve Lovelace, 1992). Araştırmalarda bu değişkenin yanı sıra aile işlevselliği (Botha ve Booysen, 2014), aile yapısı (Hodacova, Cermakova, Smejkalova, Hlavackova ve Kalman, 2015), aile desteği (Adams, King ve Knig, 1996; Edwards ve Lopez, 2006), algılanan anne baba tutumu (Çivitçi, 2009) ve aile ilişkileri (Chang, McBride-Chang, Stewart ve Au, 2003) gibi aile ile ilgili diğer değişkenlerin yaşam doyumu ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Yaşam doyumunu etkileyen önemli unsurlardan bir diğeri olan aile-iş ilişkisini yansıtan iş aile çatışması ve yaşam doyumu arasındaki ilişki pek çok araştırmada incelenmiştir (Dursun ve İştar, 2014; Özdevecioğlu ve Çakmak Doruk, 2009; Rubert, Stevanovic, Tuminello Hartman, Bryant ve Miller, 2012; Lee, Grace, Sirgy, Singhapakdi, ve Lucianetti, 2015; Lin ve Jinyan, 2015).

Literatüre bakıldığında farklı örneklemler üzerinde yaşam doyumuna iş ve aile çevresinin etkisi olduğu görülmektedir. Bu çalışmada araştırma görevlilerinin yaşam doyum düzeylerinin yordayıcılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma görevlilerinin iş yaşamında sahip oldukları öğretim elemanı ve öğrenci rollerinin yanı sıra aile yaşamında da sahip oldukları çeşitli rol ve sorumluluklar bulunmaktadır. Bunlarla birlikte araştırma görevlilerin akademik ilerlemesi için çaba gösterdikleri bir dönemde olmaları yaşamlarını daha karmaşık hale getirmekte ve yaşam doyumlarını etkilemektedir. Akademik personelin yaşam doyumlarının incelendiği araştırmalarda diğer akademik ünvanlara sahip öğretim elemanlarına göre araştırma görevlilerinin daha düşük düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları gözlenmiştir (Recepoğlu ve Ülker Tümlü, 2015; Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek, 2008).

Bu bağlamda üniversitede araştırma görevlilerinin iş yaşamında ve kişisel yaşamlarında daha mutlu olabilmeleri ve dolayısıyla daha verimli olabilmeleri için iş ve ailesel değişkenlerin yaşam doyumları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın verileri 2014 – 2015 yılında Hacettepe Üniversitesinde görev yapmakta olan 246 araştırma görevlisinden Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeler Birimi tarafından desteklenen 1732 numaralı proje kapsamında toplanmıştır. Araştırma görevlilerinin 177'si kadın, 68'i erkek ve 98'i evli, 146'sı ise bekardır. Katılımcıların 123'ü üniversite kadrosunda bulunmakla beraber 123'ü üniversiteye görevlendirmeyle gelmiştir.

Araştırmaya katılanların iş-aile çatışmasını ölçmek üzere Carlson ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen İş-Aile Çatışması Ölçeği'nden yararlanılmıştır (akt., Burke vd., 2009). Araştırmada, zaman, gerginlik ve davranış esaslı olmak üzere 3 boyuttan oluşan ölçeğin, 3 maddeden oluşan gerginlik esaslı iş- aile çatışması boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin tamamının Türkçeye uyarlaması Burke ve diğerleri (2009) tarafından yapılmış ve iç güvenirlik katsayısı .85 bulunmuştur (Burke vd, 2009).

Çalışmada Yaşam Tatmini Ölçeği, bireylerin yaşam tatminlerini ölçmek amacıyla Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, bir bütün olarak genel yaşamdan duyulan tatmini ölçen 5 maddeden

oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmış ve iç güvenirlik katsayısı. 80 olarak rapor edilmiştir.

Çalışmada aile tatminini ölçmek üzere Ji ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen Aile Yaşam Tatmini İndeksi kullanılmıştır. Ölçek, aile yaşamından duyulan memnuniyeti ölçen 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Coşkuner ve Şener (2013) tarafından yapılmış ve iç güvenirlik katsaıyısı .85 bulunmuştur.

Çalışmada genel iş tatminini ölçmek amacıyla Cammann, Fichman, Jenkins ve Klesh (1979) tarafından İş Tatmin Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur (Nelson ve arkadaşları, 2013).

Verilerin analizinde çoklu regresyon ve çoklu örneklemler için t-testi analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada hata payı olarak .05 alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre aile tatmini ($t=7.613$, $p<.001$) ve genel iş doyumu ($t=5.594$, $p<.001$) değişkenleri araştırma görevlilerinin yaşam doyum düzeyini anlamlı olarak yordamakta; ancak iş-aile çatışması değişkeni ($t=-0.008$, $p>.05$) anlamlı olarak yordamadığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte aile tatmini ve genel iş doyumu değişkenleri araştırma görevlilerinin yaşam doyum düzeylerinin yaklaşık olarak %31'ini açıklamaktadır ($R= .55$, $R2= .31$).

Cinsiyete göre araştırma görevlilerinin yaşam doyum düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı ($t=1.405$ $p>.05$); medeni duruma ($t=2.232$, $p<.05$) göre ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre evli araştırma görevlilerinin ($x=4.73$ $n=98$, $sd=1.666$) yaşam doyum düzeyleri evli olmayanların yaşam doyum düzeylerine ($x=4.26$, $n=146$, $sd=1.602$) göre daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler : aile tatmini, iş doyumu, iş-aile çatışması, medeni durum

Kaynakça

Adams, G. A., King, L. A., & King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support, and work–family conflict with job and life satisfaction. *Journal of applied psychology*, *81*(4), 411-420.

Botha, F., & Booysen, F. (2014). Family functioning and life satisfaction and happiness in South African households. *Social Indicators Research*, *119*(1), 163-182.

Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1979). *The Michigan Organizational Assessment Questionnaire*. Unpublished manuscript, University of Michigan, Ann Arbor, MI.

Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children.*International Journal of Behavioral Development*, *27*(2),182-189.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1),71-75.

Dursun, S. (2014). Kadın çalışanların yaşamış oldukları iş aile yaşamı çatışmasının iş ve yaşam doyumu üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *28*(3),127-137.

Uyguç, N., Arbak, Y., Duygulu, E. ve Çıraklar, N. H. (1998). İş ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin üç temel vardayım altında incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(2),192-204.

Yılmaz, E., & Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,*15*(3),451-470.

Burke, R. J. (1986). Occupational and Life Stress and the Family: Conceptual Frameworks and Research Findings. *International Review of Applied Psychology,* 35,347-369.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49* (1),71-75

(6868) Psikolojik Danışman Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Murat CANPOLAT

Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Psikolojik danışma hizmetinin birçok psikolojik problemin çözümünde etkili olduğunun kanıtlanmasıyla birlikte, bu yardımın etkililiğini arttıran faktörlerin neler olduğuna duyulan merak giderek artmıştır (Pamukçu & Demir, 2013).

Yapılan araştırmalarda her meslekte olduğu gibi psikolojik danışmanlık mesleğinin de etkili bir şekilde icrasını etkileyen birtakım faktörler olduğu kabul edilmektedir. Akbaş (2001) yaptığı çalışmada yüksek idare desteği, geliştirici iletişim, olumlu psikolojik danışmanlık ve rehberlik anlayışı, psikolojik danışmanın çaba ve motivasyonu, isteklilik, eğitim ve gelişime önem verme, koruyucu ve önleyici rehberlik anlayışı, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, sorumlulukların yerine getirilmesi, danışman rolünün benimsenmesi, öğrenci sayısının azlığı ve veli katılımı gibi faktörlerin işbirliğinin yüksek düzeyde olmasını etkilediği sonucuna varmıştır. Geliştirici iletişim, sorumlulukların yerine getirilmesi gibi bazı özelliklerin psikolojik danışmanlarda olması gerekmektedir.

Kepçeoğlu (1994) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin verimliliğinde danışmanın aldığı eğitimin, kişilik özelliklerinin, mesleki yeterliliklerinin, mesleki doyumunun ve görev algısı gibi faktörlerin etkisi olduğunu belirtmektedir. Yalçın (2006) mesleki uygulamalarında psikolojik danışmanların kişisel özellikleri, mesleki bilgileri ve psikolojik danışma becerilerinin psikolojik danışmanların etkililiğini belirlemede kullanılabilecek özellikler olduğunu ifade etmektedir. İkiz ve Karaca (2011) danışma sürecinin başarılı olmasını, psikolojik danışmanların ruhsal yönden sağlıklı, mesleki yönden bilgi ve becerilerle donanımlı olmasına bağlamaktadırlar.

Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) psikolojik danışmanlık mesleğinin, etkili bir şekilde icra edilmesini etkileyen bazı faktörleri; okul danışmanlarının kendi rollerini algılayış biçimleri, çalışma performansları, okuldaki personelin rehberlik anlayışı ve rehberlik çalışmalarını yürütmek için okuldaki gerekli olanaklara dayalı çeşitli nedenleri olabileceğini sıralamışlardır. Psikolojik danışmanların çalıştığı okullarda idareciler, öğretmenler ve velilerle işbirliği yapabilmesi de etkili psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için gerekli görülmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik sürecinin etkili olması konusunda alan yazında birçok görüş bulunsa da etkili bir psikolojik danışma sürecinde en önemli faktörlerden biri süreçte aktif bir rol üstlenen psikolojik danışmana ilişkin faktörlerdir (Hackney & Cormier, 2005).

Corey'e (1996) göre etkili bir psikolojik danışman kim olduğunu, ne olabileceğini, amacını, değerlerini bilir. Güçlü ve zayıf yönlerini bilir, yeni yaşantılara açıktır, otantik, dürüst, sabırlı, saydam, kendini açma konusunda uygun davranan, mizah anlayışına sahip, gerçekçi karar alabilen, danışanlarına olumlu model sunan biridir. Psikolojik danışmanların kendine güvenen ve saygı duyan, duyarlı, sabırlı ve hoşgörülü olan, kendinden hoşnut olan, dışadönük, sorumluluk sahibi, kendi ve çevresiyle uyumlu, kendi ile barışık, deneyime açık, özgüveni yüksek, empatik, benlik saygısı yüksek, kararlı, sosyal ilişkileri güçlü gibi özelliklere sahip olması etkili psikolojik danışmanlık için gerekli özellikler olarak belirtilmektedir (Muslu-Köseoğlu, 1994).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında psikolojik danışmanların sosyal becerilerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinin etkililiğinde gerekli olduğu görülmektedir. Sosyal becerinin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun bilinmesi, psikolojik danışmanların sosyal beceri düzeylerinin arttırılması ve psikolojik danışma hizmetlerinin verimliliği açısından büyük öneme sahiptir.

Buradan hareketle bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve oturulan ev) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında öğrenim görmekte olan psikolojik danışman adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise tesadüfü örnekleme yöntemi ile seçilmiş 70 kız ve 39 erkek toplam 109 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada Riggio tarafından 1986 yılında geliştirilen, 1989 yılında yeniden düzenlenerek bugünkü halini alan Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Sosyal Beceri Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yüksel (1997) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 90 madde ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Sosyal Beceri Envanteri sosyal becerilere ilişkin

tutum ve davranışlara karşılık gelen ifadelerin yer aldığı 5'li likert tipi ölçektir. Ölçekte yer alan ifadeler "hiç benim gibi değil- 1 puan", "biraz benim gibi- 2 puan", "benim gibi- 3 puan", "oldukça benim gibi- 4 puan", "tamamen benim gibi- 5 puan" olarak yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 90 en yüksek puan 450'dir. Ölçekte bulunan 90 maddenin 32 tanesi ters puanlanmaktadır. Ölçekte toplam puanların yüksekliği bireyin sosyal beceriler konusunda kendini yüksek algıladığını göstermektedir (Akt. Yüksel,1997).

Elde edilen verilerin analizi için SPSS 18.0 paket programı kullanılmış; Bağımsız Gruplarda t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve LSD uygulanmıştır.

Bu bölümde Sosyal Beceri Envanteri'nden elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinin; cinsiyet (kız, erkek), akademik başarı (düşük, orta, yüksek), sosyo-ekonomik düzey (düşük, orta, yüksek), kardeş sayısı (1-2, 3-4, 5-6, 7 ve üstü), anne eğitim düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite), baba eğitim düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) ve oturulan ev (müstakil, apartman dairesi) değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında bakıldığında, psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinin; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve oturulan ev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Psikolojik danışman adaylarının sosyal beceri düzeylerinin akademik başarısı yüksek olanlar lehine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik danışman, sosyal beceri, değişken

Kaynakça

Akbaş, S. (2001). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Atıcı, M., Özyürek, R. & Çam, S. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(24),* 7-23.

Corey, G. (1996). *Theory and practice of counseling and psychotherapy.* California: Brooks/ Cole Publishing Company.

Hackney, H. & Cormier, S. (2005). *The professional counselor: A process guide to helping.* (5.th edition). Boston: Pearson.

İkiz, F. E. & Karaca, R. (2011). Danışma becerileri eğitiminin psikolojik danışmanların empatik becerisine etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy,6 (2),*1585-1595.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (8. Baskı). Ankara: Özerler Matbaası.

Muslu Köseoğlu, S. (1994). *Psikolojik danışmanların empatik becerilerinin ve kişilik özelliklerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pamukçu, B. & Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (40*), 212-221.

Yalçın, İ. (2006). 21. yüzyılda psikolojik danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39 (1),* 117-133.

Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(6872) Kısa Süreli Çözüm Odaklı Yaklaşıma Dayalı Bireysel Psikolojik Danışmanın Sınav Kaygısının Azaltılmasındaki Etkisi

Yunus ALTUNDAĞ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sefa BULUT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Gerek üniversite öncesi gerekse üniversite eğitimi sonrası yapılan merkezi sınavlar gerçek amacının dışında değerlendirilebilmektedir. Okul ya da öğretmenlerin başarısı veya ailelerin başarısı gibi gerçekçi olmayan değerlendirmeler atfedilebilmektedir(Kumandaş ve Kutlu, 2014). Bu tür sınavlar için "yüksek risk içeren sınavlar" tanımlaması yapılmaktadır(Kumandaş ve Kutlu, 2014; Meier, 2002). Bu yüksek risk içeren sınavlar genelde bir diploma ya da önemli bir çıktı belgesinin alınacağı veya bir üst eğitim kurumuna geçişin yapılacağı sınavları kapsamaktadır(Resnick, 2002). Böylesi sınavlarda öğrenci, öğretmen ve velilerin gerçekçi olmayan beklenti ve değerlendirmelerden ötürü adeta bir yarış içine sokulmaktadır. Bu durum da öğrencilerin gerçek performansını göstermelerini engelleyebilmektedir.

Sınav öncesi sınava hazırlık anlamında gerekli çalışmaları yapmasına karşın neden bazı adaylar başarılı olamamaktadır? Bu sorunun bir çok cevabı olabilir. Ancak en belirgin nedenlerin başında sınav kaygısı gelmektedir(Yıldırım ve Ergene, 2003).Adayların yaşadığı bu olumsuz duygu, gerçek performansı engelleyebilmektedir(Yıldırım ve Ergene, 2003). Sınav kaygısı genelde sınav esnasında yaşanan kaygının özel bir türü olarak kabul edilmektedir. Temelde duyuşsallık ve kuruntu olmak üzere iki boyutu olduğu belirtilmektedir. Burada duyuşsallık kavramıyla ifade edilen sınav kaygısının kişinin fizyolojik ve duyusal alandaki titreme, mide şişkinliği, terleme, bulantı gibi somatik belirtileri kapsamaktadır. Kuruntu ise, kişinin sınavla ilgili gerçekçi olmayan düşünce ya da iç konuşmaları olarak ifade edilmektedir(Öner, 1990; Akın, Demirci ve Arslan, 2012).

Okullarda başta sınav kaygısı olmak üzere, yürütülen tüm psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri profesyonel bir zeminde yürütüldüğü takdirde işlevsel olacaktır. Ancak son yıllarda geleneksel yaklaşıma dayalı bireysel danışmalar yerine grup çalışmalarına ya da kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı yöntemler tercih edilmektedir(Meier ve Davis, 2007). Özellikle ülkemizde öğrenci sayısının fazla ancak uzman sayısının az olduğu psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı yaklaşımların kullanılması önerilmektedir(Meydan, 2013). Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı üzerinde iyileştirici etkileri olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır(Franklin, Moore ve Hopson, 2008; Selekman, 2010). Bunların yanında Çin'de yapılan bir meta-analiz çalışmasında Kısa süreli çözüm odaklı(KSÇO) yaklaşıma dayalı işlemlerin kişilerin kaygı, depresyon gibi ruhsal sorunların azaltılmasında oldukça etkili olduğu belirtilmiştir(Kim vd, 2015).

Günümüzde kısa süreli yaklaşımların tercih edilmesinde çocuk ve ergenlerin yanında ailelerin beklentisi ve zaman kısıtlılığı gibi faktörler etkili olmaktadır. Selekman(2008)'a göre aileler çocukları için oldukça kısa sürede ve etkin bir sonuç alma beklentisi içinde hareket ediyorlar. Bu durumda da sorunlarını kısa sürede çözmeyi tercih ediyorlar. Diğer yandan ergenler de, geleneksel yaklaşımların ayrıntılı bir şekilde kişiyi anlamaya çalışmasından rahatsız olabiliyorlar.(MacDonald, 2007). Kendilerinin eleştirildiğini, sorgulandığını hissettikleri için KSÇO yaklaşımdaki daha çok çözümlerin ve güçlü yanların konuşulduğu psikolojik danışmalara iyi yanıt verebilmektedirler. Bir başka boyut ise zamanın kısıtlı oluşudur. Özellikle ülkemizde uzman sayısının kısıtlı ancak öğrenci sayısının fazla olması danışmanları kısa süreli yaklaşımları kullanmaya yönlendirebilmektedir(Meydan, 2013).

Eğitim hayatı boyunca birçok sınav ve değerlendirmeyle karşılaşan öğrenciler özellikle yüksek risk içeren sınavlar kategorisindeki üniversiteye giriş sınavına girmektedirler. Bu sınav kimi öğrenciler için oldukça kaygı verici olabilmektedir. Bu çalışmada üniversite sınavına hazırlana lise son sınıf öğrencilerinden yüksek sınav kaygısı gösteren öğrencilerin yaşadığı bu kaygı üzerinde KSÇO yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışmanın etkililiği test edilmek istenmektedir.

Çalışmanın örneklem grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bolu Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrenimlerine devam eden 16 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 8'i deney 8'i kontrol grubundan oluşmaktadır.

Ölçekten 45 puan ve üzeri alan 40 öğrenci alınarak sınav kaygısı ve kısa süreli çözüm odaklı bireysel psikolojik danışma hakkında temel olarak bilgilendirilmiştir. Çalışmaya gönüllü 8 öğrenci deney grubuna alınmış ve diğer 32 kişi içerisinden tesadüfi olarak 8 kişi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 4'er oturumluk KSÇO yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışma uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının analizinde non-parametrik tekniklerden ilişkisiz örneklemler için Mann Whitney U testi ve ilişkili iki örneklem için Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler testine yer verilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal formu Amerika ve Mısır örneklemi üzerinde geliştirilen ölçeğin ülkemiz kültürüne uyarlama çalışması Akın, Demirci ve Arslan(2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek 20 madde dört boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama çalışmaları kapsamında bir dizi istatistiksel analiz yapılmıştır. Öncelikle dilsel eşdeğerlik çalışmasının sonuçları ölçeğin Türkçe ve orijinal formunda yer alan maddeler arasındaki korelasyonların .52 ile .91 arasında

yer aldığını göstermiştir Lise örneklemi üzerinde yapılan çalışmada doğrulayıcı faktör analizinde dört boyutlu modelin iyi uyum verdiği bulunmuştur(x^2=332.20, sd=160, RMSEA=.056, CFI=.92, IFI=.92, GFI=.91 ve SRMR=.051). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları gerginlik alt ölçeği için .78, bedensel belirtiler alt ölçeği için .77, endişe alt ölçeği için .71, sınavlarla ilgisiz düşünceler alt ölçeği için .80 ve ölçeğin tamamı için .88 olarak hesaplanmıştır.

İşlem öncesi yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sınav kaygısı ölçeğinin gerginlik(U=31, p>.05), bedensel belirtiler(U=32, p>.05), endişe(U=22.5, p>.05) ve sınavlarla ilgisiz düşünceler(U=19, p>.05) alt boyutları ile toplam sınav kaygısı puanları(U=23.5, p>.05) açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sınav kaygısı puanları bakımından benzer olduklarını göstermektedir.

Uygulanan işlem sonrası yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sınav kaygısı ölçeğinin gerginlik(U=2.50, p<.05), bedensel belirtiler(U=3.50, p<.05), endişe(U=.00, p<.05) ve sınavlarla ilgisiz düşünceler(U=2.00, p<.05) boyutları ile toplam puanları(U=.00, p<.05) açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçta sıra ortalamaları dikkate alındığında KSÇO yaklaşıma dayalı psikolojik danışmaya katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre sınav kaygısı puanlarında azalma olduğu görülmektedir

Anahtar Kelimeler : Kısa Süreli Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma, Sınav Kaygısı, Ergen

Kaynakça

Akın, A., Demirci, İ., ve Arslan, S. (2012). Revize edilmiş sınav kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *11*(21). 103-118

Franklin, C., Moore, K. ve Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools*, *30*(1), 15-26.

Kim, J. S., Franklin, C., Zhang, Y., Liu, X., Qu, Y. ve Chen, H. (2015). Solution-focused brief therapy in China: A meta-analysis. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, *24*(3), 187-201.

Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime Öğrenci Seçmede ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Oluşturduğu Risk Faktörlerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri. *Turk Psikoloji Dergisi*, *29*(74). 15-31

Macdonald, A. (2007). *Solution-focused therapy: Theory, research & practice*. London: Sage Publication

Meier, D. (2002). Standardization versus standards. *Phi Delta Kappan*, *84*(3), 190-190.

Meier, S. T. ve Davis, S. R. (2007). Psikolojik danışma: Temel öğeler (Çev. DY Bektaş, E.Özeke Kocabaş ve S. Doğan).(2. baskı), Ankara, PegemA Yayıncılık.

Meydan, B. (2013). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma: Okullardaki Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(39), 120-129

Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı. *İstanbul: Yöret Yayınları*.

Resnick, M. A. (2002). *The Educated Student: Defining and Advancing Student Achievement*. National School Boards Association (NSBA), Alexandria, VA 22314-3493.

Selekman, M. D. (2010). *Collaborative brief therapy with children*. Guilford Press.

Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 224-234.

(6883) Sosyal Destek ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide İlişkisel-Karşılıklı Bağımlı Benlik Kurgusunun Aracı Rolünün İncelenmesi

Yüksel EROĞLU

Bayburt Üniversitesi

ÖZET

Sosyal destek, bireyin sevildiğini, kendisine değer verildiğini ve geniş bir iletişim ağının parçası olduğunu hissetmesini sağlayan bilgi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal desteğin stresle başa çıkmayı kolaylaştırdığı ve psikolojik uyumu arttırdığı belirtilmektedir. Ayrıca bireyleri koroner kalp yetmezliği gibi fiziksel rahatsızlıklardan koruduğu, bağışıklık sistemini güçlendirdiği, depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklarla başa çıkmayı kolaylaştırdığı, gerçeklerden kaçmak için alkole yönelme gibi davranışları önlediği ve yaşam doyumunu arttırdığı bildirilmektedir (Song, Kong, & Jin, 2013). Yaşam doyumu, bireyin yaşamının genel kalitesinin bilişsel açıdan değerlendirilmesine dayanmaktadır ve iyi oluşun merkezinde yer almaktadır (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Alanyazındaki araştırmaların sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye yönelik farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bazı araştırmalar (Thomas, 2010) sosyal destek ile yaşam doyumu arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır. Thomas (2010) yaşlı bireylerle yaptığı araştırmada bireyin yaşam doyumunun eşinden ya da kardeşlerinden sosyal destek alması durumunda arttığını, çocuklarından sosyal destek alması durumunda ise azaldığını bildirmiştir. Bu durum, çocuklardan sosyal destek alınmasının ebeveynlik hissi ile çelişmesinden kaynaklanabilir. Buradan hareketle sosyal destek alma ile bireyin benlik hissi arasındaki tutarsızlığın, sosyal desteğin pozitif etkilerini baskılayabileceği söylenebilir. Song ve diğerleri (2013) sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye öz-değerlendirme, öz-saygı ve genel öz-yeterlik gibi benlikle ilişkili süreçlerin aracılık ettiğini bildirmiştir. Sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rol oynayabilecek benlikle ilişkili bir diğer sürecin ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu olduğu söylenebilir. İlişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu bireylerin benliklerini yakın ilişkileri bağlamında yapılandırmasını içermektedir. İlişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusuna sahip bireylerin davranışlarının yakın ilişkilerine yönelik duygu, düşünce ve davranışları tarafından belirlendiği ve birçok sosyal davranışla ilişkili olduğu bildirilmektedir (Cross, Bacon, & Morris, 2000). Alanyazında sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin benlik kurgusu açısından incelendiği çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalarda bu ilişki benliğin geniş sosyal roller ve gruplar bağlamında tanımlanmasını içeren karşılıklı-bağımlı benlik kurgusu temel alınarak araştırılmıştır (Heintzelman & Bacon, 2015). Bununla birlikte ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide oynadığı rolü inceleyen yalnızca bir araştırmaya (Heintzelman & Bacon, 2015) rastlanmıştır. İlişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu düzeyi yüksek bireylerin güçlü yakın ilişkiler kurma konusunda güdülendiği ve öz-saygılarının bu ilişkiler yoluyla beslendiği göz önünde bulundurulursa bu bireylerde sosyal destek algısının yükselmesinin yaşam doyumunu arttıracağı ifade edilebilir. Buna dayanarak ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun rolünü inceleyen yeni araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir. Bundan dolayı bu araştırmada sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin önemli belirleyicilerinden birisinin ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu olduğu şeklindeki hipotez test edilmiştir.

Araştırma ilişkisel-tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma Bayburt Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 306'sı kız (% 63.1), 179'u erkek (% 36.9) olmak üzere toplam 485 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ), İlişkisel-Karşılıklı Bağımlı Benlik Kurgusu Ölçeği (İKBBKÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır. ÇBASDÖ'den alınan toplam puanlar bağımsız, İKBBKÖ'den alınan toplam puanlar aracı, YDÖ'den alınan toplam puanlar ise bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. ÇBASDÖ; Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilmiş ve Eker, Arkar ve Yaldız (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ÇBASDÖ; aile, arkadaş ve özel bir insan olmak üzere üç alt boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. ÇBASDÖ'nün bu araştırmadaki iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. İKBBKÖ (Cross ve diğerleri, 2000) 11 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Akın, Eroğlu, Kayış ve Satıcı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan İKBBKÖ'nün bu araştırmadaki iç tutarlık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan YDÖ (Diener, Emmmons, Larsen ve Griffin, 1985) 5 maddeden oluşmakta ve bireyin kendi yaşamını genel olarak nasıl değerlendirdiğini ölçmektedir. YDÖ'nün iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Aracılık hipotezinin test edilmesinde parametrik olmayan boostrap yöntemi kullanılmıştır. Mevcut veri setinden çok büyük veri setleri üretmek amacıyla yeniden örnekleme yapabilmeyi mümkün kılan bootstrap yöntemi aracılığıyla 485 kişilik örneklem büyüklüğü % 95 güven aralığında 5000 olarak yeniden oluşturulmuş ve böylece analizlerin yeniden örnekleme ile üretilen daha büyük veri setleri üzerinde yapılması yoluyla daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilmesi mümkün olmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular, sosyal desteğin yaşam doyumu üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir, β=.15, t=7.90, p=.00. Bunun yanında sosyal desteğin ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu (β=.25, t=7.68, p=.00) ve ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun yaşam doyumu (β=.06, t=2.43, p=.02) üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. % 95 oranında yanlılığı düzeltilmiş güven aralıklarının sıfırı içermemesi, ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını ortaya koymuştur, β=.02, % 95 CI (.002, .032). Bununla birlikte

ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusunun etkisi kontrol edildiğinde sosyal desteğin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı etkisinin hala anlamlı olduğu (β=.13, t=6.69, p=.00) görülmüştür. Bu durum kısmi aracılığa işaret etmektedir. Kısmi aracılık, sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bir kısmının doğrudan, bir kısmının ise ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal destek, yaşam doyumu, ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu, aracılık

Kaynakça

Akın, A., Eroğlu, Y., Kayış, A. R., & Satıcı, S. A. (2010). The validity and reliability of the Turkish version of the relational-interdependent self-construal scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5,* 579-584.

Cross, S. E., Bacon, P. L., & Morris, M. L. (2000). The relational-interdependent self construal and relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 7*8, 791–808.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49,* 71–75.

Eker, D., Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12*(1), 17-25.

Heintzelman, S.J. & Bacon, P.L. (2015). Relational self-construal moderates the effect of social support on life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 73*, 72-77.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Song, G., Kong, F., & Jin, W. (2013). Mediating effects of core self-evaluations on the relationship between social support and life satisfaction. *Social Indicators Research, 114*, 1161–1169.

Thomas, P. A. (2010). Is it better to give or to receive? Social support and the well being of older adults. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65B, 351–357.

Zimet G.D., Dahlem N.W., Zimet S.G., & Farley, G.K. (1988) The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*, 30-41.

(6999) Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Psikolojik Sağlamlık, Olumsuz Benlik Algısı ve Problem Davranışlar

Erdinç DURU Paukkale Üniversitesi
Gökmen ARSLAN Süleyman Demirel Üniversitesi
Murat BALKIS Paukkale Üniversitesi

ÖZET

Ergenlik dönemiyle birlikte birey bir yandan büyüme, olgunlaşma ve gelişme için bir takım fırsat ve yaşantılar kazanırken, diğer yandan akademik, kişisel ve sosyal uyumunu etkileyebilecek bir takım uyum sorunları ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Duru ve Arslan, 2014). Bu dönemde bireyin karşılaşmış oldukları önemli psikososyal sorunlardan biri de problem davranışlardır. Problem davranışlar, psikososyal açıdan ergenin hem gelişimini hem de sosyal uyumunu ve fiziksel sağlığını tehlikeye sokan davranışlardır (Jessor, 1991). Bu davranışların özellikle ergenlik öncesi ile ergenlik dönemi arasında artış gösterdiği, ortaöğretim yıllarında doruk noktaya ulaştığı ve genç yetişkinlik döneminde inişe geçtiği ifade edilmektedir (Steinberg, 2007). Ayrıca bu dönemde birey, toplum tarafından kabul edilen alanlarda ve kabul edilen şekillerde bir sosyal grubun parçası olamazsa, bu gereksinimi farklı grup ve ortamlarda doyurmaya çalışabilir (Duru, 2007). Dolayısıyla bireyin içinde bulunduğu sosyal yapı tarafından kendisini dışlanmış olarak algılaması problem davranışlara neden olabilecek bir risk faktörü olarak düşünülebilir.

Sosyal dışlanma, bireyin kendisini; sosyal çevresinden kopmuş, soyutlanmış ve reddedilmiş olarak algılaması şeklinde kavramlaştırılabilir. Alanyazındaki çalışmalar, dışlanma düzeyi arttıkça yalnızlık, depresyon ve olumsuz duygulanım düzeyinin arttığını; yaşam doyumu, benlik saygısı ve mutluluğun ise azaldığını göstermektedir (Malone, Pillow ve Osman, 2012). İnsanın sosyal bir varlık olduğu (Baumeister ve Leary, 1995; Duru, 2008) ve kültürümüzde yakın ilişki ve bağların önemi dikkate alındığında (Duru ve Poyrazli, 2011; Karakitapoglu ve Imamoglu, 2002) dışlanmanın bireyin gelişimi ve iyi oluşu üzerinde etkisini anlamanın önemli olduğu söylenebilir. Yukarıdaki açıklamaların ışığında, daha yüksek dışlanma düzeyinin daha yüksek problem davranışlarla ilişkili olması beklenebilir. Bununla beraber, nasıl ki dışlanma yaşantıları bireyi problem davranışlara itebiliyorsa, bireyin bu olumsuz yaşantılarla başa çıkma beceri de onun problem davranışlara yönelmesinde koruyucu rol üstlenebilir. Bu bağlamda yapılan bazı çalışmalar, sosyal olarak kendisini dışlanmış olarak gören bireylerin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin daha olumsuz olduğu ve düşük psikolojik sağlamlık düzeyine sahip olduklarını desteklemektedir (Arslan, 2015; Duru ve Arslan, 2014; Duru, Arslan ve Balkıs, 2015). Ayrıca diğer bazı çalışmalar ise psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireylerin daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve problem davranışlara daha az yöneldiklerini göstermiştir (Arslan, 2015; Kabasakal ve Arslan, 2014; Pilowsky, Zybert ve Vlahov, 2004). Sonuç olarak alanyazında ışığında, bu çalışmada (1) "Ergenlerde sosyal dışlanma-problem davranışlar arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve olumsuz benlik algısının aracı rolü nedir?" ve "Ergenlerde sosyal dışlanma-olumsuz ben algısı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü nedir?" sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Isparta merkezde iki farklı lisede öğrenim gören 560 ergen oluşturmuştur. Katılımcıların 301'i (%53.8) kadın ve 259'u (%46.3) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 14 ile 19 arasında değişmektedir (Ortalama = 16.48; *Ss* = 1.16). Veri analiz süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler, değişkenler arasındaki korelasyon değerleri ve analiz varsayımları incelenmiştir. İkinci aşamada, sosyal dışlanma-problem davranışlar ve sosyal dışlanma-olumsuz benlik arasında psikolojik sağlamlığın aracı rolünü test etmek için gözlenen değişkenlerle yol analizi kullanılmıştır. Sosyal dışlanma ve problem davranışlar arasındaki ilişkide hangi mekanizmanın daha etkili olduğunu görebilmek için dört model test edilmiştir. Birinci modelde sosyal dışlanma ve olumsuz benlik algısı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın rolü, ikinci modelde sosyal dışlanma ve problem davranışlar arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü, üçüncü modelde olumsuz benliğin aracı rolüne bakılmış ve son modelde psikolojik sağlamlık ve olumsuz benlik algısının aracı rolü test edilmiştir. Birinci aşamada veri seti kayıp ve hatalı verilerden arındırılmış ve normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık değerleri aracılığıyla incelenmiştir. İkinci aşamada, yol analizine ilişkin sonuçlar, ki-kare ($\chi 2$), $\chi 2$/sd oranı, iyilik uyum indeksi (goodness of fit index, GFI), normlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index, NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index, CFI), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (standardized root mean square residuals, SRMR), fazlalık uyum indeksi (incremental fit index, IFI), göreli uyum indeksi (relative fit index, RFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean square error of approximation, RMSEA) uyum indeksi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler SPSS 22 ve AMOS 22 programları aracılığıyla ve .05 anlamlılık düzeyiyle test edilmiştir.

Edilen bulgular, tüm yapısal modellerin iyi uyum değerleri ürettiğini göstermiştir. Birinci modele ilişkin bulgular sosyal dışlanmanın olumsuz benlik algısını (β = .25, p< .001) ve psikolojik sağlamlığı (β = -.28, p< .001), psikolojik sağlamlığın olumsuz benlik algısını (β = -.24, p< .001) yordadığını göstermiştir. İkinci model, sosyal dışlanmanın (β = .10, p< .05) ve psikolojik sağlamlığın (β = -.36, p< .001) problem davranışları yordadığını ortaya koymuştur. üçüncü modelden elde edilen sonuçlar sosyal dışlanma (β = .10, p< .05) ve olumsuz benlik algısının (β = .29, p< .001) problem davranışları anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Son modele ait bulgular sosyal dışlanmanın problem davranışları (β = .04, p> .05) yordamadığını göstermiştir. Diğer yandan, psikolojik sağlamlığın olumsuz benlik algısı (β = -.24, p< .001) ve problem davranışların (β = -.31, p< .001) anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur. Son olarak, olumsuz benlik algısının problem davranışları (β = .22, p< .001) yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Dışlanma, Psikolojik Sağlamlık, Olumsuz Benlik Algısı, Problem Davranışlar, Ergenlik

Kaynakça

Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, *117*(3), 497-529.

Duru, E. (2007). Sosyal bağlılık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. Eğitim Araştırmaları, 26, 85-94.

Duru, E. (2008). The predictive analysis of adjustment difficulties from loneliness, social support, and social connectedness. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *8*(3), 849-856.

Duru, E. ve Arslan, G. (2016). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5* (41), 36-48.

Duru, E., Arslan, G.,& Balkıs, M. (2015). *Dışlanma ve benlik saygısı arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolü.* 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 16-18 Nisan, Niğde.

Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of adolescent Health*, *12*(8), 597-605.

Kabasakal, Z. & Arslan, G. (2014). Ergenlikte görülen anti-sosyal davranışlar, psikolojik sağlamlık ve aile sorunları arasındaki ilişki. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi, 2* (3), 76-90.

Karakitapoğlu, Z. ve Imamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, *142*(3), 333-351.

Malone, G. P., Pillow, D. R. ve Osman, A. (2012). The general belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and individual differences*, *52*(3), 311-316.

Pilowsky, D. J., Zybert, P. A. ve Vlahov, D. (2004). Resilient children of injection drug users. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *43*(11), 1372-1379.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Çev. Ed. Çok, F.) Ankara: İmge Kitabevi.

(7013) Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınırlılık Algı Şemaları İle Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İlhan ÇİÇEK

Batman Üniversitesi

ÖZET

Türkiye' de eğitim sistemi sınav odaklı olduğundan, öğrencinin üniversiteye girmesi hayatının önemli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Üniversiteye hazırlık aşaması, ilköğretimin kademesinden başlayarak lise yıllarında devam etmekte; öğrencilerin çoğu, okulunun yanı sıra dershanelere de devam etmekte, bazı öğrenciler öğretmenlerden özel dersler almaktadır (Yıldırım, 2006). Eğitimin temel amacının bireyleri, özellikle ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek ve var olan kendilerine özgü yeteneklerini geliştirmek olmasına karşın, ülkemizde son yıllarda birçok aile bu gerçeğe ters düşen davranışlar içinde olduğu görülmektedir. Çocuklarının sınavlarda başarılı olabilmeleri ve istedikleri okullara girebilmeleri yoğun çabaların içinde oldukları görülmektedir (Yavuzer, 1999).

Kaygı

İngilizcede "anxiety" kelimesi ile ifade edilen bu kavramın günlük kullanımındaki çevirisi dilimize "endişe" olarak yerleşmiştir. Ancak bunun kavramı sıradanlaştıran bir kullanım olduğunu söyleyen psikyatri uzmanları, bu kavramı Türkçeye uygun şekilde kaygı olarak çevirerek çalışma alanında kullanmaktadırlar (Öztürk, 2004). Köknel (1987)'e göre kaygı, nedeni belli olmayan bir korku durumudur. Kişi, her an belirsiz bir tehlike ya da felaket ile karşılaşacağını düşünüp kendini tedirgin, gergin ve sıkıntılı bir bekleyiş içine sokar. İşte kaygı; bir beklenti, istek ya da güdünün iç veya dış nedenlerle engellenmesi sonucunda ortaya çıkan duygusal yaşantıdır. Genel anlamda çevresel ve psikolojik olaylara karşı gösterilen bir duygusal reaksiyon şeklinde tanımlanan kaygı, belirli sınırlar içerisinde kalmak koşuluyla, evrensel ve normal bir insan duygusu olarak kabul edilmektedir.

Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı sınavlarda, testlerde ya da diğer formel değerlendirme becerilerinde zayıf performansa yol açan korku olarak tanımlanır (Safran, 2000). Sınav kaygısı; tehditkar bir durum karşısında psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerde azalma ile kendini gösteren stabil bir kişilik özelliği olarak da tanımlanmaktadır (Mc Donald, 2001).

Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; nesnel bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan bireyde gerginlik yaratan, hoş olmayan bir duygu durumudur.

Sınırlılık Algısı

Sınav kaygısı ile ilişkisi olabileceği düşünülen sınırlılık algısı, kişinin dünyadaki gelişim olanaklarını ve kişiler arası ilişkileri kısıtlı, bu iki alanındaki olanakları kendi içinde bağımlı ve değişmez olarak algılama eğilimini ifade etmektedir (Boysan ve Kayri, 2006). Bir diğer deyişle sınırlılık algısı bireyin, belli bir potansiyele sahip olmasına rağmen, içinde bulunduğu şartları değiştiremeyeceği, yeni ilişkiler geliştiremeyeceği, daha çok başkalarına bağımlı olarak yaşama algısının ön planda olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın temel amacı Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde sınırlılık algısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki'yi saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma Batman ili merkezinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim son sınıfa devam eden öğrencilerin devam ettiği üç meslek lisesi, üç fen/anadolu lisesi ile üç genel liseden 210 kız, 254 erkek olmak üzere toplam 464 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmada 5 maddeden oluşan bir "Kişisel Bilgi Formu", 20 maddeden oluşan, Spielberger ve arkadaşların 1979'da geliştirdiği, Öner (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, likert tipi bir ölçek olan "Sınav Kaygısı Envanteri" ile Boysan ve Kayri (2006) tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan beşli likert tipi olan "Sınırlılık Şemaları Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma hipotezleri SPSS 20 programıyla analiz edildi. İlk önce Sınav Kaygısı Envanteri ile Sınırlılık Şemaları Ölçeği ile ilgi elde edilen bulgular (ortalama, yüzde ve standart sapmalar) betimsel istatistikle elde edildi. Daha sonra Kolmogorov-Simornor Normallik Testi ile ölçeklerin normal dağılmadığı saptandı.

Evren, Batman il merkezindeki 21 ortaöğretim okulunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında eğitimlerine devam eden 4567 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Örneklem seçimi, Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğünün belirlediği eğitim bölgeleri ve sosyo-ekonomik düzey göz önünde bulundurularak 3 bölgeye ayırdığı kıstaslar dikkate alınarak yapılmıştır. Bu üç eğitim bölgesinde yer alan okullara, basit seçkisiz

örneklem yöntemiyle tüm okullara eşit şans tanınarak, her tabakadan 3 genel lise, 3 anadolu/fen lisesi, 3 meslek lisesi seçilmiştir (Büyüköztürk ve Arkadaşları, 2008).

Sınırlılık Şemaları Ölçeği", "Sınav Kaygısı Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" için gerekli yasal izinler alındıktan sonra, belirlenen örneklem gruplarının öğrenim gördüğü okullara gidilerek, ilk olarak araştırmacı tarafından sınıf rehber öğretmenlerine gerekli bilgilendirme yapıldı. Daha sonra uygulamanın yapılacağı sınıflarda araştırmacı tarafından öğrencilere, çalışmanın amacı ve nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda malumat verilerek, sınıf rehber öğretmenleri tarafından ölçeklerin uygulanması sağlandı.

Çalışmada "Sınırlılık Şemaları Ölçeği", "Sınav Kaygısı Envanteri" ve bu ölçeklere ait "Kişisel Bilgi Formu" olmak üzere üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır.

Örneklem grubundan elde edilen veriler bilgisayar ortamına (SPSS 20 ,0) aktarıldıktan sonra verilerin çözümü ve yorumlanmasına geçilmiştir.

Farklı testlerinin yapılabilmesi için en azından aralık ölçeğinde ölçülmüş bir özelliğin ve bağımsız alt gruplardan oluşan sınıflı bir değişkenin bulunması gerekir. Sınıflı değişken iki alt gruptan oluşuyorsa bağımsız örnekler için t-testi ; sınıflı değişkenin ikiden fazla alt gruptan oluşması durumunda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılır. Eğer veriler normal dağılım göstermemişse parametrik olmayan testler kullanılır(Büyüköztürk, 2009; Köklü, Bökeoğlu ve Büyüyüköztürk, 2008; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile sınırlılık algısı arasında bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar, üniversiteye hazırlanan öğrencilerde sınav kaygı düzeyi ile sınırlılık algısı düzeyi bakımından, her iki ölçekten düzey olarak aynı gruplarda yer alan öğrencilerin oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Örneklemede elde edilen sonuçlarda sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda sınırlılık düzeyinin de yüksek olma olasılığının güçlü olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Aynı şekilde kategorik olarak sınav kaygı düzeyi "eşik" ve "düşük" olan öğrencilerin, sınırlılık şemaları ölçeğinde aynı gruplarda yer aldıkları saptanmıştır. Sınırlılık şemaları ölçeği ile sınav kaygısı envanteri arasında yapılan korelasyon analizlerinde, aralarında çok güçlü olmasa da anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısı envanterinden aldıkları puanların, cinsiyete, dersaneye gidip-gitmeme durumuna, okudukları alana, lise türlerine ve ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kaygı, Sınav Kaygsı, Sınırlılık Algısı, Bilişsel Şemalar

Kaynakça

Boysan, M, Kayri, M. (2006). *Depresyonda bilişsel yatkınlık hipotezine ilişkin yeni bir yaklaşım: Sınırlılık Şemaları Ölçeği'nin geçerlilik güvenilirlik çalışması*. Ankara. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara.

Boysan, M., Beşiroğlu, L., Kara, H., Kayri, M., Keskin, S. (2008*). Sınırlılık Algısının Depresyonla İlişkisi: Pskokometrik Bir Analiz*. Anadolu Psikiyatri Dergisi; 9: 191-196

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. ve Arkadaşları (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Köklü, N., Bökeoğlu, Ç. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Köknel, Ö. (1987*). Kaygı Çağında Stres*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Mc. Donald, AS. (2001). *The Pravelence and Effects of Test Anxiety in School Children*. Educational Psychology, mar2001, V.21.İssue, P.89, 13P.

Safran, S.A. (2000). *Anxiety in Ethnic. Minority Youth Behevior Modification*. Apr2000, 24,2, P. 147, 37p.

Sipahi, B. Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi* (2. Baskı) İstanbul: Beta Yayıncılık.

Spielberger , C .D. (1972). *Theory and Research in Anxiety*. New York, Academic Press

Yavuzer, H. (1999). *Anne-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yıldırım, İ. (2006). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik sıkıntılar ve sosyal destek*. Hacettepe üniversitesi . Eğitim Fakültesi dergisi, 30, 258-267

(7014) Geç Ergenlikte Yeme Tutumlarının Kişilerarası İlişkiler ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi

Çiğdem BERBER ÇELİK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Özgür SALİH KAYA
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

ÖZET

Ergenlik, gençlerin pek çok yeni davranış ve alışkanlık kazandığı, birçok sorunla başa çıkmaya çalıştığı, riskli davranışların en sık sergilendiği gelişim dönemlerinden biridir. Bu dönemde, özerklik, kabul görme, dış görünüş gibi kavramlar önemli hale gelmektedir (Dolgin, 2011). Fiziksel çekicilik ile ilgili toplumsal klişeler, birçok gencin zayıf olmayı arzulamasına ve sonunda diyet yapmasına neden olmaktadır. Zayıf olma isteğinde görülen bu artışla ergenlerin yeme tutumlarında birtakım değişmeler ve bozulmalar meydana gelebilmektedir. Yeme bozuklukları tıbbi, sosyal ve psikolojik sorunlara yol açan, yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen yeme davranışlarındaki sorunlardır (Fairburn & Harrison, 2003). Yeme bozuklarının nedenleri üzerine yapılan çok sayıda çalışma, bu bozuklukların gelişiminde bireysel, çevresel ve sosyal pek çok etmenin rol oynadığını göstermektedir. Yeme tutumunu etkileyen faktörler arasında cinsiyet ve bulunulan gelişim dönemi ilk sırayı almaktadır (Loth, Berg, Eisenberg, & Neumark-Sztainer, 2008). Cinsiyetin etkisi değerlendirildiğinde, özellikle genç kızların erkeklere göre beden imajı ve estetiğe daha fazla önem verdikleri ve yeme bozukluklarına daha eğilimli oldukları görülmektedir (Power, Power, & Canadas, 2008). Yeme bozuklukları ergenlik çağındaki kızların en fazla yaşadığı kronik rahatsızlıklar arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Kızlarda daha çok görülmekle birlikte günümüzde erkeklerde görülme sıklığında artış olduğu bilinmektedir (Hudson, Hiripi, Pope, & Kessler, 2007). Yeme bozukluklarının diğer nedenleri arasında; aile içi ilişkiler, düşük benlik saygısı, beden memnuniyetsizliği, öfke, bağlanma stilleri, kişiler arası ilişkiler yer almaktadır (Furnham, Badmin, & Sneade, 2002; Senra, Sanchez-Cao, Seoane, & Leung, 2007; Ward, Ramsay, & Treasure, 2000). Sosyal ilişkilerde ergenin benimsediği ilişki tarzının olumlu ya da olumsuz yönde olmasının ve öznel iyilik halinin yeme tutumları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiği, söz konusu değişkenlerin ele alınarak yapıldığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle ergenlerin yeme tutumlarını sağlıksızlaşmasına neden olan faktörleri tespit ederek gelecekte yapılacak önleyici çalışmalara katkı sağlamak adına bu çalışma yapılmıştır. Söz konusu çalışmada, geç ergenlik döneminde bulunan üniversite öğrencilerinin yeme tutumları kişiler arası ilişki tarzları ve yaşam doyumları açısından incelenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Geç ergenlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin yeme tutumları, kişiler arası ilişki tarzları, yaşam doyumları ve beden kitle indeksleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Geç ergenlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları, yaşam doyumları ve beden kitle indeksleri yeme tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

3. Geç ergenlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin yeme tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Geç ergenlik döneminde bulunan üniversite öğrencilerinin yeme tutumlarının kişilerarası ilişkiler ve yaşam doyumu değişkenleri açısından incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama modelli bir yordama çalışmasıdır. Araştırma grubu 362 (% 70.8) kız ve 149 (% 29.2) erkek toplam 511 birinci sınıf üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin çeşitli bölümlerinde (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Matematik, Fen Bilgisi, Bilgisayar, Almanca, Türkçe) öğrenim görmektedirler. Katılımcıların yaşları 17 ile 21 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 18.78'dir (Ss: .99). Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Garner ve Garfinkel (1979) tarafından geliştirilen ve Türkçe' ye uyarlaması Savaşır ve Erol (1989) tarafından yapılan Yeme Tutum Testi; Şahin, Durak ve Yasak (1994) tarafından geliştirilen Kişilerarası İlişkiler Ölçeği; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe' ye uyarlaması Yetim (1993) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Veriler öğrencilere gruplar halinde gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. Uygulama toplam olarak 30 dakika sürmüştür. Toplanan verilerden boş bırakılanlar ve hatalı doldurulanlar çıkartılarak bilgisayar ortamına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir. Veriler SPSS 23. 00 programında analiz edilmiştir. Analizlerde tanımlayıcı ve açıklayıcı analiz tekniklerinden Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizi ve bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

Yeme tutumları, kişiler arası ilişki tarzları, yaşam doyumu ve beden kitle indeksi arasındaki ilişkileri incelemek üzere yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi sonucunda, yeme tutumları ile besleyici ve ketleyici ilişki tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken yeme tutumları ile yaşam doyumu ve beden kitle indeksi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kişilerarası ilişki tarzlarının, yaşam doyumunun ve beden kitle indeksinin yeme tutumlarını yordayıp yordamadığını tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, besleyici ve ketleyici ilişki tarzlarının, yeme tutumları toplam varyansının %4' ünü açıkladığı görülmektedir. Besleyici ve ketleyici ilişki tarzlarının modele katkısı anlamlı iken yaşam doyumunun ve beden kitle indeksinin modele özgün bir katkısı bulunmamaktadır.

Son olarak, yeme tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, yeme tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgular alan yazın bağlamında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : yeme tutumları, kişiler arası ilişkiler, yaşam doyumu, beden kitle indeksi

Kaynakça

Dolgin, K.G. (2011). *The adolescent: Development, relationships, and culture.* New York: Pearson PLC.

Fairburn, C.G.,&Harrison, P.J. (2003). Eating disorders. *Lancet, 361*(9355), 407-416.

Furnham, A., Badmin, N.,&Sneade, I. (2002). Body image dissatisfaction: Gender differences in eating attitudes, self-esteem, *and reasons for exercise. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 136*(6).

Hudson, J.I., Hiripi, E., Pope, H.G.,&Kessler, R.C. (2007). The prevelance and correlates of eating disorders in the national comorbidity survey replications. *Biological Psychiatry*, 61, 348-358.

Loth K., Berg, VD. P., Eisenberg, M.E.,&Neumark-Sztainer, D. (2008). Stressful life events and disordered eating behaviors: Findings from project. *Journal of Adolescent Health, 12*(43), 514-516.

Power, Y., Power, L.,&Canadas, M. (2008). Low socioeconomic status predicts abnormal eating attitudes in Latin American female adolescents. *Eating Disorders, 16*(2), 136-145.

Savaşır, I.,& Erol, N. (1989). Yeme Tutum Testi: Anoreksiye nervoza belirtiler endeksi. *Türk Psikoloji Dergisi, 7*(23), 19-25.

Senra, C., Sanchez-Cao, E., Seoane, G.,&Leung, F. Y. K. (2007). Evolution of self-concept deficits in patients with eating disorders: The role of family concern about weight and appearance. *European Eating Disorders Review, 15*(2), 131-138.

Şahin, N. H., Durak, A.,& Yasak, Y. (1994). Kişilerarası ilişkiler ölçeği: Psikometrik özellikleri. VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi, 21-23 Eylül, İzmir.

Ward, A., Ramsay, R.,&Treasure, J. (2000). Attachment research in eating research. *British Journal of Medical Psychology, 73,* 35-51.

Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research, 29*(3), 277-289.

(7075) Üniversite Öğrencilerinde Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Bağlanma Stillerinin İncelenmesi

Öner ÇELİKKALELİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Raşit AVCI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Toplumsal cinsiyet rolleri bu anlamda kişilerin, biyolojik farklılıklarından kaynaklanmayan, bireylerin kadın (dişil) ve erkek (eril) olarak yaşadığı toplumun, onları nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmasını beklediğine ilişkin kalıplar olarak tanımlanmıştır (Dökmen, 2004). Diğer bir ifadeyle toplumsal cinsiyet rolü "toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentidir" (Dökmen, 2014). Hendrick, (2009) ise toplumsal cinsiyeti "toplumsal durumların sonradan ortaya çıkan bir sonucudur: hem değişik toplumsal düzenlemelerin bir sonucu "çıktısı" hem de onlar için bir gerekçe olarak toplumun en temel bölünmelerinden birini yasalaştırmanın "meşrulaştırmanın" bir aracı" olarak ele almaktadır. Bireylerin yaşadıkları toplumların beklediği biçime uygun bir biçimde davranmaya zorlanmasıyla ve/veya özendirilmesiyle ortaya, çoğu zaman cinsiyet davranışlarının önüne geçebilen, toplumsal cinsiyet rolleri çıkabilmektedir. Buna göre, kadınlar toplum tarafından kabul edilen kadınsı özelliklerin hepsine sahip olup olduğunda kadınsı; erkek ise toplum tarafından cinsiyet rolüne uygun kabul edilen özelliklerin hepsine sahip olarak erkeksi özellikleri göstermelidir (Aydın ve Kavuncu, 1991). Toplumsal cinsiyeti psikososyal bir özellik olarak ele alan Rice (1996) göre, bu durum bireyi kadınsı ya da erkeksi olarak kategorize etmektedir.

Bebeklikten itibaren özellikle çevrenin etkisiyle şekillenmeye başlayan toplumsal cinsiyet rollerinin birçok psikolojik faktörle ilişkili olduğu görülmektedir. Sosyal gelişimin en önemli aşamalarından biri olan bağlanma, anne, baba veya diğer bakımdan sorumlu kişilerle kurulan yakın duygusal ilişkiler kurulmasıyla başlamaktadır. Bu yoğun, devamlı-duygusal ilişkiye bağlanma denmektedir (Gerring ve Zimbardo, 2012; Santrock, 2012). Diğer bir ifadeyle, ebeveynlerin çocuklarının toplumsal cinsiyetlerini etkilemesi kaçınılmaz olarak onların çevrelerinde bulunan diğerleriyle kurdukları ilişkiyi de etkileyebilecektir. Bu ilişkinin ortaya çıkması, Bowlby (1980) tarafından "bir bireyin korktuğunda bir figürle ilişki kurmak ya da yakınlık aramak için duyduğu istek" olarak tanımlanmıştır. Diğer bir taraftan bağlanma, bebeğin belirli kişilere yakın olma ve kendini onların yanında daha güvenli hissetme eğilimi Atkinson, Atkinson, Shmith ve Nolen-Hoeksama, (2006) biçiminde ele alınmıştır. Bowlby (1973)'e göre, yetişkinlerin ve yeni doğmuş bebeklerin biyolojik olarak bağlılık kurmaya meyilli olduklarını savunmaktadır (Akt: Gerring ve Zimbardo, 2012). Çocukluk döneminde geliştirilen bağlanma biçimi çocuğun yetişkinlik döneminde nasıl bir bağlanma stiline sahip olabileceğinde önemli bir rol oynamaktadır. Bawlby (1973)'e göre "bebeğin ilk yıllarında bir ya da daha fazla kişiyle güvenli bir bağlılık ilişkisi geliştirmeyi başaramaması, yetişkinlikte yakın kişisel ilişkiler geliştirme yeteneksizliğiyle" ilişkilidir (Akt. Atkinson ve diğr., 2006). Çünkü bakıcı (bakıcı, ebeveyn, kreş vb.) ile çocuk arasında kurulan ilişki sonucunda, çocuğun bakımından sorumlu kişi ve kendisine ilişkin oluşturduğu bilişsel yapılar yaşam boyu devam etmekte ve gelişimin her döneminde nasıl kişilerarası ilişkiler geliştirebileceğinin temelini oluşturmaktadır (Bowlby, 1980). Hazan ve Zeifman (1999) yaptıkları çalışmalar sonucunda Bowlby'nin bağlanma sisteminin yaşam boyu etkin olduğu ve yetişkinlikte romantik ilişki içerisinde kişinin bağlanma figürü rolünü üstlendiği görüşünü desteklemektedir.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve toplumsal cinsiyetlerine göre bağlanma stillerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bağlanma stilleri farklılaşmakta mıdır?

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine göre bağlanma stilleri farklılaşmakta mıdır?

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet X toplumsal cinsiyet rolleri etkileşimine göre bağlanma stilleri farklılaşmakta mıdır?

Times New Roman","serif"'>Üniversite öğrencilerinin cinsiyet X toplumsal cinsiyet rolleri etkileşimine göre bağlanma stilleri farklılaşmakta mıdır?

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Bu çalışma, geçmişte veya günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma olduğu için, betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubunu, üniversite öğrenimlerine devam eden 281'i kadın, 164'ü erkek, toplam 445 öğrenci oluşmaktadır. Bu öğrencilerin yaş aralığı 20 ile 27'dır (=23.75, Ss=3.59).

Bem (1974) tarafından geliştirilen BCRE'nin Türkçe'ye uyarlaması Dökmen (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. BCRE, 20 kadınsı, 20 erkeksi sıfat içeren madden oluşmaktadır. Likert tipi bir ölçme aracı olan BCRE 1 (hiç uygun değil) ile 7 (tamamen uygun) arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Kadınsılık alt ölçeği için .77, erkeksilik alt ölçeği için .71 olarak elde etmiştir (Dökmen, 1991). Diğer bir çalışmada, iç tutarlılık katsayısı Kadınsılık alt ölçeği için .73, Erkeksilik alt ölçeği için ise .75 olarak hesaplanmıştır (Dökmen, 1999).

Brennan ve Shaver (1998) tarafından geliştirilen YİYE, kaygı ve başkalarından kaçınma boyutlarını ölçen 36 madden oluşmaktadır.

Ölçekle kaygı ve kaçınma boyutları ele alınarak bağlanma biçimleri ölçülebileceği gibi Bartholomew ve Horowitz (1991)'in önerdiği gibi korkulu, kayırsız, saplantılı ve güvenli olmak üzere dörtlü sınıflandırma da yapılabilmektedir. YİYE'nin bu şekilde de kullanılabileceği ve anlamlı sonuçlar veren ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Sümer ve Güngör (1999) ve Sümer (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik kat sayıları, kaygı boyutu için .86, kaçınma boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS paket programının 20.0 versiyonu kullanılarak analiz edilmiştir.

Cinsiyetleri farklı üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerine ilişkin gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur [$\chi 2(3)=1.494$; $p>.05$].Bu bulguya göre üniversite öğrencilerinde biyolojik cinsiyetin bağlanma stilleri üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Toplumsal cinsiyet rolleri farklı üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerine ilişkin gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi 2(9)=307.469$; $p<.05$]. Elde edilen bu bulgu, toplumsal cinsiyet rollerinin farklı bağlanma stillerinin ortaya çıkmasında önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet/toplumsal cinsiyet rolleri ortak etkisine göre öğrencilerinin bağlanma stillerine ilişkin gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi 2(9)=313.536$; $p<.000$].

Araştırmanın son problemine ilişkin bu bulgu, cinsiyet tek başına bağlanma stillerinin farklılaşmasında önemli bir değişken değilken, cinsiyet/toplumsal cinsiyet etkileşiminin önemli bir fark yarattığı biçiminde değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, toplumsal cinsiyet rolleri fark yaratan bir değişkendir.

Anahtar Kelimeler : Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Bağlanma

Kaynakça

Atkinson, R. L., Etkinson, R. C. ve Hilgard, E. (1995). *Psikolojiye giriş (I. Cilt).* (Çev. K. Atakay, M. Atakay ve Aysun Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Aydın B., Kavuncu, A, N, (1991). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki lise öğrencilerinde cinsiyet rollerinin araştırılması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 1 (2), 23–39

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.

Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet*. Sistem Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul.

Dökmen, Z. Y. (2014). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitapevi (5. Baskı).

Gerring, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). Psikoloji ve yaşam-psikolojiye giriş. (Çeviren: Gamze Şart). Ankara: Nobel Yayın.

Hazan, C., ve Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 336-354). New York: Guilford.

Hendrick, J. ve Stange, T. (1991). Do actions speak louder than words? An effect of the functional use of language on dominant sex role behavior in boys and girls. *Early Childhood Research Quarterly,* 6 (4), 565–576.

Rice, F. P. (1996). *Intimate relationships, marriages and families.* California: Mayfield Publishing

Santrock, J. W. (2012). Ergenlik. (Çeviri Editörü, Müge Siyez). 14. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel Yayın.

(7087) Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Geliştirme Çalışması

Semih KAYNAK Gazi Üniversitesi
Mehmet Buğra ÖZHAN Gazi Üniversitesi
Adnan KAN Gazi Üniversitesi

ÖZET

Eğitim ile ilgili en önemli kavramlardan birisi motivasyondur. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, McClelland'ın başarı ihtiyacı teorisi, Adelfer'in ERG teorisi, Vromm'un bekleyiş teorisi, Skinner'in davranış şartlandırma teorisi, Locke'nin amaç teorisi gibi çeşitli kuramsal yaklaşımlar motivasyon kavramına farklı açıklamalar getirmiştir. Motivasyon doğası gereği karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Bir bireyi motive eden şey başka bir bireyi etmemekte dahası motive olunacak alana göre de motive ediciler değişebilmektedir. Bu çalışmada konu edilen motivasyon alanı ise, okul ile ilgili davranışları temelden etkileyen, okul motivasyonu kavramıdır. Okul motivasyonu kavramı alan yazında derslere katılma, okulda verilen ödevleri yapma, okulda geçirilen zamandan keyif alma, kendini okulun bir parçası olarak hissetme, başarılı olmaya çalışma, dersler için çaba gösterme, derse hazırlıklı gelme gibi davranışlar ile karakterize edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okula devamının sağlanması, okulu bırakmanın ve okuldan kaçmanın önüne geçilmesi, ders başarısının arttırılması, istenmeyen davranışların azaltılmasında okul motivasyonu önemli rol oynamaktadır. Aynı zamanda okul psikolojik danışmanlarından beklentilerden birisi öğrencilerin okul motivasyonlarının arttırılmasıdır (Tatlıoğlu, 2011). Bir başka ifade ile okul motivasyonu, okul psikolojik danışmanlığı alanında çalışan profesyonelleri önemli derecede ilgilendiren konulardan biridir.

Okul motivasyonu ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. (Bigelow & Zhou, 2001; Fan, 2011; Ganotice, Bernardo & King, 2012; Hofer & Peetsma, 2005; Mclnerney & Ali, 2006; Zimmerman & Schmeelk-Cone, 2003). Ülkemizde ise okul motivasyonu ile ilgili sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır (Yavuz, 2006; Eryılmaz, 2010). Yavuz (2006) lise öğrencilerinin okul motivasyonlarının ölçülmesi amacıyla tek boyutlu bir ölçek geliştirmiş, Eryılmaz ise (2010) çalışmasında ergenlerin derse katılım motivasyonlarının ölçülmesini amaçlamıştır. Okul motivasyonu konusunda ülkemizde yapılan çalışmaların azlığı nedeniyle bu konuda yapılacak farklı çalışmalara ve güncel akademik yayınlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Alandaki bu ihtiyacın giderilmesi için öncelikle geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Lise öğrencileri için okul motivasyonu değerlendirme ölçeği olmasına rağmen ortaokul öğrencileri için böyle bir ölçme aracına yapılan alanyazın taramasında ulaşılamamıştır. Buradan hareketle, bu çalışma ile bu ihtiyaca yönelik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Alan yazındaki ölçme araçları incelendiğinde okul motivasyonunun çeşitli alt boyutları olduğu görülmektedir. Bu çalışmada okul motivasyonu üç alt boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır. "Okula bağlılık" boyutu okula ilişkin olumlu duygular geliştirmeyi, kendini okula ait, okulun bir parçası olarak hissetmeyi; "performans" boyutu derslere katılmayı, okula hazırlıklı gelmeyi, ödevlerini zamanında yapmayı; "hedef" boyutu ise okulun gelecek amaçları için gerekli olması durumunu ifade etmektedir.

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Okul Motivasyonu Ölçeği geliştirme çalışmasının aşamaları ve çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak alanyazın incelenerek okul motivasyonu kavramına ilişkin göstergelerin neler olabileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda yurt içi ve yurtdışında bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiş, ölçekte kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Toplamda 21 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu havuzda, Okula Bağlılık boyutuna ilişkin 7,Performans boyutuna ilişkin 7, Hedef boyutuna ilişkin 7 madde yer almıştır.

Oluşturulan 21 maddelik deneme formu -uzman görüşleri alınmak üzere- okul motivasyonu hakkında bilgi sahibi olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından 4 uzman, Ortaokul düzeyinde görev yapan 2 psikolojik danışman, Ölçme Değerlendirme alanından 2 uzman ve Türkçe Eğitimi alanından 1 uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Daha sonra oluşturulan ölçek formunun uygulanması sürecine geçilmiştir. Uygulama yapılan çalışma grubu Erzurum ve Ankara illerindeki 4 farklı ortaokulda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 370 ortaokul öğrencisine uygulama yapılmış, eksik ve hatalı formlar çıkartıldıktan sonra kalan 344 ölçme aracı üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun %53.8'i kız (n=185) , %46.'si erkek (n=159) öğrencilerden oluşmaktadır.

Verilerin analizi aşamasında ise önce uç, sapan, eksik veya hatalı değerler düzeltilmiş daha sonra veri seti üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı (KMO Katsayısı ve Barlett Testi) değerlendirilmiştir. Okul Motivasyonu Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için AFA yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde test

korelasyonları belirlenmiştir. Ayrıca AFA ile ortaya koyulan teorik faktör yapısının doğruluğunun test edilebilmesi için DFA yapılmıştır.

Faktör analizine başlanmadan önce verilerin analize uygunluğunu saptamak üzere KMO katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. KMO katsayısı .859 ve Barlett Sphericity testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur (x2 = 2961.432 ve p= .000).

Veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra AFA yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda hiçbir faktöre yük vermeyen veya faktörlere binişik yük veren maddeler ölçekten çıkarılmış ve madde öz-değeri 1'den büyük 3 faktörden oluşan toplam 14 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Bu üç faktörün birlikte ölçeğe ilişkin olarak açıkladığı toplam varyans %68.665'dir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları, AFA ile ortaya konan modelin yapısal olarak geçerli olduğunu ve iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ayrıca ölçeğin güvenirliğine ilişkin cronbach-alfa kat sayıları ölçeğin bütünü için .85, "okula bağlılık" boyutu için .88, "performans" boyutu için .90 ve "hedef" boyutu için ise .78 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Ortaokul Öğrencileri, Okul Motivasyonu, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Bigelow, B. J., & Zhou, R. M. (2001). Relational scaffolding of school motivation: Developmental continuities in students' and parents' ratings of the importance of school goals. *The Journal of genetic psychology*, *162*(1), 75-92.

Eryılmaz, A. (2010). Okulda motivasyon ve amotivasyon ölçeklerinin geliştirilmesi. *XVI. Ulusal Psikoloji Kongresi*.Mersin Üniversitesi, Mersin.

Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: an application of the expectancy-value theory. Educational Psychology, 31(2), 157-175.

Ganotice, F. A., Bernardo, A. B., & King, R. B. (2012). Testing the factorial invariance of the English and Filipino versions of the Inventory of School Motivation with bilingual students in the Philippines. Journal of Psychoeducational Assessment, 1-6.

Hofer, M., & Peetsma, T. (2005). Societal values and school motivation. Students' goals in different life domains. *European Journal of Psychology of Education*, *20*(3), 203-208.

McInerney, D. M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology*, *26*(6), 717-734.

Tatlılıoğlu, K. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (1), 79 – 102.

Yavuz, F. (2006). Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırması ve güvenirliği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Zimmerman, M. A., & Schmeelk-Cone, K. H. (2003). A longitudinal analysis of adolescent substance use and school motivation among African American youth. *Journal of Research on Adolescence*, *13*(2), 185-210.

(7093) Olumlu Biliş Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Saide UMUT ZEYBEK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Depresyon, büyük bir üzüntü, endişe, suçluluk ve değersiz hissetme, başkalarından uzaklaşma, uyku, iştah, cinsel istek kaybı ya da her zamanki faaliyetlere karşı ilgisizlikle belirginleşen duygu durumu olarak da tanımlanabilir (Savaşır, 2011). Duygusal, bilişsel, davranışsal ve somatik belirtiler içeren bir duygu durum bozukluğu olarak adlandırılan depresyonun tüm toplumlarda yaygın olarak görülmesi sebebiyle psikiyatrinin soğuk algınlığı olarak anıldığı da bilinmektedir (Doğan, 2001).

Depresyonun, ruhsal bozuklukların arasında en sık karşılaşılan bozukluk olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kadınlarda erkeklere göre iki kat daha sık görüldüğü de bulgular arasındadır. Yaş açısından bakılacak olursa; depresyonun başlangıç yaşının ortalama 40 olduğu belirtilse de değişen yaşam koşulları ve sosyokültürel değişimlerin etkisiyle hem daha genç hem de daha yaşlı bireylerde de depresyona rastlandığı söylenebilir (Savrun, 1999).

Depresyonun Türkiye'deki yaygınlığıyla ilgili Sağlık Bakanlığı tarafından yapılan, "Türkiye Ruh Sağlığı Profili" araştırmasına göre (1998) depresif nöbet sıklığı % 4.0 olarak bulunduğu görülürken, depresyon görülme sıklığı kadınlarda % 5.4, erkeklerde ise % 2.3 olarak bulunmuştur. Sağlık Bakanlığı tarafından yapılan 2015 yılı "Sağlık İstatistikleri Yıllığı"nda 15 yaş üstü bireylerde depresyon yaygınlığı kadınlarda % 14.5, erkeklerde % 7.4 toplamda ise % 11 bulunduğu görülmektedir. İstatistiklerden de anlaşılacağı üzere depresyonun görülme sıklığı giderek artmaktadır.

Depresyonun oluşumu ve tedavisine yönelik farklı bakış açıları olduğu bilinmektedir. Ancak Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)'nin depresyon tedavisinde kısa zamanda iyi bir başarı elde etmesi açısından tercih edilen etkili bir danışma yaklaşımı olduğu bilinmektedir (Türkçapar, 2013).

Depresyon ile ilgili yapılan açıklamalardan sonra depresyonun pozitif psikoloji bakış açısına göre düşünme biçiminin depresyona olan etkisinden söz edilebilir. Bu konuda pozitif psikolojinin kurucusu olarak bilinen Seligman'ın da benzer görüşleri bulunmaktadır. Seligman (2007) sorunları düşünme biçiminin, depresyonu etkileyebileceğini de ifade etmiştir. Bir başarısızlık ya da yenilginin bireye çaresizlik hissettireceğini, ancak bireyin kötümser bir açıklama tarzı yoksa, sadece anlık depresyon belirtilerini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Kötümser bir açıklama tarzının depresyon, iyimser açıklama tarzının ise depresyonu durdurma işlevi olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkarak pozitif psikolojinin depresyonun tedavisinde ve önlenmesinde önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Bu açıklamalar ışığında BDT'nin depresyonun temellerini düşünme biçiminde bozukluklar ve yanlı değerlendirmeler olarak ifade etmektedir. Depresif duygu durumu içerisinde olan birey kendisini, çevresini ve gelecek ile ilgili deneyimlerini objektif olarak değerlendirememektedir. Bu nedenle bireyin olayları ve deneyimleri olumsuz değerlendirme eğilimde oldukları gözlenmektedir. Değerlendirme hataları yapmaya yatkın olan bu bireyler de genellikle kendileri, çevreleri ve gelecek ile ilgili olumlu yanları görememekte, diğer bir ifadeyle kalıplaşmış düşünme kalıplarına alternatif olabileceğini düşünememektedirler. Bu nedenle de depresyon tedavisinde kullanılabilecek olan iyimser düşünme becerisinin de kullanılması güçleşmektedir. Bu kapsamda literatürde depresyonda ve diğer bazı rahatsızlıklarda olumsuz otomatik düşüncelerin rolünü ölçen bir takım ölçme araçları olmasına karşın (Aydın ve Aydın, 1990), depresyonla başa çıkmada olumlu bilişleri değerlendiren ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı DeJong ve Overholser (2007) tarafından geliştirilmiş olan Olumlu Biliş Ölçeği'nin (Coping Attitudes Scale: Measure of Positive Attitudes in Depression) Türk kültüründe klinik olmayan genç yetişkin popülasyon üzerinde uygulanabilirliğini araştırmak ve psikometrik (geçerlik ve güvenirlik) özelliklerini saptamaktır.

Araştırma, nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tarama modelinde bir araştırmadır. Bu çalışma, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 419 öğrenci ile yürütülmüştür.

Çalışmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu(KBF), Olumlu Biliş Ölçeği(OBÖ), Beck Depresyon Ölçeği(BDÖ), Otomatik Düşünceler Ölçeği(ODÖ), Beck Umutsuzluk Ölçeği(BUÖ), Pozitiflik Ölçeği(PÖ) kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerliğini incelmek amacıyla ilk olarak ölçeğin maddelerinin ayırt ediciliği madde analizi ile değerlendirilmiştir. Olumlu Biliş Ölçeği'nde yer alan 23 maddenin benzer durumları örneklediği ve ölçeğin içtutarlılığının göreli olarak orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında ikinci olarak yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, orijinali ile tutarlı bir şekilde beş faktörlü yapının doğrulandığını göstermiştir. Standardize edilmiş faktör yükleri beklendiği şekilde hayata bakış açısı, kişisel başarı, olumlu gelecek, özsaygı ve problemlerle baş etmedir. Elde edilen verilerin geçerliğini sınamak amacıyla son olarak ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemi kullanılmıştır. Benzer ve farklı ölçekler geçerliğinin

incelenmesi amacıyla OBÖ ile BDÖ, ODÖ, BUÖ ve PÖ arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin beklenen yönde ve anlamlı olduğu saptanmıştır (r=-.56; p<0.01, r= -.60; p<0.01, r= -.63; p<0.01, r= .72; p<0.01).

Ölçeğin güvenirliğini sınamak için ise ilk olarak, Olumlu Biliş Ölçeği'nin Türkçe formundan elde edilen puanlar üzerinden iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bu katsayıların yüksek düzeyde çıkması ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Olumlu Biliş Ölçeği'nin güvenirliğini sınamak amacıyla ikinci olarak, test tekrar test yöntemi kullanılmış ve çalışma grubunun bir kısmına iki hafta ara tekrarlanan uygulamalar yapılmıştır. Elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz çalışmalarında, ölçeğin orijinal ölçek (DeJong ve Overholser, 2007) ile uyum gösterdiği saptanmıştır. 23 maddeden oluşan Olumlu Biliş Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin ve faktör yapısının incelenmesi ile ilgili yapılan tüm analiz sonuçları, Olumlu Biliş Ölçeği'nin klinik olmayan genç yetişkin örneklemlerde kullanılması için yeterli düzeyde güvenilir olduğunu ve geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bir veri toplama materyali olarak Olumlu Biliş Ölçeği, klinik olmayan genç yetişkin örneklem üzerinde uygulanacak tedavi yöntemlerinin ele alındığı araştırmalarda ve önleyici çalışmalar kapsamında kullanılabilir. Olumlu Biliş Ölçeği bu araştırmalarda, çok yönlü ilişkisel çalışmalar için ve geniş örneklemler üzerinden kısa sürede bilgi toplamak anlamında elverişli bir materyal olabilir.

Anahtar Kelimeler : Olumlu Biliş, Ölçek Uyarlama

Kaynakça

Aydın, G., & Aydın, O. (1990). Otomatik Düşünceler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(24), 51-55.

DeJong, T. M., & Overholser, J. C. (2007). Coping Attitudes Scale: Psychometric Properties of a Measure of Positive Attitudes in Depression. *Cognitive Therapy and Research*, 31(1), 39-50.

Doğan, M. (2001). Depresyonda Bilişsel Terapi Yaklaşımı Temel Boyutlar ve Açıklamalar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 1(1)*, 61-103.

Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M., & Şimşek, Z. (1998). Türkiye ruh sağlığı profili raporu. *Birinci baskı, Ankara*.

Savaşır, I. (2011). Duygu Durum Bozuklukları. İhsan Dağ (Çev. Ed.), *Anormal Psikoloji* içinde. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Savrun, B. M. (1999). *Depresyonun tanımı ve epidemiyolojisi.* İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri: Depresyon, Somatizasyon ve Psikiyatrik Aciller Sempozyumu'nda sunulan bildiri. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul, 2-3 Aralık, s.11-17.

Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik.* Semra Kunt Akbaş (Çev.). HYB Yayıncılık; Ankara.

Türkçapar, H. (2013). *Depresyon*, HYB Yayıncılık; Ankara.

(7102) Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Öz-Anlayış ve Ruminasyon

Halim SARICAOĞLU — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Arca ADIGÜZEL — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

İyi oluş kavramı, psikoloji literatüründe genel ruh sağlığı terimi olarak kullanılmaktadır (Diener, Oishi ve Lucas, 2003; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ancak iyi oluş kavramını ele alış biçimi her ne kadar kavramlar aynı anlamı taşısalar bile, bakış açıları yönünden farklılıklar içermektedir. Pozitif psikoloji yaklaşımı, iyi oluşu sadece patolojinin yokluğu olarak değil, aynı zamanda olumlu fonksiyonların da varlığı olarak ele almaktadır (Myers ve Diener, 1995). Ryan ve Deci (2001), iyi oluşla ilgili bu kavram tartışmasını, iyi oluşu anlamaya yönelik yaklaşımları psikolojik işlevsellik (eudamonic) ve hazcılık (hedonic) olmak üzere iki ana perspektife ayırarak netleştirmeye çalışmıştır. Hazcı perspektif; iyi oluşu haz, öznel mutluluk ve doyum terimleri ile tanımlar. Hazcı perspektifte iyi oluş, hayattaki etkinliklerden doyum alma, olumlu duyguların çokluğu ve olumsuz duyguların azlığı şeklinde formüle edilmiştir. Hazcı perspektif açısından iyi olma hali, psikolojik işlevsellik perspektifinde olduğu gibi teorik kanıtlara dayalı değil de bireyin kendi yaşamını değerlendirmesine dayalı olduğu için öznel iyi oluş olarak adlandırılmıştır. Öz-anlayış; yaşam içerisinde bireylerin acı veren, üzücü veya başarısızlıkla sonuçlanan olaylar karşısında kendilerine karşı şefkatli bir şekilde yaklaşmalarını, aşırı ve sert öz-eleştiriden kaçınmalarını içerir. Aynı zamanda bireyin acılarından kaçınmak yerine olduğu gibi kabul edebilmelerini, yaşadıkları olayın tüm insanların başına gelebilecek ortak bir yaşantı olarak algılayabilmelerini ifade eder. Bununla birlikte olumsuz duygu veya düşüncelere odaklanmak yerine çözüm üzere yoğunlaşmalarını içeren bir kavramdır (Neff, 2003a). Öz-anlayış temel olarak 3 yapıya sahiptir: 1) öz-şefkat; kişinin kendini aşırı derecede eleştirmesinden çok anlayışla ve şefkatle kabul edebilmek, 2) ortak yaşantı; kişinin yaşadığı olayı tüm insanların yaşayabileceği bir yaşam deneyimi olarak görebilmek, 3) bilinçli farkındalık, olumsuz duygu ve düşünceler ile aşırı özdeşim kurmak yerine bunlar hakkında dengeli bir farkındalığa sahip olabilmek (Germer, 2009). Öz-anlayış kavramı irdelendiğinde, yüksek öz-anlayışa sahip bir bireyin yaşadığı olumsuz deneyimler karşısında kendisine karşı anlayışlı, başka insanların da bu durumu yaşayabileceğinin bilincinde ve aynı zamanda duygu ve düşüncelerinin farkında olmasının beklendiğini görürüz. Ruminasyon; kişinin yaşadığı stres durumuyla ilgili duygu ve düşüncelerini, bu yaşantının muhtemel sebep ve/veya sonuçlarını sürekli ve tekrarlayıcı bir biçimde düşünmesi, bunu yaparken herhangi bir çözüm aramaması olarak tanımlanabilir (Nolen- Hoeksema, 2000). Tepki biçimleri kuramının bakış açısıyla, bireyler içinde bulundukları olumsuz durumu değerlendirirken, olumsuz düşünceler ile depresif duygu durumu bir araya gelerek daha aktif hale gelmektedir. Kişilerin düşüncelerinin daha da olumsuzlaşmasına neden olan bu süreç, problem çözme becerilerinin zayıflamasına neden olmakta aynı zamanda olumlu davranışların azalmasına yol açmaktadır (Nolen- Hoeksema, 1991). Yani ruminatif eğilimleri yüksek olan bireyler, olumsuz bir yaşam deneyimi karşısında olumsuz düşüncelere kapılma ve bu düşünceleri sürekli olarak tekrar etme davranışlarını sergilerler. İyi olma halinin hazcı açıdan değerlendirilmesi noktasında; bireyin iyi oluşuna temelden etki eden unsurların başında, yaşadıkları olayları değerlendirme biçimleri ve bu yaşantılarına yönelik duygu ve düşünceleri gelmektedir. Yaşanılan olumsuz durumları değerlendirmede kişinin kendisine karşı anlayışlı olmasının gerektiğini öne süren öz-anlayış kavramı ile olumsuz yaşantılarla ilgili olumsuz sebep ve sonuçlar üzerinde tekrarlayıcı düşünme eğilimini ifade eden ruminasyon kavramının öznel iyi oluş üzerinde etkisi olacağı düşünülmektedir.

Bu bakış açısından hareketle bu araştırma; öğretmen adaylarının öz-anlayış ve ruminasyon düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeye çalışmaktadır (Karasar, 2005). Araştırma grubu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan, 196'sı kadın 115'i erkek toplam 321 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunun yaş ortalaması 20,27'dir. Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Yetim (1993) tarafından uyarlanan, 5 maddeli ve 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .86'dır. Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği, Watson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve Gençöz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı Negatif Duygu için .83, Pozitif Duygu için .86 bulunmuştur. Ölçek; on olumlu, on olumsuz duygu maddesi içermekte ve 5'li likert tipine göre değerlendirilmektedir. Ruminasyon Ölçeği Nolen-Hoeksema ve Morrow (1991) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye çevirisi Erdur-Baker ve Bugay (2012) tarafından yapılmış ve iç tutarlılığı .90 olarak hesaplanmıştır. Ruminasyon ölçeği 22 madde ve 4'lü likert tipi değerlendirmeye sahip bir ölçektir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, ruminasyon düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Öz-Anlayış Ölçeği Neff (2003b) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından çevrilmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Öz-Anlayış ölçeği tek boyuta ve 24 maddeye sahiptir. Puanların yüksek olması öz-anlayış düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Veri analizlerde, betimleyici istatistik teknikleri, Pearson korelasyon ve doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Analizler sonucunda; öznel iyi oluş ile öz-anlayış arasında pozitif yönde (r=.62) ve .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öznel iyi oluş ile ruminasyon arasında ilişkinin ise negatif yönde (r=-.51) ve .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu

görülmüştür. Regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre öz-anlayış ve ruminasyon öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde (R=.66, F=119.46, p<.05) açıklamaktadır. Hesaplanan regresyon değerlerine göre öz-anlayış ve ruminasyon değişkenleri birlikte öznel iyi oluşun %44'ünü açıklayabilmektedir. Öz-anlayış pozitif yönde (ß=.49, p<.05) yordama gücüne sahip iken, ruminasyon negatif yönde (ß=-.26, p<.05) anlamlı yordama gücüne sahiptir. Ulaşılan sonuçlardan anlaşıldığı üzere araştırmanın bulguları; kuramsal bilgilere ve alanyazındaki diğer çalışmalarla uyumlu olarak öz-anlayışa sahip ve daha düşük ruminatif eğilimlere sahip bireylerin yaşamdan daha çok doyum aldıklarını, olumsuz duyguları daha az yaşarken olumlu duyguları daha çok yaşadıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Öznel iyi oluş, öz-anlayış, ruminasyon, yaşam doyumu

Kaynakça

Deniz, M., Kesici, Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *36*(9), 1151-1160.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, *54*(1), 403-425.

Erdur-Baker, O., & Bugay, A. (2012). The Turkish version of the Ruminative Response Scale: an examination of its reliability and validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, *10*(2), 1-16.

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *15*(46), 19-26.

Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.

Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, *6*(1), 10-19.

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, *2*(2), 85-101.

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, *2*(3), 223-250.

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of abnormal psychology*, *100*(4), 569.

Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of abnormal psychology*, *109*(3), 504.

(7119) Bilişsel- Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Olarak Geliştirilen Gelecek Kaygısıyla Baş Etme Psiko-Eğitim Grup Yaşantısının Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Sinem KAYA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Raşit AVCI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Gelecek, doğası gereği belirsiz bir olgudur (Hoogstra, 2008). Bazı bireyler bu belirsizlikle baş etmede güçlük yaşamaktadır ve bu durum onların gündelik yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Matthews & Funke, 2006). Yaşanan bu güçlük düzeyinin artması, gelecek için yapılacak planlamaları ve geleceğe dair yapılacak yatırımları olumsuz etkileyebilir. Özellikle üniversite yıllarının sonlarına doğru bireylerde, başarılı bir kariyere adım atabilme gereksinimi ve yetişkinliğe geçişte başarılması gereken gelişimsel görevler birer baskı unsuru haline gelebilir. Bu baskı hissi endişeyi ve bazı bireyler içinse yoğun düzeyde kaygıyı (anksiyete) doğurabilir. Tüm bunların bileşkesi olarak yaşamın bu evresinde psikolojik belirtilerde bir artış görülmektedir (Yeşilyaprak, 1985).

Üniversite yıllarında geleceğin planlanması gereği ve toplumun bu yöndeki beklentileri geleceğe yönelik kaygı yaşama ile sonuçlanmaktadır. Gelecek kaygısı, kişisel geleceğe dair risk içeren değişimlerden doğacak belirsizliklere katlanamama ve bundan dolayı korku ve kaygı duyma durumudur. İleri düzey vakalarda bu kaygı, panik ile sonuçlanacak kadar artış gösterebilir. Geleceğe yönelik kaygılı bir yaklaşım ise, bireylerin motivasyonlarını ve sağlıklı planlama becerilerini etkileyerek, kendini beslemeye devam eder. Gelecek kaygısının, neler olacağını pasif bir şekilde beklemek ve harekete geçmemek, riskli ve belirsiz durumlardan kaçınmak, bilindik yollardan gitmek ve yeni yaşantılardan uzak durmak, olumsuz durumları azaltmaya çalışmak yerine çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmek, diğer bireylerden yardım beklemek gibi belirli karakteristikleri vardır (Zaleski, 1996; Jessor, Donovan ve Costa, 1994).

Gelecek kaygısı özellikle yarışmaya ve başarıya önem veren toplumlarda çocukluk yıllarında başlar ve yaşamın ilerleyen yıllarında devam eder (Güleri, 1999). Şimşek (2012) yaptığı araştırmada, bireylerin üniversite yıllarında geleceğe yönelik düşüncelere ve planlamalara, yaşamın diğer yıllarına oranla, daha fazla odaklanıldığını rapor etmektedir. Benzer şekilde Bozkurt (2004), üniversite yıllarında bireylerin, yaşamın diğer yıllarına göre, daha yoğun kaygı belirtileri gösterdiğini ortaya koymaktadır. Erdur-Baker ve Bıçak (2006) üniversite yıllarında geleceğe yönelmenin önem kazandığını rapor etmektedir. Güleri'ye (1999) göre, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin %44'ü geleceğe yönelik iyimser bir bakış açısı olduğunu belirmekte ve görünen o ki, bireylerin çoğunluğu, geleceğe yönelik iyimser olduklarını belirtmemişlerdir. Oysa geleceğe yönelik iyimser bakış açısı, bireylerin problemli davranışlardan kaçınmalarına yol açmaktadır (Olate, Salas-Wright ve Vaughn, 2012). Gelecek kaygısıyla ilgili baş etme yöntemleri, bireylerin geleceğe daha güvenli bakması ve yaşamlarının verimliliğini artırması açısından önemli görülmektedir. Türkiye'de toplam nüfusun %16.5'ini genç nüfusun oluşturduğu düşünüldüğünde, genç bireylerle yapılacak bu çalışmanın yaygın etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Bu fikirlerden hareketle, Gelecek Kaygısıyla Baş Etme Psiko-eğitim programı ile bu kaygının üstesinden gelebilme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Literatürde, gelecek kaygısına yönelik olarak betimsel çalışmalar bulunsa da, gelecek kaygısıyla baş etmeye yönelik deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de genç nüfusun yoğun olduğu düşünüldüğünde, böyle bir çalışmanın gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Bilişsel Davranışçı Terapi'nin ise, kaygı ile baş etmede etkili olduğu pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır (Beck, 2006). Bu nedenle bu çalışmanın amacı, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen gelecek kaygısıyla baş etme beceri eğitimi grup uygulamalarının üniversite öğrencilerinin gelecek kaygı düzeylerine etkisini araştırmaktır.

Araştırma, 2015-2016 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde farklı fakülte ve bölümlerde 3. ve 4. sınıfa devam eden üniversite öğrencilerini kapsamaktadır. Bu araştırma gelecek kaygısıyla baş etme grup uygulamalarının üniversite öğrencilerinin gelecek kaygıları üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni gelecek kaygısıyla baş etme eğitimi grup uygulamalarıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, gelecek kaygısıdır. Araştırmada "öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş seçkisiz desen" kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Araştırmaya, deney grubunda için 14 kişi ve kontrol grubu için 14 kişi olmak üzere, toplam 28 üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır. Deney grubuna her biri ortalama 90 dakika olmak üzere, 8 oturumdan oluşan gelecek kaygısıyla baş etme psiko-eğitim programı uygulanmış; kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada kullanılan psiko-eğitim programı araştırmacılar tarafından bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayandırılarak geliştirilmiştir. Grup oturumlarında bilişsel-davranışçı yaklaşımın önerdiği çeşitli tekniklere (rol oynama, ev ödevi, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme egzersizleri gibi) yer verilmiştir. Grup oturumları haftanın bir günü yapılmış ve toplamda 8 hafta sürmüştür.

Araştırmanın veri toplama aşamasında nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Durumluk Sürekli Kaygı Ölçeği'nin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği, Olumlu Gelecek Beklentileri Ölçeği, Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Hata Yapma Beklentileri Alt Ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise Grup Süreci

Genel Değerlendirme Formu, grup uygulamalarına göre revize edilerek, kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Tekrarlı Ölçümler için iki faktörlü ANOVA ve Mann Whitney U Testi kullanılıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin normallik dağılımı incelenmiş ve uygun analiz yöntemleri seçilmiştir. Deney ve kontrol grubundadaki üyelerin Olumlu Gelecek Beklentileri Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanlarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeye yönelik yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi sonucuna göre, grubun ana etkisi istatistiksel olarak anlamsızken [F(1-26) =14.302; p<0.001], , grup*ölçüm ortak etkisi [F(1-26)= 23.351; p<0.001] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ) ve Hata Yapma Beklentileri Ölçeği (HYBÖ) ile elde edilen puanların analizi Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Deney grubunun bu iki ölçme aracından aldıkları puanlar, kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (SKÖ, U=49.00 p<.05; HYBÖ, U=44.00, p<.05). Bu sonuçlar, BDT temelli gelecek kaygısıyla baş etme psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin olumlu gelecek beklentilerini artırmada, sürekli kaygılarını ve hata yapma beklentilerini düşürmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular Grup Süreci Genel Değerlendirme Formu (GSGDF) ile elde edilen nitel bulgular da desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : gelecek kaygısı, bilişsel-davranışçı yaklaşım, üniversite öğrencileri, beceri eğitimi programı

Kaynakça

Baker, Ö. E., ve Bıçak, B. (2006). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2),54-66.

Bozkurt N (2004) Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, *29*,52-59.

Büyüköztürk, S¸., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S¸., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara, Turkey: Pegem Akademi Yayınları.

Güleri, M. (1999). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik-iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, *6*(1): 55-65.

Hoogstra, M. A. (2008). *Coping with the long term: an empirical analysis of time perspectives, time orientations, and temporal uncertainty in forestry.* Forest and Nature Conservation Policy Group, Wageningen University.

Jessor, R., Donovan, E. J. & Costa, F. M. (1994). *Beyond Adolescence: Problem Behaviour and Young Adult Development.* Cambridge University Press.

Matthews, G. ve Funke, G.J. (2006). Worry and Information Processing in *Worry and Its Psychological Disorders: Theory, Assessment and Treatment.* Edited by G. C. L. Davey and A. Wells.

Olate, R., Salas-Wright, C. & Vaughn, M.G. (2012) Predictors of violence and delinquency among high risk youth and youth gang members in San Salvador, El Salvador. *International Social Work*, *55*, 383–401.

Şimşek, H. (2012). Future Expectations of High School Students In Southeastern Turkey: Factors behind Future Expectations. *Journal of Theoretical Educational Science*, *5*(1), 90-109.

Yeşilyaprak, B. (1985). Üniversite Gençlerinin Psikolojik Sorunları. *Eğitim ve Bilim*, *10*(57), 32-37.

Zaleski, Z. (1996). Future Anxiety : Concept , Measurement , Preliminary. *Personality and Individual Differences*, *21*(2), 165–174.

(7128) Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar

Taşkın YILDIRIM	Mehmet KAYA	Abdullah ATLİ	Yüksel ÇIRAK	Süleyman Nihat ŞAD	Servet ATİK
İnönü üniversitesi	Bingöl üniversitesi	inönü üniversitesi	inönü üniversitesi	inönü üniversitesi	inönü üniversitesi

ÖZET

Ergenlik dönemi bireyin toplum ve toplumsal kurumları ilk olarak fark ettiği, aile içi rollerin değiştiği, özgürlük ile sınırlanma ikileminin fark edildiği bir dönemdir (Şimşek, 2013). Bu dönem birbirinden farklı biyo-psiko-soyal özellikler taşıyan, bu döneme ait başarılması gereken bir takım gelişim görevleri olan, "erken ergenlik, orta ergenlik ve geç ergenlik" olmak üzere üç alt evre şeklinde ele alınan (Steinberg, 2007) yaşam doğrusu üzerindeki en zorlu gelişim dönemlerinden biridir.

Ergen bir yandan değişen bedenine uyum sağlamaya çalışırken öte yandan bir kimlik bulmaya çalışarak yetişkinler dünyasına adım atmaya çalışır. Arkadaşlarla olan yakınlaşma isteği, aile ile olan yakınlıktan çok daha fazladır. Bu yüzden ergenin bu *'özgürleşme'* isteğini anlayamayan veya sağlıklı iletişim kuramayan aileler ile çatışmaların yaşanması kaçınılmaz bir durumdur (Sayar ve Dinç, 2013).

Ergenin kendiyle ve diğerleriyle yaşadığı çatışmaların yoğunluğu (ergenin otoritenin yönlendirmelerine karşı durması, kuralları sorgulaması, hızlı ve şaşırtıcı duygusal-davranışsal değişimler göstermesi, gelecekle ilgili endişeler ve geleceği yapılandıracak sınavlar konusunda obsesyonlar vb.) lise yıllarına karşılık gelmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında, ergenlerin hem yaşları hem de okudukları sınıf nedeniyle geleceğe yönelik kararlar almak zorunda kaldıkları görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2014).

Gelişimsel Sorunlar

Yaşam değişikliği ya da değişim krizleri olarak da adlandırılan gelişimsel sorunlar birey tarafından olumlu olarak yaşanan durumlardır (Sonneck vd., 2000). Gelişimsel sorunlar bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı; evlenme, gebelik, çocuk sahibi olma, evden ayrılma, emekli olma gibi beklenen yaşam olaylarını ifade eder (Sözer, 1992). Baldwin gelişimsel sorunu, geçmişte çözümlenmeyen derin ve bastırılmış olan bir konudaki mücadeleyi yansıtan, kişilerarası ilişkiler ile ilişkili olan sorunlardan kaynaklanan bir kriz olarak tanımlamıştır. Gelişimsel sorunlar, duygusal olgunlaşma için yapılan girişimleri de içine alır. Bağımlılık, değerler karmaşası, cinsel kimlik, otorite ile ilişkilerden kaynaklanan sorunlar gelişimsel sorun olarak ifade edilebilir (Szmukler, 1987).

Literatür incelendiğinde ergenlerin yaşadıkları gelişimsel sorunların neredeyse doyuma ulaşacak kadar çok çalışmaya konu olduğu; ancak bu sorunların bir bütün olarak ele alınıp derinlemesine incelendiği çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların neler olduğuna ilişkin yapılan geniş ölçekli bir çalışmada (Kaya, 2015), ergenlerin yaşadıkları gelişimsel sorunlar genel olarak; *eğitsel ve mesleki sorunlar, aile ile yaşanan sorunlar, akranlar ile yaşanan sorunlar ve kişisel sorunlar* şeklinde boyutlandırılmış ve her bir boyuta ilişkin alt boyutlar oluşturularak ergenlerin yaşadıkları gelişimsel sorunların ayrıntılı bir profili oluşturulmuştur. Ancak benzer şekilde bu sorunların hangi değişkenlerden etkilendiğini (anne babanın eğitim durumu, anne babanın tutumu, kardeş sayısı vb.) yine bütüncül bir şekilde ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenciler; zamanlarının çoğunu okulda ve okuldaki zamanlarının çoğunu da sınıfta geçirmektedirler. Özellikle, lise öğrencilerinin gelişimsel dönemleri gereği (fiziksel olarak güçlü oluşları, hızlı duygu-durum değişiklikleri, kendini ayarlama becerisi güçlüğü vb.) öğretmenler, bu öğrencilerle sınıfta baş etmekte güçlük yaşamaktadırlar. Yaşanan sorunlar sadece öğretmenlerle değil, anne – babalarla ve ergenlerin kendileri ile de yaşanabilmektedir. Dolayısıyla ergenlerin yaşadıkları bu çok boyutlu sorunların saptanmasında PDR hizmetlerinin aktif bir rolü olduğu, PDR hizmetlerinin amaçlarına bakılarak ifade edilebilir.

Bu gerekçelerden yola çıkarak söz konusu araştırmanın amaçları şöyledir:

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunların saptanmasında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek,

Lise öğrencilerinin yaşadıkları sorunların yaş, cinsiyet, anne baba tutumu gibi değişkenlerle olan ilişkisini incelemek ve en sık yaşanılan sorun alanlarını belirlemektir.

*** Tübitak 1001 SOBAG destekli 114K170 numaralı projenin bir bölümüdür.**

İki aşamalı olarak yürütülen bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır:

İlk aşama: Gelişimsel Sorunlar Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmanın ilk adımında en sık kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olan *maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin; cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü (Fen lisesi, Anadolu lisesi, Meslek lisesi) gibi farklı durumlar göz önüne alınarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 413 ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 468 (erkek = 307, kız = 161) öğrenci olmak üzere toplam 881 lise öğrencisinden veri toplanmıştır.

Öğrencilerin anketteki her bir maddeye katılma düzeylerinin belirlenmesinde "(0) Böyle bir sorunum yok ile (4) Bu sorunu her zaman yaşıyorum" şeklinde beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonrasında kalan 27 maddelik form Doğrulayıcı Faktör Analizi için 468 öğrenciden oluşan başka bir örneklem grubuna uygulanmış ve son olarak veri analizinde SPSS 20.0 ve Amos 21 programı kullanılmıştır.

İkinci Aşama: Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunların bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunların çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu aşamada nedensel karşılaştırmalı araştırma metodu kullanılmıştır. Bu doğrultuda yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba tutumu gibi bazı değişkenlerin lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci adımının örneklemi, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasının örneklemini 256 (kız=116, erkek=140) lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin analizinde ise yaşanan sorunların sıklığının saptanmasında Betimsel analizler kullanılırken, bu sorunların cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Son olarak yine yaşanan sorunlar ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında 27 madde ve 7 alt boyut (anne-baba ile ilgili sorunlar, meslek seçimi, sınav kaygısı, öğretmenler ile ilgili sorunlar, akademik başarı, kişisel sorunlar ve öfke) oluşmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı % 70.4'dür. Maddelerin faktör yükleri .57 ile .88 arasında değişim göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası elde edilen yapının /sd oranı, CFI, GFI, RMR/SRMR, RMSEA uyum indeksleri değerlendirildikten sonra değerlerin model uyumu için yeterli seviyede oldukları saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayılarını belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları .75 ile .78 arasında değişim göstermektedir. Sonuç olarak, Gelişimsel Sorunlar Ölçeği'nin lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunların saptanmasında kullanılabilecek geçerli-güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuş ve ilk aşama tamamlanmıştır. İkinci aşamada ise geliştirilen ölçme aracı ile lise öğrencilerinin yaşadıkları sorunların bazı demografik değişkenler ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin yaşadıkları; öfke dışavurumu, sınav kaygısı ve akademik başarı/sızlık sorunlarının ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Gelişimsel sorunlar, lise öğrencileri, ölçek geliştirme, nedensel karşılaştırma

Kaynakça

DeVellis, R.F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (T.Totan çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: And sex and drugs and Rock 'n' Roll* (third edition). London: Sage publications.

Kaya, M. (2015). *Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar: Velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (4 th editions). New York: Guilford Publications, Inc.

Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi* (16.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Sayar, K.ve Dinç, M. (2013). *Psikolojiye Giriş* (4 b.). İstanbul: Dem.

Sonneck, G., Goll, H., Herzog, H., Klejna, M., Kuess, S., Pröbsting, E., Rossiwall, O., Till, W. and Ziegelbauer, B. (2000). *Krize Müdahale ve İntiharı Önleme.* (Y. Sözer, Çev.) Ankara. A. Ü. Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No 4.

Sözer, Y. (1992). Psikiyatride kriz kavramı ve krize müdahale. *Kriz Dergisi, 1*(1), 8-12.

Steinberg, L. D. (2007). *Ergenlik*. İmge Kitabevi.

Szmukler, G. L. (1987). The place of crisis intervention in psychiatry. (Çev: A. Özden) *Australlian and New Zealand Journal of Psychiatry , 21*, 24 - 34.

Şimşek, D. (2013). *Ergenlik Döneminde Çocukların Evden Kaçma Nedenlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4.baskı). Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

(7140) İlişkilerde Bilişsel Çarpıtma, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik ve Anneye Bağlanma İlişkisi

Binaz BOZKUR — Mersin Üniversitesi

Mehmet GÜNDOĞDU — Mersin Üniversitesi

ÖZET

Bilişsel davranışçı yaklaşımlara göre bilişsel çarpıtma işlevsel olmayan duygu ve davranışların ortaya çıkmasında önemli bir faktördür. Bilişsel çarpıtmalar ile kişilerarası ilişkilerde de sıklıkla karşılaşılmaktadır. İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar, bireylerin sosyal ilişkilerinde fonksiyonel olmayan duygu ve davranışların gelişmesinde önemli bir faktördür. İlişkilerde bilişsel çarpıtma; insanların başkalarına karsı olumsuz bakış açısını, eğer ilişkilerde yakın olunursa bunun doğuracağı olumsuz sonuçları gösteren ve bu nedenle ilişkilerde yakınlık kurulmaması gerektiğini vurgulayan "yakınlıktan kaçınma", kişilerin ilişkilerinde hem kendi davranışlarına hem de başkalarının davranışlarına ilişkin yüksek beklenti ve standartları ifade eden "gerçekçi olmayan ilişki beklentisi" ve kişilerarası ilişkilerde duygu ve düşüncelerin gerçekçi olmayan bir şekilde tahmin edilmesini ifade eden "zihin okuma"yı içermektedir (Hamamcı ve Büyüköztürk, 2003). Dökmen (1994), bireylerin kişilerarası ilişkilerinde çatışma yaşamalarına; bireylerin ilişkilerle ilgili sahip oldukları bilişleri, algıları, ilişki ve çatışmayla ilgili duyguları, kişisel gereksinimleri, iletişim yetenekleri ile birlikte bazı kişisel ve kültürel etmenler, içinde bulunulan sosyal ve fiziksel çevrenin neden olduğunu belirtmektedir. Kişilerarası ilişkilerde bilişsel çarpıtmaları etkileyen sosyal ve kültürel etmenlerden birinin de toplumsal cinsiyetçi yaklaşımlar olabileceği düşünülmektedir. Blum (2004) bazı bilişsel çarpıtmaların, kalıp yargıları ve kategorize etmeyi içerdiğini ve kategorize edilen grupların üyelerinin benzerliklerini abartma ve farklılıklarını görmemeye neden olan bir algıda seçiciliğin söz konusu olduğunu savunmaktadır. Kalıp yargılar ile kategorize edilmenin en sık görüldüğü alanlardan biri de cinsiyetle ilgili kalıp yargılar ve kategorik yaklaşımlardır. Bu nedenle cinsiyetten farklı bir kavram olarak toplumsal cinsiyet kavramı ön plana çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyetçilik, erkek egemen toplumda kadın cinsiyetine ilişkin olumsuz tutumların varlığı ve bunun sonucunda kadınları sosyal, kültürel, politik ve ekonomik alanlarda erkeklere göre daha geri planda tutulmasını tanımlayan bir kavramdır (Sakallı-Uğurlu, 2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ise bu ayrımcılığı düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik olarak ele almaktadır ve her iki yaklaşımın da kadına zarar verici bir yönü olduğu bildirilmektedir (Sakallı-Uğurlu, 2002). Diğer yandan, erken çocukluk döneminde anne-baba çocuk ilişkisinin, bireyin diğer insanlarla ilişkisini ve psikolojik uyumunu etkilediği belirtilmektedir (Kapçı ve Küçüker, 2006). Özellikle ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yetiştirilme tarzı ve inanç sistemleriyle de yakından ilişkili olduğu (Leung ve Poon, 2001) ve bireylerin ilişkilerle ilgili inançlarının geçmişteki önemli kişilerle yaşanan ilişkilere dayandığı belirtilmektedir (Hamamcı, 2002). Üniversite dönemi kişilerarası ilişkiler için kritik öneme sahip bir dönemdir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinde çelişik duygulu cinsiyetçilik, anneye bağlanma ve demografik değişkenlerin ilişkilerde bilişsel çarpıtmaları yordayıp yordamadığını incelemektir.

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılında Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki yedi farklı bölümde eğitim gören (Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Okulöncesi, İlköğretim Sınıf, İngilizce ve İlköğretim Türkçe Öğretmenlikleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) 349 öğrenci (228 kadın, 121 erkek; 96 birinci sınıf, 96 ikinci sınıf, 42 üçüncü sınıf ve 115 dördüncü sınıf) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (Hamamcı ve Büyüköztürk, 2003), Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilen ve Sakallı-Uğurlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği, Parker ve diğ., (1979) tarafında geliştirilen ve Kapçı ve Küçüker (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Ana Babaya Bağlanma Ölçeği'nin "Anneye Bağlanma" formu ve araştırmacılar tarafından cinsiyet, bölüm, sınıf, vb. demografik değişkenlerin ölçülmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçme araçları için öncelikle ölçme araçlarını geliştiren veya uyarlayan kişilerden izin alınmıştır. Ölçme araçları ve Kişisel Bilgi Formu gönüllü olan eğitim fakültesi öğrencilerine araştırmacılar tarafından dersliklerde uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 20 – 25 dakika sürmüştür. Araştırma için toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve veri analizleri SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular; İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği puanları ile Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği arasında pozitif yönlü ($r=.39$; $p<0.01$) ve Ana Babaya Bağlanma ölçeği arasında negatif yönlü ($r=-.23$; $p<0.01$) ilişki olduğunu göstermektedir. Yani ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar arttıkça çelişik duygulu cinsiyetçilik de artmakta ve anneye olumlu bağlanma azalmaktadır. Diğer yandan verilere uygulanan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği puanlarının Çelişik duygulu cinsiyetçilik, Anneye Bağlanma, yaşamının çoğunu geçirdiği yer ve bölüm değişkenlerince yordandığı gözlenmiştir. Bu veriler araştırmanın beklentileriyle uyumludur. Sonuç olarak ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarda çelişik duygulu cinsiyetçilik ve anneye bağlanmanın etkili birer faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel çarpıtma, çelişik duygulu cinsiyetçilik, anneye bağlanma, Eğitim fakültesi öğrencileri

Kaynakça

Blum, L. (2004). Stereotypes and stereotyping: A moral analysis. *Philosophical papers*, *33*(3), 251-289.

Dökmen, Ü. (1994). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Hamamcı, Z. (2002). Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş psikodrama uygulamasının kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve temel inançlar üzerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hamamcı, Z., ve Büyüköztürk, Ş. (2003). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği, ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(25), 107-111.

Kapçı, E. G., & Küçüker, S. (2006). Ana babaya bağlanma ölçeği: Türk üniversite öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *17*(4), 286-295.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leung, P. W. L. ve Poon, M. W. L. (2001). Dysfunctional schemas and cognitive distortions in psychopathology: A test of the specificity hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 755-765.

Sakallı-Uğurlu, N. (2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk psikoloji dergisi*, *17*(49), 47-58.

(7143) Ergenlerin Saldırganlık Düzeyi İle Değer Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Zöhre KAYA
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Fatma Ebru İKİZ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Esra ASICI
Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Psikoloji alanında ergenlerin saldırgan davranış ve eğilimleriyle başa çıkmaya yönelik pek çok çalışma gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, ergenlerin saldırgan davranış ve eğilimleri hala güncelliğini koruyan önemli problem alanlarından biridir. Genel olarak başkalarını incitme veya zarar verme amacıyla yapılan her türlü davranış veya eylem olarak tanımlanan saldırganlık (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998), çok sayıda kuramcı tarafından ele alınmakta ve nasıl tanımlanması gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin Berkowitz (1987) "niyet" kavramını öne çıkararak, saldırganlığı canlı veya cansız herhangi bir varlığa karşı fiziksel ya da duygusal olarak zarar vermeyi amaçlayan davranış olarak tanımlarken; Bandura (1973), saldırganlığı sosyal kuralları bozan ya da yıkan zarar verici davranış kalıpları içinde değerlendirmektedir. Buss ve Perry (1992) ise saldırganlığın sözel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık boyutlarından oluşan bir yapı olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar saldırganlığın duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bileşenlerini oluşturmakta, birbiriyle ilişkili olan bu bileşenler yaşanma sıklığı, sürekliliği ve yoğunluğu açısından farklılıklar göstermektedir.

Ergenlerin saldırgan davranışlarının olumsuz sosyal, duygusal, fiziksel ve davranışsal sonuçlara neden olduğu (Campano ve Munakata, 2004) ve ergenlerin saldırganlık eğiliminin madde kullanımı, suç davranışı gibi riskli durumlara yol açtığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmalar lise öğrencilerinde saldırgan davranışların sıklıkla görüldüğü ortaya koymaktadır. Örneğin, Kepenkçi ve Çınkır (2005) lise öğrencilerinin %35.5'inin içinde bulunulan akademik yıl süresince en az bir kez fiziksel olarak şiddet davranışı sergilediklerini bulmuştur. Yapılan başka bir araştırmada ise (Alikasifoğlu, Ercan, Erginöz, Uysal ve Kaymak Deniz 2004), öğrencilerin %42'sinin son bir yıl içerisinde en az bir kavga olayına karıştıkları görülmüştür.

Ergenin problem davranışa yönelik tutumlarının şiddet davranışına yönelik eğilimini etkilediği (Sussman, Skara, Weiner ve Dent, 2004), bu bireylerin saldırganlığa ilişkin tutum ve inançlara yüksek düzeyde sahip olduklarından zorbaca davranışlar gösterme olasılığının yüksek olduğu bildirilmiştir (Cunningham, Henggeler, Limber, Melton ve Nation, 2000; Furlong ve Morrison, 2000). Bu açıdan bakıldığında, saldırganlık ve ergenin büyük oranda düşünce, tutum ve davranışıyla yakından ilgili değer yönelimi arasındaki ilişkinin araştırılması, çalışılmaya değer bulunmaktadır. Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile değer yönelimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve ergenlerin cinsiyet, algılanan ekonomik durum ve anne- baba eğitim düzeyi gibi bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri ile değer yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, yukarıda belirlenen amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile değer yönelimleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile değer yönelimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin saldırganlık düzeyi ve değer yönelimlerinin sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, algılanan ekonomik durum gibi bir takım değişkelere göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma, iki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir iline bağlı üç farklı meslek lisesinde okumakta olan %76.2'si (n:678) kız, %23.8'i (n:212) erkek olmak üzere toplam 890 öğrenci oluşturmaktadır.

Saldırganlık Ölçeği (SÖ): Buss ve Perry (1992) **tarafından** geliştirilen SÖ beşli likert tipinde 29 maddelik; fiziksel, sözel saldırganlık, öfke ve düşmanlık olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Türkçe uyarlaması Sümer (2003) tarafından yapılan ölçeğin toplam varyansın %38'sini açıkladığı görülmüştür. SÖ'nün Türk ergenleri için geçerlik ve güvenirliği Önen (2009) tarafından incelenmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre SÖ'nün 22 maddelik ve üç alt boyuttan oluşan yapısı iyi uyum göstermektedir (GFI=0.91, AGFI=0.89, RMSEA=0.052). Cronbach alfa güvenirlik katsayıları toplam puan için .83, fiziksel saldırganlık için .73, öfke için .68 ve düşmanlık için .62 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenirlik katsayısı toplam puan için .86, fiziksel saldırganlık için .81, öfke için .63 ve düşmanlık için .73 olarak hesaplanmıştır.

Portre Değerler Anketi (PDA): Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen PDA 40 maddelik altılı likert tipinde bir ölçme aracıdır. Anket on değer tipini içermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Demirutku ve Sümer (2010) tarafından yürütülmüş ve cronbach alfa güvenirlik katsayısı . 85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada, ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi SPSS 15 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri seti normal dağılım göstermediği için analizlerde non-parametrik analiz tekniklerinden olan Spearman Brown Korelasyon Katsayısı, Mann Whitney *U* ve Kruskal WallisH analiz teknikleri kullanılmıştır.

Ergenlerin saldırganlık düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu, en yüksek ortalamanın ise düşmanlık alt boyutunda ortaya çıktığı saptanmıştır. PDA'dan alınan puanlara göre, ergenlerin uyarılma ve iyilikseverlik değer yönelimlerinde en yüksek, güç değer yöneliminde ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile değerleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu, SÖ'den alınan toplam puanlar ile güç (r=.35, p<.01), başarı (r=.29, p<.1), hazcılık (r=.32, p<.01), uyarılma (r=.29, p<.01), özyönelim (r=.25, p<.01), evrenselcilik (r=.14, p<.01), iyilikseverlik (r=.16, p<.01), geleneksellik (r=.13, p<.01), uyma (r=.08, p<.05) ve güvenlik (r=.13, p<.01) değer yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. SÖ ve PDA'nın alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, fiziksel saldırganlığın, güç değer yönelimi ile pozitif; özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değer yönelimleri ile negatif; öfke ve düşmanlığın ise değer yönelimlerinin bütün alt boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. SÖ ve PDA'nın alt boyutları açısından cinsiyet, sınıf ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : ERGEN, SALDIRGANLIK, DEĞERLER

Kaynakça

Alikasifoğlu, M., Ercan, O., Erginöz, E., Uysal, Ö., & Kaymak Deniz, A. (2004). Violent behavior among Turkish high school students and correlate of physical fighting. *European Journal of Public Health*, *14*(2), 173-177.

Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analyis.* New York: Prentice-Hall, Inc.

Berkowitz, L. (1987). Frustration, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, 14; 3-11.

Buss, A.H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 452-459.

Campano, J.P. & Munakata, T. (2004). Anger and aggression among filipino students. *Adolescence, 39*(156), 757-764.

Cunningham, P. B., Henggeler, S. W., Limber, S. P., Melton, G. B., & Nation, M. A. (2000). Patterns and correlates of gun ownership among nonmetropolitan and rural middle school students. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 432-442.

Demirutku, K., & Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre Değerler Anketi'nin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, *13*(25), 17-25.

Freedman , J.L. , Sears , D.O. ve Carlsmith , J.M. (1998). *Sosyal psikoloji.* (Çeviren: Ali Dönmez). Ankara: İmge Yayınları.

Furlong, M. J., & Morrison, G. M. (2000). The school in violence: Definition and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, *8*, 71-82.

Kepenkçi, Y., & Çınkır, Ş. (2005). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect, 1717*, 1-12.

Önen, E. (2009). Saldırganlık Ölçeği'nin Psikometrik Niteliklerinin Türk Ergenleri İçin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4(32), 75-84.

Sümer, N. (2003). Personality and behavioral predictors of traffic accidents: testing a contextual mediated model. *Accident Analysis and Prevention, 35*, 949–964.

(7163) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programının Temel Psikolojik Danışma Becerilerine Etkisi

Ozan KORKMAZ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Fatih KAYA
Gaziosmanpasa Universitesi

ÖZET

Psikolojik danışma becerilerinin 1950'lerden bu yana birçok araştırmanın konusu olduğu bilinmektedir. Araştırmalarda üzerinde en çok çalışılan faktörlerden biri de psikolojik danışmanların kullandığı teknik ve becerilerdir (Denizli, 2009). Danışman bu becerileri etkili şekilde kullanarak psikolojik danışma sürecinin etkili olmasını ve danışan ile kurulacak ilişkinin başarılı olmasını sağlayabilir (Meydan, 2010).

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2011)'nin yayımlamış olduğu etik kuralları içeren kılavuzdaki temel ilkelerden biri de yetkinliktir. Buna göre bir psikolojik danışmanın danışanlara yardımcı olabilmek amacıyla gerekli bilgi birikimine, deneyime ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Hackney ve Cormier, 2008).

Psikolojik danışmanlara öğretilmesi gereken olmazsa olmaz temel becerilerden biri de içerik ve duygu yansıtmadır (Yaka, 2005). Psikolojik danışma sürecinin kalbi sayılan yansıtma becerisi, danışma sırasında ortaya çıkan danışana ilişkin duygu ve düşüncelerin içeriğini ve niteliğini değiştirmeden danışmanın uygun dille danışana geri iletmesidir (Özoğlu, 1981). İçeriğin yansıtılması, mesajı alanın mesajı verenin düşüncelerini anlamaya çalıştığını iletmesine yarar. İçeriği yansıtma, mesajı verenin söylediklerinin içerik açısından açıklığa kavuşturulmasıdır (Carkhuff, 2011). Sadece içeriğin yansıtılması değil, duygunun yansıtılması da daha iyi bir tepki için gereklidir (Voltan Acar, 2010).

İçeriğe tepki vermek bizi duygulara tepki vermeye hazırlar (Carkhuff, 2011). Duyguların yansıtılması mesajı verenin duygularının açıklığa kavuşturulması şeklinde olup, mesajı alan kişinin, mesajı veren kişinin duygularını doğru algılayıp algılamadığını denetlemeye yarar (İkiz, 2006; Voltan Acar, 2010).

Bu temel beceriler ve diğer beceriler çerçevesinde bakıldığında, psikolojik danışman eğitimi psikolojik danışman adaylarını, psikolojik yardım sunma konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip, mesleki kimliği gelişmiş profesyonel bir psikolojik danışman olarak yetiştirmeyi amaçlar (Aladağ, Yaka ve Koç, 2011).

Psikolojik danışmanların profesyonel olarak yetiştirilmesiyle ilgili yıllardır süren bir tartışma yaşanmaktadır. Tartışmayı yürütenlerin bir kısmı danışanların sahip olması gereken becerilerin zaten kendilerinde olduğunu ve bu becerileri verilecek eğitimler ile birlikte daha etkili hale getirmeyi savunmaktadır. Tartışmanın diğer tarafı ise psikolojik danışmanlık becerilerinin en başta iyi şekilde tanımlandığını ve bu becerilerin psikolojik danışman adaylarında olmasa dahi onlara sonradan öğretilebileceğini savunmaktadır. Bu tartışmalar ışığında her iki görüşü de kapsayacak şekilde hazırlanan programların danışmanların eğitiminde etkili bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Bu görüşlerin kaynağı ne olursa olsun, bu becerilerin psikolojik danışmanlarda ortaya çıkarılması ve kalıcı hale getirilmesi dikkate değerdir (Hackney ve Cormier, 2008; Uslu ve Arı, 2005).

Türkiye'de de lisans ve lisansüstü düzeydeki eğitimde birliktelik sağlanabilmesi için yoğun uğraşlar verilmiştir (İkiz, 2006). Üniversiteler tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı (RPD) ilk olarak 1965 yılında açılmıştır. Üniversitelerde verilen eğitim içeriklerinin zaman içinde birbirinden farklı olduğu görülmüştür. En son 2004 yılında lisans programlarının yeniden yapılandırılması amacıyla PDR Anabilim Dalları Toplantısı'nda "Yeni Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans" programı katılımcıların oy birliği ile kabul edilmiştir (Meydan, 2010).

Psikolojik danışmanların eğitimi ve eğitim programları incelendiğinde işe yeni başlayacak psikolojik danışmanlara danışma becerilerini öğretmenin en zor konulardan biri olduğu görülmektedir (Yaka, 2005). Bundan dolayı psikolojik danışman eğitim programların etkililiğinin araştırılması önemli görünmektedir. Bu araştırmada danışma becerilerinden "temel psikolojik danışma becerileri" kapsamında yer alan içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans programına devam eden öğrenciler tarafından edinilme düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmada danışma becerileri ile lisans eğitim programının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği (SÖ) 1. sınıfa devam eden 50, SÖ 4. sınıfa devam eden 50, psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) 1. sınıfa devam eden 115, PDR 4. sınıfa devam eden 106 öğrenci oluşturmaktadır. Toplam 321 öğrencinin 122'si erkek ve 199'u kadındır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Psikolojik Danışma Beceri Ayırt Etme Ölçeği (PDBAÖ)" kullanılmıştır. İngilizce orijinal adı Microcounseling Skill Discirimination Scale olan ölçeği Türkçe'ye Yaka (2005) uyarlanmıştır.

Ölçeğin uyarlanmasında, kapsam ve yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. PDBAÖ'nün faktör yapısını ortaya koymak için yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçekteki faktör yapısının orijinal ölçekteki ile aynı olduğu görülmüştür. Her bir boyutta 11 etkili, 11 etkisiz toplam 22 danışman tepkisi

yer almaktadır. Böylece ölçek toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda duygu yansıtma tepkileri ve içerik yansıtma tepkileri alt boyutları ve PDBAÖ'nün geneline ait iç tutarlıkları Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak ayrı ayrı incelenmiş ve sırasıyla.73, .76 ve .85 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar PDBAÖ'nün iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçekten alınabilecek puan 44 ile 308 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin yansıtma becerilerini iyi kullandığını göstermektedir.

Ölçme aracı araştırmacı tarafından sınıf ortamında yaklaşık 35 dakikada uygulanmıştır. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere hazır hale getirilmiştir.

Araştırma verilerin analizinde normallik testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Analizler IBM SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların normalliği incelendiğinde bazı alt gruplarda normal dağılım olmadığı görülmüştür. Bunun için non-parametrik test uygulanmasına karar verilmiştir. Mann-Whitney U testi yapılarak bölümlerin puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Analiz sonucuna göre PDR 4. sınıf öğrencilerinin temel psikolojik danışma becerileri puanının (*Mdn* = 167,79*)*, PDR 1. sınıf öğrencilerinden (*Mdn* = 58.66) anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur (*U* = 75.50, *p* = .000). Yine aynı şekilde SÖ 1. sınıf öğrencilerinin bu ölçekten aldıkları puanların (*Mdn* = 58.20), SÖ 4. sınıf öğrencilerinden (*Mdn* = 42.80) anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur (*U* = 865, *p* = .008).

Katılımcıların puanları sınıflara göre değerlendirildiğinde, PDR 1. sınıf öğrencilerinin puanları (*Mdn* = 99.34), SÖ 1. sınıf öğrencilerinden (*Mdn* = 45.41) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (*U* = 995.50, *p* = .000). PDR 4. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanları (*Mdn* = 103.49) SÖ 4. sınıf öğrencilerinden (*Mdn* = 25.52) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (*U* = 1, *p* = .000).

Anahtar Kelimeler : Psikolojik danışma becerileri, rehberlik ve psikolojik danışma programı, içerik yansıtma, duygu yansıtma.

Kaynakça

Aladağ, M., Yaka, B. ve Koç, İ. (2011). Psikolojik danışma becerileri eğitimine ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 589-886.

Carkhuff, R. R. (2011). *Yardım etme sanatı* (çev. R. Karaca ve F. E. İkiz). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık. (Eserin orijinali 2000'de yayımlandı).

Denizli, S. (2009). Psikolojik danışma süreç ve sonuç araştırmaları kapsamından psikolojik danışma becerileri üzerine bir tarama. *Ege Eğitim Dergisi, 10*(1), 92-113.

Hackney, H., Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı* (çev. T. Ergene ve S. Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).

İkiz, F. E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Meydan, B. (2009). *Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özoğlu, S. Ç. (1981). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar.* 8. Basım. Ankara.

Uslu, M. ve Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*, 509-519.

Voltan Acar, N. (2010). *İnsan ilişkileri iletişim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaka, B. (2005). *Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

(7169) Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik Dayanıklılık, Umutsuzluk ve Stresle Başa Çıkma Tarzları

Metehan ÇELİK — Çukurova Üniversitesi

İsmail SANBERK — Çukurova Üniversitesi

Fatma DEVECİ — MEB

ÖZET

Öğretmenlerin çalışma alanları bugün artık sadece öğretim etkinlikleri ile sınırlandırılmamıştır, Ayrıca öğretmeler eğitim-öğretim programları, öğrenciler, veliler, okul topluluğu ve alanı ile ilgili olarak birçok görevi yerine getirmektedirler (Pillay, Goddard, Wills 2005; Telef 2011). Bu tarz öğretmenler günümüzde zor zaman öğretmenleri olarak tanımlanırken batılı ülkelerde öğretmenlik eğitimi alan ve bu mesleği seçen öğretmenlerin zor koşullardan dolayı eğitimlerini bıraktıkları ya da mesleklerini yapmadıkları ifade edilmektedir (Ewing, Smith 2003). Toplumumuzda öğretmenlik mesleğine dair birçok sorunlar gerek okul ortamlarında (veli ve öğrenci problemleri, iş yoğunluğu, yöneticiler ile yaşanan sorunlar), gerekse okul ortamına dahil olmadan eğitim politikalarına bağlı olarak öğretmen adaylarının önünde var olan sınavlar onların mesleğe atanırken karşılaştıkları güçlüklerden bazıları olarak ifade edilmektedir. Eğitimini tamamlamış ve iş yaşamına adım atacak olan üniversite gençliğinin önemli bir bölümünü de öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra girecekleri Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) nedeniyle psikolojik sorunlar yaşamakta ve zorlanmaktadırlar. Bu zorlanmalar depresyon, kaygı ve umutsuzluk düzeyini büyük ölçüde arttırmaktadır (Tümkaya, Aybek, Çelik 2007). Chang (2006) sınavların öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkilediğini belirterek 265 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada sınavlar ile stres, psikolojik iyi olma, mükemmeliyetçilik arasında ilişki olduğunu saptamıştır ve sınavların bu değişkenlerin ortaya çıkmasında büyük rol oynadığını ifade etmektedir. Moran ve Hughes (2006), öğrencilerin eğitim yaşantılarında birçok stres unsurunun olduğunu belirterek bu unsurların özellikle onların yaşam doyumu, psikolojik dayanıklılık, umutsuzluk ve genel iyi olma düzeylerini olumsuz etkilediklerini vurgulamaktadır. Psikolojik dayanıklık paradigması yılmazlığın temelde her bireyde varolduğunu ve yılmazlık gelişiminin sağlıklı insan gelişiminin bir sonucu olduğunu varsaymaktadır (Benard, 1995, Masten, 2001; Thomsen, 2002). Günümüzde, insanların çalışmaya başlamadan önce ve çalışmaya başladıktan sonra hayat koşulları ile birlikte iş koşullarının stres etkenleri içermesi onların sosyal ilişkilerini, aile ilişkilerini, psikolojik iyi olma hallerini ve yaşam doyumlarını, duygularını etkilemektedir (Kinnunen, & Mauno, 1998; Crouter, Bumpus, 2001; Cooklin, Westrupp, Strazdins, Giallo, Martin, Nicholson 2014). Literatür incelendiğinde yaşam doyumu ile tükenmişlik, umutsuzluk, öznel iyi oluş, boyun eğici davranışlar gibi değişkenlerle inceleyen çalışmalar bunmakla birlikte (Tümkaya, Aybek, Çelik 2007; Telef, 2011) yaşam doyumunu psikolojik dayanıklılık, umutsuzluk ve stresle başa çıkma değişkenleri birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık, umutsuzluk ve stresle başa çıkma tarzları incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretmenlik formasyonu alan 140 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri toplamak için Yetişkinlerde Psikolojik Dayanıklılık, Yaşam Doyum, Beck Umutsuzluk ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ölçekleri kullanılmıştır. Yetişkinlerde Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ilgili yapılan faktör analizi sonucunda, özgün ölçekle örtüşen ve 'Kendilik algısı, 'Gelecek algısı', 'Yapısal stil', 'Sosyal yeterlilik', 'Aile uyumu' ve 'Sosyal kaynaklar' boyutlarını içeren altı faktörlü yapı doğrulanmıştır. Yaşam doyumu ölçeği yedi dereceli Likert tarzı bir ölçektir. Ölçek 5 maddeden oluşan ve bireyin öznel iyilik durumunu ölçen bir ölçme aracıdır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .80 ile .89 arasında değişmektedir ölçek Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda testtekrar test güvenirliği .85, madde test korelasyonları .71 ile .80 arasında bulunmuştur. Ölçek için yapılan güvenirlik çalışmasında ise, iç tutarlık katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği Kendine güvenli yaklaşım, Çaresiz yaklaşım, İyimser yaklaşım, Boyun eğici yaklaşım ve Sosyal destek arama olmak üzere beş ayrı alt ölçekten oluşan SBTÖ'de toplam 30 madde yer almaktadır. Verilerin analizinde ise standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Beck umutsuzluk ölçeği ergen ve yetişkinlere uygulanabilen ölçekte, bireyin geleceğe yönelik karamsarlık derecesini belirlemek amaçlanmaktadır. Sorulara evet-hayır şeklinde cevap verilmekte ve negatif beklentileri yansıtmaktadır. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğu varsayılır.

Araştırmada istatistiki analiz olarak regresyon analizi yapılmıştır ve regresyon analizi sonucunda psikolojik dayanıklılık, umutsuzluk ve stresle aktif bir şekilde başa çıkma tarzının öğrencilerin yaşam doyumlarının anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, bu üç değişken birlikte, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu puanlarında gözlenen varyansın %36'sını açıklamaktadır ($R=.60$, $R2=.36$, $F(4, 135)=19.064$, $p<.001$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin yaşam doyumu üzerindeki göreli önem sırası, psikolojik dayanıklılık, umutsuzluk ve stresle aktif bir şekilde başa çıkma tarzı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde psikolojik dayanıklılık, umutsuzluk ve stresle aktif başa çıkma tarzının yaşam doyumu açısından önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir

Anahtar Kelimeler : Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik Dayanıklılık, Umutsuzluk, Stresle Başa Çıkma, Öğretmen

Kaynakça

Benard, B. (1995). Fostering resilience in children (ERIC Document Reproduction Service No. ED386327).

Cooklin, A. R.; Westrupp, E.M.; Strazdins, L.; Giallo, R.; Martin, A.; Nicholson, J.M. (2014) Fathers at Work: Work–Family Conflict, Work–Family Enrichment and Parenting in an Australian Cohort. Journal of Family Issues 1–25. DOI: 10.1177/0192513X14553054

Chang, E. C. (2006). Perfectionism and dimensions of psychological well-being in a college students sample: A test of a stress-mediation model. Journal of Social and Clinical Psychology, 25 (9), 1001-1022.

Crouter, A.; Bumpus, M. (2001). Linking parent's work stress to children's and adolescents' psychological adjustment. Current Directions in Psychological Science, 10, 156-159.

Carmen C. Moran; Lesley P. Hughes (2006) Coping with Stress: Social Work Students and Humour Social Work Education Vol. 25, No. 5, August 2006, pp. 501–517

Ewing, R.A.; Smith, D.L. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. English Teaching: Practice and Critique, 2(1), 15-32

Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56* (3), 227-238.

Pillay, H.; Goddard, R.; Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. Australian Journal of Teacher Education, Vol. 30, No.2, 22–33

Telef, B.B. (2011). Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi Elementary Education Online, 10(1), 91-108, 2011. İlköğretim Online, 10(1), 91-108, 2011.

Tümkaya, S.; Aybek, B.; Çelik, M. (2007). KPSS'ye Girecek Öğretmen Adaylarındaki Umutsuzluk ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerini Yordayıcı Değişkenlerin incelenmesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 7 (2) Mayıs / May 2007 • 953-974

(7199) Karanlık Üçlü Kişilik Özellikleri ile Risk Alma Davranışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN Anadolu Üniversitesi
Seydi Ahmet SATICI Anadolu Üniersitesi
Ahmet Rıfat KAYİŞ Anadolu Üniersitesi
Muhammet Fatih YILMAZ Anadolu Üniersitesi

ÖZET

İnsan davranışları birçok faktörün etkili olduğu karmaşık bir süreçtir. Bazı davranışlar insanoğlunun fiziksel ve ruhsal sağlığı açısından risk oluşturmaktadır. Bu bağlamda heyecan aramaya yönelik davranışlar ve dürtüsel davranışlar risk alma davranışları olarak sınıflandırılmaktadır (Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Teta, ve Kraft, 1993). Heyecan arama davranışları; yeni, karmaşık, farklı, heyecan dolu deneyimler aramak ve sosyal, fiziksel, yasal ve ekonomik riskleri heyecan uğruna göze almak şeklinde tanımlamaktadır (Zuckerman, 1994). Örneğin aşırı hızlı araç kullanma, kayak ve dağcılık gibi ekstrem sporlar yapma, hiç tanımadığı kültürden bireylerle tanışma, keşfedilmemiş yerlere seyahat etme, kumar oynama ve madde kullanma gibi davranışlar heyecan aramaya yönelik davranışlar olarak değerlendirilebilmektedir. Heyecan arama eğilimi yüksek olan bireyler heyecan için yaptıkları aktivitelerin risklerini olduğundan daha az görme eğilimindedirler. Bu nedenle heyecan arama davranışlarını gerçekleştirme konusunda kendilerini kolayca motive edebilirler.

Bireyleri riskli davranışlar sergilemeye yönelten diğer bir özellik olan dürtüsellik ise sabırsızlık, dikkatsizlik, risk alma, zevk arama, zarar görme ihtimalini düşük hesaplama ve dışadönüklük gibi özellikler ile açıklanabilir. Bu çerçevede dürtüsel davranışlar sonucunu düşünmeden, hızla yapılan bir eylem ya da davranış şeklinde de kendini göstermektedir (Caci, Nadalet ve Bayle, 2003). Bireyin günlük yaşamında gerçekleştirdiği alkolü fazla kaçırmak, markette ihtiyaç fazlası alışveriş yapmak, bir sohbet sırasında düşünmeden bir şeyler söylemek, küçük tartışmalarda gereğinden fazla öfkelenmek gibi davranışlar dürtüsel davranışlara örnek verilebilir.

Heyecan arama ve dürtüsellik gibi riskli davranış eğilimlerinin ne tür psikolojik özelikler ile ilişkili olduğunun incelenmesi, bu zararlı davranışlardan bireyleri koruma açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda kişiliğin karanlık yönleri olarak ifade edilen makyavelizm, psikopati ve narsisizm dikkati çeken kişilik özellikleridir. Makyavelizm bireyin kendi çıkarlarına ulaşmak için her yolu mubah görmesi olarak açıklanmaktadır (Christie ve Geis, 1970). Psikopati ahlaki değerlerden yoksun olma, pişmanlık duymama ve kontrolsüz davranışlarda bulunma gibi özellikler taşıyan bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Arrigo ve Shipley, 2001). Son olarak narsisizm bireyin kendini aşırı sevmesi, beğenilme arzusunun yüksek olması ve empatiden yoksun olması gibi niteliklere sahip olmasıdır (Geçtan, 2010).

Kişiliğin karanlık yönü olarak ifade edilen makyavelizm, psikopati ve narsisizm "Karanlık Üçlü" olarak adlandırılmıştır (Paulhus ve Williams, 2002). Bu kavramsallaştırmanın ardından birçok araştırmada bu üç özellik birlikte ele alınmaya başlanmış ve riskli davranışlara neden olabileceği ifade edilmiştir (örn. Crysel, Crosier ve Webster, 2013; Jonason ve Tost, 2010). Bu bağlamda bu araştırmada kişiliğin karanlık yönü olan makyavelizm, psikopati ve narsisizm kişilik özelliklerinin olumsuz sonuçlar doğurma olasılığı yüksek olan heyecan arama ve dürtüsellik ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın katılımcılarını, Anadolu Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 198'u (%59.6) kız ve 134'ü (%40.4) erkek olmak üzere toplam 332 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 49'u (%15) birinci sınıfta, 108'i (%33) ikinci sınıfta, 114'ü (%34) üçüncü sınıfta ve 61'i (%18) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışmada yer alan katılımcıların yaşları 18 ile 36 arasında değişmektedir. Ayrıca katılımcıların yaş ortalamaları 20.65 ve yaşlarının standart sapması 1.74'dür. Çalışmada karanlık üçlü kişilik özelliğini ölçebilmek için Jonason ve Webster (2010) tarafından geliştirilen ve Eraslan-Çapan, Satıcı, Yılmaz ve Kayiş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Karanlık Üçlü Ölçeği ile risk alma davranışını ölçebilmek için Patton, Standford ve Barratt (1995) tarafından geliştirilen ve Tamam, Güleç ve Karataş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Barratt Dürtüsellik Ölçeği – Kısa Formu ile Arnett (1994) tarafından geliştirilen ve Sümer (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Arnett Heyecan Arama Ölçeği kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları karanlık üçlü kişilik özellikleri tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için çoklu regresyon (multiple regression) kullanılmıştır. Regresyon analizini uygulamadan önce değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ardından regresyon analizi için karşılanması gereken varsayımlar incelenmiştir. Normalliğin sağlanıp sağlanmadığı çarpıklık ve basıklık katsayısıyla, çoklu bağıntının olup olmadığı VIF ve tolerans değerleriyle, artık terimlerin bağıntılı olup olmadığı da Durbin-Watson değeri ile incelenmiş ve tüm değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu anlaşılmıştır. Analizlerde yaş ve cinsiyet kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır.

Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı sonuçlarına göre, karanlık üçlü kişilik özelliğinin alt boyutlarından makyevilizm ve pikopatinin dürtüselliğin tüm alt boyutlarıyla (plan yapmama, motor dürtüsellik ve dikkat dürtüselliği) pozitif yönde ve heyecan aramayla negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip oldukları anlaşılmıştır. Diğer taraftan, karanlık üçlü kişilik özelliğinin diğer alt boyutu olan narsizm ise dürtüselliğin plan yapmama alt boyutu hariç diğerleriyle pozitif yönde ve heyecan aramayla negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonucunda dürtüsellik alt

boyutlarından motor dürtüselliği, psikopati ve narsisizm tarafından pozitif yönde anlamlı yordanırken, makyevelizm tarafından anlamlı yordanmamaktadır. Benzer şekilde dikkat dürtüselliği de psikopati ve narsisizm tarafından pozitif yönde anlamlı yordanırken, makyevelizm tarafından anlamlı yordanmamaktadır. Plan yapmama boyutunu ise karanlık üçlünün alt boyutları anlamlı yordamamaktadır. Heyecan aramayı ise yalnızca psikopati negatif yönde yordamakta, makyevelizm ve narsisizm ise anlamlı yordamamaktadır.

Not: Bu çalışma Anadolu Üniversite Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1407E363 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler : heyecan arama, dürtüsellik, risk alma, makyavelizm, psikopati, narsisizm, karanlık üçlü kişilik özellikleri

Kaynakça

Arrigo, B. A., & Shipley, S. (2001). The confusion over psychopathy (I): Historical considerations. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, *45*(3), 325-344.

Caci, H., Nadalet, L., Baylé, F. J., Robert, P., & Boyer, P. (2003). Functional and dysfunctional impulsivity: contribution to the construct validity. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *107*(1), 34-40.

Christie, R., & Geis, F. (1970). Scale construction. *Studies in machiavellianism*, 10-34.

Eraslan-Çapan, B., Satıcı, S. A., Yılmaz, M. F., & Kayiş, A. R. (2015). *Karanlık Üçlü Ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması.* 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulmuştur, 7-10 Ekim, Mersin, Türkiye.

Geçtan, E. (2010). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar* (19. bs.). İstanbul: Metis Yayınları.

Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010). The dirty dozen: a concise measure of the dark triad. *Psychological assessment*, *22*(2), 420.

Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of research in personality*, *36*(6), 556-563.

Sümer, N. (2003). Personality and behavioral predictors of traffic accidents: Testing a contextual mediated model. Accident Analysis and Prevention, 35(6), 949-964.

Tamam, L., Güleç, H. ve Karataş, G. (2013). Barratt Dürtüsellik Ölçeği Kısa Formu (BIS-11-KF) Türkçe Uyarlama çalışması. Nöropsikiyatri Arşivi, 50:130-134.

Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge university press.

Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: The Big Three, the Big Five, and the Alternative Five. *Journal of personality and social psychology*, *65*(4), 757.

(7238) Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cengiz ŞAHİN
Ahi Evran Üniversitesi

Mustafa SIRAKAYA
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Bireyin dengeli ve sağlıklı bir psikolojiye sahip olması, aile içi iletişim ve anne baba tutumlarıyla yakından ilgilidir. Anne baba tutumları, anne babaların çocuk yetiştirmeye yönelik tutum, inanç, davranış ve beklentileri olarak tanımlanabilir. Anne babanın çocuklara yönelik davranış biçimi olarak da tanımlanabilecek anne baba tutumları, aile içindeki ilişkileri belirlemenin yanında, bireyin aile dışındaki yaşama bakış açısında da etkilidir (Toksöz, 2010). Anne babanın tutumu çocuğun sosyal gelişimi üzerinde olumlu veya olumsuz yönde önemli bir etkiye sahiptir. Anne babanın demokrat ve eşitlikçi, aşırı koruyucu ya da otoriter davranış sergilemesi çocukların farklı sosyal davranışlar sergilemesine neden olur (Eraslan,2010). Temelinde sevgi, saygı, güven ve demokratik anlayışın olduğu anne baba tutumları ve aile ortamı çocuk ve ergenlerin psikolojik gelişimleri için en uygun ortam olarak görülmektedir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999). Yanlış anne baba tutumları ise bireyin duygusal, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarının yeteri kadar karşılanamaması ile sonuçlanır (Ersin, 2012). Özellikle ergenlik dönemde gösterilen yanlış anne baba tutumu ergenlerin gelişimleri üzerinde olumsuz etkiye neden olacaktır. Bu durumla karşı karşıya kalan ergen ise içinde bulunduğu boşluğu bağımlılıklarla giderme yoluna başvurabilir. Kontrolsüz internet kullanımı ve internet bağımlılığının da bunlardan biri olduğu söylenebilir.

Günümüzde teknolojide yaşanan gelişimlerle birlikte ergenlerde sıklıkla görülen bir bağımlılık türü de internet bağımlılığıdır. İnternet bağımlılığını, Şahin ve Korkmaz (2011) bireyin ölçüsüz internet kullanması ve bundan dolayı bireysel, sosyal ve mesleki alanda çeşitli sorunlar yaşaması olarak tanımlamaktadır. Yapılan araştırmalarda her yaş grubunda görülmesine rağmen, internet bağımlılığı için en büyük risk grubu 12-18 yaş arasındaki ergenlerin olduğu belirtilmektedir (Üneri ve Tanıdır, 2011). Arkadaşlık kurmada sorun yaşayan, kuşak çatışması nedeniyle aileyle paylaşılacak fazla bir şeyi kalmayan, içe kapanıklık sebebiyle kendini yalnız hisseden ergenler kolay biçimde internet bağımlısı haline dönüşebilmektedirler (Bayhan, 2011). Bu durumun ortaya çıkmasında internetin kullanıcılarına kendilerini istedikleri gibi tanımlayabildikleri ve sınırlarını kendilerinin çizdiği bir sanal dünya sunması etkilidir. İnternette kullanıcılar gerçek kimliklerini gizleyebilmektedirler. Böylelikle kendine az güvenen ve sosyal ortamlarda kendilerini ifade edemeyen bireyler, internet sayesinde kendilerine diledikleri gibi yeni bir kimlik oluşturabilmektedirler (Kurtaran,2003). Günümüz ergenlerinin internet çağında dünyaya gelmiş olan ve günlük yaşamın her aşamasında yoğun olarak internet kullanan bireyler oldukları da göz önüne alındığında, internet bağımlılığı bakımından ne denli büyük bir risk taşıdıkları görülmektedir.

İnternet bağımlılığının ergenlerin ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerinde en az diğer madde bağımlılıkları kadar olumsuz etkisi olduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu çalışmaların ergenlerin internet bağımlılığıyla yalnızlık (Esen ve Siyez, 2011), sosyal destek (Esen ve Gündoğdu, 2010), kişiler arası ilişki (Durak ve Batıgün, 2010), utangaçlık (Ayas, 2012), depresyon (Şahin, 2014) gibi psikolojik problemlerle olan ilişkisi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yine alanyazında ergenlerde anne baba tutumlarıyla yaşam doyumu (Dost, 2007), kendilik algıları (Sezer, 2010) ve benlik saygıları (Erbil, Divan ve Önder, 2006) gibi değişkenlerin beraber incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Ancak internet bağımlılığı ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılmamış olduğu dikkati çekmektedir. Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilecek bulguların anne baba, eğitimci ve okul psikolojik danışmanlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin anne baba tutumlarıyla internet bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarma amacıyla yürütülen çalışmalardır.

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir il merkezindeki farklı başarı seviyelerine sahip 3 lisenin 9 ve 11. sınıflarında öğrenim görmekte olan 431 öğrenci oluşturmaktadır. Bu amaçla okul başarı düzeylerinin düşük, orta ve yüksek olduğu 3 farklı devlet lisesinde araştırma yürütülmüştür.

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, İnternet Bağımlılığı Ölçeği (Şahin ve Korkmaz, 2011) ve Anne Baba Tutumları Ölçeği (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formunda öğrencilerden demografik bilgiler toplanmıştır.

İnternet Bağımlılığı Ölçeği: Şahin ve Korkmaz (2011) tarafından geliştirilen ölçek, 3 faktör altında toplanan 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelenmiştir Kontrol kaybı, daha fazla online kalma isteği, sosyal ilişkilerde olumsuzluk şeklinde 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0.86'dır. Alt faktörlerde ise Kontrol kaybı faktörü için 0.90, daha fazla online kalma isteği faktörü için 0.89, sosyal ilişkilerde olumsuzluk faktörü için 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Anne Baba Tutumları Ölçeği: Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından geliştirilen ölçek, toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek demokratik tutumları içeren 15 madde, otoriter tutumları ölçen 10 madde ve koruyucu istekçi tutumları ölçen 15 maddeden oluşan 3 faktör içermektedir.

Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin düşük seviyede internet bağımlılığına sahip oldukları anlaşılmıştır. Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmada kadınların daha yüksek internet bağımlığı seviyesine sahip olmalarına rağmen aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Okul başarı düzeylerine göre, düşük başarı ile orta başarı düzeyine sahip okul öğrencileri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. En yüksek internet bağımlılığı seviyesinin düşük başarıya sahip okul öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyinde yapılan karşılaştırmada ise farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Ayrıca internet bağımlılığıyla demokratik anne baba tutumu arasında ters yönde düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. Koruyucu anne baba tutumuyla internet bağımlılığıyla düşük seviyede bir ilişki olduğu anlaşılırken, otoriter anne baba tutumuyla internet bağımlılığı arasında ise orta seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda otoriter anne baba tutumunun ergenlerin internet bağımlılığını artırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : İnternet bağımlılığı, anne baba tutumu, ergen

Kaynakça

Ayas, T. (2012). Lise Öğrencilerinin İnternet ve Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Utangaçlıkla İlişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 627-636.

Bayhan, V. (2011). "Lise Öğrencilerinde İnternet Kullanma Alışkanlığı ve İnternet Bağımlılığı (Malatya Uygulaması)". XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011. İnönü Üniversitesi, Malatya, s.917-924.

Dost, M.T. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2) 22, 132-143.

Durak Batıgün, A., Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11:213-219.

Eraslan, Y. (2010). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Erbil,N., Divan, Z., Önder P. (2006). Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi. Aile ve Toplum, 8(3), 7-15.

Esen, B. K. ve Gündoğdu M. (2010). The Relationship between Internet Addiction, Peer Pressure and Perceived Social Support among Adolescents. The International Journal of Educational Researchers 2010, 2(1):29-36.

Esen, E., Siyez, D.M. (2011). Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-sosyal Değişkenlerin İncelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(36), 127-138.

Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005), Anne Baba Tutumları Ölçeği, Editör: Kuzgun ve F. Bacanlı, PDR'de Kullanılan Ölçekler, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şahin, C., (2014). An Analysis of the Relationship between Internet Addiction and Depression Levels of High School Students. Participatory Educational Research (PER), 1(2), 53-67.

Üneri, Ö. Ş. ve Tanıdır, C. (2011). Bir grup lise öğrencisinde internet bağımlılığı değerlendirmesi: Kesitsel bir çalışma. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*. 24, 265-272.

(7239) Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Eğitsel İnternet Kullanımı ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cengiz ŞAHİN
Ahi Evran Üniversitesi

Didem ALSANCAK SIRAKAYA
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Bireylerin en önemli ihtiyaçlarından biri bilgi edinmektir. Bilgi edinme sürecinde bireyler farklı veri kaynaklarından yararlanmaktadırlar. Önceden alanında uzman bir kişi veya bir kitap ilk başvurulan bilgi kaynağı iken, günümüzde internet insanlar tarafından bilgi edinme amaçlı kullanılan öncelikli kaynak haline gelmiştir. Nitekim yapılan çalışmalarda da öğrencilerin bilgi edinmek amacıyla başvurdukları ilk kaynağın internet olduğu görülmektedir (Sırakaya ve Çakır, 2014).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler ile insanların günlük hayatlarının vazgeçilmez bir parçası olan internet birçok farklı amaç doğrultusunda kullanılmaktadır. İnternet hayatın her alanında olduğu gibi eğitim hayatında da yerini almış, günümüzde öğrencilerin interneti eğitim aracı olarak kullanmaları kaçınılmaz olmuştur (Polat ve Güzel, 2011). İnternet sayesinde öğrenciler ihtiyaç duydukları bilgiye kütüphane gibi fiziksel bir ortama ihtiyaç duymadan, istedikleri yerden istedikleri zaman ulaşabilmektedirler. İnternet bilgi edinme sürecinde yer ve zaman kavramlarının ortaya çıkardığı engelleri ortadan kaldırmaktadır.

Bu avantajlarına rağmen internetten bilgi edinme sürecinde birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan sorunların başında internet ile birlikte sürekli çoğalan bilgi yığınları arasından doğru bilginin ayırt edilememesi gelmektedir. İnternetin eğitsel olarak etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bilgi aramada, eğitim amaçlı site ve yazılımları kullanma ve akademik içerikli materyalleri kullanma yeterliliğe sahip olmak gerekmektedir. Bu noktada akla gelen kavramlardan biri eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterliğidir (Durmuş ve Başarmak, 2014). Eğitsel amaçlı internet kullanım öz yeterlik inancı, eğitsel amaçlar doğrultusunda bilgisayar ve internet kullanma becerilerine yönelik öz-yeterlik inancı olarak tanımlanabilmektedir (Durmuş ve Başarmak, 2014). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanımı için eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancı önemli bir etkendir (Şahin, 2009).

Diğer taraftan internetin başta eğitim olmak üzere hayatın her alanında kullanımının sürekli artması insanları interneti fazla kullanmaya sürüklemiştir. Bireylerin bazıları interneti ihtiyacı kadar kullanabiliyorken bazıları ihtiyaçlarından daha fazla internet kullanıp, internet kullanımını sınırlandıramamaktadır (Gönül, 2002). İnternetin bu şekildeki bilinçsiz kullanımı bir takım olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir (Muslu ve Bolışık, 2009). Bu olumsuzluklardan bir tanesi internet bağımlılığıdır. İlk defa 1995 yılında Goldberg tarafından kullanılmaya başlanan internet bağımlılığı kavramı, son yıllarda "net bağımlılık", "internet bağımlılığı", "patolojik internet kullanımı" gibi farklı isimlerle betimlenmeye çalışılmıştır (Şahin, 2014). İnternet bağımlılığını ilk tanımlayan Young (1998), herhangi bir maddenin kötüye kullanımını içermeyen internet bağımlılığına en yakın bozukluğun DSM IV'te dürtü kontrol bozuklukları başlığı altında yer alan "patolojik kumar oynama" olduğu kanaatine varmıştır. İnternet bağımlılığı Şahin ve Korkmaz (2011) tarafından bireyin ölçüsüz biçimde internet kullanması, bundan dolayı bireysel, sosyal ve mesleki alanda çeşitli sorunlar yaşamasını ifade eden bir kavram olarak tanımlanırken; Douglas, Mills, Niang, Stepchenkova, Byun ve Ruffini (2008) tarafından ise internetin aşırı kullanılması, internet kullanma isteğinin önüne geçilememesi, sadece internette geçirilen zamanın önemli görülmesi, kullanılmadığı zamanda saldırganlık oluşması ve hayatın zarar görmesi şeklinde tanımlanmıştır.

İnternet kullanımı birçok araştırmacı tarafından farklı boyutlarda ele alınmış ve incelenmiştir. Yapılan bu çalışmalarda genel olarak internette oyun oynama, araştırma, alışveriş, sosyal etkileşim azalması, aileyle, özellikle anne ve arkadaşlarla ilişkiler, yalnızlık ve depresyon, bireyin öznel iyi olma hali gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ancak pedagojik formasyon öğrencilerinin eğitsel internet kullanımı ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin eğitsel internet kullanımı ve internet bağımlılığı düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlenmesidir (Karasar, 2009).

Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına devam eden 186 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 130'u (%70) kadın 56'sı (%30) erkektir. Bölümler açısından incelendiğinde; Türk dili ve edebiyatından 27 (%14), beden eğitiminden 22 (%12), tarihten 44 (%24) , hemşirelikten 21 (%11) , biyolojiden 16 (%9), matematikten 7 (%4), kimyadan 2 (%1), coğrafyadan 28 (%15), çocuk gelişimi ve eğitiminden 19 (%10) öğrenci bulunmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Şahin (2009) tarafından geliştirilen Eğitsel İnternet Kullanımı Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Şahin ve Korkmaz (2011) tarafından geliştirilen İnternet Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır.

Eğitsel İnternet Kullanımı Öz-yeterlik İnançları Ölçeği: Şahin (2009) tarafından geliştirilen ölçek, tek faktör altındaki 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, Yetersizim (1), Kısmen Yeterliyim (2), Yeterliyim (3), Oldukça Yeterliyim (4), Tamamen Yeterliyim (5) şeklinde 5'li likert türünde derecelendirilmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa (a) 0.96'dır.

İnternet Bağımlılığı Ölçeği: Şahin ve Korkmaz (2011) tarafından geliştirilen ölçek, 3 faktör altında toplanan 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Kontrol kaybı, daha fazla online kalma isteği, sosyal ilişkilerde olumsuzluk şeklinde 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0.86 dır. Alt faktörlerde ise Kontrol kaybı faktörü için 0.90, daha fazla online kalma isteği faktörü için 0.89, sosyal ilişkilerde olumsuzluk faktörü için 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyinin düşük, eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından incelendiğinde kadın ve erkek öğrenciler arasında internet bağımlılığı açısından anlamlı farklılık yokken eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerde eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı daha yüksektir. Bölümlere göre internet bağımlılığı düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. İnternet kullanım amacına göre internet bağımlılığı düzeyinde anlamlı farklılıklar varken eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Günlük internet kullanım süresine göre hem internet bağımlılığı düzeyinde hem de eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. İnternet kullanma becerisi açısından ise internet bağımlılığı düzeyinde farklılık olmadığı, eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyinde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin internet bağımlılığı ile eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Pedagojik Formasyon, Eğitsel İnternet Kullanımı, İnternet Bağımlılığı

Kaynakça

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Durmuş, A., ve Başarmak, U. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik İnançları ve Problemli İnternet Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 15 (3), 49-67

Ceyhan, A. A. (2008). Predictors of Problematic İnternet Use on Turkish University Students. *CyberPsychology and Behavior*. 11 (3), 363-366.

Douglas, A. C., Mills, J., Niang, M., Stepchenkova, S.,Byun, S., Ruffini, C., et al. (2008). Internet addiction: Metasynthesis of qualitative research fort he decade 1996 – 2006. CyberPsychology & Behavior, 2, 203-209.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. In: *Cyberpsychology & Behavior*, 1, 237–244.

Muslu, G. K. ve Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*. 8(5).

Gönül, A. S. (2002). Patolojik İnternet Kullanımı. *New Symposium*. 40 (3); 105-110.

Polat, H. ve Güzel, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, 22-24 Semptember 2011 Fırat University, Elazığ-TURKEY

Şahin, C., (2014). An Analysis of the Relationship between Internet Addiction and Depression Levels of High School Students. *Participatory Educational Research (PER)*, 1(2), 53-67.

Şahin, C. ve Korkmaz, Ö. (2011). İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32, 101-115.

Şahin, İ., (2009). Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterliği İnançları Ölçeğinin Geçerliği ve Güvenirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 461- 471.

Sırakaya, M., Çakır, H. (2014). Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerinin Belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 191-206

(7245) Durum Çalışması: Lise Öğrencilerinin Bireysel Bilimsel Hedef Saptama Ve Ulaşma

Dilara DEMİRBULAK — Yeditepe Üniversitesi
Rabia UÇMAN — Yeditepe Üniversitesi
Pınar UYANIKER — Deniz Harp Okulu

ÖZET

Hedef basit tanımıyla ele alındığında ulaşılmak istenilen olarak nitelendirilebilir. Elde edilen başarıların bir hedeften geçmesi düşüncesiyle yola çıkarsak başarıyı elde etmek için hedef kavramı önem kazanmaktadır. İnsanların değer verme, hedef belirleme, hedefe ulaşmak için çaba harcama, bu çaba harcama sırasında ki doğru zaman yönetimi bireyi başarıya ulaştıran önemli faktörler arasında yer alır.

Hedef varılmak istenilen nokta olarak tanımlandığında bireyin hedef belirlemesinde özdüzenleme, özyeterlik, kişinin kendini tanıması, istediğine ulaşma hırsı ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilişsel kuram açısından; öz düzenleme kişisel, davranışsal ve çevresel süreçlerin etkileşimi olarak tanımlanmaktadır. (Bandura, 1986) Özdüzenleyici öğrenenlerin hedeflerine ulaşmak için kendi düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini oluşturduğunu ifade etmiş (Zimmerman, 2000;2001) ve genel olarak öz düzenlemeyi, öğrencilerin üstbilşsel, güdüsel ve davranışsal olarak kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi olarak tanımlamıştır (Zimmerman, 1989) (Zimmerman, 1990)

Özyeterlik ise bireyin belli bir davranışı istediği düzeyde ortaya koyma ya da kendi öğrenme kapasitesine ilişkin inancıdır. (Bandura, 1986) Hedefler ise notlar, sosyal saygı ya da mezun olduktan sonra iş bulma fırsatlarını gibi davranışları içermektedir. (Zimmerman, A social cognitive view of self-regulated academic learning., 1989) Ancak genellikle bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle ilgili bilgiler öğrencilerin başarılıya ulaşmaları için yeterli değildir. (Aşkar & Haşlaman, 2007). Bireyin başarıyı elde etmesi için özdüzenleyicisini oluşturmasının ve özyeterliliğinin yüksek olmasının yanı sıra kişinin kendini iyi tanıması, istediğine ulaşma hırsını, zaman yönetimini kullanma becerisini düşünerek kendine gerçekçi hedefler oluşturmalıdır.

Bu çalışmada, hedef koyan öğrencilerin çalışmalarındaki değişim ve sonuçtaki değişim tartışılmış. Lise öğrencilerinin geleceklerine yön verme yetileri her hafta yapılan oturumda verilen anketlerle, mülakatlarla ve smart metodu (**S**pecific **M**easurable **A**ccepted **R**ealistic **T**imely) kullanılarak analiz edilmiş. Öğrencilerin hedefe yönelik çalışma yaptıklarında yapılan çalışmayı ve harcanan zamanı anlamlı kıldıkları ortaya çıkmış. Bu durum öğrencileri çalışma sırasında psikolojik olarakta pozitif yönde etkilemiş ve çalışma verimlerini arttırmıştır.

Araştırmanın amacı; öğrencilerin doğru hedef saptamasının, gerçekçi hedeflere yönelmesinin hedefine ulaşmadaki etkisini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Öğrenciler hedef koyma konusunda ne kadar bilgi düzeyine sahiplerdir?

Hedef saptayabilen öğrenciler hedeflerini saptamada hangi ölçütleri kullanmışlardır?

Smart metoduna göre hedeflerin değerlendirilmesi nasıl bir sonuç çıkarmıştır?

Öğrenciler hedeflerine ne derece ulaşmışlardır?

Böylece, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri ve öz-saygılarının zenginleştirilmesi ve de bireysel çalışmalarını daha sağlıklı düzenleyebilecekleri düşünülmektedir.

İstanbul ilinde bulunan özel bir lisenin 10. Sınıf öğrencileri arasından seçilen 7 öğrenci çalışma katılımcılarını oluşturmaktadır. Birinci oturumda yedi öğrencimizde oturuma katılmış ikinci oturumda öğrencilerimizin biri oturuma katılamamış anket ve mülakata dahil olamamıştır. Diğer oturumlarımız sorunsuz bir şekilde ilerleyip 7 öğrencinin de değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmada öğrencilere anket ve yüz yüze mülakat uygulanmış. Veriler, her öğrenci için ayrı dosyalar halinde toplanmış, yöneltilen sorulara yazılı ve sözlü olmak üzeri iki türlü yanıt verilmiş, yapılan anket sonuçları da incelemeye dahil edilerek sonuçlar derlenmiştir. Çocukların hedeflerinin smart metoduna uygunluğu ölçülmüş ve değerlendirmeleri yapılmıştır.

"**S**pecific **M**easurable **A**ccepted **R**ealistic **T**imely" sözcüklerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş ve proje yönetiminde hedefleri tanımlama kriteri olarak kullanılan bir terimdir. Smart'a göre ölçülemeyen hedef, hedef değildir.

Öğrencilerin hedef koydukları çalışmalarıyla, hedef koymadan yaptıkları çalışmaları karşılaştırma yöntemi uygulanarak yorumlanmış hangi çalışmanın daha başarılı ve verimli olduğu tartışılarak karara bağlanmıştır. Öğrencilerin hedef koyarak yaptıkları çalışmalarında çalışmayı anlamlı hale getirdiklerini düşüncesi ve bu düşüncelerin psikolojik olarak da onları rahatlatmış olması öğrencilerin çalışma verimlerini arttırmış koydukları hedefe ulaşma çabalarına hız kazanmıştır.

Araştırmada ilk oturumda öğrencilere mesleki eğilim testi uygulanmış test sonuçları öğrencilerin zeka testi sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve mesleki eğilimlerine yönelik bilimsel hedef koyma eğilimi göstermiş oldukları saptanmıştır. Yani kendilerini

tanıyan öğrencilerin meslek seçimleri konusunda çok zorlanmadıklarını fakat meslekler hakkında yeterli bilgi düzeyinde olmadıkları için seçmiş oldukları meslekler koymuş olduğu hedeflerin kısıtlandığı sonucuna varıldı. Öğrencilere meslekler hakkında bilgilendirmeleri üzerine ikinci oturumda hedeflerinde büyük oranda değişme olduğu gözlemlenmiştir. Her oturumda öğrencilerin gerek bilgi eksikliği gerek kendini tanımadaki farkındalığının artmasıyla daha gerçekçi, kendilerine daha yakın hedefler koydukları saptanmıştır. Öğrenciler son oturumda bir hedef koymaya yönelik çalıştıklarında motivasyonlarının arttığını ve bunun başarıya ulaşmada onları olumlu etkilediklerini sözlü olarak dile getirmişlerdi. Ne olmak istediklerini bilmek onların çalışmalarını anlamlı kılmış ve verimi artırmıştır.

Anahtar Kelimeler : Hedef, Lise, Öğrenci, Öz-Denetim, Öz-Düzenleme

Kaynakça

ALCI Bülent ve ALTUN Sertel, “Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz Düzenleme ve Biliş Üstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre FarklılaÇmakta Mıdır?.” Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), (2007), s. 33-44.

Aşkar, P., & Haşlaman, T. (2007). programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stretijileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (32), 110-122.

Bandura, A. (1986). social foundations of thought and action. *prentice- hall* .

BONG Mimi, “Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs.” Journal of Educational Research, 97(6), (2004). s. 287-297.

Özbal, B. P. (2010). *kişisel gelişim.*

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology* , 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000;2001). attaining self-regulated: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation* , 13-39.

zimmerman, b. j. (2000). attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *handbook of self-regulation* , 13-39.

Zimmerman, B. J. (1990). self-regulated learning and academic achievement: an overview. *educatinal psyschologist* (25), 3-17.

(7262) Türkiye, Amerika, Almanya ve İsviçre'de Meslek/Kariyer Danışmanlığı

Cengiz ŞAHİN

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Kariyer yaşam boyu oluşan olayların bir yönü ve oynanan rollerin bir toplamıdır (Super, 1976; Herr vd., 2004). Kariyer gelişimi ise, yaşam boyu yaşanan olaylar dizisi, bireyin meslek ve diğer rollerinin etkileşimi sonucunda oluşan genel örüntü ve gelişim çizgisinde, özellikle iş ve mesleğe ilişkin rollerinde ilerleme, duraklama ve gerilemeleri de içeren bir süreçtir (Zunker, 2006). Kariyer psikolojik danışması, profesyonel bir psikolojik danışmanın bir danışana veya bir grup danışana kariyer gelişimi ile ilgili (kariyer seçimi yapma, karar verme, iş stresi, iş arama gibi) sorunları ile daha etkili başa çıkmaları için yardım ettiği resmi bir ilişki biçimini (psikolojik danışma sürecini) ifade eder (Herr, E. L. vd., 2004).

ABD'de Kariyer Danışmanlığı:

Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanındaki hizmetler ABD'de 1900'lü yılların başında Frank Parsons'ın çalışmalarıyla başlamıştır. 1909'da Parsons'ın "Meslek Seçimi" kitabı, ölümünden bir yıl sonra yayınlandı ve böylece, mesleki rehberlik çalışmaları başlatılmış oldu. Parsons'ın yaklaşımı, bu alanda '*özellik-etmen kuramı'* adıyla ilk kurama isim vererek, bu alanın babası olarak anılmasını sağladı. 1913'de Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği (NVGA) kuruldu. 1980'lere kadar kuramsal ve kurumsal anlamda çok önemli gelişmeler olmuştur. 1980'lerde '*mesleki danışmanlık'* kavramı yerine '*kariyer danışmanlığı'* kavramı kullanılmaya başlandı. 2000'lerde*post-modern yaklaşımlar*dan söz edildi. Son çalışmalar, kültürel farklılıklar ve sosyal bağlamı öne çıkaran, kendini yapılandırma ve geliştirmeyi vurgulayan '*yapılandırmacı*' yaklaşımların gündeme yerleştiğini göstermektedir (Yeşilyaprak, 2012).

Türkiye'de Kariyer Danışmanlığı:

Türkiye'de ise, Amerika'yı model alarak 1950'lerde Marshall Planı kapsamında Amerikalı uzmanların ülkemize gelmesi ve bazı Türk eğitimcilerin A.B.D.de eğitim görüp yurda dönmesi ile başladığı söylenebilir. Bu süreç; başlangıç dönemi (1953-1975), arayış dönemi (1976-1994) ve gelişme dönemi (1995-2010) olmak üzere, sırasıyla; öncü, kararsız ve sistematik adımların atıldığı aşamalar içinde incelenebilir. Ülkemizde genel olarak PDR hizmetleri başlangıcından beri, Amerika'yı model almasına karşın; son dönemde Avrupa ülkelerini model alınmaya başlamıştır (Yeşilyaprak, 2012).

Almanya'da Kariyer Danışmanlığı:

1902 yılında federal hükümet kadınlara iş sağlamaya yönelik *Alman Kadın Dernekleri Danışma Büroları* açmıştır (Stest, 1963). 1918'de ilk kapsamlı düzenleme yapılmıştır. 1927'de işsizlik sigortası düzenlenmiş, bu adımla meslek danışmanlığı önemli hale gelmiştir (Lange, 1979). 1949 yılında Federal Almanya Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra ilk olarak İş Teşvik Yasası (AFG) uyarınca kariyer danışmanlığı ve iş yerleştirmeye yardıma yönelik *Federal Çalışma Ofisleri* oluşturulmuştur. 1998 yılından beri *Alman İş Bulma Kurumu* sadece iş bulmaya yönelik değil, gençlere ve genç yetişkinlere de meslek danışmanlığı da sunmaktadır.

İsviçre'de Kariyer Danışmanlığı:

İsviçre'de meslek rehberliğinin geçmişi 19. Yüzyılın sonlarına kadar geriye gitmektedir (Heiniger ve Marty, 2003). İsviçre'de kariyer danışmanlığı kantonlara göre düzenlenmiştir. Ancak farklılığın çok az olduğu söylenebilir (Zihlman, 2006). 1907 yılında Basel'de ilk *Mesleki Rehberlik Büro*'su açılmıştır. 1922 yılında ilk olarak Basel'de İsviçre Akademik Meslek Danışmanlığı oluşturulmuştur (Resch, 2007). Danışman eğitimi, 1937 yılında Zürih'te Uygulamalı Psikolojisi Enstitüsünde başlamıştır (Zihlman, 2006). İlk yasal düzenleme 1957 yılında olmuştur. 1978 yılında meslek danışmanlığının profesyonelleşmesine yönelik önemli bir yasal düzenleme yapılmıştır (Resch, 2007). 1965 yılında federal kanunda meslek danışmanlığı eğitime bağlanmıştır. Meslek ve kariyer danışmanlığı 2004'de yürürlüğe giren yeni mesleki eğitim yasası ile düzenlenmiştir. Bu tarihten sonra sadece meslek danışmanlığı değil, meslek, akademik ve kariyer danışmanlığı birlikte ele alınmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye, Amerika, Almanya ve İsviçre'de meslek/kariyer danışmanlığı hizmetlerinin tarihsel perspektif içinde gelişimini incelemek ve karşılaştırmalar yapmaktır.

***Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje numarası: EGT. E2.16.025.**

Türkiye, Amerika, Almanya ve İsviçre'de meslek/kariyer danışmanlığı hizmetlerinin tarihsel süreç içinde gelişimini incelemek ve karşılaştırmalar yapmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu değiştirmeden olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır

(Karasar, 2009). Diğer bir deyişle, araştırma çoğunlukla ikincil verilere dayalı olarak geçekleştirilmiştir. İkincil verilerle; daha önce başka kişiler ya da kurumlar tarafından üretilmiş her tür yayın, istatistik, dokümantasyon, mevzuat, kurumsal yapılanmalar, model ve uygulamalarla ilgili yayınlar, raporlar vb. veriler kastedilmektedir.

Yapılan çalışmada karşılaştırmalı araştırmalarında kullanılan yaklaşımlardan yatay yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda sistemlerdeki tüm boyutlar tek tek ele alınıp o döneme ait tüm değişkenler yan yana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılmaktadır (Demirel, 2000).

Çalışmada kaynaklar kategorileştirilerek analiz edilmiştir (Bilgin, 2006). Her ülkenin meslek/kariyer danışmanlığı hizmetleri bu temel unsurlar etrafında betimlenmiştir. Ayrıca ulaşılan verilere göre farklı ülkelerdeki meslek/kariyer danışmanlığı hizmetlerinin benzerlik ve farklılıklar kategorilere göre karşılaştırılmıştır. Çalışmada öncelikle Türkiye, Amerika, Almanya ve İsviçre'deki meslek/kariyer danışmanlığı hizmetlerinin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ve bugünkü genel yapısı incelenmiştir. Sonuç bölümünde ise Türkiye, Amerika, Almanya ve İsviçre'deki meslek/kariyer danışmanlığı hizmetlerinin sorunları tartışılmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları: Araştırma belirtilen ülkelere ilişkin yapılan literatür taramasından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Araştırma belirtilen ülke meslek/kariyer danışmanlığı hizmetlerinin ve ilgili literatürün incelenmesi sonucunda ortaya konulabilecek öneriler ile sınırlıdır.

Türkiye, Amerika, Almanya ve İsviçre'de meslek/kariyer danışmanlığı hizmetlerinin karşılaştırmalı incelendiği bu çalışmada, yatay yaklaşım kullanılarak incelenen tüm değişkenler yan yana getirilmiş ve aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır.

Rehberlik hizmetlerinin Amerika Birleşik Devletleri'nde 1900'lü yılların başında Frank Parsons'ın çalışmalarıyla başladığı söylenebilir. Bu tarihten itibaren Amerika meslek/kariyer danışmanlığı hizmetleri konusunda her zaman hem kuramsal hem de örgütsel gelişmeler bakımında öncülük ettiği söylenebilir. Avrupa ülkelerindeki özellikle Almanya ve İsviçre'deki gelişmeler Türkiye'den önde olmakla birlikte, Amerika'ya göre geri ve farklı uygulamaların olduğu görülmektedir.

Son dönemde Türkiye'de Avrupa Birliği ile bütünleşme sürecinde alınan proje destekleri ile mesleki/kariyer danışması hizmetlerin rotası, Amerika'dan Avrupa'ya yönelmiş durumdadır. Her ne kadar bazı önemli adımlar ve girişimler görülse de, paradigma değişimlerini doğru değerlendirmeden yapılan tüm çabaların, hedefe yönelik etkin ve anlamlı sonuçlar yaratması beklenemez (Yeşilyaprak, 2012).

Anahtar Kelimeler : Meslek/Kariyer Danışmanlığı, Türkiye, Amerika, Almanya, İsviçre

Kaynakça

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. (1. Baskı). Ankara: PegemA.

Doğan, H. (2016). Mesleki-(Kariyer) Psikolojik Danışma ve Rehberlik. C. Şahin (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Heiniger, F. & Marty, R. (2003). *Vom Lehrlingspatronat zum Kompetenzzentrum für Berufsberatung*. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.

Herr, E. L., Cramer, S. H., Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling: though the lifespan*. (6th. Ed.). Boston: Pearson ducation, İnc.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel.

Özyürek, R.(2013). *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı - Çocuk ve Ergenler İçin Kariyer Rehberliği Uygulamaları*. Ankara: Nobel.

Lange, E. (1979). Zur Wirksamkeit der Berufsberatung. Aus: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) Stuttgart: W. Kohlhammer (Verlag).

Resch, E.N. (2007). Zur Professionalisierung der Laufbahnberatung Deutschland und die Schweiz im Vergleich. *Diplomarbeit*. Freie Universität Berlin. Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie. Diplomstudiengang Psychologie. Bereich Arbeits-, Berufs- und Organisationspsychologie

Stets, W., (l963). Von den Ursprüngen der Berufsberatung. Blätter für die Berufsberatung. Beilage zu Berufskundliche Mitteilungen 13 S. 1-11, Meisel, H. (1978). *Die deutsche Berufsberatung*, Stuttgart.

Super (1976) ve Her ve ark. (2004) Akt. Spencer, G.N. ve Harris-Bowlsbey, J. (2013). Karar Gelişimi Müdahalelerine Giriş. F. Korkut-Oven (Çev. Ed.). (3. Basımdan çeviri). *21. Yüzyılda Karar Gelişimi Müdahaleleri*. Ankara: Nobel.

Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığında Paradigma Değişimi ve Türkiye Açısından Sonuçlar: Geçmişten Geleceğe Yönelik Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(1), 97-118.

Zihlmann, R. (2006). Berufs- und Laufbahnberatung. In: Steinebach, C. (Hrsg.). *Handbuch Psychologische Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

(7293) The Factors Contrıbute to Career Adaptabılıty Of High School Students

Nurten KARACAN ÖZDEMİR
ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Ankara Okulları

Oya YERİN GÜNERİ
ODTÜ Eğitim Bilimleri

ÖZET

Adolescence includes very critical developmental tasks such as career identity formation, making first career-related decisions (Mann, Harmoni, & Power, 1989), preparation for future and vocational transitions such as from school to university or school to work (Savickas, 1997). Adolescents with higher career adaptability accomplish to manage developmental and vocational tasks and transitions (Savickas, 1997). Conjectured by Savickas (1997), career adaptability refers to coping strategies and sources to overcome developmental tasks, transitions and traumas in career-related issues.

The postmodern era's requirements increased responsibilities, skills and competencies expected from individuals to be able to overcome changes and adapt transitions. At that point, career construction approach has been raised as a new, relevant, and meaningful framework in order to help individuals to construct their careers and life by underlining lifelong learning, being multi-skilling, having critical thinking abilities and creative problem solving skills (Bucassa, 2007). For that reason, one of the main aims of career construction theory is to increase career adaptability of individuals.

With regard to Turkey, the most important educational and vocational decisions are made during high school years. On the other hand, a remarkable amount of research revealed lack of career maturity and having career decision making difficulties as most common career related problems of high school students (Bacanlı, Eşici, & Özünlü, 2013). It is also important to promote career adaptability of high school students in Turkey.

Hartung, Porfeli, and Vondracek (2008) suggested investigating important antecedents of career adaptability in childhood and adolescence. In the literature, perceived social support (Kenny & Bledsoe, 2005), optimism (Patton, Bartrum, & Creed, 2004) and general self-efficacy (Hirschi, 2009) were seen as influential variables on adaptive skills for career development of adolescents. Thus the current study proposed a career adaptability model based on career construction theory that aimed to investigate to factors contribute to career adaptability of high school students. It is hoped that, the results can provide valuable information regarding designing career counseling programs at s high schools to aimed to increase career adaptability of high school students. Based on career construction counseling, these programs could be implemented to increase the awareness of students regarding life style, to help them to make meaning in their lives and to promote making future.

This study aimed a) to test direct and indirect relationships of perceived social support, optimism and general self-efficacy with career adaptability of high school students, b) to explore to the extend the combinations of these variables in explaining career adaptability and, c) to examine whether these relationships differ according to school type. In the accordance with the purposes of the study, a correlational research was designed. Structural equation modeling (SEM) was employed in order to predict associations among proposed variables. The data were collected from six private and six public high schools by convenient sampling in 2014-2015 spring semester. The sample of the study consisted of 1610 (862 public high school; 748 private high school) students. Multidimensional Perceived Social Support Scale (MSPSS), Life Orientation Test-Revised (LOT-R), General Self-Efficacy Scale (GSE), and Career Adapt-Abilities Scale were used to collect data. Firstly, the psychometric properties of the Turkish High School Form of Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) were evaluated by utilizing a pilot study with different data collected from 619 high school students. Next, in order to investigate whether the proposed model of career adaptability differs according to school type, a Multi-sample structural equation modeling (SEM) was carried out. The results of multi-sample SEM yielded model invariance across public and private high school participants. Subsequently, a single-group structural equation modeling was conducted. While preliminary and descriptive statistics analysis of the data were conducted by using SPSS, measurement and structural model of the study was tested by utilizing AMOS 22 software.

After confirming measurement model, measurement equivalence across groups was ensured by cross-validation, configural and metric invariance tests. Next, structural invariance test demonstrated insignificant difference (ΔCFI = .002) (Cheung & Rensvold, 2002). Therefore, a single-group SEM was employed on the whole sample. By considering large sample size, the normed chi square value was 4.07 (<5) (Schumacker & Lomax, 2004), CFI = .95, TLI= .94; SRMR = .04 and RMSEA = .04, which all of them showed approximate fit values by indicating model fit. All direct and indirect relationships were significant. The regression coefficients ranged from .20 to .39, meaning small to medium in effect size. The overall model accounted 46% of the variance in career adaptability. In sum, high school students who perceive more social support and were more optimist had higher general self-efficacy and thus more career adaptability.

Anahtar Kelimeler : Career adaptability, perceived social support, optimism, general self-efficacy, .multi-sample SEM

Kaynakça

Bacanlı, F., **Eşici, H.,** & Özünlü, M. B. (2013). An examination of career decision making difficulties according to several variables. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*(40), 198-211.

Busacca, L. A. (2007). Career construction theory: A practitioner's primer. *Career Planning and Adult Development Journal, 23*(1), *57-67*.

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9(2),* 233–255.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly, 57*(1), 63-74.

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effects on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 145-155.

Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 66*(2), 257-272.

Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence, 12*(3), 265-278.

Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4* (2/3), 193-209.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*(3), 247-259.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

(7306) Yaşam Ustası Yaşlıların Karikatürlere Yansıması

Şule BAŞTEMUR — Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yelda YILDIZ — MEB
Semra UÇAR — MEB
Meltem DURSUN BİLGİN — MEB

ÖZET

Her toplumun bireylerine yükledikleri farklı görev ve sorumluluk bulunmaktadır. Yaşlı yetişkinler için bu sorumlulukların başında kültür bekçiliği yapmak, geçmiş deneyim ve tecrübelerini bir sonraki kuşaklara aktarmak gelmektedir. Ancak bu durum farklı kültürlerde farklı şekilde değerlendirilebilir. Kimi toplumlarda bireye verilen değer yaş ile birlikte artmakta iken, kimi toplumlarda bu değer azalmaktadır. Yaşlılık ayni zamanda bir otorite olarak görülebildiği gibi, bir statü kaybı olarak da görülebilir. Büyüklere saygı duymak Türk kültürünün temelinde var olan bir davranış biçimidir. Bireyler genellikle kendilerinden büyük insanlara saygı duymaktadırlar çünkü bu toplumsal kuralların ve İslami değerlerin bireylere aşıladığı kurallardan biridir. Her ne kadar yazılı olarak böyle bir kural olmasa da kültürümüzün temelinde bulunmaktadır. Türkiye'de özellikle kırsal alanlarda geniş aile yapısının varlığını hala devam ettirmekte olması, yaşlı bireylerin kendilerini istenmiyormuş gibi, değersiz gibi hissetmelerini engellemekte, aksine çocuklarının onlara sahip çıkması ile kendilerini daha değerli hissetmelerine sebep olmaktadır. Kırsal kesimde hep birlikte yasayan aile yapısı da kentleşme ve sanayileşmeye paralel olarak değişmeye başlamış, geniş aileden çekirdek aileye geçiş hızlanmıştır. Kırsal hayatta etkin şekilde yasayan yaşlılar, hem kendilerini işlevsel hissetmekte hem de yorulmadan etkinlikler içinde olmaktadırlar (Bacanlı ve Terzi, 2012). Ancak çekirdek aileye geçiş yaşlı bireyleri de etkilemektedir. Ayrıca miras ile kullanılamayacak kadar bölünen tarlalar ile insanlar köyden kente göç etmeye başlamışlardır. Yaşlı bireyler kendi kendilerine yasamaya başlamışlar ve çocukları kentte yasayan yaşlı bireylerin bakımları da güçleşmeye başlamıştır (İmamoğlu, 1991). Yaşlı erkek de otoritesini kaybetmiş ve kırsal kesimde yaşanılan toplumsal değişmeler, yaşlı insanların aleyhine olmuştur (Tezcan, 1987).

Yaşlı bireyin bilgisinin, tecrübelerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayacak ve kültürel değerlerin varlığını ve devamını sağlayacak önemli unsurlar romanlar, resimler, yazılar ve filmlerdir (Rozanova, 2010). Medya da yaşlının gösterimine yönelik bazı stereotipiler mevcuttur. Genellikle de olumsuz stereotipler bulunmakta bunlar da sosyal hayatta yaşlıya karşı olan bakış açılarını etkilemektedir (Milner, Norman, & Milner, 2012). Bu stereotiplerde genellikle sağlıklı, bağımsız, ekonomik ve sosyal gücü olan "iyi yaşlılar" ve hasta, başka bireylere bağımlı, ekonomik gücü ve kimsesi olmayan "kotu yaşlılar"dır (McHugh, 2003). Medyada yaşlılık genel olarak bakım isteyen sosyal bir sorun imajındadır ve yaşlı bireyler yaşamın sonlarına gelmiş olmaktan kaynaklı huysuzluklar yapan kişilerdir. Yaşlı bireyler daha çok başkalarına bağlı olarak yaşamaktadır. Medya sistemi genel olarak genç ve güzeli vurguladığı için yaşlı bireyler de görmezden gelinmektedir (Özmen, 2013). Nitekim de yaşlıya yönelim haberler ve reklamlar genellikle yaşlılığı önleyici ve güzel kalmayı sağlayıcı içeriktedir (Milner, Norman, & Milner, 2012).

Bilimsel çalışmalara bağlı olarak insan yaşamının uzaması, değişen sosyo-ekonomik durum gibi sebeplerle aile yapısında da değişimler olmuştur. Bu değişimlerde en etkili araçlardan birisi şüphesiz ki medyadır. Ancak medya tek başına değişimi yaratmamakta, ayni zamanda var olan değişimden de etkilenmektedir çünkü medya bir kültürü inşa edebildiği gibi, var olan kültürü de ortaya koyabilmektedir. Bu araştırmada bir espri kültürü olan karikatürlerde yaşlılığın nasıl vurgulandığı incelenmiştir.

Bu çalışma nitel araştırma türündedir. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada karikatürlerde yasam ustalarını incelemek için doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizinin aşamaları Feaenkel ve Wallen' a göre (2006) şunlardır: İçerik analizinin yapılma amacının belirlenmesi, kavramların tanımlanması, analiz birimlerinin belirlenmesi, analiz edilecek verilerin yerlerinin belirlenmesi, örneklem planının ve kodlama kategorilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı kapsamında, yaşlılığın karikatürlerde nasıl yansıtıldığını incelemek için, öncelikle Türkiye' de yayınlanmakta olan mizah dergileri belirlenmiştir. Bu dergilerden haftalık yayınlanan dergiler araştırmanın örneklemi için seçilmiştir. Bu dergiler araştırmacılar tarafından taranmıştır. Bu taramalarda sadece 2015 yılı baskıları değerlendirmeye alınmıştır. Yaşlılık temalı tespit edilen karikatürlerin online olan dergilerde resimleri kaydedilmiş, baskısı olan dergide tespit edilen karikatürlerin resimleri çekilmiştir. Analiz işlemi öncesinde tespit edilen karikatürler birleştirilmiştir. Karikatürlerin kategorileştirilmesi işlemi her bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Elde edilen kategoriler karşılaştırılarak analizlerde aynı sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığı değerlendirilmiştir. Bu işlem esnasında eleştirel bir bakış açısı geliştirilerek, ulaşılan sonuçların gerçeğe uygun olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen kategorilerden dört araştırmacı ile birlikte temalar oluşturulmuştur. Bu araştırmada da cinsellik, evlilik, fiziksel özellikler, kabul ya da red, kuşak farkı, ölüm ve unutkanlık/bunama olmak üzere yedi temaya ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre temalar cinsellik, evlilik, fiziksel özellikler, kabul ya da red, kuşak farkı, olum, unutkanlık/bunamadır. Cinsellik yaşlılıkta var olan tabulardan biridir ve konuşulmaktan çekinilmektedir. Buna rağmen

karikatürlerde cinsellik temasına rastlanmaktadır. Vurgulanmak istenen, yaşlı bireylerin cinselliği yasamak istedikleri ancak yeterli güçlerinin olmayışıdır. İkinci tema evliliktir. Karikatürlerde yaşlı bireyler yaşlarına rağmen evlilik ve duygusal yakinlik kurma isteklerinin var olduğu vurgulanmıştır. Diğer tema fiziksel konularda yaşlı bireyin kullanması için üretilmiş pratik malzemeler, yaşlılığın ilk fiziksel belirtilerine verilen tepkiler, görme, işitme gibi duyusal alanlardaki kayıplardır. Yaşlılığı kabul ya da red ile ilgili karikatürlerde genel olarak yaşlı olmanın güzel tarafları ve yaşlı bireylerin kendilerini kabul etmeleri, red temalı karikatürlerde ise yaslanmaktan nasıl kaçınılabileceği vurgulanmıştır. Bir diğer tema olan kuşak farkı yaşlı bireyler ile gençlerin hayata bakış açıları arasındaki farkları izah etmektedir. Ölüm temalı karikatürlerde ise ölüm korkusu islenmiştir. Son olarak bunama ya da unutkanlık temalı karikatürlerde ise yaşlı bireyin hafıza kayıpları yaşaması durumu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : kültür, yaşlılık, karikatür

Kaynakça

Bacanli, H. & Terzi-Isik, S. (2012). Yetiskinlik ve yaslilik gelisimi ve psikolojisi. Istanbul:Acilim.

Bacanli, H. (2002). Psikolojik kavram analizleri “Genclerin yaslilara bakisi”, Ankara: Nobel Yayinlari. 1. baski

Canatan, A. (2008). Toplumsal degerler ve yaslilar, *Yasli Sorunlari Arastirma Dergisi*, 1: 62-71.

Colin, M., Norman, K., V. & Milner, J. (2012) The media’s portrayal of aging. *The Journal on Active Aging*. *3*: 20-28.

Emiroglu, V. (1995). *Yaslilik ve yaslinin sosyal uyumu*, Ankara: safak Matbaacilik. 2. Baski.

Johnson, L. R. & Cobb-Walgren, C. (1994). Aging on the problem of television clutter. *Journal of Advertising Research,* 54-62.

Kessler, E. M., Schwender, C., & Bowen, C. E. (2010). The portrayal of older people’s social participation on German prime-time TV. *Journal of Gerontology B Psychological Sciences and Social Sciences, 65B*(1), 97–106.

Lien, S. C., Zhang, Y. B., & Hummert, M. L. (2009) Older adults in prime-time television dramas in Taiwan: prevalence, portrayal, and communication. *Journal of Cross Cultural Gerontology, 24*(4), 355–72.

Tupper, M. (1995). “The Representation of Elderly Persons in Prime Time Television Adversitising”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ABD:Güney Florida Üniversitesi.

Mason, S. E., Darnell, E. A.,& Prifti, K. (2008). Stereotypes and representations of aging in the media. *Journal of Instructional Psychology, 37*(2).

(7313) Travma Bölgelerinde Yaşayan Öğretmen Adaylarının Rehberlik ve Psikolojik Danışma Tercihleri

Hürriyet ALATAŞ Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Şule BAŞTEMUR Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Erdal BAŞTEMUR MEB

ÖZET

Bireylerin tercih ettikleri meslekler yaşamlarını biçimlendiren en önemli unsurlardan birisidir. Kendilerine uygun birer meslek seçmeleri ve mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri bireylerin yaşamları boyunca mutlu olabilmeleri için son derece önemlidir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de meslek seçimi hem öğretmenler için hem öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleklerini olumlu bir tutumla icra etmeleri öğretmenlerin yaşam doyumları ve öğrencilerin topluma faydalı birer birey olarak yetişmeleri bakımından hayati öneme sahiptir.

Bazı meslekler doğaları itibariyle travma ile çalışmaya daha çok yatkındır. Bu mesleklerin başında gelen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri travma ile mücadele konusunda gerekli eğitim ve uygulama hizmetlerini öğrenmektedir. Bunun yanı sıra bölüm öğrencileri, insan ilişkileri, etkili iletişim, empatik dinleme gibi konularda da etkili birey olabilmektedirler. Öğrencilik hayatında kazanılan bu kazanımlar da öğretmen adaylarının hem kendilerine hem de başta aileleri olmak üzere diğer bireylere daha çok yardım etmelerine sebep olmaktadır.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada öğretmen adaylarının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünü tercih etmeye yönelik bir eğitim gösterdikleri görülmüştür. Çalışmada öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri sorulduktan sonra ideallerindeki mesleğin ne olduğu sorusu sorulmuştur. Bu soruya alınan cevaplar ışığında ulaşılan çalışmabulgularına göre Psikoloji ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümleri öğretmen adayları tarafından en çok tercih edilmek istenilen bölümlerin başında gelmektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (%32) okumakta oldukları bölümleri yerine olarak Psikoloji ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerini tercih edeceklerini belirtmeleri araştırmacıları öğretmen adaylarının psikolojiye olan ilgilerinin sebebini sorgulamaya yöneltmiştir.

Bu sebeple bu çalışmanın ortaya çıkış sebebi Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıftaki öğrencilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma mesleğine yönelik geliştirdikleri olumlu bakış açısının sebeplerini sorgulamaktır. Çalışmanın yakın zamanda deprem ve terör gibi olayların etkili olduğu bir bölgede yapılmış olması araştırmacıların dikkatini konuya yoğunlaştırmalarına sebep olmuştur. Öğretmen adaylarının psikolojiye olan ilgilerinin yaşadıkları bölgede deprem ve terör gibi olaylar yaşanması sonucu oluşmuş olabileceği düşüncesi ile araştırma şekillendirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okuyan ve aynı zamanda Van'da ikamet eden öğretmen adaylarının okudukları bölüm yerine Psikoloji ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı bölümlerini göstermelerinin sebeplerini incelemektir.

Bu çalışma nitel araştırma türündedir. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma türlerinden fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılacaktır. Fenomenolojik araştırmalar günlük hayatta karşılaşılan ancak detaylı olarak bilgi sahibi olunamayan olgular hakkında daha fazla inceleme yapılmasını sağlayan araştırma türüdür (Metin, 2014). Katılımcılar yaşamış oldukları deneyimle ilgili düşüncelerini ve duygularını bu tür araştırmalarda dile getirirler. Bu araştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık mesleğini tercih etmek istedikleri belirlenen sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan 210 öğrenciye form uygulanmıştır. Bu bölümlerin tercih edilme sebebi araştırmanın ortaya çıkmasına sebep olan diğer araştırma bulgularıdır. Formda elde edilen bilgilere göre okumakta oldukları bölüm yerine pdr okumayı tercih eden 126 öğretmen adayı bölümlerine göre ayrılmıştır. Bu öğretmen adaylarının araştırma için seçilmesiamaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan kriter örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Kriter örneklemede örneklem belirlenen kriterlere uyan kişilerden oluşmaktadır. Belirlenenkriterler ise öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölüm yerine Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünü okumak istemeleri ve Van' da yaşıyor olmalarıdır. Belirlenen öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Verilerin deşifre işlemleri sürmektedir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniklerinden frekans analizi ve kategorik analiz yapılması planlanmaktadır. Cümle ve kategori kodlama birimi olarak kabul edilecektir.

Araştırmanın beklenen sonuçlarına göre öğrencilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okumak istemelerinin sebepleri kategorileştirilmiş ve dört ana tema elde edilmiştir. İlk tema Van ilinin bulunduğu bölge itibari ile deprem, terör gibi travmatik olayların yaşandığı bir bölgede olması sebebiyle öğretmen adaylarının hayatlarında travma yaşamış olmasıdır. Travma yaşantısının etkisiyle öğretmen adayları psikoloji konusunda daha fazla bilgi sahibi olarak hem kendilerine hem de yakınlarına daha fazla yardımcı olacaklarına inanmaktadırlar. İkinci tema ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümünün toplumda diğer

öğretmenlik alanlarına göre toplumsal statüsünün daha yüksek olduğuna yönelik düşünceleridir. Bir diğer temaya göre öğretmen adayları Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünün okumasının diğer öğretmenlik alanlarına göre daha kolay ve eğlenceli olduğunu düşünmektedir. Son tema ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünün atanma şartlarının diğer bölümlere göre daha kolay olmasına yönelik düşüncelerdir.

Anahtar Kelimeler : rehberlik ve psikolojik danışma, öğretmen adayı, travma.

Kaynakça

Bozdoğan, A. E., Aydın, D., Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(2), 83-97.

Demirutku, K. (2002). Aynadaki ben: Teröre anlam vermenin dayanılmaz zorluğu, 10, 17-18.

Kökdemir, D. (2003). Bir insan davranışı olarak terör. *PIVOLKA, Savaş Özel Sayısı,* 17-18.

Metin, M. (Ed.) (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Nakajima, Ş. (2012). Deprem ve sonrası psikolojisi. *Okmeydanı Tıp Dergisi,* 28(2), 150-155.

Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada *Eğitim Yönetimi, 16*(2):253-275.

Özel Kızıl, E. T. (2013). Terörizmin psikolojik boyutu. *21. Yüzyılda Sosyal Bilimler,* 2, 85-93.

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online, 9*(3): 910-921.

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

Yılmaz, S., Işıtan, İ. (2012). Doğal afetlerin psiko-sosyal sonuçları: Van depremi örneği. *Toplum Bilimleri Dergisi.* 6(11), 7-29.

(7319) Yalnızlık ve Problemli Sosyal Ağ Kullanımı Arasındaki İlişkide Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılığın Aracı Rolü

Gökmen ARSLAN — Süleyman Demirel Üniversitesi

Zekavet KABASAKAL — Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

İnternet kullanımı tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızla yayılmakta ve eğitimden alışverişe pek çok alanda kullanılmaktadır. Günümüzde ortalama internet kullanımının 3 milyarı bulduğu düşünülmektedir. Bu kullanım dünya nüfusunun %42'sini içermekte ve %70'lik kısmını sosyal medya oluşturmaktadır. Ülkemizde ise 2015 yılı için internet erişiminin hane oranı %69,5, İnternet kullanım amaçları dikkate alındığında, %80,9'u sosyal medya oluşturmaktadır (TÜİK, 2015). Bu kadar yoğun kullanımı olan sosyal ağlar, bireylerin sosyal ilişkiler kurmasını ve karşılıklı etkileşimi kolaylaştıran, bunun için çeşitli seçenekler sunan yazılımlar (Söylemez, 2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Bir yandan bireye birçok olanak sunarken sosyal ağ kullanımı bireylerin yaşamına pek çok olumsuz etkide de bulunabilir. Yapılan çalışmalar Sosyal ağ kullanımının kişiyi bağımlı hale getirebildiğini (Çağır ve Gürgan, 2010), iyi oluş algısını azalttığını (Morrison ve Gore, 2010), düşük benlik algısını ile ilişkili olduğunu (Berber-Çelik ve Odacı, 2011) göstermektedir. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda yalnızlık düzeyi yüksek olan bireylerin problemli sosyal ağ kullanımına daha fazla yöneldikleri üzerinde durulmaktadır (Batıgün ve Hasta, 2010). Dolayısıyla problemli sosyal ağ kullanımının bireyin ruh sağlığı ve iyi oluşu üzerinde önemli bir faktör olduğu ve yalnızlık düzeyi yüksek olan bireylerin daha fazla problemli sosyal ağ kullanımına yöneldikleri görülmektedir. Bununla birlikte yalnızlık bireyi problemli sosyal ağ kullanımına yöneltirken bireyin sosyal bağlarının ve sosyal destek mekanizmalarının desteklenmesinin problemli sosyal ağ kullanımına karşı bireyi koruyacağı söylenebilir.

Problemli sosyal ağ kullanımında yalnızlık ve buna bağlı olarak sosyal destek ve sosyal bağlılıkla ilişkisi önemli bir yer edinmektedir. Sosyal destek kavramı birçok araştırmacı tarafından bireyin çevresinden aldığı sosyal, psikolojik, ekonomik nitelikli, işlevselliği geniş çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Duru, 2008). Sosyal bağlılık ise bireyin kendi benliğiyle ilişkili bir yapıdır (Lee ve Robbins, 1995). Sosyal destek ve sosyal bağlılık kavramları boyutunda yalnızlık duygusal ve sosyal ilişkilerde görülen eksiklikler ve yoksunluklarla ilişkili olarak ele alınabilir. Sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanamaması bireyi zayıf kılar ve yalnızlık karşısında bireyin sosyal ağ kullanımının problemli boyutlara taşınması beklenebilecek bir durumdur. Öyleyse yalnızlık ve problemli sosyal ağ kullanımı arasındaki ilişkide sosyal destek ve sosyal bağlılığın aracı role üstleneceği söylenebilir. Bireyin sosyal destek ve sosyal bağlılık kaynaklarının olması bireyi yalnızlık karşısında daha güçlü kılacak ve bireyin problemli sosyal ağ kullanımına yönelmesini azaltacaktır. Sonuç olarak alanyazında ışığında, bu çalışmada "Yalnızlık ve problemli sosyal ağ kullanımı arasındaki ilişkide sosyal destek ve sosyal bağlılığın aracı rolü nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Isparta ilinde yaşayan 303 yetişkin oluşturmuştur. Katılımcıların 170'i (%60.9) kadın ve 109'u (%39.1) erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 21 ile 41 arasında değişmektedir (Ortalama = 27.88; Ss = 5.32). Katılımcıların tümü aktif sosyal ağ kullanıcısı olduğunu belirtmiştir. Veri analiz süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler, değişkenler arasındaki korelasyon değerleri ve analiz varsayımları incelenmiştir. İkinci aşamada, yalnızlık ile problem sosyal ağ kullanımı arasındaki ilişkide sosyal destek ve sosyal bağlılığın aracı rolü test edilmiştir. Veri analiz sürecine geçilmeden önce veri seti kayıp ve hatalı verilerden arındırılmış ve normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık değerleri aracılığıyla incelenmiştir. Bir sonraki aşamada değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler gözlenen değişkenlerle Yol analiziyle incelenmiştir. Yol analizine ilişkin sonuçlar, ki-kare ($\chi 2$), $\chi 2$/sd oranı, iyilik uyum indeksi (goodness of fit index, GFI), normlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index, NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index, CFI), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (standardized root mean square residuals, SRMR), fazlalık uyum indeksi (incremental fit index, IFI), göreli uyum indeksi (relative fit index, RFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean square error of approximation, RMSEA) uyum indeksi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler SPSS 22 ve AMOS 22 programları aracılığıyla ve .05 anlamlılık düzeyiyle test edilmiştir.

Analiz sonuçları, modelin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiğini göstermiştir. Yol analizine ilişkin bulgular incelendiğinde, yalnızlığın sosyal destek (β = -.36, p< .001) ve sosyal bağlılığı (β = -.43, p< .001) negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını görülmektedir. Ayrıca yalnızlığın pozitif yönde ve anlamlı düzeyde problemli sosyal ağ kullanımını (β = .19, p< .001) yordadığı bulunmuştur. Sosyal destek ve sosyal bağlılığın aracı rolüne bakıldığında, sosyal desteğin (β = -.14, p< .05) ve sosyal bağlılığın (β = -.23, p< .001) problemli sosyal ağ kullanımını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ve dolayısıyla yalnızlık-problemli sosyal ağ kullanımı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Yalnızlık, Problemli Sosyal Ağ Kullanımı, Sosyal Destek, Sosyal Bağlılık, Bağımlılık.

Kaynakça

Batıgün, A. D. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11(3), 213-219.

Berber Celik, C. ve Odacı, H. (2012). Kendilik algısı ve benlik saygısının problemli Internet kullanımı üzerindeki yordayıcı rolü. NWSA-Education Sciences E-Journal of New World Sciences Academy, 7(1), 433–441.

Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The Social Connectedness and the Social Assurance scales. Journal of Counseling Psychology, 42(2), 232-241.

We are Social (2015). 2015 güncel sosyal medya ve internet istatistikleri http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-social-mobile-worldwide-2015

TÜİK (2015). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028

Duru, E. (2008) Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3 (29), 13-24

Çağır, G. ve Gürgan, U. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(24), 70-85.

Morrison, C. M. ve Gore, H. (2010). The relationship between excessive Internet use and depression: a questionnaire-based study of 1,319 young people and adults. Psychopathology, 43(2), 121-126.

(7332) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında Yabancı Uyruklu Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Araştırma

Habibe BİLGİLİ İnönü Üniversitesi
Abdullah ATLİ İnönü Üniversitesi

ÖZET

Küreselleşmeyle birlikte ulaşım maliyetlerindeki azalma, öğrenci hareketliliğini artırmış bu süreçte üniversiteler uluslararası nitelik kazanmaya başlamıştır. Yükseköğrenimde uluslararası öğrenci sayısı 2011 yılında 4.300.000'e ulaşmıştır (OECD, 2013). Yurt dışından gelen öğrencilerin tercih ettiği üniversitelerden biri de İnönü Üniversitesi'dir. 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibariyle İnönü Üniversitesi'nde 754 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir.

Farklı ülkede eğitim alma, yabancı öğrencilerin bilgi aktarımını ve gelişimini sağlamakla birlikte bir takım sosyo-kültürel ve eğitsel sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Özçetin, 2013). Üniversite öğrencileri eğitim süreçleri boyunca barınma, beslenme, kişilik ve benlik bütünlüğü kazanmak gibi görev ve sorumlulukları üstlenmek zorunda kalırlar (Baloğlu ve Tan, 2006). Bununla birlikte yeni bir eğitim sistemi ve sosyal çevreyle tanışan öğrenciler çeşitli uyum sorunları yaşamaktadırlar (Yurtseven ve Paker, 2015). Bu psikososyal sorun ve ihtiyaçlara cevap verebilmek için üniversitelerde çeşitli birimler tarafından psikolojik danışma hizmetleri sunulmaktadır (Baloğlu ve Tan, 2006). Psikolojik danışma birimleri çoğu üniversitede fiilen yok ya da göstermelik bir şekilde sunulmaktadır (Yurtseven ve Paker, 2015). Yapılan bir araştırmada üniversite bünyelerinde bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik merkezlerine başvurma oranının düşük olduğu, merkezlerde psikolojik danışman sayısının ve yürütülen hizmetlerin yetersiz olduğu rapor edilmiştir (Erkan, Cihangir-Çankaya, Terzi, ve Özbay, 2012). Yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine en etkili biçimde cevap verecek şekilde planlanması gerekmektedir (Gizir, 2010). Bu çerçevede Türkiye'de eğitim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerinin güçlendirilmesi ve desteklenmesi amacıyla bu hizmetlere daha fazla ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

Yurt dışında yapılan bir araştırmada, uluslararası öğrencilerin uyum sağlamakta zorlandığı, akademik güçlükler yaşadığı bildirilmiştir (Khawaja ve Stallman, 2011). Ülkemizde yabancı uyruklu öğrenciler, barınma (Can, 1994), ekonomik sıkıntılar (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Köylü, 2001), ve kültürel farklılıklar (Özçetin, 2013) konularında sorunlar yaşamaktadırlar.

Türkiye'de yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlarla ilgili olduğu ve bu çalışmalarda genellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını etnografik araştırma yöntemiyle ele alan bir araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Etnografik araştırma, bir etnik gruba ait olma gibi kişisel deneyimlerin sosyal olarak şekillendirildiğini kabul eder ve alan çalışmaları yoluyla bu deneyimleri ayrıntılı olarak yansıtır (Tedlock, 2000). Bu sebeple yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimlerinin etnografik bakış açısıyla araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında yabancı uyruklu öğrenciler kişisel deneyimleri nelerdir? olarak belirlenmiştir.

Bu etnografik çalışmanın amacı İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimlerini keşfetmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın modeli etnografik araştırma modelidir. Etnografi, bir yerdeki özel durumları ve olayları geniş bir bağlamda ele alıp anlamaya çalışan bir süreci içerir (Tedlock, 2000).

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak PDR Anabilim dalında öğrenim görmekte olan, Türkmenistan (3 kişi), Azerbaycan (2 kişi), Kırgızistan (2 kişi) ve Gürcistan (1 kişi) gibi ülkelerden gelen sekiz yabancı uyruklu öğrenci (iki kadın altı erkek) çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların yaşları 20 ile 25 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 22,6' dır. Katılımcıların Türkiye'de bulunma süreleri üç yıl ile yedi yıl arasında değişmekte ve ortalama olarak beş buçuk yıldır Türkiye' de yaşamaktadırlar. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sürecinde üç ay süren gözlemler yoluyla alan notları alınmış ve katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme metinleri ve alan notları içerik analizi yöntemi ile incelenerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmada geçerliği sağlamak üzere nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan üçgenleme ve üye kontrolü geçerlik stratejileri kullanılmıştır. Araştırmacı gözlem ve görüşmelerden elde edilen bilgileri karşılaştırmış, katılımcıların ifadeleriyle sosyal ortamlardaki davranışlarının tutarlılığını kontrol etmiştir. Araştırmada görüşme transkriptleri ikinci bir araştırmacı tarafından okunmuştur ve görüş birliği ile temalar oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın bulguları; yabancı uyruklu olma algısı, arkadaşlık ilişkileri, dil, kültürel farklılıklar, sınavlar ve PDR'de öğrenci olmak temaları ile açıklanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yurt dışında bulunma deneyimi öğrencilerin kendilerini daha özgür ve sorumluluk alan bireyler olarak hissetmelerini sağlamaktadır. Ancak öğrencilerin maddi zorluklar yaşadığı, kalacak yer bulmada zorlandığı, konuşurken zorlandığı, ailelerini özledikleri ve kültürel farklılıklarla ilgili sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin uyum sağlama sürecini hızlandıran temel etkenlerden birinin arkadaşlık

ilişkileri olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrenciler, PDR Anabilim dalında öğrenim görmenin, iletişim kurma ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ancak sayısal içerikli (istatistik, ölçme değerlendirme) bazı derslerde zorlandıklarını bildirmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Yabancı uyruklu öğrenci, etnografik araştırma, uyum, kültür, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Kaynakça

Baloğlu, M., & Tan, H. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem.

Can, N. (1994). *Türkiye'de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve bu sorunların örgütsel yapı ile ilişkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erkan, S., Cihangir-Çankaya, Z., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2012). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 22, 174-198.

Gizir, C. A. (2010). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin rol ve işlevleri: gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 11-25.

Khawaja, N. G., & Helen M. S. (2011). Understanding the coping strategies of ınternational students: a qualitative approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*,7, 203-224.

Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2). 26-39.

Köylü, M. (2001). Ondokuz mayıs üniversitesi ilahiyat fakültesine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin fakülte hakkındaki düşünce, sorun ve beklentileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 131-153.

OECD, (2013). Education at a Glance. http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf adresinden 23.02. 2016 tarihinde edinilmiştir.

Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. İçinde N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* (ss. 455-486), (İkinci baskı), California: Sage Publications.

Yurtseven F., & Paker, M. (2015). Üniversitelerde psikolojik danışmanlık birimlerinin örgütlenmesi. *Üniversitede psikolojik danışmanlık el kitabı (ss.1-16).* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

(7341) Problemli Sosyal Ağ Kullanım Ölçeği (PSAKÖ) Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Zekavet KABASAKAL — Dokuz Eylül Üniversitesi

Gökmen ARSLAN — Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Problemli sosyal ağ kullanımı günümüzde giderek artan bir psikososyal sorun haline gelmiştir. İnsanlık tarihi birçok değişimi birada yaşamış, birçok yeniliğe öncülük etmiş ve birçok gelişimin temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Tüm bu süreçlerin ortak noktasını ise insanoğlunun sosyalleşme arzusunu içinde barındırdığı yaşama isteği oluşturmuştur. Nitekim bu tür çabaların etkisi, bireyler arasındaki sosyal yapının daha belirgin olmasıyla gün yüzüne çıkmış ve sosyal yapılardan kaynaklı sosyal ağ oluşumlarını tetiklemiştir. Bu bağlamda, bireyler veya organizasyonlardan oluşan bir grup katılımcı ve bu katılımcılar arasındaki ikili ilişkilerin oluşturduğu sosyal yapı, sosyal ağ olarak ifade edilmiştir (Wasserman ve Faust 1994). Sosyal ağ kavramı temel olarak, toplumsal bir bağ oluşturmuş bireyler ya da ortaklıklar ve roller anlamına gelmektedir (Marshall, 1999). Bir başka ifade ile web altyapısı ile bireyleri birbirine bağlayan sosyal paylaşım sitelerinden oluşmaktadır (Çakmak, 2013). Sosyal ağ temelli birçok paylaşım sitelerin yoğun kullanımına bağlı olarak birtakım sorunlarda beraberinde gelmiştir (Söylemez, 2013). Arısoy (2009)'a göre, Türkiye'de internet/sosyal ağ bağımlılığı açısından gençler ve çocuklar risk grubunda yer almaktadır. Vural ve Bat (2010) tarafından gençlerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını saptamak amacıyla 350 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen tarama modelindeki çalışmada, öğrencilerin %85,9'unun sosyal ağ sitelerini kullandığı (Facebook, Netlog, Myspace, Orkut, Yonja vb.) ortaya çıkmıştır. Alanyazın dikkate alındığında, aşırı şekilde sosyal ağ kullanımının, kişiyi bağımlı hale dönüştürerek; psikolojik, biyolojik ve sosyal açıdan olumsuz etkilediğini, bu durumunda kişinin problemli sosyal ağ kullanmasına neden olduğunu belirtilmektedir (Echeburua ve Corral, 2010; Turel ve Serenko, 2012). Ayrıca aşırı şekilde sosyal ağ ve internet kullanımı bireyin hem akademik hem de kişisel gelişimini negatif yönde etkileyerek sağlık, iletişim ve zaman yönetimiyle ilgili sorunlara neden olmaktadır (Çağır ve Gürgan, 2010). Bu bağlamda, internet kullanıcılarının tıpkı ilaç, alkol ya da kumar gibi diğer bağımlılıklara benzeyen davranışları internet kullanımı için de göstermeye başladığına ilişkin bulgular ortaya koymaktadırlar (Griffiths 1999; Young, 1998). Özetle problemli sosyal ağ kullanımının olumsuz etkileri dikkate alındığında, problemli sosyal ağ kullanımını ölçmeye yönelik bir takım ölçme araçlarının geliştirilmesinin alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Alanyazında problemli internet kullanımı veya sosyal ağ kullanımını ölçmeye yönelik bir takım ölçme araçlarının olduğu görülmektedir. Fakat hangi ölçme aracının problemli sosyal ağ kullanımının ölçülmesinde daha etkili olduğu noktasında bir fikir birliği bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, Problemli Sosyal Ağ Kullanım Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür.

Bu çalışmada veriler iki gruptan toplanmıştır. Birinci grupta yaşları 19-42 arasında değişen 248 genç yetişkin yer almıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 25,8'dir (SD= 5.54). Katılımcıların 176'sı (%71.3) kadın ve 72 (%29) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. İkinci grupta yaşları 21 ile 41 arasında değişen 279 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 27,9'dir (SD= 5.32). Katılımcıların 170'i (%60.9) kadın ve 109 (%39.1) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı aktif sosyal ağ kullanıcısıdır. Problemli Sosyal Ağ Kullanım Ölçeği (PSAKÖ) geliştirme çalışması kapsamında ilgili alanyazın incelenmiş ve 22 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazında problemli sosyal ağ kullanımına ilişkin altı alt boyutun tanımlandığı görülmektedir (Griffiths, 2005; Griffiths, Kuss ve Demetrovics, 2014). Buradan hareketle her boyut için en az üç madde yazılmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra 22 madde üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Türkçe alanında çalışan bir uzmandan yardım alınarak ölçek maddelerinin dil özellikleri incelenmiş ve iki madde anlatım bozukluğu içerdiği belirtilmesi üzerine düzeltmeye gidilmiştir. Ölçme aracı asıl uygulama öncesi son hali verilmiş, yetişkin ve ergen olmak üzere iki gruba uygulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Ki-kare ($\chi 2$), $\chi 2$/sd oranı, GFI (iyilik uyum indeksi), NFI (normlaştırılmış uyum indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), SRMR (standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), IFI (fazlalık uyum belirteci) ve RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü) uyum indeksleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Analizlerin tümü SPSS ve AMOS 22 aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonuçları ölçeğin dört faktörlük bir yapısının olduğunu göstermiştir. Kaiser-Meyer-Olkin değeri .91 olarak hesaplanmış ve Barlett's değeri ($\chi 2$= 2939,175, sd= 190, p=.00) anlamlı bulunmuştur. Bu dört faktör toplam varyansın %66'sını açıklamıştır. Birinci faktörde madde yükü .49-.75 arasında değişen yedi madde yer almıştır. İkinci faktörde madde yükü .80-.85 arasında değişen 4, üçüncü faktör madde yükü .51-.76 arasında değişen altı ve son faktör madde yükü .70-.83 arasında değişen üç maddeden oluşmaktadır. Son olarak ölçeğin faktör yapısını test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Ölçeğin veri uyumuna ilişkin bulgular, modelin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiğini göstermiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliği depresyon ve yalnızlık aracılığıyla incelenmiştir. Analiz sonuçları ölçeğin depresyon (r= .418, p<.001) ve yalnızlık (r= .323, p<.001) ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlık değerlerinin .88 ve .91 arasında değiştiği görülmüştür. Toplam iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Problemli Sosyal Ağ Kullanımı, Sosyal Ağ, Geçerlik, Güvenirlik.

Kaynakça

Çağır, G. ve Gürgan, U. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(24), 70–85.

Çakmak, Ş. (2013). Bir eğitim yönetim sisteminin sosyal ağ bağlamında kullanabilirlik analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.

Echeburua, E. ve de Corral, P. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. Adicciones, 22(2), 91–95.

Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction?. The Psychologist, 12(5), 246-250.

Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. Journal of Substance Use, 10, 191-197.

Griffiths, M. D., Kuss, D. J. ve Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. In K. P. Rosenberg ve L. C. Feder (Ed.), Behavioral addictions: Criteria,

evidence, and treatment (pp. 119–141). London: Academic Press.

Marshall, G. (1999). Sosyoloji sözlüğü. İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları.

Söylemez, N. H. (2013). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanma durumlarına göre sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi.

Turel, O. ve Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites. European Journal of Information Systems, 21, 512-528.

Wasserman, S. ve Faust, K. (1994). Social network analysis in the social and behavioral sciences. Social network analysis: Methods and applications. Cambridge: Cambridge University Press, UK. 1–27.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. Cyberpsychology and Behavior, 1(3), 237-244.

(7346) Öğretmenlerin Gözüyle Boşanmış Aile Çocuğuna Bakmak: Bir Metafor Analizi

Nuran CEREN GÜZEL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Erdinç DURU
Paukkale Üniversitesi

ÖZET

Boşanma, insanların hayatını etkileyen önemli yaşam olaylarından birisidir. Boşanma sancılı bir süreçtir ve farklı taraflar bu süreçte, farklı şekilde etkilenebilirler. Eğer evlilikte çocuk ya da çocuklar varsa, boşanma anne-babalığın değil, karı-kocalığın bittiği anlamına gelir. Bu durumda boşanma, sadece eşlerin hayatında değil, çocukların hayatında da önemli değişikliklere neden olmaktadır. Toplumda son yıllarda hızla artan boşanma oranlarıyla birlikte, boşanmış aile çocuklarının bundan nasıl etkilendiği pek çok araştırmaya konu olmuştur (Amato ve Booth, 1996; Aral ve Sağlam, 2012; Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı, 2009; Erdim ve Ergül, 2016; Fiyakalı, 2008; Hetherington, Cox, ve Cox, 1985; Korkut, 2012; Kurdek & Siesky, 1981; Nock, 2000; Öngider, 2011; Stacey ve McCabe, 2001; Wang ve Amato, 2000). Bu çalışmaların ortak bulgusu, boşanmanın hem çocuklar hem de ebeveynler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu yönelik yargıları destekler niteliktedir. Öte yandan, alan yazını incelendiğinde, boşanmanın çocuk ve ebeveynler üzerine etkisini anlamada pek çok çalışmanın yapılmış olduğu görülmekle birlikte, boşanmış aile çocuklarına yönelik öğretmenlerin algılarını ortaya çıkaran herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Oysaki, ekolojik kuram perspektifinden bakıldığında öğretmenler, boşanmış aile çocuklarının mikro sisteminde önemli rolü olan bir konuma sahiptir.

Bronfenbrenner ve Bronfenbrenner (2009) tarafından geliştirilen ekolojik kuram, farklı çevresel faktörlere, bu faktörlerin etkileşimlerine ve çocuk gelişimine doğrudan ve dolaylı etkilerine odaklanır. Ekolojik kuram, iç içe geçen yapılar olarak küçükten büyüğe doğru sıralanan beş sistem halkası ile tanımlanır. Ekolojik sistem bebeğin anneyle etkileşiminden başlar, kültürün etkilerine ve yaşanılan zaman dilimine kadar genişler. Bu iç içe geçmiş sistemler; **mikro sistem, meso sistem, ekso sistem, makro sistem** ve **krono sistem'**dir**.** Çocuğun veya bireyin içinde olduğu halka mikro sistemdir ve aile, okul, öğretmen ve arkadaş gibi alt sistemleri kapsar. Dolayısıyla, boşanmış aile çocuklarını anlamanın bir yolu da, çocuğun mikro sistemindeki öğretmenler gibi önemli diğerlerinin bakış açısını anlamaktır. Bu çalışmada da, boşanmış aile çocuklarına yönelik öğretmenlerin algılarını açığa çıkarmak için ekolojik kuramın kavramsal çerçevesi kullanılmış, öğretmen algılarını ortaya çıkarmada metaforlardan yararlanılmıştır.

Metafor bir şeyi, başka bir şeyle anlamaya çalışmaktır (Lakoff ve Johnson, 1980). Morgan (1998) metaforlar yoluyla, insanların genel olarak dünyayı kavramaya yönelik bir düşünce ve görme biçimi geliştirdiklerini ifade etmektedir. Bir diğer anlatımla metafor, bir anlama, anlamlandırma ve açıklama çerçevesi, bir tür soyutlamadır. Shuell'da (1990), "Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metaforda 1000 resme bedeldir. Çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır" şeklinde durumu özetlemektedir. Boşanma süreci hassas bir süreçtir ve bu süreçte bireylerin algılarını ve deneyimlerini öğrenmede bazı kısıtlamalar olabilir. Veri toplamada metafor yöntemini kullanmak, bu kısıtlamaların kısmen de olsa ortadan kaldırabilir.

Sonuç olarak, alan yazın incelendiğinde, boşanmış aile çocuklarına yönelik öğretmen algılarıyla ilgili herhangi bir çalışmanın olmadığı, bu konuda alan yazında bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da, boşanmış aile çocuklarına yönelik öğretmen algılarına odaklanarak, bu boşluğun doldurulması amaçlanmıştır. Çünkü aileden sonra, bireylerin hayatında en önemli figürlerden birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin boşanmış aile çocuklarını nasıl algıladıkları, bu çocuklara nasıl yaklaşacaklarını önemli ölçüde etkiler. Dolayısıyla öğretmenin boşanmış aile çocuklarını nasıl algıladıklarının ortaya çıkarılması, öğretmenlere yönelik oluşturulacak psiko-eğitim programları için bir temel teşkil edebilir, konuyla ilgili ileride yapılacak yeni araştırmalara alt yapı oluşturabilir.

Çalışmanın temel amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi için, nitel araştırma yöntemi kullanılmış, "Durum Çalışması" araştırmanın deseni olarak seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 Eğitim-öğretim yılında, Milli Eğitim Müdürlüğü'nde çalışan 209 öğretmen oluşturmaktadır. Bunlardan 85'i sınıf öğretmeni, 53'ü okul öncesi öğretmeni ve 71'i de rehber öğretmendir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk et al., 2011).

Araştırmada kullanılacak veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Katılımcılardan yarı yapılandırılmış "görüşme formu" üzerinden bilgiler toplanmıştır. Ayrıca katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği açıklanmış, çalışmaya gönüllü katıldıklarına dair izinleri alınmıştır. Araştırmanın katılan öğretmenlere, öncelikle metafor kavramı açıklanarak örnekler verilmiş, daha sonra öğretmenlerin boşanmış aile çocukları hakkındaki metaforlarını belirlemek için, "Boşanmış aile çocukları……..gibidir (benzer), çünkü……" ifadelerini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde, tümevarımsal analiz yöntemine bağlı olarak, kodlamaya dayalı içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir kavramsal çerçeveye oturtulması; kod, kategori ve temaların belirlenerek durumun somutlaştırılmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Verilerin analizinde, ortaya çıkan kodlardan yola

çıkılarak kodlar arası ilişkilere, bir diğer anlatımla kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Temaları belirlemede, her bir tema altında yer alan ifadelerin kendi içinde ve tema başlığıyla tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Nitel veri seti, önce iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış, sonra bir araya gelinerek kodlamalar tekrar gözden geçirilmiştir. Kodlamaların güvenirlik sorunlarını gidermek amacıyla, veriler PDR alanından üç öğretim üyesi tarafından birbirinden bağımsız olarak yeniden kodlanmıştır.

Öğretmenlerin boşanmış aile çocuklarına yönelik metaforlarının içerik analizi sonuçları, metaforların ***on beş kod***, ***üç kategori***, ***iki alt tema*** ve ***bir ana tema*** başlığı altında toplandığını göstermektedir. Analiz sonuçları; sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin, boşanmış aile çocuklarıyla ilgili algılarının, bazı noktalarda farklılıklar olmakla birlikte, büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini doğrular niteliktedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu boşanmış aile çocuklarını; kişisel bütünlükten yoksun, eksiklik ve yetersizlik duyguları yaşayan, risklere açık, dıştan denetlenen, başarılı kimlik geliştirememiş, doyurulmamış psikolojik ihtiyaçları olan, sosyal destek ve aidiyet yoksunluğu yaşayan, bastırılmış öfke ve düşmanlık duyguları olan, travmatik yaşantılara sahip bireyler olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin ancak çok küçük bir yüzdesi, boşanmanın çocuğu güçlendirdiğini ve risklere karşı daha dayanıklı hale getirdiğini, çocuğun boşanmanın olumsuz etkisinin üstesinden gelmede olumlu ana-baba tutumlarının önemli ve belirleyici olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, alan yazınla ilişkisi çerçevesinde tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Boşanma, öğretmen, boşanmış aile çocukları, metafor

Kaynakça

Aral, N. ve Sağlam M. (2012). Ebeveynleri boşanma sürecinde olan çocuklar ile ebeveynleri ile birlikte yaşayan çocukların duygularının cinsiyete göre incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(2), 71-88.

Amato, P. R., & Booth, A. (1996). A prospective study of divorce and parent-child relationships. *Journal of Marriage and the Family,* 356-365.

Bronfenbrenner, U., & Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard university press.

Çivitçi, N., Çivitçi, A. ve Fiyakalı, N. C. (2009). Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Olan Ergenlerde Yalnızlık ve Yaşam Doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,*9*(2), 493-525.

Erdim, L. ve Ergün, A. (2016). Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, *3*(1), 78-84.

Fiyakalı, N.C. (2008). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Korkut, Y. (2012). Bir geçiş krizi olarak boşanma. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, *1*(23),99-112.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

Nock, S. L. (2000). The divorce, marriage and parenthood. *Journal of Marriage and the Family*. 22, 245-263.

Öngider, N. (2011). Anksiyete düzeyleri açısından boşanmış ve evli anneler ile çocuklarının incelenmesi. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 48, 66-70.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: *Sage publications.*

Stacey. R, & McCabe M. P. (2001). Parental divorce during adolescence and adjustment in early adulthood. *Adolescence*. 36, 467-489.

(7354) Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu Düzeyine Göre Farklı Demografik Özelliklere Sahip Öğretmen Adaylarında Anlam Arama ve Anlamın Varlığı

Betül DÜŞÜNCELİ — Sakarya Üniversitesi
Tuğba Seda ÇOLAK — Düzce Üniversitesi
Mustafa KOÇ — Sakarya Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demografik özellikler açısından anlam arama ve anlamın varlığının Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Yapılan araştırma ile Travma Sonrası Hayata Küsme bozukluğu belirti düzeyine göre farklı demografik özelliklere sahip öğretmen adaylarında anlam arama ve anlamın varlığının belirlenmesi hedeflenmektedir. Linden (2003) yapmış olduğu bir çalışmada Berlin Duvarı'nın yıkılmasının olumsuz sonuçlarına maruz kalmış bireyleri incelemiştir. Bu inceleme sonrasında Travma Sonrası Hayata Kümse Bozukluğu yaşayan bireylerin Travma sonrası stres bozukluğu ve Uyum bozukluklarına benzer belirtiler göstermelerine rağmen, var olan literatürün bu bireylerin yaşadıkları durumu ortaya koyma açısından yeterli olmadığı saptanmıştır. Travma sonrası stres bozukluğunda yaşamı tehdit eden bir olay söz konusu iken, Travma sonrası hayata küsme bozukluğunda olağan bir yaşam olayı (yaşamı tehdit unsuru barındırmayan) söz konusudur. Uyum bozukluklarının gidişinde zaman içinde bir azalma olabilirken, Travma sonrası hayata küsme bozukluğu yaşayan bireyler bu olumsuz durumu sürekli canlı tutma eğilimindedirler. Depresyonda duygu düzenleme yeteneği bozulmuştur, Travma Sonrası Hayata Kümse Bozukluğunda ise kişiler normal ve olumlu duygu durumu yaşayabilmektedirler (Düşünceli, 2015). Bu bağlamda travma sonrası hayata küsme bozukluğunu diğer bozukluklardan ayırmaya yönelik tanılama çalışmalarına başlanmıştır. Bozukluğun karakteristik özelliği sürekli bir hayata küsme duygusudur. Ek olarak tekrarlayıcı düşünceler, olayla ilişkili durum ve nesnelerden kaçınma, kendini suçlama, kızgınlık, depresyon, umutsuzluk, fobi, somatik semptomlar ve intihar eğilimi görülebilir. Sonuç olarak günlük aktivitelerde işlevsellik kaybı yaşanmaktadır (Linden ve diğerleri, 2007).

Travma Sonrası Hayata Kümse Bozukluğunun literatürde yeni tanımlanan bir bozukluk olması, bu bozukluğa sahip bireylerin özelliklerini tanımayı önemli kılmaktadır. Travma sonrası hayata küsme bozukluğu tanımlamaya yönelik daha çok çalışmanın yapılması, farklı etnik grupların, farklı eğitim seviyelerinin, farklı yaşlardaki bireylerin incelenmesi gerekmektedir. Travma sonrası hayata küsme bozukluğu yaşayan bireylerde hayatı yaşamaya değer görmeme, hayatın anlamını yitirme duygularının açığa çıktığı, inandıkları değerlerin de sarsılmasıyla "tutunacak bir dal bulamadıkları" varsayımına dayalı olarak Travma sonrası hayata küsme bozukluğu belirtilerini gösteren bireylerin hayatlarındaki anlamın varlığını ya da anlam arama durumlarını incelemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının seçilmesi, eğitimin yapı taşını oluşturan bireyler olarak öğretmen adaylarının ruh sağlığına vurgu yapmayı hedeflemektedir. Viktor Frankl yaşamda anlam bulunabilecek üç alan tanımlar: Bir eser yaratarak (iş yaparak), insanlarla etkileşim kurarak, kaçınılmaz acıya karşı tavır geliştirerek (Çolak, 2014). Öğretmenlik mesleğinin mensupları en değerli eserleri ortaya koyan bireylerdir. Bunun yanı sıra etkileşime dayalı bir meslek olması anlam bulabilme yollarına sahip olmalarını sağlamaktadır. Ancak Öğretmenlik mesleğinin zor koşulları bireylerin anlam kaynaklarını fark edememelerine neden olmakta veya yoğun iş temposu nedeniyle tükenmişlik ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum bireylerin psikolojik dayanıklılık durumuna da etki ederek yaşanan olumsuz bir durumu olabildiğinden daha fazla sorun haline getirme durumlarında tetikleyici bir etmen olarak karşımıza çıkabilir. Travma sonrası hayata küsme bozukluğunda bireylerin abartılı duruma ilişkin abartılı tepkileri ile karşılaşılabilmektedir. Bu nedenle yaşamda anlam düzeyi ve Travma sonrası hayata küsme bozukluğu arasındaki ilişkiyi öğretmen adayları üzerinde ortaya koymak önemli bir bulgu sağlayacaktır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 218 kadın (38,3) ve 351 (61,7) erkek olmak üzere toplam 569 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 117 (%20,6)'si 1.sınıf, 148 (%26,0)'i 2.sınıf, 175 (30,08)'i 3.sınıf ve 129 (22,7)'si 4.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların 41 (%7,2)'i düşük, 495 (%87,0)'i orta ve 33 (5,8)'ü yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların 56 (%9,8)'sı tek çocuk, 231 (%40,6)'i ilk çocuk, 117 (%20,6)'si ortanca çocuk ve 165 (29,0)'i son çocuktan oluşmaktadır. Katılımcıların 9 (%1,6)'u 58-64 arası akademik ortalamaya sahip, 38 (%6,7)'i 65-74 arası akademik ortalamaya sahip, 109 (19,2)'u 75-79 arası akademik ortalamaya sahip, 240 (42,2)'ı 80-84 arası akademik ortalamaya sahip ve 173 (30,4)'ü 85-89 arası akademik ortalamaya sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada veriler Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu Ölçeği ve Yaşamda Anlam Ölçeği ile elde edilmiştir. Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu Ölçeği 19 maddelik, 5 noktalı Likert tipi, kendi-bildirimli bir ölçektir. Ölçeğin puanları 0 – 76 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının güvenirlik geçerlik çalışması Ünal ve arkadaşları (2011) tarafından yapılmıştır. Yaşamda Anlam ölçeği Steger ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilmiş ve Demirbaş (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. On maddeden oluşan ölçek, "anlamın varlığı" ve "anlam arayışı" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçeğe ilişkin toplam puan elde edilememektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir: a- Kadın öğretmen ve erkek öğretmen adaylarında Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu belirtileri anlam arama ve anlamın varlığı için bir faktör değildir. b- Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu belirtisi yaşamayan bireylerde anlam arama farklılaşmaktadır. c- Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu yaşamayan bireylerde anlamın varlığı farklılaşmaktadır. d- Sosyo- ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğretmen adaylarında Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu belirtileri anlam arama ve anlamın varlığı için bir faktör değildir. e- Doğum sırası farklı olan bireylerde Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu belirtileri anlam arama ve anlamın varlığı için bir faktör değildir.

Anahtar Kelimeler : Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu, Anlam arayışı, Hayatın anlamı

Kaynakça

Çolak, T. S. (2014). *Affetme Esnekliği Kazandırmada Logoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışmanın Etkililiği*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda Anlam ve Yılmazlık*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Düşünceli, B. (2015). *Logoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışmanın Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu Üzerindeki Etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Linden, M. (2003). Posttraumatic Embitterment Disorder. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *72*, 195-202.

Linden, M., Baumann, K., Lieberei, B. ve Rotter, M. (2007a). *Posttraumatic Embitterment Disorder, Definition, Evidence, Diagnosis, Treatment*. USA: Hogrefe.

Steger, M. F. , Fraizer, P. , Oishi, S. & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assesing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53 (1), 80-93.

Ünal, S., Güney, S., Kartalcı, Ş. ve Rehyani, İ. (2011). Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu Ölçeğinin (PTED Self-Rating Scale) Türkçe Uyarlamasının Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, *24*, 32-37. DOI: 10.5350/DAJPN2011240104

(7356) Okul Psikolojik Danışmanları/Rehber Öğretmenleri Gözünden Güncel Öğrenci Problemleri

Uğur DOĞAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Arca ADIGÜZEL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Çağımızda teknolojinin ilerlemesi ve yaşanan gelişmeler dünyadaki tüm eğitim sistemlerini etkilemiştir. Türk eğitim sistemi de bunlardan biridir. Bu etkiler yüzünden okullarda öğrencilerin yaşadığı problemlerde değişmiş ve karmaşıklaşmıştır (Cinkir, 2010).

Toplumlarda yaşanan değişimler okullardaki bileşenleri etkilerken aynı zamanda toplumda okullarda yanşan durumlardan etkilenmektedir. Bu nedenle okullarda yaşanan sorunların tespit edilip, nedenlerinin neler olduğunun bilinmesi, sorunları çözmek için atılacak ilk adımdır (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007).

Diğer canlılardan hissetme ve düşünme yönüyle farklılaşan insan hayatı boyunca birçok sorun ile karşılaşmaktadır. Bu sorunlara örnek verilecek olursa, kişilerarası, mesleki, toplumsal ve bireysel sorunlardan bahsedebiliriz. Bireyler hayatına devam ederken bu sorunlarla da yüzleşmek ve çözme zorunda kalırlar. Özellikle okul ortamında bireyler ile ilgilenen yardım hizmeti olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrencinin yaşadığı sorunlarla ilgilenmektedir. Günümüzde verilecek olan bu hizmetlerin bir uzman tarafından yapılması gerekmektedir ve bu hizmetlerin temelinde bilimsel ilkeler ve yöntemler bulunur (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006).

Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde, kişisel-sosyal gelişim ihtiysçlarını karşılayarak onların kişisel gelişim ve uyumlarına yardımcı olmak amacıyla yürütülecek rehberlik hizmetlerine kişisel rehberlik denilmektedir (Deniz, 2012). Öğrenci problemleri de kişisel rehberliğin içerisinde değerlendirilebilir. Kişisel rehberlik bağlamında düşünüldüğünde okullardaki problem alanlarını ve türlerini en sağlıklı değerlendirebilecek kişi okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenidir. Okullarda yaşanılan en ufak bir olumsuzlukta ilk yardım istenilen kişide okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenidir. Okulllarda öğrenci bazında yaşanılan problemlere en hakim kişilerden birisininde okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenidir beklenilen bir şeydri.

Problem alanlarının belirlenmesinin en önemli yanı ise gelecekte olabilecek problemleri tahmin ederek onların olmasını engellemek olan önleyici rehberlik (Yurtal, 2009) anlayışı çerçevesinde eğitim öğretimin üst düzeye getirilerek, öğrenci başarısını arttırmaktır. Yapılan literatür taramasında öğrenci problemlerini belirlemeye yönelikçok az çalışma olduğu görülmüştür (Gür, 2008; Kulaksızoğlu, 1989). yukarıda bahsedilenlerin ışığında çalışmanın amacı Okul Psikolojik Danışmanlarının/Rehber Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden yararlanarak, okullarda öğrenciler bazında yaşanılan "Güncel Öğrenci Problemleri" anlaşılmaya çalışılmaktır. Çalışma, eğitim karar vericileri ve akademisyenler için bir ihtiyaç analizi sunacak ve gelecekte yapılacak çalışmalar ile eğitim politikalarına ışık tutacaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1)"Öğrenci Problemini" nasıl tanımlarsınız?

2)Son yıllarda okulda öğrenciler size (Rehberlik Servisine) en çok hangi problemlerle geliyor?

3)Bu problemlerin dışında sizin okullarda gözlemlediğiniz güncel problemler nelerdir?

4)Bu problemlerin kaynakları ne veya neler olabilir?

5)Kaynaklar bu tutumlarının problem oluşturduğunun ne kadar farkında?

6)Sizce bu problemlerden hangi veya hangilerine öncelikli odaklanılmalı?

7)Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Okulpsikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden yararlanarak, okullarda yaşanılan ve rehberlik servislerine yansıyan güncel öğrenci problemleri anlaşılmaya çalışıldığı için bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Devlet okullarında çalışan öğretmenler belirlenmiş ve devamında maksimum çeşitlilik örnekleme ile bütün eğitim–öğretim kademelerinden öğretmenlerineokul psikolojik danışmanlara/rehber öğretmenlereulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya toplam 12 okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenikatılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama amacıyla nitel görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde kullanılmak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu öncelikle nitel araştırma konusunda deneyimli 3 uzman tarafından incelenmiş ve onlardan alınan dönütlere göre düzeltme yapılmıştır. Ayrıca sorularda ifade bozukluğu ve anlaşılmasının güç olup olmadığı Türkçe Eğitimde görevli bir uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler

yapılmıştır. Sorular tüm katılımcılara sırasıyla sorulmuş görüşmenin seyrine göre, öğretmenlerden daha ayrıntılı bilgi alabilmek amacıyla sonda sorular sorulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan NVivo 11 programı kullanılmış, tümevarım yaklaşımı benimsenmiştir. Öncelikle NVivo'da araştırma sorularının her biri için veri analizini kolaylaştırmak amacıyla bir kod tanımlanmış ve öğretmenlerin bu sorulara vermiş olduğu cevaplar analiz edilerek programın in-vivo kod oluşturma özelliği ile kodlar oluşturulmuştur. NVivo'nun sunduğu haritalar (maps) desteği ile analiz sürecinde belirlenen temalar ve bunlar arasındaki ilişkiler görselleştirilmiştir. Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni güncel öğrenci problemlerine yönelik görüşleri programın bu özelliği kullanılarak model halinde sunulmuştur.

Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni güncel öğrenci problemlerine yönelik görüşleri bütüncül bir bakış açısı ile incelendiğinde, Okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenleri öğrenci problemlerini, öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarını etkileyen olaylar olarak algıladıkları görülmüştür. "Son yıllarda okulda öğrenciler size (Rehberlik Servisine) en çok hangi problemlerle geliyor" soruna verdikleri yanıtlar genel olarak, 1) parçalanmış ailelere sahip çocukların akademik başarısızlığı ve davranış problemleri, 2) teknolojinin problemli kullanımı, 3) problemli anne-baba tutumları, 4) akran zorbalığı ile 5) yaşanılan problemlere yönelik kurumların eş güdümlü çalışmaması bütün çözümlerin öğretmenlerden beklenmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenleri bu problemlerin kaynağı olarak aileleri görmektedir. Fakat bu duruma ters olarak ailelerin tutum ve davranışlarının problemlere yol açtıklarının farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak eğer bu problemlere çözüm aranacak ise ilk öncelikli olarak aileler ile çalışması gerektiği üzerinde hem fikir olmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler : okul psikolojik danışmanları, rehber öğretmen, güncel, öğrenci problemi

Kaynakça

Cinkir, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online, 9*(3).

Demirtaş, H., Üstüner, M., ce Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 13*(3), 421-455.

Deniz, M. E. (2012). Kişisel rehberlik. In M. E. Deniz ve A. Erozkan (Eds.), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (5 ed.). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

Gür, K., Ergün, A., Yıldız, A., Kadıoğlu, H., Erol, S., Kolaç, N., Yurt, S., Adana, F. (2008). Bir ilköğretim okulunda omaha problem sınıflandırma listesine göre öğrencilerin sağlık problemleri. Turkish Journal of Research & Development in Nursing, 10(3).

Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen-aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişki ve ergenin problemleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 1, 71-87.

Hatunoğlu, Y., ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14* (1), 333-338.

Yurtal, F. D. (2009). Rehberlik Türleri. In A. Kaya (Ed.), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (6 ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

(7387) Göç İle Gelen ve Aile İçi Şiddete Maruz Kalan Çocukların Kendilerine Ve Aile İçi İlişkilerine Yönelik Algıları

Binnaz KIRAN ESEN — Merisin Üniversitesi

Binaz BOZKUR — Mersin Üniversitesi

ÖZET

Göç, "belirli bir zaman içinde belirli bir yerleşim biriminden başka bir yerleşim birimine yönelik yer değiştirme" olarak tanımlanmaktadırlar (Gündüz ve Yetim, 1996). Dünya nüfusunun % 3'ünü göçmenler oluşturmaktadır. Türkiye'de ise iç göçün yoğun olduğunu görmekteyiz. Kentsel yerleşim yerlerinde daha çok kentten-kente göçün (%39,4), kırsal yerleşim yerlerinde ise daha çok kırdan-kente göçün (%45,7) gerçekleştiği görülmektedir (TGYONA, 2006). Göç, bu süreci yaşayan herkes için sarsıcı bir deneyim olma riski taşımakta ve tüm bireyler farklı düzeylerde ve farklı yönlerde de olsa bu süreçten etkilenmektedir (Gün, 2002). Çocuklarda bu etkilenme daha şiddetli olmaktadır. Göç edenlerin bu süreçte yaşadıkları zorluklar sonucu, özgür iken bağımlı olma, sadık iken asi, tok iken aç, yaşam severken ölüm sever, sakinken şiddetten yana olma gibi patolojik durumlar ortaya çıkabilmektedir (Güler, 1996). Yoğun ve düzensiz göçler, kente tutunamayanların şiddet ve suç eylemlerine katılmalarına yol açabilmektedir. Blake, Ledsky, Goodenow, ve O'Donnell (2001), göç eden ergenlerin ya da ebeveyni göç etmiş olanların daha fazla madde kullanımına yöneldiğini, riski cinsel aktivite ve şiddet davranışlarının daha fazla görüldüğünü, daha az ebeveyn desteği aldıklarını belirtmektedir. Haynie, South ve Bose (2006), göç eden gençlerde şiddete uğrama durumlarını göç etmeyenlere göre önemli derecede yüksek olarak saptamışlardır. Yeni geldiği yerin yaşamına henüz hazır olmayan çocuklar aile içinde veya dışında şiddete maruz kalmaktadırlar.

Şiddet, Dünya Sağlık Örgütü'nün (2002) tanımına göre, bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluğa veya gruba yönelik yaralama, ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen tehdit ya da fiziksel zor kullanması olarak belirtilmektedir. Ev içi şiddet ise şiddet mağduru ve şiddet uygulayanla aynı haneyi paylaşmasa da aile veya hanede ya da aile mensubu sayılan diğer kişiler arasında meydana gelen her türlü fiziksel, cinsel, psikolojik ve ekonomik şiddet olarak tanımlanmaktadır (Tatlıoğlu, 2013). Aile içi şiddet her yaşta, toplumda, eğitim düzeyinde ve sosyoekonomik grupta meydana gelen yaygın bir problemdir (Ünal, 2005). Aile ortamının çocuk için güvenli bir ortam olduğu düşünülmektedir fakat 'güvenli aile ortamı' çokça dillendirilmesine rağmen daha çok toplumun idealize ettiği bir kavramdır. Çünkü birçok çocuk bilinçli ya da bilinçsiz fiziksel, ruhsal ve toplumsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek hatalı ebeveyn tutumundan dolayı huzurlu ve güvenli olması gereken ortamdan yoksun kalmakta, kendilerinde kalıcı etkiler bırakan travmalar yaşayabilmektedirler (Akduman, Ruban, Akduman ve Korkmaz, 2005). Çocuklara yönelik şiddet kullanımında şiddetin nedeni genellikle çocuğun davranışı olarak belirtilmekte, 'söz dinlememe' ve 'saygısızlık' gibi davranışlarla çocukların şiddeti adeta davet ettikleri söylenmektedir (Ünal, 2005). Şiddetin sorun çözme, ceza verme aracı ya da statü, saygı kazanma yöntemi olarak kullanıldığı ortamlarda büyüyen birçok çocuk ve gencin, yetişkin olduklarında özellikle kendi aile bireylerine şiddet uygulama olasılığının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Unicef, 2010). Çocukların kendilerine model olarak aldıkları aile üyeleri, onlar için bazen olumlu örnek teşkil ederken; bazen de olumsuz örnek olabilmektedir. Çocuğa uygulanan şiddet içeren fiziksel, duygusal ve sözel davranışlar, bireyde genelleşir ve birey karşılaştığı engellere karşı şiddet eylemlerine yönelerek şiddet kullanmaya başlar. Şiddete maruz kalan çocuğun benlik saygılarının olumsuz etkilendiği (Korkut, 2012) ve benlik saygısı düşük olan bireylerin kendilerini değersiz görme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Coopersmith, 1981). Bu nedenle bu çalışmanın amacı aile içi şiddete maruz kalan çocukların kendilerine ve aile içi ilişkilerine yönelik algılarının belirlenmesidir.

Araştırma, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve veriler nitel veri analizi yöntemi ile incelenmiştir. Nitel araştırma; "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütünsel bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır" (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunu 2013 – 2014 yılında Akdeniz Bölgesi'nde bir ildeki dışarıdan göç alan mahallelerde bulunan ortaokulların 6. 7. Ve 8. sınıflarında okuyan 10'u erkek 10'u kız olmak üzere 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu şiddete maruz kaldığını belirten öğrencilerden oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması: Araştırmanın amacına ve çalışma grubunun özelliklerine en uygun tekniğin birebir görüşme yoluyla ve açık uçlu sorularla bilgi toplama olduğuna karar verilmiştir. Görüşme esnasında sorulacak sorular belirlenmiş ve görüşmenin akışı içerisinde bu sorulara yanıt alınmıştır. Görüşmelerde çocukların kendilerini ve aile bireylerini nasıl algıladıklarına yönelik " Annen / baban/ kardeşlerin ile ilişkini nasıl tanımlarsın? Ailende insanlar birbirine nasıl davranır? Genelde sorunlarını aileden kiminle paylaşıyorsun? Hangi yönlerini beğeniyorsun? Hangi yönlerini beğenmiyorsun?" sorular sorulmuştur. Veri toplama aşamasında çocukların gönüllü katılımı esas alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve adlarının başka hiç kimseyle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Araştırma bulguları sunumunda araştırmaya katılan çocukların isimleri değiştirilerek verilmiştir.

Katılımcılardan 1'i babasından, 1'i abisinden, 8'i anne - babasından, 10'u sadece annesinden şiddete gördüğünü belirtmiştir. Bütün katılımcılarda fiziksel şiddet ifade edilirken bazı katılımcılarda kızma, bağırma, ev işi yaptırtma vb. şikayetler de ifade

edilmiştir. Şiddet nedeni olarak, çalıştırtma, ebeveynlerin sinirli olması, kızması, yaramazlık yapma vb. şeyler dillendirilmektedir.

Şiddete maruz kalan çocukların 2'si sorunu olduğunda anne ve babasıyla, 6'sı sadece babasıyla, 5'i sadece annesiyle, birisi kardeşiyle paylaştığını belirtmiştir. Çocuklardan 5'i kimseye anlatmadıklarını ifade etmişledir. Özellikle hem anne hem de babadan şiddet gören çocuklar yaşadıkları sorunları kimseyle paylaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların aile içi ilişkilere yönelik dile getirdikleri ifadeler; aile içi şiddetin ailenin diğer bireyleri arasında da görülebildiği yönündedir.

Şiddete maruz kalan çocuklarda kendilerine yönelik algılarının da olumsuz etkilendiği görülmektedir. Özellikle bedenlerine yönelik olumsuz algılar, kendilerini, kendini saldırgan ve/veya yaramaz olarak algılama durumları dikkat çekmektedir. Fakat öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarının akademik başarı, müzik, resim, spor vb. alanlardaki başarıdan olumlu etkilendiği fark edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Göç, aile içi şiddet, aile ilişkileri

Kaynakça

Akduman, G.G., Ruban, C., Akduman, B. & Korkmaz, İ. (2005). Çocuk ve cinsel istismar. Adli Psikiyatri Dergisi, 3(1), 9-14

Blake, S.M., Ledsky, R., Goodenow, C., O'Donnell, L. (2001). Recency of Immigration, Substance Use and Sexual Behavior Among Massachusetts Adolescents, Am J Public Health, 91, 794–798.

Coopersmith S, (1981). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.

Güler, A. (1996). Doğu aşiretlerinde göç olgusu ve bunun doğurguları, Terör ve Göç, II. Ulusal Sosyoloji Kongresi Kitabı, Ankara, DİE, 109-115.

Gün, Z. (2002). Çocuk ve Göç, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir

Haynie, D.L., South, S.J., Bose, S. (2006). Residential Mobility and Attempted Suicide Among Adolescents: An Individual-Level Analysis, The Sociological Quarterly, 47, 693–721.

Gündüz, M., Yetim, N. (1996). Terör ve Göç, II. Ulusal Sosyoloji Kongresi Kitabı, Ankara, DİE, 109-115.

Korkut, Ş. (2012). Lise Öğrencilerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tatlılıoğlu,K. (2013). Türkiye'de Aile İçi Kadına Karşı Şiddetin Psiko-Sosyal ve Kültürel Dinamiklerinin Değerlendirilmesi, *Nişantaşı Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi.* 1(1) 109-128

TGYONA. (2006). Türkiye Göç ve Yerinden Olmuş Nüfus Araştırması Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, Ankara.

UNICEF. (2010). Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması. Özet Rapor.

Ünal, G. (2005). Aile içi Şiddet. *Aile ve Toplum*, (8), 85-93.

WHO (2002). *World report on violence and health*. Geneva, Word Health Organization.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7395) Mental İyi Oluş ve Öz-Anlayış Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Halim SARICAOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Önder BALTACI
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Geleneksel psikoloji yaklaşımı; bireylerin iyilik hallerini yıllarca araştırmış ve herhangi bir psikopatolojiye sahip olmamayı iyi olma hali olarak tanımlamıştır. Psikolojik rahatsızlıklara sahip olmamak olarak tanımlanan iyi olma hali, pozitif psikoloji yaklaşımının ortaya çıkması (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) ile birlikte farklı şekillerde tanımlanmaya başlamıştır. Pozitif psikoloji, iyi oluşu sadece psikolojik rahatsızlığın olmaması olarak değil, aynı zamanda olumlu fonksiyonların da varlığı olarak ele almaktadır (Myers ve Diener, 1995). İyi oluş kavramını tanımlamada iki temel bakış açısı bulunmaktadır: Hedonic ve Eudaimonic. Hedonic yani hazcı bakış açısı iyi oluşu yaşam doyumu (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985), öznel mutluluk (Lyubomirsky ve Lepper, 1999) veya öznel iyi oluş terimleri ile tanımlarken, iyi olmayı yaşanılan olaylardan doyum elde etmek, olumlu duyguları sıkça yaşarken olumsuz duyguları da az miktarda yaşamak olarak tanımlamıştır (Diener, 1984). Psikolojik işlevsellik olarak isimlendirilebilecek eudaimonic bakış açısı ise iyi oluşu; bireylerin ruh sağlığının yanında pozitif işlevsel ögelere sahip olması şeklinde tanımlamıştır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Ryan ve Deci, 2001). Bireyin kendini kabul etmesi, diğer insanlarla olumlu ilişki kurup devam ettirebilmesi, yaşamına anlam yüklemesi, kendini olduğu gibi kabul etmesi ve özerk olması bireylerin psikolojik olarak iyi sayılabilmesi için bahsedilen psikolojik işlevlerdir (Ryff ve Keyes, 1995). Mental iyi oluş kavramı ise, bu iki bakış açısının birleşimi olarak hem hazcı hem de işlevsel öğeleri barındıran bir kavramdır. Öz-anlayış, yaşam sürecinde bireylerin karşılaştıkları başarısızlık durumları, acı ve/veya üzüntü yaşanmasına neden olan yaşam deneyimleri karşısında; kendilerine karşı aşırı eleştiri yapmaları, olumsuz duygular üzerine odaklanmaları veya bu olayı bir tek kendileri yaşıyormuş gibi düşünmeleri yerine, şefkatli ve duyarlı bir şekilde kendilerine anlayış göstermeleri, yaşadıkları olayın tüm insanların başına gelebilecek bir yaşam deneyimi olarak görmelerini ve durumu olduğu gibi kabul edip çözüm yolları aramalarını içeren bir kavramdır (Neff, 2003a, 2003b; Deniz, Kesici ve Sümer, 2008; Deniz ve Sümer,2010). Acı veren ya da olumsuz olan durumlarla karşılaştığımızda öz-anlayışın üç temel bileşeni ortaya çıkar: a)Öz-şefkat: kişinin kendine karşı eleştirel olmaktan çok anlayışlı olması; b) Ortak yaşantı; kişinin kendi deneyimlerini bireysel olmak yerine tüm insanların yaşadığı deneyimler olarak görmesi; c) Bilinçli farkındalık; aşırı özdeşleşmeden kaçarak olumsuz duyguların dengede tutulması (Dilmaç, Deniz ve Deniz,2010). Alanyazın incelendiğinde öz-anlayış ile psikolojik iyi oluş (Sarıcaoğlu ve Arslan 2013; Kantaş, 2013; Akın, 2009) ve öznel iyi oluş (Wei, Liao, Ku, ve Shaffer, 2011; Hope, Koestner ve Milyavskaya, 2014) arasındaki ilişkiler incelenmiş fakat iki bakış açısının da birlikte olduğu mental iyi oluşla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve öz-anlayışın mental iyi oluşu yordama gücünü incelemektir. Temel amaçların yanında, araştırma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş ve öz-anlayış düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenecektir. Araştırma grubu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerden oluşacaktır. Veri toplama aracı olarak Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (Keldal, 2015) ve Öz-Anlayış Ölçeği (Neff, 2003b; Deniz, Kesici ve Sümer, 2008) kullanılacaktır. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin orijinal formu Tennant ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe formu Keldal (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipi değerlendirmeye sahip 14 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek için Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, yüksek mental iyi oluşu ifade etmektedir. Öz-Anlayış Ölçeği Neff tarafından 2003 yılında geliştirilmiş ve Türkçeye 2008 yılında Deniz, Kesici ve Sümer tarafından çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu için iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Öz-Anlayış Ölçeği 24 maddeli, tek boyutlu ve beşli likert tipi bir ölçektir. Ters kodlanan maddeleri de olan ölçekten alınan yüksek puan yüksek öz-anlayışı ifade etmektedir. Veri analizlerde, betimleyici istatistik teknikleri, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon ve doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılacaktır.

Yapılacak analizler sonucunda; araştırmanın temel araştırma problemi olan öz-anlayış ile mental iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki çıkması olasıdır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarında yordama modelinin anlamlı çıkması ve öz-anlayışın mental iyi oluşu anlamlı bir düzeyde yordaması beklenmektedir. Araştırmanın diğer amaçları arasında doğrultusunda yapılacak analizler sonucunda öz-anlayışın cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermesi beklenmektedir. Araştırma grubunda yer alacak bireylerin mental iyi oluş puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermeyeceği beklenmektedir.. Çalışmanın diğer demografik değişkenleri olan sınıf ve bölüm değişkenlerine göre hem öz-anlayışın hem de mental iyi oluşun anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılacağı tahmin edilmektedir. Elde edilecek sonuçlar, mevcut alanyazın kapsamında tartışılacak ve sonuçlar değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Mental iyi oluş, öz-anlayış, pozitif psikoloji

Kaynakça

Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 35, 158, 155 – 127

Deniz, M., Kesici, Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *36*(9), 1151-1160.

Diener, E. (1984), Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.

Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2015, 3(1), 103-115.

Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, *6*(1), 10-19.

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, *2*(2), 85-101.

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, *2*(3), 223-250.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, *52*(1), 141-166.

Ryff, C.D., Keyes, C.L.M., (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 4, 719-727

Sarıcaoğlu, H., & Arslan, C. (2013). An Investigation into Psychological Well-Being Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self-Compassion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(4), 2097-2104.

(7396) Üniversite Öğrencilerinin Homofobi Düzeylerinin Cinsiyet ve Cinsiyet Rolleri Açısından İncelenmesi

İsmail SANBERK Çukurova Üniversitesi

Metehan ÇELİK Çukurova Üniversitesi

Mehmet GÖK MEB

ÖZET

Homofobi, genel olarak, eşcinsellik, biseksüellik ve transseksüellik gibi farklı cinsel yönelimleri bulunan insanlara yönelik olumsuz duygular, tutumlar ve/veya davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003). Bazı toplum ve/veya topluluklarda, heteroseksüellik dışı cinsel yönelimler belirli bir hoşgörüyle karşılanabilmekteyken, yeryüzündeki toplumların çoğunda eşcinsellerin ve biseksüellerin, diğerlerine oranla saygınlığı düşük ve sağlıksız olarak algılandıkları görülmektedir (Sakallı-Uğurlu & Uğurlu, 2004; Güney, Kargı & Çorbacı-Oruç, 2004). Ryan ve Rivers (2003) tarafından yapılan bir araştırmada gençlerin, ayrımcılığa yetişkinlerden daha fazla maruz kaldıklarını ve saldırılara karşı daha açık olduklarını göstermiştir. Böylece, heteroseksüellik dışı cinsel yönelim anne, baba ve akrabaların istismar edici tepkileriyle cezalandırılmakta ve eşcinsel/biseksüel gençler evlerini terk etmek durumunda kalabilmektedirler. Diğer yandan, eğitim süreci ve okulun kendisi de yerleşik ayrımcı tutumların ve homofobinin pekişmesinde önemli araçlardan biri olarak iş görmektedir. Göregenli'nin (2004) aktardığı gibi, pek çok çalışma (örn, Phoenix, Frosh ve Pattman, 2003), okul yaşantısının, heteroseksüellik temelindeki cinsel ilişki pratiğini ('zorunlu heteroseksüellik') ve onunla doğrudan ilişkili olan homofobiyi saygın hale getiren yaygın ideolojiyi pekiştirdiğini göstermektedir. Böylece, okul yaşantısı süresince bu yaygın ideolojiye maruz kalan bireyler, homofobi ve diğer başka ayrımcılık biçimlerini içselleştirerek, benliklerinin ve yaşamlarının birer parçası haline getirebilmektedirler. Bu durum, mevcut homofobinin neden bu kadar yaygın, dirençli ve değişime kapalı olduğuna ilişkin bir açıklama da sunmaktadır.

Çeşitli ülkelerde yapılan, eşcinsel ve biseksüel yönelimin yaygınlığını araştıran çalışmalar incelediğinde eşcinsel ve biseksüel cinsel yönelimin yaygınlığının düşük olduğu görülmektedir. ABD'de yetişkinlerle yapılan bir çalışmada katılımcıların % 2'sinin kendilerini gay, lezbiyen ve biseksüel olarak tanımladıkları bulunmuştur (Laumann, Gagnon, Michael & Michaels, 1994). Norveçli ergenlerle yapılan bir çalışmada ise katılımcıların % 3'ünün kendileri gay, lezbiyen ve biseksüel olarak tanımladıkları görülmüştür (Wichstrøm & Hegna, 2003). Wells ve ark.'nın (2011) Yeni Zelanda'da 12992 kişiyle yaptıkları bir çalışmada katılımcıların %1.7'sinin kendilerini gay, lezbiyen ya da biseksüel olarak tanımladıkları bulunmuştur. Ülkemizde Eskin ve ark.'nın (2005) 1262 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada ise katılımcıların %2'si kendilerini homoseksüel ya da biseksüel olarak tanımlamıştır. Yine ülkemizde son yıllarda Yeşiler'in (2010) 731 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada katılımcıların %3,6'sı kendilerini homoseksüel olarak tanımlarken, %2,6'sı da biseksüel olarak tanımladıkları görülmektedir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, cinsiyet farklılığı açısından, yukarıda aktarılan yurtdışı çalışmalara benzer şekilde, kadınların erkeklere oranla, genel olarak eşcinsellere ve biseksüellere ilişkin daha olumlu tutumlar sergiledikleri bulunmuştur (Sakallı & Uğurlu, 2001; Sakallı, 2002a; Güney & ark., 2004; Çırakoğlu, 2006). Aynı şekilde yurtdışı çalışmalar erkeklerin kadınlara göre daha fazla homofobik eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Aki, 1995; Beckham-Chasnoff, 1996; Barlovic, 2002). Ayrıca biyolojik cinsiyet ile birlikte toplumsal veya kültürel cinsiyetin, homofobi ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir (Aki, 1995; Beckham-Chasnoff, 1996). Cullen (1997) çalşmasında homoseksüel biri ile tanışık olma, cinsiyet rolü ve açıklık gibi kişilik özelliklerinin homofobiyi en çok yordayan değişkenler olduğunu tespit etmiştir. Simon (2008), geleneksel erkeklik normunu yansıtan bireylerin homoseksüellere karşı daha düşmanca tutum içerisinde olduklarını belirtmektedir. İlgili alan yazına bakıldığında biyolojik cinsiyet ve cinsiyet rolünün homofobi üzerinde ortak etkisini test eden bir çalışmaya rastgelinmemiştir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin homofobi düzeyleri üzerinde cinsiyet, cinsiyet rolleri ve her iki değişkenin ortak etki gösterip göstermediğini incelemektir.

Üniversite öğrencilerinin homofobi düzeylerinin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve her iki değişkenin ortak etkileri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinden, çalışma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma Soruları (1) Kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin homofobi puanları arasında anlamlı fark var mıdır? (2) Farklı cinsiyet rolüne sahip öğrencilerin homofobi puanları arasında anlamlı fark var mıdır? ve (3) Cinsiyet ve cinsiyet rolünün ortak etkisinin homofobi puanları üzerinde anlamlı etkisi var mıdır? Araştırmanın verileri Homofobi ve Cinsiyet Rolleri Ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 202'si kız (%63) ve 118'i erkek (%37) olmak üzere toplam 320 öğrenci oluşturmuştur; öğrencileri yaş ortalaması 22.14 olarak hesaplanmıştır. Çalışma grubunda yer alanların %11'i köy, %6'sı kasaba/bucak, %25'i ilçe, %15'i şehir ve %42'si bir büyükşehirde yaşıyor olduklarını ifade etmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin en çok Akdeniz Bölgesinden (%66) oldukları görülmektedir. Bu bölgeyi sırasıyla Güneydoğu (%12), İç Anadolu (%8), Doğu Anadolu (%6), Ege (%3), Karadeniz (%3) ve Marmara (%2) Bölgeleri takip etmiştir. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklemler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyansların homojenliğine Levene F Testi ile bakılmış ve varyansların homojenliği koşulunun karşılandığı belirlenmiştir. Varyanslar homojen olduğu için, anlamlı farklılıkların çıktığı gruplarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc Test olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Tüm sonuçlar için hata payı üst sınırı 0.05 ve 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen bulgular, kadınların Homofobi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması ile erkeklerin puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır (F(1-311)=6.12, *p*<.05). Buna göre, *erkekler kadınlara göre anlamlı derecede daha homofobik tutum göstermektedir.* Çalışmada ayrıca cinsiyet rollerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (F(3-311)=4.62, p<.01). Anlamlı farkların hangi cinsiyet rolleri arasında olduğunu görebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre, erkeksi cinsiyet rolü gösterenlerin homofobi ortalaması, belirsiz cinsiyet rolü gösterenlerin ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Ancak erkeksi cinsiyet rolünde olanların homofobi puanları androjen ve kadınsı cinsiyet rolünde olanların homofobi puanlarından anlamlı derecede farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Gözlenen tek anlamlı fark erkeksi ve belirsiz cinsiyet rolünde olanlar arasındadır. Diğer cinsiyet rolleri arasında homofobi puanları açısından anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen son bulgu cinsiyet ve cinsiyet rolü ortak etkisinin anlamlı farka neden olmadığını ortaya koymaktadır (F(2-311)=1.67, p>.05). Eta kare değerlerine bakıldığında cinsiyetin homofobi üzerindeki etkisinin %02, cinsiyet rolünün homofobi üzerindeki etkisinin %04 olduğu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Homofobi, cinsel yönelim, cinsiyet, cinsiyet rolleri

Kaynakça

Cırakoğlu, O.C. (2006). Perception of homosexuality among Turkish University students: The role of labels, gender, and prior contact. *The Journal of Social Psychology*, 146(3), 293-305.

Göregenli, M. (2006). Gruplararası iliski ideolojisi olarak homofobi. Kaos GL, *Geylerin ve lezbiyenlerin sorunları ve toplumsal barış için çözüm arayışları* (142-148). Ankara: Kaos GL Kitapları.

Laumann EO, Gagnon J, Michael RT, Michaels S. (1994). *The social organization of sexuality: Sexual practices in the United States*. Chicago: University of Chicago Press.

Polimeni, A., Hardie, E., &, Buzwell, S. (2000). Homophobia among Australian heterosexuals: The role of sex, gender role ideology and gender role traits. *Current Research in Social Psychology*, 5(4), 47-62.

Ryan, C., &, Rivers, I. (2003). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth: Victimization and its correlates in the USA and UK. *Culture, Health and Sexuality*, 5, 103-119.

Sakallı, N. & Uğurlu, O. (2001). Effects of social contact with homosexuals on heterosexual Turkish university students attitudes towards homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 42 (1), 53-62.

Sakallı-Uğurlu, N., &, Uğurlu, O. (2004). Escinsellik ve escinselliğe ilişkin tutumlar: Önyargı ve ayrımcılık. Kaos GL, *Geylerin ve lezbiyenlerin sorunları ve toplumsal barış için çözüm arayışları* (51-63). Ankara: Kaos GL Kitapları.

Wells JE, McGee MA, Beautrais AL. (2011). Multiple Aspects of Sexual Orientation: Prevalence and Sociodemographic Correlates in a New Zealand National Survey. *Archives of Sexual Behavior*; 40(1): 155-168.

Wichstrøm L, Hegna K. (2003). Sexual orientation and suicide attempt: A longitudinal study of the general Norwegian adolescent population. *Journal of Abnormal Psychology*; 112: 144–151.

(7398) Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması: Farkındalık Geliştirme Programı

Ümre KAYNAK — Gazi Üniversitesi

Mehmet GÜVEN — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Bilinçli farkındalık genellikle bir kişinin dikkatini şu anda meydana gelmekte olanlara yargılamadan ve kabullenici bir şekilde odaklaması olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 1994; Brown ve Ryan, 2003; Linehan, 1993). Nyanaponika (1972) bilinçliliği "algılarımızın, sadece birbirini izleyen anlarda bizde ve iç dünyamızda aslında neler olduğuna odaklanması ve net bir şekilde farkında olma durumu" olarak tanımlamaktadır. Farkındalık (mindfulness), dikkatin anlık yaşantılara odaklanmasını ve içsel deneyimlerin gözlemlenmesini içeren bir zihin ve beden pratiğidir. Farkındalık kavramı kökenlerini Doğu'da uygulanan meditasyon pratiklerden almaktadır (Chambers, Gullone ve Allen, 2009). Farkındalık meditasyonu olarak adlandırılan bu pratikte, dikkat sürekli olarak nefes alış verişe, beden duyumlarına, duygulara veya zihnin akışına yani düşüncelere odaklanmaktadır. Bütün bu içsel deneyimler, yargısızca ve kabullenmeyle gözlemlenmektedir (Gilbert, 2005; Kabat-Zinn 2005). Germer, Siegel ve Fulton'a (2005) göre bilinçli farkındalık anları; kavramsal değildir, şimdi odaklıdır, yargılayıcı değildir, maksatlıdır, katılımcı gözlemini gerektirir, sözel değildir, keşfe dayalıdır, özgürleştiricidir.

Germer, Siegel ve Fulton'a (2005) göre bilinçli farkındalık, yaşamda tamamen canlı ve uyanık olmayı sağlayan bir beceridir. Bilinçli farkındalık şu anda olanlara karşı daha az pasif olmamızı sağlamakta ve tüm deneyimlerimizde (olumlu, olumsuz), acı çekmenin bütün düzeylerini azaltmakta ve iyi oluş halimizi arttırmaktadır. Bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin uyumlu başa çıkma stratejilerini daha çok, kaçıngan başa çıkma becerilerini daha az kullandıkları ve stresle daha iyi başa çıktıkları bulunmuştur (Weinstein, Brown ve Ryan, 2009). Bilinçli farkındalığın öz düzenleme davranışlarının ve olumlu duygusal durumların yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Brown ve Ryan, 2003).

Farkındalık temelli terapilerde üst biliş, duygu düzenleme, dikkat düzenleme ve maruz bırakma gibi bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımlarıyla benzer değişim mekanizmaları kullanıldığı için bu terapiler, davranışçı terapilerin "üçüncü dalgası" olarak nitelendirilir (Çatak ve Ögel, 2012). Farkındalık Temelli Bilişsel Davranışçı Terapi ile kendileri hakkında öz eleştirel ve yargılayıcı olmak yerine deneyimlerine karşı açık, ilgili, kabul edici, şefkatli ve sıcak bir duruş geliştirmek hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın amacı Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programının Bilinçli Farkındalık düzeyleri düşük üniversite öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık düzeylerini arttırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ilgili literatür de incelenerek bilinçli farkındalık geliştirmeyi amaçlayan ve Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programı geliştirilmiştir. Bu program ve uygulaması kapsamında "Farkındalık, farkındalığın temel özellikleri, kendinin, çevrenin ve kendi davranışlarının çevre üzerindeki etkisinin farkına varma, kendini ve başkalarının seni nasıl gördüğünün farkında olma, psikolojik, fizyolojik, duygusal kendini tanıma, benlik, ideal benlik ve kimliğini tanımlama, ihtiyaç ve beklentilerini, isteklerini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini fark etme, kendini açma ve diğerlerinden farklı yönlerini bilme, gerçekçi düşünceler ve akılcı olmayan düşünceleri tanıma, akılcı olmayan düşüncelerini yeniden yapılandırma" konuları ele alınmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce yapılacak uygulamayı tanıtan afişler hazırlanıp öğrencilere duyurulmuştur. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara'da öğrenim gören, çalışmaya katılmak için başvuruda bulunan üniversite öğrencilerine "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" uygulanmış ve ölçekten düşük puan alan 13 öğrenci gruba alınmıştır. Bir üyenin bırakması nedeniyle grup 12 öğrenci ile tamamlanmıştır. Her grup üyesi oturumlar başlamadan önce Danışan Bilgi Formunu doldurmuş ve Bilgilendirilmiş Onay Formunu imzalamıştır. Haftada bir kez 90 dakika olmak üzere 8 oturumluk program uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ) kullanılmıştır. BFÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre ölçek tek boyutlu bir yapı göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. BFÖ oturumlar başlamadan önce ve tamamlandıktan sonra katılımcılara iki kez uygulanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenini Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması oluştururken, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldıkları puanlar oluşturmaktadır.

Araştırma, deneysel desenlerden tek gruplu ön test - son test deney düzeneği (Erkuş, 2011) kullanılarak yapılmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılarak parametrik olmayan istatistiklerden İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ya da Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu teknik, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen grup içi araştırmalarda sıklıkla kullanılır. Deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Üniversite öğrencilerinin araştırmacı tarafından uygulanan program öncesi ve sonrası Bilinçli Farkındalık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları bu bölümde verilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldıkları grupla danışma programı öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.($z = -2.82$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre araştırma kapsamında uygulanan Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programının üniversite öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık düzeylerini arttırmada olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, Grupla Psikolojik Danışma, Farkındalık

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara:Pegem.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 822-848.

Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. A. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. Clinical Psychology Review, 29, 560−572.

Çatak, P. D., & Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, *13*, 85-91.

Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.

Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psycho*therapy. New York: Guilford.

Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualizations, Research and use in psychotheraphy*. New York: Brunner Routge, Page:245.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are.* New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford.

Nyanaponika, T. (1972). *The Power of Mindfulness*. San Francisco, CA: Unity Press.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).

Weinstein, N., Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stres attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374-385.

(7402) Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması: Etkili Zaman Yönetimi Becerileri Geliştirme Programı

Sare TERZİ Gazi Üniversitesi

Mehmet GÜVEN Gazi Üniversitesi

ÖZET

Zaman paha biçilemez bir kaynaktır ve herkes için demokratik bir şekilde dağıtılmaktadır. Herkesin günde yirmi dört saati, haftada yedi günü vardır (Scoot, 1997). Zamanın yerini hiçbir şey tutmaz ve zaman geri döndürülemez, başka şeylerle değiştirilemez, alınıp satılamaz, biriktirilemez. Zamanı daha iyi ayarlamayı ve akıllıca harcamayı öğrenmek insan yaşamının birçok alanı için önemlidir (Adair, 2015). Bu yüzden yapılabilecek tek şey sahip olunan zamanın en iyi şekilde değerlendirebilmektir (Scoot, 1997).

Zaman kavramı ile ilgili pek çok farklı tanım yapılmıştır. Einstein'a göre zaman, olayları oluşuna göre sıralayan ve olaylara anlam veren bir boyuttur (Boslough, 1990). Smith'e (1998) göre ise, olayların geçmişten bugüne gelip, geleceğe doğru birbirini takıp eden kesintisiz bir süreçtir. Tezcan (1982) tarafından zaman kavramı insan yaşamının yerine göre uzun ya da kısa süreli, yinelenmesi olanaksız, başlangıcı ve sonu belli, saatle ölçülebilen bir bölümü olarak tanımlanırken; Açıkalın (1998) tarafından ise zaman arka arkaya dizilmiş olayların ve olguların algılanması olarak tanımlanmaktadır.

Yirmi birinci yüzyılda değişen ve gelişen teknolojinin ve insanlardan beklenen sorumlulukların ve yeterliklerin artması, insanların zaman konusunda birtakım sıkıntılar yaşamasına neden olabilmektedir. Bu noktada da zaman yönetimi kavramı ortaya çıkmaktadır. Zaman akışı insan iradesi dışında gerçekleştiği için asıl olması gereken, zaman içinde bireyin kendi davranışlarını ve alışkanlıklarını etkili bir biçimde yönetmesidir (Silahtaroğlu, 2004). Lakein'e göre zaman yönetimi, bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaçlara ulaşmak için hedeflerin belirlenmesi, hedeflere ulaşmak için gereken görevlerin belirlenmesi ve öncelik sırasına konulması ve bu görevlerin planlanması, programlanması için kaynaklara ve zamana göre ayarlanmasını kapsar (Kocabaş ve Erdem, 2003). Bu bağlamda zaman yönetimi ve zaman yönetimine ilişkin uygulamaların temel amacı sınırlı zamanı artırmak olmayıp sınırlı zaman içinde yapılan faaliyetlerin niteliğini artırmaktır (Erdem vd., 2005). Zaman yönetimi ya da zamanı etkili kullanma becerisi yirmi birinci yüzyılda her insanın ihtiyaç duyabileceği önemli bir beceridir. Üniversite dönemi bireyin kendini ve zamanını yönetmeyi öğrenebileceği ideal bir dönemdir. Çünkü bu dönem, bireyin aileden ayrıldığı, kendi kararlarını almaya başladığı, farklı kültür ve etkinliklerle karşılaştığı bir dönemdir. Bu dönem bireyin gelecek yaşamına hazırlık evresidir ve zamanı değerlendirme bilincinin oluşmasında önemli bir rol oynar. Birey bir yandan bu yeni ve farklı ortama uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da ileride yapacakları mesleklere ilişkin bilgileri öğrenmeye, o alanda rakipleriyle arasında fark yaratmaya çabalamaktadır.

Birey için bu denli kritik bir dönemde zaman yönetimi becerilerinin kazanılması gerek akademik başarı gerekse yaşamın ileriki yılları için işlevsellik açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerine yönelik olarak zaman yönetimi odaklı grupla psikolojik danışma programının zaman yönetimi becerilerinin kazanılmasında kullanılabileceği düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle ilgili literatürden de yararlanılarak etkili zaman yönetimi becerileri kazandırmayı hedefleyen ve Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı bir grupla psikolojik danışma programı geliştirilmiştir.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programını uygulayarak üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi beceri düzeylerini arttırmaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 eğitim - öğretim yılında Ankara ilindeki üniversitelerde öğrenim gören 11 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce yapılacak uygulamayı tanıtan bir afiş hazırlanarak öğrencilere duyurulmuştur. Başvuran öğrencilere Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve Tanrıöğen ve İşcan (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Zaman Yönetimi Envanteri" uygulanmış, uygulama sonucunda en düşük puanı alan 11 kişi grup sürecine dâhil edilmiştir. Her grup üyesi oturumlar başlamadan önce Danışan Bilgi Formunu doldurmuş ve Bilgilendirilmiş Onay Formunu imzalamıştır. Zaman Yönetimi Odaklı Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Programı haftada bir gün 90 dakika olmak üzere 8 oturum şeklinde uygulanmıştır. Son oturumda tekrar katılımcılara Zaman Yönetimi Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin zaman yönetimi beceri düzeyleridir. Araştırma deneysel desenlerden tek gruplu ön test son test deney düzeneği (Erkuş, 2011) kullanılarak yapılmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılarak parametrik olmayan istatistiklerden İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu teknik, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen grup içi araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine tercih edilir (Büyüköztürk, 2011).

Programa katılan üniversite öğrencilerinin uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programı öncesi ve program tamamlandıktan sonrası zaman yönetimi beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine

ilişkin olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla danışma programı öncesi ve program sonrası Zaman Yönetimi Envanterinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre araştırma kapsamında uygulanan Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programının üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini geliştirmede etkisinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, Zaman Yönetimi, Grupla Psikolojik Danışma

Kaynakça

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği.* (4.Basim), Ankara: Pegem

Adair, J. (2015) *Etkili Zaman Yönetimi Zamanı Akıllıca Değerlendirme Kılavuzu*. İstanbul. Babıali Kültür Yayıncılığı

Britton, B. K. ve Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of educational psychology*, *83*(3), 405.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara:Pegem.

Boslough, J. (Mart, 1990). "Zaman", National Geographic, (Der. F. Mefkure Ekici, 1999).

Erdem, R., Pirinçci, E. ve Dikmetaş, E. (2005), Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları ve Bu Davranışların Akademik Başarı İle İlişkisi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, s.167-177.

Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin.

Kocabaş, İ. Ve Erdem, R. (2003). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kişisel Zaman Yönetimi Davranışları. *F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 191 – 202.

Scoot, M. (1997). *Zaman Yönetimi*, Çeviren: Aslı Çıngıl Çevik, İstanbul: Rota Yayınları

Silahtaroğlu F. (2004). *Akademisyenlerde Zaman Yönetimi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Smith, H. W. (1998). *Hayatı ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası*. (Çev. Adalet Çelbi). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Tanrıöğen, A., & Işcan, S. (2009). Time management skills of Pamukkale University students and their effects on academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, *35*, 93-108.

Tezcan, M. (1982). *Sosyolojik Açıdan Bos Zamanların Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

(7447) 9-11 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Bilgisayar Oyun Bağımlılığının Yordanması

Dilek GENÇTANIRIM KURT — Ahi Evran Üniversitesi
Pınar EMRE — MEB
İlyas ASLANTÜRK — MEB

ÖZET

Oyunlar çocukların sosyal, fiziksel, psikolojik ve biyolojik gelişiminde önemli bir etkendir. Çocukların arkadaşlarıyla birlikte oynadığı oyunlarda sosyal ilişkiler kurması; iletişim ve dil becerisi geliştirmesi, kendini ifade etmesi ve paylaşma alışkanlığı edinmesi sosyokültürel ve psikolojik açıdan önemli kazanımlardır. Karar verme, çevresini tanıma, merak duygusunu tatmin etme ve oyunda karşılaştığı problemleri çözerek problem çözme becerisi edinme ise oyun oynanırken zihinsel açıdan elde edilen kazanımlardır. (Horzum, 2011). Teknolojinin gelişmesi ve bununla birlikte bilgisayar oyunlarının artması çocuklarda bilgisayar oyunlarına ilgiyi artırmıştır. Bilgisayar oyunları diğer oyunlarda olduğu gibi çocukların yaşam içerisinde sosyal davranışlarını etkilemektedir. Çocuklar bilgisayar oyunları aracılığıyla erken yaşta sanal da olsa şiddet ve öfke içeriklerine maruz kalmakta ve bu durumda oyunlardan etkilenen çocuklar gerçek yaşamlarına öfke ve şiddeti aktarabilmektedirler. Bu anlamda çocukların oynadığı bilgisayar oyunları da çocuklar üzerinde etki bırakmaktadır. Bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri son dönemde dikkat çekici bir konu haline gelmiştir. Bilgisayar oyunların psikolojik ve biyolojik açıdan bazı olumsuz etkileri bulunmaktadır (Setzer ve Duckett, 1994; Hauge ve Gentile, 2003;Chiu, Lee ve Huang, 2004; Wan ve Chiou, 2006):

• Biyolojik Yönden: Hiperaktivite, çocukların erken olgunlaşması, etkinlik ve hareket

eksikliğinden kaynaklanan el, omuz, omurga görünümü ve psikomotor beceri bozuklukları, kilo ve görme kaybı, baş ağrısı, göz kuruluğu, sürekli yorgun ve uykulu olma, kişisel hijyene dikkat etmemekten kaynaklanan problemler vb.

• Psikolojik Yönden: Obsesif ve agresif davranışlar gösterme, şiddet eğilimi, kişilik

değişimleri, duygu ve hislerin azalması, anti sosyal davranışlar geliştirme, oyunculara

makineleşme, özgür düşünce ve istek kaybı, artan kaygı düzeyi, gerçeklerden ve hayattan kaçınma ve sıkılma, hayal ve gerçek arasında karmaşa yaşama vb.

Oyuncunun bir oyunu bırakamaması, sürekli olarak oyunu düşünmesi ve sürekli oyunla ilgilenmesi olarak tanımlanan bilgisayar oyun bağımlılığı (Horzum, Ayas ve Balta, 2008) çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen ciddi bir problem alanıdır. Bu bağlamda son dönemde bu konuda yapılan çalışmalar önemli bir hal almaya başlamıştır. Bu çalışma ile de 9-11 yaş aralığındaki 3-4 ve 5. sınıfa devam eden çocukların oyun bağımlılık düzeylerinin yordanması amaçlanmaktadır. Alanda çocukların oyun bağımlılıklarının altında yatan faktörlerin ortaya konulması Türkiye'de giderek artan bu problemin anlaşılması adına önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle çalışmada; bilgisayarda oyun oynama süresi, sınıf, sosyal beceri, anne eğitimi, cinsiyet kardeş sayısı, başarı durumu, bilgisayar kullanım amacı değişkenlerinin çocukların oyun bağımlılığını yordama güçlerine cevap aranmıştır. Bu yolla çalışmanın gelecekte çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığının önlenmesi ve oyun bağımlılığına müdahale edilmesi konusunda yapılacak çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir.

Çocuklarda oyun bağımlılığının yordanması konusunda yapılan bu araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Betimsel bir nitelik taşıyan bu çalışmanın araştırma grubunu 3,4 ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma Kırşehir ve Nevşehir illerinde bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeylerden oluşan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 3,4 ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma toplam da 380 katılımcıya uygulanmıştır. Bu ölçeklerde 7 tanesi eksik bilgi bulunduğu için çıkarılmıştır. Çalışmalar toplam 373 katılımcıya uygulanan ölçekler üzerinden yapılmıştır. Bu 373 katılımcıdan 115 tanesi 3.sınıf, 121 tanesi 4.sınıf, 137 tanesi de 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Yine bu katılımcıların 180 tanesini erkek 193 tanesini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Araştırma da veri toplama aracı olarak, araştırmacıya ait olan "Kişisel Bilgi Formu", Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geliştirilen *"Çocuklar İçin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği"*, Kocayörük(2000) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geliştirilen "*Çocuklar İçin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği"* toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Çocuklar İçin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak elde edilmiştir. Kocayörük(2000) tarafından geliştirilen " Sosyal Beceri Ölçeği" toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı. 82 olarak elde edilmiştir. Veriler üzerinde Adımsan Regresyon Analizi testleri yapılmıştır.

Bu çalışma günlük bilgisayar oyun oynama süresi, sınıf, sosyal beceri ve anne eğitim durumu değişkenlerinin çocukların bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Yapılan regresyon analizinde çocukların bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini birinci derecede anlamlı yordayan değişkenin günlük oyun oynama saati ardından sınıf,

sosyal beceri düzeyi ve son sırada anne eğitim durumudur. Bununla birlikte çalışmada ele alınan diğer değişkenler olan; cinsiyet, kardeş sayısı, başarı durumu ve bilgisayar kullanım amacı modele anlamlı katkı getirmemiştir. Bu bulgular ışığında çocukların bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin önlenmesinde bilgisayar oynama saatlerinin kontrollü olması ve sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Çalışma grubu bilgisayar oyun bağımlılığına ilk başlanabilecek yaş aralığı olması itibari ile bulunan sorunların çözümü daha kolay olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Bilgisayar oyun bağımlılığı, sosyal beceri, regresyon analizi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (19.basım).* Ankara: Pegem.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi (27. basım).* Ankara: Nobel.

Horzum, M.B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), s. 56-68.

Horzum, Ayas, Çakırbalta, H. (2008). *Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği* (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi Cilt:3 Sayı:30).

Gülhan, (2012). *10-12 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerine Eğitsel Oyunların Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Haziran.

Kara, Y., Çam, Figen. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32, 145-155

Setzer, V.W. & Duckett, G.E. 1994-07-02. "The Risks To Children Using Electronic Games". Paper presented at Asia Pacific Information Technology in Training and Education Conference and Exhibition, Brisbane, Australia. 2009-05-26 from http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/ video-g-risks.html.

(7450) Üniversite Öğrencileri İçin Okul Güvenlik Ölçeğinin Geliştirimesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Dilek GENÇTANIRIM KURT — Ahi Evran Üniversitesi
Neziha DOĞAN — Cumhuriyet Ortaokulu
Ezgi ÇAĞATAY İN — Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Okul güvenliği tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi üniversite eğitiminde de büyük önem taşımaktadır ve okul güvenliği olgusu değişen dünyanın etkisiyle son yıllarda eğitim sistemlerinin karşılaştığı önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. Güvenli okul, öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik, duygusal bakımdan özgür hissettikleri yer olarak tanımlanmaktadır (Kurt ve Kandemir, 2006). Okul güvenliği, hem okul içi hem de okul dışı çevrenin değiştirilmesine yönelik düzenlemenin yapılmasını, saldırganlık ve benzeri istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmaya yönelik önlemlerin alınmasını ve okul programlarının etkili, sosyal ve birey odaklı hale getirilmesini amaçlar (Çankaya, 1999). Okullar eğitim sistemini amacına götüren en temel unsurdur, bu nedenle okul ortamının sahip olması gereken çeşitli koşullar vardır, bu koşullardan en önemlilerinden biri güvenlik koşuludur. Okul öncesi eğitiminden üniversite eğitimine kadar karşılaşılan eğitim ortamları okullar iken yükseköğretim ortamları kampüslerdir. Öğretimin etkili ve istenen düzeyde olabilmesi, tasarlanan programların hedeflerine ulaşılabilmesi, eğitim ortamının öğrenci gelişimine uygun olabilmesi için diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi kampüslerde de üniversite çalışanlarının ve öğrencilerinin kendini güven içerisinde hissetmesi gerekir. Bireyin kendisini güvende hissetmediği ortamlarda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi zordur (Yılmaz, 2008). Özer (2006) tarafından okul ortamında güvenliğe ilişkin sorunlar zorbalık, hırsızlık, vandalizm, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, çete faaliyetleri, okula silah-bıçak gibi aletlerin getirilmesi, kriz durumları şeklinde aktarılmıştır. Okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri; öğrencilerin kendilerinden, diğer öğrencilerden ya da çevreden kaynaklanan şiddet, saldırganlık, alkol, uyuşturucu, cinsel taciz gibi istenmeyen davranışlara karşı korunmaları, trafik, yangın, sel, deprem gibi olaylara karşı can güvenliklerinin ve önlemlerin en üst düzeyde alınmasını sağlamaktır. Okul güvenliği açısından bakıldığında, öncelikli olarak korunmaya muhtaç olanlar kişiler öğrenciler olmakla birlikte, yaşanan olaylar yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer is görenlerin de yeterince güvende olmadıklarını göstermektedir (Dönmez, 2001).

Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgulardan yararlanılarak, okul güvenliği konusu ve üniversite öğrencilerinin bu konudaki düşünceleri araştırılmaya değer bulunmuştur. Üniversitelerin daha güvenli bir hale getirilebilmesi ve sistemin iyileştirilebilmesi ihtiyacını karşılamak amacıyla bu ölçeğin öğrencilere uygulanmak ve mevcut durum hakkında bilgi edinmek için geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın amacı *''Üniversite Öğrencileri için Okul Güvenliği Ölçeği''*nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak alanda önemli bir ihtiyacın karşılanması için ölçeğin alana sunulmasıdır. Çalışmada uzman kanısı ve faktör analizi yöntemleri ile ölçeğin geçerlik çalışmaları ve cronbach alfa iç tutarlılık hesaplanması yoluyla da güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin diğer çalışmalar sürdürülmektedir.

Ölçek geliştirildikten ve uzman görüşlerinin de katkısıyla son hali elde edildikten sonra ölçek öğrencilere dönem sonunda uygulanmıştır. Öğrenciler ölçek uygulanmadan önce çalışmanın amacı ve ölçeğin içeriği hakkında bilgilendirilmiş, uygulama için öğrencilerin gönüllü katılımı sağlanmıştır. Öğrenciler yaklaşık 15 dakikalık bir sürede ölçeği yanıtlamışlardır. Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçek ve buna ek olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için, öğrenci sayıları da dikkate alınmış, her madde için 5 kişi seçimi yoluna gidilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ahi Evran üniversitesinden Formasyon Programına devam etmekte olan toplam 200 (141 kadın, 59 erkek) öğrenciden seçilmiştir. Uygulama yapılacak öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin hazırlanma aşamasında literatür taramasından elde edilen bilgiler yardımıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan maddeler Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapmakta olan 6 öğretim elemanının uzman kanısına sunulmuştur ve çeşitli düzenlemeler sonucunda ölçeğin 20 maddelik son hali oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin son haline hazırlanan uygulama formu da eklenmiştir. Hazırlanan ölçekle 20 kişilik bir sınıfta pilot uygulama yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir, daha sonra ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde likert tipi 5'li derecelendirme basamakları izlenmiştir. Olumlu yanıtlardan olumsuza doğru yanıtlara, 5(kesinlikle katılıyorum), 4(katılıyorum), 3(kararsızım), 2(katılmıyorum), 1(kesinlikle katılmıyorum) şeklinde değerler verilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek analizi için SPSS(20) paket programı kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan bazı maddeler şu şekildedir; "*yönetim güvenliğe ilişkin önlemleri sürekli gözlemlendirip değerlendirir", "üniversite personelinin güvenliğimi tehdit edecek davranışlarda bulunmayacağını düşünürüm", "kampüs güvenlik önlemlerinin akşam saatlerinde arttırıldığını bilirim".*

Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jinchul, 2004: 70). Bu çalışma

sonucunda KMO testi sonucu .85 olarak elde edilmiş ve Barlett küresellik testi de anlamlı çıkmıştır (p=.00). Faktör analizine ilişkin yamaç eğrisi grafiği ve faktör 1 yük değeri incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin olarak faktördeki yük değerleri incelendiğinde, bu değerlerin .35 ila .52 arasında değer aldıkları görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizine göre faktör yükü .30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra hesaplanan toplam varyans .36'dır. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak; 16 maddeden oluşan 5'li likert tipli bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul güvenliği, okul güvenliği ölçeği, üniversite öğrencileri, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (19.basım).* Ankara: Pegem.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi (27. basım).* Ankara: Nobel.

Horzum, M.B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), s. 56-68.

Horzum, Ayas, Çakırbalta, H. (2008). *Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği* (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi Cilt:3 Sayı:30).

Gülhan, (2012). *10-12 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerine Eğitsel Oyunların Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Haziran.

Kara, Y., Çam, Figen. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32, 145-155

Setzer, V.W. & Duckett, G.E. 1994-07-02. "The Risks To Children Using Electronic Games". Paper presented at Asia Pacific Information Technology in Training and Education Conference and Exhibition, Brisbane, Australia. 2009-05-26 from http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/ video-g-risks.html.

(7458) Ortaokul Öğrencilerinde Narsisizm ve Aile İlişkilerinin Karar Verme Özellikleri Üzerindeki Etkisi

Durmuş ÜMMET Marmara Üniversitesi

Halil EKŞİ Marmara Üniversitesi

Ahmet ERDOĞAN MEB

ÖZET

Ortaokulun son yılları, bu dönemdeki öğrencilerin bedensel, duygusal, sosyal vb. değişikliklerle kendini göstermeye başlayan ve ergenliğe adım atılan bir dönem olarak önemle üzerinde durulan bir zaman dilimidir. İnsan yaşamının önemli bir değişim çağı olarak da ele alınabilecek olan ergenlik dönemi birçok değişken bağlamında inceleme konusu olmuş, ergenlikle ilgili çeşitli konular tarih boyunca da eğitimciler, psikologlar, felsefeciler, sosyologlar ve ebeveynler tarafından oldukça dikkat çekici bir konu olarak ele alınmıştır. (Ekşi, 1990). Çocukluğun bitişi ve genç yetişkinliğe geçiş arasındaki çağ olarak ifade edilen ergenlik dönemi (Arnett, 2000; Schvaneveld ve Adams, 2001), bireyde fiziksel büyüme, hormonal gelişim, cinsel gelişim, sosyal gelişim, duygusal, kişisel ve zihinsel değişmeler ve gelişmelerin olduğu, buluğa ermeyle başlayan ve fiziksel büyümenin sonlanmasıyla bittiği düşünülen, ayrıca tüm bu değişimler ile toplumun bu bireye artık yetişkine yakın roller yüklediği özel bir evredir (Adams,1995; Dacey & Kenny, 1994; Kulaksızoğlu, 1998).

Bireyin yaşamına olan etkisi düşünüldüğünde ergenlik döneminde karar verme olgusunun incelenmesi ilgi çekici bir konudur. Bu dönem aynı zamanda karar verme davranışında önemli değişimlerin gözlendiği bir dönemdir. Birçok konuda olduğu gibi bu süreç içerisinde ergenler, bir yandan kendi ilgi ve yeteneklerini test edip kendilerini tanımaya çalışırken, öte yandan ilerideki yaşamları ve kariyerleri için bir altyapı oluşturmaktadırlar. Ergenlik döneminde alınan kararlar bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığı, mesleği, sosyal statüsü ve ilişkileri üzerinde yaşamı boyunca etkili olabilecek sonuçlara sahiptir. Birey olaylar karşısında doğru ve işlevsel kararlar alıp kararları doğrultusunda olumlu sonuçlar elde ederse yaşamından tatmin elde etmesi ve kendini iyi hissetmesi söz konusu olur; aksi durumda ise etkili kararlar veremiyorsa veya verdiği kararlardan olumsuz etkileniyorsa bu da yaşamdan aldığı tatminin düşmesine ve kendini kötü hissetmesine neden olabilmektedir. Alan literatürü ve bazı araştırma bulguları bu bilgiyi destekleyen açıklamalarda bulunmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith ve Bem, 1999; Arnett, 2004; Çolakkadıoğlu, 2003; Deniz, 2006; Ersever,1996; Kılıççı, 2000; Kurt, 2003; Mann, 1998; Naftel ve Driscoll, 1993).

Karar verme eylemi; karar verilmesi gereken durumun belirmesi ile başlayan ardından kişinin bu durum karşısında nasıl davranacağı, ne yapacağı ve ne zaman harekete geçeceğini belirlediği bir etkinlik süreci olarak tanımlanmakla beraber karar verme ve problem çözme süreçleri kavramsal olarak benzerdirler. Her iki kavram da bireyin kendi belirlediği ve değerlendirdiği seçeneklerden arasından en yararlı sonuç elde edebileceği bir alternatif belirlediği kompleks süreçler olarak karakterize edilmektedir (Kaşık,2009; Miller, 2000; Phillips, Pazienza ve Ferrin, 1984). Ailenin çocuğun tüm kişilik özelliklerinin şekillenmesindeki büyük rolü açıkça bilinmektedir. Bireyin davranışlarına yön veren ve temelleri aile ortamında atılan en önemli değişkenlerden biri bireyin kişiliğidir. Birçok davranışımızda belirleyici olduğu gibi karar verme davranışımızın altında da kişilik özelliklerimiz yatar (Noone, 2002; Rollinson, 2002). Günümüzde gittikçe görülme sıklığının arttığı rapor edilen ve (Twenge ve Campbell, 2009) gelişiminde ailenin etkisinin oldukça önemli bir değişken olduğu bir diğer olgu narsisizmdir. Kernberg'e (2012) göre, narsisist ebeveynler narsisist çocuklar yetiştirirler ve narsisistik bozuklukların bir kuşaktan ötekine aktarırlar. Bu çerçevede, bir kişilik özelliği olarak bireyin davranışlarında etkili olan narsisizmin de karar verme davranışlarımıza yön verdiği ileri sürülebilir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinde narsisizm ve aile ilişkilerinin karar verme davranışları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amaç edinilmiştir.

Araştırma Modeli: Araştırmada ortaokul öğrencilerinin narsisistik özelliklerinin ve aile içi ilişki örüntülerinin karar verme davranışlarına olan etkisini incelemek amaç edinildiği için, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel taramada, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da ortaokulların yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören (yaş ortalaması= 13.20) ve araştırmaya random şekilde gönüllü olarak katılan öğrenciler oluşturmaktadır.

1. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği: Mann, Harmoni & Power (1989) tarafından 13-15 yaş arasındaki ön ergenler için geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Çolakkadıoğlu ve Güçray (2007) tarafından yapılan Ergenlerde Karar Verme Ölçeği kullannılmıştır.

2. Çocukluk Çağı Narsisizm Ölçeği: Ölçeğin (orijinali Thomaes, Stegge, Bushman, Olthof ve Denissen, 2008) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği Akın, Şahin ve Gülşen (2015) tarafından yapılmıştır.

3. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği: Demirtaş, Zorbaz ve Korkuy, Owen (2013) tarafından geliştirilen ölçek, McMaster Modeli ve Krysan, Moore ve Zill (1990) tarafından belirtilen sağlıklı aile özellikleri temel alınarak çocuklara yönelik, çocukların aile işlevlerini nasıl algıladıklarına bakılarak geliştirilmiştir.

İşlem: Araştırmaya gönüllü olarak katılmış olan ortaokul öğrencilerine veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra sözel bir yönerge verilecek uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında uygun görülen veriler SPSS-16 programına girilmiş ve ölçeklerin özellikleri doğrultusunda alt boyutlar/toplam puanlar hesaplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizlere uygunluğunu belirlemek için bir dizi hesaplamalar yapıldıktan sonra amaca göre parametrik ve nonparametrik analizler yapılmıştır.

Ön ergenlerin narsistik özelliklerinin karar verme davranışını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda; narsistik özelliklerinin karar vermede özsaygı, karar vermede ihtiyatlı seçicilik ve karar vermede umursamazlık özelliklerini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Ön ergenlerin aile içi destekleyici ilişkilerinin karar verme davranışı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda; öğrencilerin aile içi destekleyici ilişkilerinin karar vermede özsaygı ve karar vermede ihtiyatlı seçicilik özelliklerini pozitif yönde, karar vermede umursamazlık, karar vermede panik ve sorumluluktan kaçma özelliklerini ise negatif yönde yordadığı görülmektedir.

Ön ergenlerin aile içi engelleyici ilişkilerinin karar verme davranışını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda; öğrencilerin aile içi engelleyici ilişkilerinin karar vermede özsaygı özelliklerini negatif yönde, karar vermede umursamazlık, karar vermede panik ve sorumluluktan kaçma özelliklerini ise pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Ayrıca, ön ergenlerin karar verme davranışlarında cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre de anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Karar verme, Narsisizm, Aile ilişkileri, ön ergenlik

Kaynakça

Adams, J. F. (1995). *Ergenliği anlamak.* (Çev. B. Onur ve ark.). Ankara: İmge kitabevi.

Atkinson, A. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çev: Y. Alagon). Ankara: Arkadaş yayınları

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist, 55, 469-480.*

Dacey, J. S. & Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. USA: Brown & benchmark publishers.

Ersever, Ö. H. (1996). *Karar stratejileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Ankara: Gazi üniversitesi.

Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: anı yayıncılık.

Kurt, Ü. (2003). *Karar verme sürecinde yöneticilerin kişilik yapılarının etkileri*. Yüksek lisans tezi. Başkent üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Ankara,

Mann, L. (1989). Becoming a better decision maker. *Australian psychologist, 24(2), 141-155.*

Mann, L, Harmoni, R. ve Power, P. (1989). Adolescent decision-making: the development of competence. *Journal of adolescence, 12 (3), 265-278.*

Naftel, M. I., & Driscoll, M. (1993). Problem solving and decision making in eighth- grade class. *Clearing house, 66(3), 177-181.*

Rollinson, D. (2002): *Organizational behavior and analysis an ıntegrated approach*, second edition, Pearson education ltd: Essex

Phillips, S. D., Pazienza, N. Y. & Ferrin, H. H. (1984). Decision making styles and problem solving appraisal. *Journal ofcounseling psychology. 31(4): 497-502.*

Schvaneveldt, J. D. & Adams, G. R. (2001). Adolescents and the decision-making process. *Theory into practice, 22 (2), 98-104.*

(7463) Kültürümüzde Taziye ve Taziye Evi Ritüellerinin Yas Sürecinin Atlatılmasındaki Rolünün Değerlendirilmesi

İlhan ÇİÇEK — Batman Üniversitesi

Selami TANRIVERDİ — Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Psikoloji bilimi, insanı ve toplumu ele alış şekliyle modern bilimsel söylem içerisinde objektif, deneye dayalı, evrensel geçerliliği olan bilgiler üretmektedir. Dolayısıyla insana ve topluma yönelik ortaya koyduğu pratikler de bu çerçevede olmaktadır. 1960 sonrası süreçte sosyal bilimlerde yaşanan paradigmatik kriz, psikoloji biliminin de temel faraziyelerine ciddi eleştiriler yöneltilmesini ve kültürü merkeze alan çalışmaların, yayınların çok daha görünür olmasını sağlamıştır (Jahoda ve Krever, 1996; Kim, Yang ve Hwang, 2006; akt. Karagöz, 2012). Böylece, bireyin problemlerine çözüm bulmasına ve kendini gerçekleştirmesine yardım etme süreci olan psikolojik danışma ilişkisinde kültürel farklılıkların dikkate alınmasının gereği üzerinde durulmaktadır. Bireyi belirli bir kültürel grubun üyesi olarak ele alan ve o kültüre ait özelliklerin bilinmesinin bireye yapılacak psikolojik yardıma olumlu katkıları olacağını benimseyen bir yaklaşımla kültürlerarası psikolojik danışma, azınlık grupları ve çeşitli kurumların desteğiyle, ABD'de psikolojik danışma alanındaki eğitim programlarında yer almaktadır. Bu amaçla; kültüre, etnik özelliklere, ırk ve cinsiyet farklarına özgü bilgiler geleceğin terapistlerine verilmektedir (Lloyd, 1987). Bu bağlamda, danışanın içinde yetiştiği kültüre ait özelliklerin psikoterapide göz önüne alınmasının terapi sürecini olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Psikoterapi kişilerin yaşadıkları duygusal çatışmaları çözümlemeyi, gerginlik, kaygı gibi duyguları azaltmayı, davranışsal sorunların çözümünü, ruh sağlıklarının geliştirilmesi ve korunmasını amaçlayan tekniklerin genel adıdır. Tanımı gereği psikoterapinin başlangıç tarihini insanlığın ilk yıllarına götürmek mümkündür. Psikoterapötik yöntemin yüz yıldan fazla bir süre önce Avrupa'da Freud ve Breuer'in başlattığı sözel tedavilerden geliştiği söylenir (Öztürk, 1998). Psikiyatristlik ya da psikoterapistlik bir meslek

olarak tanımlanmadan önce bu müdahaleler yine yapılıyordu. İnsanlık var olmaya başladıktan sonra ruhsal problemler de var olmaya başlamıştır. Çözüm için din, kültür ve o dönemin tıbbi bilgileri ışığında farklı meslek grupları (din adamları, şamanlar, bilim adamları) terapötik müdahaleler yapmışlardır. Sahip olunan tıbbi bilgi, din ve kültürün de etkisiyle müdahale

ve ele alınış yöntemleri zamanla farklılıklar göstermiştir (Ak, Eşen ve Özdengül, 2014). Psikoterapide kültürel öğeleri anlamak, başarılı tedavi için önemlidir. Ancak son derece zengin eserlere sahip Türk-İslam kültürü bu açıdan yeteri kadar incelenmemiştir. Her ne kadar psikoterapi ülkemizde batılı eserler çerçevesinde kabul edilip öğretiliyor ise de kendi kültürümüzün zenginlikleri ortaya çıkarılmalı ve pratikte kullanılmalıdır (Ak, Eşen ve Özdengül, 2014). Bu amaçla kültürümüzde yer alan taziye ve taziye evlerinin psikolojik işlevleri incelenerek yas danışmanlığı bağlamında değerlendirilmesi fayda sağlayabilir.

Genel anlamda yas, herhangi bir kayıp (özellikle sevilen ya da kişiye yakın birinin ölümü) sonrasında gösterilen normal ve doğal bir tepki olarak değerlendirilmekle birlikte, yas süreci, bir kayıp sonrası yas yaşayan bireyler hayata daha çabuk adapte olmaları için yeni arayışların, pratiklerin araştırılması önem arz etmektedir (Qates, 2003). Bu pratikler arasında kültürümüzde yer alan taziye ve taziye evi dikkatle incelenmesi gerektiği değerlendirilmektedir. İnsan, fiziksel, duygusal, sosyal, kültürel, spiritüel ve entelektüel boyutta gereksinimleri olan bir bütündür. İnsanın sağlıklı olabilmesi için, bu gereksinimlerinin karşılanması gerekir (Sucaklı, 2014). Yas sürecinde kayıp duygusuyla baş edebilmek ve bu süreci sağlıklı geçirebilmek için gerek dinsel inanışların gerekse kültürel manevi değerlerin danışanların yaşantıları bağlamında danışanlara sunulmasının psikolojik iyi oluşa önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda psikoterapide kullanmak üzere kendi kültürümüzün zenginlikleri ortaya çıkarılmalı ve pratikte kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda, kültürümüzde yer alan taziye ve taziye evlerinin psikolojik işlevleri incelenerek psikoterapide faydalanmaya yönelik bilgilerin ortaya konması hedeflenmektedir.

Nitel araştırma olarak desenlenen bu çalışmada fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma, *"gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma"* olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2009). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma, olgubilim olarak da adlandırılmaktadır. Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Katılımcılar Van ve Batman İl belediye sınırları içinde araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireylerden, farklı yaşlardaki erkek ve kadınların son dört ay içerisinde bir yakınını kaybeden sekiz kişi oluşturacaktır. Çalışma grubuna ulaşmada araştırmanın örneklemi amaçsal (amaçlı) örneklem yöntemi kullanılacaktır. Amaçsal örnekleme, olası olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2014)

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile demografik bilgi formu kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşmelerdeki veri toplama kapsamını ve araştırmanın güvenirliğini yükseltmek amacıyla uzman görüşüne sunularak hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, meslek, daha önce kayıp yaşayıp yaşamadığı, ekonomik durum, çekirdek ailede mi yoksa geniş aile mi yaşamaktadır? Sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılacaktır. Betimsel analizde, toplanan veriler önceden belirlenen kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca görüşme yapılan bireylerin görüşlerine dikkat çekmek için doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Taziye ve taziye evi ritüellerin yas yaşayan bireylerin hayata tekrar bağlanmaları ve kayıp sonrası komplikasyonların yoğunluğunu azaltıcı yönde etkisi olabileceği beklenilmektedir. Taziye ve taziye evi pratiklerin toplumda yeni dinamikleri tetiklediği, kişilerin birbirlerine daha sıkı sarılmalarına ve birbirlerine psikolojik dayanıklılık, sebat aşılamalarının güçlü kanıtlarının çıkacağı düşünülmektedir. Ayrıca, psikolojik danışmada kullanılması yönünde taziye ve taziye evlerinin olası olumlu etkilerinin keşfedilmesi kültürel bazlı psikolojik danışmanlık uygulamalarında yeni bir paradigma oluşturma çabalarına da katkı sağlayacağı beklenilmektedir. Kültürümüzde var olan psikolojik iyi oluş durumlarının kavramsallaştırılması ve standartlaştırılmasının önünü açacağı varsayılmaktadır. Ayrıca bu çalışmada yer alan demografik değişkenlerin yas sürecinin atlatılmasında anlamlı bir fark oluşturacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik danışma, yas süreci, taziye ve taziye evleri.

Kaynakça

Ak, M., Eşen, E. & Özdengül, F. (2014). Mevlana Penceresinden Bilişsel Terapiler. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi 3*: 133-141.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ertan, M. H. (2012). *Sosyolojik Açıdan Batman ve Yöresindeki "Taziye Geleneği" ve Bu Geleneğin Anadolu Taziye Kültürü ile Karşılaştırılması.* Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi,(1) 1.

Flannelly, L. T.,& Inouye, J. (2001). Relationship of religion, health status and socio-economic status to the quality of life of individuals with HIV positive. *Issues in Mental Health Nursing, 22,*253-272.

Karagöz, L. (2012). Teori ya da realite: Hâkim terapi kuram ve uygulamaları karşısında konumlanış ve arayışlar. *İnsan ve Toplum*, *2* (3), 93-117.

Lloyd, A.P. (1987). Multiculturalcounseling: Dose it belong in a counseloreducation program? CounselorEducationandsupervision, 26, 164-167.

Öztürk, O. (1998) Psikanaliz ve Psikoterapi. Bilimsel Tıp Yayınevi: Ankara.

Sucaklı, M.H. (2014). Akut Hastalık Yönetiminin Psikososyokültürel ve Varoluşsal Boyutu.*TurkishJournal of FamilyMedicineandPrimaryCare8*(4):117-123.

Qates, M. (2003).Understandingthegriefprocess: A fırst step tohelpingclients. TCA Journal, 31(1), 29-39.

Yıldırım, A.Y. & Şimşek, H.(2009). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7476) Etik Kodlar Çerçevesinde Türkiye'de Uzaktan Psikolojik Danışmanlık Hizmeti Veren Web Sitelerinin İncelenmesi

Enes RAHAT
Anadolu Üniversitesi

Aman Sado ELEMO
Anadolu Üniversitesi

Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde insanlar bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) hayatın farklı alanlarında olduğu gibi psikolojik yardım almada da bir araç olarak kullanmaktadırlar. Araştırmalar insanların birçok problem alanında uzaktan psikolojik yardım kaynaklarına başvurduklarını ortaya koymuştur (Alexander, Peterson, & Hollingshead, 2003; Suzuki & Calzo, 2004). Alanyazında *metin tabanlı/yazışma*, *video-konferans, sanal gerçeklik, avatar ve sosyal ağ tabanlı* olmak üzere farklı şekillerde verilen bu yardımın zaman ve mekan açısından esnek bir yapısının olması, etiketlenme riskinin olmaması ve ihtiyaç anında ulaşılabilir olması gibi önemli avantajlarına değinilmektedir (Bloom & Walz, 2003; Maples & Han, 2008). Uzaktan psikolojik danışmanlık hizmetleri, günümüzde birçok meslek uygulayıcısı ve meslek örgütü tarafından (APA, ACA, NBCC vb.) kişisel sorunların çözümünde alternatif bir yardım alma biçimi olarak görülmekle beraber son yıllarda üzerinde durulan konulardan biri de etik *kodlar ve yasal sorumluluklardır.*

Uzaktan danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaşmasıyla beraber Ulusal Sertifikalı Danışmanlar Kurulu (NBCC, 2012), Amerikan Psikologlar Birliği (APA, 2013) ve Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA, 2014) gibi kuruluşlar uzaktan danışmanlık hizmetlerine yönelik güncel etik kodlar ortaya koymuşlardır. Buna göre uzaktan psikolojik danışma hizmeti vermede etik kodlar açısından iki boyut öne çıkmaktadır (ACA, 2014; ACTO; APA, 2013; NBCC, 2012). Bu boyutlardan biri *psikolojik danışma hizmeti veren uzman hakkında bilgiler*, diğeri ise *uzaktan psikolojik danışma sürecinin öğeleri*dir.

Uzaktan psikolojik danışma hizmeti her ne kadar lisanslı psikolojik danışman ve psikologlar tarafından verilse de araştırmalar bütün uygulayıcıların etik kodları dikkate alarak yardım hizmeti vermediğini ortaya koymaktadır (Lehavot, Barnett ve Powers, 2010; Rummell ve Joyce, 2010). Bununla beraber Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'nin belirlediği etik kodlarda (2011) uzaktan psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik yalnızca bir maddede olası riskler ve gizliliğin sınırlarının vurgulanması gerektiğine yer verilmiştir. Diğer yandan Türk Psikologlar Derneği'nin etik kodlarında (2004) ise geleneksel olmayan psikoterapi ortamları başlığı altında daha geniş yer verilmiştir. Yine de etik kodlarda sürece ilişkin özel durumlar üzerinde durulmadığı görülmüştür. Oysa Türkiye'de gerek rehberlik ve psikolojik danışma gerekse psikoloji lisans programlarından mezun olan pek çok kişi web siteleri aracılığıyla uzaktan psikolojik danışma hizmeti verdiğini iddia etmektedir. Türkiye'de uzaktan psikolojik danışmanlık hizmeti veren siteleri betimleyen çalışmalar olsa da, bu yardım hizmetini etik kodlar ve standartlar açısından nasıl uygulandığını ortaya koyan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye'de uzaktan psikolojik danışmanlık hizmeti veren web sitelerinin etik kodlar açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışma Türkiye'de uzaktan psikolojik danışmanlığa yönelik web siteleri aracılığıyla verilen hizmetlerin etik kodlar ve standartlar bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan bir durum çalışmasıdır. Web sitelerinin değerlendirilmesinde meslek örgütleri (ACA ve NBCC) tarafından belirlenen etik kodlar ve alanyazın dikkate alınarak araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak iki boyutlu bir kontrol listesinden yararlanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilecek web sitelerini belirlemek amacıyla taramalar Google, Yandex ve Yahoo vb. arama motorları yoluyla 2015 yılı Kasım ve Aralık ayında gerçekleştirilmiştir. Arama motorlarında "sanal danışma", "sanal terapi", "online danışma", "online terapi", "e terapi", "online psikolojik danışma" gibi anahtar sözcüklerle Türkiye'de bu hizmeti veren 40 web sitesine ulaşılmıştır. Ulaşılan web sitelerinden 12'si ruh sağlığı alanında bilgi verici ve reklam amaçlı olduğundan araştırma kapsamına alınmamıştır. Bununla beraber 3 (üç) web sitesine tekrar erişim mümkün olmadığı için araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bu nedenle 25 Web sitesi araştırma kapsamında analize dahil edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan 25 Web sitesinden elde edilen bilgilerin analizi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle web siteleri araştırmacılar tarafından belirlenen kontrol listesine göre incelenerek bilgiler sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken uzaktan psikolojik danışma hizmeti veren web sitelerinde hizmeti veren uzman hakkındaki bilgiler (uzman sayıları, eğitim düzeyleri ve aldıkları eğitimler, uzmanlık alanlarının ne olduğu, üyesi olduğu meslek kuruluşu) ile uzaktan psikolojik danışma sürecinin öğeleri (sürecin nasıl işlediği, hangi programların kullanıldığı, gizlilik, ücretlendirme, randevu alma vb) hakkında verilen bilgiler toplanmıştır. İkinci aşamada toplanan veriler Nvivo 10 programı ile araştırmanın amacı doğrultusunda içerik analizine tabi tutularak öne çıkan ifadeler belirlenen temalar altında toplanmıştır. Bu analizin güvenirliği iki araştırmacı tarafından karşılıklı olarak gözden geçirilerek yapılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen web siteleri iki boyut açısından değerlendirilmiştir. Buna göre ilk olarak uzaktan psikolojik danışma hizmeti veren uzmana ilişkin bilgilendirme boyutu açısından incelenen web sitelerinin büyük bir kısmının uzmanlar hakkındaki bilgilere (uzmanın yetkinliği, mezun olduğu program, aldıkları eğitim-sertifikalar) yer verdikleri söylenebilir.

Web sitelerinin değerlendirilmesinde ele alınan ikinci boyut ise uzaktan psikolojik danışma sürecinin öğelerine ilişkindir. Buna göre incelenen web sitelerinin büyük çoğunluğunda danışma sürecinin nasıl işlediği, hangi programlardan yararlanıldığı, verilen yardım biçimi gibi öğelere yer verildiği görülmüştür. Ancak sürecin önemli öğelerinden olan uzaktan psikolojik danışma sürecine ilişkin bilgilendirme (uzaktan danışmanlık hizmetinin tanımlanması, uygunluğu vb.), gizlilik koşulları, randevu alma ya da iptal, ücretlendirme ve bir sözleşmenin varlığı gibi öğelerle ilgili web sitelerinin büyük çoğunluğunun yeterli bilgilendirmeyi yapmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : uzaktan psikolojik danışma, meslek etiği, psikolojik danışmada etik

Kaynakça

ACA. (2014). ACA code of ethic. Retrieved from http://www.counseling.org/knowledge-center/ethics

ACTO. Professional conduct & code of ethics. Retrieved from http://www.acto-uk.org/professional-conduct-code-of-ethics/

Alexander, S. C., Peterson, J. L., & Hollingshead, A. B. (2003). Help is at your keyboard: support groups on the Internet. *Group communication in context: Studies of bona fide groups, 2*, 309-334.

Anthony, K. (2003). *Technology in counselling and psychotherapy: A practitioner's guide*: Palgrave Macmillan.

APA. (2013). Guidelenes for the practice of telepsychology. Retrieved from http://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology.aspx

Bloom, J. W., & Walz, G. R. (2003). *Cybercounseling & Cyberlearning: An Encore*: ERIC.

Lehavot, K., Barnett, J. E., & Powers, D. (2010). Psychotherapy, professional relationships, and ethical considerations in the myspace generation.*Professional Psychology: Research and Practice*, *41*(2), 160.

Maples, M. F., & Han, S. (2008). Cybercounseling in the United States and South Korea: Implications for Counseling College Students of the Millennial Generation and the Networked Generation. *Journal of Counseling & Development, 86*(2), 178-183. doi:10.1002/j.1556-6678.2008.tb00495.x

NBCC. (2012). Policy regarding the provision of distance professional services. Retrieved from http://www.nbcc.org/Certification/Ethics

PDR. (2011). *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Etik Kodlar* (8 ed.). Retrieved from http://www.pdr.org.tr/userfiles/file/etik.pdf

Rummell, C. M., & Joyce, N. R. (2010). “So wat do u want to wrk on 2day?”: The ethical implications of online counseling. *Ethics & Behavior*, *20*(6), 482-496.

Suzuki, L. K., & Calzo, J. P. (2004). The search for peer advice in cyberspace: An examination of online teen bulletin boards about health and sexuality. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(6), 685-698. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2004.09.002

TPD. (2004). *Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği*. Retrieved from https://www.psikolog.org.tr/turkey-code-tr.pdf

(7492) The Mediation Model of Actual-Ought Self-Discrepancy Between Attachment Anxiety and Codependence

Cem MALAKCIOĞLU

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖZET

The term codependence has been commonly used in various contexts in psychological problems. It is originated from "co-alcoholic" (Doweiko, 2009), and has been used to make reference to particular behavioral patterns and attitudes, such as enabling and over-enthusiastic assisting to dependence behavior, that are typically found in significant others of alcoholics (Cermak, 1986). The term codependent literally assumes that both parties in the relationship are dependent. In this study, students who live with at least one dependent parent or are in close relationship with a dependent friend or emotional partner will be taken as codependent individuals.

Individuals with codependence seem to be lack of a sense of security to be able to develop a positive sense of self, a positive sense of others, and a well functioning emotion regulation. An intact sense of security can only be derived from genuine and consistent responsiveness, protection, compassion, comfort, and relief provided by significant others during periods of distress throughout life span (Shaver & Mikulincer, 2004). According to the attachment theory, the main resource of these social support and attachment needs is the primary caregiver during early years of life. As individuals grow and reach to the adulthood, these social support and attachment needs are to be satisfied primarily by the intimate partners (Shaver & Mikulincer, 2004).

It is somehow not that easy for individuals with codependence to sustain the attachment needs and social support properly and consistently from their significant others, and maintain effective working models of attachment to regulate negative emotions. The lack of a sufficient sense of security seem to lead individuals with codependence to perceive themselves as worthless in their own eyes and in the eyes of significant others, which is also characteristic of preoccupied-anxious attachment style. Consequently, they behave in problematic ways to seek of identity and fulfillment of self-esteem outside of the self with the fear of losing their dysfunctional partners.

In 1987, Tory Higgins developed a theory that explains how different types of discrepancies between mental representations of the self are related to different types of emotional vulnerabilities. The main purpose of the self-discrepancy theory is to predict what kinds of incompatible beliefs about the self and others will induce what kinds of negative emotional reactions (Higgins, 1987). According to the self-discrepancy theory, different types of self-discrepancies represent different kinds of negative experiences that are typically linked to different types of psychological distress.

It is believed that individuals with codependence are anxiously attached to their dysfunctional significant others. Furthermore, their high levels of agitation-related emotions (e.g., separation anxiety) indicate the possibility of higher discrepancies between their actual and ought self-states. According to Higgins (1987), individuals have three major self-states: actual, ideal, and ought; and discrepancies between actual and ought self-states (actual-ought self-discrepancies) are linked to agitation-related emotions. Considering the high intensity of agitation-related emotions in individuals with codependence, it is hypothesized that discrepancies between actual and ought self-states are mediating the relationship between preoccupied-anxious attachment style and codependence.

This study will utilize regression analyses to examine the relationships between preoccupied-anxious attachment style, actual-ought self-discrepancies, and codependence among approximately more than 100 university students. A linear regression will be conducted to analyze the relationship between the RAAS preoccupied-anxious attachment subscale total score and the CdQ codependence total score. In addition, a multiple regression will be used to analyze the mediation of the SCQ-CC actual-ought self-discrepancy subscale mean score.

The RAAS (Collins, 1996) is an 18-item self-report instrument used to assess three attachment styles in adults. There are three subscales: Preoccupied-Anxious Attachment, Fearful-Avoidant Attachment, Dismissing-Avoidant Attachment. Preliminary results suggest that the RAAS has good internal consistency for each subscale: Preoccupied-Anxious (.85), Fearful-Avoidant (.78), Dismissing-Avoidant (.77); and moderate to good test-retest reliability (.52, .71, .68, consecutively) (Collins, 1996). Attachment styles are constructed as relatively stable constructs, but they tend to change depending on the working models of attachment (Bowlby, 1988).Some significant life events or interactions between personality factors may result in significant changes in attachment styles. Therefore, moderate levels of test-retest reliability are expected to occur. In this study, self-discrepancies (Higgins, 1987) are hypothesized as one of the significant factors that may influence the changes in the attachment styles.

The SCQ-CC (Watson & Watts, 2001) is a 28 item self-report instrument used to measure the discrepancies between the actual, ought, and ideal self-states (Higgins, 1987).

The CdQ (Roehling & Gaumond, 1996) is a 36 item self-report instrument used to measure four different aspects of the codependence construct: Intimacy, Responsibility, Control, and Enmeshment.

Statistically significant positive correlations are predicted to occur between the predictor variables (Preoccupied-Anxious Attachment, Actual-Ought Self-Discrepancy) and the outcome variable (Codependence).Since all variables of the study are continuous, a parametric approach will be used to analyze the data in the current study.

As a result of linear regression analysis, a statistically significant positive correlation (r) is predicted to occur between the RAAS preoccupied-anxious attachment subscale total score and the CdQ codependence total score. Furthermore, as a result of multiple regression (R) analysis, it is predicted that this relationship is mediated by the SCQ-CC actual-ought self-discrepancy subscale mean score.

The results of this study will have important implications for clinical interventions and community-based prevention programs in addressing the attachment insecurities and emotion regulation difficulties of the students with codependence, who are struggling with low achievement levels in addition to their above-mentioned psychological difficulties.

Anahtar Kelimeler : Anxious Attachment, Actual-Ought Self-Discrepancy, Codependence

Kaynakça

Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory. London: Routledge.

Cermak, T. (1986). Diagnostic criteria for co-dependency. Journal of Psychoactive Drugs, 18, 15-20.

Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in couples. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 644-663.

Collins, N. L. (1996). Working Models of Attachment: Implications for Explanation, Emotion, and Behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 71 (4), 810-832.

Doweiko, H. E. (2009). Concepts of chemical dependency (7th ed.). Belmont: Thomson Higher Education.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy theory: A theory relating self and affect. Psychological Review, 94, 319–340.

Roehling, P. V., & Gaumond, E. (1996). Reliability and validity of the codependent questionnaire. *Alcoholism Treatment Quarterly, 14*, 85-95.

Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2004). Attachment theory: Basic concepts and contemporary questions. In Rholes, S. & Simpson, J. (Eds.), *What do self-report attachment measures assess?* (pp.17-54). Guilford Press: NY.

Rholes, W. S., & Simpson, J. A. (2004). Attachment theory: Basic concepts and contemporary questions. In Rholes, S. & Simpson, J. (Eds.), Adult Attachment: Theory, Research and Clinical Implications (pp.3-16). Guilford Press: NY.

Watson, N., & Watts, R. H., Jr. (2001). The predictive strength of personal constructs versus conventional constructs: Self-image disparity and neuroticism. *Journal of Personality, 69*, 121-143.

(7493) Lise ve Ortaokul Öğrencilerindeki Sınav Kaygısının Kaynakları

Atılgan ERÖZKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Uğur DOĞAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Arca ADIGÜZEL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Türk eğitim sistemi incelendiğinde diğer kavramlar arasından sıyrılıp, hepsinden daha önemli hale gelen başarı kavramı göze çarpmaktadır. Hatta merkeze alınan bu kavram yüzünden ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerden derslerden yüksek not alması beklentisine girdiği görülmektedir. Bunun yanında bireyin psiko-sosyal, biyolojik ve cinsel gelişim sorunları görmezden gelinmekte veya ancak bireyin önemli bir sorunu görüldüğünde yeterince ilgi gösterilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003).

İnsanın doğasında var olan duygulardan biri olan kaygı, literatür araştırıldığında iki şekilde eli alınmaktadır. Bunlar durumluluk ve sürekliliktir. Sürekli kaygı kişisel özelliklerden, durumluluk kaygı ise belirli bir olay karşısında hissettiği sonucunun kötü çıkacak olması beklentisi olarak tanımlanabilir (Kapıkıran, 2002). Örneğin, sürekli kaygıya sahip kişiler telefonla konuşurken, yola çıkarken tanımsız bir sıkıntı yaşarken, durumluluk kaygısına sahip kişiler ise sadece belirli bir olaya özgü durumlarda (sınav kaygısı,…vb.) o olay başlayınca ya da sonuçlanıncaya kadar kaygı hissederler, diğer durumlarda ise kaygılanmamaktadırlar (Kutlu, 2001).

Öğretim aşamalarının sonucu olarak öğrencilerin seviyelerinin değerlendirilmesi Türk eğitim sisteminde bir gerekliliktir. Bu değerlendirme için yapılacak en kullanışlı yol ise sınavdır. Ancak her ne kadar kullanışlı bir yol olsa da, sınavın yapılış biçimi ve değerlendirmesi birçok soruna yol açabilmektedir. Türkiye'ye baktığımızda da birçok kişi sınava girdiğinde, duygusal, düşünsel ya da davranışsal sorunların görülmesi olağandır (Totan ve Yavuz, 2009).

Sınav kaygısı, oluşumunun temelleri çocukluk döneminde başlayan ve bireyin yaşı ilerledikçe hayatını giderek daha fazla etkileyen bir duygu olarak tanımlanabilir. Ailesinin çocuk üzerinde kurduğu otorite, ebeveynlerin ve öğretmenlerin öğrencilere yansıttığı olumsuz davranış ve tutumları, zorlu sınav koşulları, öğrencinin akademik başarısızlıktan korkması, dersleri geçmenin zor olması sınav kaygısının gelişimine uygun zemin hazırlamaktadır (Erözkan, 2004). Problemler ile yüzleşme ve bireyin geleceğinin belirsiz olması, kaygıyı arttırabildiğinden sınav öncesi dönemde de kaygının artması görülebilir (Günay, Öncel, Erdoğan, Güneri, Tendoğan, Uğur ve Başaran, 2008). Sınav kaygısına sahip bireylerin değerlendirme süreçlerinde kaygı eşiğinin yüksek olmadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin kendilerine yönelik tehdit algılamakta olduğu ve öz yeterlilik algı düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmektedir (Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan, 2008).

Öğrencilerin sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda kaygının kaynağının öğrenci olduğu varsayılarak yapılan çalışmalar olduğunu ve bütün eforun öğrencideki kaygıyı azaltmaya yönelik olduğunu görmekteyiz. Bu çalışmanın amacı ise öğrencilerin kendi deneyimlerine dayanarak sınav kaygısının kaynakları ile ilgili düşüncelerini belirlemektir. Çalışma, öğrencilerin sınav kaygısı ile ilgili çalışma yapacak ruh sağlığı profesyonelleri için ışık tutacaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Sizce "Sınav Kaygısı" nedir?

2) Sınav kaygısı sizin hayatınızı nasıl etkilemekte?

3) Sınav kaygısı ailenizin hayatını nasıl etkilemekte?

4) Sizce sınav kaygısının altında hangi sebepler yatıyor?

5) Sizce bu problemlerden hangi veya hangilerine öncelikli odaklanılmalı?

6) Bir sınav başarısızlığında bunun ne kadar sınav kaynaklı?

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Muğla Valiliği ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve Menteşe ilçesindeki çeşitli ortaokul ve liselerde çalışma yürütülmüş, okul idarelerinin uygun gördüğü 8. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencileri ile mülakat yapılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kullanılmıştır. Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığına Menteşe ilçesindeki TEOG sınavına girmiş ve YGS-LYS sınavlarına girecek, çalışmaya katılmaya gönüllü sınav kaygısı yaşadığını düşünen öğrencilerden belirlenmiştir. Araştırmaya toplam 25 öğrenci katılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama amacıyla nitel görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde kullanılmak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu öncelikle nitel araştırma konusunda deneyimli 3 uzman tarafından incelenmiş ve onlardan alınan dönütlere göre düzeltme yapılmıştır. Ayrıca sorularda ifade bozukluğu ve anlaşılmasının güç olup olmadığı Türkçe Eğitimde görevli bir uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler

yapılmıştır. Sorular tüm katılımcılara sırasıyla sorulmuş görüşmenin seyrine göre, öğrencilerden daha ayrıntılı bilgi alabilmek amacıyla sonda sorular sorulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan NVivo 11 programı kullanılmış, tümevarım yaklaşımı benimsenmiştir. Öncelikle NVivo'da araştırma sorularının her biri için veri analizini kolaylaştırmak amacıyla bir kod tanımlanmış ve öğrencilerin bu sorulara vermiş olduğu cevaplar analiz edilerek programın in-vivo kod oluşturma özelliği ile kodlar oluşturulmuştur. NVivo'nun sunduğu haritalar (maps) desteği ile analiz sürecinde belirlenen temalar ve bunlar arasındaki ilişkiler görselleştirilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısının kaynağına yönelik görüşleri programın bu özelliği kullanılarak model halinde sunulmuştur.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde genel olarak 4 kaynak üzerinde durulduğu görülmüştür. Öğrencinin kendisi, Aile tutumları, Öğretmen tutumları ve akran tutumları. Öğrenciler genellikle sınav kaygısının kaynağının nedenlerini kendilerinde görmektedirler. kendilerine olan güvenlerinin eksik olması, yetkinlik inanaçlarının zayıflığı, hata yapma korkusu ve aileleri ve öğretmenleri mahçup edeceğim endişesi öğrencileri kaygıya sürüklemektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin tutumlarının benzer düzelemde kaynaklalık ettiğini görebilmekteyiz. Her iki grupta öğrencileri motive etme niyetinde oldukları anlaşılmaktadır. Fakat motive etmek için seçtikleri yöntem ve özellikle cümleler öğrencileri daha da fazla kaygıya sevk etmektedir. Akran boyutunda ise diğer arkadaşlarının hazırlandığını görmek zaten yetirince hazırlanamıyorum, eksiklerim var düşüncesi içerisindeki öğrencilerde daha fazla kaygıya neden olmaktadır. Bulgular literatür ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : lise öğrencileri, ortaokul öğrencileri, ygs-lys, teog, sınav kaygısı kaynakları

Kaynakça

Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi,1*(12).

Günay, O., Öncel, Ü. N., Erdoğan, Ü., Güneri, E., Tendoğan, M., Uğur, A., & Başaran, O. U. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinde durumluk ve sürekli anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi, 17*(2), 77-85.

Kapıkıran, Y. D. D. Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(*11), 34-43.

Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim, 26*(121).

Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(17), 95-109.

Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi, 25*(25).

Yıldırım, I., Gençtanırım, D., Yalçın, I., & Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34).

(7518) Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Yordayıcıları Olarak Öfke, Yabancılaşma ve Akran Zorbalığı

Raşit AVCI — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Öner ÇELİKKALELİ — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Şiddet ergenler arasında sıklıkla karşılaşılan bir problem olmakla birlikte ve yaygınlığı gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye'de ergenlerin %42'sinin bir yıl içinde en az bir kez şiddete karıştıkları ve %19'unun da okulda zorbalık davranışında bulundukları görülmektedir (Alikasifoğlu, Erginoz, Ercan, Uysal, Kaymak & Ilter, 2004). Bu bulgu, ergenler arasında bu tür davranışların sıklıkla yaşandığına işaret etmektedir. Hem şiddet davranışına başvuran ergenler hem de şiddete maruz kalan ergenlerin bununla beraber birçok alanda da sıkıntı yaşaması bu durum üzerinde önemle durulması gereken bir problem olduğu biçiminde değerlendirilmektedir.

Ergenlerdeki şiddet davranışı karmaşık bir problemdir. Davranışın ortaya çıkmasına neden olabilen pek çok faktörden söz edilebilir. Bu kapsamda literatürdeki çalışmalar öfke duygusunun saldırganlık ve şiddetin de içinde bulunduğu dışsallaştırma problemleriyle (Karataş, 2008) yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Thomas ve Smith (2004) da şiddet davranışı gösteren ergenlerin dışa yönelik öfkelerinin daha fazla olduğunu, bastırılan (suppress) öfkelerinin de daha az olduğunu ifade etmektedir. Türkiye'de ergenlerin sürekli öfkeleri ile saldırganlık puanları arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bildirilmektedir (Karataş, 2008). Bu doğrultuda öfke duygusunun saldırgan davranma ya da şiddet gösterme eğilimi açısından önemli bir risk faktörü olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte okulda şiddet davranışıyla ilişkili olabilecek bir diğer değişken de öğrencilerin okula yabancılaşmasıdır. Öğrencilerin okula yabancılaşması yani okulda anlamsızlık ve güçsüzlük duygularını yaşaması şiddet davranışı için bir risk faktörü oluşturabilir. Okula yabancılaşmış öğrencilerin, okula yönelik öfkelerinin arttığı, bu nedenle de okulda şiddet davranışı göstermesi için risk grubunda oldukları belirtilmektedir (Çivitçi, 2011). Thomas ve Smith (2004) okulda şiddet davranışı gösteren öğrencilerin yabancılaşmayı yaşadıklarını ve okula bağlılıklarının daha az olduğunu belirtmektedir.

Öte yandan, akran zorbalığına maruz kalmanın ruh sağlının yanı sıra fiziksel sağlıkla ilgili problemlerle de karşılaştıkları görülmektedir (Biebl, DiLalla, Davis, Lynch ve Shinn, 2011). Cooley, Fite, Rubens ve Tunno (2015) hem açık saldırıya hem de ilişkisel saldırıya maruz kalmanın artan kuraldışı davranışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Biebl ve arkadaşları (2011) kronik akran zorbalığına maruz kalan ergenlerin maruz kalmayanlara göre daha fazla davranım bozukluğu gösterdiklerini belirtmektedir.

Bu çerçevede ergenlerde şiddet eğilimini ortaya çıkaran değişkenlerin daha iyi anlaşılması bu konuyla daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesi, şiddet davranışının ortaya çıkmasını önlemesi açısından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmanın, şiddet konusundaki literatürü katkı sağlaması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın birinci hipotezi sürekli öfke, akran zorbalığına maruz kalmanın ve öğrencinin okula yabancılaşmasının ergenlerdeki şiddet eğilimini yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Benzer şekilde çalışmanın ikinci hipotezi ise cinsiyet ve yaşın şiddet eğilimi ne ölçüde yordadığının incelenmesidir.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir Bu çalışmada cinsiyet, yaş, akran zorbalığı, sürekli öfke ve yabancılaşma bağımsız değişkenler, şiddet eğilimi ise bağımlı değişkendir. Araştırmanın çalışma grubu, Muğla'da üç farklı lisede (Anadolu lisesi, meslek lisesi) öğrenim gören 277 (%43) kız, 408 erkek (%57) erkek toplam 644 ergenden oluşmuştur. Öğrencilerin yaş aralığı 14-19 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması ise 15.81'dir (Ss=1.13).

Türkçe uyarlaması Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından gerçekleştirilen ölçek, bir kişinin akran zorbalığına ne oranda maruz kaldığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin toplam puanı için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .86'dır.

Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin, biri tersten puanlanan toplam 20 maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin toplam puan için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .87 olduğu belirlenmiştir.

ÖYÖ, Sanberk (2003) tarafından öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında ise, ÖYÖ'nün iç tutarlığı .79 olarak elde edilmişken, test-tekrar test korelasyon katsayısı ise r=.77 olarak elde edilmiştir.

Özgün formu Spielberger, Jacobs, Russel, ve Crane, (1983) tarafından geliştirilen ölçek, öfke duygusunu ve öfke ifade tarzını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında sürekli öfke alt ölçeği kullanılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının, .79 olduğu belirlenmiştir.

Veriler, SPSS 17.00 ve LISREL 8.70 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Ergenlerdeki şiddet eğilimi ile sürekli öfke, akran zorbalığı ve yabancılaşma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Şiddet eğilimi ile sürekli öfke arasında (*r= .66, p<.01*), akran zorbalığı (*r= .36, p<.01*) ve yabancılaşma (*r= .42, p<.01*) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Şiddet eğilimi ile sürekli öfke, akran zorbalığı ve yabancılaşma arasındaki doğrusal ilişkiler gözlenen değişkenlerle yol (path) analizi ile çözümlenmiştir. Yol analizi sonuçlarına göre, sürekli öfkeden (β = .53, p<.01), akran zorbalığından (β=.09, p<.01) ve yabancılaşmadan (β=.18, p<.01) şiddet eğilimine giden yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu üç değişkeninin şiddet eğiliminin varyansının %45'ini açıkladığı saptanmıştır.

Ayrıca cinsiyet (β=.26, p<.01) ve yaşın (β=.09, p<.05) şiddet eğilimini anlamlı bir şekilde yordadığını belirlenmiştir. Erkeklerin kızlara göre ve yaşları daha büyük ergenlerin daha küçük yaştaki ergenlere göre şiddet eğilimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu iki değişkenin şiddet eğilimi varyansının %7'sini açıkladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Şiddet Eğilimi, Öfke, Yabancılaşma, Akran Zorbalığı, Ergenler

Kaynakça

Alikasifoğlu, M., Ercan, O., Erginöz, E., Uysal, Ö., Kaymak, Deniz, A. (2004). "Violent behavior among Turkish high school students and correlate of physical fighting", *European Journal of Public Health*, *14*,2, 173.

Biebl, S. J., DiLalla, L. F., Davis, E. K., Lynch, K. A., & Shinn, S. O. (2011). Longitudinal associations among peer victimization and physical and mental health problems. *Journal of Pediatric Psychology*, *36*(8), 868-877.

Çivitci, N. (2011). School alienation and perceived social support as predictors of school anger in high school students. *Elementary Education Online*, *10*(3), 861-871.

Cooley, J. L., Fite, P. J., Rubens, S. L., ve Tunno, A. M. (2015). Peer victimization, depressive symptoms, and rule-breaking behavior in adolescence: the moderating role of peer social support. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *37*(3), 512-522.

Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, *15*, 47-61.

Haskan, Ö. & Yıldırım, İ. (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 37 (163), 165-177.

Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(3), 277-294.

Sanberk, İ. (2003). Öğrenci yabancılaşma ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Spielberger, C. D. vd. (1983). Assessment of anger: The Trait Anger Scale. In. J. N. Butcher, ve C. D. Spielberger (Eds.). Advances in Personality Assessment, Hillsdale, N J: Lea, vol. 2, 159-187.

Thomas, S. ve Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent American youth. *Early Education and Devolopment*,*10* (7), 207-215.

(7524) Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Psikolojik Sağlamlığın Rolü

Saide UMUT ZEYBEK — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ayşe Özlem SARICAOĞLU — MEB

ÖZET

Dünya Sağlık Örgütü 1948 yılında sağlığı; sadece hastalığın ve sakatlığın olmaması değil, aynı zamanda tam bir fiziksel, sosyal ve ruhsal iyilik hali şeklinde tanımlanmıştır. 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise "pozitif psikoloji" ekolünün kurucusu olarak bilinen Seligman ve ardından gelen araştırmacılar insanın iyi yönlerine odaklanmayı ve bu sayede insanı geliştirmeyi çağın akımı haline getirmişlerdir. Pozitif psikoloji akımının kavramlarına bakıldığında ise iyimserlik, mutluluk, psikolojik sağlamlık, iyi oluş, yaşam doyumu gibi bu akım öncesinde psikoloji literatüründe çok sık karşılaşılmayan pozitifliğe vurgu yapan kavramlar olduğu dikkati çekmektedir.

Buna göre psikoloji bilimi mutluluğun sadece bir duygudan ibaret olmadığını, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir kavram olduğunu belirterek bireysel özelliklerin desteklenmesini ve hayatın yaşamaya değer olduğunu vurgulamıştır. Pozitif psikoloji akımı bireylerin iyi oluşlarını tanımlarken iki farklı bakış açısı ortaya koymuştur. Bunlardan birincisi insanların yaşamdan doyum almasını öne çıkaran hazcı bakış açısı, diğeri ise pozitif işlevlerin olması gerekliliğini öne süren psikolojik işlevselci bakış açısıdır. Hazcı bakış açısı bireylerin duygu durumunu, olaylara yönelik duygusal değerlendirmelerini ve yaşam doyumuna ilişkin yargılarını içermektedir (Ryan ve Deci, 2001). Bu anlamda öznel iyi oluş; bireyin yaşamına ilişkin elde ettiği doyumu bilişsel anlamda değerlendirmeyi, olumlu duygulanımın sıklığını ve olumsuz duygulanımın seyrekliğini içermektedir. Bu doğrultuda öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireyin, yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmesi sonucunda yaşamdan daha fazla doyum elde ettiği, olumlu duyguları daha sık yaşadığı, olumsuz duyguları ise daha az yaşadığı anlaşılmaktadır (Diener, 1984).

Diener (1984) öznel iyi oluşun; olumlu ve olumsuz duygulanım ile yaşamdan doyum edinilmesiyle ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Olumlu ve olumsuz duygulanım birbirinden bağımsız olarak ölçülebilen farklı boyutlardır. Olumlu duygulanım bireyin kendini aktif, hevesli ve yüksek enerjili hissetmesi ile yaptığı işlerden zevk almasını ifade ederken; olumsuz duygulanım ise üzgünlük, öfke, suçluluk ve korku gibi olumsuz duyguları kapsamaktadır (Watson, Clark ve Tellegen, 1988).

Olumlu-olumsuz duygulanımdan farklı bir yapı olan yaşam doyumu bireyin kendi kriterlerini temel alarak yaşam kalitesini değerlendirme sürecidir. Bireyim yaşam koşulları ve deneyimleri oluşturduğu standartlara uygun olduğu sürece yaşam doyumu yüksek olacaktır (Akın, 2015). Yaşam doyumu kavramı, bir insanın ne istediği ve bunu sahip oldukları ile karşılaştırmasıyla elde edilen durum ve bu durumu algılamasıdır. Başka bir deyişle yaşam doyumu, bireyin yaşama dair beklentileri ve bunların karşılanma düzeyi ile ortaya çıkan durumdur; mutluluk, moral vb. gibi özelliklere bağlı iyi olma halini ifade eder (Özer & Karabulut, 2003; Vara, 1999).

Alanyazında ilk olarak Block (1950) tarafından kullanılan psikolojik sağlamlık kavramı bireylerin zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerini geliştirmeye odaklanan, pozitif psikolojinin önemli bir kavramıdır. Psikolojik sağlamlık bir olumsuzluk ya da zorluk (yoksulluk, boşanma, hastalık, riskli aile düzeni, doğal afetler, göç ya da şehir değiştirme) karşısında koruyucu faktörler ile risk faktörlerini dengeleyerek kişinin yaşamındaki değişikliğe uyumunu içermektedir. Bu kavram zorluklar karşısında direnmeyi ve toparlanmayı içeren pozitif uyuma dönük dinamik bir süreçtir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Psikolojik sağlamlık kavramı ele alınırken iki ana kavramı içermektedir. Bunlardan ilki risk ya da tehdit içeren stresli bir duruma maruz kalınması iken ikincisi ise olumsuzluklara karşı başarılı pozitif uyumun gerçekleştirilmesidir (Luthar ve diğ., 2000). Bu bağlamda bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin öznel iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını araştırmak bu çalışmanın temel amacıdır.

Karasar'a (1998) göre tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirleme amacıyla yapılır. Bu araştırmada da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan 419 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Ancak analizler sırasında kişisel bilgi formlarına demografik bilgileri eksik giren 9 kişi çıkarılarak araştırma grubu, 261'sı kadın 149'i erkek olmak üzere toplam 410 kişi ile sınırlandırılmıştır. Araştırma grubunun yaş ortalaması 20,3'dür. Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Yetim (1993) tarafından uyarlanan, 5 maddeli ve 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .86'dır. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği, Watson ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilmiş ve Gençöz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı Negatif Duygu için .83, Pozitif Duygu için .86 bulunmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı Negatif Duygu için .77, Pozitif Duygu için .81 bulunmuştur. Ölçek; on olumlu, on olumsuz duygu maddesi içermekte ve 5'li likert tipine göre değerlendirilmektedir. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Smith ve diğ. (2008) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde, 6 maddelik bir ölçektir. Ölçekte bulunan ve tersten kodlanan maddeler çevrildikten sonra, alınan yüksek puanlar, yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması geçerlik ve güvenirlik çalışması Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin orijinaliyle tutarlı olarak güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Veri analizlerde,

betimleyici istatistik teknikleri, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon, doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Analizler sonucunda; araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Demografik değişkenlerden sınıf değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizini (ANOVA) sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır. Öznel iyi oluş ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde (r=.55) ve .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yaşam doyumu ile psikolojik sağlamlık arasında ilişkinin ise pozitif yönde (r=.41) ve .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre psikolojik sağlamlık öznel iyi oluşa ait toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. Araştırma bulgularından anlaşıldığı üzere, psikolojik sağlamlık düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgudan hareketle bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin artırılmasıyla pozitif işlevlerine katkı sağlanabilir ve böylelikle bireylerin iyi oluşlarını geliştirmeye yönelik ilerleme kaydedilebilir.

Anahtar Kelimeler : Öznel İyi Oluş, Psikolojik Sağlamlık, Pozitif Psikoloji

Kaynakça

Akın, A. (2015). Psikolojide Güncel Kavramlar: Pozitif Psikoloji.Nobel Yayın Dağıtım;Ankara.

Block, J. H. (1950). *An Experiemental Investi-gation of the Construct of Ego Control*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Standford University.

Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin,* 95(3), 542-575.

Diener, Edward, Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin: (1985), The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment,* 49 (1), 71-75.

Doğan, T. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Happiness &Well-Being*, 2015, 3(1), 93-102.

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *15*(46), 19-26.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., ve Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development, 71*(3), 543–562.

Özer, M. ve Özsoy-Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Geriatri, 6*(2), 72-74.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., ve Jennifer Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. *International Journal of Behavioral Medicine*, *15,*194–200.

Vara, S. (1999). *Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş Doyumu ve Genel Yasam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü,İzmir.

Watson, D., Clark, L. A., ve Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6),1063.

(7542) Etnokültürel Empati ve Temel Empati Farkı: Etnik, Din ve Politik Görüş

Necla ACUN KAPIKIRAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZET

Etnokültürel empati kendinden farklı ırk ya da etnik kökenli kişilere gruplara ve kültürlerine empati gösterebilme; bu farklılıkların farkında olmayı, bilmeyi, anlamayı, hissetmeyi ve bunları empatik bir anlayışla ifade etmeyi içermektedir (Wang, Davidson, Yakushko, Savoy, Tan ve Bleier, 2003). Alanyazın incelendiğinde, etnokültürel empati çalışmaları başlamadan önce çok karmaşık bir model olan kültürel empati çalışmaları başlamıştır. Kültüre duyarlı empati, kişinin kendi kültüründen farklı kültürlere yönelik empati göstermesidir. Kültürel empati öğrenilen bir özelliktir (Ridley and Lingle (1996; akt: Rasoal, Jungert, Hau, ve Andersson, 2011). Kültürel farklılıklardan ırksal ve etnik farklılık boyutunun ölçümü, kişinin kendi ırksal ve etnik kökeninin dışındaki farklı ırksal ve etnik kökendeki kişilere ve gruplara ilişkin empatik eğilimle ilişkilidir (Wang ve diğerleri 2003).

Temel empati, bireyin diğer diğer bireyin yerine kendi koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru anlaması ve bu anlayışını iletmesi sürecidir. Davis (1983)'e göre, empati dört boyuttan oluşmaktadır. Empatinin perspektif alma yönü, kendi bakış açısını başkalarının bakış açısına uydurma ve diğer kişinin durumunu anlama olarak tanımlanmaktadır (Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea,ve Marz, 1994). İkincisi, empatik ilgi, sorun yaşayan bireylerin sorunlarıyla ilgilenme ve onların sorunlarına sempati duymaktır (Davis,1983). Üçüncüsü, hayali katılım ise, kişinin bir roman ve şiir okurken duygusal olarak uyarılmasıyla ortaya çıkar (Stiff, Dillard, Somera, Kim, ve Sleight, 1988). Diğer bir boyut kişisel gerilim; birinin diğer kişinin yerine kendisini koyma durumunda, o kişinin durumunu anlamakla birlikte gerilim hissetmesidir (Davis, 1983). Irksal ve etnik olarak kendilerinden farklı kişileri anlama ile temel empati becerisine sahip olma aynı yapılarla ilişkili olup olmadığına yönelik ilk çalışma Rasoal ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. İsveç'te farklı yaş gruplarını içeren bir örneklemle yaptığı çalışmanın sonucunda, etnokültürel empati ile temel empatinin toplamda puanları arasında yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Diğer bir deyişle bu iki empatik yapı benzer yapıyı içermektedir. Bununla birlikte, bu iki özelliğin alt boyutları kıyaslandığında farklı yapılar olduğu rapor edilmiştir. Son yıllarda, birçok ülkeyi kapsayan savaş, işsizlik, baskı gibi olumsuz yaşantılar, artan oranlarda ırksal ve etnik ve dinsel sorunları daha da derinleştirmektedir. Türkiye, farklı ırksal ve etnik kökenlerden oluşan bir ülkedir. Farklı kültürel geçmişe sahip topluluklardan azınlıkta olanlara yönelik olarak ötekileştirme ve şiddete varan saldırılar olmaktadır. Gündelik yaşamda benzer bireyleri anlamak daha kolay olabilir. Çok kültürlü toplumda kendinden farklı olan bireyi anlamak daha farklı parametrelere sahip olmayı gerektirebilir. Her kültürün kendine özgü dinamikleri söz konusu olabilir. Çok kültürlü bir ülke olan Türkiye'de yaşayan bireylerin ırksal ve etnik olarak kendinden farklı bireyleri anlamaları, temel empatik eğilimleriyle örtüşüp örtüşmediğinin belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, temel empatik eğilim ile etnokültürel empatik eğilimin benzer ya da farklı yapıda olup olmadığının incelenmesidir.

Katılımcılar: Çalışmanın katılımcıları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Psikolojik Danışma - Rehberlik ve İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğrencileri içermektedir. Katılımcılar 185 öğrenciden (129-%70'i kadın, 56-%30'u erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18-24 yaş (M:20.54, SD:1.24) arasındadır. Katılımcıların %20'si birinci, %20'si ikinci, %44'ü üçüncü ve %16'sı dördüncü sınıftır. Etnik köken açısından bakıldığında katılımcıların %1'i Boşnak, % 05'i Ermeni, %05'i Laz, %8'i Kürt ve % 90'ı Türk kökenlidir.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf, etnik kimlik, din-mezhep ve politik yönelimlerini içeren bir form oluşturulmuştur.

Etno-kültürel Empati Ölçeği (EEÖ): Etnokültürel Empati Ölçeği (Scale of Ethnocultural Empathy-SEE) Wang ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen bir ölçektir. SEE Türkçe'ye Özdikmenli-Demir ve Demir (2014) tarafından çevrilmiş ve uyarlama çalışması yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, ölçek otuz maddeli ve üç faktörlü bir yapıda bir ölçek olduğu rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmış. Toplam ölçeğin iç tutarlığı. α=. .93, empatik duygu ve ifadeler . α=.87, empatik perspektif alma ve kültürel farklılıkların kabulü α=.85 ve empatik farkındalık. α= .81 olarak hesaplanmış.

Kişilerarası Tepkisellik İndeksi (KTİ): Kişilerarası Tepkisellik İndeksi (Interpersonal Reactivity Index-IRI) Davis (1983) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Engeler ve Yargıç (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek yirmi sekiz madde ve dört alt boyuttadır. IRI'nın ve alt boyutlarının madde toplam ilişkisi r= .45 ve r=.65 arasında değişmektedir. IRI'nın ve alt boyutlarının test tekrar test güvenirliği r=.66-.80 arasında değiştiği belirtilmektedir.

SEE katılımcılara ders saatinde uygulanmıştır. Katılımcıların ölçekleri doldurmalarında gönüllülük ve isteklilik dikkate alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması, yaklaşık yirmi dakika sürmüştür. Veriler SPSS-14 ve LISREL8 paket programlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlara bakıldığında, etnokültürel empati ile temel empati arasında düşük olumlu ilişki bulunmuştur (r=.223 p<.001). SEE ve IRI alt boyutlarına bakıldığında bazı alt boyutlarda çok düşük ilişkiler saptanırken, diğerlerinde ise hiçbir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, etnokültürel empati ve alt boyutlarında cinsiyet istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmazken, temel empati sonuçlarında kadınlar lehinde bir fark olduğu bulunmuştur. Bir başka bulgu, katılımcıların siyasi yönelimleriyle ilişkilidir. Katılımcılara dokuz farklı politik yönelim ile etnokültürel empati puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır (F:3.92 p<.001). Ancak temel empati ile politik yönelim arasında fark anlamlı düzeye ulaşmamıştır (F: .709 p<.68). SEE' bakımdan farkın kaynağına Tukey testi ile bakılmıştır. Gruplar arasında gerçekleştirilen Tukey testi sonucuna göre, Sosyalist katılımcılar ve milliyetçi katılımcılar (M:18.70, SD:3.58, p<.001) ve milliyetçi-muhafazakar katılımcılar (M:13.59, SD: 3.70, p<.01) arasında fark saptanmıştır. Aynı zamanda diğer gruplar açısından bakıldığında, SEE'de sosyal demokratlarla milliyetçi katılımcılar arasındaki fark (M:11.94, SD:3.31, p<.02) istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler : Etnokültürel empati, temel empati, kültür

Kaynakça

Davis MH (1980) A multidimensional approach to individual differencesin empathy. JSAS: Catalog of Selected Documents; 10:85.

Davis, H.M. (1983). The effects of dispositional empathy on emotinal reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, 51(2)167-184.

Engeler, A. Ve Yargıç, İ. (2007) Kişilerarası tepkisellik indeksi: Empatinin çok boyutlu ölçümü. *New/Yeni Symposium Journal*,1(45), 119-127.

Hatcher, S. I., Nadeau, M.S., Walsh, I.K., Reynolds, M., Galea, J.ve Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the interpersonal reactivity index.*Adolesence.* 29, 116, 961-974.

Özdikmenli-Demir, G., & Demir, S. (2014). Testing the psychometric properties of the Scale of Ethnocultural Empathy in Turkey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *47*(1), 27-42.

Rasoal, C., Jungert, T., Hau, S., ve Andersson, G. (2011). Ethnocultural versus basic empathy: Same or different?. *Psychology*, *2*(09), 925-930.

Stiff, J.B., Dillard, J.P., Somera, L., Kim, H. ve Sleight, C. (1988). Empathy, communication, and prosocial behavior. *Communication Monographs*, 55,198-213.

Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy:development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, *50*(2), 221-234.

(7562) Üniversite Öğrencilerinin Risk Alma Davranışları İle Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Murat Sinan ÖZKAN KHO

Kemal ÖZTEMEL Gazi Üniversitesi

ÖZET

Risk alma davranışı üniversite dönemindeki gençlerin gelişimsel özelliklerinin bir yansıması olarak bireylerin yaşamında yaygın ve etkili olabilmektedir (Eskin, 2000). Risk alma insanların karşılaştıkları tüm risklerden kaçarak etrafa uyum sağlamayı başaramadıklarını, bunu yapmanın da imkânsız olduğunu belirtmekte (Güney, 2007); bunun yerine, çeşitli riskleri sistematik şekilde izlerken bazılarından da kaçınarak etrafa uyum sağladıklarını ifade etmektedirler (Byrnes, Miller ve Schafer, 1999).

Toplum içerisinde çok çeşitli rollere sahip olan genç bireyler, kimi zaman kendi isteklerini yapmak istemekte, istemediklerini de yapmamakta direnmektedirler. Gençler, bazı durumlarda yetişkinlerden tavsiye almayı reddetmekte, özgürce ve içinden geldiği gibi karar vermekte ve bazı durumlarda da kendine buyruk davranışlar sergilemektedirler (Arnett, 2007). Bu özellikler bağlamında genç bireyler, doğumdan yetişkinliğe kadar çok farklı gelişim dönemlerinden geçerek bazı gelişimsel özellikler göstermektedir. Bu gelişim döneminde çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri geçiren bireyler, kesin olmamakla birlikte bazı periyodik zamanlardan geçer. Bu periyodik zamanlardan biri olan genç yetişkinlik dönemi ise bireyin kimlik oluşumunun son basamaklarına girdiği, kendisiyle özdeşleşen kimliği aradığı dönem olarak belirtilmektedir. (Schwartz, 2001)

Üniversite döneminde bireyler farklı etkileşimlerde bulunmakta, yeni akademik ve sosyal ortama uyum sağlama, kimlik oluşum sürecine uyum sağlama, sosyal özgürlükleri içinde bağımsızlığı, arkadaş ve karşı cinsle olan ilişkilerini sorgulama ve kimi zamanda daha önce denemedikleri riskli davranışları deneme girişimlerinde bulundukları görülmektedir (Yeşilyaprak, 2005, s. 78). Bu durum, genç bireylerin gelişim görevlerini yerine getirebilmeleri, olumsuz risk içeren alışkanlıklardan uzak durmaları ve yaşam deneyimlerini karşılayabilmeleri gerekir. Erikson (1968) yetişkinliğe geçiş aşamasında olan bireylerin kimlik yapılandırma sürecinde kimlik alanlarıyla ilgili pek çok girişimde bulunduklarını ve bu girişimler esnasında pek çok risk alma davranışı gösterdiklerini belirtmektedir (Morsümbül, 2013). Genç bireyler ergenlik dönemi sorunlarından kurtulduklarını hissederek kendi sorumluluklarını alma duygusunun başladığını bilir ama aileye hala sıkı bir maddi ve manevi bağlılık söz konusudur (Dworkin, 2005). Bu bakımdan bireylerin karşı karşıya kaldıkları en büyük zorluklardan biri itaatle özerklik arasındaki gerilime nasıl tepki gösterecekleri ile ilgilidir (Özmen ve Sümer, 2011). Bir yandan anne babaları ile yakınlığı sürdürmek isterken diğer yandan onlardan uzaklaşarak daha özerk olmak istemektedirler (Aras ve vd., 2007). Gençler, genelde hayatlarının bu dönemlerinde doğal olarak kendilerine odaklanmışlardır ancak dünyada nasıl bir yer edinecekler ve insanlarla ilişkileri nasıl olacak gibi konularda büyük resmi görebilmek için desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu desteği sağlarken riskli davranışlar sergileyebilmektedirler (Morsümbül, 2013).

Sonuç olarak bireylerin kim olduklarını ve yaşamlarının nereye gittiğine dair net duyguların kesinlik kazanmadığı ve bu dönemde kimlik oluşum sürecinin devam ettiği belirtilmektedir. Bu nedenle, risk alma davranışı ve kimlik statüleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi önemli görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.Üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları üniversiteye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.Üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları ailenin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.Üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları ailenin gelir seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5.Üniversite öğrencilerinin Risk alma davranışları ile kimlik statüleri arasında ilişki var mıdır?

Bu araştırmada iki veya çok değişkenli korelasyonal ve karşılaştırma türlere ayrılan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde kullanılan korelâsyon türü ilişki, aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Diğer bir türü olan karşılaştırma türü ilişkisel belirleme modellerinde ise, en az iki değişken olup, bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1999,s.91). Çalışmada bireylerin sosyo-demografik bilgilerini toplamak amacıyla demografik bilgi formu ve risk alma davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla Çok Boyutlu Risk Tutum Ölçeği (BARTÖ) (Öner, 2009) kullanılacaktır. BARTÖ'nün faktör yapısına ilişkin incelemeler bu aracın 8 faktörlü olduğunu göstermiştir: Okulda Etik faktörü, Gündelik Yaşamda Etik, Şans faktörü, Yatırım faktörü, Güvenlik faktörü, Sağlık faktörü, Eğlence faktörü , Sosyal faktörüdür. Dolayısıyla Türkçe BARTÖ toplam 40 maddeli, 5'li derecelemeli, Likert tipi bir ölçektir. Ego Kimlik Statüleri Ölçeği (EOM-EIS-2) (Oskay, 1998) ölçeği kullanılacaktır. EOM-EIS-2'nin faktör yapısına ilişkin incelemelerde Marcia'nın kimlik statülerini; başarılı kimlik, kararsız kimlik, ipotekli kimlik ve dağınık kimliği ölçtüğü görülmektedir. Bu bakımdan ölçek 64 madde 6'lı likert tipi bir ölçektir. Elde edilen bulgular analizinde SPSS 22 Nicel veri analiz programı kullanılacaktır.

Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesinden (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü 2012) dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Çalışmanın örneklemini Ankara'daki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın sonucunda ilk olarak üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkarılması beklenmektedir. İkinci olarak üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları üniversiteye göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkarılması beklenmektedir. Üçüncü olarak üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları ailenin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkarılması beklenmektedir. Dördüncü olarak Üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları ailenin gelir seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkarılması beklenmektedir. Son olarak üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları ile kimlik statüleri arasında ilişkinin olup olmadığının hangi düzeyde ve derecede sonuçlanacağı çalışma sonunda kesinlik kazanacaktır. Bu bakımdan araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Risk alma, Kimlik, Kimlik statüleri, Üniversite öğrencileri

Kaynakça

Arnett JJ. (2007). Emerging adulthood. *American Psychologist.* 5(55), 469-80

Büyüköztürk, Ş.; Çokluk, Ö.; Köklü, N. (2012). Sosyal Bilimler İçin İstatistik (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi

Byrnes, J.P., Mıller, D.C. ve Schafer, W.D. (1999). Gender Differences in Risk Taking: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 125, 367- 383.

Dworkin, J. 2005. Risk taking as developmentally appropriate experimentation for college students. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 219-241.

Eskin, M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 3, 228-234.

Güney, N. (2007). *Ergenlikte Risk Almanın İçsel Kaynaklarının Benmerkezlilik, Akran Baskısı, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Morsümbül, Ü. (2013), Beliren Yetişkinler mi, Beliren Üniversiteli Yetişkinler mi? Risk alma ve kimlik biçimlenmesi üzerinden bir inceleme, *İlköğretim Online Dergisi*, 12(3),873-885

Özmen, O. & Sümer, Z. H. (2011). Predictors of risk-taking behaviors among Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences,* 50, 4–9.

Schwartz, S. J.: 2001 The evolution of eriksonian and neoeriksonian identity theory and research: A review and integratFion" Identity: *An International Journal of Theory and Research,* 1(1), 7–58.

Yeşilyaprak, B. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. 9. Basım. Pegem Yayıncılık. Ankara.

(7578) Çocukları Cinsel İstismardan Koruma Eğitimi İle İlgili Anne Görüşlerinin İncelenmesi

İsmail SANBERK Çukurova Üniversitesi
Meltem EMEN Çukurova Üniversitesi
Duygu KABAKÇI Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Cinsel taciz de bir istismar biçimidir. Cinsel tacizin ne olduğuna ilişkin tanım 1983 yılında "Cinsel Tacize Uğramış Çocuklar Komitesi" tarafından yapılmıştır. Buna göre bu komite, yetişkin bir kimsenin çocuk üzerinden, cinsel doyum sağlamaya dönük her tür eylemini cinsel taciz olarak değerlendirmektedir (Search, 1993) APA (2013), kişiye zorla, tehditle veya kişinin karar verme yetkinliğinin olmayışını kullanarak istenmeyen seksüel aktivitelerde bulunmayı cinsel istismar olarak görmektedir. T.C Anayasası (2004), 109. Madde uyarınca, 15 yaşını tamamlamamış veya tamamlamış olmakla birlikte hukuki anlam ve sonuçlarını algılama yeteneği gelişmemiş olan çocuklara karşı gerçekleştirilen her türlü cinsel davranış, diğer çocuklara karşı cebir, tehdit, kandırma veya iradeyi etkileyen başka bir nedene dayalı olarak gerçekleştirilen cinsel davranışlar suç olarak anlaşılır ve ağırlığına göre hapis cezasıyla cezalandırılır. Search (1993) çocuğun bu yönde olumsuz bir tecrübe yaşamasına göz yumulmasının taciz kapsamına girebileceğini belirtilmektedir.

Birçok kültürde olduğu gibi ülkemizde de çocuğun temel bakımının karşılanmasında annenin çok büyük bir rolü vardır. Anneler aynı zamanda çocuğun sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde en önemli sosyal ajanlardan biri olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bazı temel sağlık bilgilerinin aktarılması ve onlara sağlık temelli davranışların kazandırılmasından anneler bir görev üstlenebilmektedir (Caldwell & Caldwell, 1988). Oyun çağındaki çocukların cinsel tacize uğrama oranları, bunun nadir gerçekleşen bir olay olmadığını göstermektedir. Nitekim Finkelhor (1984) bu oranın %14, Draijer (1990) %12 ve Bange (1992) %8 olduğunu belirtmektedir. Cinsel konularda bilgilendirilmiş olan çocukların gelecekte cinsel tacize maruz kalma olasılıklarının daha düşük olduğunu gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. En azından çocukların bu konudaki farkındalıkları, kendilerini daha iyi korumalarına aracılık etmektedir (Ballan, 2012). Araştırmalar mağduriyeti önleme programlarının çocukların cinsel istismarın içeriği ve kendini koruma becerilerini öğretmede başarılı olduğunu göstermiştir (Rispens, Aleman & Goudena, 1997). İstismarın çeşitli şekillerde gerçekleşmesini önlemek ve çocukları korumak için geliştirilmiş programlar ve ülke politikaları vardır. Programlar okul merkezli, aile merkezli, çocuk merkezli ve ya bütüncül programlar şeklinde farklı türde olabilir. Bu çalışma kapsamında çocukları cinsel istismardan koruma programı anneler için geliştirilmiştir. Bu yolla annelerin çocuklarında bir farkındalık oluşturmaları amaçlanmıştır. Yurt dışında yürütülmüş olan bazı çalışmalar (Waldegrave & Coy, 2005; Orte, Ballester, Oliver, Pascual & Vives, 2012) aile merkezli koruyucu eğitimlerin başarılı sonuç verdiğini göstermektedir. Özellikle cinsel istismarı önlemeye dönük eğitimlerin okulöncesinde daha başarılı sonuç verdiğini; buna karşın ilkokul çocukları üzerinde bu tarz eğitim programlarının etki büyüklüğünde bir azalma olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte önleyici eğitimin kısa süreli olmasının, daha etkili sonuç verdiğini göstermektedir (Heidotting, 1994). Cinsel istismarı önlemeye dönük eğitim programlarının gerçekten koruyucu olduğunu gösteren onca çalışmaya rağmen, ülkemizde bu yönde uygulanan ciddi bir program eksikliğinin olduğu görülmektedir. Elbette bunun tek sebebi değil, ancak temel sebeplerinden biri çocuğun ahlaki gelişimini cinsel eğitimin olumsuz yönde etkileyeceğine dair duyulan kaygılardır. Bu kaygı sadece toplum liderleri tarafından ortaya konmamaktadır; daha altta aileler, ebeveynler bu konu ile ilgili kaygılarını dile getirmektedir (Çalışandemir, Bencik & Artan, 2008). Dolayısıyla çocukları cinsel istismardan korumaya dönük eğitim ile ilgili ebeveyn görüşlerinin alınması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı 48-66 aylık 20 çocuğun annesine verilecek kısa süreli bir cinsel istismarı önlemeye dönük eğitim ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırma grubu Adana İli İmamoğlu İlçesindeki alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin bulunduğu bir köyde, köy okulu anasınıfındaki çocukların annelerinden oluşan 10 kişilik bir grup ile Adana İli Sarıçam İlçesindeki üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin bulunduğu bir üniversite anaokulundaki çocukların annelerinden oluşan 10 kişilik iki gruptan oluşmaktadır. Annelere haftanın bir günü 45 dakika olmak üzere toplam 6 hafta boyunca bir bilgilendirme programı uygulanmıştır. Bu eğitimler okul öncesi öğretmeni olan ve aynı zamanda bu çalışmanın araştırmacıları arasında bulunan ikinci ve üçüncü yazarlar tarafından yürütülmüştür. Her iki öğretmen bu çalışmaları görev yaptıkları okullardaki çocukların anneleri ile yapmıştır. Bilgilendirme programı örnek olay, anlatı (sunu), grup çalışması, tartışma tekniklerini içerecek şekilde düzenlenmiştir. Altı hafta süresince verilen eğitimler duyguları tanıma ve ifade etme, bedenim bana ait, iyi ve kötü dokunuşlar, iyi ve kötü sırlar, hayır diyebilme ve yardım kaynakları üzerinedir (Akbaş & Sanberk, 2010). Her eğitim oturumu sonrası ve eğitimin tamamlanmasından sonra anneler ile kendilerine verilen bu eğitim ile ilgili bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Elde edilen bu nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 1999). Annelerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar yazılı hale getirildikten sonra kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlama belli temalara göre yapılmıştır. Bu kodlamalar araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yapılmış ve kodlamaların tutarlık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre bu kodlamalar arasındaki tutarlık %85 olarak hesaplanmıştır.

Aile temelli çocukları cinsel istismardan koruma programı uyarınca yapılan eğitim hakkındaki anne görüşleri altı başlıkta tematize edilmiştir. Buna göre temalardan ilki bu kısa süreli eğitim programının yararları üzerinedir. İkinci tema çocuklarıyla ilişkilerinde gözlemledikleri değişim, üçüncü tema değiştirilen ve yeni kazanılan davranışlar olarak ortaya çıkmıştır. Dördüncü tema kendilerinde fark ettikleri önyargı ve beşinci tema bu farkındalık sonucunda ortaya çıkan bilişsel çelişki ve bu çelişkiyle ne şekilde başa çıkıldığıdır. Son ve altıncı tema olarak kendilerinde meydana gelen bu değişim ile ilgili aldıkları sosyal geribildirimlerdir. Her bir tema ile ilgili anne görüşlerinden alıntılara yer verildiğinden anne isminin ve soyadının baş harflerine alıntının sonunda parantez içerisine belirtilmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgu, annelerin cinsel eğitim ile ilgili eğitim öncesindeki düşüncelerinin olumsuz olduğunu, ancak eğitim sonrasında bu konuya ilişkin bakış açılarının büyük ölçüde farklılaştığını belirtmektedirler. Yanı sıra çocuklarını ve çevrelerinde bulunan anneleri artık bu konuda bilgilendirebilecek düzeye gelmiş olduklarını belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Cinsel İstismar Koruma Programı, Önleyici Rehberlik, Cinsel Eğitim

Kaynakça

Akbaş, T. & Sanberk, İ. (2010) Çocuk Cinsel İstismarının Önlenmesine Dönük Bir Koruyucu Eğitim Programında Yer Alacak Etkinliklerin İçeriği/Kapsamı. *III. Ulusal PDR Uygulamaları Kongresi*, Ankara.

American Psychiatric Association - APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing

Ballan, M. S. (2012). Parental perspectives of communication about sexuality in. families of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 676-84.

Bange, D. (1992). *Die dunkle Seite der Kindheit*. Köln: Volksblatt Verlag.

Çalışandemir, F.,Bencik, S. & Artan, İ (2008). Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış. *Eğitim ve Bilim.* Cilt 33, Sayı 150.

Finkelhor, D. (1984). *Child Sexual Abuse. New Theorie and Research*. Free Press, New York.

Heidotting, T. (1994). A quantitative synthesis of child sexual abuse prevention programs. In *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA), ERIC Document Reproduction Service No. 376217.

Rispens, J, Aleman, A, & Goudena, PP. (1997). 'Prevention of child sexual abuse victimization: a meta-analysis of school programs', Child Abuse and Neglect, vol. 21, pp:975-87.

Waldegrave, S. & Coy, F. (2005). A Differencial Response Model For Child Protection. In New Zealand: Supportıng More Tımely And Effectıve Responses To Notifications. *Social Policy Journal of New Zealand. 25, 32-48*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

(7590) Pdr Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Düzeyleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ertuğrul TALU — Ahi Evran Üniversitesi

Fırat ÇÖPLÜ — Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Eğitimde kalitenin yükseltilmesinin temel koşulu, öğretmenlerin istenen niteliklere sahip olmasına bağlıdır. Bu da öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış olmasını öngörmektedir. Her sistem bu özelliklere sahip öğretmenleri seçmek ve istihdam etmek istemektedir. Ülkemizde de öğretmen seçiminde Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) modeli uygulanmaktadır(Eraslan,2004).

Öğretmen adaylarının üçüncü sınıftan itibaren KPS Sınavına yönelik çalışmalar içerisine girmeleri okul derslerinin ikinci plana itilmesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Hatta son zamanlarda KPSS kaygısı nedeniyle ikinci sınıftan itibaren öğrencilerin, lisans derslerinden çok sınavda soru çıkan ya da çıkma ihtimali olan derslere-konulara ağırlık verdiği açıkça gözlenmektedir(Özkan ve Pektaş, 2011).

Öğretmen adaylarının, dershanelerde aldıkları eğitim ile lisanstaki eğitim içeriği ve biçimi arasında farklılıklar oluşmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarında zihin karışıklığına sebep olmaktadır. Sınava girip yüksek puanlar almalarına karşın, alanlarında atama yapılmayan ya da çok az sayıda öğretmen ataması yapılan öğrencilerin durumları da başka bir sorundur. Sonuç olarak, KPSS öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarında önemli yansımalar bırakmaktadır(Sezgin ve Duran, 2011).

Öğrencilerin büyük bir kısmı mezun olduktan sonra işsizlik endişesi taşımakta, 4. sınıfta okullarını bitirmenin yanında KPSS' de başarılı olup olamayacaklarına başka bir ifadeyle öğretmen olarak atanıp atanamayacaklarına ilişkin kaygı da taşımaktadırlar. KPSS öğretmen adayları tarafından çok önemsenmekte ve yaşamlarının merkezinde yer almaktadır(Karaçanta ve Koç, 2015).

TDK(2016)' de kaygı; 'genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu' şeklinde tanımlanmıştır. Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir (Cüceloğlu, 2012). Üniversite öğrencilerinin iş seçimi, gerçek hayatta rolünü almasına ilişkin planlar, yaşadığı arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve değişik sorumluluklar kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilmektedir (Tümerdem, 2007).

Sınav kaygısı; öğrencilerin akademik başarısını düşüren, eğitimlerine ara vermesine neden olan, potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymalarına engelleyen, yaşantısal ve mesleki kararlarını olumsuz etkileyen ciddi bir sorundur (Ergene, 1994). Üniversite öğrencileri arasındaki sınav kaygısı ise ortak ve potansiyel ciddi bir problem şeklinde üniversiteye giriş sınavlarından itibaren başlayan ve üniversite öğrenimleri süresince farklı bireylerde farklı şekillerde yaşanmaya devam eden bir durumdur. Sınavlarda başarılı olunma ile gelecekte olması istenenlerin -planlanan- gerçekleşmesi bağlamında öğrenciler gerilim yaşamakta ve başarılı olma arzusu ile bu gerilim kaygıya dönüşmektedir (Erözkan, 2004). KPSS, mezuniyetten sonra öğretmen adaylarının iş şeçimi, işsizlik ve kariyer hedeflerine yön veren önemli bir sınav olarak algılanmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının KPSS' ye yönelik kaygı geliştirmelerine neden olabilmektedir.

TDK(2016)' ya göre tükenmişlik; 'gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu' şeklinde tanımlanmıştır. Tükenmişlik, üç bileşeni olan bir yapı olarak ele alınmıştır. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalmasıdır (Gündüz, Çapri ve Gökçekan, 2012).

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) lisans programı mezunları da diğer öğretmenlik programları gibi mezun olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen kadrolarında çalışabilmek için KPSS' ye girmektedirler. PDR lisans programı öğrencileri yakın geçmişte Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik kadrolarında istihdam problemi yaşamazken günümüzde şartlar ve mezun sayısı gibi faktörlerin etkisi ile öğretmenlik kadrolarına atanmada sorunlar yaşamaya başlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı PDR öğrencilerinin KPSS kaygı düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan PDR Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Karaçanta (2009) tarafından geliştirilen Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Düzeyi Ölçeği, Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2009) tarafından uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu kullanılmıştır.

Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Düzeyi Ölçeği, Katılımcıların KPSS kaygılarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek "Genel kaygı", "Kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler ", "Gelecekle ilgili endişeler" ve "Sınava hazırlık" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach

Alfa) değerinin .95 olduğu görülmüştür. Ölçek 8 maddesi olumsuz, 11 maddesi olumlu olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF), katılımcıların tükenmişlik durumlarını değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Toplam 782 üniversite öğrencisi üzerinde, ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 13 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu alt faktörler "tükenme (5 madde)", "duyarsızlaşma (4 madde)" ve "yetkinlik (4 madde)" olarak isimlendirilmişlerdir. Ölçekten elde edilen alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,32 ile 0,83 arasında değiştiği görülmüştür. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve alt faktörlerin korelasyon değerlerinin. 32 ile. 69 arasında değiştiği saptanmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci Ahi Evran Üniversitesi'nde devam etmektedir. Toplanan verilerin SPSS-18 paket programına işlenmesinden sonra çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen problem durumuna test edilecektir. Veri dağılımının uygunluğuna göre parametrik veya nonparametrik analizler yapılacaktır. Araştırmadan elde edilen bulgular literatüre dayalı tartışılıp, konu alanına ve diğer çalışmalara öneriler sunulacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ile Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) arasında geleceğin öğretmenlerine yönelik geliştirilecek atama ve istihdam politikaları, kalkınma ve stratejik planlara, Milli Eğitim Şuralarına öneri sunacak bir araştırma kapsamında ele aldığımız bu çalışma; PDR Lisans Programı mezunları ve KPSS'ye girecek olan tüm adayların kaygı ve tükenmişlik düzeylerini ortaya koyarak; bu yolla psikolojik danışman adaylarının kariyer gelişimine ve psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki bilgi birikimine katkı sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : PDR öğrencileri, Üniversite Öğrencileri, KPSS, Kaygı, Tükenmişlik

Kaynakça

Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve Davranışı.* (24. Baskı). İstanbul:Remzi Kitabevi.

Çapri, B., Gündüz, B., Gökçakan, Z. (2009). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 01*(40), 134- 147.

Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-31.

Ergene, T. (1994) Sınav kaygısı ile başaçıkma programının etkinliği. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji (3P) Dergisi, 2*(1), 9-16.

Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başaçıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, Bahar 2004*(12), 13-38.

Gündüz, B., Çapri B., Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 38-55.

Karaçanta, H., Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(11), 869-882.

Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 50- 57.

Özkan, R., Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesinde son sınıf öğrencilerinden mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Eğitim Fakültesi Örneği). *TÜBAR*, 30, 269-281.

Sezgin, F., Erol, D. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 9-22.

TDK (2016, Mart 3). Kaygı. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56dcd0c1d93fe0.40014025 adresinden edinilmiştir.

TDK (2016, Mart 3). Tükenmişlik. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56dcef88a70540.74901568 adresinden edinilmiştir.

Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(20), 32-45.

(7606) Yaratıcı Başarı: Duygusal Zekâ ve Beş Büyük Kişilik Özelliği Bağlamında Bir İnceleme

Muhammed BAHTİYAR Düzce Üniversitesi

Feyzullah ŞAHİN Düzce Üniversitesi

Dilek ŞAHİN Düzce Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde farklı nedenlerle birçok disiplin alanının ilgisini çeken yaratıcılığa ilişkin çağdaş alan yazında yüzden fazla farklı tanım mevcuttur. Onlarca yaratıcılık tanımında öne çıkan iki vurgu başarı ve potansiyeldir (Jauk, Benedek, Dunst & Neubauer, 2013). Potansiyel ile yeni ve uygun bir şeyler üretme yeteneği vurgulanırken, başarı ile daha çok ürüne işaret edilmektedir (Sternberg, O'Hara, & Lubart, 1997). Yaratıcı başarı ile potansiyel arasındaki ilişki farklı araştırmalarda incelenmiştir. Bu çalışmalardan en eski ve en çok ses getireni Torrance'ın boylamsal çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda, yaratıcı potansiyelin ölçümünde kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) alt puanları (akıcılık, esneklik, orjinallik, detaylandırma) ile indeks puanları ile yaratıcı başarı arasında .29 - .63 aralığında değişen ilişkiler olduğu saptanmıştır (Detaylı bilgi için: Runco, Millar, Acar, & Cramond, 2010; Torrance, 1969; Torrance, 2002, akt. Kim, 2006). Plucker'ın (1999) Torrance'nın 1958 ile 1999 arasındaki veri setlerini tekrar analiz ettiği çalışma ise yetişkinlikteki yaratıcı başarının en iyi yordayıcısının bireyin duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin ölçümünü kapsayan yaratıcılık indeks puanlarının olduğu raporlanmaktadır.

Yaratıcılık, çok katman ve boyutlu karakteri vardır. Etmenler arası her koşulda doğrusal ilişki(ler) gözlenmeyebilmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkışında; bilgi birikimi (Ward, 2008), zeka düzeyi (Şahin, 2014), yaratıcı potansiyeli (Plucker, 1999), bilişsel stil (Şahin, 2015), duygusal zeka (Şahin, Özer, & Deniz, 2015), bireyin kişilik özellikleri (Feist, 1998) gibi bireye özgü ve kültür (Runco, 200) ve şans (Hebert, *vd.*, 2002) gibi bireyi dolaylı olarak etkileyen bir takım değişkenler rol almaktadır. Duygular, bütün insanlar için ortak olmasına rağmen, bireyler duyguları işlemlemekte ve kullanmakta farklılaşmaktadır (Petrides ve Furnham, 2001). Duygusal zeka tanımlarında duyguların etkin ve uygun şekilde ifade edilebilmesi için onları yönetebilme yeteneğine sahip olma (Cooper ve Sawaf, 2003, akt. Şahin, Özer, & Deniz, 2016) önemlidir. Araştırmalara göre, duygusal zeka uyum sağlayıcı stratejilerin düzeyini artırmaktadır. Yüksek duygusal zekalı bireyler stresle daha iyi baş edebilmekte, kendi ve diğerlerinin duygularını kullanmakta, anlamakta ve yönetmekte daha yüksek kapasiteye sahip olabilmektedir (Şahin, Özer, & Deniz, 2016). Bireyin kişilik özellikleri ise farklı kuramcılarca farklı biçimlerde kategorize edilerek incelenmiştir. Bireyin yaratıcılığı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi açıklayabilen söz konusu kategorik yaklaşımlardan birisi de Beş faktör kişilik özellikleridir. Bireyin yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelendiği en çarpıcı araştırmalardan birisi Soldz ve Vaillant'ın (1999), 163 erkekle sürdürmüş olduğu 45 yıllık boylamsal çalışmasıdır. Söz konusu araştırma bulguları, yaratıcılık ile deneyimlere açıklık arasında pozitif (r= .40), uyumluluk ile negatif (r= –.27) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın genel amacı, bireyin yaratıcı başarısı üzerinde etkili olan bireye özgü faktörler arasında yer alan bireyin kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeyinin incelenmesidir.

Bu araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmektedir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok değişken arasında değişim varlığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007). Çalışma kapsamında 128'i yaratıcı ürün geliştirmiş, 177'si ise yaratıcılığı ortalama düzeyde olan toplamda 305 kişiden veri toplanmıştır. Söz konusu verilerden 17 tanesi veri analizine uygun olmadığı için veri setinden çıkarılmış ve verilerin 288'i analizlere dahil edilmiştir. Veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, öncelikle katılımcıların frekans ve yüzdelerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra, ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklemler için t testi, ikiden fazla grubu içeren karşılaştırmalarda One-Way Anova testi yapılmıştır. Grup dağılımlarının normallik koşullarını taşımadığı durumlarda ise söz konusu testlerin non-parametrikleri kullanılmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan bir bilgi toplama formu ile iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Söz konusu ölçme araçlarından ilki bireylerin yaratıcı kişilik özellikleri Atak (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Beş Faktör Kişilik Özellikleri özet formu olan "On-Maddeli Kişilik Ölçeği"dir. Diğer ölçme aracı ise duygusal zeka düzeylerini ölçmek için kullanılan Petrides ve Furnham'ın (2000, 2001) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından uyarlanmış olan Duygusal Zeka Özellik Ölçeği–Kısa Formudur. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu da kullanılmıştır.

Yaratıcı başarısı olan bireyler ile yaratıcı başarı olmayan bireylerin kişilik özellikleri incelendiğinde; yaratıcı başarısı yüksek olan bireylerin beş büyük kişilik özellikleri alt boyutlarından olan dışa dönüklük, deneyimlere açıklık ve sorumluluk ile duygusal zekanın alt boyutları arasında yer alan iyi oluş, duygusallık, sosyallik ve genel duygusal zeka puanlarının akranlarından daha yüksek ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Beş büyük kişilik özellikleri alt boyutları arasında yer alan yumuşak başlılık ve duygusal denge puanları ile duygusal zeka alt boyutlarından öz kontrolün ise yaratıcı başarısı ortalama veya ortalama altı olan bireylerin akranlarından daha yüksek ve anlamlı puanlar elde ettiği belirlenmiştir. En son bitirdiği okula göre, yaratıcı başarı düzeyi yüksek olan bireylerin, kişilik özellikleri ile duygusal zeka puanları Kruskal Wallis Testine göre incelendiğinde yaratıcı başarı düzeyi

yüksek olanlardan en son lise bitirmişlerin deneyimlere açıklık ile genel duygusal zeka puanlarının anlamlı ve yüksek iken üniversite bitirmiş bireylerin öz kontrol puanlarının (akranlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yaratıcı başarı, yaratıcı potansiyel, duygusal zeka, beş büyük kişilik özelliği.

Kaynakça

Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form: Validity and reliability studies. Education and Science, 38(169), 407-419.

Hebert, T. P., Cramond, B., Neumeister, K. L. S., Millar, G., & Silvian, A. F. (2002). *E. Paul Torrance: His Life, Accomplishments, and Legacy*

Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B.& Neubauer, A., C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support fort he threshold hypothesis by mean of empirical breakpoints detection. *Intelligence*, 41(4), 212-221.

Plucker, J. A. (1999). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to Present) longitudinal data, *Creativity Research Journal, 12*(2), 103-114, Doi: 10.1207/s15326934crj1202_3.

Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., & Cramond, B. (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow- up, *Creativity Research Journal*, *22*(4), 361-368, Doi: 10.1080/10400419.2010.523393

Sternberg, R. J., O'Hara, L. A.,& Lubart, T. I. (1997). Creativity as investment. *California Management Review*, 40(1), 8-21.

Şahin, F. (2014). Relationship of creativity and intelligence: New evidence (Yaratıcılık – zeka ilişkisi: Yeni deliller), *İlköğretim Online Journal, 13*(4), 1516−1530, Doi: 10.17051/io.2014.02374

Şahin, F. (2015). A Research on the structure of intelligence and creativity, and creativity style. *Turkish Journal of Giftedness and Education, 5*(1), 2−20.

Şahin, F., Özer, E. & Deniz, M. E. (2016). Duygusal Zekanın alana özgü yaratıcılığı yordama düzeyi: üstün zekalı öğrenciler üzerinde bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, *41*(183), 181-197, DOI: 10.15390/EB.2016.4576

Ward, T. B. (2008). The role of domain knowledge in creative generation. *Learning and Individual Differences, 18*(4), 363–366, Doi:10.1016/j.lindif.2007.07.002

(7638) Öğretmenlerin ve Hemşirelerin Kişilik Özellikleri ve Yaşam Amaçlarının Bazı Değişenlere Göre İncelenmesi

Gamze MUKBA — Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Zöhre KAYA — Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

İnsanoğlu yaşamını devam ettirirken çeşitli amaçlar oluşturarak yaşamını anlamlandırmaktadır. Yaşama yönelik her bireyin farklı değer ve kültüre sahip olduğu düşünüldüğünde yaşam amaçlarının da farklılaşabileceği söz konusudur. Bireyin amaçları doğrultusunda değerleri ve anlamları oluşmaktadır ve değerlerinin oluşmasına yönelik ihtiyaçları o bireyin amaçları yoluyla karşılanabilmektedir (Locke, 2002, s.304). Araştırmalar sonucunda; yaşam amaçlarının, işe yönelik amaçlar, romantik ilişkilere yönelik amaçlar, memnun edici aile yaşamına dönük ihtiyaçlarla ilişkili amaçlar ve sosyal amaçlar gibi çeşitli yaşam alanlarında farklılaşabildiği belirtilmiştir (Locke, 2002; Masuda ve Sortheix, 2012; Visconti, Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2015). Alan yazında, yaşam amaçlarının içsel ve dışsal olarak ele alındığı (Kasser ve Ryan, 2001), kişisel büyüme, duygusal yakınlık, topluma hizmet gibi amaç alanlarının içsel; finansal başarı, fiziksel çekicilik, sosyal ün ve popüler olma gibi amaç alanlarının ise dışsal amaçlar olarak açıklandığı (Ingrid, 2009) görülmektedir. Yaşam amaçlarını farklı değişkenlerle ilişkilendiren araştırmacılara göre (Austin & Vancuver, 1996), yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri gibi birçok unsur, yaşam amaçlarını etkilemektedir (Nair, 2003). Bireylerin kişiliklerinin onların sahip oldukları değerler ile hangi amaçlara daha çok önem verdikleriyle ilişkili olabildiği belirtilmiştir (Reisz, Boudreaux ve Ozer, 2014). Birçok araştırmacının, bireylerin farklılaşan kişiliklerinin "dışa dönüklük", "uyumluluk", "öz disiplin", "duygusal denge" ve "açıklık/akıl" biçiminde beş temel özellikle açıklanabileceği konusunda uzlaşı içinde oldukları görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Alanyazında yaşam amacının bireyin kişilik özellikleri üzerinde etkili olabileceği gibi kişilik özelliklerinin de yaşam amacını belirlediği yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Reisz, Boudreaux ve Ozer, 2014; Hudson ve Roberts, 2014). Bu araştırmada hemşire ve öğretmen meslek grubundaki bireylerin yaşam amaçları ile kişilik özellikleri incelenmiş olup ortaya çıkan bulguların, yaşam amacı ve kişilik özellikleri kavramlarının birlikte ele alınacağı diğer çalışmalar açısından önem taşıyacağı öngörülmektedir.

Alanyazında da yer aldığı gibi, kişilik özellikleri çeşitli özel yaşam alanlarında birey için anahtar rol oynayabilmekte ve yaşam amaçlarıyla ilişkili olabilmektedir. Hemşirelerin ve öğretmenlerin yaşam amaçları ile kişilik özelliklerinin birtakım değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hemşirelerin ve öğretmenlerin yaşam amaçları ve kişilik özellikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

2. Hemşirelerin ve öğretmenlerin kişilik özellikleri cinsiyet, gelir düzeyini algılama, mesleki pişmanlık, mesleğinde mutlu olma vb. gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Hemşirelerin ve öğretmenlerin yaşam amaçları cinsiyet, gelir düzeyini algılama, mesleki pişmanlık, mesleğinde mutlu olma vb. gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma, nicel araştırma kapsamında korelasyon araştırma modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Van ilinde çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan 101'i erkek (% 55) ve 83'ü kadın (% 45) olmak üzere toplam 184 öğretmen ve Van ilinde çeşitli özel ve devlet hastanelerinde görev yapan 73'ü erkek (% 59) ve 51'i kadın (% 41) olmak üzere toplam 124 hemşire oluşturmakta olup araştırmanın toplam örneklem sayısı 308'dir.

Yaşam Amaçları Ölçeği (YAÖ): YAÖ, İlhan (2009) tarafından geliştirilmiş olup 47 maddeden oluşan 7'li derecelendirilen bir ölçektir. Ölçekte, içsel amaçlar kapsamında topluma katkı, kişiler arası ilişki, anlamlı yaşam, aileye katkı ve fiziksel sağlık alt ölçek olarak yer alırken; dışsal amaçlar kapsamında maddi başarı/zenginlik, ünlü olma/tanınma ve imaj/çekicilik alt ölçek olarak yer almaktadır. Dokuz alt faktör, yaşam amaçlarına ait toplam varyansın %64.1'ini ve iki üst faktör ise %61.3'ünü açıklamıştır. YAÖ'nün güvenirliğine ilişkin Cronbach-Alfa katsayıları araştırmacı tarafından hesaplanmış, alt faktörlerin güvenirlik katsayıları 0.74- 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Hızlı Büyük Beşli Testi (HBBT): HBBKT, Morsünbül (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olup; 30 maddeden ve "uyumluluk", "dışa dönüklük", "sorumluluk", "duygusal denge", "deneyime açıklık" olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör sonuçlarının HBBKT'nin mevcut faktör yapısını doğruladığı elde edilmiştir. Bulunan güvenirlik katsayısının da Türkçe versiyonunun güvenilir olduğunu ortaya koymuştur (Morsünbül, 2014).

Verilerin analizi için ise SPSS 15 istatistik paket programından yararlanmış olup; verilerin normal dağılıp dağılmadığına yönelik Kolmogorov-Smirnov Testi kullanmıştır. Verilerin normal dağıldığı elde edikten sonra (p>.05) korelasyon testi ve iki yönlü ANOVA testlerinden yararlanılmıştır.

Hemşirelerin kişilik özellikleri ile yaşam amaçlarının çeşitli alt faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki (p<.05) bulunmuştur. Benzer biçimde öğretmenlerin "uyumluluk", "sorumluluk" ve "deneyime açıklık" kişilik özellikleri ile yaşam amaçlarının farklı alt faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki (p<.05) bulunmuştur. Öğretmenlerin "dışadönüklük" ve ""duygusal denge" kişilik

özelliklerinin herhangi bir alt yaşam amacıyla anlamlı ilişki göstermediği; hemşirelerin beş temel kişilik özelliği ile en az bir alt yaşam amacı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

İki meslek grubunun "duygusal denge" kişilik özelliği puanları arasında meslek ve mesleki mutluluk değişkeni tek başına anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu bulunurken; meslek ve mesleki mutluluk değişkeni bir arada "duygusal denge" kişilik özelliği üzerinde .019 düzeyinde anlamlı bir etki gösterdiği bulunmuştur ($p<.0.05$). Katılımcıların dışsal amaç puanları üzerinde "mesleki mutluluk" tek başına anlamlı bir etkiye sahip olmazken ($p>.05$); "meslek değişkeninin" tek başına, "dışsal amaçlar" üzerinde .018 düzeyinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir ($p<.05$).

Anahtar Kelimeler : Büyük beşli kişilik özellikleri, yaşam amaçları, öğretmen, hemşire

Kaynakça

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

Hudson, N., W. & Roberts, B., W. (2014). Goals to change personality traits: concurrent links between personality traits, daily behavior, and goals to change oneself. *Journal of Research in Personality*, 53, 68-83.

Ingrid, B. (2009). Life goals and well-being: Are extrinsic aspirations always detrimental to well being? *Psychological Topics*, 18 (2), 317-334.

İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyum modeli: Yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Locke, E., A. (2002). Setting goals for life and happiness. In: Snyder, C., R. & Lopez, S., J. (Eds). *Handbook of Positive Psychology.* New York, Oxford University Press.

Masuda, A., D. & Sortheix, F., M. (2012). Work-Family Values, Priority Goals and Life Satisfaction: A Seven Year Follow-up of MBA Students. *J Happiness Stud*, 13, 1131–1144.

Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 27, 316-322.

Nair, S., KP. (2003). Life goals: the consept and its relevance to rehebilitation. *Clinical Rehabilitation,* 17, 192-202.

Reisz, Z., Boudreaux, M., J. & Ozer, D., J. (2014). Personality traits and the prediction of personal goals. *Personality and Individual Differences*, 55, 699-704.

Visconti, K., J., Ladd, G., W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2015). The role of moral disengagement in the associations between children's social goals and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 101-123.

(7687) Öğretmen Adaylarında Değerlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ali KARABABA MEB

Bülent DİLMAÇ Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Bir ülkenin geçmişten geleceğe bırakabileceği en büyük miras akademik ve ahlaki yönden güçlü nesiller yetiştirmektir. Bu nesillerin yetiştirilmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenin bu süreçteki verimliliği sahip olduğu değerlerinden ayrı düşünülemez. Değer kişinin inançlarını, duygularını, tercih ve davranışlarını etkileyen kişisel ve toplumsal yaşamda önemli bir yere sahiptir (Silah, 2000). Dilmaç (1999; 2007), değer kavramını bir bireyin çeşitli insanları, insanlara ait olan özelliklerini, istek ve niyetlerini, davranışlarını değerlendirirken başvurduğu bir kriter ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran inançlar bütünü olarak ifade etmiştir. Değerler, bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkar ve toplumsal bütünselliğin ayrışmaz bir öğesini oluşturur. Bir toplumun yaşamında, her şey değerlere göre algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar (Dilmaç, 2007). Değer, kişinin çevreye ve onun kendi üzerindeki etkilerine karşı kendi tepkisini ortaya koymasını sağlayan, ona rehberlik eden bir mekanizmadır (Bulut, 2011). Kişinin hangi durumlarda neye göre tepkide bulunacağı konusunda kişiye yol gösteren unsur niteliğinde olan değerler, gerek bireysel gerekse toplumsal hayatın düzen içinde işlerliğini korumasını sağlayan kabullerdir (Erdem, 2003). Güngör (2000), değeri bir inanç olarak ele alsa da inançtan daha üst seviyede gerçekleşen bir zihinsel yapı olarak değerlendirmiştir. Ona göre değer, bir tür idrak, duygu ve bilgilerimizin bütünüdür. Değer tek bir inancı değil, bir arada etkileşimle organize bir yapıya dönüşmüş bir inancı temsil eder. Değerler hem bireysel hem de toplumsal boyuta sahiptir. Değerler, insanın davranışlarına rehberlik eden temel doğrular olarak bireysel boyutu temsil ederken; toplumun iyiliği, kötülüğü, önem derecesi gibi çeşitli açılardan insanların üzerinde hemfikir olduğu olgular olarak ise toplumsal boyutu temsil eder (Welton ve Mallan, 1999; Akt. Kumbasar, 2011). Schwartz (1999) değerlerin kişisel tercihlerden başlayıp evrensel boyuta kadar uzanan geniş bir yelpazede var olduğunu belirtir.

Görülmektedir ki değerler sosyal davranış, tutum, ideoloji, değerlendirmeler, ahlaki yargılar ve başkalarına kendini savunma ayrıca diğerlerini etkileme girişimleri olarak bahsedilen hemen hemen tüm davranış çeşitlerinin belirleyici etkenidir (Rokeach, 1973). Hem eğitim sürecinde hem de toplumsal boyutta önemli bir konumda bulunacak öğretmen adaylarının sahip olduğu değerlere yönelik olarak gerçekleştirilmiş bu çalışmanın önem arz edeceği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada öğretmen adaylarında değerlerin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören ve araştırmaya basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile dahil edilen 226 kız (%72,9) ve 86 erkek (%27,1) olmak üzere toplam 310 kişi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve katılımcıların değer düzeylerinin belirlenmesinde ise Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) tarafından geliştirilen "Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ekonomik durum değişkenleri yer almaktadır. Değerler Ölçeği ise toplumsal değerler, kariyer değerleri, entelektüel değerler, maneviyat, materyalistik değerler, insan onuru, romantik değerler, özgürlük ve fütüvvet olmak üzere dokuz alt boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmasında Cronbach alpha katsayıları sırasıyla toplumsal değerler alt boyutu için .90, kariyer değerleri alt boyutu için .80, entelektüel değerler alt boyutu için .78, maneviyat alt boyutu için .81, materyalistik değerler alt boyutu için .78, insan onuru alt boyutu için .61, romantik değer alt boyutu için .66, özgürlük alt boyutu için .65 ve fütüvvet alt boyutu için ise .63 olarak hesaplanmıştır (Dilmaç, Arıcak ve Cesur, 2014). Analizler SPSS 16.0 paket programı aracılığıyla test edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler bağımsız örneklem t-testi, iki yönlü varyans analizi (Anova) ve Korelasyon teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu elde edilen F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda farkın kaynağını saptamak amacıyla Schefee testi uygulanmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırma bulgularını incelediğimizde, öğretmen adaylarında sadece romantik değerlerlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçları yaş değişkeni ile materyalist değerler ve fütüvvet arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bölüm değişkeni açısından katılımcıların değer düzeyleri analiz edildiğinde sadece materyalist değerlerin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada toplumsal, materyalist değerlerin ve özgürlük değerinin sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarında entelektüel değerler, maneviyat, materyalist değerler, insan onuru, romantik değerler, özgürlük ve fütüvvet değeri düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarında tüm değerlerin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Son olarak araştırma sonuçlarında, entelektüel

değerler, materyalist değerler, insan onuru, romantik değerler ve fütüvvet değeri düzeylerinin ailenin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, değer

Kaynakça

Bulut, S. (2011). Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Dilmaç, B. (1999). İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitiminin Verilmesi ve Eğitimin Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Sınanması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dilmaç, Bülent (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsanî Değerler Eğitiminin İnsanî Değerler Ölçeği ile Sınanması. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dilmaç, B., Arıcak, O. T. ve Cesur, S. (2014). A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(5), 1661-1671.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (4), 55-72.

Güngör, E. (2000). Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar (3. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Kumbasar, E. (2011). Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values, NewYork: The Free Press.

Schwartz, S. H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. Applied Psychology: An International Review, 48 (1), 23–47.

Silah, M. (2000). Sosyal Psikoloji. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.

(7726) Bilinçli Farkındalık ile Öznel İyi Oluş: İyimserliğin Aracı Rolü

Mehmet SARIÇALI — Anadolu Üniversitesi
Begüm SATICI — Yıldız Teknik Üniversitesi
M. Engin DENİZ — Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

İnsanların dünyanın yaşanılabilirliğine yönelik inançları savaşlar ve terör olayları gibi birçok nedenden sarsılmaktadır. Buna ek olarak enformasyon kanallarının etkisiyle insanlar, içsel süreçlerinden uzaklaşabilmektedirler. Bu iki durumun ilki sonucunda dünyaya yönelik bir karamsarlık gelişebilmektedir. İkinci durumda da birey duygularına, düşüncelerine yabancılaşabilmektedir. Oluşan yabancılaşma sonucu, olumlu psikolojik yapılar tahrip olabilmektedir. Bu açıdan bireylerin öznel iyi oluşlarını artırabilmek açısından, iyimser bir bakış geliştirmeleri önemli görülmüştür. Bu noktada kuramsal olarak da iyimserliğin bireyin problemlere odaklanmaktansa gelecekle ilgili olumlu beklenti geliştirmelerine yönelik katkısına dikkat çekilmiştir (Goleman, 2000). Ayrıca iyimser bireyler güven duygusu yaşamakta ve mevcut problemlerini çözme noktasında alternatif çözümleri deneme yöneliminde olabilmektedirler (Carver ve Scheirer, 2002). Bu bağlamda alanyazında iyimserlik ile öznel iyi oluş arasında ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur (Chang ve Sanna, 2001). Bunun yanında, iyimser bir algının gerçekçi bir düzlemde gelişebilmesi için ise bilinçli farkındalığın etkili olabileceği öngörülmüştür. Bu noktadan hareketle, bilinçli farkındalık aracılığı ile bireyler, anlık duygulanımlarını, düşünsel süreçlerini kendilerine yönelik yargılayıcı bir tutum olmaksızın deneyimleyebileceklerdir. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık, bireyin anlık yaşantılarında içsel süreçlerinin ve algılarının yargılamaksızın farkında olma deneyimini tanımlamaktadır (Kabat-zinn, 1990). Ayrıca yargılamaksızın anı deneyimlemenin yanında bilinçli farkındalık, mevcut anda yaşanan duruma ve içsel süreçlere yönelik bir esnek bakışı da içermektedir (Brown ve Ryan, 2003). Buradan hareketle Modern dünya insanının anlık deneyimlerini yargılamaksızın ve esnek bir dikkatle yaşamasının öznel mutluluk algısına katkı sağlayabileceği kuramsal olarak öngörülebilir. Çünkü bireyler yaşamın hızlı akışı ve rutin doğası karşısında içsel süreçlerinden uzaklaşabilmektedir. Kendi deneyimlerine odaklanmak yerine profesyonel bir duruşla beklendik deneyimlere odaklanmak durumunda kalabilmektedirler. Ayrıca enformasyon kanalları ile bireye hangi duygu karşısında ne türden bir tepkiyi verebileceği sunulmaktadır. Bu noktada bireylerin anlık deneyimlerine, duygularına, düşüncelerine odaklanmaları oldukça yararlı olabilecektir. Bilinçli farkındalık ve öznel iyi-oluş ilişkisini ortaya koyan araştırmalar da bu mantıksal önermeyi desteklemektedir (Samuelson, Carmodyrine, Kabat-Zinn ve Bratt, 2007; Schutte ve Malouff, 2011). Bu bağlamda bu çalışmada ise bilinçli farkındalığın iyimserlik aracılığı ile öznel iyi oluşu yordadığı hipotezi sınanmıştır. Belirtilen hipotez doğrultusunda bu çalışmada üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide iyimserliğin aracılık rolünün olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bir diğer değişle, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıklarını onların öznel iyi oluşlarını artıracağı, bu artırmada ise iyimserliğin aracı bir role sahip olacağı öngörülmüştür.

Çalışma 300 [164 (%55) kadın, 136 (%45) erkek, Yaş*ort* = 20.78, Yaşss = 1.86] üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Watson, Clark ve Tellegen, (1988) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Gençöz tarafından uyarlanan Pozitif ve Negatif Duygu Durum Ölçeğini, Diener ve meslektaşları (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Durak, Durak ve Gençöz (2010) tarafından uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeğini, Scheier, Carver ve Bridges (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Türküm (2000) tarafından uyarlanan Yaşam Yönelim Testi-R'ni ve Bilinçli Farkındalık Ölçeğini (Brown ve Ryan, 2003; TR: Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011) doldurmuşlardır. İyimserliğin aracılık rolünün olup olmadığı Anderson ve Gerbing (1988) tarafından önerildiği şekliyle iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Öncelikle ölçüm modeli test edilmiş ve ölçüm modeli doğrulandıktan sonra hipotetik yapısal model analize geçilmiştir. Ölçme ve yapısal modelde parselleme yöntemi kullanılmıştır. Modellerin değerlendirilmesinde $\chi 2 < 3$; CFI, IFI ve GFI > .90; RMSEA ve SRMR < .08 kritik değer olarak kabul edilmiştir. Tam ya da kısmi aracı yapısal modellerden hangisinin en iyi model olduğunu belirlemek amacıyla kay-kare fark testi yapılmıştır. Parselleme yöntemiyle tek boyutlu olan bilinçli farkındalık beş parsele ve iyimserlikte iki parsele bölünmüştür. Dolayısıyla modellerde, beşi bilinçli farkındalığın, ikisi iyimserliğin ve üçü öznel iyi oluşun olmak üzere toplam 10 gözlenen değişken ve üç gizil değişken yer almaktadır. Yapısal eşitlik modeline ek olarak, iyimserliğin aracılık rolünün anlamlılığını ek kanıt sağlamak için boostsrapping işlemiyle analizler de yapılmıştır.

Yürütülen analiz sonrasında ölçüm modelinin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu anlaşılmıştır ($\chi 2$=81.836, χ 2/sd=2.56, CFI=.92, IFI=.93, GFI=.95, RMSEA=.07 ve SRMR=.056). Ayrıca ölçüm modelindeki yol katsayılarının -.37'den büyük olduğu ve tümünün anlamlı olduğu görülmüştür. Yapısal modelde ilk, iyimserliğin bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında tam aracı olduğu yapısal model test edilmiş ve modelin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğu görülmüştür ($\chi 2$=96.518, χ 2/sd=2.95, CFI=.90, IFI=.91, GFI=.94, RMSEA=.08 ve SRMR=.075). Ardından, iyimserliğin kısmi aracı olduğu yapısal modelin daha iyi uyum iyiliğine sahip olduğu anlaşılmıştır ($\chi 2$=81.836, χ 2/sd=2.56, CFI=.92, IFI=.93, GFI=.95, RMSEA=.07 ve SRMR=.056). Kay-kare fark testi yapılmış ve kısmi aracı olan yapısal modelin daha iyi bir model olduğu görülmüştür ($\Delta\chi 2$=14.68, sd=1, p<.001). Boostsrapping analizi sonucunda iyimserliğin bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki aracılığının anlamlı olduğu saptanmıştır (bootstrap etki = .42, %95G.A.=.18, .76). Sonuç olarak iyimserliğin üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında tam aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Bilinçli farkındalık, iyimserlik, öznel iyi oluş, pozitif psikoloji

Kaynakça

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822-848.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). The hopeful optimist. *Psychological Inquiry*, 288-290.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Durak, M., Senol-Durak, E., & Gencoz, T. (2010). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research*, *99*(3), 413-429.

Gençöz, T. (2000). Positive and Negative Affect Schedule: A study of validity and reliability. *Türk Psikoloji Dergisi, 15* (46), 19-28.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review, 78* (2), 78-93.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160), 224-235.

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, *50*(7), 1116-1119.

Türküm, A. S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilissel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1,* 1-16.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063.

(7728) Psikolojik Danışman Adaylarının Kendini Engelleme Eğilimlerinin Özgünlükleri ve Aldıkları Süpervizyon Açısından İncelenmesi

Mehmet SARIÇALI — Anadolu Üniversitesi

A. Sibel TÜRKÜM — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Psikolojik danışman eğitimi sürecinde danışman adaylarının etkili yardım sunabilme becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Etkili yardım sunabilme yolunda aynı zamanda danışman adaylarının kendilerine yönelik farkındalıklarının da artırılması önemlidir. Beceri geliştirme ve öz farkındalık kazanma açısından danışman eğitiminde süpervizyon bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Süpervizyon süreçlerinde danışman adayları psikolojik yapılarına yönelik içgörü kazanmaktadırlar. Beceriler, psikolojik yapıları ve danışma sürecinde bu yapıların etkisine ilişkin farkındalıklarının derinleşmesi gerek danışmanlar gerekse de kendileri için faydalı olabileceği umulmaktadır. Diğer yandan, psikolojik danışma ilişkisi psikolojik danışmanlar açısından kimi zaman belirsizlikleri barındırabilmektedir. Danışman adayları da bu belirsizlik karşısında işlevsel olmayan baş etme yöntemleri geliştirebilmektedirler. Belirsizliğe ek olarak, süpervizyon süreçlerinde performanslarının değerlendirilme durumu da danışman adaylarının kaygılarını artırabilmektedir. Ayrıca, Ülkemizde, danışman eğitimine yönelik sistematik ve nesnel ölçütler belirlenmemiştir. Benzer şekilde süpervizyon sürecine ilişkin Asgari ölçütler, ve bu ölçütleri karşılama sistematiği konusunda kabul görmüş bir metodoloji bulunmamaktadır. Bu durumun danışman adayları açısından olumsuz birtakım doğurgularının olabileceği öngörülebilir. Alanyazında, Bireylerin kritik bir performans sonrasında ve belirsizlik algısı oluşturmaları durumunda uyumsuz bir baş etme yöntemi olarak kendini engellemeyi (Self-handicapping) kullanabilecekleri belirtilmektedir (Jones ve Berglas, 1978). Kendini engelleme açısından sürecin belirsizliği, performansın değerlendirilmesi ve performansa ilişkin geribildirim alınması faktörleri etkili olmaktadır. Birey, bir performans sonrası başarısız olma ya da başarısız olarak değerlendirilme olasılığını ortadan kaldırmak için kendi önüne engeller koyabilmektedir. Bu durumda başarısızlık durumu oluşturulan engele yüklenebilecek ve bu şekilde benlik yapılarının kurtarılabileceği düşünülecektir. Çünkü muhtemel başarı durumunda ise, oluşturulan engele rağmen başarıldığı algısı oluşabilmektedir. Ancak bu durumda ortaya konulan engel sonucu birey başarısız olabilmektedir. Başarısız olma durumunun yanında beklenenin aksine olası başarısızlık durumuna ilişkin kendini engellemeyi kullananlar olumsuz algılanabilmektedir. Bu durumda birey beklediğinin aksine olumsuz etkilenebilmektedir. Bu noktada bireylerin günlük yaşantılarında kendilerini oldukları gibi, doğru bir şekilde ortaya koyabilmelerini tanımlayan özgünlük (Kernis ve Goldman, 2006; Wood, Linly, Maltby, Baliousis ve Joseph, 2008) kendini engelleme ile baş etme yöntemi olarak kullanılabileceği önermesi kuramsal ve mantıksal açıdan ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, psikolojik danışman adayları, danışma süreçlerinde bir benlik koruma stratejisi olarak kullanabildikleri kendini engelleme algılarının, özgünlük gibi olumlu yapılar aracılığı ile üstesinden gelebileceklerdir. Söz konusu gelişim için ise psikolojik danışman adaylarının geliştirici nitelikte süpervizyon almaları önemli görülmüştür. Bu doğrultuda Bu araştırma çerçevesinde kendini engelleme ve özgünlük yapılarına ek olarak süpervizyon süreçlerine ilişkin psikolojik danışman adaylarının değerlendirmelerini içeren bilgilerin alınması da faydalı görülmüştür. Bu şekilde ülkemizdeki danışman eğitiminin niteliğinin artırılmasına ve yürütülen süpervizyon faaliyetlerine yönelik bir ipucu niteliğinde olabilecek bulgular ortaya konulması hedeflenmektedir. Böylelikle bu araştırmanın bulgularının psikolojik danışmanlara, alanda eğitim veren akademisyenlere faydalı olabileceği öngörülmüştür.

Bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük algıları, aldıkları süpervizyonun türü ve niteliği, cinsiyet, psikolojik danışman olma konusundaki kararlılık ve danışan olarak psikolojik danışma deneyimi geçirmeleri değişkenlerince yordanıp yordanmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda, danışma uygulaması yapılan ve süpervizyon faaliyetleri yürütülen, orta ve büyük ölçekli yedi üniversitenin psikolojik danışma programı son sınıfında eğitim gören, 298 öğrenciden veri toplanılmıştır. Veri toplama araçları olarak: kendini engelleme ve özgünlük ölçeklerinin yanı sıra, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kendini engelleme Ölçeği Jones ve Rhodevvalt (1982) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması ise, Akın, Abacı ve Akın (2010) tarafından yapılmıştır. Özgünlük envanteri ise, Kernis ve Goldman (2006) tarafından geliştirilmiştir. Özgünlük Envanterinin Türkçe uyarlaması ise Aydogan, Öztürk ve Özbay (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli araştırma izni alınmıştır. Benzer şekilde, Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Aracılığı ile veri toplanacak diğer üniversitelerden de gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Bunun yanında araştırmaya gönüllü katılım konusunda gerekli özen gösterilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ve adımsal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde değişkenlerin ilişkilerini görmek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve anlamlı ilişiye sahip olan değişkenler ile regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin istatistiksel önkoşulu olan analizler incelenmiştir. Bu çerçevede dağılımın normal olup olmadığını incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayısıyla, çoklu bağıntısallık olup olmama durumu VIF ve tolerans değerleriyle, artık terimler arası bağıntısallık olup olmaması ise Durbin-Watson değeri ile incelenmiş ve tüm değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür.

Pearson korelasyon analizi aracılığı ile, psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının, aldıkları süpervizyonun türü ve niteliği, danışan olarak psikolojik danışma deneyimi geçirme, psikolojik danışman olarak çalışma konusundaki kararlılık ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkileri incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algıları ile; özgünlük, algılanan süpervizyon niteliği, ve psikolojik danışman olarak çalışma konusundaki kararlılık değişkenleri arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüştür. Buna karşın danışman adaylarının kendini engelleme algıları ile cinsiyet, danışan olarak psikolojik danışma deneyimi geçirme, alınan süpervizyonun türü değişkenleri arasında bir korelasyon olmadığı bulunmuştur. Korelasyon analizi sonucunda özgünlük, algılanan süpervizyon niteliği ve psikolojik danışman olarak çalışma konusunda kararlılık değişkenlerinin kendini engelleme algısı üzerindeki yordayıcılığın incelenmesi açısından adımsal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen adımsal regresyon analizi sonuccunda psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarına ilişkin toplam varyansın %23 ($R2$=.23) açıklandığı gözlenmiştir. Bu şekilde model [F(3, 259)=25.02, p<.01] değerleri ile doğrulanmıştır. Elde edilen bulgular, kuramsal zeminde ve uygulama boyutunda tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Kendini engelleme, özgünlük, psikolojik danışman adayı, süpervizyon

Kaynakça

Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2010). Kendini Sabotaj Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *16. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 14-17 Nisan, Mersin.

Aydoğan, D., Özbay, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2011). Özgünlük ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, 3-5 Ekimi İzmir.

Jones, E. E. ve Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: the appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, 200-206.

Jones, E. E. ve Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale.* Utah Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Salt Lake City, UT 84112.

Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in experimental social psychology*, *38*, 283-357.

Wood A. M., Linley, P. A., Maltby J., Baliousis M., & Joseph S. (2008) The authentic personality: a theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385–399.

(7749) KKTC'DE Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencilerinde Stresli Yaşam Olayları İle Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Deniz ERGÜN — Yakın Doğu Üniversitesi
Gönül TAŞÇIOĞLU — Yakın Doğu Üniversitesi
Utku BEYAZIT — Yakın Doğu Üniversitesi

ÖZET

Üniversite öğrencileri genç yetişkin adayı olarak ebeveynlerinden daha bağımsız hareket edip ve yaşamlarıyla ilgili yeni sorumluluklarla karşı karşıya gelecekleri bir döneme girerler. Özellikle üniversite eğitiminin ilk yılında öğrenciler duygusal olarak hazır olmadıkları değişen bir çevreye adapte olamakta ve beklenen akademik başarıya ulaşmakta sıkıntılar yaşamaktadırlar (Sharma, 2012). Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinde en fazla stres yaratan yaşam olaylarının akademik başarı gösterme, ders yükü ve yoğunluğu, mezuniyet sonrası iş bulamama kaygısı, kariyer hedefi ile ilgili sorunlardan oluştuğu, cinsel yaşam, madde bağımlılığı, romantik ilişkilerin ise en az stres olaylar olduğu tespit edilmiştir (Batıgün ve Kayış, 2014).

Üniversite öğrencilerinin ebeveyn tutumlarının üniversite yaşam olayları üzerinde etkisi olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konmaktadır. Çocuklarının ihtiyaçlarına ilgili ve olumlu yanıt verebilen ebeveynlerin yetiştirdikleri bireylerin kişilerarası ilişkiler, karar verme, kimlik gelişimi gibi yaşam becerilerini kazandıkları tespit edilmiştir (Slicker, Picklesimer, Guzak, Fuller, 2005). Demokratik ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocuklarının duygusal olarak daha sağlıklı oldukları ve bu öğrencilerin üniversite yaşamı boyunca yaşadıkları olaylar karşısında daha az stres yaşadıkları ve üniversite yaşamına daha iyi uyum sağladıkları gözlenmiştir. Diğer taraftan otoriter ebeveyne sahip öğrenciler olaylar karşısında daha fazla stres yaşamakta ve üniversite yaşamına daha az uyum göstermektedirler (Love ve Thomas, 2014). Ebeveyn katılımını ile öğrencilerin akademik başarısını arasında ilişki olduğu ifade edilmektedir (Schwanz ve ark., 2014). Sağlıklı bir öğrenim hayatı için tek başına akademik başarının yeterli gelmediği, öğrencilerin aynı zamanda duygusal ve sosyal olarak uyum sağlamalarının da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hilary ve Brent,1994).

Son yıllarda aşırı ebeveyn katılımı olarak tanımlanan helikopter ebeveyn tutumunun ailesinden ilk kez ayrılan öğrencilerin, sorumluluk alma ve baş etme becerileri üzerinde olumsuz etkiye yol açtığı, kendi yaşamlarına ilişkin sorumluluk alma becerisine sahip olmayan öğrencilerin de özellikle akademik kadro üzerinde önemli derecede yük oluşturduğu ileri sürülmüştür (Odenweller, Booth-Butterfield, Weber, 2014). Dolayısıyla bu öğrenciler üniversite yaşamına özgü akademik sorumlulukları yerine getirmekte ve karşılaştıkları problemleri çözmekte sıkıntı yaşamaktadırlar.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) kendine özgü yaşam koşulları ve akademik yapısıyla üniversite çağındaki öğrencilere öğrenim fırsatı sunmaktadır. Ancak ailelerinden ilk kez ayrılan öğrencilerin bu farklı yapı içerisinde üniversite yaşamına özgü çeşitli stres yaratan yaşam olayları deneyimledikleri gözlemlenmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öğrencilerin üniversite yaşamlarında hangi alanlarda problem yaşadıklarını tespit ederek, ebeveyn tutumları ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

KKTC'de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinde stresli yaşam olayları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimleyici araştırma deseni kullanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Yakın Doğu Üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin oluşturulması planlanmaktadır. Aratırmaya yaklaşık 500 öğrencinin dahil edilmesi planlanmaktadır. Araştırmada öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Üniversite Öğrencileri için Yaşam Olayları Envanteri, Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği ve Helikopter Ebeveynlik Ölçeği uygulanacaktır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu öğrencilerin yaş, cinsiyet, akademik başarı, anne-babalarının bazı sosyo-demografik bilgilerine öğrenmeye yönelik soruları içermektedir.

Üniversite Öğrencileri için Yaşam Olayları Envanteri: Dinç (2001) tarafından yeniden düzenlenen envanter üniversitede öğrenim gören öğrencilerin günlük yaşamda deneyimleyebileceği olumsuz yaşam olaylarını ölçmektedir. Kişinin kendisinin dolduracağı envanter 5'li likert tipi olup 47 maddeden oluşmaktadır. Envanterden alınan yüksek puanlar öğrencilerin o alanda sıkıntı yaşadığını göstermektedir. Dinç (2001) tarafından yapılan çalışmada cronbach alfa katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur.

Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (ÇYSÖ): Sümer ve Güngör (1999) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçek 5'li likert tipi ve iki alt ölçekten (kabul/ilgi, sıkı denetim/kontrol) oluşmaktadır. Anne ve babadan alınan kabul ilgi boyutunun Cronbach alfa değeri 0.94, anneden alınan sıkı denetim/kontrol boyutunun alfa değeri 0.80; babadan alınan sıkı denetim/kontrol boyutu ise 0.70 olarak bulunmuştur (**Sümer ve Güngör, 1999).**

Helikopter Ebeveynlik Ölçeği (HEÖ): Odenweller, Booth-Butterfield and Weber (2014) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert tipi olup 15 sorudan oluşmakta ve Y kuşağının ebeveynlerinin, helikopter ebeveynlik davranışları hakkındaki algılarını ölçen

bir araçtır. Türkçe geçerlilik ve güvenirlilik çalışması Ertuna (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.77 olarak bulunmuştur (**Ertuna, 2016).**

Ebeveyn tutumlarının üniversite öğrencilerinin yaşam olayları üzerinde etkili olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Stresli yaşam olayları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada da, literatürdeki bulgulara paralel olarak, KKTC'de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin özellikle çevresel ve akademik alanda stresli yaşam olayları deneyimledikleri; bu stresin ebeveyn tutumları ile özellikle de otoriter ve helikopter ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca, deneyimledikleri stresli yaşam olaylarının öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, akademik başarı durumları, anne ve baba öğrenim düzeyleri, anne ve babaları ile ilişkilerinin düzeyi ve öğrencilerin barınma koşulları gibi çeşitli sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Üniversite öğrencileri, yaşam olayları, ebeveyn tutumu

Kaynakça

Batıgün, D.A ve Kayış, A.A.(2014). Üniversite Öğrencilerinde Stres Faktörleri: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Problem Çözme Becerileri Açısından Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis,i*29(2): 69-80.

Dinç, Y. (2001). Predictive Role of Perfectionism on Depressive Sypmtoms and Anger: Negative Life Events as the Moderator. Unpublished master thesis, METU, Ankara.

Ertuna, E. (2016). The Turkish Translation, and Reliability, Validity Study of Helicopter Parenting Instrument. Unpublished master thesis. Near East University. Lefkoşa.

Hilary, G. and Brent, M. (1994). Emotional, Socail and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling and Development*, 72(3): 281-288.

Love, K. M., Thomas, D. M. (2014). Parenting Styles and Adjustment Outcomes among College Students. *Journal of College Development*, 55(2): 139-150.

Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M. and Weber, K. (2014). Investigating Helicopter Parenting, Family Environments, and Relational Outcomes for Millennials. *Comunnication Studies,* 65(4): 307-425.

Schwanz, K. A., Palm, L.J., Hill-Chapman, C. R., and Brouhton S. F. (2014). College Students' Perceptions of Relations with Parents and Academic Performance. *American Journal of Educational Research*, 2(1): 13-17.

Sharma, B. (2012). Adjustment and Emotional Maturity Among First Year College Students. Pakistan *Journal of Social and Clinical Psychology,* 10(2): 32-37.

Slicker, E. K., Picklesimer, B. K., Guzak, A. K., Fuller, D. K. (2005). The Relationship of Parenting Style to Older Adolescent Life-Skills Development in the United States. Nordic *Journal of Youth Research*, 13(3): 227-245.

Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 14 (44),* 35-58.

(7758) Turkish Adaptation of Perfectionism Cognitions Inventory (PCI)

Oya YERİN GÜNERİ ODTÜ

Gökçen AYDIN ODTÜ

ÖZET

Perfectionism described as putting high standards for self performance and trying to achieve those standards has taken attention of researchers for many years (Flett & Hewitt, 2002). Although it has been searched for various aspects, Flett, Hewitt, Blankstein and Gray (1998) suggested that many aspects of multidimentional perfectionism should be examined especially for individual differences. Perfectionism is described with different models, but Hewitt and Flett's (1991) model has the most valid explanations displaying difference between self-oriented perfectionism and socially-prescribed perfectionism (Stoeber, Feast, & Hayward, 2009). In self-oriented perfectionism, individuals strive for being the perfect one by reaching the highest standards set for their own behaviors. On the other hand, socially-prescribed perfectionism described the situation in which other people set high standard for oneself and trying to reach those high standard by the individuals.

While self-oriented perfectionism mostly comes from inner side, the source of socially-prescribed perfectionism is outside. Therefore, self-oriented perfectionism is linked to thoughts, cognitions or processes (Flett & Hewitt, 2002). Irrational thinking has been related to perfectionist thinking (Ellis, 2002). Flett, Hewitt, Whelan, and Martin (2007) argue that people who have a difference between their own actions and their ideal goals show the sign of perfectionist thinking based on automatic thoughts which are related to "should" sentences regarding expectations.

There has been a need to develop a scale measuring perfectionist cognitions directly because previous scales were mostly for trait perfectionism (Hewitt & Flett, 1991). It is necessary to examine perfectionist thoughts when the link between perfectionism and irrational thinking is close. Consequently, Flett et al. (1998) developed Perfectionism Cognitions Inventory (PCI) for perfectionist cognitions of individuals. As Enns and Cox (2002) described in a clear way, the scale was designed totally from cognitive aspects including both perfection and imperfection thoughts. The scale aims to measure the frequency of thoughts during the past week.

As PCI is widely used and a valid instrument to measure perfectionist cognitions, it can be helpful to adapt the scale in other cultures. Considering the increasing prevalence of perfectionism among people, the aim of the present study was to adapt Perfectionism Cognitions Inventory into Turkish context and to lead further studies with a new instrument assessing perfectionistic thoughts.

The Perfectionism Cognitions Inventory was developed by Flett et al. (1998) to measure perfectionistic cognitions by assessing frequency of automatic thoughts related to perfectionism. The scale consists of 25 items on a 4-point Likert type from 0 (never) to 4 (always) and the items were loaded on one factor. For the scale, higher scores indicates high level of perfectionistic thoughts. Cronbach's alpha was reported as .96 and the test-retest reliability was .67 (Flett et al., 1998). Some sample items are: "I expect to be perfect." and "My work has to be superior.". The adaptation process of the Perfectionism Cognitions Inventory into Turkish included following steps.

Firstly, the scale was translated from English to Turkish by five experts; three of the experts were qualified graduates from counseling field and two of them were graduates from English language teaching field. Secondly, researchers picked the best fitting translation for each item. After completion of all the steps, the Turkish form of the Perfectionism Cognitions Inventory was conducted with 418 Department of Basic English students at a state university in Turkey. Among participants, 238 (56.9 %) were female and 180 (43.1 %) were male. The participants were from four different language levels: 109 of them (26.1%) were from pre-intermediate level, 150 (35.9 %) were intermediate level, 118 (28.2 %) were upper-intermediate level and finally 41 (9.8 %) were advanced level. Their mean age was 19.65 years (*SD* = 3.43). Data were collected via an online survey applied to convenient sample.

To support the previously established factor structure of PCI, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with AMOS 18.0 software. The results of the confirmatory factor analysis indicated an adequate model fit for the original single-factor structure of the Perfectionism Cognitions Scale with the current sample [χ^2 (241) = 702.61, p =.00; χ^2/df- *ratio* = 2.92; *GFI* = .88, *CFI*= .90, *RMSEA* = .07] with some modifications. The results confirmed the unidimentional factor structure of the Turkish version of Perfectionism Cognitions Inventory with some modifications. The Cronbach alpha was .92 and the test-re-test reliability was .89 for two-week period. Based on these evidences, Turkish version of Perfectionism Cognitions Inventory appears to be a valid and reliable measurement to be used in Turkish studies.

Anahtar Kelimeler : perfectionism cognitions, scale adaptation, perfectionism

Kaynakça

Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G.L. Flett & P.L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217–229). Washington, DC: American Psychological Association.

Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33–62). Washington, DC: American Psychological Association.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In P. L. Hewitt & G. L. Flett (Eds.), *Perfectionism* (pp. 5–31). Washington, DC: APA.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1363–1381.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Whelan, T., & Martin, T. R. (2007). The perfectionism cognitions inventory: Psychometric properties and associations with distress and deficits in cognitive self-management. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, *25*(4), 255–277. http://doi.org/10.1007/s10942-007-0055-4

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 456–470

Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. a. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, *47*(5), 423–428. http://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014

(7761) Kibir Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Onur GÜRSOY Mersin Üniversitesi

Mehmet GÜNDOĞDU Mersin Üniversitesi

Alim KAYA Mersin Üniversitesi

ÖZET

İnsan yaşamında önemli bir yeri olan kibir duygusu, Arapça kökenli *kibr* sözcüğünden gelmektedir ve insanın kendisini başkasından büyük görmesi, büyüklenmek, kendini beğenme, büyüklük satma ve kişinin kendini üstün görmesi ve bu duyguyla başkalarını aşağılayıcı davranışlarda bulunması olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2010).

Diğer yandan, kibirin kaynağı olabilecek bir değişken olan Narsizmin tanımına bakıldığında, bir diğer adının da kibirlilik olduğu görülmektedir. Bu nedenle kibir ile Narsizmin birlikte ortaya çıktığı da düşünülebilir. Ayrıca bu örüntünün tanımlanmasında yaygın biçimde kullanılan diğer terimler; kendini beğenmişlik, azamet, gösterişçilik ve ben-merkezciliktir (Twenge ve Campbell, 2010). Bunun yanında kibirlilik ya da narsizm psikolojik ilginin benlik üzerine yoğunlaşması olarak da ele alınmaktadır (akt. Kiraz, 2011). Narsistik bireyin özelliklerine bakıldığında; küçümseyen bir üstünlük, öz saygı ile ilgili şiddetli bir zihin uğraşısı, başkalarına karşı belirgin bir empati ve ilgi yoksunluğu görülmektedir. Narsist bireyler, hiçbir şey beklemedikleri kişilere tepeden bakar ve küçük görme eğilimi içerisindedir (akt. Kiraz, 2011).

Ruhsal Bozuklukların Tanı Ölçütleri El Kitabı'nda (DSM V) Narsizmin tanımı; üstünlük duygusu, (davranışsal ve düşlemlerde) beğenilme gereksinmesi ve empati yapamamanın sürekli bir örüntü halinde olması olarak verilmiştir. Davranışsal olarak kendisinin çok önemli olduğu duygusunu taşır. Ayrıca küstah, kendini beğenmiş tavırlar, davranışlar ve tutumlar sergiler (DSM V, 2013).

Brown (1997)'a göre Narsizm 6 temel davranışsal-psikolojik yatkınlık üzerinden tanımlanmaktadır;

Kendini yüceltme

Mantığa bürüme (daha çok yüksek eğitim düzeyindeki kişilerde)

İnkâr (ideal ve gerçek kişilik arasındaki farkı), hatalarını kabul etmemek, farkına varmamak ve bu hataların sorumluluğunu almamak (davranışsal)

Egoist nitelikler

Narsistik hak görme algısı: Başkalarından faydalanma hakkı, başkalarını küçük görme hakkı,

Anksiyete: Güvensizlik ve hayran kitlesine ihtiyaç duymaları

Narsistik bireylerin özelliklerinden biri de eleştiriye karşı aşırı duyarlı olmaları ve öfkeyle tepki vermeleridir. Tepki veremezlerse kendilerini küçük düşmüş hissederler. Başkalarının beni eleştirme hakları yok diye düşünürler. Kıskançlık duyguları da yoğundur.

Kibirin tam tersi bir davranış örüntüsü olan alçak gönüllülük ise, bireyin kendi başarı ve yeteneklerini değerlendirirken ölçülü davranması (Emmons, 1999), kişinin sınırlılıklarını bilmesi, hatalarının farkında olması, eksiklerini kabul etmesi (Tangney, 2000), yeni fikirlere ve önerilere açık olması şeklinde tanımlanmaktadır (aktSarıçam ve diğ., 2012). Ancak, Kohut (2004)'a göre insan, doğuştan "büyüklenmeci kendilik duygusuna sahiptir. Bu duygu bencilce davranışlara yönelim gösterebilmektedir. Adler (2001)'e göre kişi bu yönelimini artırırsa ve içselleştirirse "büyüklük hastalığı" başlar. Bushman-Baumeister (1998) kendilerini büyük gören insanların yazdıkları bir yazı ya da yaptıkları bir iş eleştirildiğinde çok öfkelenebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kendini beğenmiş insanların, fikirleri reddedildiğinde ve yeterlik testlerini kaybettiklerinde öfkelenmeye eğilimli oldukları belirtilmiştir (Heatherton-Vohs, 2000). Bununla birlikte, kibirin bir çok yönden olumsuz etkileri olmasına rağmen, "kibir birçok sosyal rahatsızlığın temelini oluşturur" tezini desteklemediği bulunmuştur (Baumeister ve diğ., 1996). Günlük yaşamda oldukça yaygın biçimde kibir ve kibirli bireylerle karşılaşılmasına karşın Alanyazında Türkçede kibir ölçeğine rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, kibir duygusunun ve bunun sonucunda ortaya çıkan kibir davranışını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma grubu Mersin Üniversitesinin yedi farklı bölümünden (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 87 kişi, Çevre Mühendisliği 59 kişi, İngilizce öğretmenliği 20 kişi, İlköğretim Fen bilgisi öğretmenliği 28 kişi, Okulöncesi öğretmenliği 15 kişi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği 22 kişi ve İktisat 46 kişi) seçilen toplam 277 öğrenciden oluşmaktadır (173 kadın; 104 erkek). Öğrencilerin yaşları 17 ile 33 arasında değişmektedir (=21.34; ss=2.47). Araştırma grubundaki 58 kişi birinci sınıf, 81 kişi ikinci sınıf, 51 kişi üçüncü sınıf ve 87 kişi dördüncü sınıflardan oluşmaktadır.

Kibir ölçeği geliştirmek amacıyla ilgili literatür taramasına dayalı olarak 35 maddeden oluşan "kibir ölçeği önformu" oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuş, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktora yapmış beş uzmana ölçek maddeleri inceletilmiştir.Uzmanlar tarafından ölçek maddelerinden 32'sinin kibiri ölçmek için uygun olduğu üç maddenin ise uygun olmayabileceği belirtilmiştir. Böylece üç madde ölçekten çıkarılmış ve 32 maddelik form Mersin Üniversitesinin çeşitli fakültelerinden seçilen 271 üniversite öğrencisine sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçek maddelerini doldurmaları 10 dakika ile 30 dakika arasında değişmiştir. Ölçeğin doldurulmasının yaklaşık olarak 20 dakika sürdüğü söylenebilir.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla 271 kişiden elde edilen verilere temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliğinin incelemek amacıyla da Cronbach α içtutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Veriler SPSS 21 paket programında analiz edilmiştir.

Yapılan temel bileşenler analizinin sonucunda öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük 8 faktör tespit edilmiştir. Ancak, ilk üç faktörün öz değerinin diğerlerinden yüksek olması nedeniyle ölçeğin üç faktörlü bir yapıya dönüştürülebileceği düşünülmüş ve veriler üç faktöre zorlanmıştır. Bu üç faktör toplam varyansın 34.85'ini açıklamaktadır. Üç faktörlü bir yapıya zorlanan ölçek maddelerinden faktör yükleri 0.40'ın altında olan altı madde olduğu görülmüş ve ölçek maddelerinin sayısının 26'ya düşürülebileceği görülmüştür. Sonraki aşamada verilere Varimax döndürme işlemi uygulanmış ve yine faktör yükü 0.40'ın altında olan altı madde olduğu gözlenmiştir. Ancak döndürme işlemi sonunda maddelerin faktörlere dağılımının daha uygun olduğu gözlenmiştir. Böylece 9 madde birinci faktöre, 8 madde ikinci faktöre ve 9 madde de üçüncü faktöre dağılmıştır. Ayrıca araştırma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin Cronbach α içtutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kibir, geçerlik, güvenirlik.

Kaynakça

Adler, A. (2001). *Psikolojik aktivite, üstünlük duygusu ve toplumsal ilgi* (B. Çorakçı, Çev.) İstanbul: Say.

Baumeister, R. F., Smart, L. ve Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The darkside of high self-esteem. *Psychological Review, 103*(1), 5-33.

Brown, A. D. (1997). Narcissism, Identity and Legitimacy, Academy of Management Review**,** Vol.22, No:3, 643 – 686.

Bushman, B. J. ve Baumeister, R. F. (1998). Threatenedegotism, narcissism, self-esteem, anddirectanddisplacedaggression: does self-loveor self-hateleadtoviolence.*Journal of PersonalityandSocialPsychology*, 75 (1), 219-229.

Demir, S. (2010). Kelam İlmi Açısından Kur'an ve Sünnet'te Kibir. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) Mental bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı (DSM 5) (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

DSM V (2013). *Tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (E. Köroğlu, Çev.) , Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Emmons, R. A. (1999). Religion in the psychology of personality: An introduction. *Journal of Personality*, 67, 873-888.

Heatherton, T. F. ve Vohs, K. D. (2000). Interpersonalevaluationsfollowingthreatsto self: Role of self-esteem.*Journal of PersonalityandSocialPsychology*, 78(4), 725-736.

Kiraz, C. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Narsistik Kişilik Özellikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Kohut, H. (2004). *Kendiliğin çözümlenmesi, narsisistik kişilik bozukluklarının psikanalitik tedavisine sistemli bir yaklaşım (*Cem Atbaşoğlu, Banu Büyükkal, Cüneyt İşcan, Çev) İstanbul: Metis.

Sarıçam, H., Akın, A., Gediksiz, E. ve Akın, Ü. (2012). Alçakgönüllülük Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Bildiri.

Tangney, J. P. (2000). Humility: Theoretical Perspectives, Empirical Findings and Directions for Future Research. *Journal of Social and Clinical Psychology*

(7772) Aile İşlevleri ve Yetişkinlik Bağlanma Stillerine Göre Öznel İyi Oluş

Gözde KOCAMAZ Ege Üniversitesi
Hakan ATILGAN Ege Üniversitesi
Elif Kübra DEMİR Ege Üniversitesi

ÖZET

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının önemli özelliklerinden biri bireylerde patolojiden çok iyilik halleriyle ilgilenmek, bireylerin güçlü ve olumlu yönlerini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Pozitif psikoloji; bireylerin pozitif özelliklerinin geliştirilmesine, pozitif deneyimler yaşamalarına ve öznel iyi oluşlarını artırıcı programlar aracılığı ile onların ruh sağlıklarının korunmasına odaklanan bir disiplindir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Günümüzde pozitif psikoloji üzerine çalışılan önemli ve temel kavramlardan birisi ise "öznel iyi oluştur". Öznel iyi oluşla ilgili birçok tanım olmasına rağmen öznel iyi oluş; bireyin sahip olduğu olumlu-olumsuz duygulara ve yaşamdan aldığı doyuma ilişkin olarak yaptığı öznel bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme, bireyin olaylara verdiği tepkilerini, şimdiki duygu durumunu, yaşamdan aldığı doyuma ilişkin öznel değerlendirmesini, iş, arkadaşlık, okul, evlilik gibi çeşitli yaşam alanlarına ilişkin aldığı doyumları içermektedir (Diener, 1984; Diener, Lucas ve Scollon, 2006).

Mutluluğu anlamlandırma çabalarına yönelik çalışmalar 30 yıl öncesine dayanmakla birlikte günümüze kadar oldukça gelişmiştir. Bu çabalar çevresel faktörlerin yanında bazı psikolojik faktörlerinde mutluluğu anlamlandırmada rol oynadığını göstermiştir. Mutluluk bir yap-boz gibi düşünüldüğünde; biyolojik ve çevresel farklılıkların tamamlayamadığı boşlukları tamamlamakta kişinin günlük hayatta seçtiği düşünce ve davranışları yardımcı olabilmektedir (Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005). Günümüzde öznel iyi oluşu açıklayabilecek en iyi ipuçları; kişilik, destek veren yakınla ilişkiler kurabilmek, olaylara olumlu yorumlar sunabilmek, iş ve eğlenceye zaman ayırmak, sosyal destek, umut ve amaca sahip olmak, zorluklarla başa çıkabilmek olarak sıralanabilir (Diener ve Myers, 1995).

Türkiye'de öznel iyi oluşla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaşam amacına sahip olma, iyimser kişilik özelliğine sahip olma, sosyal destek, başa çıkma stilleri, benlik saygısı gibi faktörlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Özellikle sosyal destek lise ve üniversite öğrencileri grubunda en çok çalışan değişkenlerden biri olmuştur. Sosyal destek ve öznel iyi oluş ilişkisindeki öneme bakıldığında, birey beklediği sosyal desteği aldığında ve sorunlarını paylaşabildiğinde kendini rahatlamış ve nispeten daha mutlu hissedebilmektedir. Şüphesiz ki sosyal destek yakın arkadaşlar ve çevrenin yanı sıra en başta aileyi de kapsamaktadır. Algılanan aile desteğinin geçmişine bakıldığında karşımıza anne babaya bağlanma ve ileriki dönemde bunun kişinin yetişkinlik bağlanma stillerine etkisi karşımıza çıkmaktadır. Bağlanma kuramının öncüsü olan John Bowlby kuramın temel bileşenlerini oluşturmuştur (Bretherton, Munholland, 1999). Bağlanma kuramına göre, ebeveyn davranışları ve etkileşim biçimi daha sonraki yıllarda bireyin yakın ilişkilerdeki beklenti, inanç ve tutumlarını yönlendiren "içsel çalışan (zihinsel) modellerin" içeriğini belirler. Bu model; benlik ve başkaları olmak üzere iki türdür. Benlik modeli; çocukların başkaları tarafından ne kadar sevildiği veya değer verildiğine ilişkin bilinçaltında şemalar oluşturmasıdır. Birey zamanında bakım veren kişiden duyarlı, olumlu, destekleyici bir tepki alırsa olumlu benlik modeli geliştirir. Başkaları modeli ise başkalarının ne derece güvenilir ve destekleyici olduğuna yönelik inançlardır. Olumlu ebeveyn tutumları sayesinde başkaları modeli olumlu olanlar, olumsuz başkaları modeline sahip olanlara oranla, ilişkilerini düzenlemede daha başarılıdır ve başkaları ile yakınlaşmaktan rahatsızlık duymazlar. Benlik ve başkaları modelleri birbirleriyle etkileşim içinde yakın ilişkilerde beklenti ve inançları yönlendirir ve de duygu düzenlemeden, stresle başa çıkmaya ve ruh sağlığına kadar çok sayıda dinamiği doğrudan etkiler (Çiftçi, 2010).

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde algılanan aile işlevleri ve yetişkinlik bağlanma stillerine göre pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılacaktır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri aile işlevleri ve yetişkinlik bağlanma stilleridir. Aile işlevleri; problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranışsal kontrol ve genel işlevler olmak üzere 7 alt ölçekten oluşmakta ve her bir alt ölçek kategorik olarak sağlıklı ve sağlıksız işlevler olmak üzere tanımlanabilmektedir. Bu çalışmada sadece genel işlevler alt ölçeği analize dâhil edilecek olup sağlıklı ve sağlıksız aile olmak üzere iki düzey olarak çalışmaya dâhil edilecektir. Yetişkinlik bağlanma stilleri ise; güvenli, korkulu, saplantılı ve kaçıngan bağlanma olmak üzere 4 düzeyden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve yaşam doyumudur. Her bir bağımlı değişken 2x4 faktöriyel ANOVA deseni ile test edilecektir (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmanın evrenini Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden iki aşamalı yansız küme ve eleman örnekleme alınmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2009). Araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölüm (Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği) ve sınıf düzeylerinden çoğunluğu kız olmak üzere 222 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgiler toplanmadığından bölüm, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin kesin bir sayı belirtilmeyecektir.

Araştırmada kullanılan ölçekler Aile Değerlendirme Ölçekleri Anketi, Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve İlişki Ölçekleri Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamalar; ders saatlerinde tüm ölçekler artarda uygulanarak ortalama 20 dakika içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce öğrencilere uygulamanın amacı ve ölçeklerin yanıtlanmasına ilişki gerekli açıklamalar yapılmış ve içten yanıt vermeleri konusunda motive edilmişlerdir.

Araştırmada sağlıklı ve sağlıksız aile işlevlerine göre pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve yaşam doyumu düzeylerindeki farklılıklar belirlenecektir. Ayrıca yetişkinlik bağlanma stillerine (güvenli, korkulu, saplantılı ve kaçıngan) göre pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve yaşam doyumu düzeylerindeki farklılıklar ortaya konulacaktır. Araştırmada sağlıklı ve sağlıksız aile işlevlerine ve güvenli, korkulu, saplantılı ve kaçıngan yetişkinlik bağlanma stillerine göre pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve yaşam doyumu düzeyi üzerindeki ortak etkisinin belirlenmesi beklenmektedir. Böylelikle, pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve yaşam doyumu düzeylerinin, aile işlevlerinin sağlıklı ve sağlıksız oluşuna ve/veya güvenli, korkulu, saplantılı ve kaçıngan yetişkin bağlanmaya göre nasıl değiştiği belirlenecektir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak yorumlar yapılacak ve uygulamacılara, araştırmacılara dönük öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Aile işlevleri, Yetişkin Bağlanma Stilleri, Öznel iyi oluş

Kaynakça

Bretherton, I., & Munholland, K.A. (1999). Internal working models revisited. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.),*Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (pp. 89– 111)*. New York: Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Çiftçi, D. (2010). Kişinin ebeveyn ilişki algısı ile yetişkinlik bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi.

Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin.* Vol.95, No.3, 542-575.

Diener, E., Myers, D. (1995). Who is happy? *Psychological Science.* Vol.6 No.1., 10-17.

Diener, E., Lucas, R.E., & Scollon, C.N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revisions to the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61, 305–314.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education (7th Edt.).* New York: McGraw-Hill.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K., Schkade, D. (2005). Pursuing happines: the architecture of sustainable change. *Review of Generel Psychology.* Vol.9, No:2, 111-131.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist.* Vol.55, No.1.5-14.

(7804) Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Sosyo-Demografik Değişkenler ile İş Doyumu ve Genel Yetkinlik İnancı Açısından İncelenmesi

Burhan ÇAPRİ — Mersin Üniversitesi

Mustafa GÜLER — Selçuk Üniversitesi

ÖZET

Tükenmişlik kavramı, düşük (azalmış) başarı, duyarsızlaşma ve iş ilgisinin azalması belirtilerinin eşlik ettiği fiziksel, duygusal ve zihinsel bir yorgunluk fenomeni olarak ilk kez Freudenberger (1974) tarafından kullanılmıştır (Çapri, 2006). Özellikle insanlarla yüz yüze çalışmayı gerektiren meslek gruplarında tükenmişlik daha yoğun biçimde yaşanmaktadır (Çokluk, 2003). Bu tür bir meslek grubunda yer alan öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarda (Örneğin; Emery ve Vandenberg, 2010), çoğunlukla tükenmişliğin nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin tükenmişliğini belirlemeye yönelik araştırmaların (Örneğin; Arslan ve Aslan, 2014) ise son yıllarda yaygınlaştığı, ancak yapılan çalışmaların mesleki tükenmişliğe ilişkin yaş, cinsiyet, medeni durum gibi demografik değişkenler açısından incelendiği görülmektedir.

İş yaşantılarına karşı duygusal bir tepki olarak ifade edilen (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005) iş doyumu ve mesleki tükenmişlik konusunda yapılan çalışmaların son yıllarda özellikle öğretmenler (Örneğin; Arı, 2015) üzerinde yapılmaya başlandığı göze çarpmaktadır. Benzer biçimde, sosyal öğrenme kuramının en önemli kavramlarından biri olan yetkinlik inancı ve mesleki tükenmişlik konusunda öğretmenler üzerinde yapılan çalışmaların (Örneğin; Labone, 2005) ise genel bir yetkinlik inancı yerine daha çok spesifik yetkinlik inancı özelliği gösteren öğretmen yetkinliği çerçevesinde gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Ancak özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda gerçekleştiği ve bunların da genellikle tükenmişlik ile mesleki yetkinlik (Çiftçi, 2015), tükenmişlik ve öz-yeterlik (Tarakcı, Tütüncüoğlu ve Tarakcı, 2012) ve mesleki yeterlik ile iş doyumu (Yalçın ve Bek, 2010) arasındaki ilişkiler üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu noktada özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan öğretmenlerin iş doyumu, genel yetkinlik inançları ve mesleki tükenmişlik değişkenlerinin üçünün bir arada incelendiği herhangi bir çalışmanın bulunmadığı göze çarpmaktadır. En stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleği, engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu çocukların kişisel özelliklerinden dolayı daha da stresli hale gelmektedir. Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla tükenmişliği daha fazla yaşamaya yatkın oldukları belirtilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005).

Ülkemizde özel eğitim alanında yetişmiş öğretmen azlığı söz konusudur. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin çoğu farklı branşlardan gelen öğretmenlerdir. Bu durum, öğretmenlerin lisans eğitimini almadıkları bir alanda ve farklı özellikteki çocuklarla çalışmak durumunda kalmaları ve beklenti ve mesleki rolleri öğretmenler için yıpratıcı ve yorucu olabilmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenler, mesleğin gerektirdiği sorumluluklar ve özel bilgi ve beceri gerektiren uygulamaları nedeniyle tükenmişlik riski taşıyan grupta yer almaktadırlar.

Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar, hem bireyi hem de eğitim ve öğretim hizmetlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenler ile iş doyumu ve genel yetkinlik inancı açısından tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, tükenmişliğe neden olan değişkenlerin incelenmesine, konuya ilişkin önlemler alınmasına, tükenmişlik konusunda öğretmenlere yönelik yapılacak çalışmaların belirlenmesine, öğretmenlerin hizmet sundukları ortamlar ve sosyo-ekonomik koşulların iyileştirilmesine, konu ile ilgili yeni çalışmaların yapılmasına katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler ile iş doyumu ve genel yetkinlik inancı puanları açısından incelenmesidir.

Bu çalışmada betimsel yöntemle yapılmış bir tarama modeli kullanılmıştır.

Bu çalışmanın araştırma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görevli öğretmenlere yönelik 20/04/2015-10/07/2015 tarihleri arasında Aydın/Kuşadası, Mersin ve Erzurum illerinde açılan "Özel Eğitim Alanında Destek Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu" na katılan 297 kadın, 155 erkek olmak üzere toplam 452 öğretmenden oluşmaktadır.

Bu araştırmada, Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (TÖ-KF), Minnesota İş Doyum Ölçeği, Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği (GYİÖ) ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra, uygulamalar; katılımcıların kurs ortamlarında gerçekleştirilmiştir.Uygulama sürecinde, tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler standart bir şekilde açıklanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere ikili karşılaştırmalar için t testi, çoklu karşılaştırmalar içi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere post hoc test olarak verilere Scheffe testi uygulanırken, etki büyüklüğünü belirlemek için de eta kare (η2) değerine bakılmıştır. Ayrıca iş doyumu ve genel yetkinlik inancı puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon Katsayısı ve iş doyumu ile genel yetkinlik inancı puanlarının mesleki tükenmişlik puanlarını yordamadaki katkılarını ele almak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerde hata payı 0.01 ve 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanları üzerinde cinsiyet, medeni durum, branş ve çalışma arkadaşlarından destek görüp görmeme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık elde edilmezken, yaş, görev süresi, mesleğini kendine uygun görme, yöneticilerinden takdir görme ve mesleğe bağlılık değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Etki büyüklüğü için elde edilen eta kare değerleri öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puan ortalamaları üzerinde, yöneticilerinden takdir görme değişkeninin etkisi orta düzeyde bulunurken, diğer anlamlı fark elde edilen değişkenlerin etkisinin ise küçük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanları ile iş doyumu ve genel yetkinlik inancı puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiş ve iş doyumu ile genel yetkinlik inancı puanlarının birlikte, mesleki tükenmişlik puanlarına ilişkin varyansın % 17'sini açıklayarak, mesleki tükenmişlik puanlarının anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu, Genel Yetkinlik İnancı, Özel Eğitim Öğretmenleri

Kaynakça

Arı, E. (2015). Öğretmenlerin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik üzerine etkisinin yapısal eşitlik modeli ile araştırılması. *Journal of International Social Research*, 8(39), 549-565.

Arslan, G. ve Aslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik

düzeylerinin incelenmesi (Tokat İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 49-66.

Avşaroğlu, S, Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.

Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeği'nin türkçe uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *MEÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 62-77.

Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5 (1), 221-241.

Çokluk, Ö. (2003). *Örgütlerde tükenmişlik*. Elma, C., Demir, K. (Ed.). Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.

Emery, D. W. ve Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and act. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 119-131.

Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.

Labone, E. (2005). The role of teacher efficacy in the development and prevention of teacher burnout. http://www.aare.edu.au/02pap/lab02593.htm.

Tarakcı, E., Tütüncüoğlu, F. ve Tarakcı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23 (1),26-35.

Yalçın, B. S. ve Bek, H. (2010). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitimcilerin mesleki yeterlilik algısı ile iş doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3,55-70.

(7849) Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ali ÇEKİÇ
Gaziantep Üniversitesi

İdris KAYA
Mustafa Kemal Üniversitesi

Ahmet BUĞA
Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Anne ve babalar çocukları ile olan iletişimlerinde farklı zamanlarda, farklı olaylara ve durumlara ve kişilere karşı farklı duygular yaşarlar. Hatta anne babaların aynı olay, durum veya kişiye karşı farklı zaman ve mekânlarda farklı duygular da yaşayabilirler. Aynı zamanda anne veya baba da çocuklarına ve çocuklarının davranışlarına karşı farklı duygular hissedip, farklı şekilde davranabilir (Gordon, 2010). Örneğin eşlerden biri çocukların ev içinde futbol oynamasına sinirlenip ceza verebilirken, diğeri bunu anlayışla karşılayabilir, hatta destekleyip çocukların oyununa katılabilir.

Anne babanın duygu durumu ve bilişsel düşünme tarzı gibi kişisel özellikleri (Joyce, 1995) çocuk yetiştirme davranışı ve yaşam stresi gibi durumsal faktörler ve anne babanın geçmişte kendi anne babası ile ilişkisi ve model aldığı anne babalık tarzı gibi tarihsel etmenler, anne babaların ebeveyn olmaya ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. (Bolton, 2005; Grusec, 2008).

Anne babaların da diğer bireyler gibi olumlu ve olumsuz duygularının altında yatan şey olaylara, durumlara veya kişilere ilişkin düşünceleridir. Bu düşünceler birer anne baba olarak çocuklarımıza karşı olan tutumlarımızı da belirler. Ellis ve Harper duyguları olumlu ve olumsuz duygular diye ayırmıştır. Ellis ve Harper'a göre olumsuz duyguların kaynağı gerçekçi olmayan, mantıksız ve kişinin kendisini baltalayan düşüncelerinden kaynaklanmaktadır (Ellis ve Harper, 2005). Bu sağlıksız düşünceler öfke, depresyon, değersizlik ya da kaygı gibi kişinin kendine zarar veren birtakım davranışlara yol açabilir. (Ellis ve Harper, 2005).

Langford'a (1988) göre annelerin akılcı olmayan inançları arttıkça anneliğe ilişkin yeterlik algıları, eşleri ile olan ilişkileri zayıflamakta ve daha fazla sosyal izolasyon yaşamaktadırlar (Akt; Starko, 1991). Yine akılcı olmayan inançları yüksek olan otistik çocuğa sahip anne babalar çocuklarının gösterdiği semptomları daha stresli bulmaktadırlar (Witt, 2005).

Ebeveynlerin problem çözme, karar verme ve bilişsel esneklik gibi unsurları kapsayan yönetimsel becerilerini etkili kullanabilmeleri ve etkili ebeveyn davranışı gösterebilmeleri için doğru anne babalık şemalarına ihtiyaçları vardır (Azar & Weinzierl, 2005). Çünkü ebeveynlerin inançları ve davranışları çocukların gelişimleri üzerinde etkilidir (Bornstein & Cheah, 2006; Hortaçsu, 2012).

Literatür incelendiğinde anne babaların akılcı olmayan inançlarının yaş, ekonomik durum ve eğitim durumları açısından farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca anne babaların akılcı olmayan inançları ile stres düzeyleri arasında da pozitif bir ilişki gözlenmiştir (Ackerman, 1991; Mcdonalt, 1993).

ADDT'nin temel varsayımı bireylerin sahip oldukları akılcı olmayan inançların duygusal rahatsızlıkların temelini oluşturmasıdır (Neenan & Dryden, 2004; Dryden & Neenan, 2006). Diğer taraftan bakılacak olursa akılcı olmayan inançlara sahip olmayan bireylerde duygusal rahatsızlıkların daha az gözlenmesi beklenebilir. Bu kapsamda olaylara verilen duygusal tepkileri ve doyumun bilişsel değerlendirmesini içeren yaşam doyumunun anne babalarda akılcı olmayan inançlarla nasıl bir ilişki ortaya koyacağının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma Türkiye'de yaşayan anne babaların akılcı olmayan inançları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, böylece zaten oldukça zor ve stresli bir süreçten geçen anne babaların psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyen inançların yaşam doyumları üzerinde olumlu ve olumsuz katkıları olan değişkenleri belirlemek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın örneklemi çocukları ortaokula devam eden yaşları 24 ile 68 arasında değişen (= 37.55; Ss= 6.81) 248'i (% 78.0) anne, 70'i (% 22.0) baba olmak üzere toplam 318 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada anne babaların yaşam doyumlarını belirlemek için Yaşam Doyumu Ölçeği; akılcı olmayan inançlarını belirlemek için Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği, demografik özellikler için ise Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği: Anne babaların akılcı olmayan inançlarını ölçmek amacıyla Kaya ve Hamamcı (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin 12'si Mükemmeliyetçilik ve 17'si Beklentiler alt boyutunda olmak üzere toplam 29 maddesi bulunmaktadır. Beşli likert tipi ölçme yapan araçtan alınacak yüksek puan anne babalığa ilişkin yüksek akılcı olmayan inançları temsil etmektedir. Ölçeğin çocukları ortaokulda devam eden anne babalar için kullanılması için doğrulayıcı faktör analizi yine Kaya ve Hamamcı (2013) tarafından yapılmış ve bu çalışmadan ölçeğin ortaokulda çocuğu olan anne babalar için de kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek, yaşam doyumuna ilişkin beş maddeden oluşmakta olup her madde 7'li derecelendirilmiş cevaplama sistemine sahiptir.

Verilerin analiz aşamasında ilk olarak elde edilen verilerin analize uygunluğu test edilmiş ve araştırma değişkenleri normal dağılım gösterdiği için analizlerde t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma değişkenlerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyi incelendiğinde anne babaları akılcı olmayan inançlarının cinsiyete, çalışıp çalışmamaya, evlilik durumuna, aile türüne ve algılanan aile içi ilişkilere göre farklılaşmadığı ancak eğitim durumuna ve ailenin ekonomik düzeyine farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan yaşam doyumunun cinsiyet, çalışma durumu, evlilik durumu, aile türü ve anne babaların eğitim durumuna göre farklılaşmadığı ancak ailenin gelir durumuna ve aileden algılanan aile içi ilişkilere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan korelasyon analizinde yaşam doyumu ile akılcı olmayan inançlar ölçeğinin toplam puanı ($r = .18$; $p < .01$) ve beklentiler alt boyutu arasında ($r = .26$; $p < .01$) anlamlı bir ilişki gözlenirken; mükemmeliyetçilik alt boyutu ile anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($r = .02$; $p > .05$). Son olarak anne babaların akılcı olmayan inançlarının yaşam doyumlarını yordama durumunu belirlemek için yapılan regresyon analizinde akılcı olmayan inançların yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($R2 = .074$; $p < .01$).

Anahtar Kelimeler : Akılcı Olmayan İnançlar, Yaşam Doyumu, Anne baba

Kaynakça

Ackerman, K. A. (1991). Irrational beliefs and parenting stress. Doktora Tezi. Department of Educational Psychology. University of Alberta. Edmontan, Alberta.

Azar, S.T. & Weinzierl, K. M. (2005). Child maltreatment and childhood injury research: A cognitive behavioral approach. *Journal of Pediatric Psychology* 30(7), 598-614.

Diener, E., Emmons, R. A., Laresen, R. J. ve Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75

Dryden, W. & Neenan, M. (2006). Rational emotive behaviour therapy. 100 key points and techniques. Routledge. New York.

Ellis, A. & Harper, R. A.(2005). Akılcı Yaşam Kılavuzu. Ankara: HYB Yayıncılık.

Gordon, T.(2010). Etkili Anne Baba Eğitiminde Uygulamalar. İstanbul:Profil Yayıncılık

Grusec, J. E. (2008). Parent's Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development. Encyclopedia on Early Childhood Development. Canada.

Kaya, I., & Hamamci, Z. (2011). Development of the Parent Irrational Beliefs Scale. Educational Sciences: Theory and Practice, 11(3), 1160-1165.

Kaya, İ., & Hamamci, Z. (2013). Parent Irrational Beliefs Scale: Reliability and Validity on Parents with Secondary Schools Children. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(4), 408-420.

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

McDonalt, C.E. (1993). Parenting Irrational Beliefs and Marital Adjustment as Correlates of Parenting Stress in Young Families. University of Alberta. Canada.

Starko, T(1991). "Parent Stress and Parent Irrational Beliefs: Mother-Father Differences." Master Thesis. University of Alberta. Edmonton.

Witt, K. (2005). The role of parental irrationality and child autism characteristics on parental stress level. . StJohn's University. New York.

(7913) Encouraging Life Career Development of Students at Yozgat Police Vocational College

Serap NAZLI

Ankara Üniversitesi

ÖZET

For the last 40 years, rules were recharged with the changes in global economy. The process of young's' involvement to the worlds of adults differentiated; also, occupations, education process and required qualities of employees differentiated (Carnevele & Desrochers, 2003; Feller, 2003; Rosenbaum & Person, 2003). Those changes in carrier understanding require intervention not with old methods of carrier guidance but with new methods (Niles, 2003). Those changes in carrier development had impacts on the change and transformation in school Psychological Counseling and Guidance (PCG).

By the early 1960s it became apparent that the guidance services model was no longer adequate to meet the needs of students in the schools of the United States. What was needed was a comprehensive developmental program model. Work on developing this model began in the 1960s and today it is the most widely used model for guidance in the schools of the United States (Gysbers & Henderson, 2012; Myrick, 1997). The developmental guidance model was first mentioned in Turkey in the 1990s and the first pilot studies in schools were conducted in the 2000s (Nazlı, 2006). The Model's implementations became widespread after the Ministry of Education's reconstruction of primary education in the academic year of 2005-2006 (Nazlı, 2016).

The comprehensive developmental program model is designed to support whole student development. It emphasizes strengthening students' resiliency by helping them gain life skills such as self-knowledge, effective communication skills, decision making-problem solving skills, and career planning skills. It also is a model that focuses on preventing potential problems (Gysbers, 1997; Gysbers & Henderson, 2012; Gysbers, Lapan & Jones, 2000; Sink & MacDonald, 1998; Wittmer, 1993). According to Gysbers and Henderson (2012), the ultimate aim of school PCG services is to support students' life carrier development. With Comprehensive Developmental Guidance Programs (CDGP) that are designed in all education levels from kindergarten to university (K-16), programs that support students' life career developments by considering their developmental level, are applied.

The aim of developmental guidance model is to reach all students in educational institutes and to support their life carrier development. In line with this aim, Comprehensive Developmental Guidance Program (CDGP) is the most important intervention of classroom guidance. The 36-months project encouraged by TUBİTAK was conducted to support life carrier development of students at Police Academy. In this study, the classroom guidance program that was applied in Yozgat Police Vocational College (PVC) between 2013 and 2014 was introduced.

Yozgat PVC is one of 26 vocational college affiliated to Police Academy. Yozgat PVC is a boarding education institute that gives 2-years pre-graduation education and whose main vision is to rear police officer. Between the academic year of 2013 and 2014, in Yozgat PVC, 500 students received education. There was a psychologist who worked in PVC services.

Before designing classroom guidance program, background preparations were made. In March 2013, need analysis was applied to 110 voluntary students and their notions and recommendations were taken. The problems with which police officers encounters were examined from the literature and the notions of Yozgat PVC psychologist were asked. In the academic program of Yozgat PVC, classroom guidance program was designed as two packets programs to apply to the guidance application hours of 1. and 4. terms. Acquisition of classroom guidance program was designed in perception level; and, it was consist of 15 activities; moreover, its education process was based on behavioral and constructivist approach.

The self evaluation form, the year end questionnaire and observation of psychologist who applied the program were used in order to identify the contribution of school guidance program to student developments. The self-evaluation form was applied voluntary 205 first year students in November 2013 and 173 voluntary secondary year students in May 2014. The PCG services year end questionnaire was applied to 212 voluntary students in June 2014. Frequency and percentage of self evaluation form data and PCG services year end questionnaire data were computed.

The assessment data classroom guidance program applied in Yozgat PVC showed that classroom guidance program was an effective CDGP intervention in terms of students' life career development and that the program was perceived by students as beneficial and that students wanted the program to continue. The short- term assessment data showed that students found classroom guidance program as beneficial intervention and wanted this program to be continued and that classroom guidance program was an effective CDGP intervention to support students' life career development. Higher education institutions should give importance to PCG services for employees' efficient participation to occupation life. CDGP interventions should be utilized in order to contribute life career development during education process.

Anahtar Kelimeler : Police Academy, developmental guidance, comprehensive developmental guidance program, classroom guidance program, life career development

Kaynakça

Carnevale, A.P., & Desrochers, D.M. (2003). Preparing students for the knowledge economy: What school counselors need to know-Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 228-236.

Feller, R.W. (2003). Aligning school counseling, the changing workplace, and career development assumptions- Special issues: Career development and the changing workplace. *Professional School Counseling.* 6, 262-270.

Gysbers, N. C., Lapan, R. T., & Jones, B. A. (2000). School board policies for guidance and counseling: A call to action. *Professional School Counseling, 3,* 5, 349-355.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance program***,** 4th ed. Alexandria, VA: ACA.

Myrick, R.D. (2003). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (4th ed.). Minneapolis: Educational Media Corporation.

Nazlı, S. (2006). Comprehensive guidance and counselling programme practices in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 11*, 1, 83-101.

Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları.(Comprehensive developmental guidance program),* 6th Ed. Baskı, Ankara: Anı yayınevi.

Niles, S.G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *Career Development Quarterly.* 52, 70-77.

Rosenbaum, J.E., & Person, A.E. (2003). Beyond college for all: Policies and practices to improve transitions into college and jobs. *Professional School Counseling.* 6, 252-259.

Sink, C., & MacDonald, G. (1998). The status of comprehensive guidance and counseling in the United States. *Professional School Counseling. 2*, 2, 88-94.

Wittmer, J. (1993). Developmental school counseling: History, reconceptionalization and implementation strategies. In Joe Wittmer (Ed), *Managing your school counseling programs: K-12 developmental strategies* (pp.2-11). Minneapolis, MN: Educational Media.

(7934) Ergenlerin Çocukluk Dönemi İstismar Yaşantıları ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkide Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü

İdris KAYA
Mustafa Kemal Üniversitesi

Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Çocukların bedensel, sosyal ve psikolojik sağlığını kısa, orta ve uzun vadede ciddi bir şekilde etkileyen ihmal ve istismar; psikolojik, tıbbi, adli, eğitimsel ve sosyolojik yönleri olan travmatik bir olgudur. Bu olgu, aile ve bakım verenler temelinde çocuğun sağlığına, yaşamına, gelişimine zarar verme olasılığı olan her türlü fiziksel ve duygusal kötü davranışı, çocuğun cinsel haz amacıyla kullanılması, çocuğun gelişimini sağlayacak uygun ortamların kısıtlanması veya sağlık, eğitim, barınma, beslenme gibi alanlarda gerekli koşulların sunulamaması hali olarak tanımlanabilir (Runyan, vd., 2002; WHO, 2010). Araştırmalar, çocukluk döneminde fiziksel, duygusal, cinsel istismar veya ihmalden herhangi birine veya birden fazlasına uğrayan bireylerin ergenlik ve yetişkinlik döneminde birçok uyum ve davranış sorunları yaşadığını göstermektedir (Afifi, vd., 2011; Eisenberg, Ackard & Resnick, 2007; Mills, vd., 2013; Thornberry vd., 2014)

Bireyin yaşamı boyunca en hassas ve incinebilir döneminin çocukluk yılları olduğu ve psikodinamik yaklaşım temelli olarak erken çocukluk yaşantılarının yetişkin kişiliğinin biçimlenmesinde ciddi role sahip olduğu (İnanç & Yerlikaya, 2008) düşünüldüğünde, çocukluk döneminde meydana gelecek ihmal ve istismar yaşantılarının bireyin kişilik sistemi ve ruh sağlığı açısından oldukça tehdit edici olabileceği söylenebilir. Söz konusu bu tehdit bireyin kendine ait bir inanç ve değer sistemi oluşturmaya çalıştığı ergenlik yıllarında etkisini daha belirgin şekilde gösterebilir ve ergenin bazı uyum ve davranış sorunları yaşamasına neden olabilir. Geldard ve Geldard (2013) çocukluk döneminde ortaya çıkan, ergen gelişim özelliklerini ve davranış sorunlarını etkileyebilecek risk faktörlerini, temellerini bebeklik döneminden alan bağlanma sorunları, anne babanın çocuğa yönelik uygun olmayan tutumları, çocukluk yıllarındaki savaş, doğal afet gibi travmatik durumlar ve ihmal/istismar yaşantıları şeklinde sıralar.

Çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantıları çocukların inanç ve düşünce sistemi ile birlikte, duygusal ipuçlarını değerlendirme süreçlerinde yarattığı farklılıklardan dolayı, onların duygu düzenleme becerilerinde azalmaya, bu azalma da çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemlerine ve akran ilişkilerinde sorunlara neden olabilir (NRC, 2013). Bilişsel duygu düzenleme stratejileri, bireyin tehdit edici ya da stres veren yaşam olayları karşısında kullandığı kendini suçlama, diğerlerini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme gibi uyumsuz ve olumlu yeniden değerlendirme, kabullenme, olumluya yeniden odaklanma, bakış açısını değiştirme ve plana yeniden odaklanma gibi uyumlu başa çıkma yolları olarak sıralanabilir (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). Çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantıları bireyin yaşamındaki en ciddi tehdit edici ve stres yaratan yaşantılardan biri olduğu varsayıldığında bu travmatik yaşantılardan sonra bireyin kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejilerinde farklılıklar meydana gelebilir. Diğer yandan kullanılan stratejiler ile bireyin ruh sağlığı, psikolojik belirtileri ve davranış problemleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Amone-P'Olak, Garnefski & Kraaij, 2007; Garnefski, Kraaij & van Etten, 2005).

Bu çalışmada çocukluk dönemi kötü muamele yaşantıları ile davranış sorunları arasındaki ilişkide nedensellik bağlamında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracılık etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın örneklemi farklı sosyo ekonomik düzeye sahip yaşları 14 ile 19 arasında değişen 343'ü (% 51.1) kız, 328'i (% 48.9) erkek olmak üzere toplam 671 kişiden oluşmaktadır.

Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği- Kısa Formu: Bernstein vd.(2003) tarafından bireylerin çocukluk döneminde maruz kaldığı fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve fiziksel, duygusal ihmal yaşantılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş beşli likert tipinde bir ölçme aracı olup 28 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kaya (2014) tarafından yapılmıştır.

11- 18 Yaş Grubu Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR): YSR, Achenbach ve Edelbrock (1986) tarafından 11-18 yaş grubu gençlerin kendi verdikleri bilgiler doğrultusunda yeterlik alanları ve problem davranışlarını değerlendirebilmek amacıyla geliştirilen ölçeğin ergen problem davranışlarını ölçen 112 maddesi bulunmaktadır. Erol ve Şimşek (2010) tarafından uyarlama çalışması yapılan ölçekten "İçe Yönelim", "Dışa Yönelim" ve "Toplam Problem" olmak üzere üç alt test puanı elde edilmektedir.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği: Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından bireyi tehdit eden stresli bir olay karşısında bireyin kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ölçek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır. Dokuz alt boyuttan oluşan ölçeğin Türkçe uyarlamışı Erol Öngen (2010) tarafından yapılmıştır.

Veri analizinde yapısal eşitlik modeli (YEM) tekniği kullanılmış olup öncelikle araştırmadaki değişkenlere ait ölçüm modelleri test edilmiş ve ölçme modelleri YEM için uygun hale geldikten sonra aracılık testleri yapılmıştır. Araştırmadaki veriler üzerinde

yapılan normallik testlerinde bazı değişkenlerin normal dağılım göstermediği gözlendiğinden ölçme modelleri ve yapısal modeller LISREL paket programındaki Maximum Likelihood Estimation tekniği test edilmiştir ve yapılan analizlerin sonuçlarının değerlendirilmesinde uyum iyiliği değerleri ve t değeri kullanılmıştır.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizinde istismar yaşantıları ile uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ($r= -.12$; $p < .01$) uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ($r= .29$; $p < .01$) ve davranış problemleri ($r= .56$; $p < .01$) arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Aracılık ilişkilerine yönelik yapılan analizler; ergenlerin çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ile davranış problemleri arasındaki ilişkide felaketleştirme, diğerlerini suçlama ve ruminasyondan oluşan uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Diğer taraftan istismar/ihmal yaşantıları ile davranış problemleri arasındaki ilişkide olumlu yeniden odaklanma, plana yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme ve bakış açsını değiştirmeden oluşan uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracılık etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

* Bu çalışma Prof.Dr.A. Rezan ÇEÇEN-EROĞUL danışmanlığında yürütülen doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler : çocukluk istismar/ihmal, davranış problemleri,bilişsel duygu düzenleme

Kaynakça

Afifi,T. O.,vd.(2011).Childhood adversity and personality disorders: results from a nationally representative population-based study. *Journal of Psychiatric Research*, *45*(6), 814-822.

Amone-P'Olak,K.,Garnefski,N.&Kraaij,V.(2007).Adolescents caught between fires: cognitive emotion regulation in response to war experiences in northern uganda. *Journal of Adolescence 30,* 655–669

Bernstein,D.P.,vd.(2003).Development and validation of a brief screening version of the childhood trauma questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, *27*(2), 169-190.

Eisenberg,M.E.,Ackard,D.M.,&Resnick,M.D.(2007).Protective factors and suicide risk in adolescents with a history of sexual abuse. *The Journal of Pediatrics*, *151*(5), 482-487.

Erol-Öngen(2010).Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*

Erol,N.,&Şimsek,Z.(2010).*Okul çağı çocuk ve gençler için davranış değerlendirme el kitabı*. Ankara: Mentis Yayıncılık.

Garnefski,N.,Kraaij,V.,&van Etten,M.(2005).Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, *28*(5), 619-631.

Garnefski,N.,Kraaij,V.,&Spinhoven,P.(2001).Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, *30*(8), 1311-1327.

Geldard,K.&Geldard,D.(2013).*Ergenler ve gençlerle psikolojik danışma-proaktif yaklaşım.* Ankara:Nobel Yayıncılık.

Kaya,S.(2014).*Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeği kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla.

Mills,R.,vd.(2013).Child maltreatment and adolescent mental health problems in a large birth cohort. *Child Abuse & Neglect*, *37*(5), 292-302.

NRC(2013).N*ew directions in child abuse and neglect research.* Washington: National Academies Press.

Runyan,D.,vd.(2002).Child abuse and neglect by parents and other caregivers. In.E.G.Krug, J. A.Mercy, L.L.Dahlberg, & A.B.Zwi. *The world report on violence and health.*

Thornberry,T.P.,vd.(2014).Adolescent risk factors for child maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 38*(4), 706-722.

WHO(2010).*Child maltreatment.*

(7938) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çelişik Duygulu Cinsiyetçiliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sinem TARHAN — Bartın Üniversitesi
Hicran ÇETİN GÜNDÜZ — Başkent Üniversitesi
Subhan EKŞİOĞLU — Sakarya Üniversitesi

ÖZET

Cinsiyet; bireylerin kadın ve erkek olarak doğuştan getirdikleri biyolojik ve fizyolojik özellikleridir. Bu özellikler kadın ve erkeğin birinin diğerine üstünlüğünü değil sadece birinin değerinden farklılığını ifade eder. Toplumsal cinsiyet ise kadınlar ile erkekler arasındaki farklılıkların toplumsal düzlemde kurulmuş yönlerine dikkat çekmekte (Marshall, 1999), biyolojik cinsiyetle açıklanamayan sosyal sınıf, siyaset, ataerkillik ve toplumdaki üretim biçimiyle bağlantılı bir anlam taşımaktadır (Savcı, 1999). Bir toplumda kadın ve erkeklerin toplumsal hayata katılım biçimi, oranı, temsili ve görünürlüğü, büyük ölçüde o toplumda geçerli olan toplumsal cinsiyet algısından etkilenir (Öngen ve Aytaç, 2013). Benzer şekilde toplumsal cinsiyetçilik de, erkek egemen toplumda kadın cinsiyetine ilişkin olumsuz tutumların varlığı, bu tutumların hayata ayrımcılık olarak yansıması ile kadının sosyal, kültürel, politik ve ekonomik alanlarda erkeğe göre düşük konumda tutulmasını içeren bir kavramdır (Sakallı-Uğurlu, 2002). Kadına yönelik çelişkili duyguların kaynağı üç gruba ayrılabilir. Birincisi düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçiliktir. Kadının erkeğe bağımlı ve zayıf olarak algılanarak cinsiyet ayrımcılığına tabi tutulması düşmanca cinsiyetçilik, kadının korunması, sevilmesi ve yüceltilmesi şeklindeki olumlu tutumlar ise korumacı cinsiyetçilik olarak açıklanmaktadır. Temelde her iki cinsiyetçilik türü de kadını erkekten daha düşük düzeyde görmektedir (Glick ve Fiske,1996). İkincisi yarışmacı ve tamamlayıcı karşılaştırmadır. Kadınla erkek arasında karşılaştırmalar yapmak ve erkekleri kadınlardan üstün görmek yarışmacı karşılaştırma, erkek ve kadını birbirini tamamlayan parçalar olarak görmek, toplumsal rol olarak kadının ev içinde erkeğin dışarda işler yapmasını beklemek tamamlayıcı karşılaştırmadır. Üçüncüsü ise heteroseksüellik ve cinsel üretkenliktir. Heteroseksüellik kadın ile erkek arasındaki yakın ilişkilerin artmasını sağlarken, cinsel üretkenlik biyolojik bir unsurdur. Sosyal rollerle bağlantılı olarak kadının çocuk büyütüp yetiştirmesini ifade etmektedir (Eagly, 1987, akt. Sakallı-Uğurlu, 2002). Cinsiyete dayalı kalıpyargılar erkekleri kamusal alana, iş hayatına, bilime, teknolojiye ve yönetime sevk ederken, kadınları eş, anne, ev işlerinden ve aile bireylerinin bakımından sorumlu kişi konumuna getirmiş ve yaşadıkları deneyimleri de bu alanlarla sınırlamıştır (Tarhan, Çetin-Gündüz, Kılıç, 2014). Bu durum kadınların kendileriyle aynı düzeydeki erkeklere oranla daha az maddi kaynaklara, sosyal statüye, güce ve kendini gerçekleştirme fırsatına sahip olmalarına neden olmuştur (Ulusoy, 1999). Toplumsal cinsiyet kavramı bireyleri etkilerken, bireyler de duygu, düşünce ve davranışları ile toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını tekrar tekrar üretmektedirler.

Psikolojik danışma günlük yaşam problemleri ile başetmekte zorlanan bireylere sunulan bir ruh sağlığı hizmetidir. Günümüzde psikolojik danışmanlar Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, psikolojik danışma merkezi, endüstri kuruluşları gibi farklı kurumlarda çalışmakta, öğrenciler, anne-babalara ve yetişkinlere yönelik hizmetler sunmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri (RPD) bireyin kendini tanıması, potansiyelini geliştirmesi ve çevresinde bulunan imkanları fark edebilmesi amacıyla demokratik bir anlayışla, eşitlik, güven ve saygı ilkeleri doğrultusunda sunulur. RPD hizmeti sunan uzmanların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının ve cinsiyetçi tutumlarının farkında olmaları sundukları hizmetin kalitesi ve sağlayacağı yarar açısından çok önemlidir. Ayrıca bu farkındalığın toplumda gittikçe artan cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığa neden olan tutumların önlenmesinde de etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada RPD öğrencilerinin çelişik duygulu cinsiyetçiliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla "PDR öğrencilerinin çelişik duygulu cinsiyetçilikleri ne yöndedir?", "PDR öğrencilerinin çelişik duygulu cinsiyetçilikleri demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?", "PDR öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıları ne yöndedir?", "PDR öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıları, demografik özelliklere bağlı olarak değişmekte midir?" sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmada betimsel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 akademik yılında Erciyes, Sakarya ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada 524 kişiye ulaşılmış, 36 öğrencinin ölçekleri eksik ya da hatalı doldurmaları üzerine 488 katılımcının verileri analiz edilmiştir. Katılımcıların 334'ü (68.4) kadın, 154'ü (31.6) erkektir. Araştırma verilerinin toplanmasında bilgi formu, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (ÇDCÖ) ve Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği (TCOÖ) kullanılmıştır. Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilen Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği 22 maddeden oluşmaktadır. Altılı likert tipindeki ölçekte 1 "tamamen karşıyım," 6 ise "tamamen katılıyorum" anlamındadır. Türkçe'ye uyarlanması Sakallı, (2002) tarafından yapılan ölçekte, orjinaline benzer şekilde korumacı cinsiyetçilik üç alt faktör (koruyucu ataerkillik, cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma ve heteroseksüel yakınlık) ve düşmanca cinsiyetçilik bir faktör olarak bulunmuştur. Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği ise Epstein (2008) tarafından geliştirilmiş ve Arıcı (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 19 maddeden oluşmakta ve dörtlü likert tipi derecelendirmeye göre "Hiç", "Çok Az", "Biraz" ve "Çok" seçeneklerinden birini işaretlenerek

cevaplandırılmaktadır. Verilerin analizi SPSS 13 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin demografik özelliklerinden elde edilen veriler için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Verilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değerlendirilmesi için, t testi, varyans analizi ve korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya Erciyes Üniversitesinden 231 öğrenci (%47,3), Sakarya Üniversitesinden 145 (29,7) ve KTÜ'den 112 öğrenci (23,0) katılmıştır. Bunların yanısıra öğrencilerden ilişki durumu, yaş, aile özellikleri, kardeş sayısı ve ana-baba çalışma durumlarına ilişkin veriler de toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin ÇDCÖ'nin alt ölçeklerinden düşmanca cinsiyetçilik boyutu ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kadınların düşmanca cinsiyetçilik alt ölçeği ortalamalarının erkeklere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Korumacı cinsiyetçiliğin alt boyutlarında ise, cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma puanları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kadınların cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma puanları alt ölçeği ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Heteroseksüel yakınlık ve koruyucu ataerkillik puan ortalamaları açısından ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin toplumsal cinsiyet oluşumu ölçeğinden aldıkları puanlar demografik değişkenler açısından değerlendirilmiş ve TCOÖ boyutları ile ÇDCÖ alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda yapılabilecek farkındalık çalışmaları konusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Çelişik duygular, toplumsal cinsiyet, cinsiyetçilik, cinsiyet ayrımcılığı

Kaynakça

Arıcı, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algılar ve Psikolojik İyi Oluş*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Glick, P., & Fiske, T. S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü, (Çev.: Osman Akınhay / Derya Kömürcü), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Savcı, İ. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* C. 54, Sayı: 1.

Öngen, B ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları* No: 48 (2) / 1-18

Sakallı-Uğurlu, N. (2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 47 – 58.

Tarhan,S., Çetin-Gündüz,H ve Kılıç, Z (2014). Cinsiyet kalıp yargılarının aşılmasında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *Benim Madam Curie'm Eğitici El Kitabı* (içinde). S.15-44

Ulusoy, D. (1999). Plastik sanatlarda toplumsal cinsiyet. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,*16(2) 47-73

(7955) Okullarda Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Özlem TAGAY
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Firdevs SAVİ ÇAKAR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışma programı mezunlarının büyük çoğunluğu Milli Eğitim'e bağlı okullarda ve kurumlarda istihdam edilmektedir. Dolayısıyla okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi konusunda okul psikolojik danışmanlarının önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bununla beraber okul psikolojik danışmanlarının çalıştıkları eğitim kurumlarında pek çok sorunla başa çıkması da beklenmektedir.

Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrencilerin her yönüyle tam olarak gelişmesini ve öğrencilerin kendini gerçekleştirmesini amaçlamaktadır. Rehberlik her yaştaki bireylere kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri sürecinde gerekli yeterlilikleri ve yaşam donanımlarını kazanmaları için profesyonel kişilerce yapılan psikolojik destek hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2013). Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kapsamı incelendiğinde doğrudan doğruya öğrenciye yönelik olduğu gibi dolaylı olarak da hizmetlerin etkililiğini artırmaya yönelik öğrenci ile ilgili kişi ve kurumlarla yürütülen kapsamı oldukça geniş bir hizmetler bütünüdür (Çam, 2003). Bu hizmetler ise psikolojik danışma, oryantasyon, öğrenciyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme ve izleme olarak doğrudan, hizmetler ayrıca kapsamlı gelişimsel rehberlik programının hazırlanması, konsültasyon, aile ve çevre ile ilişkiler ve araştırma değerlendirme olarak dolaylı hizmetler şeklinde sınıflandırılmaktadır (yeşilyaprak, 2013). Myrick (1994) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin çare bulucu-iyileştirici, krize müdahale edici, gelişimsel ve önleyici olmak üzere dört temel yaklaşımından bahsetmektedir. Son yıllarda okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri incelendiğinde ise daha çok gelişimsel ve önleyici hizmetlerin öne çıktığı görülmektedir. Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin ortalama 60-65 yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen rehberlik anlayışı ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi konusunda da birçok sorun yaşandığı bilinmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının yaşadıkları sorunların belirlenmesine ilişkin ilk çalışmalardan birisi Kepçeoğlu (1976) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarının yaşadıkları sorunlardan bazıları okullarda psikolojik danışma çalışmaları için uygun ortamların olmaması, okul programında rehberlik çalışmaları için yeterli sürenin ayrılmaması, rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeteri kadar bilinmemesi, okul idaresi ve öğretmenlerin gereken işbirliğine yatkın olmamaları ve rehberlik anlayışının yetersizliği şeklinde sıralanmaktadır. Pişkin (2006)'e göre Türkiye'de okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin bazı gelişmeler yaşansa da bu süreçte hala pek çok sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntılardan bazıları okullarda rehber öğretmen kadrosunda görev alanların önemli bir kısmının yetersiz eğitime sahip olması, gerekli fiziki koşulların sağlanmaması, standardize edilmiş ölçme araçlarının olmaması şeklinde sıralanmaktadır. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) tarafından alanda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunların belirlenmesine yönelik çalışmalarında en çok ifade edilen sorunun yönetici ve öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik önyargılı tutumu, bilgi eksikliği ve işbirliği yapmamaları olduğu belirlenmiştir. Bu sorunu sırasıyla görev tanımının net olmaması, unvan sorunu, öğrenci sayısının fazlalığı, gerçekçi olmayan beklentiler ve ilgisiz, işbirliği yapmayan veliler izlemektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanı bireye değer veren, bireyin her yönüyle gelişimini destekleyen hizmetleri kapsar. Daha sağlıklı bir toplum için PDR alanının gelişimini desteklemek kaçınılmazdır (Yeşilyaprak, 2009). Okul psikolojik danışmanlarının çalışmaları konusundaki beklentilere ve yaşadığı sorunlara ilişkin araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görüşlerinin kendi yazılı anlatımları ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlara, alandaki araştırmacılara katkı sağlanması beklenmektedir.

Bu araştırmanın çalışma grubu farklı illerde ve farklı kurumlarda çalışan 30 kadın, 18 erkek olmak üzere toplam 48 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Katılımcıların meslekte çalışma yılı 1 ile 20 arasında değişmektedir. Katılımcıların hepsi psikolojik Danışma ve rehberlik alanından mezundur. Görev yaptıkları kurum açısından bakıldığında araştırma grubunda yer alan psikolojik danışmanların 17'si ortaokulda, 11'i ilkokulda, 11'i, lisede ve 7'si Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümü katılımcıların cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan lisans programı ve çalışılan kurum bilgilerini saptamaya yönelik kapalı uçlu dört sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise; psikolojik danışmanların çalıştıkları kurumda öğrencilere, velilere, öğretmen ve idarecilere yönelik en çok verdikleri hizmet, çalıştıkları kurumda en çok kimlerle işbirliği yaptıkları ve işbirliği konusunda sorun yaşadıkları kişiler, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlar, başarıya ulaşmada etkili olan bilgi ve becerileri, ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler sorulmuştur. Katılımcıların yazdıkları görüşler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Öncelikle ifadeler her iki araştırmacı tarafından ayrı olarak okunmuş kodlar ve temalar belirlenmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından ayrı ayrı

belirlenen kodlar ve temalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların üzerinde hem fikir oldukları ve görüş ayrılığına düştükleri kodlar ve temalar tespit edilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar hangi kodla örtüşüyorsa o kodun frekansı "bir" kabul edilmiş ve bu işlem bütün yanıtlar için tekrarlanmıştır. Veriler; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere en sık verdiği hizmetlerin sırasıyla; bireysel görüşmeler, mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik, bilgi verme, grup rehberliği olduğu, ailelere verdikleri hizmetlerin sırasıyla konsültasyon, seminer ve bilgilendirme olduğu; öğretmenlere verdiği hizmetlerin ise sırasıyla seminer, bireysel görüşme, bilgi verme ve konsültasyon hizmetleri olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının hizmetlerini gerçekleştirme de yaşadığı sorunlara bakıldığında ise bu sorunların ilgisizlik, beklentilerin fazla olması, rehberlik hizmetlerine ilişkin önyargıların olması, fiziksel donanımın yetersiz olması, rehberlik saatinin kaldırılmış olması, rehberliğin standartlarının ve sınırlarının belirgin olmaması, öğrenci sayısının fazla olması şeklinde sıralandığı görülmektedir. Okul psikolojik danışmanları görevlerini başarı ile yapmalarında etkili olan en önemli becerilerini ise iletişim becerileri, empatik beceriler, sabırlı olmaları, kişisel farkındalık ve mesleği sevmeleri şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler arasında güncel gelişmeler ve bilgiler, mesleki rehberlik alanında güncel gelişmeler, aile danışmanlığı, deneyim, BEP hazırlama ve özel eğitim bilgisi yer almaktadır. Bu çalışma sonuçlarının alanında çalışan uzmanlara, araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, okul psikolojik danışmanlığı, nitel araştırma, mesleki sorunlar

Kaynakça

Çam, S. (2003). "Okullarda rehberlik hizmet alanları ve birimleri". Psikolojik danışma ve rehberlik (Ed. Gürhan Can). 4. Baskı, Pegem A Yayınları, , Ankara, ss.27-46.

Kepçeoğlu, M. (1976). "Okul Danışmanlarının Mesleki Problemleri", *H.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi***,** 8 (1-2).

Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma***,** Ankara: ÖSYM Yayını.

Pişkin, M. (2006). Türkiye'de *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını*.

Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (ed.) *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilonço Denemesi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Myrick, R. D. (1994). *Developmental guidance and counseling:* A practical approach. Minneapolis: Educational Media Corporation.

Tuzgöl-Dost, M. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 389-407.

Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counseling and guidance in Turkey: Recent advances and future prospects. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 42 (1)*, 193-213.

Yeşilyaprak, B. (2013). 21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. 22. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

(7960) Risk Alma Davranışı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

Mehmet GÜNDOĞDU

Mersin Üniversitesi

ÖZET

Risk, bir davranışın, insan yaşamını, sağlığı, çevresi, ilişkileri, v.b. açısından istenmeyen, olumsuz sonuçlar doğurma potansiyeli veya ihtimali, Riske Girmek ise, kazanılacak muhtemel başarı veya ödüle karşı kayıp ihtimali hesabına dayanan bir tür bilinçli davranış olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). İlgili alanyazında bıçak taşıma, saldırganlık, fiziksel kavgaya karışma, intihar düşüncesi ve girişimi (Bayar 1999) gibi birçok davranış risk alma davranışı olarak değerlendirilirken aynı zamanda risk alma davranışları, trafikle ilgili risk alma davranışları, cinsellikle ilgili risk alma davranışları, madde kullanımıyla ilgili risk alma davranışları ve tehlikeli sporlarla ilgili risk alma davranışları olmak üzere ana başlıklarda ele alınmaktadır (Gonzales ve diğerleri,1994; Smith, 2001). Risk alma davranışı genellikle ergenlik döneminde gözlenen bir davranış gibi düşünülmektedir. Bu nedenle bu konuda yapılan çalışmalar (Yılmaz, 2002; Arıkan, Tacoğlu & Erdoğan, 2011; Telef, 2014) genellikle ergenlik döneminde risk alma davranışını incelemektedir. Çünkü risk alma davranışlarının ergenlere grup içerisinde kendi hayatlarını kontrol etme, yetişkin otoritesine ve geleneksel topluma direnme, kaygı, gerilim yetersizlik ve başarısızlıkla baş etme, akran gruplarına daha çok kabul edilme, gençlik kültürünü benimseme, kişisel kimliğini oluşturma, gibi çeşitli yararlar sağladığı belirtilmektedir (Gonzales ve diğerleri,1994).

Tarkun ve Aydın (1996) riskli davranışı, bireyin mevcut durumu değerlendirmesi ve söz konusu durum içerisinde, tehlike oranı yüksek olan yönü tercih etmesi ile açıklanmaktadırlar (Akt: Kıran, 2002). Ayrıca; mağazadan mal çalmak, uzun süreli gürültülü müzik dinlemek, gençlik çetelerine karışmak, uzun süreli televizyon seyretmek, video oyunları oynamak, okula devamsızlık davranışlarının da riskli davranışlar olduğu iddia edilmektedir (Perry 2000). Ancak risk alma davranışı kural dışı davranış olarak da ele alınmaktadır (Bulut Ateş ve Akbaş, 2012).

Risk alma davranışının denetim odağı (Tabak, Erkuş, & Meydan, 2010), kimlik statüleri (Morsünbül, 2013), benmerkezlilik, Akran Baskısı, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet (Güney Karaman, 2013) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi de incelenmiştir.

Ergenlik, hızlı biyolojik olgunlaşma ile birlikte psikososyal değişikliklerin ortaya çıktığı bir dönemdir. Çocukluktan erişkinliğe geçiş sürecinde sık görülen riskli davranışlar ergenin akranları tarafından kabulüne, aile içinde anne babadan bağımsızlığını kazanmasına, geleneksel değer ve normlara karşı çıkmasına, başarısızlık beklentisi, engellenmeler ve

Görüldüğü üzere literatürde risk alma davranışı, risk içeren davranış ve kural dışı davranış birbirinin yerine kullanılabilmekte ve tam bir ayırım yapılmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı risk içeren davranışlarından daha çok risk alma davranışını ölçmeyi hedefleyen bir ölçek geliştirmektir.

Araştırma Grubu: Araştırma grubunu, 2014-2015 Öğretim Yılında Akdeniz bölgesindeki bir Üniversitesinin çeşitli fakültelerinden seçilen 181 üniversite öğrencisi (78'i birinci sınıf, 22's ikinci sınıf, 53'ü üçüncü sınıf, 27'si dördüncü sınıf ve 1'i 5 sınıf) ve iki farklı liseden seçilen 369 lise öğrencisi (201'i dokuzuncu sınıf, 72'si onuncu sınıf ve 96'sı on birinci sınıf) oluşturmaktadır.

Çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama, güvenirlik ve geçerliliği belirleme olarak adlandırılmıştır.

Maddeleri belirleme aşamasında, ölçek geliştirme aşamaları ile ilgili literatür gözden geçirilmiş ve risk alma davranışı konusunda gerçekleştirilmiş araştırmalar incelenmiştir.

Deneme ölçeğini hazırlama aşamasında, risk alma davranışını içeren cümlelere ölçek biçimi verilmiştir. Bunun için 57 risk ifadesi alt alta sıralanmış ve ifadelerin karşısına "Her Zaman, Sık Sık, Bazen, Nadiren, Hiçbir Zaman" biçiminde derecelendirilmiş bir ölçek konulmuştur. Ayrıca ölçeğin başına, ölçeğin amacı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi verilen bir yönerge yazılmıştır. Hazırlanan 57 madde, alanla ilgili uzmanların görüşüne sunularak anlatımda bir eksiklik ya da yanlış anlamaya yol açabilecek bir karmaşa olup olmadığı kontrol edilmiş ve bu kontrol sonucunda madde sayısı azaltılmış, yapılan değerlendirmeler sonucunda 1 madde çıkarılarak ölçek toplam 56 maddeden oluşan deneme ölçeği hazırlanmıştır.

Hazırlanan 56 maddelik deneme ölçeği formu toplam 550 kişilik araştırma grubuna uygulanmıştır ve faktör analizinin yapıldığı veriler elde edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin test tekrar test güvenirliğini hesaplamak amacıyla ölçek 104 lise öğrencisine 10 gün ara ile uygulanmıştır.

550 kişilik araştırma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için, Cronbach α içtutarlık katsayısı hesaplanmış ve .91 bulunmuştur. Bunun yanında, 104 kişilik gruptan elde edilen verilerle test tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmış ve .82 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçeği oluşturan maddelerin on sekiz faktör şeklinde dağılım gösterdikleri izlenmiştir. Yapılan temel bileşenler analizinin sonucunda öz değeri (eigen value) 1'den büyük 18 faktör tespit edilmiştir. Ancak, ilk iki faktörün öz değerlerinin diğerlerinden yüksek olması nedeniyle iki faktörlü bir yapıya dönüştürülebileceği düşünülmüş ve veriler iki faktöre zorlanmıştır. Varimax döndürme işleminin sonucunda iki faktörün varyansın % 23.534'ünü açıkladığı görülmüştür. Faktör yükleri .40'ın altında kalan 20 madde ölçekten çıkarılmış ve 36 maddelik iki boyutlu (1. Boyut 23 madde, 2. Boyut 13 madde).

Anahtar Kelimeler : Risk alma, geçerlik, güvenirlik.

Kaynakça

Arıkan, G., Tacoğlu, T. ve Erdoğan, S. (2011) Ankara, Toronto ve Priştina'daki üniversite öğrencilerinin risk alma davranışları açısından karşılaştırılması, *Bilig,* Sayı 56: 1- 24.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.

Bulut Ateş, F. ve Akbaş, T. (2012) Ergenlerde görülen kuraldışı davranışların aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 21, Sayı2, 2012, Sayfa 337-352*.

Gonzales, J. T. ve ark.,(1994). Adolescent Perceptions of Their Risk Taking Behavior, *Adolescence,* 29(115), 393-407.

Güney Karaman, N. (2013) Ergenlerde Risk Almanın İçsel Kaynaklarının Benmerkezlilik, Akran Baskısı, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 12(2), 445-460.

Morsünbül, Ü. (2013) Ergenlikte Kimlik Statüleri ve Risk Alma Arasındaki İlişki, *İlköğretim Online*, 12(2), 347-355.

Perry, Cherly L.(2000). *Preadolescent and Adolescent Influences on Health, Promoting Health: Intervention Strategies From Social and Behavioral Research*, Washington D.C: National Academy Pres, 217-244.

Smith, M. L. (2001). *Adolescence: Change and Continuity-Peer Pressure*, www. Yahoo.com/bin/search?p=peer+pressure&y=y&e, 05.01.2001

Tabak, A., Erkuş, A. ve Meydan, C. H. (2010) Denetim odağı ve yenilikçi birey davranışları arasındaki ilişkiler: Belirsizliğe tolerans ve risk almanın aracılık etkisi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10 Sayı 1 : 159–176.

Telef, B. B. (2014) Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:22 No:2 591-604.*

Yılmaz, T. (2002) Ergenlerde Risk Alma Davranışının İncelenmesi, *1.Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı, ss. 119-145.

(7972) Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Almaya Yönelik Tutumları ve Yardım Teklifine İlişkin Davranışları

Şerife Gonca ZEREN Yıldız Teknik Üniversitesi
Seher Merve ERUS Yıldız Teknik Üniversitesi
Evren ERSOY Yıldız Teknik Üniversitesi
Yağmur AMANVERMEZ Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Psikolojik danışma ve rehberlikte bireye yardım vermenin temel koşullarından biri gönüllülüktür. Birey psikolojik ihtiyaçlarının farkında olmalı, bu ihtiyaçların ortaya çıkardığı sıkıntıyı, problemi çözmeyi istemelidir. Ancak bu durumdaki birey yardım almak isteyebilir ve verilen yardımdan etkili biçimde yararlanabilir.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya ya da bu yardımı almaya dönük tutumlarını inceleyen araştırmaların bir kısmı, etnik kökenlere ait farklılıkları ele almışlardır. Bagley (2002) ve Gray (2010) Amerika'da kendilerini siyah (Afrika kökenli) ve beyaz olarak tanımlayan üniversite öğrencileri ile yürüttükleri araştırmanın sonucunda, siyahların yardım almaya dönük tutumlarının daha olumsuz olduğunu bulmuşlardır. Bagley (2002) siyahların, damgalanma kaygısı yaşadıklarını; Gray (2010) de önceden yardım alanların daha olumlu tutumlara sahip olduklarını söylemektedir. Zhang ve Dixon (2003) kültürel etkileşim ile yardım almaya yönelik tutumlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Wong (2007) Asya kökenli Amerikalı öğrencilerin kaygı düzeyinin daha düşük ve depresyon düzeyleri ile yardım alma davranışları arasında da pozitif korelasyon olduğunu bulmuştur. Beyaz öğrencilerin yardım almaya ilişkin tutumları daha olumludur.

Psikolojik yardım alma cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? Chang (2007), Çebi (2009) ve Goh ve diğerleri (2007) kız öğrencilerin yardım almaya ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Chang (2007) depresyon puanları yüksek öğrencilerin, yardım alma davranışlarının en az olmasına dikkat çekmektedir. Çebi (2009) Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin Mühendislik Fakültesi öğrencilerine göre, yardım almaya dönük daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna varmıştır. Goh ve diğerleri (2007) ise psikolojik yardım alma deneyimi ve psikolojik danışma ve rehberlik hakkında önceden bilgi sahibi olmanın, yardım alma davranışını arttırdığını ifade etmektedir. Türküm (2005), Kalkan ve Odacı (2005), Ang, Lim, Tan ve Yau (2004) de cinsiyet ile cinsel rollerin üniversite öğrencilerinin yardım almaya dönük tutumları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Türküm (2005) öğrencilerin yardım almaya yönelik tutumlarının cinsiyet rollerine göre değişim göstermediğini ifade ederken; Kalkan ve Odacı (2005) kadınsılık rolüne sahip olanların yardım almaya yönelik daha olumlu tutumları olduğunu; Ang ve diğerleri (2004) de yine kadınsılık rolüne sahip olanların damgalamaya karşı diğerlerine göre daha hoşgörülü olduklarını bulmuştur.

Alan yazında bu araştırmaya benzer biçimde planlanmış ve üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarını cinsiyet, yaş, fakülte ve sınıf gibi değişkenler açısından inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmada, üniversite öğrencilerine, TUBİTAK tarafından desteklenen bir araştırma kapsamında, psikolojik yardım teklifinde bulunulmuştur. Bu yardım teklifini kabul eden ve etmeyen öğrencilerin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları arasında farlılık olup olmadığı daha önce üzerinde çalışılmış bir konu değildir. Bu açıdan ele alındığında araştırmanın ilgili alan yazında bir boşluğu tamamlayacağı ve üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma konusundaki davranışları hakkında bilgi edinmemizi sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma soruları iki kısımda ele alınabilir; 1. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları cinsiyete, fakülteye, okudukları sınıfa ve yaşa göre farklılaşmakta mıdır? 2. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları bu yardım teklifini kabul edip etmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nin tüm fakültelerinde öğrenim gören toplam 20.966 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini belirlemek için oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 400 kadın ve 534 erkek, toplam 934 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür.

Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği; Ölçek, Fischer ve Turner'ın (1970) "Attitudes Toward Seeking Professional Help Scale (Profesyonel Yardım Aramaya Yönelik Tutum Ölçeği)"nden esinlenerek Türküm (1997) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra da 18 maddeden oluşan kısa formu oluşturulmuştur (Akt. Türküm, 2005). Beşli Likert tipi olan bu ölçek, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin içtutarlık katsayısı .88, iki hafta arayla testin tekrarı yöntemiyle bulunan güvenirlik katsayısı .99, madde-toplam korelasyonları ortalaması .42 bulunmuştur. Uç grupların karşılaştırılması ile tüm maddelerin. 0001 düzeyinde anlamlı olduğu yansıtmaktadır. Ölçekten 30-150 arasında bir puan alınabilmekte, puanın yüksekliği, psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutuma işaret etmektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, fakülte ve sınıf gibi bilgileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda "Psikolojik Danışma Yardımı Teklifi" başlığı altında bir kısımda katılımcılara bir araştırma kapsamında psikolojik yardım verileceği, bu yardımı almak isterse aşağıda yer alan kısma iletişim bilgilerini yazması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmanın verileri, Bağımsız Gruplar İçin t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS 16.0 paket programı kullanılmış ve .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanları arasında cinsiyete ve öğrenim gördükleri fakültelere göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadınların psikolojik yardım almaya yönelik tutum puanları erkeklere göre daha yüksektir. Hem Eğitim Fakültesi hem de Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin; Makine, Elektrik-Elektronik, Gemi İnşaat, İnşaat ve Mimarlık Fakültelerindeki öğrencilere göre psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanlarının da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeyi ve yaşa göre psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, psikolojik yardım teklifini kabul eden öğrencilerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanlarının, bu teklifi kabul etmeyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu yönündedir.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik Yardım Arama, Psikolojik Yardım Almaya Yönelik Tutum, Psikolojik Yardım Teklifi, Üniversite Öğrencileri.

Kaynakça

Ang, R. P., Lim, K. M., Tan, A. G., & Yau, T. Y. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social, 23*(3), 203-214.

Bagley, K. D. (2002). *Cross-racial comparison of cognitive factors ınfluencing help-seeking*, Unpublished doctoral dissertation, John Hopkins University, Baltimore.

Chang, H. (2007). Psychological distress and help-seeking among taiwanese college students: Role of gender and student status. *British Journal of Guidance & Counselling*, *35*(3), 347- 355.

Çebi, E. (2009). *University students' attitudes toward seeking psychological help: effects of perceived social support, psychological distress, prior help-seeking experience and gender*. Unpublished master dissertation, METU, Ankara.

Fisher, E. H., & Turner, J. L. (1970). Orientations to seeking professional help: Development and research utility of an attitude scale. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, *35,* 79–90.

Goh, M., Xie, B., Wahl, K. H., Zhong, G., Lian, F., & Romano, J. L. (2007). Chinese students' attitudes toward seeking professional psychological help. *International Journal for the Advancement of Counselling, 29*, 187-202.

Gray, A. D. (2010). *Religious coping, psychological distress, and attitudes toward seeking psychological help among African Americans*, Unpublished doctoral dissertation, American University, Washington.

Kalkan, M. ve Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(23), 57- 64.

Türküm, A. S. (2005). Who seeks help? Examining The differences in attitude of turkish university students toward seeking psychological help by gender, gender roles, and help-seeking experiences*. The Journal of Men's Studies*, *13*(3), 389-401.

(7974) Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Katılan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının ve Çocuk Sevme Düzeylerinin Karşılaştırılması

İdil Eren KURT
Çukurova Üniversitesi

Fatoş BULUT ATEŞ
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Öğretmenler toplumdaki her bireyin yaşamına önemli katkı sağladıkları ve her bireyin üzerinde emekleri olduğu için, öğretmenlik toplumumuzda "kutsal meslek" olarak isimlendirilmiş, tarih boyunca en saygı gören mesleklerin başında gelmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan sayısız çalışmada birçok farklı değişkenin (cinsiyet, bölüm, anne-baba eğitim durumu, mezun olunan lise, akademik ortalama, ailede öğretmen bulunma durumu, öğretmenlik programını seçme durumu, mezun olunca öğretmenlik yapmayı düşünme, akademik erteleme davranışı v.b.) incelendiği görülmektedir (Altunkeser ve Ünal, 2015; Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015; Aslim, 2013; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Aksoy, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bu araştırmada da öğretmenlik mesleğine yönelik tutum eğitim fakültesi öğrencisi olma ve pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisi olma bağlamında incelenmiştir. İlgili literatüre göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu bu iki grup açısından değerlendiren çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir (Polat, 2013). Bu nedenle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun bu iki grup açısından incelenmesinin alanda hissedilen ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Son yıllarda pedagojik formasyon sertifika programlarının yaygınlaşması ile; bu eğitimi alan grup ve eğitim fakültesi öğrencisi olarak lisans eğitiminde pedagojik formasyon dersleri alan grubun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığının eğitim bilimleri araştırmaları açısından önemli bir soru olduğu düşünülmektedir. Bu ve benzeri araştırmalarla elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, öğretmen yetiştiren programların (eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programı) geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konusunda alana yönelik önerilerde bulunabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin en temel üyesi olan öğretmen, sağlıklı çocuk gelişiminde en az aile kadar önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, çocuklar için hem eğitsel beceri kazandırma hem de sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleme misyonuna sahiptir. Bu noktada öğretmenlerin çocuklara yönelik sevgisinin, kaliteli ve başarılı eğitimin en önemli unsurlarından biri olacağı (Yoleri, 2014) aynı zamanda da öğretmenlerin sevgi ve anlayış temelinde gerçekleşen yaklaşımının çocukların kişilik gelişimlerine olumlu katkıda bulunacağı söylenebilir. Nitekim, Çay (2015) sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerini incelediği araştırmasında, çocuk kitapları okuyan, çocuk haberlerini takip eden sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin diğerlerinden yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada da Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılarak öğretmen adayı olan ve Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının çocuk sevmeye yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı, incelenen sorulardan birisi olmuştur.

Sonuç olarak bu araştırmanın problem cümlesi; eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumları ile çocuk sevme düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programı öğrencileri; örneklemini Eğitim Fakültesindeki farklı bölümlerden (İngilizce, Fen Bilgisi, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği) 135 öğrenci ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programındaki farklı bölümlerden (Türk Dili, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji) 150 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi amaçsal örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (Üstüner, 2006) tek boyutlu beşli Likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçekte öğretmenlik mesleğine yönelik 24 olumlu, 10 olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçeğin madde test korelasyon değerlerinin .74 ile .42 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur.Ölçeğin ölçüt geçerliliği .89'dur. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan çalışma sonucu güvenirlik katsayısı .72 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93'tür.

Barnette Çocuk Sevme Ölçeği (Duyan ve Gelbal, 2008) tek boyutlu yedili Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte çocuk sevmeye yönelik 14 madde bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .92, test- tekrar test güvenirliği ise .85 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar insanların çocukları daha fazla sevdikleri; ölçekten alına düşük puanlar ise çocukları sevme düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırma kapsamında iki farklı veri toplama aracından elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş ve iki farklı gruptaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve çocuk sevme tutumları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler normallik varsayımını karşılamadığı için, non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin ve pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=5907; P<.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ise pedagojik formasyon sertifika

programına katılan öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarının (134.06) eğitim fakültesi öğrencilerinin puan ortalamalarından (109.32) anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin çocuk sevmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla da Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin ve pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin çocuk sevmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U=9338.5; P>.05).

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik Mesleği, Çocuk Sevme, Tutum, Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon

Kaynakça

Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları(Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.

Aslim, S. T. (2013). İlköğretim Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 32, s.65-81.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö.(2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.

Duyan, V., & Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *33*(148), 40-48.

Çay, Y. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Polat, S. (2013). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / Investigating the Attitudes of Students from Pedagogical Formation Certificate Programs and Faculties of Education on the Prof. *e-International Journal of Educational Research*, *4*(2)

Yoleri, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyine etki eden değişkenlerin incelenmesi*. Ejer Congress, 24-26 Nisan, İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi

(8009) İşbaşı İzleme Çalışmasının Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimi Sürecinde Kendilerini Tanımaları Açısından İncelenmesi

S. Gülfem ÇAKIR — Akdeniz Üniversitesi

Seval APAYDIN — Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Bir gencin mesleki geleceğine hazırlanması ergenlik dönemindeki en önemli gelişim görevlerinden birisidir (Super, 1980). Ergenlerin kariyerlerinde başarılı ve mutlu olabilmeleri için kendilerini tanımaları, meslekler hakkında bilgi sahibi olmaları ve seçmeyi düşündükleri mesleğin kendi özelliklerine uygunluğunu araştırmaları gerekmektedir. Kariyer keşif sürecinde, ortaöğretim kurumlarına devam eden ergenlerin okul hayatı ile iş dünyası arasında bağ kurmaları da beklenmektedir. Günümüzde pek çok ülke öğrencilerin okuldan işe ve öğrencilikten iş elemanlığına geçişi kolaylaştıracak devlet politikaları geliştirmeye önem vermektedir (Yeşilyaprak, 2012).

Okullarda mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmını kariyer keşif çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmalar, öğrencilere kariyer farkındalığı kazandırmakta ve hedeflerini belirlemelerinde yardımcı olmaktadır. Kariyer keşif çalışmalarına katılan öğrencilerin kariyer planlama çalışmalarında yeterlikleri artmakta, okulda öğrendikleri ile meslekler arasında bağ kurmakta, seçecekleri mesleklere dair kendileri için gerekli olan bilgilere nasıl ulaşabileceklerini öğrenmekte ve kariyer planlama sürecini anlamaktadırlar (Lapan, Tucker, Kim ve Kosciulek, 2003).

Kariyer keşif çalışmaları içerisinde yer alan iş yeri temelli çalışmalar öğrencilerin okul ve meslek arasında bağ kurmalarına yardımcı olmakta ve okuldan iş hayatına geçişi kolaylaştırmaktadır (Lapan, Tucker, Kim ve Kosciulek, 2003). İş yeri temelli kariyer keşfi etkinlikleri staj, çıraklık eğitimi, mesleki eğitim ve işbaşı izleme (job shadowing) çalışmalarını içermektedir. İşbaşı İzleme, öğrencileri meslek elemanlarıyla iş ortamlarında buluşturmaya dayalı bir etkinliktir (Cho ve Gao, 2009). Amaç, öğrencilerin çalışma ortamında bir gün geçirerek kendi özellikleri ile mesleğe ait özellikleri eşleştirmelerine yardımcı olmak ve mesleki karar verme süreçlerine katkı sağlamaktır. Öğrencilerin kendilerini mesleki açıdan keşfetmelerine ve meslekleri tanımalarına yardımcı olan işbaşı izleme, keşif sürecinde destekleyici bir etkinlik olarak ön plana çıkmaktadır. Özellikle farklı kariyer olanaklarına ulaşmaları kısıtlı olan ve dar gelirli ailelerden gelen öğrencilere farklı kariyer alanlarından rol modelleri sağlamaktadır (Kenny, 2013).

Antalya ilinde Anadolu liselerine devam eden ergenlerin, liselerde yapılan mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin görüşlerine yer verilen nitel bir araştırmada, mesleki rehberlik çalışmalarının kendini tanıma, bilinçli meslek seçimi, geleceği planlama ve meslekleri tanıma yönünde işlevleri olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada, ergenlerin, mesleki rehberlik çalışmalarından daha fazla yarar sağlaması için neler yapılabileceği hakkındaki görüşleri incelendiğinde, meslek tanıtım toplantıları (seminerler, konferanslar ve fuar), psikolojik danışmanla bireysel görüşme ve işyeri ziyaretleri alt temalarının öne çıktığı görülmektedir (Çivilidağ, Günbayı ve Yörük, 2015).

Lise öğrencilerinin mesleki rehberlik ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, kendini tanımaya ve meslekleri keşfetmeye yönelik çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve bu etkinliklerin etkililiklerinin değerlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı mesleki rehberlik çalışmaları kapsamında, lise öğrencileri ile gerçekleştirilen işbaşı izleme uygulamasının etkilerini öğrencilerin meslek seçimi sürecinde kendilerini tanıma açısından incelemektir.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırma, 2014-2015 bahar yarıyılında Antalya merkezde bulunan bir Anadolu lisesinde 11. sınıf öğrencileri ile yürütülen günlük işbaşı izleme çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, günlük işbaşı izleme çalışmasına katılmış olan 26'ı kız, 20' si erkek 46 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 16 ile 19 arasında değişmektedir ve ortalama yaş 17.04'tür. Araştırma verilerini toplamak amacıyla birinci bölümünde kişisel bilgilerin bulunduğu, ikinci bölümünde ise yapılan işbaşı izleme çalışmasını değerlendirmeye yönelik açık uçlu 3 adet sorunun bulunduğu bir anket formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgiler bölümünde yaş ve cinsiyet bilgilerinin yanı sıra öğrencinin işbaşı izleme çalışması öncesi seçmeyi düşündüğü meslek ya da meslekler ve işbaşı izleme çalışması sonrası seçmeyi düşündüğü meslek ya da meslekleri yazmaları istenmiştir. Anket soruları temelde üç boyut ile ilgili değerlendirmeleri içermiştir. Bu boyutlar etkinliğin öğrencinin kendini tanımasına katkıları, etkinliğin mesleği tanımasına katkıları ve etkinliğin öğrencinin karar verme süreçlerine etkisini içermektedir. Verilerin toplanması sürecinde, anketlerin uygulanması etkinlik sonrasında sınıf ortamında ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin anket sorularına verdiği cevaplar öncelikle araştırmacılar tarafından içerik analizi ile ayrı ayrı incelenmiş ve kodlamalarla kategoriler belirlenmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılarak, bu kategoriler doğrultusunda ana temalara ulaşılmış ve her bir ana temayı oluşturan alt temalar belirlenmiştir. Bu bildiri kapsamında meslek seçimi sürecinde iş başı izleme çalışmasının öğrencilerin kendilerini tanımalarına katkıları ile ilgili sonuçlar sunulmaktadır.

Öğrencilerin seçmek istediklerini belirttikleri mesleklerde iş başı izleme çalışması öncesi ve sonrası değişiklik olup olmadığı incelendiğinde, öğrencilerin yarısından çoğunun (%54.3) işbaşı izleme çalışması sonrasında seçmek istediği mesleği

değiştirdiği ya da seçeneklerini netleştirdiği görülmüştür. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular "kendi özellikleri (kişilik özellikleri, ilgiler, yetenekler ve değerler) ile ilgili farkındalığın artması", "kişisel özellikler ile mesleğin gerektirdikleri arasındaki ilişki ile ilgili farkındalığın artması" ve "etkinliğin mesleki karar verme süreçlerine etkisi" ve "mesleklerle ilgili bilgi düzeyinin artması" olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve bu temaları oluşturan alt temalar işbaşı izleme uygulamasının meslek seçimi sürecinde, öğrencilerin kendilerini tanımalarına hangi açılardan katkı yaptığını gösterir niteliktedir.

Anahtar Kelimeler : İşbaşı izleme, mesleki rehberlik, kendini tanıma, lise öğrencileri

Kaynakça

Cho, C. ve Gao, F.H. (2009). Reflections on a job shadowing experience. *Cataloging and Classification Quarterly, 47*(8), 749-759. DOI :10.1080 / 01639370903206914.

Çivilidağ, A., Günbayı, İ ve Yörük, T. (2015). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği. *Journal of International Social Research, 8*(38), 683-701.

Kenny, M. E. (2013). The promise of work as a component of educational reform. David L. Blustein (Ed.), *The Oxford handbook of the psychology of working* içinde (s. 273–291). New York: Oxford.

Lapan, R. T., Tucker, B., Kim, S-K. ve Kosciulek, J. F. (2003). Preparing rural adolescents for post-high school transitions. *Journal of Counseling and Development, 81*, 329-342.

Super, D.E. (1980). A life-span, life-spaceapproach to career development. *Journal of Vocational Behavior 16(3),* 282-298. DOI :10.1016 / 0001-8791(80)90056-1.

Yeşilyaprak, B. (2012). The paradigm shift of vocational guidance and career counseling and its implications for Turkey: An evaluation from past to future. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(1), 111-118.

(8014) Affetmeme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Deniz KÜÇÜKER — Pamukkale Üniversitesi
Erdinç DURU — Paukkale Üniversitesi

ÖZET

Son yıllarda affetme olgusuna ilişkin bireysel ve kişilerarası dinamiklerin incelendiği araştırmalar hem yurtiçi hem yurtdışı alanyazında hız kazanmaktadır (Bugay ve Mullet, 2013; Mccullough, 2007). Affetmenin, affetmemeyi azaltmadaki yollardan sadece biri olduğunu, affetme düzeyi düşük olan bireyler ile affetmeme düzeyi yüksek olan bireylerin aynı içsel dinamiklere sahip olmayabileceğini tartışan Worthington (1999) ve Mccullough et al. (1998), affetmemeyi ölçen bir ölçme aracının gerekliliği konusunda benzer görüşler bildirmişlerdir. Ancak affetmeme olgusuna yönelik yurtdışında pek çok çalışmaya rastlanırken (Stackhouse, Ross ve Boon, 2016; Ermer ve Proulx, 2015), yurtiçinde ulaşılabilen alanyazında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde artan boşanma oranları, şiddet vakaları, terör saldırıları ve intihar oranları (Türkiye İstatistik Kurumu, Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2014. (n.d.). 26.01.2016 tarihinde erişilmiştir) kişilerarası çatışma çözme sürecinde affetmeme olgusunun etkisini incelen araştırmalara olan ihtiyacı artırmıştır. Thoresen, Harris ve Luskin (2000) affetmeyen bireylerin içlerinde öfke ve dargınlık barındırdığını ve kendilerini kaybetmeye daha yatkın ve şiddete karşı daha eğilimli oldukları öne sürmüş, affetmeyi başarabilmiş bireylerin ise kronik suçlayıcılık, öfke, düşmanlık ve tepki gösterme düzeylerinin daha az, iyimser düşünceler, sağlıkla ilgili özyeterlik ve sosyal destek düzeylerinin daha fazla olduğunu bulgulamışlardır. Affetmeyen bireylerin olumsuz duygulara daha fazla sahip olduğu, olumlu duygulara daha az sahip olduğu, yaşam doyumlarının daha az olduğu bulunmuştur (Ysseldyk, Matheson ve Anisman, 2007; Brown ve Phillips, 2005). Bunun dışında, ruminasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin affetmeye daha az eğilimli oldukları araştırmacılar tarafından bulgulanmıştır (Berry, Worthington, O'Connor, Parrott ve Wade, 2005). Fitzgibbons (1998) ruh sağlığı alanında affediciliği ele alan bilimsel çalışmalarda konuyu öfkenin yıkıcı belirtileri ve affedicilik kapsamında mutlaka ele almak gerektiğini ifade etmekte, kolay affedebilen bireylerin öfke ve düşmanlık düzeylerinde azalma, başkalarına karşı duydukları sevgide artış gösterdiklerini vurgulamaktadır. Bu kimseler diğerlerine daha kolay güvenebilmekte, geçmiş olay ve kişilerden bağımsız biçimde hareket edebilmektedirler. Tersi durumlarda ise bu kimselerin alkol ve ilaç kullanım olasılıklarının daha fazla olduğu ve uzun süreli pozitif insan ilişkileri kurmada daha az becerikli oldukları ortaya konmaktadır (Hallowell, 2005). Öte yandan Wade (2003) affetmeyi artırmadan da affetmemenin azaltılabileceğini öne sürmüştür. Bütün bu bulguların ışığında, hem bireysel hem de toplumsal açıdan affetmemenin psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşu azaltıcı; depresyon, anksiyete ve stres düzeyini ise arttırıcı etkisi görülebilmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere, hem birey hem de toplum düzeyinde daha barışçıl ve huzurlu yaşayabilmek için affetmemenin azaltılmasının önemi giderek artmaktadır. Bu bağlamda affetmeme düzeylerini değerlendiren ölçme araçlarına gereksinim bulunmaktadır. Türkiye'de uygun psikometrik özelliklere sahip olduğu gösterilmiş bir affetmeme ölçeği bulunmamaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı McCullough et al. (2006) tarafından geliştirilen Affetmeme Ölçeği'nin (AFÖ) Türkiye'deki üniversite öğrencileri için uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

Bu çalışma betimsel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi'nde 18 farklı bölümde öğrenim gören 520'si kız, 227'si erkek olmak üzere toplam 747öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki 348 kız ve 158 erkek öğrenci ile Affetmeme Ölçeği'nin (AFÖ) yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu öğrencilerin yaşları 18-27 arasındadır (x=20,12; ss=1,41). Çalışma grubundaki 172 kız ve 69 erkek öğrenciden elde edilen veriler ile AFÖ'nün benzer ölçekler geçerliliği incelenmiştir. Bu çalışmada AFÖ, Pozitif Negatif Duygulanım Çizelgesi (PANAS), Yaşam Doyumu Ölçeği (YD) ve Kısa Semptom Envanteri (KSE) kullanılmıştır. Affetmeme Ölçeği (TRIM-18), 1-5 arası Likert tipi yanıtlanan 18 maddeden ve üç alt ölçekten (*bağışlama, kaçınma, intikam*) oluşmaktadır (McCullough et al., 2006). Yazarlar ölçeğin affetmemeyi değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Ölçek öncelikle İngilizce ve Türkçe dillerinde yetkin iki kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, başka bir uzman tarafından ters çeviri işlemi yapılmıştır. Türkçe çevirinin özgün ölçekten önemli bir farklılık göstermediği görülmüş ve küçük birkaç değişiklik yapılmıştır. Bu çeviri, üç alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve önerilen birkaç düzeltme yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçekler uygulandıktan sonra eksik ve hatalı doldurulan 14 form elenmiş, kalan 506 öğrencinin 200'ünden elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi, diğer 200 öğrenciden elde edilen verilerle ise doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz grupları random olarak tek-çift atama yöntemiyle belirlenmiştir. AFÖ'nün yapı geçerliliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yoluyla, benzer ölçekler geçerliliği ise PANAS, KSE ve YD ile korelasyonlarının hesaplanması yoluyla incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliği ise alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik çalışmaları devam etmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla yapılan AFA sonuçlarına göre, özgün ölçekten farklı olarak eigendeğerleri 1'in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı bulunmuştur. 1.faktör(kaçınma) varyansın %35.75'ini, 2.faktör(intikam) varyansın %13.59'unu, 3.faktör(bağışlama) varyansın %7.11'ini ve üç faktör birlikte toplam varyansın %56.45'ini açıklamaktadır. AFA'da elde edilen yapının geçerliğini sınamak üzere DFA yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre, bu yapıya ilişkin elde edilen uyum indekslerine göre (RMSEA=,069, CFI=,92, TLI=,90, IFI=.92, SRMR=.064, GFI=,90, $\chi 2$=277,87, p<.000, $\chi 2$/df=2,44) modelin

veriye iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ayrıca AFÖ'nün benzer ölçekler geçerliği incelenmiş ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. AFÖ'nün güvenirliği için Cronbach alpha katsayıları hesaplanmış, bu değerler kaçınma alt boyutu için .84, intikam alt boyutu için .81, bağışlama alt boyutu için .82 ve tüm ölçek için .88 olarak bulunmuştur. AFÖ için madde-toplam korelasyonları ise .37 ile .66 arasında bulunmuştur. AFÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bulgularına dayalı olarak iyi düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu ve affetmemeyi değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : affetmeme, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Berry,J.W.,Worthington,E.L.,O'Connor,L.E.,Parrott,L.,III.,&Wade,N.G.(2005).Forgivingness,vengeful rumination, and affective traits.*Journal of Personality,73,*183–225.

Brown,R.P.,&Phillips,A.(2005).Letting bygones be bygones:Further evidence for the validity of the tendency to forgive scale.*Personality and Individual Differences,38*(3),627-638.

Bugay,A.,&Mullet,E.(2013).Conceptualizing Forgiveness, Granting Forgiveness, and Seeking Forgiveness:A Turkish-French Comparison.*Review of European Studies RES,5*(5).

Ermer,A.E.,&Proulx,C.M.(2015).Unforgiveness, depression, and health in later life:The protective factor of forgivingness.*Aging & Mental Health*,*2,*1-14.

Fitzgibbons,R.P.(1998).Anger and the healing power of forgiveness:A psychiatrist's view. In R.D. Enright ve J. North (Eds.),*Exploring Forgiveness*, Madison, WI:University of Wisconsin Press,63-74.

Hallowell,E.M.,(2005).*Affetmek üzerine*.(Çev.Subaşı,E).İstanbul: Dharma Yayıncılık.

McCullough,M.E.,Root,L.M.,&Cohen,A.D.(2006).Writing about the personal benefits of a transgression facilitates forgiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 887-897.

McCullough,M.E., Rachal,K.C., Sandage,S.J., Worthington,E.L., Brown,S.W., & Hight,T.L. (1998).Interpersonal forgiving in close relationships. II: Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 1586–1603.

McCullough,M.E., Bono,G., & Root,L.M. (2007).Rumination, emotion, and forgiveness: Three longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol 92*(3), 490-505.

Stackhouse,M.R., Ross,R.J., & Boon,S.D. (2016).The devil in the details: individual differences in unforgiveness and health correlates. *Personality and Individual Differences*, *94*, 337-341.

Thoresen,C.E., Harris,A.H. & Luskin,F.M. (2000).*Forgiveness and health: an unanswered question, Forgiveness: Theory, Research and Practice*. New York: Guilford Press.

Wade,N.G., & Worthington,E.L. (2003).Overcoming interpersonal offenses: is forgiveness the only way to deal with unforgiveness? *Journal of Counseling & Development*, 81(3), 343-353.

Worthington,E.L., & Wade,N.G. (1999).The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *18*(4), 385-418.

Ysseldyk,R., Matheson,K., & Anisman,H. (2007).Rumination: bridging a gap between forgivingness, vengefulness, and psychological health. *Personality and Individual Differences, 42*(8), 1573-1584.

(8037) Mutluluk Korkusunun Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi

Tuğba SARI Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Gülfem ÇAKIR Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Mutluluk insan yaşamında çok önemli kavramlardan birisi olarak uzun yıllardır gerek kuramcıların gerekse araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Psikoloji alan yazınında bulunan çoğu alanda olduğu gibi mutluluk ve iyi oluş alanında Batı alınyazını takip edilmekte ve mutluluk ve iyi oluş gibi kavramların Batı alanyazınındaki tanımlarının dikkate alındığı görülmektedir. Batı alan yazınındaki ilgili araştırmaların mutluluk ile ilgili olarak bazı varsayımlar üzerine yürütüldüğü görülmektedir. Mutluluğun bireyin kendisi için istemesi gereken bir şey olduğu ve her bireyin mutluluğa erişme sorumluluğu olduğuna inanılmaktadır (Eid ve Diener, 2001; Lyubomirsky, 2000). Örneğin Braun'a (2000) göre her insan hangi kültürden, yaştan, eğitimden olursa olsun mutlu olmak istemekte ve devam eden bir mutluluğa erişmek için çabalamaktadır. Öte yandan, mutluluğa bakış açısında kültürel farklılıklar olabileceği öne sürülmektedir (Joshanloo, 2013). Örneğin Minami (1971) Japon kültüründe mutluluğun arkasından acı ve keder geleceğine dair inanışlar olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Joshanloo (2013), İran'da üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında mutluluğa yönelik negatif bir bakış açısı olduğunu ve bazı bireylerin mutluluktan korktukları verisine ulaşmıştır ve Mutluluk Korkusu Ölçeği'ni geliştirmiştir. Mutluluk korkusu temelde mutluluğun yakında gelecek olan kötü olayların işareti olabileceğine dair inanca sahip olmayı temsil etmektedir. Mutluluk korkusunun özellikle doğu kültürlerinde daha yaygın görülebileceğine dair görüşler olduğu görülmektedir. (Bryant ve Veroff, 2007; Jashonloo, 2013). Bununla birlikte alanyazını incelendiğinde mutluluk korkusunun henüz araştırılmaya başlanmış olduğu görülmektedir. Alanyazında mutluluk korkusu ile ilgili olarak rastlanan tek araştırmada (Jashanloo, 2013), mutluluk korkusu ile yaşam doyumunun negatif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Psikoloji alanyazını incelendiğinde mutluluk korkusunun yakın zamanda araştırılmaya başlandığı görülürken, mutluluk ve iyi oluşun sıklıkla araştırıldığı ve çeşitli modellerle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Literatürde iyi oluşun iki genel yaklaşım ile açıklandığı görülmektedir; öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş. Aynı zamanda bu iki yaklaşım sırasıyla haz (hedonic) ve psikolojik işlevsellik (eudaimonic) olmak üzere iki farklı bakış açısını da yansıtmaktadır. Öznel iyi oluşun, yaşam doyumu, olumlu duyguların varlığı ve olumsuz duyguların yokluğu ya da azlığından oluştuğuna inanılmaktadır (Diener et al, 1999). Bir başka ifade ile öznel iyi oluş bireyin yaşamına dair yapmış olduğu bilişsel değerlendirmesidir. Psikolojik iyi oluş ise zorluklar ile yüz yüze gelindiğinde kendini gerçekleştirme ve anlamlı bir yaşam için kişinin potansiyellerini harekete geçirmesini kapsamaktadır (Ryff ve Singer, 2008). Daha açık bir anlatımla psikolojik iyi oluş, bireyin kendini olumlu olarak algılamasını ve kendisini gerçekçi olarak tanıyarak güçlü yanları ve sınırlıklarının farkında olması ve kendinden memnun olmasını, özerk ve bağımsız hareket edebilmesini ve yaşamını anlamlı bulmasını içermektedir (Ryff, 1995).

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinde mutluluk korkusunun öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi incelenmektedir. Literatür incelendiğinde şu ana kadar bu yönde bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırma bulgularının özellikle iyi oluş ve mutluluk alanyazınına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmanın amacı mutluluk korkusunun öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş üzerindeki yordayıcı gücünün Türk üniversite öğrencilerinde incelenmesidir.

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada mutluluk korkusu bağımsız değişken, öznel iyi ve psikolojik iyi oluş bağımlı değişkenlerdir.

Araştırma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde çeşitli lisans programlarına ve pedagojik formasyon programına devam eden 401 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %12.2'si 1. sınıfa, %11.2'si 2. sınıfa, %19'u 4. sınıfa ve %57'si pedagojik formasyon programına devam etmekte olan öğrencilerden oluşmuştur. Katılımcıların yaşları 18 ile 36 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 23.56'dür (ss=3.62). Katılımcıların 293'ü kadın (%73.1), 108'i erkektir (%26.9).

Veri toplama araçları: Araştırma verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu, Yaşam Doyum Ölçeği (Köker, 1991), Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Gençöz, 2000), Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Telef, 2013) ve bu çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan Mutluluk Korkusu Ölçeği (Joshanloo, 2013) kullanılmıştır. Mutluluk korkusu ölçeğinin Türkçe formunun yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve minimum Ki-kare değerinin ($\chi 2$= 10.7, p=0.01) anlamlı olduğu görülmüştür ve χ^2/df = 2.67 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.063, NNFI= .97, CFI=0.99 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yapı geçerliği açısından ölçeğin Türkçe formunun tek faktörlü özgün formuyla paralel olduğunu göstermiştir. Mutluluk Korkusu Ölçeğinin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı ise. 89 olarak bulunmuştur. Bulgular Mutluluk Korkusu Ölçeğinin Türk üniversite öğrencilerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırmada mutluluk korkusunun öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için basit regresyon analizi yapılmıştır. Bulgulara göre mutluluk korkusu ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r= .23, p< .01), mutluluk korkusu ile psikolojik iyi oluş arasında ise benzer bir şekilde negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=-.24, p< .01). Regresyon analizi sonuçlarına göre, mutluluk korkusu öznel iyi oluşu anlamlı olarak yordamakta (β= -.230, t= 62.680, p< .01) ve öznel iyi oluş puanlarındaki varyansın %5'ni açıklamaktadır. Benzer bir şekilde mutluluk korkusu psikolojik iyi oluşu da anlamlı olarak yordamakta (β= -.236, t= 30.817, p< .01) ve psikolojik iyi oluş puanlarındaki varyansın %6'sını açıklamaktadır. Bu bulgular farklı kültürlerde elde edilen önceki bulguları destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler : Mutluluk Korkusu, Öznel İyi Oluş, Psikolojik iyi oluş, Üniversite Öğrencileri

Kaynakça

Braun, S. (2000). The science of happiness: Unlocking the mysteries of mood. New York: Wiley.

Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). Savoring: A new model of positive experience. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125(2), 276–302.

Eid, M., & Diener, E. (2001). Norms for experiencing emotions in different cultures: Inter and international differences. Journal of Personality and Social Psychology, 81(5), 869–885.

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, Cilt. 15*, Sayı. 46, 19-26.

Joshanloo, M. (2013). The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, *54*, 647-651.

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? Psychological Bulletin, *131*, 803–855.

Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, *4*(4), 99-104.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, *9*(1), 13-39.

Minami, H. (1971). Psychology of the Japanese people. Tokyo: University of Tokyo press.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması *Hacettepe University Journal of Education, 28*(3), 374-384.

(8042) Üniversite Öğrencilerinde Aşağı Doğru Sosyal Karşılaştırmanın Zaman Perspektifi İle Umutsuzluk Arasındaki İlişkide Aracılık Rolü

Hülya ŞAHİN BALTACI — Pamukkale Üniversitesi

Nazmiye ÇİVİTCİ — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Zaman perspektifi ilk kez 1939'da Frank (1939) ve 1942'de Lewin (1942) tarafından kavramsallaştırılmasına (akt. Andretta, 2010) rağmen son yıllarda araştırmacıların ilgisini daha fazla çekmiştir. Alan yazın incelendiğinde; *zaman tutumu*, *zaman perspektifi*, zaman *yönelimi* ve *zaman algısı* kavramlarının sıklıkla birbirlerinin yerine ve eşanlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (Hulbert ve Lens, 1988). Zimbardo ve Boyd (1999)' a göre kişisel ve sosyal deneyimlerin yer aldığı bilinçsiz bir süreç olan zaman perspektifi, bu kişisel ve sosyal deneyimlerin düzenlenmesine ve anlamlandırılmasına yardım eden zaman kategorileri veya zaman dilimleridir. Alan yazında oldukça kabul gören Zimbardo ve Boyd (1999)'un zaman perspektifi açıklaması; *geçmiş-olumlu*, *geçmiş-olumsuz, şimdi-kaderci*, *şimdi-hazcı* ve *gelecek* olmak üzere birbirinden bağımsız beş boyuttan oluşmaktadır. *Geçmiş-olumlu* yönelim, geçmişe ilişkin sıcak, duygusal tutuma, *geçmiş-olumsuz* yönelim ise hoş olmayan, travmatik olayların yaşanması ya da olumlu olayların olumsuz biçimde yeniden yapılandırılması sonucunda geçmişe ilişkin olumsuz ya da kaçınmacı bir bakış açısını yansıtır. *Şimdi-hazcı boyut*, gelecekle ilgili çok fazla kaygı duymayan, şimdiki memnuniyete odaklanan, hazcı ve risk almaya eğilimli bireyleri tanımlar. *Şimdi- kaderci boyut*, geleceğe ve yaşama karşı kaderci, çaresiz ve umutsuz tutumu ifade ederken, *gelecek boyutu*; geleceğe yönelik endişeler, sorumluklar ile geleceğe dönük amaçlar ve ödüller için çaba göstermeyi ifade eder.

Zaman perspektifi geçmiş, şimdi ve geleceğin öznel olarak değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmeler sonucunda, bireyin, hangi zaman boyutuna odaklandığı ve odaklandığı zaman boyutuna olumlu ya da olumsuz yönde bir algı geliştirmesi önemlidir.Özellikle, olumsuz algılamasının bireyin duygu durumunu da olumsuz yönde etkileyerek umutsuzluğa neden olabileceği düşünülebilir. Umutsuz kişiler, şimdiki olumsuz algıların geleceğe yansıyacağını ve bunların sonsuza kadar devam edeceğini düşünür (Greene,1989). Beck (1963)'e göre umutsuzluk; bireylerin başarısızlıklarını tolere edemeyeceklerine, problemlerini hiçbir zaman çözemeyeceklerine, hiç kimsenin onlara yardım edemeyeceklerine inanmaları, objektif ve gerçekçi bir nedeni olmadığı halde deneyimlerine yanlış anlamlar yüklemeleri ve amaçlarına ulaşmak için çaba göstermedikleri halde bunlardan olumsuz sonuçlar beklemeleridir (akt.: Özben ve Argun,2003).

Zaman perspektifi ile umutsuzluk arasındaki ilişkide aşağı doğru sosyal karşılaştırmanın nasıl bir rol oynadığı da incelenmeye değerdir. Festinger'in (1954) ileri sürdüğü sosyal karşılaştırma teorisine göre; birey kendi durumunu değerlendirme güdüsüne sahiptir. Kendisini değerlendirmek için objektif standartlar olmadığında başkaları ile kendisini karşılaştırma eğilimindedir. Ancak, objektif standartlar olduğunda bile insanların kendilerini başkaları ile karşılaştırma eğiliminde oldukları rapor edilmektedir. Sosyal karşılaştırmaların altında yatan temel güdü bireyin kendisine ilişkin doğru bilgi elde etme ihtiyacı olsa da bazen insanlar doğru geri iletimi elde etmeye çalışmazlar. Bunun yerine, olumlu benlik imgesini oluşturmaya ve korumaya çalışırlar. Benliği yüceltme amacıyla yapılan karşılaştırmalarda, birey, çoğunlukla daha alt standartları seçerek aşağı doğru karşılaştırmalar yapmaktadır. Aşağı doğru karşılaştırmalar, bireyin kendisinden daha düşük nitelikli, daha kötü performansı olan kişilerle yaptığı karşılaştırmalardır. Örneğin, bireyin başarısızlığı, kendisinden daha kötü performansı olan bir kişinin performansı ile karşılaştırdığında aniden başarı gibi görünebilir (Corcoran, Crusius ve Mussweiler, 2011). Dolayısıyla, karşılaştırma sürecinde elde edilen sosyal bilgi birey için önemli bir başa çıkma kaynağıdır. Aşağı doğru sosyal karşılaştırmanın bu işlevi dikkate alındığında olumsuz duyguyu yönetmek, benliği yüceltmek ve başa çıkma mekanizması olarak kullanıldığı sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, aşağı doğru sosyal karşılaştırmanın zaman perspektifi ile umutsuzluk arasındaki ilişkide aracı bir rol oynaması beklenebilir. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinde, aşağı doğru sosyal karşılaştırmanın zaman perspektifi ile umutsuzluk arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve tesadüfî olarak seçilen öğrenciler katılmıştır.

Aşağı Doğru Sosyal Karşılaştırma Ölçeği; Katılımcıların sosyal karşılaştırma yönelimleri Gibbons ve Buunk (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Teközel (2000) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan Aşağı Doğru Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir (Teközel, 2000).

Zaman Perspektifi Ölçeği: Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Akın ve arkadaşları (2015) tarafından uyarlanan Zaman Perspektifi Ölçeğinin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda beş boyutlu (geçmiş- olumsuz, geçmiş-olumlu, şimdide kaderci, şimdide hazcı, gelecek) ve 15 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği bulunmuştur (x^2= 140.21, sd= 80, RMSEA= .067, CFI=.90, IFI=.90, GFI=.90, SRMR=.072). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla .82, .69, .57, .76, .42 olarak bulunmuştur(Akın, Ertürk, Yalnız, Akın ve Demirci, 2015).

Beck Umutsuzluk Ölçeği: Beck ve arkadaşları (1974) tarafından geliştirilen Beck Umutsuzluk Ölçeği, doğru ve yanlış şeklinde yanıtlanan 20 maddeden oluşur. Türkçe'ye uyarlama çalışması Seber (1991) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Beck

Depresyon ve Rosenberg Benlik Saygısı ölçekleri kriter alınarak uyum geçerliğine bakılmış ve korelasyon katsayıları sırasıyla .65 ve .55 olarak bulunmuştur. Çalışmada ölçeğin güvenirliği için saptanan Cronbach Alpha katsayısı .86, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .74 olarak bulunmuştur(Seber, Dilbaz, Kaptanoğlu, ve Tekin, 1993).

Araştırmada, üniversite öğrencilerinde zaman perspektifi ile umutsuzluk arasındaki ilişkide aşağı doğru sosyal karşılaştırmanın aracı (mediator) rolünü belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılacaktır.

Araştırmada beklenen sonuçlar ilgili alan yazına göre şu şekilde olabilir: Araştırmada ele alınan zaman perspektifinin birbirinden bağımsız beş boyutu olan geçmiş olumlu-olumsuz, şimdide hazcı, şimdide kaderci ve gelecek ile umutsuzluk ve geçmiş olumlu-olumsuz, şimdide hazcı, şimdide kaderci ve gelecek ile aşağı doğru sosyal karşılaştırma arasında anlamlı ilişkiler olacağı beklenmektedir. Ayrıca, zaman perspektifinin geçmiş-olumsuz, şimdide-kaderci ve gelecek alt boyutunun umutsuzluğu pozitif yönde; şimdide-hazcı ve geçmiş-olumlunun negatif yönde anlamlı olarak yordayacağı beklenmektedir. Üniversite öğrencilerinde bir başa çıkma yöntemi olarak aşağı doğru sosyal karşılaştırmanın zaman perspektifinin ve umutsuzluk arasında aracılık rolü olacağı beklenmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili literatür kapsamında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Zaman Perspektifi, Aşağı Doğru Sosyal Karşılaştırma, Umutsuzluk

Kaynakça

Akın, A., Ertürk, K., Yalnız, A., Akın, Ü., ve Demirci, İ. (2015). Zimbardo zaman perspektifi ölçeği'nin Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirliği. VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. Nevşehir, Türkiye.

Andretta, J. R. (2010). Time attitude profiles in adolescents: predicting differences in educational outcomes and psychological wellbeing. Electronic Thesis and Dissertations UC Berkeley.

Bolotova, A. K. ve Hachaturova, M. R. (2013). The role of time perspective in coping behavior*, Psychology in Russia: State of the Art*, 6 (3), 120-131.

Desmyter, F., ve De Raed, R. (2012). The Relationship between time perspective and subjective well- being of older adults. *Psychologica Belgica*, 52(1), 19-38.

Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., ve Henry, C. (2008). Time perspectives and correlates of wellbeing. *Time & Society* 17 (1), 47-61.

Haghighatgooa, M.; Besharatb, M., A., ve Zebardastc A. (2011). The relationship between controlling styles and time perspective in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 912- 915.

Kitamura, T., Kijima, N., Watanabe, K., Takezaki, Y. ve Tanaka, E. (1999). Precedents of percieved social support: Personality and early life experiences. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 53, 649-654.

Küyel, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin zaman perspektifleri ile beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Teközel, İ.M. (2000). Sosyal karşılaştırma süreçlerinde benliğin olumlu değerlendirilmesi ihtiyacının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Zimbardo, P. G., ve Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individualdifferences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

(8053) Üniversite Öğrencilerinde Zaman Perspektifi, Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma

Nazmiye ÇİVİTCİ — Pamukkale Üniversitesi
Hülya ŞAHİN BALTACI — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Zaman, herkesin eşit olarak sahip olduğu bir olgu olsa da zamana ilişkin algılar bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu bireysel farklılıkları yansıtan zaman perspektifi kavramı, Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından bilinçdışı bir süreçte bireysel ve sosyal deneyimlerin düzenlenmesine, tutarlı olmasına ve anlamlandırılmasına yardım eden zaman kategorileri ya da dilimleri olarak tanımlanmaktadır. Zimbardo ve Boyd (1999), bireyin zaman perspektifini tanımlamak için *geçmiş-olumlu, geçmiş-olumsuz, şimdi-hazcı, şimdi-kaderci ve gelecek* olmak üzere beş boyut belirlemiştir. *Geçmiş-olumsuz boyut*, hoş olmayan, travmatik olayların yaşanması ya da olumlu olayların olumsuz biçimde yeniden yapılandırılması sonucunda geçmişe ilişkin olumsuz ya da kaçınmacı bir bakış açısını yansıtır. *Şimdi-hazcı boyut,* dürtüsellik düzeyinin yüksek olması ve davranışın gelecekteki sonuçlarına ilişkin kaygı düzeyinin düşük olması sonucunda yaşama yönelik hedonistik, risk alan ve haz odaklı tutumlarla bağlantılıdır. *Gelecek boyutu,* geleceğe dönük amaç ve ödüller için çaba gösterme davranışının baskın olduğu gelecek odaklı olmayı yansıtır. *Geçmiş-olumlu boyut,* geçmişe yönelik sıcak, duygusal tutumları yansıtmaktadır. *Şimdi-kaderci boyut,* şimdi ve gelecek yaşama ilişkin kaderci bir tutum anlamına gelmektedir (akt; Stolarski, Bitner ve Zimbardo, 2011). Birey, bu zaman boyutlarını değişen derecelerde kullanabilir ve her boyut farklı durumlarda optimal kararlara yol açabilir. Ancak, birey kararlarını verirken zaman boyutlarından birini alışılmış bir biçimde daha fazla kullanırsa geçmiş, şimdi ya da gelecek yönelimli olarak zamana ilişkin bilişsel bir eğilim geliştirmiş olur. Zaman boyutlarından biri aşırı bir biçimde kullanılırken diğerleri yetersiz biçimde kullanılabilir. Bu tür bir eğilim *dengeli zaman yönelimi* ile çelişir. Dengeli zaman yönelimi, bireyin, duruma bağlı olarak geçmiş, şimdi ve gelecek zaman yönelimleri arasında geçiş yapabilme esnekliğini gösterebilmesidir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Görüldüğü gibi, hiçbir zaman boyutunun tek başına kullanılması etkili değildir. Bir zaman boyutuna baskın bir biçimde odaklanarak diğer boyutları yetersiz biçimde kullanmanın sınırlayıcı etkileri olduğu söylenebilir.

Zimbardo ve Boyd (1999), zaman perspektifinin birçok önemli yargı, karar ve davranış üzerinde dinamik bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Nitekim, zaman perspektifi ile ilgili yapılan çalışmalar öznel iyi oluş (Desmyter ve De Raed, 2012), ruh sağlığı (Daukantaite, 2015), mutluluk (Strack , Schwarz ve Gschneidinger, 1985), başa çıkma davranışı (Bolotova ve Hachaturova, 2013), duygusal zeka (Stolarski, Bitner ve Zimbardo, 2011), erteleme davranışı (Ferrari ve Diaz Morales, 2007), öz-düzenleme ve madde kullanımı (Fieulaine ve Martinez, 2011) gibi pek çok değişken ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bireyin zaman perspektifinin diğer insanlarla yaptığı karşılaştırmalara nasıl yansıdığı da ilgi çekicidir. Festinger'in (1954) ileri sürdüğü sosyal karşılaştırma teorisine göre, birey, kendisini değerlendirmek için objektif standartlar olmadığında başkaları ile kendisini karşılaştırma eğilimindedir. Gibbons ve Buunk (1999), bireyin kendisini başkaları ile karşılaştırma derecesindeki bireysel farklılıkları sosyal karşılaştırma yönelimi olarak kavramsallaştırmışlardır. Bireyin zaman perspektifi yöneliminin sosyal karşılaştırma yöneliminde nasıl bir değişime yol açtığının incelenmesinin de zaman perspektifi kavramının daha kapsamlı bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Zaman perspektifinin bireyin geçmiş, şimdi ve gelecek olmak üzere tüm zaman boyutlarına ilişkin algısını yansıttığı dikkate alındığında, bireyin yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmelerini içeren yaşam doyumu (Diener ve Suh, 1997) üzerinde de etkili olabileceği öngörülebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde zaman perspektifinin sosyal karşılaştırma yönelimi ve yaşam doyumundaki rolünü ortaya koymaktır. Türk kültüründe zaman perspektifinin bu değişkenler ile ilişkisinin daha önce ele alınmamış olmasının araştırmanın önemini artırdığı düşünülmektedir.

Araştırma grubunu, Denizli, Türkiye'de Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve tesadüfî olarak seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır.

Zaman Perspektifi Ölçeği: Araştırmada, zaman perspektifi yönelimini belirlemek amacıyla Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Akın ve arkadaşları (2015) tarafından uyarlanan Zaman Perspektifi Ölçeği kullanılmıştır. Yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda beş boyutlu (olumsuz geçmiş, olumlu geçmiş, şu anki kadercilik, şu anki hazcılık, gelecek) ve 15 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği bulunmuştur (x^2= 140.21, sd= 80, RMSEA= .067, CFI=.90, IFI=.90, GFI=.90, SRMR=.072). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla .82, .69, .57, .76, .42 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .21 ile .82 arasında sıralanmaktadır (Akın, Ertürk, Yalnız, Akın ve Demirci, 2015).

IOWA-Netherlands Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Ölçeği: Katılımcıların sosyal karşılaştırma yönelimleri Gibbons ve Buunk (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Teközel (2000) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan IOWA-Sosyal Karşılaştırma Yönelimi Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Türkçe formunun eşzamanlı geçerliği ve ayıtredici geçerliği

olduğu ortaya konulmuştur. Madde-test korelasyonları .26 ile .65 arasında ve iç tutarlık güvenirliği .82 olarakbulunmuştur (Teközel, 2000).

Yaşam Doyumu Ölçeği: Araştırmada, algılanan yaşam doyumunu belirlemek için özgün formu Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun madde-test korelasyonları 0.71 ve 0.80 arasında değişmektedir. Test-tekrar test katsayısı ise 0.85 bulunmuştur (Köker, 1991).

Araştırmada, zaman perspektifinin sosyal karşılaştırma yönelimi ve yaşam doyumu üzerindeki etkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılacaktır.

Bu araştırmada, yapılan istatistiksel analizler sonucunda ulaşılması beklenen bulgular şunlardır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinde zaman perspektifi yöneliminin sosyal karşılaştırma yönelimi ve yaşam doyumunu anlamlı olarak yordayacağı öngörülmektedir. Daha önce yapılmış çalışmaların ışığında, geçmiş-olumsuz, şimdi-kaderci ve gelecek zaman perspektifi eğiliminde olan üniversite öğrencilerinin sosyal karşılaştırma yönelimlerinin daha yüksek düzeyde olacağı, geçmiş-olumlu ve şimdi-hazcı zaman perspektifi eğiliminde olan üniversite öğrencilerinin sosyal karşılaştırma yönelimlerinin daha düşük düzeyde olacağı varsayılmaktadır. Ayrıca, geçmiş-olumsuz ve şimdi-kaderci zaman perspektifi yöneliminin yaşam doyumunu negatif yönde yordayacağı, geçmiş-olumlu, şimdi-hazcı ve gelecek zaman perspektifi yöneliminin yaşam doyumunu pozitif yönde yordayacağı beklenmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili literatür kapsamında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Zaman Perspektifi, Yaşam Doyumu, Sosyal Karşılaştırma

Kaynakça

Akın, A., Ertürk, K., Yalnız, A., Akın, Ü., & Demirci, İ. (2015). Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirliği. *VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi.* Nevşehir, Türkiye.

Bolotova, A.K., ve Hachaturova, M.R. (2013). The role of time perspective in coping

behavior. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6:3, 120-131.

Daukantaite, D. (2015), Time perspective and mental health continuum: What are the time

perspective profiles of flourishing, moderately mentally healthy, and languishing individuals? *Social Inquiry into Well-Being.* 1:2, 12–24.

Desmyter, F. & Raedt, R.D., (2012). The Relationship Between Time Perspective and Subjective Well-being of Older Adults. *Psychologica Belgica.* 52(1), pp.19–38.

Diener, E. ve Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research.* 40(1-2), 189-216.

Ferrari, J.R., ve Diaz Morales,J.F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality.* 41 (3), 707-714.

Festinger, L.A. (1954). Theory of social comparison processes. *Human Relations.* 7, 117-140.

Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence

and discounting of delayed awards. *Time & Society.* 20(3), 346-363.

Strack , F., Schwarz, N., ve Gschneidinger, E. (1985), Happiness and Reminiscing: The Role

of Time Perspective, Affect, and Mode of Thinking. *Journal of Personality and Social Psychology.* 49:6, 1460-1469.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individu- al-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology.* 77(6), 1271–1288.

(8106) Çevrimiçi Psikolojik Danışmada Standartlar Neler Olmalı? Türkiye İçin Öneriler

Şerife Gonca ZEREN Yıldız Teknik Üniversitesi

Emel ULUKAYA Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Hızla gelişen ve yaygınlaşan teknoloji sayesinde kişilerarası iletişim kurma yolları ve biçimleri de değişime uğramıştır. Eskiden yüz yüze gerçekleşen pek çok iletişim, giderek çevrimiçi kanallarla yürütülmeye başlamıştır. Örneğin, insanlar İnternet üzerinden yeni kişilerle tanışmakta, eski arkadaşlarını bulmakta, sohbet başlatabilmekte, flört etmekte ve hatta bu kanalla ilerleyen bir ilişkinin ardından evlenebilmektedirler. Günlük hayatın teknoloji ile değişikliğe uğraması, psikolojik danışma hizmetlerinin de çevrimiçi uygulanmaya başlamasını beraberinde getirmiştir. Barak ve Grohol (2011) çevrimiçi psikolojik danışmayı danışan veya grup halinde danışanlar ile psikolojik danışman arasında bilgisayar teknolojisi kullanılarak uygulanan ruh sağlığı müdahalesi olarak tanımlamaktadırlar. Çevrimiçi psikolojik danışmada eş zamanlı (yazılı, sesli ya da görüntülü görüşme) veya eş zamanlı olmayan (e-posta, kısa mesaj) çevrimiçi araçlar kullanılarak yürütülebilir.

Çevrimiçi yardım ilişkisinde, psikolojik danışmanlar, yüz yüze psikolojik danışmaya benzer biçimde, temel psikolojik danışmanlık becerilerini çevrimiçi ortamda uygulayarak danışanın problemini çözmesine yardım etmeye çalışmaktadır (Brown, 2012). Çevrimiçi psikolojik danışma, krize müdahalede; fiziksel ya da ruhsal sağlık sorunları ya da ekonomik nedenlerle evden dışarı çıkamayanlar; yüz yüze psikolojik yardım alabileceği kurum ve kuruluşlardan uzak bir bölgede yaşayanlar; sık sık seyahate çıkmak zorunda olanlar; kendilerini yüz yüze olmayan iletişimde daha rahat ifade edenler; ruh sağlığı merkezlerine gittiklerinde damgalanmaktan endişe yaşayanlar gibi çeşitli gruplar için oldukça avantajlı bir yardım biçimidir (Alleman, 2002; Cook ve Doyle, 2002; Joinson ve Paine, 2007; Kilroe, 2010; Shaw ve Shaw, 2006).

Çevrimiçi psikolojik danışma yeni bir konudur ve bu konudaki standartlarla ilgili olarak alan yazında bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Shaw ve Shaw (2006) çevrimiçi hizmet veren web sitelerini bir belli bir kuruluşa bağlı olmak; adres ve telefon bilgilerinin sitede açıkça vermek; bilgilendirilmiş onay formu kullanmak; gizliliği korumak için önlem almak; çalışanların uzmanlık alanları; çalışanlara ait biyografilerin siteden paylaşılması gibi özellikler açısından incelemişlerdir. Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışmada standartlara ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan yalnızca birinde (Piri, 2011) çevrimiçi psikolojik yardımda etik ilkeler üzerinde durmuştur. Diğer çalışmalar (Amanvermez, 2015; Başak, Uysal, Aşıcı, 2010; Bozkurt, 2013; Korkut Owen ve Owen, 2012; Savaş ve Hamamcı, 2010; Zeren, 2014; Zeren, 2015) çevrimiçi psikolojik danışma ve rehberlik konusundadır ancak hiçbirinde Türkiye için standartların ve bu standartların bir parçası olarak çevrimiçi uygulamalarda etik kuralların neler olması gerektiği ele alınmamıştır. Bu araştırma ile alan yazındaki bu boşluğun doldurulması umulmaktadır.

Kolay-Akfert'e göre (2012) etik; belli bir eylemi seçmenin gerçeklerini kişisel değerler çerçevesinde değerlendirmek olup etik standartlar ise doğru davranış kurallarını belirlemek için bireylere özellikle de meslek gruplarına uyarlanan ahlaki kurallardır ve psikolojik danışmanlıkta kurallara uygun davranmak etik davranışın bir parçasıdır. Psikolojik danışma alanında etik kavramı oldukça önemli iken çevrimiçi danışma uygulamalarında etik standartların net bir biçimde ortaya konmuş olmamasının çeşitli problemlere yol açabileceği düşünülmekte; bu problemleri önleyebilme açısından bu çalışmanın önemli olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada çevrimiçi psikolojik danışmada standartlar ve bu çerçeve içinde etik ilkeler konusu ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmış ve Türkiye için önerilerde bulunulmuştur. Bu nedenle önce çevrimiçi psikolojik danışmanın ne olduğunun tanımlanması ve konunun açıklanması; ardından çevrimiçi psikolojik danışmanın tarihçesinin ele alınması uygun görülmüştür. Daha sonra bu konuda alan yazında yer alan belli başlı araştırmalara değinilmiş; çevrimiçi psikolojik danışmanın avantaj ve dezavantajları ele alındıktan sonra yurt dışında ve Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin standartlar; çevrimiçi psikolojik danışmada etik kurallar ve Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışmada standartlar için öneriler konusu ele alınmıştır.

Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışma alanında etik standartlar konusunda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. İlk çalışma Türk Psikologlar Derneği tarafından 2004 yılında yapılmış olup çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili ifadeler yönetmeliklerinde yer almıştır. (Türk Psikologlar Derneği, 2004). Etik standartlarla ilgili çalışmalar yapan diğer bir dernek olan Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'nin 2011 yılında yayınladığı yönetmelikte de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili sınırlı sayıda da olsa bazı maddeler yer almaktadır (Türk PDR-DER, 2011). Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışmanın standartlarının neler olması gerektiğine ilişkin sınırlı sayıda çalışma olmasına rağmen, çok sayıda kurum ve kuruluş web üzerinden bu yardımı vermektedir. Dolayısıyla uygulamada giderek yaygınlaşan çevrimiçi psikolojik yardım konusunda standartların belirlenmesini önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, yurt dışında ve Türkiye'de çevrimiçi psikolojik danışmada uygulamaya dönük standartların ve etik ilkelerin ortaya konmasını ve ülkemiz için uygun olabilecek önerilerde bulunulmasıdır.

Bu çalışmada Türkiye'de giderek daha fazla yaygınlaşan çevrimiçi psikolojik danışma uygulamasında psikolojik danışmanların ihtiyaç duyduğu düşünülen standartlar ve etik kurallar ele alınmıştır. Gelişmiş pek çok ülkede çevrimiçi psikolojik danışma yaklaşık yirmi senedir belirli standartlara göre uygulanırken Türkiye'de Psikologlar Derneği ve Türk PDR Derneği'nin Etik Yönetmeliklerinde konu ile ilgili belli maddeler dışında oluşturulmuş belli standartlar bulunmamaktadır. Bu standartların olmayışı veya yetersiz oluşu, alanında uzman olmayan kişilerin İnternet ortamında çevrimiçi danışma yapması ve danışana birçok açıdan zarar verebilmesi anlamına gelmektedir. Bu durum hem danışanlar hem de psikolojik danışmanlar açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu derleme çalışmasında ilgili alan yazın çevrimiçi psikolojik danışmada standartlar konusunda araştırılmış, uluslararası kabul gören etik standartlar açıklanmış ve Türkiye'de geçerli olabilecek standartlar önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Çevrimiçi Psikolojik Danışma, Etik Standartlar

Kaynakça

Alleman, J. R. (2002). Online counseling: The Internet and mental health treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *39*(2), 199.

Amanvermez, Y. (2015). The Comparison of Online Counseling Researches in Turkey and USA. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *186*, 966-969.

Barak, A., & Grohol, J. M. (2011). Current and future trends in internet-supported mental health interventions. *Journal of Technology in Human Services*, *29*(3), 155-196.

Başak, B. E., Uysal, Ö., & Aşıcı, N. (2010). Rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanlarının) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bilgisayar

Bozkurt, İ. (2013). The new trend in psychological support practices: Online therapies Psikolojik yardım uygulamalarında yeni trend: Online terapiler.*International Journal of Human Sciences*, *10*(2), 130-146.

Kolay Akfert, S. (2012). Ethical Dilemmas Experienced by Psychological Counsellors Working at Different Institutions and Their Attitudes and Behaviours as a Response to These Dilemmas. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(3), 1806-1812.

Korkut Owen, F., & Owen, D. W. (2012). Psikolojik Danışmanların Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaları Üzerine Bir Pilot Çalışma.

Piri, S. (2011). İnternet Tabanlı Psikolojik Hizmetler ve Bu Alana Özgü Etik İlkeler: Bir Gözden Geçirme. *Journal of Faculty of Letters/Edebiyat Fakultesi Dergisi*, *28*(2).

Shaw, H., & Shaw, S. (2006). Critical ethical issues in online counseling: Assessing current practices with an ethical intent checklist. *Journal of Counseling and Development*, *84*(1), 41–53.

Zeren, Ş. G. (2014). Information and communication technology in education of psychological counselors in training. *International Online Journal of Educational Sciences*, *6*(2), 494-509.

Zeren, Ş. G. (2015). Face-to-Face and Online Counseling: Client Problems and Satisfaction. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *40*(182).

(8108) Şükür ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: Acının Dönüştürücü Gücünün Aracılık Rolü

Tuğba SARI

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Son yıllarda psikoloji alan yazınında sıkça ele alının pozitif tutum ve davranışlardan birinin de şükür olduğu görülmektedir. Şükür, kaynağı her ne olursa olsun elde edilen kazanımların değerli olduğunu fark etmeyi ve bu değere karşı teşekkür etmeyi anlatan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Emmons, McCullough ve Tsang, 2003). Bu yönüyle şükretmenin olumlu bir duygu, tutum, alışkanlık ya da baş etme yöntemi olarak ele alındığı görülmektedir. Şükür, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, fiziksel ve psikolojik sağlık (Sapmaz ve diğerleri, 2016; Wood, Froh ve Geraghty, 2010) gibi pek çok olumlu değişkenle ilişkili bulunmuştur. Gerek yurt dışındaki gerekse ülkemizdeki çalışmalar incelendiği zaman şükrün iyi oluş ile pozitif olarak ilişkili olduğuna dair bulguların olduğu görülmektedir.

Acı çok istendik bir olgu olmasa da hayatın bir parçası olarak kabul edilmekte ve her bireyin deneyimlediği bir yaşantı olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili alan yazını incelendiğinde acı çekmenin daha çok fiziksel acı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu çalışma kapsamında ise acı çekme olgusu, psikolojik, fizyolojik, zihinsel, sosyal, ekonomik vb. pek çok farklı nedenden dolayı yaşanan bir duygu durumu olarak ele alınmakta ve acının bireyi iyileştirme dönüştürme potansiyeli/gücü üzerinde durulmaktadır. Acının bu yönüyle yani dönüştürücü gücü özelliğiyle ilgili olarak henüz araştırılmaya başlandığı görülmektedir. Yakın tarihte Joshanloo (2014) acı çekmenin kişisel dönüşüme, gelişime ve olgunlaşmaya hizmet edip etmediğine dair inançları ölçmek üzere Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği'ni geliştirmiştir. Joshanloo (2105) tarafından İranlı üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada acının dönüştürücü gücü ile öznel iyi oluş ve mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Acının dönüştürücü gücü ölçeğinin yakın bir tarihte Türkçeye kazandırılmıştır (Dinçer, Ekşi, Demirci ve Kardaş (2015). Ölçeğin Türkçeye kazandırılması çalışmasının yapıldığı araştırmada ise üniversite öğrencilerinde acının dönüştürücü gücü ile psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu arasında yüksek düzeyde olmasa da pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

İlgili kuramsal alan yazını incelendiğinde acının dönüştürücü gücünün şükür ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık edebileceği düşünülebilir. Literatür incelendiğinde şu ana kadar bu yönde bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularının özellikle iyi oluş ve mutluluk alan yazınına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmanın temel amacı acının dönüştürücü gücünün şükür ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünü üniversite öğrencilerinde incelemektir.

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde çeşitli lisans programlarına devam eden 405 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 27 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 21.12'dir (ss=1.89). Katılımcıların 282'isi kadın (%69,6), 123'ü erkektir (%30,4). Uygulamalar sınıf ortamında yapılmış, gönüllük ilkesi temel alınmıştır.

Veri toplama araçları: Araştırma verilerinin toplanmasında acının dönüştürme gücüne dair inançları ölçemk için Joshanloo (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Dinçer, Ekşi, Demirci ve Kardaş (2015) tarafından yapılan Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği kullanılmıştır. Yaşam doyumunu ölçmek için Yaşam Doyum Ölçeği (Köker, 1991) uygulanmıştır. Şükür ise McCullough, Emmons ve Tsang (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Göcen (2012) tarafından yapılan Şükür Ölçeği ile ölçülmüştür.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson momentum korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Acının dönüştürücü gücünün şükür ve yaşam doyumu arası arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemek için ise Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen dörtlü basamak sistemi kullanılmıştır. Bu sisteme göre ilk olarak şükrün yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı gücü, ikinci olarak şükrün acının dönüştürücü gücü üzerindeki yordayıcı gücü, üçüncü basamakta acının yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı gücü ve son olarak hem şükrün hem de acının dönüştürücü gücünün yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi gerekmektedir. Önerildiği gibi bir dizi çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bütün analizler SPSS paket programında gerçekleştirilmiştir.

Bulgulara göre şükür acının dönüştürücü gücü ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı olarak ($r= .29$, $p< .01$), ve benzer bir şekilde yaşam doyumu ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı olarak ($r= .39$, $p< .01$) ilişkili bulunmuştur. Acının dönüştürücü gücü ile yaşam doyumu arasında da benzer bir şekilde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=43$, $p< .01$). Regresyon analizi sonuçlarına göre, şükür tek başına yaşam doyumunu anlamlı olarak yordamakta ($\beta= .396$, $t= 62.680$, $p< .01$) ve yaşam doyumu puanlarından varyansın %16'sını açıklamaktadır. Hem şükür hem de acının dönüştürücü gücü birlikte

analize alındığında minnettarlık yaşam doyumunu anlamlı olarak yordamaktadır (β= .298, t= 30.817, p< .01). Ancak β değerinin .39'dan .298'e düştüğü görülmektedir. Her iki değişkenin birlikte analize alındığında, acının dönüştürücü gücünün de yaşam doyumunu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir (β= .298, t= 30.817, p< .01). Bulgular acının dönüştürücü gücünün şükür ve yaşam doyumu arasından kimi bir acılık rolü olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Acının Dönüştürücü Gücü, Şükür, Yaşam Doyumu, Üniversite Öğrencileri

Kaynakça

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology, 51*, 1173–1182.

Dinçer, D., Ekşi, H., Demirci, İ., ve Kardaş, S. (2015=. Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Social Science Studies, 39*, 409-421.

Göcen, G. (2012). Şükür ve Psikolojik İyi Olma Üzerine Bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Joshanloo, M. (2014). Differences in the en-dorsement of various conceptions of well-being between two Iranian groups. *Psychology of Religion and Spirituality, 6(2),* 138-149.

Joshanloo, M. (2015). Conceptions of happiness and identity integration in Iran: A situated perspective. *Mid-dle East Journal of Positive Psychology, 1(1),* 24-35.

Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. Journal of personality and social psychology, 82(1), 112.

Sapmaz, Yıldırım, M., Topcuoğlu, P., Nalbant, D., ve Sızır, U. (2016). Gratitude, Forgiveness and Humility as Predictors of Subjective Well-being among University Students. *International Journal of Educational Sciences, (8)*1, 38-47.

Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, *30*, 890–905.

(8110) Yaşam Doyumu, Evlilik Doyumu, Sosyal Destek ve Emeklilik Dönemi Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bahadır BOZOĞLAN

Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Bireylerin yaşamında önemli bir dönemi kapsayan emeklilik dönemi üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde emeklilik doyumu ile yaşam doyumu (Atchley, 1982), evlilik doyumu (Moen, Kim & Hofmeister 2001),sosyal destek (Miller & Parks, 1999) ve emekli olma nedenleri arasındaki ilişkiyi (Floyd vd., 1992) inceleyen çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde Diener (1999) emeklilik doyumu ile yaşam doyumu arasında anlamlı pozitif düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan, Walker, Kimmel ve Price (1981) emeklilik döneminin yaşam doyumunu negatif şekilde bir etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan yola çıkarak emeklilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin birden fazla boyutu olduğu sonucuna varılabilir (Szinovacz, 2003).

Emeklilik dönemi evli bireylerin çift ilişkisi üzerinde de çeşitli sonuçlar doğurmaktadır (Solinge & Hankens 2005). Yapılan çalışmalar çiftlerden birinin emekli olması durumunda diğerinin evlilik doyumunun olumsuz şekilde etkilendiğini göstermektedir (Fiztpatrcik & Vinick, 2003). Aynı şekilde emekliliğe geçişin evlilik doyumunu olumsuz şekilde etkilediği de görülmektedir (Ekerdt & Vinick, 1996; Harbert, Vinick, & Ekerd, 1992). Emekliliğe geçiş sürecini kolaylaştıran güç kaynaklarının başında evliliğin niteliği gelmektedir. Evlilik doyumu daha düşük olan çiftlerin emeklilik dönemine dezavantajlı olarak geçiş yaptığı ve uyum problemleri yaşadığı görülmüştür (Myers & Booth, 1996). Öte yandan, çiftler arasındaki yüksek düzeyde etkileşim emeklilik döneminde doyumun önemi bir yordayıcısı olarak ortaya konulmuştur (Davey & Szinovacz, 2004). Emeklilik öncesi mutlu olan çiftlerin emeklilik dönemini sabırsızlıkla beklediği ve emeklilik döneminde birlikte daha çok zaman geçirdikleri, ancak emeklilik öncesi sorunlu ilişkileri olan çiftlerin emeklilik dönemiyle ilgili negatif düşünceleri bulunduğu ve dolayısıyla bu süreci geciktirebildikleri tespit edilmiştir. (Szinovacz & DeViney, 2000).

Bunlara ek olarak pek çok çalışma sosyal destek ile emeklilik arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını saptamaya çalışmıştır (Bosse, Aldwin, Levenson, & Ekerdt, 1987; Bosse, Aldwin, Levenson, & Workman-Daniels, 1990). Örneğin, Miller ve Parkes (1999) emeklilik doyumunun önemli bir belirleyicisnin emeklilerin sahip oldukları sosyal destek olduğu sonucuna varmışlardır. Çalışma bulgularına göre sosyal destek ile emeklilik doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta ve sosyal destek emeklilik doyumunu arttırmaktadır.

Günümüze dek literatürde emeklilik dönemine dair yapılan çalışmalardan farklı olarak, Türkiye'de uygulanan bu çalışma farklı eğitim ve SES düzeyinden ve farklı meslek grubundan oluşan bir katılımcı kitlesi üzerinde uygulanmıştır. Buna ek olarak, bu çalışmanın alan yazınına katkılarından biri de emeklilik doyumu, yaşam doyumu, evlilik doyumu, sosyal destek ve emekli olma nedenleri arasındaki çok yönlü ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın amacı sosyal destek, yaşama doyumu, evlilik doyumu ve emeklilik doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu değişkenlerin emeklilik doyumunu yordayıp yordamadığının araştırılması şeklinde özetlenebilir. Çalışmanın bir diğer amacı ise bireylerin emekli olma sebepleri ile emeklilik doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin Türk örneklemi üzerinde araştırılmasıdır.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 1332 öğretmen adayının evli olan emekli ebeveyni veya yakını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın örneklemini oluşturan emekli katılımcılara ulaşabilmek amacıyla Eğitim Fakültesinde yaz formasyon programına katılan öğretmen adaylarından yardım alınmıştır. Öğretmen adayları çalışmanın amacı, çalışmada kullanılacak ölçme araçları ve dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında yazarın kendisi tarafından bilgilendirilmiş bilgilerin gizliliği ve gönüllük esası vurgulanmıştır. Çalışma konusunda bilgilendirilen öğretmen adayları katılımcı bilgilerini iki hafta içerisinde araştırmacıya ulaştırmıştır.

Veri analizi

Veri analizi kısmında SPPS 15 istatistik programı kullanılarak ortalama, standard sapma vb. temel istatistikler, levene testi, q q plot analizi, histogram, adım adım regresyon ve tek yönlü varyans analizleri uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Emeklik Doyum Envanteri. Floyd ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal hali 51 maddeden oluşan emeklilik doyum envanteri Yazar (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 47 maddelik bir ölçme aracıdır.

Çift Uyum Ölçeği (Dyadic Adjustment Scale). Spanier tarafından (1976) geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Fışıloğlu ve Demir (2000) tarafından yapılmıştır. Çiftler Uyum Ölçeğinde 32 madde bulunmaktadır.

Yaşam Doyum Ölçeği. Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam doyum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5 maddeden oluşmakta olan yedi seçenekli likert tipi bir ölçme aracıdır (1=Hiç uygun değil, 7 = çok uygun).

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği. Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley (1988) tarafından geliştirilmiştir. ÇBASDÖ 12 maddeden oluşmaktadır. Bireyin sosyal destek yeterliliği ölçmek amacıyla hazırlanmış Tamamen Katılmıyorum (1) ile Tamamen Katılıyorum (7) arasında değişen 7'li Likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir.

Korelasyon analizleri sonucunda, katılımcıların emeklik doyumu, yaşam doyumu, sosyal destek ve evlilik doyum korelasyon puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, emeklilik doyumu ile yaşam doyumu (r = .49), sosyal destek (r = .36) ve evlilik doyumu (r = .42) arasında istatiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı pozitif yönde bir korelasyon olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yaşam doyumu, sosyal destek ve evlilik doyumu arttıkça emeklilik doyumunun arttığı söylenebilir.

Ayrıca, yaşam doyumu, sosyal destek ve evlilik doyumunun emeklilik doyumunu yordama düzeyini saptamak için adım adım regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda yaşam doyumu, evlilik doyumu ve sosyal destek değişkenlerinin tümünün emeklilik doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı (p<.000) görülmüştür. Bu değişkenlerin hep birlikte emeklilik doyumundaki varyansın %34'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre, emeklilik doyumunu yordayan değişkenler yordama düzeylerine göre sıralandığında yaşam doyumu, evlilik doyumu ve sosyal destek şeklinde özetlenebilir.

Anahtar Kelimeler : Yaşam Doyumu, Evlilik Doyumu, Sosyal Destek, Emeklilik Dönemi Doyumu

Kaynakça

Bossé, R., Aldwin, C. M., Levenson, M. R., Workman-Daniels, K., & Ekerdt, D. J. (1990). Differences in social support among retirees and workers: findings from the Normative Aging Study. *Psychology and Aging, 5*(1): 41.

Çakır, Ö., Çınar, E., & Denizli, U. (2014). Phenomenon of working after retirement and its relation with quality of life in Turkey1. *European Journal of Research on Education*, *2*(2): 45-54.

Davey, A., & Szinovacz, M. E. (2004). Dimensions of marital quality and retirement. *Journal of Family Issues, 25*(4): 431-464.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49:* 71–75.

Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 34*: 45-55.

Fışıloğlu, H., Demir, A. (2000). Applicabilitiy of the Dyadic Adjustment Scale for measurement of marital quality with Turkish couples. *European Journal of Psychological Assesment, 16*: 214-218.

Fitzpatrick, T. R. & Vinick, B. (2003). The impact of husbands' retirement on wives'marital quality. *Journal of Family Social Work, 7*(1): 83-100.

Moen, P., Kim, J. E. & Hofmeister, H. (2001). Couples' work/retirement transitions, gender, and marital quality. *Social Psychology Quarterly, 64*(1): 55-71.

Myers, S. M., & Booth, A. (1996). Men's retirement and marital quality. Journal *of Family Issues, 17*(3): 336-357.

Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjusment: A new scale for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family, 38*: 15-28.

(8113) Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Dışlanma ve Yalnızlık İlişkisinde, Algılanan Sosyal Destek ve Benlik Saygısının Rolü

Beyhan Ceren BOSTAN — Adnan Menderes Üniversitesi

Erdinç DURU — Paukkale Üniversitesi

ÖZET

İnsanlar, sosyal çevrelerindeki kişilerin kendilerine yönelik tutumlarına oldukça duyarlıdırlar. Bu duyarlılık incelendiğinde, hayatta kalma açısından gerekli olduğu ve bireyin sosyalleşme kaynaklarını geliştirme ve güçlendirmesi amacına hizmet ettiği söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde diğer insanların tepkileri, bir yandan kişinin kendini algılayışını, diğer kişileri algılayışını ve bireyin kişilerarası ilişkilerinin kalitesini üzerinde belirleyici olabilir (Şahin, 2009). İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde, bireyin sosyal ve duygusal gereksinimlerini yeterince ve doyurucu şekilde karşılayamaması psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir. İnsanın duygusal ve sosyal gereksinimlerini karşılayamadığı yaşantılardan birisi de sosyal dışlanmadır. Sosyal dışlanma bireyin sosyal çevresi tarafından görmezden gelinmesi, ihmal edilmesi, reddedilmesi ve yok sayılmasıdır. Alan yazındaki çalışmalar, sosyal dışlanmanın olumsuz duyguları artırdığını, olumlu duyguları ve yaşam doyumunu ise azalttığını göstermektedir (Duru, 2015). Özellikle genç yetişkinlik döneminde yakın sosyal ilişkiler ve duygusal bağlar dikkate alındığında, sosyal dışlanma yaşantılarının bireyin yalnızlığını kolaylaştıracağı ve onun öznel iyi oluşunu olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Çünkü sosyal dışlanma yaşantıları, bireyin hayatta kalma gereksinimini engellemeye yönelik; fiziksel, sosyal ve psikolojik bir tehdit olarak algılanmaktadır (Major ve Eccleston, 2004). Şahin (2009), dışlanmanın etkisinin kişinin güvende olma, ait olma, farklılıklarıyla kabullenilmiş olma gereksinimi açısından da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Prinstein ve Aikins'e göre (2004), sosyal dışlanma, hem anlık hem de gelecek için olumsuz duygusal ve davranışsal sonuçlara yol açmaktadır. Dolayısıyla sosyal dışlanmanın yalnızlık üzerine etkisini anlamada hangi ara mekanizmaların işlev gördüğünü anlamaya dönük çalışmalara ihtiyacımız olduğu açıktır. Bu açıdan sosyal dışlanmanın yalnızlık üzerine etkisini azaltmada önemli değişkenlerden birinin de sosyal destek olabileceği değerlendirmesi yapılabilir. Üniversite öğrencileri (Schmitt ve Kurdec, 1985) ve ergenler (Mahon ve Yarcheski, 1992) üzerinde yapılan çalışmalar, yalnızlığın düşük sosyal destek düzeyiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Mahon ve Yarcheski, 1994 ve Mahon, Yarcheski ve Yarcheski, 1998). Duru (2008), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerde, sosyal destek ve sosyal bağlılığın uyum zorlukları-yalnızlık ilişkisinde ara değişken işlevi üstlendiklerini bulgulamıştır.

Dışlanma-yalnızlık ilişkisinde olası bir diğer ara değişken de benlik saygısı olabilir. Alan yazındaki araştırmalar, benlik saygısı yüksek bireylerin kaliteli ilişkiler yaşadıklarını, diğerleri üzerinde olumlu izlenim bıraktıklarını ve grup içerisinde daha popüler algılandıklarını göstermektedir (Baumeister, Campell, Kruger ve Vohs, 2003). Ayrıca, düşük benlik saygısının depresyon, intihar eğilimi, kaygı, madde kullanımı ve şiddet kullanma eğilimiyle ilişkili olduğuna yönelik alan yazınında çalışmalar mevcuttur (Mann, Hosman, Schaalma ve DeVries, 2004; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt ve Caspi, 2005). McWhirter, Besett-Alesch, Horibata ve Gat'a göre, (2002), benlik saygısı düşük bireyler yaşıtlarına göre kendilerini daha yalnız hissetmektedirler. Dolayısıyla benlik saygısı düşük ve yüksek bireylerin sosyal dışlanma ve yalnızlık yaşantılarından farklı şekillerde etkilenmeleri beklenebilir. Alan yazınında dışlanma, sosyal destek ve benlik saygısının yalnızlık üzerine doğrudan etkisini konu alan çalışmalar yer almasına rağmen, sosyal dışlanma-yalnızlık ilişkisinde sosyal destek ve benlik saygısının dolaylı rollerinin ne olduğunu konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İki değişken arasındaki ilişkide, benlik saygısı ve sosyal desteğin olası dolaylı rollerine odaklanması açısından alan yazınındaki önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda önleyici ve gelişimsel rehberlik çerçevesinden bakıldığında, bu çalışmayla, sosyal dışlanmanın yalnızlık üzerine etkisini azaltmada geliştirilecek psiko-eğitim programları için temel teşkil edebilir. Dolayısıyla, bu çalışma, sosyal dışlanma ve yalnızlık yaşantıları arasındaki ilişkide, iki önemli değişken olarak düşünülen sosyal destek ve benlik saygısının aracı rolünün incelenmesini amaçlamaktadır.

Bu araştırma, değişkenler arasında ne düzeyde ilişki olduğunu betimleme amaçlı nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmış ve araştırmacıların hazırladığı Kişisel Bilgi Formu, Genel Aidiyet Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Veriler toplanmaya başlamış ve süreç hala devam etmektedir. Verilerin analizinde öncelikle, verilerin normal dağılım sayıltılarını karşılayıp karşılamadığı test edilecektir. Sürekli değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini anlamada korelasyon analizi, sürekli değişkenlerin kategorik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı test etmede ise varyans analizi kullanılacaktır. Sosyal dışlanma ile yalnızlık arasındaki ilişkide, sosyal destek ve benlik saygısının rolü bir dizi regresyon analizi ile test edilecektir. Araştırma amacımıza uygun olarak, sosyal dışlanmanın yalnızlığı yordamasında sosyal desteğin ve benlik saygısının dolaylı rollerinin anlamlı olup olmadığı Sobel Test istatistiğinden yararlanılarak araştırılacak, analizler Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği gibi, aşağıda ifade edilen ölçütlere uygun olarak yapılacaktır. Bu ölçütler şunlardır: 1) Bağımsız değişken bağımlı değişkeni yordamalıdır, bağımsız değişken aracı değişken(ler)i yordamalıdır, 3) aracı değişken(ler), bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisi kontrol edildiğinde,

bağımlı değişkeni yordamalıdır, 4) bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisi, modele aracı değişken(ler) girildiğinde azalmalıdır. Son olarak, analizler SPSS 22 programı aracılığıyla ve .05 anlamlılık düzeyiyle test edilecektir.

Alan yazındaki daha önceki araştırma bulguları ve kavramsal ilişkilerle tutarlı olarak, bu araştırmada da, sosyal dışlanmanın yalnızlıkla olumlu yönde, benlik saygısı ve sosyal destekle olumsuz yönde ilişkili olması beklenmektedir. Bir diğer ifadeyle, sosyal dışlanma düzeyi yükseldikçe yalnızlık düzeyi de artacak, öte yandan sosyal destek ve benlik saygısı düzeyi ise azalacaktır. Ayrıca, dışlanmanın sosyal destek, benlik saygısı ve yalnızlığı; benlik saygısı ve sosyal desteğin ise yalnızlığı anlamlı olarak yordayacağı beklenmektedir. Bir diğer ifadeyle, daha yüksek sosyal dışlanma düzeyinin daha yüksek yalnızlık düzeyiyle ve daha düşük benlik saygısı ve sosyal destek düzeyiyle; daha yüksek benlik saygısı ve sosyal destek düzeyinin ise daha düşük yalnızlık düzeyiyle ilişkili olacağı düşünülmektedir. Son olarak, regresyon analizinde sosyal dışlanma-yalnızlık denklemine, sosyal destek ve benlik saygısı eklendiğinde, sosyal dışlanmanın yalnızlık üzerine etkisinin azalması ve bu azalmanın istatistiksel olarak anlamlı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Dışlanma, Yalnızlık, Algılanan Sosyal Destek, Benlik Kaygısı

Kaynakça

Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Kruger, J.I. ve Vohs, K.D. (2003). Does high self- esteemcause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*PschologicalScience in the PublicInterest,4*, 1-44.

Donnellan, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E. ve Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *PscyhologicalScience, 16*, 328-335.

Duru, E. (2008). Sosyal bağlılık ve sosyal desteğin yalnızlık uzerine doğrudan ve dolaylı rollerinin üniversiteye uyum sureci cercevesinde incelenmesi. *TurkPsikolojik Danışma ve RehberlikDergis*i, 29, 13-24.

Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TürkPsikolojikDanışma ve RehberlikDergisi, 5,* 37-47

Mcwhirter, B.T., Besett-Alesch, T., Horibata, J., Gat, I. (2002). Loneliness in high risk adolescents: the role of coping, self-esteem, and empathy. *JournalofYouth Studies, 5*, 69-84

Mahon, N. E., Yarcheski, A. ve Yarcheski, T. J. (1994). Differences in social support and loneliness in adolescents according to developmental stage and gender. *PublicHealthNursing, 11,* 361–368.

Mahon, N. E., Yarcheski, A. ve Yarcheski, T. J. (1998). Social support and positive health practices in young adults: Loneliness as a mediating variable. *ClinicalNursingResearch, 7*, 292.

Major, B. Eccleston, C.P. (2004). Stigma and social exclusion. *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion, 1*, 63-88.

Mann, M., Hosman, C.M., Schaalma, H.P. ve DeVries, N.K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research, 19*, 357-372.

Schmitt, J. P. ve Kurdek, L. A. (1985). Age and gender differences in and personalitycorrelates of loneliness in different relationships. *JournalofPersonality Assessment, 49,* 484–496.

Şahin, N. H. 2009. Psikolojik açıdan sosyal dışlanma. *Sosyal Hizmet Sempozyumu*, Ankara

(8181) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte Meslek Etiği: Psikolojik Danışman Adaylarının Mesleki Etik Yeterliklerinin Arttırılması

Abdülkadir ÖZTÜRK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Tansu MUTLU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Serdar KÖRÜK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Psikolojik danışma alanında etik ihlallerin yaşanmaması ve karşılaşılan etik ikilemlere daha uygun çözümler bulunabilmesi için, psikolojik danışmanların ilk olarak yaşadıkları etik ikilemleri erken, açık ve net bir şekilde tespit etmeleri gerekmektedir (Gümüş ve Gümüş, 2010). Buna ek olarak ise etik ilkelerin benimsenmesi, içselleştirilmesi ve ayrıca etik karar verme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bir psikolojik danışmanın etik farkındalığa ve duyarlığa sahip olabilmesi için alanıyla ilgili meslek standartlarını iyi bilmesi, alanındaki etik ve yasal normların değişimini takip etmesi ve alanındaki bilimsel literatürdeki gelişmeleri araştırması gerekmektedir (Ergene, 2004). Ruh sağlığı hizmeti veren kurumlarda etik farkındalığın ve duyarlığın lisans eğitimi süresince etkili bir şekilde öğrencilere aktarılması ve mezuniyet sonrasında hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi etik ihlalleri azaltma yönünde etkili bir yöntem olarak düşünülebilir (Erdur-Baker ve Çetinkaya, 2007).

Ruh sağlığı hizmeti veren meslek kurumlarının (psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, psikiyatri, sosyal hizmetler vb.) lisans programlarındaki meslek etiği ders programlarının etkili bir şekilde yapılandırılması, öğrencilerin mesleki etik yeterlilikleri kazanabilmeleri için büyük önem taşımaktadır (Spiegel ve Koocher, 1985). Öğrencilerin mesleki etik ilkelerini özümseyebilmeleri, sunular ve vakalar aracılığıyla öğrendikleri etik ilkelerin kavramsallaştırılmasını yapabilmeleri etik karar verme sürecinde kullanacakları becerileri geliştirmektedir (McGovern, 1988).

Psikolojik danışmanlar etik ikilemleri çözmek için kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaya lisans yıllarında başlamaktadırlar. Bu kritik dönem boyunca etik karar verme becerileriyle ilgili bilgi ve becerilerin kazanım süresi, biçimi ve kalitesi pek çok nedene bağlı olarak değişmektedir. Dolayısıyla psikolojik danışman yetiştiren akademik programlarda yer alan akademik personelin bu süreçte etkili olan etmenlerin neler olduğuna dair bilgi sahibi olması ve etik karar verme sürecinde kullanılabilecek beceriler konusunda psikolojik danışman adaylarını yetiştirebilmek için gerekli olanakları sunması gerekmektedir. Bu araştırmanın konusu psikolojik danışman adaylarının mesleki yaşamda karşılaşabilecekleri etik ikilemlerin çözümünde yararlanabilecekleri etik karar verme sürecinde gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmayı ve mevcut bilgilerini ve becerilerini arttırmayı hedefleyen "Psikolojik Danışman Adaylarının Mesleki Etik Yeterliklerini Arttırma Programı" adlı programdır. Söz konusu program, psikolojik danışman adaylarına meslek yaşamlarında karşılaşabilecekleri etik sorunlar hakkında farkındalık kazandırarak onların etik duyarlılıklarını artırmayı, mesleki yaşamlarında karşılaştıkları etik ikilemlerle sağlıklı bir biçimde baş edebilmelerine ve mesleki davranışlarının sonuçları hakkında ahlaki sorumluluk alabilmelerine aracı olmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla psikolojik danışmanların etik karar verme sürecindeki yeterlilikleri bu araştırmanın bir diğer konusudur. Bu konu çerçevesinde öncelikle psikolojik danışman adaylarının mesleki uygulamaları sırasında karşılaşabilecekleri etik ikilemlere dair vakalar elde edilecektir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan psikolojik danışmanlardan elde edilecek gerçek vakalar kullanılarak adayların etik karar verme yeterliliklerini artırılmayı hedefleyen program geliştirilecektir.

Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının mesleki etik yeterliliklerini artırmayı hedefleyen psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanların mesleki yaşantıları temelinde geliştirilen "Psikolojik Danışman Adaylarının Mesleki Etik Yeterliklerini Arttırma Programı'nın etkililiği incelenecektir.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılacaktır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve öğrencilere öntest ve son test olarak uygulanacak olan "Meslek Eğiti ve Yasal Konular Bilgi Testi" Türk PDR Derneği (2006)'nin yayınlamış olduğu "Etik Kurallar" çerçevesinde araştırmacıların farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanlarla görüşmeler yaparak elde ettikleri örnek vakaların analizi ve uyulması gereken yasal mevzuatlar kapsamında oluşturulmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanların mesleki yaşantıları temelinde geliştirilen "Psikolojik Danışman Adaylarının Mesleki Etik Yeterliklerini Arttırma Programı'nın uygulanmasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, psikolojik danışman adaylarının mesleki etik yeterlik düzeyleridir.

Bu araştırmaya 2015-2016 eğitim- öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı I. ve II. öğretim Meslek Etiği ve Yasal Konular dersini alan dördüncü sınıf öğrencileri dahil edilecektir. Meslek Etiği ve Yasal Konular dersi I. ve II. öğretim olmak üzere iki şube halinde yürütülmektedir. Derse kayıt olacak psikolojik danışman adayları hangi şubenin deney grubu ya da kontrol grubu olacağını bilmeyeceklerdir. Hangi öğretimin deney ya da kontrol grubu olacağı random yöntemiyle belirlenecektir.

Elde edilecek veriler SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilecektir. Psikolojik danışman adaylarının "Meslek Etiği ve Yasal Konular" dersinin öncesi ve sonrası etik karar verme yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak

için psikolojik danışman adaylarının öntest ve sontest puanları karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılarak analiz edilecektir.

Deney grubundaki psikolojik danışman adaylarına "Meslek Etiği ve Yasal Konular" dersinde uygulanacak olan "Psikolojik Danışman Adaylarının Mesleki Etik Yeterliklerini Arttırma Programı" sonucunda deney grubu katılımcılarının mesleki etik yeterlik düzeylerinin kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunması beklenmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilere "Meslek Etiği ve Yasal Konular" dersi standart ders prosedürü kapsamında sunulacaktır. Bu şekilde oluşturulan programın etkili olması hedeflenmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; psikolojik danışman adaylarına etik karar verme yeterliklerinin nasıl kazandırılacağı ve bu kazandırma sürecinde hangi yaklaşımların benimseneceği hususunda yapılmış araştırmaların sayıca az olduğu tespit edilmiştir ve bu bağlamda mesleki etik yeterliklerini arttırmayı hedefleyen bu araştırmanın ilgili literatüre katkıda bulunacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Meslek etiği, psikolojik danışman

Kaynakça

American Counselling Association. (2014). ACA code of ethics. *Alexandria, VA: author*.

American Psychological Association. (2003). Report of the ethics committee, 2003. *American Psychologist*, *59*, 434-441.

American School Counselor Association. (2010). ASCA ethical standards.*Alexandria, VA: Author*.

Erdur-Baker, Ö., & Çetinkaya, E. (2007). Etik: Davranışta Kırılma Noktası. R. Özyürek, F. Korkut Owen ve D. Owen (Editörler). *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler*, *1*, 163-182.

Ergene, T. (2004). Psikolojik danışmada etik ikilemler: Etik karar verme süreci.*Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(15), 49-55

Gümüş, A. E., & Gümüş, M. A. (2010). *Psikolojik danışmada etik ve hukuk*. İstanbul: Vedat Kitapçılık.

McGovern, T. V. (1988). Teaching the ethical principles of psychology.*Teaching of Psychology*, *15*(1), 22-26.

Pope, K. S., & Vetter, V. A. (1992). Ethical dilemmas encountered by members of the American Psychological Association: a national survey.*American Psychologist*, *47*(3), 397.

Rest, J. R. (1982). A psychologist looks at the teaching of ethics. *Hastings Center Report*, *12*(1), 29-36.

(8184) Bilişsel Davranışçı Temelli Problem Çözme Psikoeğitim Programının 9.Sınıf Öğrencilerinin Uyum Düzeylerine Etkisi

İlyas BESNİ
MEB

Recep KOÇAK
Gaziosmanpaş Üniversitesi

ÖZET

Günlük yaşam hızlı bir şekilde ilerlediği için, biz fark edemesek bile içinde birçok problemi bulundurmaktadır. Bir ödevi tamamlamak, görmediğimiz bir yeri ziyaret etmek, yolculuk için bilet bulabilmek, yolculuk planı yapmak veya yeni bir olay, durum karşısında ne yapacağımızı kestirememek gibi gün içindeki birçok etkinlik aslında bireyler açısından içerisinde problem çözmeyi içermektedir. Gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm sorunlar, bireylerin yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. (Taylan, 1990). Heppner'e göre, problem durumlar ile baş edebilme, bireyin problem durumları çözme yeteneğine, kendi bilişsel yapısını değerlendirmesine ve olaya özgü spesifik durumlara yoğunlaşabilme kapasitesine bağlıdır (Heppner ve ark., 1985). Ülkemizdeki literatür tarandığında ise problem çözmenin aynı zaman da sorun çözme olarak ta kullanıldığı görülmektedir (Öğülmüş, 2006). Problem çözmeyi bir beceri olarak değerlendirmeden önce problemin içeriğinin ve anlamının incelenmesi ise ayrıca gerekmektedir. Nezu ve arkadaşları ise (2007) problem çözmeyi, problem oluşturan durum veya durumlara uygulandığında problemi çözen veya ortadan kaldıran tepkiler ve örüntüler olarak ele almışlardır. Bireyin uygulaması bağlamında ele alındığında ise problem çözme; problem durumu ortaya çıkaran engellemelerin üstesinden gelmek için yeni bilgiler ve amaç yönelimli çözüm yolları oluşturarak bunun sonucunda istenilmeyen bir durumdan istenilen bir duruma ulaşabilmektir (Leighton ve Sternberg, 2003). Bu bağlamda öğrencilerin problem çözme becerilerini öğrenmeleri ise onların yeni durumlarla karşılaştıklarında öğrendikleri problem çözme becerilerini kullanarak yeni durumlara daha kolay uyum sağlamalarına olanak sağlayacaktır. Uyum kavramı birçok yaklaşımca farklı açılardan ele alınıp incelenmektedir. Literatürde, uyum-uyumsuzluk, normal-normal dışı, sağlıklı-sağlıksız olarak değerlendirildiği gibi; uyum kavramına, çoğunluğun davranışını değerlendirme ölçütü olarak alıp, normal dağılım eğrisinin iki ucunda yer almama durumu olarakta bakılmaktadır (Özgüven, 1992). Araştırmalarca uyum bozukluğunun en sık ergenlerde olmak üzere özellikle genç yaşlarda görüldüğü bildirilmekle beraber farklı yaşam dönemlerinde de görülebileceği bilinmektedir (Hurlock 1980; Akt. Köksal, 2000). Yörükoğlu'na (1993) göre ergenlik dönemini kapsayan sosyal uyum sürecinde, ergenin bir takım uyumsuz hatta patolojik davranış bozuklukları sergilediği sıkça görülen bir durumdur. Problem çözme becerisi temelinde geliştirilmiş farklı psiko-eğitim programları vardır ve bu programların büyük bir kısmı Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmaktadır (Beck, 2001). Bunun nedeni, Bilişsel Davranışçı Yaklaşım'ın psikolojik yardım almak için başvuranlara yönelik; eğitsel ve problem odaklı, hedef yönelimli ve uygulama süresi belirli olan bir yardım modeli önermesidir (Beck, 2001). Psiko-eğitim programlarının da bu açıdan Bilişsel Davranışçı yaklaşım ile benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Psiko-eğitim üzerine çalışan araştırmacılar psiko-eğitim süreci ile bireylerin, problem odaklı ve önleme temelinde; bilişsel, davranışsal içerikte olan bilgiyi kazanlamaları temelinde grupları yapılandırırlar (Gazda ve ark., 2000). Bu araştırmada, 9.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmaya yönelik Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı 8 haftalık psiko-eğitim programı geliştirmek ve programın öğrencilerin uyum düzeylerini arttırıp arttırmadığını değerlendirmek hedeflenmektedir.

Araştırma; ön test, son test, izleme testi ve kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2x3 faktörlü seçkisiz desen kullanılmıştır. Birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney, kontrol), diğer faktör ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön, son, izleme) göstermektedir. Araştırmanın modelinde bir bağımsız ve bir bağımlı değişken bulunmaktadır. Bağımsız değişken, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Olarak Geliştirilen Problem Çözme Psikoeğitim Programıdır. Bağımlı değişken ise, 9.sınıf öğrencilerin uyum düzeyleridir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenimini sürdüren ve grup çalışmasına katılmaya gönüllü olan öğrenciler arasından seçilen kişilerden oluşturulmuştur. Araştırma grubu; Özgüven (1992) tarafından geliştirilen Hacettepe Kişilik Envanteri ile uyum düzeyi düşük 9.sınıf öğrencilerden oluşturulmuştur. Hacettepe Kişilik Envanteri 144 öğrenciye uygulanmış ve ölçekten düşük puan alan 50 öğrenciden 30'u seçkisiz atama yoluyla tespit edilmiştir. Bu öğrenciler deney ve kontrol gruplarına kişilik ölçeklerinden aldıkları puan değerlerinin yanısıra, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu yardımıyla cinsiyet ve program özellikleri de gözetilerek 15 öğrenci deney, 15 öğrenci kontrol grubuna denk bir biçimde atanmıştır. Atama işleminden sonra grupların birbirine denkliğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. *İlişkisiz örneklemler için t testi, örneklem ortalamaları arasında ki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır* (Büyüköztürk, 2010). Yapılan analizler sonucunda grupların uyum ön test ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı dolayısıyla grupların birbirlerine denk olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundan öğrencilerin uyum puanları ortalamaları arasında ön test, son test ve izleme testi ölçümleri boyunca gözlenen değişimler bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Sekiz oturumluk deneysel çalışma sonunda bilişsel davranışçı problem çözme psikoeğitim programına katılan deney grubu öğrenci puanlarıyla, kontrol grubu öğrenci

puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Psikoeğitim programına katılan deney grubunun sontest puanlarının kontrol grubuna göre uyum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Oturumların bitiminden itibaren 1 ay sonrasında yapılan izleme testi puanları bakımından deney ve kontrol grubu uyum puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Psikoeğitim programına katılan deney grubunun izleme testi puanlarının kontrol grubuna göre uyum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan çalışma, uyum düzeyini arttırmaya yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı problem çözme eğitim psikoeğitim programının 9.sınıf öğrencilerinin uyum düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler : Problem Çözme, Psikoeğitim, Uyum

Kaynakça

Beck, J. S. (2001). Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi (1. Basım). Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 11. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayınları

Gazda, G.M, Ginter, E.J ve Horne, A.M (2000). Group counseling and psychotherapy: Theory and application (first ed.). Boston. Allyn and Bacon.

Heppner P., Baumgardner Ann ve Jackson Jamie (1985). "Problem-Solving Self-Appraisal, Depression adn Attributinal Style:Are They Related" Cognitive Theraphy and Research, Vol:9, No:1, p. 105-113.

Köksal, A. (2000). Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18: 99-107.

Leighton, J. P., ve Sternberg, R. J. (2003). Reasoning and problem solving. In A. F. Healy& R. W. Proctor (Eds.), *Experimental Psychology* (pp. 623-648). Volume 4 in I. B. Weiner (Editor-in-Chief) *Handbook of psychology*. New York: Wiley.

Nezu, A.M., Nezu, C.M., D' Zurilla, T.J. (2007), *Solving Life' s Problems: A 5 Step Guide To Enhanced Well-Being,* Springer Publishing Company.

Öğülmüş, Selahattin, 2006, "Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler", Eğitime Bakış, Yıl 2, Sayı 7, Ankara, s. 20-21.

Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve başetme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2: 5-13.

Taylan, S. (1990), Heppner'ın Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi

Yörükoğlu, A. (1993). "Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar". 8.Baskı, İstanbul: Özgür Yayınları.

(8292) Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanındaki Araştırma Eğilimleri: Türkiye ve ABD Örneği

Mehmet GÜVEN — Gazi Üniversitesi
Mehmet Buğra ÖZHAN — Gazi Üniversitesi
Semih KAYNAK — Gazi Üniversitesi
Neşe KURT DEMİRBAŞ — MEB

ÖZET

Bilimin en önemli özelliklerinden biri birikimli bir süreç olmasıdır. Birçok araştırmacı, öncelikle çalışmak istediği konuyla ilgili alanyazını gözden geçirir ve araştırma problemlerine yanıt verecek çalışmaların yapılıp yapılmadığını veya ne düzeyde yapıldığını inceler. Bilimde birikimin, şu ana kadar yapılmış olan çalışmaların ortaya konulması, bundan sonra yapılacak çalışmalar için bir dayanak sağlar. Belli bir alanda yapılacak çalışmaların orijinalliği ve işlevselliği için o alandaki güncel yönelimlerin ortaya konulması önemlidir.

Bilimin diğer bir özelliği evrensel olmasıdır. Bu özelliği temel alan araştırmacı dil, din, ırk, coğrafya ayırt etmeksizin bilimsel bilgiyi oluşturma ve nesnel gerçekliği ortaya koyma çabasındadır. Bununla birlikte özellikle sosyal bilimlerde, içinde bulunulan kültürel özelliklere, toplumun ihtiyaçlarına, bireysel ve toplumsal sorunlara göre ağırlık verilen konular farklılaşabilmektedir.

Bir bilim disiplini olarak psikolojik danışma ve rehberlik alanı Türkiye'de yaklaşık 60 yıllık bir geçmişe ve birikime sahiptir. Türkiye'de gelişen psikolojik danışma ve rehberlik alanı ile birlikte 1989 yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği kurulmuş, 1990 yılında da Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi yayın hayatına başlamıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanının ABD'deki bilimsel geçmişi ise daha eskidir. Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychology Association - APA) 1892 yılında kurulmuş ve derneğin yayınlarından Psikolojik Danışma Dergisi (Journal of Psychological Counseling) ise 1954 yılında yayınlanmaya başlamıştır.

Bilimde birikimi incelemenin yollarından birisi de belirlenen bir dergide, belirli bir zaman aralığında yayınlanan makalelerin konularının ve araştırma yöntemlerinin incelenmesiyle belirli bir alandaki yayın yöneliminin belirlenmesidir. Bu konuda yapılan alanyazın taramasında dünyada ve Türkiye'de bilimsel dergilerde yayınlanan makalelerin çeşitli özelliklerine göre incelendiği bazı çalışmalara (Benhoff ve Flint, 2006; Feinauer, Pistorius, Erwin, ve Alonzo, 2006; Huisman, 2008; Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın, 2009; Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz 2014) rastlanmaktadır Bilimin evrenselliğinin ve kültüre göre nasıl farklılaştığının araştırıldığı çalışmalarda ise farklı kültürlerdeki dergiler incelenmekte ve bulgular karşılaştırılmaktadır. Bu çalışmada da bilimin bu iki temel özelliği doğrultusunda Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından yayınlanan 'Journal Of Counseling Psychology' ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından yayınlanan 'Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi'nde son on yılda yayınlanan makaleleri incelenmiştir.

Yapılan bu incelemelerde amaç, her iki dergide son on yılda yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler (yazar sayısı, makalenin türü, araştırma yöntemi, örneklem/çalışma grubu sayıları, örneklem grupları ve makalede çalışılan konular) bakımından incelenmesidir. Böylelikle her bir dergide 2006 – 2015 yılları arasında yayınlanan makalelerde çalışılan psikolojik kavramlar ve konular belirlenecek, psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki güncel yönelimler ortaya konulabilecektir. Ayrıca bu çalışma, iki farklı ülkede aynı alanda çalışılan konuların farklılaşıp farklılaşmadığının ve ne gibi farklılıklar gösterdiğinin belirlenebilmesi açısından önemlidir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntem çerçevesinde doküman incelemesi yapılarak ilgili dergilerdeki makaleler incelenmiş ve psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki araştırma eğilimleri Türkiye ve ABD'deki eğilimler açısından karşılaştırmalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkiye ve ABD'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan araştırmalardaki temel eğilimleri karşılaştırılmalı olarak incelemek için iki ülkede de bu alanda yayın yapan iki dergi (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi ve Journal of Counselling Psychology) incelenmiştir. Her iki dergi de yayınlandıkları ülkelerde psikolojik danışma ve rehberlik alanına özgü ve güncel yayınları içermekte ve bu özelliği nedeniyle alanı temsil niteliği taşımaktadır. Bu dergilerin incelenmesi 2006-2015 yılları arasında yayınlanan sayılar ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen dergilerdeki her bir makale "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak analize tabi tutulmuştur. "Makale Sınıflama Formu" Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilmiş olup bu çalışmada araştırmacılar tarafından uyarlanılarak kullanılmıştır. Bu form ile dergilerde yer alan makaleler makaledeki yazar sayısı, makalenin türü, araştırma yöntemi, örneklem sayıları, örneklem grupları ve makalede çalışılan konu(lar) olmak üzere 6 boyutta incelenmiştir.

Araştırma verileri analiz edilirken betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu amaçla inceleme kapsamına giren her makale, "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak incelenmiş ve bu inceleme her iki dergi için ayrı olarak yapılmıştır. Daha sonra gerekli analizler yapılmış, öncelikle her bir dergi için makalelere ilişkin özellikler betimlenmiş daha sonra konuların belirlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. Son olarak inceleme kapsamına alınan makaleler ile sınırlı olarak, iki dergi araştırma eğilimleri bakımından karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır;

Her iki dergideki makalelerin yazar sayıları açısından incelenmesi sonucunda Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi'nde yer alan makalelerin genellikle daha az sayıda yazar tarafından hazırlanmasına karşın, Journal of Counselling Psychology'de yer alan makalelerin yazar sayılarının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Makale türleri açısından yapılan incelemenin sonucunda her iki dergide de araştırma/inceleme türündeki makalelere daha çok yer verildiği, kuramsal/derleme türündeki makalelerin ise daha az sayıda olduğu görülmüştür.

Makalelerin araştırma yöntemleri incelendiğinde ise ilişkisel yönteme dayalı araştırmaların daha çok yapıldığı görülmektedir.

Dergilerde yayınlanan makale sayıları incelendiğinde, Journal of Counselling Psychology dergisinin yılda 4 sayı yayınlanması nedeniyle daha çok makaleye yer verdiği görülmektedir.

Makalelerin örneklem sayıları incelendiğinde büyük örneklemler ile yapılan çalışmaların (1000 kişi ve üzeri) sayısının Journal of Counselling Psychology'de daha fazla olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Araştırma Eğilimleri, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Journal of Counselling Psychology

Kaynakça

Benhoff, J. M. ve Flint, L. J. (2006). Review and analysis of the Journal of College Counseling: 1998-2005. Journal of College Counseling, 9, 20-28.

Feinauer, L. L., Pistorius, K. D., Erwin, B. R. ve Alonzo, A. T. (2006). Twelve-year review of major family therapy journals: Topic areas, authors' characteristics and publishing institutions. The American Journal of Family Therapy, 34, 105-118.

Güven, M., Kısaç, İ., Ercan, L., & Yalçın, İ. (2009). Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(31), 80-87.

Huisman, J. (2008). Higher Education Policy: The Evolution of a journal. Higher Education Policy, 21(2), 265-274.

Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2016). Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(41), 49-60.

Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, 1-22.

(8320) Okul Psikolojik Danışmanlarının Onlıne Ortamlarda Yardım Arayışı: Facebook Örneği (Türkiye'deki Pdr Cilerin Buluşma Noktası)

Gülen UYGARER
Doğu Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Teknolojisinin hızla ilerlemesiyle beraber, hayatımızda her alanında değişim meydana gelmektedir. Örnek olarak hızla değişikliğin gözlemlendiği ortamların başında eğitim gelmektedir (Çalık ve Sezgin 2005). Eğitim ortamında sunulan psikolojik yardım hizmeti; okul psikolojik danışmanlığı da hızlı gelişim teknoloji ve internet gelişimlerinden etkilenmektedir. İnternet üzerinden her türlü soruna çözüm aranmaktadır. Çözüm arayışı belirli bir alanda sınırlılık göstermektedir. 21. yüzyılın vazgeçilmezi olan sosyal medya platformları hızla artmıştır. Facebook, Twitter, Instagram ve Bloglar bunların başını çekiyor. Yine sosyal medya ortamlarından biri olan Facebook en kolay kullanılabilen ve en çok tercih edilenler arasında yer almaktadır. Ayrıca Facebook, eğitim alanında, meslek gruplarının fikir alışverişlerinde ve ortak paylaşımlarda meslek grupları arasında da buluşma noktası olmuştur (Akkoyunlu 1995). Türkiye genelinde, yaklaşık 11 milyon Facebook (genç yaş grubu 18-24) kullanıcısı olduğu dikkat çekmektedir (Socialbakers, 2011, Boyd, 2014). Kullanılcarın genç yaş gruplarınca tercih edilişiyle beraber üniversite eğitimlerinin sonrasındaki iş hayatlarında da destekleyici bir platform olmaya doğru gidiyor. Bu çalışmada Facebook ve Facebook kapalı gruplarının psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslektaşlar arasında işbirliği açısından kullanışının incelenmesidir. Çalışmanın temelini oluşturan kuramsal çerçeve kullanım ve doyumlar yaklaşımı ile şekil bulmuştur. Kullanım ve doyumlar kuramının ortaya çıktığı ilk yıllarda; Katz (1959) medyanın insanlara ne yaptığını değil de, medyayla insanların neler yaptığını sorgulayarak meydayı kullanma amaçlarında dikkati çekmiştir. Medya kullanıcılarının ihtiyaçlarının bilincinde olup medyayı da bu çerçevede kullandıklarını da vurgulamaya başlamıştır. Katz, Blumler ve Gurevitch (1974)'e göre; insanların toplumsal ve psikolojik temelli olan ihtiyaçların, meydana getirdiği beklentiler ile birlikte özellikle kitle iletişim araçlarında ve başka kaynaklarda farklı medya kullanım kalıplarına veya diğer faaliyetlere doğru götürmekte olduğu ifade edilmiştir. Bunlar da insanların ihtiyaçların doyumuna ve çoğu niyet edilmeyen diğer sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Yani medyanın insanların ihtiyaçlarını giderme amacıyla kullanılmasının işlevselliğine dikkat çekilmiştir. Bu kuram çerçevisinde psikolojik danışmanların hangi noktalarda bilgi paylaşımı ve yardım ihtiyacının giderilişine vurgu yaparak, psikolojik danışmanların hangi konular üzerinde yardım ve bilgiye ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacına bakıldığı zaman, İletişim teknolojinin ve popülerliği gittikçe artan bu dönemde sosyal medya platformlarının yardım meslekleri alanlarında bilgiye ulaşma açısından kullanışına odaklanmaktır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Facebook üzerinde kurulan gruplar üzerinden başvuralan yardım arayışlarının özellikle hangi alanlarda olduğu ve meslektaşların bir birlerine ne derecede yardım ettikleri üzerinde dikkatleri çekmektir.

Araştırmacı araştırma yöntemi olarak; araştırma için nitel bir araştırma desenine kullanmayı tercih etmiştir. Ayrıca, araştırmanın deseni için de vaka/olay çalışması yapıp derinlemesine olayı/vakayı incelmeyi amaçlamıştır. Online platformlar üzerinden gidilecek çalışma için çalışma grubu belirlenirken, özellikle çok kolay ve sıklıkla tercih edilen Facebook sosyal iletişim ağları tercih edilmiştir. Çalışma grubu için Facebook üzerinde 24.498 üyesi ve 3 yöneticisi bulunan "TÜRKİYE'DEKİ PDR CİLERİN BULUŞMA NOKTASI" isimli kapalı grup üzerinde psikolojik danışmanların paylaşımlarda bulunmaktadır. Bu grup veri toplamak için belirlenmiştir. Facebook grubunun isimden de anlaşıldığı gibi, Facebook grubu gerek Türkiye Cumhuriyeyi, Milli eğitim bakanlığı devlet ve özel okullarda görev yapan psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanlar tarafından kullanılmaktadır. Biraz önce aktarıldığı gibi, grup üyeleri psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzman olarak görev yapmaktalat. Üyelerin çoğunluğun psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında mezun psikolojik danışmanlar olduğu düşülmektedir. Fakat psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında eğitim almayan Felsefe grubu mezunları da yer almaktadır. 2014-2015 eğitim yılı içerisinde Haziran ayında üyelerin yapmış olduğu paylaşımlardan psikolojik danışma ve rehberlik alanında hizmet verme konusunu içeren 6 tane gönderi seçilmiştir. Facebook grubu üzerinden grup üyelerinin görüşlerini ve isteklerini paylaşmış oldukları gönderiler üzerinden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler konularına göre Misrosoft office programı excell programına aktarılmıştır. Aktarılan veriler ortak noktalar üzerinden kodlandırılmış ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Böylelelikle, nitel veriler, tematik analiz tekniliği ile analiz edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri ve kişisel bilgilerini içermeyecek şekilde sayılar ile isimlendirilmiştir.

Haziran 2015 ayı içerisinde seçilmiş olunan genel olarak belli başlıklar altında yoğunlaşmış bulunmaktadır. Psikolojik danışmanların kurum değişme konusunda fikir alışverişlerinin, yararlanabilecekleri durumlar konusu üzerinde durulmuştur. Etkili şekilde alanda çözüm bulma konusunda sorun yaşadıkları konular arasında; yükseköğretim için üniversiteye gidecek olan öğrenicler adına yapılacak olan terichlerde izlenecek yollar üzerinde duruldu. Örneğin, hangi bölüm ya da programı ne şekilde tercih etmeleri gerektiği sorgulandı. Bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamında yardım arama söz konusu oldu. Diğer bir konu ise; yeme bozukluğu konusu üzerinde yaşanan sıkıntı noktasında yapılması gerkenlerin neler olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, güçlük yaşanan diğer bir konu ise; yas ve tepki gösterme konuları üzerinde yardım istenen ve yorum yapılan gönderiler dikkat çekmiştir. Daha öncede belirtildiği gibi; okul psikolojik danışmanların mesleklerini daha etkin

yapmanın yanı sıra daha çok kadroları, atanlamarı ve benzeri konular üzerinde bilgi paylaşımında bulunduğu görülmektedir. Özellikle alanla alakalı ciddi şekilde üzerinde sıkıntı yapılan konular üzerinde de geçiştirici yorumlar yapıldığıda söz konusudur.

Anahtar Kelimeler : okul psikolojik danışmanlığı, online yardım, Facebook

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(11).

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.

Çakir, H., & Topçu, H. (2006). Bir iletişim dili olarak İnternet. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(2), 71-96.

ÇALIK, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim.*Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(1), 55-66.

Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları.*inet-tr'08*, 35.

Katz, Elihu, (1959). "Mass Communication Research and The Study of Culture",

Studies in Public Communication, ss. 2:1-6.

Katz, E., Blumler, J. G. ve Gurevitch, M., (1974). "Uses and Gratifications

Research", The Public Opinion Quarterly, 37/4:509-523 (Winter, 1973-1974).

Savaş, A. C., & Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*27*(27), 147-158.

Socialbakers, (2012). "Turkey Facebook Statistics", http://www.socialbakers.com/

facebook-statistics/turkey, erişim tarihi 12 Mart 2012.

(7064) Sağlığı Geliştirici ve Koruyucu Davranışlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Metodolojik Çalışma

Nalan BOSTAN — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Özlem ÖRSAL — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Engin KARADAĞ — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Dünya Sağlık Örgütü sağlığı, "sadece hastalık ya da sakatlığın olmaması değil; fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali" olarak tanımlamaktadır. Tanımda bahsedilen iyi olma durumu; kişinin aktivitelerden aldığı doyum, dengeli bir beslenme düzeyinin olması, kişilerle olumlu ilişkiler kurabilmesi, stresle başa çıkabilmesi ve bir yaşam amacının olmasıyla açıklanır. ***Sağlığı geliştirme***, bireylerin farkındalığını güçlendirerek, tutumlarını etkiler ve alternatiflerini belirler. Böylece kişilerin, fiziksel ve sosyal çevrelerini düzeltmeleri için bilinçli seçimler yapmalarını, bu süreç içerisinde davranışlarını değiştirmelerini, optimal fiziksel ve ruhsal sağlık düzeyine ulaşmalarını sağlar. ***Sağlığın korunması***; biyolojik, fiziksel ve sosyal çevrenin olumlu hale getirilmesidir. Bu durum ayrıca kişinin sağlığına yönelik önlemlerin ihmal edilmemesi sonucunu sağlayabilir.1,2

Optimal sağlığa ulaşmada sağlığı geliştirme ve koruma önemli olup sağlığı geliştirme konusuna ilgi artmıştır. Sağlığı geliştirmeye artan ilginin beş farklı nedeni gündemdedir. Bunlar; (*i*) sağlığın olumlu hale getirilmesi ve yaşam kalitesinin artması, *(ii)* kişilerin kendi yaşamlarını kontrol altına alma isteklerinin artması, *(iii)* sağlık eğitimiyle ilgili geleneksel stratejilerin etkisinin sınırlı olması, (*iv*) birçok hastalığın kişilerin yaşam tarzıyla ilişkili olduğunun anlaşılması, (*v*) sağlık durumu ve sağlık bakımı arasındaki ilişkinin zayıflığına yönelik artan bilimsel kanıtlardır. Bir başka deyişle sağlığı geliştirme; kişilerin sağlıklarını yükseltmelerinin ve sağlığın belirleyicileri üzerindeki kontrollerini arttırmalarının olanaklı hale gelmesini sağlayacak süreç olarak tanımlanır.1,2 Bu sürecin sonucu da *sağlık davranışları*dır.

Sağlık davranışları bir tek teoriyle ya da modelle açıklanamaz. Modeller bir veya birden fazla teoriye dayanarak davranışın belirli bir sistematik içinde anlaşılmasını sağlayarak, sağlığı geliştirme ve sağlık eğitimi çalışmalarının planlanmasında kullanılır. Sağlıkla ilgili davranışların öngörülmesinde kullanılan bireysel ve bireyler arası sağlık davranışıyla ilgili sosyal-bilişsel modeller, grup ve toplum modelleri vardır.3

Pender'in (1987) geliştirdiği ***Sağlığı Geliştirme Modeli (SGM)*** bilişsel faktörlere odaklanarak sağlığın yükseltilmesini ve sağlık davranışlarının iyileştirilmesini benimser. Cox tarafından (1982) geliştirilmiş olan ***Sağlık Davranışı Etkileşim Modeli (SDEM)*** hemşirelik temelli, birey merkezli, çevresel faktörlerle birlikte bireysel özellikleri inceleyerek sağlık davranışları hakkında son bilgilerin öğrenilmesine izin veren bütüncül bir sağlık davranış modelidir. Koruyucu sağlık davranışlarının açıklanmasında sıklıkla kullanılan ***Sağlık İnanç Modeli'nin (SİM***) ana kavramı koruyucu sağlık davranışları belirleyicilerinin öngörülmesidir. James Prochaska ve Carlo Diclemente (1982) tarafından geliştirilmiş olan *Transteorik Model* ise, davranış değişiminin sonuçtan çok süreç olduğunu, değişimi kolaylaştırmak için bireyin içinde bulunduğu değişim aşamasına uygun olan girişimleri kullanması gerektiğini savunur.4,5,6,7,8 Bahsedilen dört modelin birlikte ele alınmasıyla hem sağlığı geliştirme davranışları ve hem de sağlığı koruma davranışları ortaya çıkabilir.

Çok Boyutlu Sağlık Kontrolü Ölçeği, Sağlığın Önemi Ölçeği, Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği gibi ölçekler literatürde bulunmaktadır; ancak ülkemizde sağlığı geliştirmeye yönelik bu ölçeklerin çevirilerini ele alan çalışmalar olsa da; Pender'in vurguladığı gibi sağlığı koruma kavramını içine alan ölçeğe rastlanmamıştır.4,9 Çalışma bireyler için son derece önemli olan mevcut sağlık durumunun korunması ve var olan sağlık durumunun daha ileriye götürülmesini bir arada ele aldığı için literatüre katkı sağlayacaktır. Çünkü sağlığı koruma ve geliştirme kavramları birbiriyle bir bütün olup birlikte ele alınmalıdır. Bu kavramların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması beklenen sağlık davranışlarının ortaya çıkmasını sağlar.10,11

Sağlığı koruma ve geliştirme kavramları birbiriyle bir bütün olması ve bu iki kavramı birlikte ele alan ölçeğe literatürde rastlanmaması nedeniyle çalışma sağlığın geliştirilmesi ve korunması davranışlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Metodolojik tipte olan bu çalışmanın evreni 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesindeki bir üniversitenin Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 220 öğrenciden oluşmaktadır. Hazırlanan 45 maddeli ölçek Kasım 2013-Aralık 2013 tarihleri arasında çalışmaya katılmayı kabul eden 117 öğrenciye uygulanmıştır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin katsayısına ve Bartlett Küresellik Testine bakılmıştır.

Sağlığı Geliştirici ve Koruyucu Davranışlar Ölçeği (SGKDÖ) hazırlama çalışmasında Pender'in SGM, Cox'un SDEM, Champion'un SİM, James Prochaska ve Carlo Diclemente'nin Transteorik Modeli olmak üzere dört modelin teorik alt yapısı temel alınmıştır. SGM ve Transteorik Model, ölçeğin fiziksel ve psikososyal sağlığı geliştirme boyutunda; SİM ve SDEM ise ölçeğin sağlığı koruma boyutunda rehber olarak alınmıştır.

Çalışmada incelenen bu dört model doğrultusunda 45 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzdaki maddeler sistemli bir hale getirildikten sonra alanında uzman olan beş öğretim üyesine değerlendirilmek üzere gönderilmiştir.

Çalışma altı aşamada yürütülmüştür. Bunlar; (*i*) madde havuzu oluşturma, (*ii*) içerik geçerliği, (*iii*) ölçeği uygulama, (*iv*) madde-toplam korelasyonları, (*v*) yapı geçerliği (doğrulayıcı faktör analizi), (*vi*) iç tutarlılık belirleme aşamalarıdır.

Beşli likert tipinde tasarlanan ölçek, asla (1), çok seyrek (2), bazen (3), çoğunlukla (4), her zaman (5) olarak derecelendirilerek puanlanmıştır. Ölçekten düşük puan alan kişinin sağlığı geliştirici (düzenli egzersiz yapma; yeme, içme gibi fizyolojik gereksinimlerini karşılama; kendisine ve çevresine zaman ayırma gibi) ve koruyucu davranışlar göstermediği düşünülebilecektir.

Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS ve LISREL paket programları kullanıldı. Geçerlilik analizleri (kapsam geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi) ve güvenirlik testleri (madde analizi, korelasyon, Cronbach Alpha değeri) yapıldı. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları 0.25 ile 0.56 arasındadır. Doğrulayıcı faktör analizi için ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri .71 olarak tespit edilmiştir. Barlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde ki-kare ($\chi 2$) değeri 698.91 ve $p=0.00$ bulunmuştur. Çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek için oluşturulan modele uygun uyum iyiliği indeksleri (RMSEA=0.05, $\chi 2/df=1.38$), ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir.

Sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışlar ölçeği fiziksel, psikososyal, korunma olmak üzere üç alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı alt boyutlarda 0.61 ile 0.76 arasında ve ölçeğin geneli için 0.83 olarak saptanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ve alt faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde toplam puan ve faktör 1 arasında 0.88, toplam puan ve faktör 2 arasında 0.80, toplam puan ve faktör 3 arasında 0.90 değerinde ilişki olduğu görülmektedir. Sağlığı geliştirici ve koruyucu davranışlar ölçeğinin kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergeleri olduğu ve yeterli güvenirlik katsayılarına sahip bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sağlığı Geliştirme; Sağlık Davranışı; Geçerlik ve Güvenirlik; Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Bozhüyük A, Özcan S, Kurdak H, Akpınar E, Saatçı E, Bozdemir N. Sağlıklı Yaşam Biçimi ve Aile Hekimliği. Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care 2012; 6(1): 13-21.

Rootman I, Goodstadt M, Potvin L, Springett J. A Framework for Health Promotion Evaluation, Rootman I, Goodstadt M, Hyndman B, Mcqueen DV, Potvin L, Springett J, et al. (eds.) Evaluation in Health Promotion Princeples and Perspectives. WHO Regional Publications, Denmark 2001: 7-41.

Erol S, Erdogan S. Application of a stage based motivational interviewing approach to adolescent smoking cessation: the transtheoretical model-based study. Patient Education and Counseling 2008; 72(1): 42-48.

Tomey AM, Alligood MR. Nursing Theories. Nursing Theorists and Their Work. Elsevier Mosby 7.Edition, United States of America 2010: 396-417.

Polit DF, Beck CT. Conceptualizing a Research Study. Nursing Research: Principles and Methods. Lippincott Williams & Wilkins 7.Edition, United States of America 2007: 114-134.

Öztürk-Haney M, Erdoğan S. Sağlık Davranışı Etkileşim Modeli: Çocukların Beslenme Alışkanlıklarını Belirlemek İçin Bir Rehber. DEUHYO ED 2013; 6(4): 218-223.

Champion VL, Skinner CS. The Health Belief Model, Glanz K, Rimer BK, Viswanath K. (eds.) Health Behavior and Health Education. Jossey Bass 4.Edition, United States of America 2008: 45-62.

Prochaska JO, Velicer WF. The transtheoretical model of health behavior change. Amerikan Journal of Health Promotion 1997; 12(1): 38-48.

Bahar Z, Beşer A, Gördes N, Ersin F, Kıssal A. Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2008; 12(1): 1-13.

(7159) Hemşirelik Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar: Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme

Gülsen KILINÇ İnönü Üniversitesi
Erman YILDIZ İnönü Üniversitesi

ÖZET

Hemşirelik mesleğini; bireyin gerçek ve potansiyel sağlığının güçlü ve zayıf yönlerini belirleyen, sağlık yetersizliklerini çözecek, iyileştirecek ya da rehabilitasyonunu sağlayacak en etkili metotları bulan uygulamalı bir meslek olarak tanımlanmak mümkündür. Hemşirelerin mesleki anlamda iletişim ve davranışları; sosyal çevreleri ya da ortamlarından farklıdır ve bu durum ancak eğitimle şekillenebilir. Bu nedenle hemşirelik lisans eğitiminde verilecek eğitim hemşirenin profesyonel kimliğini kazanmasında çok önemlidir. Hemşirelik eğitim modelleri içinde, sürekliliği olan, konulara entegre edilen ve aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı modellerin başarıya götürdüğü görülmüştür. Hemşirelikte modeller; kavramlar ve onlar arasındaki ilişkiler hakkında düşünceleri kolaylaştırmada ya da araştırma sürecini ayrıntılı planlamada kullanılırken, kuramlar; kavramlar arsındaki özel ilişkileri saptayarak onlara sistemli bir görünüm kazandırır. Hemşirelikte kullanılan bu kuram ve modellerin kavramsal çatısı, hemşirelik eğitim, uygulama ve araştırmalarında temel oluşturmaktadır. Hemşirelik mesleğinin profesyonelleşmesi ve bilimsel temellere oturtulması, modellerin test edilmesi ve yaygınlaşması ile mümkündür. Hemşirelik uygulamalarında sistematik bilgi ve kurama dayalı hemşirelik yaklaşımının kullanılması bu profesyonelleşme sürecine bir ivme kazandıracaktır. Kuramlar yanıt bekleyen sorulara cevap oluşturarak, problemlere farklı bir yaklaşım sunarak ve bilgiyi yeniden yapılandırarak sorunlara çözüm sunar. Sonucu belli olan olgularda bilgiyi organize ederek sistematik bir bakış açısı sunar. Öğretimsel etkinliklerin, öğrenme-öğretme psikolojisi tabanına bakıldığında davranışçı, bilişsel ve inşacı olmak üzere üç yaklaşımın öğretimsel tasarımlar üzerinde etkili olduğu dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar özetle incelendiğinde davranışçı yaklaşımın öğrencinin öğrenme ürünlerinin analizine önem verdiği, davranışın gösterilmesinin önemli olduğu ve titizlikle sınanan bir anlayışın önem kazandığı görülmektedir. Bu kuram, öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasında ilişki kurma işi olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle daha çok davranışlar, davranışlarda meydana gelen değişmeler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler. Bilişsel yaklaşımda öğrenme ürünlerinin niteliği bu ürünlerin hangi tür süreçlerin etkilediği, bellek destekleyiciler ve bilgi-işlem kritiğine odaklanmaktadır. Bilişsel kuramcılar öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen içsel bir süreç olduğunu savunur, öğrenmenin daha çok algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçleri ile ilgilenmektedirler. İnşacı yaklaşımda ise öğrenmenin öğretimi, öğrencinin kendi bilgilerini oluşturması, yaşantının içindelik, gelişime katkı ve öğrenme özgürlüğü önemle araştırılmaktadır. Öğretim etkinliklerini düzenlerken kullanılacak metodoloji, somuttan soyuta bir yaklaşım izlenmesiyle, öğretimsel stratejiden öğretim yöntemlerine, öğretim yöntemlerinden öğretim tekniklerine, öğretenin kullandığı özgün taktiklere uzanmaktadır. Literatürde hemşirelikte modele dayalı yayınlanmış makaleler incelendiğinde deneysel çalışmada Orem'in Öz Bakım Eksikliği Hemşirelik Teorisi, yarı deneysel çalışmalarda; Watson'ın İnsan Bakım Teorisi, Peplau'nün Kişilerarası İlişkiler Kuramı, kesitsel çalışmada Sağlık İnanç Modeli kullanıldığı görülmüştür. Derleme makalelerde ise: Doroty E. Johnson'ın Davranışsal Sistem Modeli, Roy'un Uyum Modeli, Özbakım Eksikliği Hemşirelik Teorisi, Pender'ın Sağlığı Geliştirme Modeli kullanılmaktadır. Bu modellerin yanı sıra, hemşirelikte Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın da yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramı, davranışsal öğrenme kuramcılarından Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Kuram bilişsel öğrenme ağırlıklı olup Sosyal Öğrenme Teorisi veya Sosyal Bilişsel Teori olarak adlandırılmaktadır. Bandura gözlem yoluyla öğrenme üzerinde yoğunlaşmıştır. Sosyal öğrenme kuramında başkalarının davranışlarının gözlenmesine dayanan dolaylı bir öğrenmeden söz edilir. Bu öğrenme yöntemiyle, bireyler genelleşmiş ve oturmuş öğrenme kalıplarını deneyip yanılsamaya gerek kalmadan öğrenebilirler. Bireylerin modeli gözlemesi sonucu, gözlemciler daha önce öğrenilen olumsuz bilgiyi zayıflatabilir, yeni inanç ve değer kazanabilir, modelden çevrenin ve eşyaların nasıl kullanılacağını öğrenebilirler. Sosyal Öğrenme Kuramı'nda yer alan esas faktör bireylerin başkalarını gözlemleyip model almasıyla gerçekleşen öğrenmedir.

Bu makalenin amacı; öğrenme kuramcılarından Bandura'nın sosyal-bilişsel öğrenme kuramının, hemşirelik eğitimi ve öğretimi sırasında nasıl uygulanabileceği konusu tartışılmıştır. Bu derlemenin, hemşirelik eğitimi ve öğretimi konusunda yapılacak araştırmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Hemşirelik eğitiminde mesleki bilginin detaylı ve kapsamlı olması bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarma konusunda zaman zaman zorluk yaratabilmektedir. Bandura'ya göre bilgiyi model yoluyla öğrenme sırasında eğitici ve öğrenen birey arasındaki karşılıklı etkileşim, öğrenen bireyin daha iyi gözlem yapma ve zihinsel olarak daha aktif olmasına yarar sağlayacaktır. Öğrenmenin etkili olabilmesi, öğrenenin modelden gözlediği davranışı ortaya koyabilme yeteneğine bağlıdır. Literatür incelendiğinde öğrencilere karşı pozitif rol model olmak, onların ileri bakım verme, terapötik iletişim kurma, profesyonel düşünme, davranma ve tutum becerilerini geliştirmelerine fırsat verir. Pozitif rol model; öğrencinin, hastanın yaşam kalitesini sağlayabileceğine yönelik inanç ve uygulamalarını geliştirir. Öğrencinin, teorik bilgiyi pratik uygulamayla birleştirmesini destekleyerek, gelecekteki mesleki gelişimine katkıda bulunur. Alan yazınına bakıldığında; klinik içi işbirliği, tutum, hastane personelinin öğrenciye karşı arkadaşça tavrı, hasta bakımında personelin olumlu tutumu ve öğrenciye olumlu rol modeli olma gibi tutum ve davranışların klinik eğitimi oldukça olumlu yönde etkilediği bildirilmektedir. Hemşirelik öğrencilerinin klinik eğitimlerinde gözlem yoluyla öğrenme sırasında en çok yararlanmaları gereken modellerden olan klinik hemşireleri, eğitim sürecinde önemli rol oynarlar. Yapılan araştırmalara göre klinik hemşirelerin eğitici rol model

olarak davranmamaları öğrencilerin klinik eğitimlerinde yaşadığı önemli sıkıntılardan birini oluşturmaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının, hemşirelik öğrencilerin eğitimlerini değerlendirirken kullandığı geri bildirimlerin adil olmasının da değerli olduğu belirtilmiştir. Geri bildirimlerin adaletli olmadığı durumlar söz konusu olduğunda, öğrencilerin öz-etkililik kaynaklarını kullanmaları olumsuz etkilenecek ve mesleki motivasyonları düşecektir.

Hemşirelerin bireylere ve topluma nitelikli bakım sunabilmesi için; sürekliliği olan, konularla bütünleşmiş ve aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı bir eğitim felsefesine sahip olmaları gerekmektedir. İçinde bu özellikleri barındıran bir eğitimin hemşirelik öğrencilerine kazandırılması, bireylerin kendi mesleki felsefesini oluşturmada ve kuramsal bir çerçevenin oluşturulması açısından önemlidir. Bu çalışmada sosyal-bilişsel öğrenme kuramının, hemşirelik öğrencilerinin mesleki profesyonelleşmesi ve entellektüel düzeylerinin gelişmesinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, ilgili öğretim elemanlarının; sosyal bilişsel öğrenmeye dayalı öğrenmenin de içinde olduğu, diğer eğitim yöntemleri ile kaynaşmış bir eğitim modelini yapılandırmaları ve bu doğrultuda; planlama, girişim ve değerlendirmeler yapmaları önerilmektedir. Böylece hemşire ve hemşire öğrencilere kapsamlı ve bilimsel yaklaşımlı bir eğitimin yolu açılmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Hemşirelik, Hemşirelikte Eğitim Modelleri, Sosyal Bilişsel Öğrenmeye Dayalı Öğrenme.

Kaynakça

Bagcivan, G., Cinar, F. I., Tosun, N., & Korkmaz, R. (2015). Determination of nursing students' expectations for faculty members and the perceived stressors during their education. *Contemporary Nurse*(ahead-of-print), 1-14.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ. Prantice Hall. *O" Connel, P., Pepler, D., and Craig, W.(1999). Peer involvement in bullying: insight and challenges for intervention. Journal of Adolescence, 22*, 0238.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology, 52*(1), 1-26.

Cilingir, D., Gursoy, A. A., Hintistan, S., & Ozturk, H. (2011). Nursing and midwifery college students' expectations of their educators and perceived stressors during their education: A pilot study in Turkey. *International journal of nursing practice, 17*(5), 486-494.

Elcigil, A., & Sarı, H. Y. (2007). Determining problems experienced by student nurses in their work with clinical educators in Turkey. *Nurse Education Today, 27*(5), 491-498.

Erginer, E. (2015). *Öğretim İlke ve Teknikleri* (6. ed.). Ankara Pegem Akademi.

Karadağ, G., Parlar Kılıç, S., Ovayolu, N., Ovayolu, Ö., & Kayaaslan, H. (2013). Difficulties encountered by nursing students in practices and their views about nurses. *TAF Prev Med Bull, 12*(6), 665-72.

Lewin, D. (2007). Clinical learning environments for student nurses: key indices from two studies compared over a 25 year period. *Nurse Educ Pract, 7*(4), 238-246.

Ocakçı, A. F., & Alpay, Ş. E. (2013). *Hemşirelikte Kavram, Kuram ve Model Örnekleri*. İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi.

Perry, R. B. (2009). Role modeling excellence in clinical nursing practice. *Nurse education in practice, 9*(1), 36-44.

(7405) Üniversite Öğrencilerinde Zaman Yönetimi Becerileri ile İyilik Hali Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fulya Damla ÇOLAK — Tsk Rehabilitasyon ve Bakım Merkezi
Gökçen AKYÜREK — Hacettepe Üniversitesi
Hatice ABAOĞLU — Hacettepe Üniversitesi
Gonca BUMİN — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Literatürde iyilik hali ilk defa 1961'de Halbert Dunn tarafından bireyin yetenek ve becerilerini kullanma kapasitesini artırmaya odaklanan bir yöntem olarak tanımlanmıştır. İyilik hali kavramı, Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılmış sağlık tanımını da etkilemiştir. Dünya Sağlık Örgütü¨(DSÖ) sağlığı, "sadece hastalık ve sakatlık halinin olmayışı değil, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik halidir" diye tanımlamıştır (1). İyilik hali; bireyin fonksiyonel olarak en yüksek potansiyeline erişmesini sağlar. Bu durum sayesinde, birey faaliyet gösterdiği çevrede, dengeli ve anlamlı davranışlarını devam ettirebilir. İyilik hali, olumlu düşünceler, iyimserlik, görünümü kontrol etmeye yönelik inançlar, fiziksel benlik saygısı ve algılanan önemlilik ile pozitif yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, iyilik halinin yaşam doyumuyla olumlu yönde ilişkisi olduğu aynı zamanda kalp, kanser, depresyon, kaygı gibi bir çok sağlık problemini önlediği görülmüştür (2- 4). Günümüzde, üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin iyilik halini geliştirmek için programların yaygınlaştırılmasının önemi literatürde vurgulanan konulardan biridir (3, 4).

Zaman kavramı ise olayların geçmişten geleceğe doğru birbirini izleyen aralıksız süreçtir ve fiziki, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan bir olgudur, geri döndürülemez, biriktirilemez, çoğaltılamaz ve herkese eşit dağıtılmış evrensel bir kaynaktır (5, 6). Zaman; başka bir şeyle değiştirilemez, durdurulamaz ve geriye alınamaz olduğundan dolayı zamanı iyi düzenlemek ve iyi yönetmek gereklidir (6- 8). Zaman yönetimi; belli bir zaman periyodundaki aktiviteleri yönetmek için kullanılan uygun kavramlardan bir tanesidir (9).

Zaman yönetimi, "amaçlara ve hedeflere ulaşmada kişinin önceliklerini bilmesi ve buna göre yaşamasıdır, aynı zamanda önemli bir başa çıkma yöntemidir. Zamanı etkili bir şekilde planlamak, gün içindeki aktivitelere bir düzen ve disiplin getirirken, öğrencinin amacına ulaşmasına ve başarılı olmasına yardımcı da olacaktır. Öğrencinin başarısı toplumun, toplumun başarısı bir ülkenin başarısı anlamına gelir (9, 10). Bu kapsamda yapılan araştırmalar; üniversite öğrencilerinin zaman yönetim becerileri ile akademik ortalamaları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu vurgular (8). Zaman yönetimi öğrencinin çalışma hedeflerine ulaşması etkileyen bir faktördür (7, 10). Zamanı iyi yönetmek, daha iyi kariyer yönetimi, yaratıcı düşünme ve öğrenme için fırsat sağlar (10).

Zaman yönetimi konusunda yurt içi ve dışında pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen üniversite öğrencilerinde zaman yönetimi ile iyilik halinin ilişkisine yönelik yapılmış çalışmalar sınırlıdır (5- 9). Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde zaman yönetimi becerileri ile iyilik hali arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Uygulama 2015-2016 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıları, Hacettepe Üniversitesi'nin Sıhhiye, Beytepe ve Konservatuar kampüslerinden, onam formunu imzalamış, 503 (330 kız, %65) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 22±2'dir. Öğrencilerin %31,5'u ailesi ile yaşarken %68,5'i arkadaşları ile ya da yurtta yaşamaktadır.

Çalışmada yazarlar tarafından hazırlanan ve sosyo-demografik (öğrenim gördüğü bölüm, yaş, cinsiyet, yaşadığı yer, vb.) bilgileri içeren form ve İHÖ, ZYA kullanılmıştır.

Araştırmada iyilik hali Myers ve ark. (2000) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe versiyon çalışması Doğan tarafından (2004) yapılmış İyilik Hali Ölçeği (İHÖ) ile elde edilmiştir. İHÖ'nin 5 alt ölçeği; Maneviyat, Kendini Yönetme, Çalışma/ Serbest Zaman, Arkadaşlık ve Sevgi başlıklarından oluşmaktadır. Puanın yüksekliği yüksek iyilik hali düzeyine işaret etmektedir (10). İHÖ' nün Cronbach Alfa güvenirliği 0,92 iken test-tekrar test güvenirliği 0,67 olarak bulunmuştur (2, 3).

Britton ve Glynn tarafından üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. 2002 yılında ölçeğin Alay ve Koçak tarafından Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır. Ölçeğin 3 alt boyutu (zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar) ve 27 maddesi vardır. (7, 8).

İstatistiksel Analiz

Araştırmada İyilik Hali Ölçeği ile Zaman Yönetimi Envanteri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. İHÖ (bağımsız) ile diğer değişkenler (bağımlı) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı regresyon analizi ile açıklanmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin zaman yönetimi puanları ile iyilik hali puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,361$; $p<0,001$). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre üniversite öğrencilerinin iyilik halleri, zaman yönetimi becerileri ve üniversitedeki yılı değişkenlerinden etkilenmektedir. Etkileyen faktörler İHÖ puanını yaklaşık %18'ini açıklar ([$R^2=0,183$] [F [6; 503] = 38,813]).

Buna karşın cinsiyet, hangi kampüste eğitim aldıkları, nerede yaşadıkları, ailelerinin nerede yaşadığı ve akademik ortalamaları iyilik hali puanına katkıda bulunmamaktadır.

Üniversite yılları yaşam tarzının olgunlaştığı, uygun kararların alındığında sağlığın, iyilik halinin geliştirildiği bir dönemdir. Bu nedenle iyilik halinin üniversite yılları boyunca artmasının zaman yönetimi gibi kazanılan anlamlı davranışların etkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (1-4).

Bu bulgular ışığında yaşam becerilerinin önemli bir parçası olan zaman yönetimi becerilerinin üniversite öğrencilerine kazandırılması, üniversiteler bünyesindeki danışma merkezlerinde ergoterapistler, eğitimciler ve yaşam koçları tarafından gerçekleştirilmelidir. İleriki çalışmalarda üniversite öğrencilerinin stres yönetimi, öz yönetim, para yönetimi ve iletişim becerilerinin de iyilik hallerine etkisinin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : iyilik hali, zaman yönetimi, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Kasapoğlu, F. (2013). Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ve özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya

Myers, J. E., Sweeney, T. J. & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. Journal of Counselling and Development, 78, 251-266

Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dergisi, 30, 120-129.

Chou, K-L. (1999). Social support and subjective well-being among Hong Kong Chinese young adults. Journal of Genetic Psychology, 160(3),319-331.

Tanrıöğen, A., & İşcan, S. (2009). Time management skills of Pamukkale University students and their effects on academic achievement. Egitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 35: 93-108.)

Andıç, H. (2009) Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar

Alay, S., Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi ile akademik başarıları arasındaki ilişki, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi, 9(3), 326-335

Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). "Effects of Time Management Practices on College Grades." Joumal of Educational Psychology, 83, 405-410.

Alay, S., Koçak, S. (2002). Validity and reliability of Time Management Questionnaire. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22:9-13.

Başak T, Uzun A, Arslan F. (2008). Hemşirelik Yuksek Okulu Ögrencilerinin Zaman Yonetimi Becerileri. TAF Preventive Medicine Bulletin. 7(5): 429-434.

(7512) Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon Kullanımı

Zeliha CENGİZ

İnönü Üniversitesi

ÖZET

Hemşirelik eğitiminde birçok eğitim yöntemi ve eğitim stratejisi bilgi ve becerilerin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Ravert 2002). Yapılan araştırmalar okunanların %10'unun, işitilenlerin %20'sinin, görülenlerin %30'unun kalıcı olduğunu bildirirken, görülen, işitilen, söylenen ve yapılanların ise %90'ının kalıcı olduğunu vurgulamaktadır. (Hannafin ve Foshay 2006; Yalın 2004).

Hemşirelik öğretiminde klinik deneyim, önemli bir bileşendir. Klinik eğitim, öğrencinin eleştirel düşünme, analiz etme, iletişim, yönetim ve psikomotor becerilerini geliştirmeyi sağlamaktadır. Klinik ortamlar öğrencilere rol modellerini gözlemleyebilme ve kendi kendilerine uygulama yapabilme olanağı sağlamaktadır. Tüm bu faydalara ek olarak, klinik deneyim süreci hemşire öğrencilerin güven duygusunun arttırılmasına olanak sağlamaktadır (Grealish ve Carroll 1998). Hemşirelik eğitiminin teori ve uygulamayı entegre edebilecek şekilde sunulması bahsedilen bütün durumların gerçekleştirilebilmesinde etkili olmaktadır. Dünya sağlık örgütü, profesyonel hemşirelik eğitimi için belirlediği altın standartlarda, öğrenme ve öğretme için hemşirelik okullarının programlarında simülasyon yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir (WHO 2009).

Günümüzde bazı nedenlerden dolayı öğrencilerin yeteri kadar klinik uygulama yapabilmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Klinik uygulama alanlarının sınırlı olması, hastaların hastanede kalış sürelerinin kısalması ve eğitim sistemi kaynaklı nedenlerle klinikte daha az zaman geçiren öğrenciler gerekli yeterliliğe erişememektedir. (Rhodes ve Curran 2005). Tüm bu sınırlamalar nedeni ile, simülasyon temelli öğrenme, sürekli değişen sağlık bakım sistemi içinde eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin yeterli hazırlanmasında anahtar bir bileşen olarak yer almaktadır. Çevresel riskleri en aza indirerek öğrenme ortamı sağlayan simülasyon uygulamaları, sağlık bakım hizmetlerinde hastalara güvenli bakımın verilebilmesini sağlayan önemli bir adımdır. Bu eğitim yöntemleri yetişkin öğrenme ilkelerinin etkili bir şekilde kullanıldığı, her öğrencinin öğrenmesine fırsat tanıyan, eşitlikçi ve farklı öğrenme stillerine uygun ortamlardır. Sağlık bakımı eğitiminde kullanılan simülasyonların birçok çeşidi bulunmaktadır. Öğrenme çevresinin yapılandırılmasıyla bilgi ve beceri kazandıran simülasyonlar, basitten karmaşığa doğru ve gerçek durumlara benzerliği artıran özellikleri barındıracak şekilde tasarlanmıştır. Geniş bir eğitim materyali olarak geliştirilen simulasyon çeşitleri, hızla değişen ve gelişen teknolojiden etkilenmektedir (Edeer ve Sarıkaya 2015).

Hemşirelik eğitiminde kullanılan simülasyon çeşitleri; **y**üksek teknoloji içermeyen simülasyonlar (üç boyutlu organ modelleri, temel plastik mankenler, insan kadavraları ile simüle / standardize hastalar) ve ileri teknoloji içeren simülasyonlardır (görüntüye dayalı simülatörler, gerçekçi/aslına uygunluğu yüksek girişimsel simülatörler, gerçekçi/üst teknolojili interaktif insan simülatörleri ve sanal gerçeklik ve dokunmatik sistemler) (Edeer ve Sarıkaya 2015). Bu eğitim modelleri, gerçek yaşamda insan psikolojisinin parametrelerini bile taklit edebilecek kadar ileri düzeyde olabilmektedirler.

Hemşirelik eğitimi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme ortamlarını kapsayan bir sistem gerektirmektedir. Geleceğin hemşirelerinin bu özellikler açısından tam donanımlı olmasını sağlamak amacıyla yapılan bu çalışmada literatürde yer alan ve hemşirelik eğitiminde kullanılan interaktif eğitim ile ilgili yöntemler araştırılmıştır. Bu araştırma yapılırken becerilerin kazandırılmasında en etkili öğretim yöntemlerinden birinin interaktif öğretim yöntemi olduğu saptanmıştır. İnteraktif öğretim yöntemleri öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlamaktadır (Sullivan ve ark. 1999). İnteraktif eğitimde küçük grup çalışmaları, grup tartışmaları, vaka çalışmaları, demonstrasyon, beyin fırtınası, role play, probleme dayalı öğrenme ve simülasyon uygulamaları gibi yöntemler bulunmaktadır (Sullivan ve ark. 1999).

Öğrenmedeki yetkinlik ve yeterliliği sağlamak amacıyla kullanılan eğitim stratejilerinden biri olan simülasyon, davranış veya durumun taklit edildiği, tekrar yapılandırıldığı bir sistemdir (Ravert 2002). Zor algılanan, sınıf ortamında veya laboratuarda gösterilmesi tehlikeli olayların veya durumların canlandırılarak gösterilmesine olanak sağlayan simülasyon 10 yılı aşkın bir süredir, sağlık bakım profesyoneli öğrencilerinin eğitiminde çok değerli bir eğitim aracı olarak kabul görmektedir.

Simülasyon, öğrencilere klinikte var olan durumu gerçekçi bir öğrenme ortamında deneyimleme imkanı sunmaktadır. Böylece hem bilişsel hem de psikomotor becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Rhodes ve Curran 2005).

Simülasyonun her çeşidinde gerçek yaşama uygunluk ve gerçekçi deneyimleri yansıtma özelliği mevcut olmalıdır. Simülasyon mevcut olan bütün olası durumları taklit edebilmeli ve öğrencinin duruma uygun biçimde cevap verebileceği ortam oluşturabilmelidir. Simülatörler mevcut durum ve problem değiştiğinde öğrencinin izleyebileceği yolları içerebilme ve eylemlerine uygun hareket edebilme özelliklerini barındırmalıdır. Bahsedilen tüm bu özellikler simülasyon sisteminde ne kadar fazla olursa öğrenilenlerin gerçek durumlara aktarılması o derece mümkün olabilir. (Cant ve Cooper 2009).

Son yıllarda eğitimde çözüm olarak simülasyonun kullanımı çok yaygınlaşmıştır. Ülkemizde hemşirelik eğitiminde simülasyon kullanımı artışında, artan öğrenci sayısı ve bu artışa ayak uyduramayan eğitici sayısının etkisinin olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak güvenli hasta bakımı için gerçek öğrenme şemalarının genişletilmesi ve öğrenmesi zor olan olgu/ durum/konuların hazırlanması, bunların klinik ortama uygun hazırlanması, öğrencilere kolay ulaşılabilir ve tekrarlayabilir öğrenme olanaklarının sunulması gerekmektedir. (Edeer ve Sarıkaya 2015).

Simülasyon kullanımı öğrenme yaşantıları ve mesleki becerilere olumlu katkılar sağlarken aynı zamanda gerçek hasta bakım ortamından önce sanal ya da laboratuar ortamında klinik yeterliliklerinin artırılmasını da sağlamaktadır.

Sonuç olarak simülasyonun, öğrenciye bilgi ve beceri kazandırmasının yanı sıra eleştirel düşünme, öz etkililik ve öz güvenin de gelişmesine katkı sağlayan bir öğrenme yöntemi olduğu görülmektedir. Yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip hemşireler yetiştirilmesine katkı sağlaması nedeniyle, simülasyon uygulamasının hemşirelik eğitiminde bir eğitim yöntemi olarak kullanılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir (Şendir ve Doğan).

Anahtar Kelimeler : Hemşirelik eğitimi, simülasyon, hemşirelikte simülasyon.

Kaynakça

Cant, R.P. Cooper, S.J. (2009). Simulation-based learning in nurse education: systematic review. Journal of Advanced Nursing. 66(1): 3-15.

Edeer D. A., Sarıkaya A. (2015). Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon Kullanımı ve Simülasyon Tipleri, Hemşirelikte Eğitim Ve Araştırma Dergisi. 12 (2): 121-125

Grealish, L. Carroll G. (1998). Beyond preceptorship and supervision: A third clinical teaching model emerges for Australian nursing education. Australian Journal of Advanced Nursing.; 15(2): 3-11.

Hannafin, R.D., Foshay, W. R. (2006). Computer based instruction (CBI) rediscovered role in KF12: An evaluation case study of one high school's use of CBI to improve pass rates on high stakes.

Ravert, P. (2002) An Integrative review of computer based simulation in the education process. Computer, Informatics, Nursing.; 20(6): 203-8.

Rhodes, M. Curran, C. (2005). Use of the human patient simulator to teach clinical judgment skills in a baccalaureate nursing program. Computers, Informatics, Nursing. 23(5): 256-62.

Sullivan, R. Magarick, R. Bergthold, G. Blouse, A. (1999). McIntosh N. Tıp Eğitimcileri İçin Eğitim Becerileri Rehberi. Ankara: Hacettepe Halk Sağlığı Vakfı. s.33-52.

Şendir, M. Doğan, P. (2015) Hemşirelik Eğitiminde Simülasyonun Kullanımı: Sistematik İnceleme, F.N. Hem. Derg.23(1): 49-56

World Health Organization (WHO). (2009). Nursing & Midwifery Human Resources for Health, Global standards for the initial education of professional nurses and midwives. World Health Organization, Department of Human Resources for Health, Switzerland. Erişim adresi: http://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/en/. Erişim tarihi: 10.02.2016.

Yalın, H. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

(7519) İşitme Engelli İlkokul Çocuklarının Müzik ve Resime Olan ilgilerinin İncelenmesi

Deniz UĞUR CENGİZ İnönü Üniversitesi
Emriye Hilal YAYAN İnönü Üniversitesi
Büşra Nur BEYCİOĞLU İnönü Üniversitesi
Merve ÇEVİK İnönü Üniversitesi
Rumeysa COŞKUN İnönü Üniversitesi
Hasret ÇALA İnönü Üniversitesi

ÖZET

Dünyada ve Türkiye'de engelli birey sayısının her geçen gün arttığı, bunlar içerisinde işitme engellilerin önemli bir yer tuttuğu yapılan çalışmalarda gösterilmektedir (Bamford ve Saunders, 1989). İşitme kayıpları, işitme duyusunda ve/veya işitme sinirlerinde bir hasar sonucu meydana gelmektedir. Çocuğun dil edinimini ve iletişimi buna bağlı olarak da eğitsel performansını etkileyen işitme kayıpları işitme yetersizlikleri olarak tanımlanır. Hafif derecedeki işitme kaybının bile eğitim performansını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Topbaş, 2008). İşitme kaybının derecesi ne olursa olsun çocukta konuşma ve dil gelişiminde olumsuzluklar ve sosyal ve duygusal sorunlar ortaya çıkacaktır. Fakat işitme kayıplı çocuğun anlaşılabilirliği ve yaşadığı zorluklar kaybın derecesi ile orantılı olarak değişecektir (Akdaş, 2007). İşitme engelli çocuklar İşitme Engelliler Okulu'nda ya da kaynaştırılmış sınıflarda eğitim görmektedir. İşitme engelli çocukların, dil ve konuşma becerilerindeki yetersizliklerinin dışında diğer çocuklardan pek farkları yoktur. Fakat sözel konuda ki yetersizlikleri bu çocuklar için önemli bir sorun haline gelmiştir. Çünkü isteklerini, ihtiyaçlarını sözel olarak ifade edememektedirler. (Ekşioğlu, 1997, s. 7). Müzik, seslerle anlatılan bir sanattır. Malzemesi seslerdir; sesleri birleştirip düzenleyen ve bir anlatım sanatına dönüştüren ise insandır (Say, 2002, s. 17). Çocukların müzikle tanışması anne karnında başlamaktadır. Sürekli dinlediği ninni veya ezgiyi doğum sonrasında duyan bebeklerin bunu anımsadığı, kalp atışlarının yavaşlayarak düzenli hale geldiği, sakinleşerek, daha olumlu ve uyumlu oldukları saptanmıştır (Yener,2011). Müzik normal işiten çocuklarda olduğu gibi, işitme engelli çocuklarda da estetik ve işitsel algının kazanılması yönünden gelişmeyi sağlamanın yanı sıra, en önemli etkisini denge ve ritim çalışmalarında gösterir. Çünkü, işitme engelli çocukta denge kaybı da söz konusu olabilmektedir. (Belgin ve Çağlar, 1996, s.16-17). Müzik eğitiminin olumlu etkisi, okumanın yanında, öğrenme ve yaratıcılıkta da kendisini göstermektedir (Ömeroğlu ve diğerleri, 2006, s. 82; Güler, 2008, s. 67,68; Döğüşgen, 2010, s. 46). Müzik dinleyerek ve müziğe katılarak konuşma gibi diğer sessel olayları algılama kabiliyetleri de gelişir. Ayrıca; müzik eğitimi yoluyla çocuklarda kritik düşünme, problem çözme, birlikte iş yapabilme, sentezleme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesi de desteklenir. Bu nedenle çalışmada işitme engelli çocuklarda müzik eğitimi ve öğretimi konusu ele alınmıştır. Fakat bazen İşitme engelli bireyler işitsel uyarılardan yeteri kadar yararlanamamaktadırlar bu yüzden de çevrelerine yönelttikleri dikkat ağırlıklı olarak görsel dikkat olmaktadır. Bu yüzden işitme engelli bireyler için görme duyusu ve görsel algı çok büyük önem taşımaktadır (Şipal, 2004). Yapılan araştırmalar sonucunda işitme engelli öğrencilerin işitme engeline ek olarak herhengi bir zihinsel problemi olmadığı sürece görsel algı düzeylerinin normal gelişim gösteren çocukların görsel algı düzeyleri ile benzer olduğu görülmüştür. Resim çocuk için bir oyun niteliği taşımaktadır ve bu oyun diğer oyunlardan farklıdır, çocuk bu oyunda özgürdür tüm kuralları kendisi koymaktadır. Böylece çocuk daha sınırsız düşünmekte ve problemlerine daha çeşitli çözümler bulmaktadır. Resim yapmak ve resimlere bakmak çocuğun kişiliğinin oluşmasında etkili izler bırakabilmekte ve nasıl tutumlar sergileyeceği konusunda belirleyici olabilmektedir(Ayaydın, 2011). Resim yapmak, çocuğun gelişimine birçok katkı sağlar. Bunlardan bazıları, çocuğun; yaratıcılığını geliştirmesi, ruhsal rahatlamasını sağlaması, büyükleri taklit ederek kendini geleceğe hazırlamasına yardımcı olması, özgürlük hissini yaşaması, kendini ifade edebilmesi, hayal gücünü geliştirmesi olarak sayılabilir. Ayrıca işitme engelli çocukların resimlerde detaylara daha çok önem verdiği ve serbest bırakıldıklarında da kendilerine özgü resimler çizdiği gözlemlenmiştir.(Sarp, 2013)

İşitme engelli ilkokul çocuklarının resim ve müziğe ilgilerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma Malatya il merkezinde bulunan işitme engelliler okulunun ilköğretim kısmında gerçekleştirilmiştir. İşitme engelliler ilkokulu pansiyonlu bir ilkokul olup ilçe ve çevre illerden de işitme engelli öğrenci almaktadır. İşitme engelliler ilkokulunda 33 öğrenci eğitim ve öğretim görmekte olup tüm öğrenciler araştırmaya katılmıştır. İşitme engelli ilkokulunda araştırma yapılması ile ilgili olarak okul yönetiminden gerekli izinler alınmış okulun ve öğrencilerin uygun olduğu tarih belirlenmiş ve anket uygulaması belirlenen tarihte okulun rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile ilgili işitme engelli öğrencilerin ailelerine bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiş ailelerin onamları alınmıştır. Tüm aileler çocuklarının araştırmaya katılmasına izin vermiştir. Araştırmada insan olgusunun kullanımı, bireysel hakların korunmasını gerektirdiğinden ilgili etik ilkeler olan 'Bilgilendirilmiş Onam İlkesi' , 'Gönüllülük İlkesi' ve 'Gizliliğin Korunması İlkesi' yerine getirilmiştir.

Araştırmada literatür doğrultusunda hazırlanan 21 soruluk anket formu kullanılmıştır. Anket soruları öğrencilerin demografik özelliklerini ve müzik ve resim ile ilgili durumlarını incelemeyi amaçlayan ritim tutma, müziği hatırlama, müzik aleti çalma, resimde kullanılan figürler, resim yapma esnasında hissedilen duygu vb sorulardan oluşmaktadır. Anket formu araştırmacılar tarafından öğretmenlere açıklanmış, öğrencinin müzik ve resim ilgilerini irdeleyen sorular hakkında tek tek görüşülmüştür. Yapılan görüşme sonrası öğrenmen ile birlikte rehberlik odasında her öğrenci odaya tek tek alınarak anket formu öğrenci ve öğretmen ile birlikte doldurulmuştur.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin % 66.7'si erkek, % 33.3'ü kız öğrencilerdir. Öğrencilerin %93.9'u işitme cihazı kullanıyor ve %84.8'i kullandığı işitme cihazından memnun olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %27.3'nün ailesinde işitme kayıplı birey bulunmaktadır. Öğrencilerin %66.7'si sosyal aktivitelere ilgisi bulunmaktadır.

Öğrencilerin %42.4'ünün müziğe karşı ilgisi bulunmakta ve %21.2'si müzik eğitimi almaktadır. Öğrencilerin 6'sı bir müzik aleti kullanmakta olup 5'i melodika biri saz çalmaktadır. Öğrencilerin %24.2'sinin şarkı söylemeye ilgisi varken %69.7'si şarkı söyleyememektedir. % 6.1 dinlediği müzik parçasını öğrenebilmekte, %48.5 kısmen öğrenmekte iken %45.5'i öğrenememektedir.

Öğrencilerin resme olan ilgisi incelenmiş %81.8'nin resim çizmeyi sevdiği ve genel olarak (ağaç, araba, insan, ev, bisiklet, çiçek, doğa) benzer öğeleri çizdikleri tespit edilmiştir. Resim çizerken %36.4'ü rahatladığını %63.6 ise mutlu olduğunu söylemekte ve %84.8'i her gün resim çizmektedir. Öğrencilerin %48.5'i insanlara bir şeyler anlatırken resim çizdiklerini ifade etmişlerdir.

İşitme engelli öğrencilerin sosyal, bilişsel ve zihinsel gelişimleri için resim ve müzik vb. aktivitelere yönlendirilmeli ve sonuçlarının yakından takibi yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler : İşitme engelli, İlkokul çocukları, Müzik ve resim.

Kaynakça

Akdaş, F.V., (2007). Çocuklarda Sensörinöral İşitme Kayıpları. O. Çelik (Ed.). Kulak Burun Boğaz Hastalıkları ve Baş Boyun Cerrahisi (2. b.s., s.63-75). İzmir:Asya Tıp Kitapevi.

Ayaydın A. Çocuk Gelişiminde Bir Oyun Olarak Sanat ve Resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 2011, 37; 303-316 .

BamfordJ andSaunders E (1989).Hearingimpairment, auditoryperceptionandlanguagedisability. LondonWhurr Publisher.

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

Döğüşgen, M. M. (2010). Çocuklarda ve gençlerde zekâ gelişimi. (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayın Grubu

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

Güler, N. (2008). Müzikle çocuk eğitimi. İstanbul: Hepsi Çocuk Yayınevi.

Ömeroğlu,E.,Ersoy,Ö., Şahin,F.,T., Kandır, A., Turla, A. (2006). Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması.(2. Baskı). İstanbul: Kök.

Sarp F. İşitme Engelli Bireylerde Görsel Algı. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Grafik Tasarımı Ana Sanat Dalı Programı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, 2013.

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

Say, A. (2002). Müzik sözlüğü. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Topbaş, S. S. (2008). Dil gelişimini destekleme. S. Eripek (Ed.), Özel eğitim (s. 169-193). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Yener, A.Y. (2011). Müziğin çocuklar ve yaşlılar üzerindeki etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (I), s. 119-124.

(7541) İşitme Engelli İlkokul Çocuklarında Oyun ve Oyuncağın Etkisinin İncelenmesi

Deniz Uğur CENGİZ İnönü Üniversitesi
Emriye Hilal YAYAN İnönü Üniversitesi
Mehmet Kadir ERCAN İnönü Üniversitesi
Duran KOLCU İnönü Üniversitesi
Furkan AKGÜL İnönü Üniversitesi
Ayşe Fatma İNKAYA İnönü Üniversitesi

ÖZET

Oyun vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük ; 914). Montaigne oyunu, çocukların en gerçek uğraşı olarak ifade eder ve bizim işe gitmemiz gibi çocukların da oyuna gittiğini söyler (Uluğ ; 1-48).Çocuğun zamanının çoğunu harcadığı bir uğraş olan oyun, buna ek olarak eğlence, öğrenme ve gelişim kaynağıdır (Aral ve diğerleri 2001; Çoban ve Nacar 2006; Melendez ve diğerleri 2000).Yaşamda gerekli olan davranışlar, bilgi ve beceriler oyun esnasında çocuk tarafındandoğal bir şekilde öğrenilir. Oyun ortamındakonuşma, düşünme, arkadaşlarıyla bir şey paylaşma, yaşamı anlamlandırma, yardımlaşma, çevre ile etkileşime girme, problem çözme gibi sosyal açıdan önemli olan davranışlar ve beceriler daha iyi pekişmekte ve dolayısı ile de gelişmektedir. Yaşam için gerekli olan davranışlar, bilgi ve özellikle sosyal beceriler oyun esnasında doğal olarak öğrenilmektedir (Darwish ve diğerleri 2001; Swindells ve Stagnitti 2006).Çocuklarda oyun ruhsalyönden gelişmeyi sağlamakla birlikte çocuğun oyun ile kendisini daha rahat ifade edebilmesi ve daha rahat ilişkiler kurabilmesi, sosyal ilişkinin edinilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir(Pehlivan, 2005).Herhangi sağlık sorunu veya engeli olan çocukların büyüme, gelişme ve toplumsallaşma sürecinde birçok sorunla karşılaştıkları dolayısıyla bu sorunlardan olumsuz olarak etkilendikleri bilinmektedir(Akkök 1991, Beyazova 1991, Yavuzer 1999, Yavuzer 2002).Dünyada ve Türkiye'de engelli birey sayısının her geçen gün arttığı, bunlar içerisinde işitme engellilerin önemli bir yer tuttuğu bildirilmektedir. Yapılan çalışmalar sonucu her bin çocuktan ikisinde konjenital ya da doğumdan sonra çeşitli nedenlerle işitme sorunu görülebilmektedir (Bamford ve Saunders, 1989).İşitme engelli çocuklarda sağlıklı çocuklardan farklı olarak öğrenme süreci daha zor ve daha fazla çaba harcanması gereken olgudur. Bunlardan dolayı engelli çocuklar hayatları boyunca birçok engelle karşılaşıyorlar (Özsoy ve ark. 1998). İşitme engelli çocukların hayatları boyunca karşılaştığı zorlukları biraz olsun hafifleten ve onları sosyal yaşamlarında daha aktif olmalarını sağlayan en önemli faktörlerden biri de oyundur. İşitme engelli çocukların oynadıkları oyunlar onların yaşam tecrübesi kazanması, arkadaşlarıyla iletişim kurabilmesi sağlar. Bunların dışında işitme engelli çocukların anlaşılamadıklarını düşündüklerinde yaşadıkları içe kapanıklık duygusu ve yer yer saldırgan tutumlarını aşabilme açısından oldukça önemlidir. Çünkü Oyun onlara kendilerini ifade edebilme şansı tanımaktadır. Böylece çevreleriyle normal çocuklar gibi düzgün bir iletişim halinde olabilme ve engellerini biraz da olsun aşabilme yetisini sağlayabilmektedirler. Yani oyun ve oyuncağın normal işitmeye sahip çocukların yaşamlarında olduğu kadar işitme engelli çocuklarında yaşamlarında da çok önemli yerleri vardır

İşitme engelli ilkokul çocuklarının oyun ve oyuncak yönelimlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma Malatya il merkezinde bulunan işitme engelliler okulunun ilköğretim kısmında gerçekleştirilmiştir. İşitme engelli ilkokul çocuklarının oyun ve oyuncak yönelimlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma Malatya il merkezinde bulunan işitme engelliler okulunun ilköğretim kısmında gerçekleştirilmiştir. İşitme engelliler ilkokulu pansiyonlu bir ilkokul olup ilçe ve çevre illerden de işitme engelli öğrenci almaktadır. İşitme engelliler ilkokulunda 33 öğrenci eğitim ve öğretim görmekte olup tüm öğrenciler araştırmaya katılmıştır. İşitme engelli ilkokulunda araştırma yapılması ile ilgili olarak okul yönetiminden gerekli izinler alınmış okulun ve öğrencilerin uygun olduğu tarih belirlenmiş ve anket uygulaması belirlenen tarihte okulun rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile ilgili işitme engelli öğrencilerin ailelerine bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiş ailelerin onamları alınmıştır. Tüm aileler çocuklarının araştırmaya katılmasına izin vermiştir. Araştırmada insan olgusunun kullanımı, bireysel hakların korunmasını gerektirdiğinden ilgili etik ilkeler olan 'Bilgilendirilmiş Onam İlkesi' , 'Gönüllülük İlkesi' ve 'Gizliliğin Korunması İlkesi' yerine getirilmiştir.

Araştırmada literatür doğrultusunda hazırlanan 30 soruluk anket formu kullanılmıştır. Anket soruları öğrencilerin demografik özelliklerini ve oyun ve oyuncak yönelimleriniile ilgili durumlarını incelemeyi amaçlayan oynanan oyunlar, kimlerle oyun oynadığı, oyunlarda kullanılan oyuncak, bilgisayar da oynanan oyunlar vb. sorulardan oluşmaktadır. Anket formu araştırmacılar tarafından öğretmenlere açıklanmış, öğrencinin müzik ve resim ilgilerini irdeleyen sorular hakkında tek tek görüşülmüştür. Yapılan görüşme sonrası öğrenmen ile birlikte rehberlik odasında her öğrenci odaya tek tek alınarak anket formu öğrenci ve öğretmen ile birlikte doldurulmuştur.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin % 66.7'si erkek, % 33.3'ü kız öğrencilerdir. Öğrencilerin %93.9'u işitme cihazı kullanıyor. İşitme engelli öğrencilerin %84.8'i oyun oynamayı çok seviyor, %9.1'i Biraz severken %6.1'i hiç sevmediğini ifade etmiştir. Oyunları nasıl oynamak istedikleri sorulmuş %54.5 arkadaşları ile oyun oynamak istediğini, % 5'i tek başına oyun oynamak istediğini, %10 hem arkadaşları ile hem de tek başına oyun oynamayı sevmektedir.

Çocukların yaş gruplarına özgü oyuncaklar belirlenmiş ve öğrencilere hangi oyuncaklar ile oynamaktan hoşlandıkları sorulmuş elde edilen cevaplar literatür doğrultusunda benzer oyuncaklar bir arada olacak şekilde gruplandırılmıştır. Araba, tabanca vb. oyuncaklar ile %48.5'i, bebek, ayıcık vb oyuncaklarla %18.2'si, %6.1'i yap-boz grubuyla oyun oynarken %18.2'si tüm oyuncaklarla oynadığını bildirmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin işitme engeli olmayan çocuklarla oyun oynama durumları incelenmiş, öğrencilerin %66.7'si diğer çocuklar ile oynadığı, %24.2'sinin bazen oynadığı %9.1 ise oynamadığın görülmüştür. Arkadaşları ile oyun oynadıklarında onları anlayıp anlamadıkları sorulmuş %41.4'ü anladığını, %48.5'i anlamadığını söylemektedir. Öğrencilerin %90.9'u bilgisayar/tablet ile oyun oynamaktadır

Anahtar Kelimeler : İşitme engelli, İlkokul çocukları, Oyun ve oyuncak

Kaynakça

Aral, N., Gürsoy, F. & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun.* İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.,Kaptan Ofset.

Akkök F (1991). Özürlü çocukların eğitiminde aile rehberi. Özel Eğitim Dergisi 1(1): 5-8.

BamfordandSaunders(1989)*Hearingimpairment, auditoryperceptionandlanguagedisability*. LondonWhurr Publisher

Çoban, B. &Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Beyazova U, Çağatay G (1991). Çocuk Sağlığı ve Gelişimi. Ankara, Hatipoğlu Yayınları.

Darwish, D.,Esquivel, G. B., Houtz, J. C. &Alfonso, V. C. (2001). Play andsocialskills in maltreatedandnon-maltreatedpreschoolersduringpeerinteractions. *Child AbuseandNeglect, 25,* 13-31.

Melendez, W. R.,Beck, V. &Fletcher, M. (2000). *Teachingsocialstudies in earlyeducation.* USA: DelmarThomsonLearning.

Özsoy Y, Özyürek M, Eripek S (1998). Özel Eğitime Giriş.Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Karatepe Yayınları, Ankara.

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

Swindells, D. &Stagnitti, K. (2006). Pretendplayandparents' view of socialcompetence: Theconstructvalidity of thechild-initiatedpretendplay. *AustralianOccupationalTherapyJournal, 53,* 314-324.

Türkçe Sözlük 2. (7. baskı). Türk Dil kurumu Yayınları-505/2;Ankara 1983: 914.

Uluğ MO.Niçin Oyun?. Göçebe yayınları 1997: 1-48.

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

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

(7543) Sağlık Eğitiminde Staj Uygulaması Olarak Ev Ziyaretleri Hakkında Öğrencilerin Düşünce ve Görüşleri

Bilge KALANLAR

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma hemşirelik öğrencilerinin Halk Sağlığı Hemşireliği dersi kapsamında uygulanan ev ziyaretleri hakkında düşünce ve görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Sağlık eğitiminde staj uygulaması olarak sahada uygulanan ev ziyaretleri; sağlık sorunlarını bir bütün olarak ele almakta ve ailenin tüm bireylerini kapsamaktadır. Bu bağlamda staj uygulamasına çıkan hemşire öğrenciler; tanımlama, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan bu süreçte aileyi kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmektedir. Ev ziyaretlerinin en önemli amacı bireyleri yaşadıkları ortamlardaki koşullarında değerlendirmektir. Çünkü insan çevresi ile bir bütündür ve yaşadığı çevreden ayrı düşünülemez.

Kişinin ve ailenin daha yeterli bir sağlık hizmeti alabilmesi ve verilen sağlık hizmetlerinin amacına ulaşması için kişi ve ailelerin tüm yaşantılarını geçirdikleri ortamda izlenmesi zorunludur. Bu hizmette ancak amacına uygun bir şekilde yapılan ev ziyaretleri ile mümkün olmaktadır.

Bu ziyaretler aileler için olduğu kadar öğrenciler açısından da önemlidir. Saha, öğrenciler için çeşitli durumların yaşandığı, farklı kültür ve yapıdan birçok insanla iletişim kurmak zorunda kalınan, daha önce hiç karşılaşmamış oldukları bir ortamdır. Öğrenci okul ve klinik ortamından saha uygulamalarına geçişte bir takım sorunlarla ve güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bununla birlikte ev ziyaretlerinde dengeyi kurmak da bir o kadar zordur. Bu duruma rağmen hemşire öğrenciler; ev ziyaretleri sırasında bireylerin, ailelerin ve bu yolla toplumun sağlıklarını geliştirilmesine ve korumasına katkı sağlamışlardır. Öğrencilerin daha etkin ziyaretlerde bulunabilmesi için saha uygulaması öncesi öğretim elemanları tarafından teorik ve pratik olarak desteklenmeleri gerekmektedir. Ayrıca Hemşire öğrencilerin sahadan korkuları ve tedirginlikleri öğrencilerin sahaya çıkmadan giderilmesi amacıyla saha stajı öncesinde daha fazla uygulama yapılması sağlanarak giderilmeye çalışılmalıdır.

Öğrenciler her ev ziyareti gününü bir hafta önceden aile ile birlikte kararlaştırmaktadır. Her ziyaret 45 dakika sürmektedir. Öğrenciler kendilerine güven vermeyen aileleri bırakmakta serbesttir, ancak aile sayısı eksik olamaz. Tüm yapılan aktiviteler öğrencilere verilen defterlere öğrenciler tarafından günlük olarak kayıt edilmekte ve sağlık bakım planları yine bu defterde yer almaktadır.

Öğrenci okul ortamından saha uygulamalarına geçişte bir takım sorunlarla ve güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu bağlamda çalışmada, hemşire öğrencilerin lisans eğitimlerinin bir parçası olarak her yıl düzenli olarak uygulanan staj faaliyeti -ev ziyaretleri -hakkındaki öğrencilerin düşünce ve görüşleri incelenmiş ve bu sorunları çözmeye yönelik öneriler geliştirilmiştir. Zira birçok hemşirelik bölümünde staj uygulaması olarak ev ziyaretleri uygulaması bulunmasına rağmen literatürde bu boyutta, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmeye ve bu sorunları çözmeye yönelik öneriler geliştiren çalışmalar çok fazla bulunmamaktadır.

Tanımlayıcı nitelikte yapılan bu araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi Halk Sağlığı Hemşireliği dersini alan son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Halk Sağlığı Hemşireliği Staj Uygulaması öğrencileri için zorunlu olup, toplam 14 haftalık bir uygulamadır. Bu bağlamda; Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Halk Sağlığı Hemşireliği dersi saha uygulaması kapsamında öğrenciler bahar yarıyılı süresince Halk Sağlığı Hemşireliği dersinin uygulaması kapsamında ondört hafta boyunca ve haftada üç gün ev ziyaretine çıkmışlardır. Bu uygulamaya ilk yıl 91 öğrenci ve ikinci yıl 52 öğrenci olmak üzere toplam 143 öğrenci katılmıştır. Bu kapsamda öğrenciler tarafından toplam 429 aileye ulaşılmış fakat ailenin göç etmesi, ailenin ilettiği kişisel bazı nedenler, eşin istememesi gibi faktörlerle 23 ailenin ziyareti sonlanmıştır.

Çalışmada staj uygulamasına katılan öğrenciler ile anket yapılarak çalışmada kullanılan veriler elde edilmiştir. Anket formları staj uygulaması bittikten sonra her bir öğrenciye yüz yüze uygulanmış olup, öğrencilerin görüşlerini yansıtmaktadır.

Verilerin değerlendirilmesi ve istatistiksel analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Ailelere ilişkin tanıtıcı özellikler (aile birey sayısı, yapısı ve sağlık güvencesi), öğrenciler tarafından saptanan hemşirelik tanıları, bu tanılar doğrultusunda yapmış oldukları planlı görüşme ve eğitim konuları, ilk ev ziyaretine gidildiği gün hissedilen duygular bağımsız değişkenlerden bazılarını oluşturmaktadır. Bu değişkenlerin değerlendirilmesinde Yüzdelik kullanılmıştır. Çalışmada yıllar arasındaki farkların belirlenmesi amacıyla da ki-kare testi yapılmıştır.

Çalışmada öğrencilerin kendi staj uygulamalarını halk sağlığı hemşireliği açısından kendisini ev ziyaretlerindeki performansını göz önünde bulundurarak puanlaması istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri puanların ortalamasının bulunmasında ise T testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin yaş ortalamaları araştırmanın yapıldığı ilk yıl 23,57 iken, ikinci yıl yılında 22,91'dir ve her iki yıl arasında öğrencilerin yaşlarının ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$).

Ev ziyaretlerinde en çok yerine getirildiği düşünülen hemşirelik fonksiyonu sorulduğunda öğrencilerin %86'sı eğitim, %70,6'sı iletişim, %34,3'ü değişim ve %10,5'i ise bakım olarak yanıt vermişlerdir.

Öğrenciler, ev ziyaretine ilk gittiklerinde %15,9'u olumsuz duygular hissettiğini, %23,9'u önyargılı olduğunu, %66,7'si tedirginlik hissettiğini, %47,8'i heyecan hissettiğini, %44,9'u korku hissettiğini, %21'i olumlu duygular hissettiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin %94,1'u ziyarette bulundukları ailenin ilk tepkilerinin olumlu olduğunu, %54,3'ü ailelerinin şüpheci yaklaştığını, %32,6'sı ailelerinin kendilerine güvenmediğini ifade etmiştir.

Ev ziyareti öncesinde; 'önyargılıydım, korkuyordum, cesaretsizdim, çekiniyordum', ifadesinde bulunan öğrenciler; Ev ziyaretleri sonrasında; 'Ailelerle nasıl iletişime geçileceğini öğrendim, Farklı kültürler tanıdım, Ailelerde farkındalık yarattım, Mesleki doyum sağladığım bir uygulama idi, Halk sağlığı hemşiresi olmayı anladım' ifadelerinde bulunmuşlardır. Bu durum sürecin ilerlemesi ile pozitif yönde öğrencilerin görüş ve düşüncelerinin değiştiğini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler : Sağlık Eğitimi, Ev Ziyareti, Staj Uygulaması, Öğrenci Görüşü

Kaynakça

Basavanthappa BT. 2008. Family Health Nursing. Community Health Nursing. Second Edition. Jaypee Brothers Medical Publishers. New Delhi. Page.108-190.

Schmied, V., Donovan, J., Kruske, S., Kemp, L., Homer, C., Fowler, C., 2011. Commonalities and challenges: a review of Australian State and Territory maternity and child health policies. Contemp. Nurse 40 (1), 106–117.

Dodge, K.A., Goodman, W.B., Murphy, R.A., O'Donnell, K., Sato, J., 2013. Randomized controlled trial of universal postnatal nurse home visiting: impact on emergency care. Pediatrics 132, S140.

Cowley, S., Whittaker, K., Malone, M., Donetto, S., Grigulis, A., Maben, J. 2015. Why health visiting? Examining the potential public health benefits from health visiting practice within a universal service: A narrative review of the literatüre. International Journal of Nursing Studies 52 (2015) 465–480. Sarah Cowley

Duman Z. 2012. Aile Kurumu Üzerine Tarihsel Bir Okuma Girişimi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi 2012. Cilt 1, Sayı 4.

Çoban M, Esatoğlu E, İzgi M. 2014. Türkiye'de Evde Sağlık ve Bakım Hizmetleri Uygulamalarının Mevzuat İçindeki Tarihsel Değişimi. Türkiye Biyoetik Dergisi, 2014 Vol. 1, No. 3, 154-76.

Minnesota Department of Health. 2012. Home Visiting: Best Practices Resource Guide: December 2012, Department of Health, Minnesota.

(7551) İşitme Engelli İlkokul Çocukların Bilişsel Gelişiminin İncelenmesi

Emriye Hilal YAYAN İnönü Üniversitesi
Deniz UĞUR CENGİZ İnönü Üniversitesi
Selim ÜNSAL Turgut Özal Üniversitesi

ÖZET

Bilişsel gelişim, bireyin kendisini, çevreyi, dünyayı, evreni algılama ve anlama becerisini kazanması sürecidir. Biliş, insanların anlama ve öğrenmeyle ilgili tüm yeteneklerinin ortak adıdır. Bilişsel gelişim, algılama, muhakeme yapma, problem çözme, akıl yürütme gibi zihinsel becerilerin gelişimini kapsar ve gelişme dönemleriyle yaşa bağlı olarak bireyin zihinsel yeteneklerinde önceleri artış, ilerleyen yaşlarda ise, yavaşlama görülür (Ilgar ve Coşkun, 2006, s. 53).Kyle'e göre (1980), işitme engellilerin zihinsel gelişimleri konusunda üç görüş vardır; Bazı uzmanlara göre; bunlardan birincisi işitme engelli çocuklarda işitememe sonucu zihinsel gelişimlerinde gerilik görülmektedir. (Pintner ve Paterson, 1921; Oleron, 1950; Anderson ve diğerleri, 1966: Aktaran: Ergenç, 1995, s. 4). Bir diğer görüşe göre ise; işiten ve işitme engelli çocukların zihinsel gelişimleri arasında hiçbir fark bulunmamaktadır (Brill,1962; Furth,1966; Bolton, 1971: Aktaran: Ergenç, 1995, s.4). Üçüncü görüşe göre ise; işitenlerle işitmeyenler arasında bir fark olduğu ve bu farkın işitme engellilerin işitememeleri sonucu gelişimlerinin yavaşlaması nedeniyle ortaya çıkan bir görüntü olduğu ileri sürülmektedir (Goetzinger ve arkadaşları, 1967: Aktaran: Ergenç, 1995, s.4). İşitme engellilerle işiten çocuklar karşılaştırıldığında zihni gelişimlerinin işitenlerden bir yaştan daha az bir gerilikte olduğu görülmektedir (Lane, 1948: Aktaran: Ergenç, 1995, s.4).İşitme engellilerin zeka ortalamalarının işitenlerden daha düşük olduğunu kabul etmek yerine, bunların yeterince uyarı alamamalarından dolayı düşük gibi algılanmaları muhtemeldir. Aslında potansiyel olarak işitenlerden farklı olmamakla birlikte, çevreleri onlara yeterli uyarıcılarla uygun eğitimi veremedikleri için, işitenlerin seviyesine ulaşamamaktadırlar(Ergenç, 1995, s.5). İşitme engelli çocuk, normal yaşıtlarına göre lisanı kullanamadığı için zihinsel gelişiminde gerilikler gösterebilir. işitme engelli çocuğun açık ve anlaşılır konuşmaya sahip olmaması, düşüncelerini ifade etmesine ve başkalarının düşüncelerini anlamasına engel oluşturmaktadır. İşitme engelli çocuklar lisanlarını tam olarak kullanamadıkları için sosyal yaşamda çekingen davranırlar. Kendilerini arkadaşlarından ve çevrede ki kişilerden soyutlarlar. Bundan dolayı öğrenmeleri biraz daha gecikir ve böylece mental gelişimleri yaşıtlarına oranla daha yavaş olur. İşitme engelli çocukların zihinsel becerilerdeki gecikmeleri, eğitim ve yaşantı eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu çocuklara yeteri kadar uyarıcı verilemediğinden öğrendiklerini pekiştirip davranış haline geçiremeyebilirler, normal işiten ve işitme engelli çocuklar arasındaki zihinsel yeteneklerini kullanma yönündeki farklılık; işitme engelli çocukların lisanı yeterince kullanamamalarına, çevrelerini tam olarak değerlendirememelerine, her iki grup arasındaki eğitim sistemi farklılıklarına bağlanabilir(Belgin ve Çağlar, 1996, s.11). Eğitim sistemlerinde ki bu farklılıklar işitme engelli çocukların yaşamlarını önemli derecede etkilediği düşünülmektedir.

İşitme engelli ilkokul çocuklarının bilişsel gelişimlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma Malatya il merkezinde bulunan işitme engelliler okulunun ilköğretim kısmında gerçekleştirilmiştir. İşitme engelliler ilkokulu pansiyonlu bir ilkokul olup ilçe ve çevre illerden de işitme engelli öğrenci almaktadır. İşitme engelliler ilkokulunda 33 öğrenci eğitim ve öğretim görmekte olup tüm öğrenciler araştırmaya katılmıştır. İşitme engelli ilkokulunda araştırma yapılması ile ilgili olarak okul yönetiminden gerekli izinler alınmış okulun ve öğrencilerin uygun olduğu tarih belirlenmiştir. Araştırma ile ilgili işitme engelli öğrencilerin ailelerine bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiş ailelerin onamları alınmıştır. Tüm aileler çocuklarının araştırmaya katılmasına izin vermiştir. Araştırmada insan olgusunun kullanımı, bireysel hakların korunmasını gerektirdiğinden ilgili etik ilkeler olan 'Bilgilendirilmiş Onam İlkesi' , 'Gönüllülük İlkesi' ve 'Gizliliğin Korunması İlkesi' yerine getirilmiştir.

Araştırmada literatür doğrultusunda hazırlanan 21 soruluk anket formu kullanılmıştır. Anket soruları öğrencilerin demografik özelliklerini ve bilişsel gelişimlerini incelemeyi amaçlayan anlama, kavrama, ifade edebilme vb sorulardan oluşmaktadır. Anket formu araştırmacılar tarafından öğretmenlere gerekli şekilde açıklama yapılmış olup bu formların yapılma amaçları ve işitme engelli çocuklarda bu form ile değerlendirmeyi hedeflediğimiz unsurları öğretmenlere net bir şekilde ifade edilmiştir, öğrencinin bilişsel gelişimini irdeleyen sorular hakkında tek tek görüşülmüştür. Yapılan görüşme sonrası öğrenmen ile birlikte rehberlik odasında her bir öğrenci için anket formu tek tek doldurulmuş ve veriler tam bir şekilde toplanmıştır.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin % 66.7'si erkek, % 33.3'ü kız öğrencilerdir. Öğrencilerin %93.9'u işitme cihazı kullanmaktaolup %84.8'i kullandığı işitme cihazından memnundur. Öğrencilerin %27.3'nün ailesinde işitme kayıplı birey bulunmaktadır.

Öğrencilerin çevresindeki olayları ve hayatındaki problemleri %36.4'ünün anladığı, %54.5'inin kısmen algılayabildiği ve %9.1'nin rahatlıkla anlamadığı tespit edilmiştir. % 30.3'ü problemlerine farklı çözüm yolları üretememekte, %33.3'ü zihinsel aktiviteleri kolaylıkla gerçekleştirememektedir. Öğrencilerin sadece %18.2'si güçlü ve zayıf yönlerinin farkında değil iken, %42.4 kısmen %39.4'ü tamamen farkındadır. Duygu ve düşüncelerinin %27.3 rahatlıkla %54.5'i kısmen ifade ederken %18.2'si edememektedir. %69.7'si herhangi bir konuya dikkatini toplayabilmekte, %3 ise toplayamamaktadır. Öğrencilerin %18.2'si başkaları ile kurduğu iletişimi doğru değerlendirememekte, % 60.6 ise kısmen doğru değerlendirmektedir.

İşitme engelli öğrencilerin %51.5 topluluk önünde konuşabilmekte, %78.8'i rol ve doğaçlama yapabilmekte, %57.6'sı farklı rollere girip canlandırma yapabilmektedir. Bir grup çalışmasında %57.6 tamamen, %36.4'ü kısmen etkili biçimde katılmakta, %6.1'i katılamamaktadır.

İşitme engelli öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin incelenerek farklı eğitim modelleri ile desteklenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : işitme engelli, İlkokul çocukları, Bilişsel gelişim

Kaynakça

Anderson, R. M., Stevens, G., D., &Stuckless, E. R. (1966). Provisionfortheeducation of mentallyretardeddeafstudentsin residentialschoolsforthedeaf.Unpublisheddoctoraldissertation. University of Pittsburgh.

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

Brill, R. G. (1962). Therelationship ofWechslerIQstoacademicachievementamongdeafstudents. ExceptionalChildren, 28, 315–321.

BrianBolton (1971) MultivariateBehavioralResearch. Volume 6, Issue 4

Ergenç, H.Z. (1995). İşitme engelli çocuklarda simultane ve suksesif hafızaların gelişim ve eğitimlerine etkisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Furth, Hans G. (1966). A comparison of reading test norms of deafandhearingchildren.AmericanAnnals of theDeaf, Vol 111(2), 461-462.

Goetzinger C. P. (1967). Non-language I.Q. testsusedwithdeaf

Ilgar,Z.M., Coşkun, S. (2006). Çocuklarda hareket gelişimi ve eğitimi. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.

J. G. Kyle (1980).

Lane H. S. (1948). A comparison of dead and hearing on theHiskey Test and on Performance Scales. American Annals of Dead,135, 257-263.

Oleron, P. (1950). A study of the intelligence of the deaf. American Annals of the Deaf 95: 179-195

(7581) Opinions of Health Science Students Towards Make a Scientific Research

Ayşe Hilal BATI Ege Üniversitesi
Aliye MANDIRACIOĞLU Ege Üniversitesi
Figen GÖKMEN Ege Üniversitesi
Fatma ORGUN Ege Üniversitesi

ÖZET

Today, obtaining continuously renewed up-to-date and reliable information and producing new information has also become inevitable for health sciences (Alghamdi et al., 2014). For this reason, the health science students should have gained the attitudes and skills of making scientific researches during their undergraduate education in order to be able to access knowledge and to solve the problems they will encounter in their professional practice and to access knowledge (Khan et al., 2006; Pruskil, 2009; Rosenkranz, Wang and Hu, 2015). Carrying out a scientific research comprises revealing a problem, designing and implementing a research that can find a solution to this problem, and contribute to the realization of this aim.

It is significant that scientific research methods are learned and applied during the undergraduate education so that health professionals have a critical, creative and problem solver mindset are educated (Papanastasiou, 2005; Amin et al., 2012; Tanna et al., 2015). In recent years, the teaching of research methodology and evidence-based medicine has been increasingly introduced as topics especially in medical education (Pruskil S. et al., 2009). There are studies that show research experience in undergraduate education is an important conducive during postgraduate research activities in professional life (Alghamdi et al., 2014). Evidence-based medicine comprises of understanding and use of scientific principles and methods as its component (Mohd Ismail, Bozli and O'Flynn, 2014). Therefore, it will be possible for the students to learn the sources of information, and accurately interpret the information they attain. Furthermore, they will be able to use scientific knowledge in accurate and logical way and with evidence-based approach as well as their clinical experience while making decisions about their patients in professional practice (Pruskil S. et al., 2009; Al-Kuwaiti AA, 2014; Mohd Ismail, Bozli and O'Flynn, 2014). For this purpose, different activities which involve mandatory or elective research education programs, scientific congress for student and workshops on making a scientific research can be planned. (Alghamdi et al., 2014).

In this study, it has been aimed to determine the academic expectations, general perceptions towards making a scientific research and self-efficacy perceptions about making a scientific research and making scientific research experiences of Medical, Dentistry, Pharmacy and Nursing Faculties' students.

This research, which was designed in a cross-sectional descriptive type, has been carried out at the beginning of 2014-2015 academic year in the Faculties of Medicine, Pharmacy, Dentistry and Nursing at Ege University. A total of 1300 junior students were invited from four different health science faculties. Approximately, 1038 (80 %) of the students in these faculties participated to study and these students constituted the research group. The data for this study were compiled through a questionnaire developed by the researchers. The questionnaire consists of 26 questions. It contains 13 closed-ended questions defining the demographic characteristics, scientific research experience and academic expectations as well as Likert type 13 questions examining their general and self-efficacy perceptions in terms of making a scientific research.

Research surveys were distributed in the lecture halls at the end of the courses by the faculty members in all faculties. Before the application, verbal and written information was given to the students participating in the study. Students participated to the study on a voluntary basis and anonymously.

Data was entered and analyzed in Statistical Package for Social Sciences 15.0. Descriptive statistics were performed for mean scores and proportions. ANOVA was used to look for similar putative associations of faculties and gender In the interpretation of data p-value of <0.05 was considered as the criteria of significance.

The results of the study showed that most of the students (77, 3%) are from the medical and nursing faculties, and 63, 9 % of them are female. 81 % of the students are graduates of the Anatolian or Science High Schools and they have following the scientific studies higher than the other students. The majority of the students stated that they were encouraged by their families to make an academic career. Nearly half of the students have had a scientific meeting experience, however, 17,1 % has conducted a scientific study. Whereas the students do not consider themselves efficient enough to make a scientific research, they exhibit a positive approach towards making a research. They are enthusiastic and eager to a great extent about making a scientific research. Their expectations from their educators are defined as encouragement for the scientific researches, guidance in terms of infrastructure facilities and active consulting.

Anahtar Kelimeler : health science students, scientific research, undergraduate education, student research

Kaynakça

Alghamdi KM, Moussa NA, Alessa DS, et al. (2014). Perceptions, attitudes and practices toward research among senior medical students. Saudi Pharm J. 22(2), 113-7.

Al-Kuwaiti AA. (2014). Health science students' attitude towards research training programs in the Kingdom of Saudi Arabia: Reliability and validity of the questionnaire instrument. Journal of Family and Community Medicine, 21(2),134-138.

Amin T, Kaliyadan F, Al Qattan E et al. (2012). Knowledge, attitudes and barriers related to participation of medical students in research in three Arab Universities. Education In Medicine Journal, 4(1), 43-55.

Khan H, Khawaja MR, Waheed A, at al. (2006). Knowledge and attitudes about health research amongst a group of Pakistani medical students. BMC Med Educ, 2(6), 54.

Mohd Ismail I, Bazli MY, O'Flynn S. (2014). Study on medical student's attitude towards research activities between University College Cork and University Sains Malaysia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 2645-49.

Papanastasiou EC. (2005). Factor structure of the "attitudes toward research" scale. Statistics Education Research Journal, 4(1), 16-26.

Pruskil S, Burgwinkel P, Georg W, Keil T, Kiessling C. (2009). Medical students' attitudes towards science and involvement in research activities: A comparative study with students from a reformed and a traditional curriculum. Med Teach, 31(6), 254-9.

Rosenkranz SK, Wang S, Hu W. (2015). Motivating medical students to do research: a mixed methods study using Self-Determination Theory, BMC Medical Education, 15, 95 (**DOI:** 10.1186/s12909-015-0379-1).

Tanna R, Patel N, Tanna S. (2015). Overcoming barriers to student participation in research, Advances in Medical Education and Practice, 6, 567–569.

(7608) Perceptions of Web-Based Computer-Aided Teaching Packages on Learning Strategies in Anatomy Laboratory

Mehmet ASIM ÖZER Ege Üniversitesi

Figen GÖKMEN Ege Üniversitesi

Ayşe Hilal BATI Ege Üniversitesi

ÖZET

Since anatomy is taught to large groups of students, it requires learners to be self directed. Students obtained information both visually and verbally. Increasing number of students in compulsory practical classes of medical education has brought about a number of difficulties (Bati, et.al, 2013). To solve this problem, the curriculum is based on dividing the students into smaller groups (Bacro et al, 2013). Nevertheless, limited opportunities of using the labs and the number of teaching staff have prevented carrying on education in smaller groups and therefore led to the formation of bigger groups (Azer & Eizenberg, 2007; McNulty et al, 2009).

In addition, in recent years, in order to gain an integral and sequential training of physicians, new strategies have been introduced (Granger & Calleson, 2007; Mayfield, et al, 2013). Nowadays, educators make a bid for the development of the strategies they are using (Nance et al, 2009). By combining different communication and information technologies like the development of the video streaming, web-based computer-aided learning and the Moodle platform they aim at involving the students to be part of the learning proces, both in individual and team work (Topping, et al. 2014; Nwachukwu et al, 2015).

The aim of this study was to verify the hypothesis that personality preference is a crucial point in the employment of the web-based on computer-assisted teaching packages. The main objective of the study was to evaluate the extent to which personality preference influenced utilization of two different tools such as *closed circuit audividual system* and *distance education* applications developed for the first and second year practical classes of the human anatomy.

In this study, practical education of our students was configured with the support of web-based learning applied in developed countries. *Computer-aided Teaching Packages System* provides the students to gain access to the system in different ways. During the application classes, they can benefit from the "*Closed Circuit Audiovisual System"* in application rooms, and after the classes they can repeat the application with the videos by means of the internet system of *"Distance Education of Anatomy"*.

Previously, an evaluation was made between the computer-assisted teaching packages system based on the explanation and exposition of different instructors on the cadaver for once, and the perception of the students who used editorial portal system. A research aiming to improve the quality of the application classes of the anatomy and facilitate learning has been planned to evaluate the student perception on the application of this packages system.

Two-stage method with *Computer-aided Teaching Packages System* as the *Closed Circuit Audiovisual System* and *Distance Education Anatomy* have been planned. 54, 8-10 minute- long informative videos with learning objectives were prepared to be used for the practical classes of the anatomy. Presentations were conducted with qualified academic staff with the best specimen with well arranged subject plan. Previously, practical classes were conducted by the presentations and explorations made by the instructors in the cadaver room for a limited number of students. With the help of this system, as part of this study, each uploaded video have been watched with the closed circuit audovisual system on large screens by the students prior the practical classes. During the practical classes, detailed information transfer by the instructor on cadaver specimen was repeated and hence the consolidation was accomplished.

This study was included 300 students (163 second year, 137 third year 192 females and 108 males) enrolled in W*eb-based Computer-aided Teaching Packages* in 2012-2014. Differences between the anatomy examination scores were analyzed by Student t-test.

The evaluation included participant usage and satisfaction with the videos and compared the examination performance between those who had access to the videos and a historical control group of students who received education without the videos. Positive effects of the educational portal system on anatomy learning were evaluated with the survey conducted on students complied with twenty different items including providing education opportunity, and its strength on affecting learning positively.

Positive effects of the informative videos are reflected with the survey carried on students complied with twenty different items including providing education opportunity, and its effectiveness on affecting learning positively.

Some of the given answers were:

- Computer-assisted packages have been a useful means for studying, we have had the chance to do a revision whenever we want.

-Studying the next lesson's topic from the internet beforehand, definitely improves the efficiency of the classes.

- Limited learning time has become unlimited with the videos and I have the chance to get the information I need to learn by watching it over and over again.

-It has been a useful way to study for the practical exam and the visual images are helpful in remembering what we have learned.

It also lets more opportunity to learn who cannot benefit from the classes properly due to odor, color, and cadaver anxiety.

Anahtar Kelimeler : Audiovisual system, e-learning, education portal, self-directed learning, web-based learning, computer-aided learning, computer-aided instruction, distance education, anatomy videos, anatomy education, medical education.

Kaynakça

Azer SA, Eizenberg N. (2007). Do we need dissection in an integrated problem-based learning medical course? Perceptions of first- and second-year students. Surg Radiol Anat, 29(2), 173-80.

Bacro TR, Gebregziabher M, Ariail J. (2013). Lecture recording system in anatomy: possible benefit to auditory learners. Anat Sci Educ, 376-84.

Bati AH, Ozer M, Govsa F, Pinar Y. (2013). Anxiety of first cadaver demonstration in medical, dentistry and pharmacy faculty students. Surg Radiol Anat, 35(5), 419-426.

Granger NA, Calleson D. (2007). The impact of alternating dissection on student performance in a medical anatomy course: are dissection videos an effective substitute for actual dissection? Clin Anat, 20(3), 315-21.

Mayfield CH, Ohara PT, O'Sullivan PS. (2013). Perceptions of a mobile technology on learning strategies in the anatomy laboratory. Anat Sci Educ, 6(2), 81-9.

Nance ET, Lanning SK, Gunsolley JC. (2009). Dental anatomy carving computer-assisted instruction program: an assessment of student performance and perceptions. J Dent Educ,, 73(8), 972-9.

McNulty JA, Sonntag B, Sinacore JM. (2009). Evaluation of computer-aided instruction in a gross anatomy course: a six-year study. Anat Sci Educ, 2(1), 2-8.

Nwachukwu C, Lachman N, Pawlina W. (2015). Evaluating dissection in the gross anatomy course: Correlation between quality of laboratory dissection and students outcomes. Anat Sci Educ, 8(1), 45-52.

Topping DB. (2014). Gross anatomy videos: student satisfaction, usage, and effect on student performance in a condensed curriculum. Anat Sci Educ, 7(4),273-9.

(7744) Ergoterapi Bölümü Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık ve İyilik Hali ile Engellilere Karşı Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gökçen AKYÜREK Hacettepe Üniversitesi
Sinem KARS Hacettepe Üniversitesi
Gonca BUMİN Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Bilinçli farkındalık (mindfulness), temelini Doğudan alan bir dikkat yönlendirme yoludur. Farkındalık duygular yolu ile algılanan tecrübeleri artırma olarak bilinir. Bilinçli farkındalık, kişinin düşünce ve duyguların yargılamadan zihinde ortaya çıkan düşünceleri kabul ederek, zihinden uzaklaştırma ile psikolojik zorlukların aşılabileceğini gösteren bir yöntemdir. Bilinçli farkındalık bireyin anı yargılamadan kabul ederek odaklanması ve net bir şekilde farkında olma durumudur. Bilinçli farkındalık, hayatta net ve uyanık olmayı ayrıca iyilik halini artırmayı/ sürdürmeyi sağlar (1).

İyilik hali ise kişinin sosyal ve doğal çevresinde potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için kişinin bilinçli ve gelişime açık olduğu, kendi kendini yönetebildiği bir süreçtir (2). İyilik hali; bireyin en yüksek potansiyeline erişmesine olanak sağlar. Böylece kişi dengeli ve anlamlı davranışlarını sürdürür. İyilik hali, olumlu düşünceler, iyimserlik, görünümü kontrol edebilme, fiziksel saygı ve algılanan önemlilik ile pozitif yönde etkilenmektedir (3-5). Yapılan araştırmalar, iyilik halinin hedefleri, tercihleri, ilgi alanlarını ve tutumları belirlediği gösterilmiştir. Ayrıca iyilik halinin sorunlar ve konulara odaklanmak yerine iç isteği ateşleyerek iyimser ve olumlu tutumlar doğurduğu ve/veya güçlendirdiği düşünülmektedir (2, 4, 5).

Tutum, en geniş anlamda bir bireyin belirli bir şeye veya bir kişiye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarıdır (6). Yani deneyimler sonucu gelişen düzenli tavırlar ve davranışlardır. Ryff'ın iyilik hali yaklaşımında iyi olmanın ön şartı olan öz kabul boyutu yüksek olduğunda bireyler kendilerine yönelik olumlu tutumlar sergiler (7). Swarbrick ise sağlıklı bilgi, tutum ve davranışların bireylere doyum sağlayan bir yaşam ve doğru seçim yapma şansı sağladığını göstermiştir (8).

Türkiye'de son yıllarda yapılan araştırmalara göre 12,5 milyon engelli birey bulunmaktadır (9). Toplumumuzda özellikle engelli bireylere yönelik tutumları; onların yaşamını sürdürmeleri, topluma uyum sağlamaları ve sosyal etkileşimleri belirler. Engelli bireyler toplumla etkileşiminde kabul gördüğünü hissettiğinde topluma entegrasyonu kolaylaşır (10). Fakat toplumun farklı kesimlerinde hala kalıp yargıların, olumsuz, dışlayıcı ve reddedici tutumların varlığı devam etmektedir. Sağlık hizmeti veren profesyonellerin olumsuz tutumları ise engelli bireye yönelik farkındalıkları ve hizmet kalitesini etkileyebilir. Tutumlar yaşantılar sonucu öğrenilir. Araştırmalar tutumlara etki eden faktörlerin politik ekonomik, dini ve kültürel boyutu olduğunu da göstermektedir (10- 12). Engellilere karşı tutumları etkileyen faktörler konusunda yurt içi ve dışında pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ve iyilik hali ile engellilere karşı tutumları arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışma bulunamamıştır (10-12). Bu çalışmanın amacı Ergoterapi bölümünde okuyan öğrencilerin bilinçli farkındalık ve iyilik hali düzeyleri ile engellilere karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Uygulama 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Ergoterapi Bölümü'nde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Hacettepe Üniversitesi Ergoterapi Bölümü'nde okuyan, onam formunu imzalamış, 134 (108 kız, %80,5) öğrenci (1.2.3.4. Sınıf öğrencileri) oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 17-21'dir.

Çalışmada yazarlar tarafından hazırlanan ve sosyo-demografik (yaş, cinsiyet vb.) bilgileri içeren form ve Biliçli Farkındalık Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Bilinçli Farkındalık ölçeği (BİFÖ): Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe versiyon çalışması Özyeşil ve arkadaşları (2011) tarafından yapılmış Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) kişinin yaşamındaki anlık tecrübelerinin farkındalığını ve bunlara karşı ne kadar dikkatli olduğunu ölçen, 15 maddeli, 6 dereceli likert tipi ve tek faktörlü yapıya sahip bir ölçektir. Türkçe versiyonunun iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alfa) 0,80, madde-toplam korelasyonu 0,43 ile 0,68 arasında değişmektedir (1, 13).

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖ): Araştırmada iyilik hali verileri Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilmiş Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek yaşamın farklı alanlarındaki tatmin düzeylerini ve olumlu duygulanımı içeren, 15 maddeden oluşan ve dörtlü likert tipindedir. EÖİÖ'nün 4 alt ölçeği; aile ilişkilerinde tatmin, diğer önemli kişilerle ilişkilerde tatmin, yaşam tatmini ve olumlu duygular başlıkları altında toplanır (14).

Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği (YEKYTÖ): Araştırmada Yuker ve Block tarafından (1986) geliştirilmiş, Özyürek tarafından Türkçe versiyonu yapılmış ölçek engelli bireylere yönelik tutumları değerlendirmek için kullanıldı. Ölçek 20 maddeli ve altılı likert tipindedir (10).

İstatistiksel Analiz

Araştırmada ölçeklere arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizleri ile açıklanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin bilinçli farkındalık ölçeği ile iyi olma ölçeğinin aile ile ilişkilerde doyum, olumlu duygular ve yaşam doyumu alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=0,325, r=0,190, r=0,168; p<0,05). Ayrıca iyi olma toplam puanı, iyi olmanın, olumlu duygular, yaşam doyumu, önemli diğerleri ile ilişkiden doyum alt ölçekleri ve bilinçli farkındalık ölçeği ile tutum ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=-0,436, r=-0,347, r=-0,353, r=0,352, r=-0,451; p<0,05). Regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin tutumları, bilinçli farkındalık ve iyi olma değişkeninden etkilenmektedir ([R^2=0,329][F[8;134]=9,910]).

Araştırmalar üniversite yıllarında kişilerin, bireysel gereksinimlerini kendilerinin çözmeye başladığı bir dönemde olduğunu, bu sırada bilinçli farkındalıkları ve iyi oluşlarının geliştiğini göstermektedir (1,5). Bu sırada olumlu tutumlar da geliştirebilirler (1,5,6). Ergoterapi öğrencileri eğitimlerinin ilk yılından itibaren engellilere yönelik olumlu tutum ve davranışları geliştirmeyi hedefleyen bir çok ders almaktadır. Bu nedenle iyilik hali ve engellilere yönelik tutum arasında ilişkinin sağlıkla ilgili olmayan bir bölümde okuyan öğrencilerle de detaylı şekilde incelenmesine ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler : üniversite öğrencileri, tutum, farkındalık, iyilik hali

Kaynakça

Özyeşil Z, Arslan C, Kesici Ş, Deniz ME.(2011).Bilinçli farkındalık ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. Eğitim ve Bilim, 36(160):224-35.

The national wellness institute. Definition of Wellness. http://www.nationalwellness.org/?page=Six_Dimensions

Kasapoğlu F.(2013).Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi.Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi,Malatya.

Doğan T.(2006).Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dergisi, 30,120-129.

Myers JE, Sweeney TJ & Witmer JM.(2000).The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. Journal of Counselling and Development, 78,251-266

Allport GW.(1935).Attitudes. In *Handbook of social psychology*. Edited by C. Murchison, 798–844.Worcester,MA:Clark Univ.Press.

Ryff CD.(1989).Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development, 12;* 35-5.

Swarbrick M.(2006).A wellness approach. Psychiatric Rehabilitation Journal, Vol29(4);311-314.

Tüik. (2016). Türkiye özürlü istatistik sonuçları. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017

Özyürek M.(2006).Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi. Ankara. Kök Yayınları.

King W, Man David WK.(2006) Attitudes toward people with disabilities: a comparison between health care professionals and students 29:155–160

Yuker HE.(1994).Variables that influence attitudes toward people with disabilities. , 9,3-22.

Brown KW, & Ryan RM.(2003).The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology. 84;822-48.

Eryılmaz A.(2009).Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. Türk eğitim dergisi. 7(4);975-89.

(7897) Çevre Sağlığı Dersi Eğitimi ve Öğretimi Nasıl Olmalı?

Bilge KALANLAR

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Çevre sağlığı dersinin amacı öğrencinin, çevre sağlığı temel kavramlarını öğrenmesi çevre kirliliğinin neden olduğu sağlık problemlerini ve alınması gereken tedbirleri öğrenmesi ve genel olarak çevrenin toplum sağlığına etkileri konusunda bilgi sahibi yapmaktır.

İnsan ve çevre arasında birbirini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen bir ilişki söz konusudur. Çevre sağlığı Hemşireliğin kurucusu kabul edilen Nightingale'den bugüne aile ve toplumun sağlığının korunması, geliştirilmesi, sağlığı olumsuz etkileyen faktörlerin en aza indirilmesi bağlamında sürekli tartışılagelmektedir. Zira günümüzde toplum sağlığını olumsuz etkileyen veya etkileyebilecek pek çok çevresel risk faktörü bulunmaktadır. Bu bağlamda başta Hemşireler olmak üzere tüm sağlık profesyonellerinin çevre sağlığı konusunda eğitimi daha önemli hale gelmiştir.

Çevre sağlığı dersi eğitimi ve öğretimi ile doğayı ve insanı seven, çevre bilincine sahip, bilimsel ve teknolojik bilgi donanımı olan, toplumun bu noktadaki ihtiyaçlarını karşılayacak gerekli mesleki yeterlilikleri kazanmış nitelikli sağlık profesyonellerinin yetiştirilmesi amaçlamaktadır. Bu manada çevre sağlığı eğitimi ile bireylerin ve toplumun sağlığını koruyacak bilgili, etkin ve donanımlı sağlık personellerinin yetiştirilmesi, Türkiye'de yükseköğretimin de önemli amaçlarından bir tanesidir. Yükseköğretimin bu amacı düşünüldüğünde; çevre eğitimi ve öğretimi bir süreç olarak görülmeli ve öğrencilerin çevrenin korunması için tutumlarının, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi süreci olarak düşünülmesi gereklidir.

Çevre sağlığı eğitimi ve öğretiminde; çevrenin önemi, çevre korunmasının gerekliliği ve korunmadığı takdirde oluşabilecek riskler giriş derslerinin temel unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır. İleriki ders içeriklerinde ise; başta hava, su ve toprakla ilgili zararlı etmenlerin toplum sağlığını nasıl etkilediği konuları yer almaktadır.

Netice olarak literatürde çevre sağlığı eğitimi ve öğretimi noktasında, ulusal ve uluslararası alandaki ders programlarında amaç ve yöntem farklılıkları bulunduğu tespit edilmiştir. Bu nokta çalışmanın temel felsefesini oluşturmaktadır. Literatürde çevre sağlığı eğitimi ve öğretimi konusunda öğrencilerin çevre bilincinin gelişmesine katkı sağlayan faktörler başta farkındalık oluşturan eğitim, daha sonra pekiştirici uygulamalar ve son olarak ta eğitimin kalitesini tespit edip geliştirilmesini sağlayacak ölçme değerlendirme araştırmaları olarak sıralanabilmektedir. Bu manada çalışmada amaç, çevre sağlığı eğitimi ve öğretiminin uluslararası alanda ders içerikleri ve işleyişleri ile Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi halk sağlığı hemşireliği anabilim dalında açılan çevre sağlığı seçmeli dersini alan öğrencilerin geri bildirimlerinin değerlendirilerek lisans ve lisansüstü eğitiminde nasıl bir çevre sağlığı eğitimi ve öğretiminin olması gerektiği konusunun irdelenmesidir. Çalışmada üretilen çıktılar çevre sağlığı dersinin geliştirilmesinde kullanılmış ve dersin uygulama içermesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen dönütler doğrultusunda ele alınan konulara çalışmada ayrıntılı olarak değinilmiştir.

Çalışmada başta uluslararası literatürde çevre sağlığı eğitimi ve öğretimi incelenerek; amaç, hedef, kapsam, eğitim metod ve teknikleri ile verilen eğitim ve öğretimin içeriği karşılaştırılarak etkin bir çevre sağlığı eğitimi ve öğretimi için öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla literatür taraması 'environmental health', 'environmental health education', 'environmental education', higher education on environmental health', undergraduate environmental health education' anahtar kelimeleri taranarak incelemelerde bulunulmuştur. Daha sonra elde edilen veriler gruplandırılarak ders içerikleri konusunda yeni içerikler oluşturulmuş ve elde edilen tecrübenin aktarılması amacıyla çalışmada elde edilen çıktılar somutlaştırılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada mevcut yürütülmekte olan dersin içerikleri, işleyişi bağlamında öğrenci dönütleri de ayrıca değerlendirilmiştir. Öğrencilerden çevre sağlığı derslerinin ders sonlarında ve ayrıca dönem sonunda ders haftasının son gününde dersin içeriğinin değerlendirilmesi talep edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin görüşlerini almak üzere, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme formu kullanılmıştır. Form her hafta verilen eğitimin içeriğini, şeklini, etkinliğini değerlendirebilecek şekilde literatür bağlamında geliştirilmiştir. Bu manada öğrencilerin çevre sağlığı dersini seçme sebepleri, derse ilişkin olumlu, olumsuz görüşleri ve önerileri, dersten beklentileri ve dersin bu beklentilerini karşılama durumunu irdeleyebilecek şekilde form tasarlanmıştır.

Dönütlerin derse katılan her bir öğrenci tarafından gönüllük esaslı olarak doldurması talep edilmiştir. Elde edilen yargılar kesinlikle öğrencilerin kimliğini belli edecek şekilde değerlendirilmemiş ve dönütler dersin bilimsel olarak geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Bu manda çalışmada çevre sağlığı dersine devam eden ortalama 100 öğrenciden gönüllü olarak değerlendirme formlarına cevap veren öğrenci sayısının ortalama %55-65 arasında olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada çevre sağlığı eğitimi ve öğretiminde ağırlıklı olarak, bireysel öğrenmeyi destekleyici yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiği tespit edilmiştir. Çevre sağlığı eğitim ve öğretiminde temel olması gereken yöntem ve tekniklerin aşağıdaki hususlar olduğu belirlenmiştir.

1. Öğrencilere, çevre sağlığı konusunda yeterlik kazandırmaya yönelik yöntem ve teknikler uygulanmalıdır.

2. Öğrenciler, bireysel öğrenmeye teşvik edilmelidir.

3. Eğitmenler çevre sağlığı konusunda öğrencilere daha etkin rehberlik etmelidir.

4. Öğrencilerin derslerde daha aktif olması sağlanmalıdır.

5. Öğrenciler çevre sağlığı konusunda toplum sağlığını koruyucu tedbirler hususunda daha fazla araştırmaya yönlendirilmelidir.

Öğrencilerin çevre sağlığı dersini seçme sebepleri de çalışmada yer almaktadır. Dersin içeriğinin, çevreye ve çevre sağlığına olan hassasiyeti arttırdığı tespit edilmiştir. Dersin etkinliğini artırmak için öğrencilerin görüş ve önerilerinin dikkate alınması, ders içerisinde uygulamaların artırılması, güncel çevre problemleri üzerinde daha fazla durulması, ders saati ve gününün daha etkin planlanmaya çalışılması, öğrencilerin derse daha aktif katılımının sağlanması çalışmanın en temel önerisidir.

Anahtar Kelimeler : Çevre Sağlığı, Çevre Sağlığı Dersi, Çevre Sağlığı Eğitimi, Çevre Sağlığı Öğretimi

Kaynakça

Anonymouse, 2015b. Environmental Health Education. Environmental Health Lesson Plans. http://healthandwelfare.idaho.gov/Portals/0/Health/EnvironmentalHealth/Lesson%20Plans-Reduced%20File%20Size.pdf

Anonymouse, 2015d. Environmental Health Curricula for Health Teachers. http://www.ct.gov/dph/lib/dph/environmental_health/eoha/pdf/ieq_curriculums.pdf

Anonymouse, 2015e. Toxicology and Environmental Health Lessons. Curriculum, Lesson Plans and Activities. http://swehsc.pharmacy.arizona.edu/content/toxicology-and-environmental-health-lessons

Gochfeld, M., D., G. Bernard. 1999. Lessons in Environmental Health in the Twentieth Century

Annual Review of Public Health Vol. 20: 35-53

Güler Ç., Çobanoğlu Z., Kentleşme ve Çevre Sağlığı, Birinci Baskı, Sağlık Bakanlığı, Ankara, 1994.

Muslu.Y, Su Temini ve Çevre Sağlığı, İstanbul Teknik Üniversitesi Kütüphanesi, Teknik Üniversite Matbaası, İstanbul,1985

Stanhope, M., Lancaster J. (2011). Public Health Nursing: Population-Centered Health Care in the Community. 8nd edit. Elsevier Health Sciences.

Tekbaş, F. Ö., 2010. Çevre Sağlığı, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Basımevi, Ankara

Topuzoğlu, İ., Çevre Sağlığı ve İş Sağlığı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1979.

Velicangil S., Halk ve İşyeri Sağlığı, İstanbul Tıp Fakültesi, 1978

Stevens, K., 2008. Implementing Environmental Health Lesson Plans in Idaho Schools. Environmental Public Health Leadership Institute.

http://www.heartlandcenters.slu.edu/ephli/finalProjects08/24KARASTEVENS.doc

(8001) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Staj Yaptıkları Kurumlara İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi

Süheyla YAZICIOĞLU — İstanbul Yeni Yüzyıl Üniv.
İrem SEZER — İstanbul Yeni Yüzyıl Üniv.
Günseli BANKAOĞLU — İstanbul Yeni Yüzyıl Üniv.
Fatma Ayşenur CURABEYOĞLU — İstanbul Yeni Yüzyıl Üniv.

ÖZET

Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler, okulun belirli dönemlerinde alanlarıyla ilgili olarak çeşitli kuruluşlarda staja gönderilirler. Burada amaç, öğrencilerin okulu bitirip meslek hayatına atılmadan önce deneyim kazanmalarını, iş hayatına adapte olmalarını, sektör hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. (Karacan ve Karacan, 2014). Bu uygulama esnasında karşılaşılabilecek hukuki sorunları önlemek amacıyla "Yükseköğretim Kurulu Meslekî ve Teknik Eğitim Bölgesi İçindeki Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerindeki Eğitim, Uygulama ve Stajlarına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik" yayımlanmıştır.

Yönetmeliğin 17. maddesi staj uygulamaları ile ilgili şu hükümleri içermektedir: "Öğrenimleri devam eden öğrencilerin stajlarını yarıyıl ve yaz tatiline rastlayan aylarda yapması esastır. Ancak işyeri koşullarının uygun olmaması durumunda bu süreler dışında öğretimi aksatmamak koşuluyla staj yapılabilir. Stajlar yaz stajı olarak en az 30, en çok 60 iş günü devam eder. Stajlar aynı süre olmak şartı ile yıl içinde de yapılabilir. Yıl içi stajlarda staj ile birlikte eğitim devam eder."(YÖK, 2012)

Staj faaliyetleri, öğrenim aşamasının en önemli kısmı olan eğitimin uygulamaya dayalı bölümünü oluşturmakta ve yükseköğretim sistemi içerisinde gerçekleştirilmesi mümkün olmayan öğretim faaliyetleri bu aşamada uygulanma imkânı bulmaktadır. (Koşan, A., 2015 ; Sarcletti, 2009, 17) Öğrencilerin öğrenim kurumlarında kazandıkları teorik bilgilerini pratiğe dönüştürerek bu bilgi birikimlerinin motivasyona ve mesleki uygulamalara ne oranda katkı sağladığını test etmede staj uygulamaları büyük bir deneyim kazandırmaktadır. (Koşan, 2015, 205)

Yine yukarıda adı geçen yönetmeliğin 18. ve 21. maddeleri hükümlerine göre Meslek Yüksekokullarının Staj ve Eğitim Uygulama Kurulu tarafından seçilecek bir öğretim elemanı, stajyer öğrencileri staj yaptıkları işyerlerinde staj dönemi boyunca en az bir defa denetlemekle görevlidir. Kurul, görevli öğretim elemanının hazırlayacağı raporu, mevcut staj defteri veya dosyasını ve işverenden gelen raporu dikkate alarak bir değerlendirme yapar.

Yönetmeliğin 4. maddesinde, eğitici personelin tanımı yapılmıştır: "Eğitici Personel: Mesleki yeterliliğe sahip, öğrencilerin iş yerindeki eğitiminden sorumlu, mesleki eğitim yöntem ve tekniklerini bilen, uygulayan ve meslek yüksekokullarında atölye, laboratuvar, meslek dersleri öğretim elemanlığı yapabilme yeterliğine sahip kişi." Ancak bu sorumlulukları yerine getirme aşamasında eğitici personelin izleyeceği yöntem için herhangi bir standart belirlenmemiştir. Eğitici personelin kuruma gelen stajyer öğrencilere eğitim verebilmek için eğitici eğitimi almadığı, bu yüzden yapılan stajların öğrenci ve denetçi öğretim elemanlarının beklentilerini tam olarak karşılamadığı görülmüştür. (YÖK, 2012)

Yaptığımız bu çalışmanın amacı, staj yapan öğrencilerden sorumlu personelin eğitim konusundaki eksikliklerini ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. Bu doğrultuda, öğrencilerin stajlarının bitiminde doldurdukları staj defterleri, bu defterlerde yer alan işveren değerlendirme formları ve öğrencilere uygulanan anket formlarının sonuçları göz önünde bulundurulmuştur.

Bu çalışmada, araştırmaya esas problem belirlenerek, paydaşlar tarafından kabul görecek çözüm önerilerinin sistematik, sınırları ve aşamaları açık olarak sunulması için nitel araştırma tekniği tercih edilmiştir. Bu çerçevede, araştırma problemini desteklemesi amacıyla anket çalışması yapılmıştır. Hazırlanan bu anket, sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerine uygulanarak araştırmanın temel verileri elde edilmiştir. Araştırma öncesinde meslek yüksekokulu öğrencilerinin staj uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri üzerine hazırlanmış farklı çalışmalar da incelenmiştir.

Araştırmada yer alan sorular, demografik ve açık uçlu olarak hazırlanmış, soruların içeriğinin oluşturulmasında çalışmaya katılan öğrencilerin staj yaptıkları kurumdaki eğitici personelin eğitmenlik durumu göz önünde bulundurulmuştur.

Bu araştırmanın evreni, İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitesi; örneklemi ise Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu bünyesinde yer alan Ameliyathane Hizmetleri, Eczane Hizmetleri, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ve Tıbbi Laboratuvar Teknikleri Programları'ndan seçilmiş 2. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bünyesinde yer alan anket çalışmasına katılan öğrencilerin seçiminde herhangi bir kriter aranmamış, 42 öğrencinin yanıtladığı bu anket çalışması, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde, öğrencilerin yaz stajından hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Bu takvimin belirlenmesinde staj esnasında karşılaşılan sorunların öğrenciler tarafından unutulmadan kayda geçirilmesi esas alınmıştır. Öğrencilerin anketi cevaplandırırken objektif olmalarına özen gösterilmiş, soruların hazırlanmasında odaklayıcı ve sorgulayıcı olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizleri, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Hazırlanan bu çalışmada veriler önceden belirlenmiş başlıklar altında özetlenmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

4 farklı bölümden 42 öğrenci ile yapılan anketin değerlendirilmesi sonucunda, kurumlarda her bir birim ile ilgili görevli eğitici personelin bulunmaması, eğitici personel tarafından stajyer öğrencilere karşı önyargılı bir bakış açısıyla yaklaşılması, eğitici personelin staj öncesinde planlama yapmamış olması ve bu konuda nasıl bir planlama yapacağı bilgisine de sahip olmaması, staj başlangıcında stajyer öğrencilere verilen oryantasyon çalışmalarının yetersiz olması, eğitici personelin stajyer öğrenciye kurum ve alan ile ilgili bilgilendirme konusunda isteksiz olması, stajyer öğrencilere sorumluluk verilmekten kaçınması ya da ağır sorumluluklar vermesi gibi problemler tespit edilmiştir.

Yaptığımız araştırma şunu ortaya çıkarmıştır ki,

Kurum içerisinde yapılacak oryantasyonun yalnızca bir kişinin inisiyatifiyle değil, görevli kurul tarafından tespit edilmesi,

Eğitim verme konusunda istekli olan eğiticilerin seçilmesi ve bu eğiticilerin nasıl bir eğitim verecekleri konusunda yetiştirilmesi,

Eğitici personelin faaliyetlerini düzenlemek üzere Yüksek Öğretim Kurumu tarafından hazırlanan staj yönetmeliğine uygun bir yazılı doküman oluşturulması,

Eğitici personelin görev tanımlarının kapsamlı olarak belirlenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Yaz Stajı, Hizmet İçi Eğitim

Kaynakça

Gökdoğan O., Sarıgöz O.(2012). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin "Mesleki Uygulama Dersi" ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi Batman University Journal of Life Sciences, Volume 1, Number 1, (2012)

Harris, R. , Simons, M., Hill, D., Smith, E., Pearce, R., Blakeley, J., Choy, S., Snewin, D. (2001). The changing role of staff development for role vocational education and training. Australian National Training Authority.

Karacan, S., Karacan,A. (2014). Meslek Yüksekokullarında (MYO) Yapılan Staj Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma: Kalite ve Verimlilik İçin İş Yerleri – MYO İşbirliğinin Gereği. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (8) 2004 / 2 : 168-184

Karacan, S., Karacan,A. (2014). Meslek Yüksekokullarında (MYO) Yapılan Staj Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma: Kalite ve Verimlilik İçin İş Yerleri – MYO İşbirliğinin Gereği. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (8) 2004 / 2 : 168-184

Koşan, A. (2015). Mesleki Eğitimde "Uygulama Ve Stajların" Önemine Dair, PARADOKS. Ekonomi, Sosyoloji ve Politika, Mayıs/ 2015, Cilt: 11, Sayı : Özel Sayı 1, :200-210 ISSN: 1305-7979.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2002). Mesleki Ve Teknik Eğitim Bölgesi İçinde Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyerlerinde Eğitim, Uygulama ve Stajlarına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Bir Yönetmelik. 22 Mayıs 2002 Tarih ve 24762 Sayılı Resmi Gazete.

(7411) Bir Grup Hemşirelik Öğrencisinin Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi

Nedime KÖŞGEROĞLU Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlkay ÇULHA Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Aysun TÜRE Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Özlem KERSU Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Alaettin ÜNSAL Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Problem çözme süreci problemin tanımlanması, çözüme yönelik seçeneklerin belirlenmesi, en uygun görünen seçeneğin seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bireyin karşılaştığı problemleri çözebilmesi için problem çözmeyi bilmesi kadar problem çözme becerilerinin yüksek olması ve sorunu çözmek için çaba harcama sorumluluğunu alması gerekli ve önemli olmaktadır. (Yüksel, 2015). Problem çözme becerisi, kişinin yaşamında karşılaştığı güçlüklere nasıl yaklaştığını ve onlarla nasıl baş ettiğini etkileyen önemli bir etmendir (Güngör, 2012). Problem çözme becerisi yüksek olan kişilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu, daha atılgan ve iç kontrollü davrandıkları, umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğu, daha otonom davrandıkları, akademik, duygusal ve sosyal olarak daha yetkin oldukları iletilmektedir (Kanbay ve ark., 2013).

Problem çözme becerisi, sağlık çalışanları için okulda ve mezuniyet sonrası kariyerde klinik uygulamalarda klinik akıl yürütmede gerekli temel özelliklerden birisi olup, eleştirel düşünme becerisini de arttırarak klinikteki teori ve pratik arasındaki boşluğun doldurulmasını sağlamaktadır (Choi, Lindquist, & Song, 2014). Farklı gereksinimleri olan hastalara bakım vermek, hastaların problemlerini belirlemek, öncelik sırasına koymak, girişimde bulunmak, sonuçları değerlendirmek gibi kararları vermek durumunda olan hemşirelerin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi, gerekli durumlarda bu becerilerin geliştirilmesi, toplumun sağlığını koruma, geliştirme ve yaşam kalitesini artırma açısından önemli olmaktadır (Abaan & Altıntoprak, 2005; Yüksel, 2015). Şahiner ve ark. (2013) 'nın ilettiğine göre Dünya Sağlık Örgütü'ndeki (DSÖ) bir danışma toplantısında belirtilen "hemşire, gerekli özel önlemleri almak suretiyle bakım hizmetlerinde problem çözme yaklaşımını uygulayabilmelidir" ifadesi ile de bir hemşirenin problem çözme becerisi kazanmış olarak mezun olması gerekliliği desteklenmektedir (Şahiner ve ark., 2013). Bu doğrultuda üniversite eğitiminde problem çözme ve doğru eğilimler için öğrencilerin bilişsel ve zihinsel alışkanlıklarının geliştirilmesi gereklidir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin belirlenmesi, problem çözmeyi etkileyen faktörler açısından incelenmesi ve eğitim öğretim yöntemlerinin gözden geçirilerek aktif öğrenmeye dayalı yöntemlerin daha fazla kullanılması önerilmektedir (Ulusoy, Tosun, & Aydın, 2014). Ülkemizde yapılan bir çalışmada problem çözme temelli eğitim alan hemşirelik öğrencilerinin geleneksel eğitim alan öğrencilere göre daha iyi problem çözme becerilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Günüşen ve ark., 2014). Ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalar da problem çözme becerisinin eğitim süreci içerisinde geliştirilebileceğini iletmektedir (Bayat ve ark., 2015; Beşer & Kıssal, 2009; Choi, Lindquist, & Song, 2014; Tümkaya et al., 2009). Bu öneriler doğrultusunda bu araştırmada hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ve etkileyen etmenlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde 1 Temmuz-1 Ağustos 2015 tarihleri arasında yaz okulunda 'Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği' dersini alan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 174 öğrenci üzerinde yapılan tanımlayıcı ve kesitsel tipte bir araştırmadır. Veriler ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan problem çözmeyi etkilediği düşünülen değişkenleri ve öğrencilerin ailelerine yönelik değişkenleri içeren 30 sorudan oluşan veri toplama formu ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile toplandı. Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen PÇE'nin Türkçe'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Bu envanter, problem çözme süreci aşamalarını belirleyen, kişilerin kendi problem çözme davranışları ve yaklaşımları hakkında öz değerlendirme yapan bir araç olup; "her zaman böyle davranırım" (1 puan) ile "hiçbir zaman böyle davranmam" (6 puan) arasında ifadeler içeren 6 puanlı Likert tipinde 35 maddeden oluşmaktadır. Envanterin 3 alt boyutu vardır. Bunlar; "Problem Çözme Yeteneğine Güven (PÇYG)", "Yaklaşma- Kaçınma (YK)" ve "Kişisel Kontrol (KK)" dür. PÇYG alt boyutu bireyin problem çözme becerisine olan güven duygusunu, YK alt boyutu karşılaşılan zor problemlerle başa çıkmaya isteğini KK alt boyut ise bireyin duruma hakim olduğu hissini ifade etmektedir. Envanterden alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişmektedir. Envanterden alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin kendilerini problem çözme becerileri konusunda yetersiz olarak algıladığını göstermektedir (Abaan & Altıntoprak, 2005).

Veriler, IBM SPSS 21 istatistik paket programında değerlendirildi. Analizlerde frekans analizi, one way anova, independent sample t test ve spearman korelasyon analizi kullanıldı. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edildi.

Çalışma grubunun 92'si(%52.9) kadın, 82'si(%47.1) erkektir. Öğrencilerin yaşları 19-30 arasında değişmekte olup, ortalama 21.60±1.85 yıl idi. Öğrencilerin envanterden aldıkları toplam puanlar 51-187 arasında değişmekte olup, ortalama 115.89±27.97 puandır. Öğrencilerin PÇE toplam puanları ile yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ekonomik düzey gibi sosyo-demografik özellikleri arasında fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğrencilerinin babalarının öğrenim durumu ile öğrencilere ait PÇE toplam puanlar

arasında bir fark bulunmuştur (p=0.024;F= 3.800). Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile öğrencilerin YK alt boyutuna ve KK alt boyutuna ait puanlar arasında fark saptanmıştır (p=0.045;F=3.167, p=0.032; F=3.526 sırasıyla). Daha önceden herhangi bir işte çalışma deneyimi olan öğrencilerin envanterden aldıkları toplam puanlar çalışma deneyimi olmayanlardan yüksek saptanmış olup, PÇG alt boyut puanlar arasında fark bulunmuştur (p=0.007;F=7.372). Problem çözme konusunda bilgi sahibi olma/eğitim alma durumu ile envanterden alınan toplam puan arasında bir fark bulunmuştur (p=0.009;F=7.087). Öğrencilerin envanterden aldıkları toplam puan ile akademik genel not ortalamaları (AGNO) arasında ilişki saptanmamıştır (p=0.865; r=0.013).

Anahtar Kelimeler : problem çözme, hemşire, hemşirelik öğrencisi

Kaynakça

Abaan,S.,&Altıntoprak,A.(2005).Hemşirelerde problem çözme becerileri: öz değerlendirme sonuçlarının analizi. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(1), 62-76.

Bayat,M.,Tosun,Ö.,Erdem,E.,Avcı,Ö.,&Seviğ,Ü.(2015).Farklı eğitim yöntemleri uygulanan iki sağlık yüksekokulunda hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık düzeyleri. ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3(1), 51-59.

Beşer,A.,&Kıssal,A.(2009).Critical thinking dispositions and problem solving skills among nursing students. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 2(3), 88-94.

Choi,E.,Lindquist, R., & Song, Y. (2014). Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. Nurse education today, 34(1), 52-56.

Güngör,M.(2012).Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi ile aile tipleri ve aile tutumları ilişkisi. Nwsa: Qualitative Studies, 7(4), 40-51.

Günüşen, N. P., Serçekuş, P., & Edeer, A. D. (2014). A Comparison of Problem-Based and Traditional Education on Nursing Students' Locus of Control and Problem-Solving Skills. International journal of nursing knowledge, 25(2), 110-115.

Kanbay,Y.,Aslan, Ö., Işık, E., & Kılıç, N. (2013). Hemşirelik lisans öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(3), 244-251.

Şahiner,G., Açıksöz, S.,&Açıkel,C.(2013).Hemşirelik yüksek okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. TAF Preventive Medicine Bulletin, 12(6), 673-680.

Tümkaya S., Aybek, B., & Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 36, 57-74.

Ulusoy, H., Tosun, N., & Aydın, J. (2014). Sağlık yönetimi öğrencilerinin problem çözme becerileri. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 1(1), 1-8.

Yüksel,A.(2015).Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Öz Değerlendirme Sonuçları ve Etkileyen Faktörler. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 2(1), 37-49.

(7753) Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar Hakkında Farkındalık Getirme

Hülya KÖK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özgül ÖRSAL
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özlem ÖRSAL
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Hatice ÖZSOY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Huriye BÜLBÜL
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Hülya SÖKÜN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Sağlık Bakanlığına göre başlıca bulaşma yolunun koruyucu bariyer olmadan penisin ağza, vajinaya ya da anüse penetrasyonu ile gerçekleşen cinsel ilişki ile olduğu bir grup bulaşıcı hastalık Cinsel yolla Bulaşan Hastalıklar (CYBH) olarak tanımlanmaktadır. Bu hastalıklar arasında en yaygın olarak bilinenleri Gonore, Sifiliz, Klamidya ve HIV olmasına karşın cinsel yolla bulaşma özelliği olan ve bu gruba giren enfeksiyon durumlarına neden olabilen 30'dan fazla mikroorganizma belirlenmiştir (1).

CYBH ele alındığında dünyada her yıl yaklaşık 333 milyon yeni vaka meydana gelmektedir ve 170 milyon kişi Trichomonas Vaginalis, 89 milyon kişi Klamidya, 62 milyon kişi Gonore, 42 milyon kişi AIDS/HIV ile yaşamaktadır (2). Ülkemizde sağlık Bakanlığı 2009 sağlık istatistiklerine göre Hepatit B vaka sayısı 5005, HIV vaka sayısı 528'dir (3).

CYBH'de genellikle genç erişkinler risk altındadır. Hastaların yaklaşık 1/3'i 25 yaşın altındadır (4, 5). Erken yaşta cinsel ilişkide bulunmak, çok eşli olmak, özel cinsel tercihlerin olması, paralı cinsel ilişki kuranlarla beraber olmak ya da onlarla ilişki kuranlarla beraber olmak, kondom kullanmamak (6), ulaşım imkanlarının artmasına paralel olarak partner sayısının artması, doğum kontrol yöntemlerinin gelişmesi, penisilin gibi antibiyotiklerle bu tür hastalıkların tedavilerinin mümkün olması ile gelişen yalancı güven hissi gençlerde cinsel yolla bulaşan hastalıkların görülme sıklığını artıran faktörlerdendir (4). Ayrıca bazı CYBH'nin HIV yayılımını kolaylaştırması, bu enfeksiyonların kontrolü ve önlenmesini giderek daha ciddi olarak gündeme getirmektedir (1).

CYBH'nin çoğu belirti ve bulgu vermeden seyrettiğinden hasta kişilerin saptanması zordur. Tedavi edilmemiş CYBH yıllar sonra oluşturdukları sağlık sorunlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu sağlık sorunlarının çözümlenmesi çok daha pahalı ve güçtür. Eğer belirti verirse CYBH'ın en sık rastlanan üç klinik bulgusu; mokupürülan üretrit/servisit, genital ülser ve genital siğillerdir. Bu bulgular üretrit, genital lezyonlar, farengeal infeksiyonlar, kadın alt genital sistem infeksiyonları (vajinit, servisit vb.), kadında üst genital sistem infeksiyonları (PID) gibi klinik tablolarda kendini gösterir. Neden oldukları bir çok lezyonun yanında düşük, erken doğum, düşük doğum ağırlıklı bebek gibi pek çok komplikasyonlara da yol açabilirler (4).

Cinsel temasla bulaşan hastalıklar, bireylerin sağlık düzeylerine, üretkenliklerine zarar vererek yaşam standartlarının düşmesine dolayısıyla toplumun sağlığının bozulmasına neden olmaktadır (6).

İnfeksiyon hastalıklarıyla savaşta en iyi yatırım eğitimdir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), okullarda yürütülecek sağlık hizmetlerinin gençlerin sağlığını olumlu yönde etkileyerek kendilerine olan güvenlerini arttırdığını, yaşam yetenekleri ile davranışlarını olumlu yönde değiştirdiğini vurgulayarak ülkeleri bu hizmeti verme konusunda duyarlı olmaya çağırmıştır (7). Bu nedenle erken dönemlerde gençlerin CYBH konularında eğitilmesi, önlemlerin alınması ve bu hastalıkların zamanında tanınarak tedavi edilmesi toplum sağlığı açısından son derece önemlidir (5).

Öneriler doğrultusunda bu çalışma, akrandan akrana rol oyun kullanarak CYBH hakkında farkındalık yapabilmek amacıyla yapılması planlandı.

Çalışma müdahale tipi bir araştırmadır. Araştırma Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde 2010–2011 eğitim öğretim döneminde ocak-nisan ayları arasında bu çalışma yapıldı. Araştırmamızda 280 kişiye ulaşıldı.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri; öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri, cinsiyet, liseyi hangi okulda başladığı, daha önce yaşadığı yer, şu anda yaşadığı yer ve gelir durumudur.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri cinsel sağlık bilgileri, cinsel yaşama ilişkin yaklaşımları, cinsel ilişki deneyimi ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar bilgisi ve AIDS'ten korunmada öz-yeterlilik ölçeğidir.

Araştırmada verileri toplamak amacıyla literatür rehberliğinde hazırlanan anket formu (kaynak) ve AIDS'ten korunmada öz-yeterlilik ölçeği kullanıldı. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk uyguladığımız anket formu üç bölümden oluşup 85 sorudur. İlk bölümün 1-10'uncu soruları öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri, 11–28' inci sorular cinsel sağlık bilgileri, cinsel yaşama ilişkin yaklaşımları ve cinsel davranışlarını tespit etmeye yöneliktir. İkinci bölüm cinsel yola bulaşan hastalıklar ve korunma yolları ile ilgili 30 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular puanlandı ve her doğru cevaba 1 puan verildi. Üçüncü bölüm ise AIDS'ten korunmada öz-yeterlilik ölçeği olup 27 sorudan oluşmaktadır. Anket formları sınıf ortamında toplu halde araştırmacıların gözlemi altında uygulandı. İlk anket uygulamasını yaptıktan sonra cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve akran

eğitim bilgi hakkında bilgilendirici eğitim verildi. Eğitimden sonra cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve koruma yolları ile ilgili rol-play yapıldı.Daha sonra eğitim sonrası anket formu uygulandı.

Araştırmanın uygulamasında gerekli olan etik kurul izni, kurum izinleri ve öğrencilerin onayları alındı.

Veriler, SPSS -15.0 istatistik paket programında ki-kare testi ve wilcoxton kullanıldı. P<0.05 anlamlı kabul edildi.

Çalışmamıza katılan 280 öğrencinin 205' i kadındır. Katılanların yaşları 18-34 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 19,46±1,726'dır. Erken yaşta cinsel deneyim yaşamanın dezavantajları nedir?" sorusuna öğrencilerin 50'si (%17,9) erken evlilik,103 'ü (%36,8) istemeyen gebelik,18'i (%6,4) erken çocuk doğurma,26'sı(%9,3) HIV/AİDS yayılımı,83'ü(26,9) cinsel yolla bulaşan hastalıklara yakalanma olduğunu belirtti. Öğrencilerin 96'sı (%33.4) CYBH hakkında ailesi ile konuşabildiğini, 184'ü(%65.7) konuşamadığını belirtti. "CYBH konusunda aile bireyleri ile konuşamama nedenleri nedir?" sorusuna öğrencilerin 65'i (23.2) bu konuda konuşulmasının normal kabul edilmemesi, , 77'si (%27.5) mahremiyeti gerektiren bir konu olduğu için, 11'i (%3.9) ailesi otoriter olduğu için, 54'ü (%19.3) utandığı için, 41'i (%14.6) kendisi konuşmak istemediği için cevabını verdi. Öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 30 soru puanlamaya tabi tutuldu ve her doğru cevap 1 puan üzerinden değerlendirildi. CYBH bilgi testinden alınabilecek en yüksek puan 30'dur. Öğrenciler eğitimden önce bu testten 0-26 arasında puan almış olup ortalama 13,35 ± 4,61'dir.Eğitim sonra ise bu testten ortalama 22,211±4,176'dır. (p<0,001)

Anahtar Kelimeler : CİNSELLİK, CİNSEL YOLLA BULAŞAN HASTALIKLAR, AIDS

Kaynakça

Özgülnar, N., Rasekh, H., (2005). Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar (CYBE/HIV/AIDS).Katılımcı Kitabı,4-B: 1

Arman, D., Ünal, S., (2004). Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar ve Tedavisi. Bilimsel Tıp Yayınevi, 8:9-18

Mollahaliloğlu, S., Bora Başara, B. (Ed), (2001). T.C. SaĞLIK Bakanlığı Sağlık İstatistikleri Yıllığı. Ankara.

Özdemir, L. , Ayvaz, A. , Poyraz, Ö. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi Öğrencilerinin Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar Konusundaki Bilgi Düzeyleri. C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi, 25 (1): 10-14

Ocak, S. , Turhan, E. , Çetin, M. (2005). Hatay Polis Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklara İlişkin Bilgilerinin Değerlendirilmesi. Türk HIV / AIDS Dergisi, 8 (4): 35-142

Siyez, D. M. , Siyez, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklara İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Türk Üroloji Dergisi, 35 (1):49-55

Artan, M. O. , Güleser, G. N. (2006). Sağlık Okulu Öğrencilerinin HIV / AIDS, Hepatir B Virüsü, Hepatit C Virüsü Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Erciyes Tıp Dergisi, 28 (3): 125-133

Reşit Ersay, A., Tortumluoğlu, G. (2006). Türkiye'de Ergen Ve Gençlerde Üreme Sağlığı. Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, 3(2)

Christine, E. K. , Carolyn, T. H. , William, C. M., Carol A. F. (2005). Young Age at First Sexual Intercourse and Sexually Transmitted Infections in Adolescents and Young Adults. American Journal of Epidemiology, 161 (8): 774-780

(6685) Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme

Emel SARITAŞ
Pamukkale Üniversitesi

Ümran ŞAHİN
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

İnsan doğal bir varlıktır. Doğal bir varlık olan insanın sosyalleşmesini, toplumsal sürece girebilmesini sağlayan kurumların başında okullar gelir. Okullar ise bu görevini yerine getirirken farklı araçlar kullanır. Bu araçların başında ise ders kitapları gelir.

Ders kitapları eğitim-öğretim sürecinde önemli araçlardandır. Bu nedenle bakanlık, Ders Kitapları Yönetmeliği ile hazırlanacak kitapların nasıl ve ne şekilde olması gerektiğini bir takım kurallara bağlamıştır. Bu yönetmeliğe göre ders kitapları, içerik; dil, anlatım ve üslup; öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme yönlerinden belirtilen hususlara göre hazırlanır (Tebliğler Dergisi, 2012). Bu hususlarda, kitapların bilgi sağlayıcı olmasının yanında öğrencilerin kişisel gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerektiği de yer alır.

Ders kitapları Tebliğler dergisinde belirtilen çocuklara bilgi sağlamasının yanında toplumsal değerleri aktarması, yaşamı ve çocukların kendisi ve başkaları hakkında bakış açısı sağladığı çevresini keşfetmesi konusunda yönlendiriyor olması nedeniyle de önemlidir (Aslan, 2010; Tsao, 2008).

Aynı zamanda ders kitapları Tezcan (2003)'ın da belirttiği gibi, bir tür toplumsal denetim aracı olarak işlev görür. İçerdiği bilgi ve değerlerin tartışmasız gerçekler olduğunu örtük olarak söyler. Sınıflar, etnik gruplar ve cinsiyetler arasında tarihsel süreçte kurulmuş olan güç ilişkilerini ve bir sınıfın etnik grubun ve cinsin egemen konumlarını 'doğal' ve 'meşru' kılarak toplumsal denetim işlevini yerine getirmiş olur.

Toplumsal cinsiyet rolleri de ders kitaplarında bu anlamda yerini alabilir. Çünkü, eğitimde cinsler arası fırsat eşitliğinin sağlanmasında eğitim materyallerinin önemi büyüktür. Onlar, öğrencilerin oyun, çalışma ve öğrenmeye karşı güdülenmeleri yanı sıra, kendilerini ve sosyal çevrelerini algılamaları, benlik kavramının gelişmesi, rolleri ve gelecekleri ile toplum ve geleceği hakkındaki düşüncelerinin şekillenmesini etkiler (Rosenberg, M. Evaluate Your Textbooks for Racism, Sexism. **Educational Leadership,** November 1973, 107-109, from S.F. Weis, Examinations of Home Economics Textbooks for Sex Bias. **Home Economics Research Journal,** 1979, 7 (3), 1947-162. AKTARAN: Külahçı, 1989).

Günlük yaşamda ve dilde genellikle herhangi bir ayrıma gidilmeden birlikte ifade edilmelerine karşılık, cinsiyet temelinde şekillenen biyolojik özellik ile bu özelliğin üzerinde inşa edilen toplumsal durum, bilim çevrelerinde***cinsiyet*** (sex) ve ***toplumsal cinsiyet*** (gender) terimleri ile isimlendirilerek, birbirinden ayrı tutulmaktadırlar (Vatandaş, 2007).

Toplumsal cinsiyet, eğitim sisteminin her aşamasında önemli bir örgütsel/yönetsel kategori olarak karşımıza çıkar. Geleneksel okullarda, erkeklik ve kadınlık tanımları arasında güçlü bir bağ vardır ve okulun fiziksel düzeni, okul üniformaları, derslik etkinlikleri ve müfredat da bunu destekler (Arnot, 2002).

Bu çalışmada da özellikle gündelik bilgilerin yer aldığı ilkokul bir, iki ve üçüncü sınıflarda yer alan hayat bilgisi ders kitaplarında erkek ve kadın karakterlere ne tür roller verildiği araştırılmak istenmiştir.

Araştırmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde okutulan 1., 2. ve 3.sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları incelenecektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, desen olarak da bütüncül tekli durum deseni kullanılacaktır. Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesi yapılarak nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi yaklaşımı kullanılacaktır.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırm ve Şimşek, 2003). Dokümanın tek başına veri kaynağı olarak kullanılması durumunda dokümanlar dört aşamada analiz edilebilir: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Bailey, 1982).

Örneklemi, Denizli ili merkezinde ilkokullarda 2015-2016 eğitim öğretim yılında okutulan Hayat Bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. Analiz birimi olarak araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kitaplardaki metinlerde ve resimlerde geçen temalara ait ifadeler taranacaktır. Resim ve metinlerde cinsiyete bağlı roller incelenerek kategoriler oluşturulacaktır. Ders kitapları her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenerek, toplumsal cinsiyetçiliği ifade eden cümleler, resimler ve fotoğraflar belirlenerek kategoriler oluşturulacaktır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılarak görüş birliğine varılacak ve kategoriler içerisine konulan ifadelerde tutarlılığa bakılarak gerekli düzeltmeler yapılacaktır. Bu bölümün iki ayrı araştırmacı tarafından yapılması kodlamada güvenirliği sağlar. Aynı araştırmayı birden fazla araştırmacının dahil edilmesi araştırmanın iç güvenirliğini artırmada kullanılabilecek bir stratejidir. Verilerin toplanması, sonuçlara ulaşılması aşamalarında araştırmacılar arasında oluşacak uzlaşma noktaları, araştırmanın başkaları açısından da "kabul edilme" oranını artıracaktır (Yıldırm ve Şimşek, 2003).

Metin, resim ve fotoğrafların çözümlemesi için öncelikle hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metin, resim ve fotoğraf sayıları belirlenecektir. İkinci aşamada ise toplumsal cinsiyet ayrımcılığını niteleyen metin, resim ve fotoğraf sayıları ayrıca belirlenerek bir oranlama yapılacaktır.

İncelemeler sonucunda ders kitaplarında yer alan cinsiyet rollerine bakıldığında kadın ve erkek kategorisinde sınıflandırılan anne-baba rolleri ve mesleki roller tespit edilecektir. Kadın ve erkek kategorisinde yer alan anne-baba rollerin ve mesleklerin toplumun kadından ve erkekten beklentileri doğrultusunda seçilip seçilmediği araştırılacaktır. Hızla gelişen dünyada kadınların da iş hayatında yer almaları gerektiği düşünülmektedir. Acaba ders kitaplarında, anne olarak kadına, baba olarak erkeğe iş hayatında ne tür roller verildiği ve yine değişen dünyada bilinenin dışında farklı meslek grupları ortaya çıkmaktadır. Acaba ders kitaplarında bu gelişmelere ne kadar yer verildiği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Ders kitabı, Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Rolleri

Kaynakça

Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender*. London: Routledge.

Asan, Hatice Tezer (2010). "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması," Fe Dergi, 2: 65-74.

Aslan, Canan (2010). "An Analysis of The Presentation of Women in 100 Basic Literary Works in Turkey". Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, S. 38: 19-36.

Aykaç, Necdet (2012). "Sosyal Bilgiler Ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 43: 50-61.

Bailey, K.D. (1982). **Methods of social research** (2nd ed.). New York: The Free Pres.

Kadızade, Dumanlı, E. (2015). *Kemalettin Tuğcu'nun Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme,* International Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 3/1, 2015.

Külahçı, (1989). *Ders Kitaplarında Bir Başka Boyut,* http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5810/1934 (14.01.2015).

Milli Eğitim Bakanlığı, **Tebliğler Dergisi**, S.2434, 03/07/1995.

Tezcan, M. (2003). *Gizli Müfredat Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi,* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2003.

Tsao, Ya-Lun (2008). *Gender Issues in Young Children's Literature*, Reading İmprovement, Vol.45, No.3:108-114.

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı, Sosyoloji Konferansları Dergisi, Sayı 35, s. 29-56.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H**. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2003.

(7112) İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Sorunu Algıları İle Çözüm Önerileri

Salih CEYLAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Ramazan PEKER
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

İnsan, hem çevreden etkilenmekte hem de tüm gücünü, aklını ve yaratıcılığını kullanarak onu etkilemekte ve çevreyi en çok değişime uğratan, faydalanan ve onun sonunu da Belirleyebilecek en aktif öğe (Atasoy, 2005) olarak görülmektedir. Çevre sorunlarının çözümünde uygulanan yaklaşımlardan en etkili ve en ekonomik olanı ise, sorunların oluşmadan kaynağında önlemin alınması, insanın doğaya olan davranışının olumlu yönde değiştirilmesidir (Şimşekli, 2005). Türkiye'deki örgün eğitim sistemi içerisinde bulunan her düzeydeki okulların öğretim programlarında değinilen sosyal ve doğal bilimler, insan ve çevre ilişkileri, doğal kaynaklar ve kullanımı ile ilgili konularla varılmak istenen hedef; çevre bilinci kazanmış ve bu konuda sadece bilgiyle donatılmaktan ziyade, çevreye duyarlı ve olumlu davranışlar edinmiş yurttaşlar yetiştirmektir (Demirkaya, 2006).

Bireylerin eğitimiyle onların doğaya olan davranışının olumlu yönde değiştirilmesi ve kazandırılması sürecinde bireyin çevreyi tanıması, çevresinde oluşan değişimleri gözlemleyip bu sonuçları değerlendirebilmesi, ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunlara çözüm üretebilmesi ve bu çözümleri hayata geçirebilecek becerilere sahip olması gerekmektedir (Şimşekli, 2005). Eğitim sürecinde ise öğretmenin temel görevi etkili bir öğretim ortamı düzenleyerek öğrenmeyi sağlamaktır (Erden ve Akman, 2012). Hug (1977)'a göre öğretmen sınıfta çevreci değil, bir çevre eğitimcisi olmalıdır. Çünkü çevre eğitimcisi bilgi ve eğitim süreçlerini belirli bir çevre sorunu üzerinde çeşitli ve farklı noktaların analizine yardımcı olmak için kullanmakta ve bir arabulucudan ziyade insanları çevresel karar alma süreçlerine hazırlayan bir yetenek geliştirici ve analisti olarak tanımlamaktadır.

Çocuklarda çevreye yönelik zihinsel duyarlılık daha çok 9-10 yaşlarında gelişme göstermektedir (Demirkaya, 2006). Şahin (2011) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında etkili bir öğretmenin öğrencilerini her yönüyle tanıyan özelliğe sahip olması gerektiği bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, 4+4+4 eğitim sistemiyle değişen sınıf düzeyi yaş gruplarındaki öğrencilerin çevreye karşı tutum ve algılarının ortaya çıkarılması ve Hayat Bilgisi Ders Programı içeriğinin Fen Bilimleri dersi ve Sosyal bilgiler derslerine temel oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerde çevre ve çevre sorunu kavramı algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın problemini; 'İlkokul 3. Sınıfa devam eden öğrencilerin çevre ve çevre sorunu algıları ile çözüm önerileri nelerdir?' sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin çevre kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?

2. İlkokul 3. sınıf öğrencileri resimlerinde çevre sorununu kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?

3. İlkokul 3. sınıf öğrencileri yaşadıkları çevrede çevre sorunu olarak neleri görmektedirler?

4. İlkokul 3. sınıf öğrencileri çevre sorunlarını kimin/kimlerin çözebileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına karşı sorumluluklarına yönelik düşünceleri nelerdir?

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Verilerin toplanmasında görüşme tekniği ve doküman inceleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu taşıma merkezi köy okulu olan Kocaeli İli İzmit İlçesi Çubuklu Osmaniye İlkokulu 2015-2016 öğretim yılı birinci döneminde, 4+4+4 eğitim sistemi uygulamasının ikinci yılında eğitim öğretime alınan en büyüğü 97 aylık (8 yaş 3 ay), en küçüğü 86 aylık (7 yaş 2 ay) 10'sı kız 6'sı erkek 16 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak demografik bilgilerle uzman görüşü alınmış 'Çevre nedir, Çevre denince aklına ne geliyor?','Yaşadığın çevrede çevre sorunu olarak gördüğün şeyler nelerdir?', 'Yaşadığın çevredeki sorunları kimin/kimlerin çözebileceğine inanıyorsun?', 'Çevre sorunları için sen ne yapabilirsin?' sorularının bulunduğu görüşme formu ve çevre sorunu algıları için 30X23 resim kağıdı kullanılmıştır.

Veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirilmiş, değerlendirme sürecinde elde edilen nitel veriler kelime, cümle birimlerine ayrılarak incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin kodlanmasında ise genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama (Strauss ve Corbin, 1990. akt: Yıldırım ve Şimşek,2011) kullanılmıştır.

Öğrenci resimlerindeki çevre sorununa ait çizimleri ve ifadelerine ilişkin kodlamaların alanında uzman resim öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeniyle yapılan kodlamanın karşılaştırılmasıyla güvenirlik Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x 100 formülüyle hesaplanmış (Miles ve Huberman, 1994) ve %77,7 uzlaşma sağlanmıştır. Öğrencilerin yazılı ifadelerine ilişkin

kodlamaların uzman bir sosyal bilgiler öğretmeninin kodlamalarıyla yapılan karşılaştırma sonucunda öğrencilerin çevre kavramı algıları için %78, yaşadıkları çevrede çevre sorunları için %71,42, çevre sorunlarını kim çözebilir için %85,1, çevreye karşı sorumlulukları için %90 uzlaşma sağlanmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin çevre kavramına daha çok 'Canlı Çevre' anlamı yükledikleri, çevreyi canlıları içeren bir yer olarak gördükleri, çevre algılarında hayvan ve bitkilerin yaşadığı yer-doğal bir yer algılarının baskın olduğu, çevreye karşı iyi dünyaya odaklanmış düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin çevre sorunu kavramına çoğunlukla 'Çöpler''i ve ardından sırasıyla 'Atıklar', 'Hava Kirliliği' ve 'Doğaya Verilen Zarar' anlamı yükledikleri; yaşadıkları çevrede çevre sorunu olarak en çok 'Çöpler'i ve ardından 'Hava Kirliliği', 'Ses Kirliliği', 'Atıklar' ve 'Doğaya Verilen Zarar'ı gördükleri; çevre ile ilgili sorunları öncelikli olarak 'Köy Muhtarı'nın ardından 'Belediye', 'Okul' ve 'Sivil Toplum'un çözebileceğine inandıkları; çevre sorunlarına karşı kendi sorumluluklarında ise en çok 'Kirlenmeyi Önleme ve Korumayı' düşündükleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Çevre Algısı, Çevre Sorunu, İlkokul Öğrencileri

Kaynakça

Atasoy, E. (2005). *Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Bursa

Demirkaya, H. (2006). *Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitimine Yönelik Yeni Yaklaşımlar. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16, (1), 207-222.*

Erden, M., Akman, Y. (2012) *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, 20. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Hungerford, R, H. (2010). *Environmental Education (EE) fort he 21st Century: Where Have Been? Where Are We Now? Where Are We Headed?,* The Journal Of Environmental Education, 41(1), ss:1-6

Miles, M,B., Huberman A, M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A source Book of New Methods*, Newbury Pack, CA: Sage

Şahin, A. (2011), *Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları*, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:12, Sayı:1.

Şimşekli, Y (2005). *Çevre Eğitimi*. Y. Şimşekli, (Ed.), *Çevre Bilimi*, İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

(7428) Yaratıcı Düşünme Becerileri Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Ali Rıza ERDEM — Pamukkale Üniversitesi

Duygu ÇAĞ ADIGÜZEL — MEB

ÖZET

Düşünme, bireyin içinde bulunduğu durumu anlayabilmek amacıyla yaptığı aktif, amaca yönelik, organize zihinsel bir süreçtir. De Bono'a (1978) göre düşünme; anlama, planlama, karar alma, problem çözme, hüküm verme, eylem gerçekleştirme gibi bir amaç doğrultusunda tecrübenin kasıtlı olarak keşfedilmesidir. Bireyin düşünmeyi öğrenmesi farklı şekillerde düşünebilmesi demektir. Düşünme türleri arasında bireyin rahat bir ortamda kendini ifade etme imkânını bulduğu düşünme türü yaratıcı düşünmedir. Vernon (1989) yaratıcılığı, bireyin her hangi bir konu alanında yeni bir fikir veya görüş üretebilme, buluş yapabilme yetisi olarak tanımlamıştır. Yaratıcı düşünme süreci dinamik, üretici ve özgürdür. Problemlere her açıdan bakabilmek ve farklı çözüm yolları bulabilmek gerekir. Çevresine yaratıcı gözlerle bakabilmeli, tüm kaynakların farkına varabilmeli ve gerektiğinde yararlanabilmelidir. "Yaratıcılık" bugüne kadar birçok yazar tarafından farklı yönleri vurgulanarak ele alınmış, çok yönlü bir kavram olarak algılanmış ve tanımlanmıştır. Örneğin bazı yazarlar düşünme süreçleri üzerinde dururken, bazı yazarlar ortaya çıkan ürüne odaklanmışlardır. Kimi yazarlar ise yaratıcı kişiliğin sahip olduğu özelliklere vurgu yapmışlardır. Farklı görüş ve bakış açılarına karşın fikir birliğine varılan nokta; yeni bir ürünün ortaya çıkış sürecidir. Yaratıcılık; sadece yeni bir ürün ortaya koymak değil, bilinen tüm bilgilerden sentez yapabilme ve sonrasında farklı çözüm yollarını keşfedebilme ya da nesnelerin işlevlerini alışılmışın dışında düşünebilmektir. Yaratıcı düşünme, problemlere eleştirel açıdan bakabilmek, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler yâda düşünceler arasında ilişki kurabilmek ve yeni önermeler de bulunmaktır. Alışılmışın dışında, özgün, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar geliştirebilmektir. Maclure'e (1991) göre çağdaş eğitimin en önemli hedeflerinden biri öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirebilmek için özellikle sınıf öğretmenlerine çok büyük görevler düşmektedir. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilmek, öğrenme hedefleri arasında önemli bir yere sahiptir. Bir toplumun gelişip kalkınabilmesi için yaratıcı düşünen bireylere ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğretmen yaratıcılığı ve nasıl geliştirilebileceğini çok iyi bilmesi gerekmektedir (Özden, 1999; Çellek, 2002; Erktin, 2002; Öncü, 2003; Emir & Ateş & Aydın & Bahar & Durmuş & Polat & Yaman, 2004; Demirci, 2007; Uçan & Taşcı & Ovayolu, 2008; Karataş & Özcan, 2010; Özerbaş, 2011; Temizkan, 2011; Tican, 2013).

Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmenlere uygulanacak hizmet içi eğitimlere de ışık tutabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir: 1.Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yaratıcı düşünme becerileri nedir? 2.Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yaratıcı düşünme becerileri cinsiyete, meslekteki kıdeme, eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yaratıcı düşünme becerilerini belirlemeye yönelik bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerinde görev yapmakta olan ilkokullardaki 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu 421 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi" ölçeği kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı yaratıcılık için 0.88 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler Kesinlikle katılmıyorum seçeneği 5 katılıyorum seçeneği 4 kararsızım seçeneği 3 katılıyorum seçeneği 2 kesinlikle katılıyorum seçeneği 1 olarak kodlanmıştır. Süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için "sürekli" hale getirilmiştir. " Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi" ölçeğindeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş (4: 5 = 0.80); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00 – 1.80 yaratıcı değil, 1.81 – 2.60 yaratıcılık düzeyi ortalamanın altında, 2.61 – 3.40 yaratıcılık düzeyi orta, 3.41 – 4.20 yaratıcılık düzeyi ortalamanın üstünde, 4.21-5.00 yaratıcılık düzeyi yüksek şeklinde yorumlanmıştır. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. "Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği" ile elde edilen sonuçlara (K-s)-z =1,538 p=0.018) göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Çözümlemelerde de parametrik testlerden yüzde, aritmetik ortalama; non-parametrik testlerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi ortalamanın altında çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin ortalamanın altında çıkması, sınıf öğretmenlerinin yaratıcıklarını tam anlamıyla kullanmadıkları veya kullanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve daha üst düzeye çıkarmaları sağlanabilir. Bu sınıf öğretmenleri tarafından ilkokul öğrencilerine kazandırılacak temel becerilerden "*yaratıcı düşünme becerisi*"nin daha üst düzeyde kazandırılması açısından da önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yaratıcılık düzeyi cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından da incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Anahtar Kelimeler : Düşünme, yaratıcılık, yaratıcı düşünme becerileri, sınıf öğretmeni, görüş

Kaynakça

Çellek, T. (2002) Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu, *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi,* 2,(1), 02-04

Demirci, C. (2007) Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişi ve tutuma etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32, 65-75

Emir, S. & Ateş, S. & Aydın, F. & Bahar, M. & Durmuş, S. & Polat M. & Yaman, H. (2004) Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi,* 2 (9), 105-116

Erktekin, E. (2002) İlköğretimde düşünme becerilerinin geliştirilmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16, 61-70

Karataş, S. & Özcan, S. (2010) Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (1), 225-243

Öncü, T. (2003) Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi,* 43 (1), 221-237

Özden, Y. (1999) *Öğrenme ve öğretme*, Pegem Yayıncılık, Ankara

Özerbaş, M. A. (2011) Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31 (3), 675-705

Temizkan, M.(2011) Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8 (16), 195-223

Tican, C.(2013) Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Uçan, Ö. & Taşcı, S. & Ovayolu, N. (2008) Eleştirel düşünme ve hemşirelik. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi,* 3 (7), 17-27

(7626) Türkçe Dersinde Yazma Becerisi ve Yazma Motivasyonunun Geliştirilmesinde Otantik Materyallerin Etkisinin İncelenmesi

Ş. Dilek BELET BOYACI — Anadolu Üniversitesi
Mediha GÜNER — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

İçinde bulunduğumuz çağ bireylerde iletişim becerisinin yeterli düzeyde bulunmasını gerektirmektedir. İletişim becerisinin en büyük gereklerinden biri yazma becerisidir. Bireye kendini tanımasında ve hedeflerini gerçekleştirmesinde yardımcı olan yazma eyleminin çağımızda günlük olarak bireylere saldıran bilgi bombardımanının anlamlandırılmasında ve bireyin kendini ifade etmesinde rolü büyüktür. İlkokulda yazma becerisine yönelik olarak verilecek eğitim yazma eylemini bireylerin isteyerek ve severek yaptıkları bir alışkanlığa dönüştürmek için oldukça önemlidir (Göçer, 2010). Yazma becerisi, beş temel dil becerisi zincirinin son ve en zor öğrenilen halkası olduğu için, bu beceri mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006). Başarılı bir yazılı anlatım çalışması gerçekleştirmek aynı zamanda öğrencinin yazı motivasyonlarının yüksekliğine bağlıdır. Araştırmacılar ve eğitimciler motivasyonun okuryazarlık başarısında da merkezi bir rol oynadığı konusunda uzlaşmaya varmışlardır (Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000). Yeterli yazma konusunda yeterli motivasyona sahip olmayan öğrenciler akademik olarak başarısız olmalarının yanı sıra, yazma aktiviteleri sırasında yüksek kaygı duymaktadırlar. Bu öğrenciler yazma konusunda düşük seviyede öz yeterliğe sahiptirler ve öz düzenleme becerileri de yeterince gelişmemiştir (Pajares, 1996). Bu yüzden, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için eğitimcilerin yazmada motivasyon oluşturmayı yazma çalışmalarının odak noktası haline getirmeleri gerekmektedir (Brouwer, 2012). Çağımızda özellikle iletişim alanında hızla gelişen teknoloji, dil eğitiminin de özellikle iletişime yönelik olması gerektirmektedir. İlgi alanımız doğrultusunda da düşündüğümüzde yazma becerisinin geliştirilmesinin iletişime yönelik olmasına, işlevsel olmasına dikkat etmek, program ve planlamaları buna göre yapmak son derece önem arz etmektedir. Buna rağmen ülkemizde ve dünyada, ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde sorunlar bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar (Büyükikiz, 2009; Can, 2009; Özbay, 2000; Alkan, 2007; Maynard ve Lowe, 1999) bulunmakta ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım metinleri incelendiğinde öğrenci metinlerinde birçok eksikliğin olduğunu, öğrencilerin yazma becerilerinin istenen yeterliliğe ulaşamadığı görülmektedir (Bağcı, 2011). Buna rağmen okullarda bu becerinin üzerinde zor gelişmesi nedeniyle yeterince durulmamaktadır. 2005 yılından bu yana Türkçe programında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımının kaynaklık ettiği, hem öğrencinin etkinliğine hem de öğrenmelerin gerçek dünya ile paralelliğine dayanan otantik öğrenme yaklaşımı bu sorunların çözümü için alternatif bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Koçyiğit, 2011). Otantik öğrenme, öğretmene dışarıdaki dünyayı sınıf içine getirme, bu sayede öğrenciye dış dünya ile bağlantı kurabilme olanağı sunar. Bu süreç otantik görevlerle başlayıp, otantik etkinlikler ve otantik değerlendirmelerle devam eder. Otantik öğrenmenin temelini karmaşık ve gerçek yaşamla ilişkili olan otantik görevler ve bu görevlerin gerçekleştirilmesini sağlayan otantik materyaller oluşturmaktadır. Otantik materyaller dil öğretme dışında bir amaçla üretilmiş materyaller olarak tanımlanmaktadır. Video klipler, televizyon, radyo veya videolardan alınan diyaloglar, gazeteler, işaretler, harita ve grafikler, fotoğraf ve resimler, tarifeler ve listeler gibi materyaller otantik materyallere örnektir (Nunan, 1988). Anadili öğretimi sürecinde çocuğun içinde yaşadığı hayat şartlarının ve deneyimlerinin yer alması ve yaşamda karşılaşabilecekleri her türlü konunun dikkate alınması gerekliliği bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı, yazma becerileri ve yazma motivasyonunun geliştirilmesinde otantik materyallerin etkisinin incelenmesidir.

Nicel araştırma olarak tasarlanan bu araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmış; denel işlem, öntest-sontest kontrol gruplu desene uygun olarak yapılmıştır. Öncelikle araştırma problemi belirlenmiştir. Probleme ilişkin ilgili alan yazın taraması yapıldıktan sonra Türkçe dersi yazma alanı kazanımları incelenmiştir. Bu kazanımlara göre otantik görev temelli otantik materyal kullanımına uygun öğretim materyalleri hazırlanmış ve araştırma sürecinde kullanılacak olan veri toplama araçları belirlenmiş, araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin alınması aşamasından sonra ilgili öğretim materyalleri ve ders planları hazırlanmış ve bu materyaller için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra araştırmanın öntestleri olan yazma motivasyonu ölçeği ve yazma becerileri ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde Yenilikler ve Gelişmeler ile Dünyamız ve Uzay temaları boyunca ders planları uygulanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda sontestler yazma motivasyonu ölçeği ve yazma becerileri ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmaya, 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan bir devlet okuluna devam eden ve biri deney biri kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıftan toplam 43 öğrenci katılmıştır. Verilerin basıklıklık ve çarpıklık değerlerinin normal olup olmadığı skewness kurtosis analizleri ile kontrol edilmiştir. Verilerin dağılımının normal olduğu göz önüne alınarak parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda verilerin analizinde ilişkisiz iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test eden ilişkisiz örneklemler için t testinden (Büyüköztürk, 2010) yararlanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerileri sontestinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0,05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, araştırma sürecinde otantik görev temelli otantik

materyallerle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yazma motivasyonu verilerinin analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma motivasyonu sontestinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan "t" değeri, 0,05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, araştırma sürecinde otantik görev temelli otantik materyallerle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin öğrencilerin yazma motivasyonlarının artması üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Otantik materyal, yazma becerisi, yazma motivasyonu

Kaynakça

Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Bağcı, H. (2011). "Yazılı Anlatım ve Unsurları", (Ed. Murat ÖZBAY), Yazma Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi, ss.85-126.

Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, *28* (2), 189-210.

Büyükikiz, K. K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları üzerine bir araştırma. *Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları, 3*(4), 167-178.

Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7.bs.). PegemA Yayıncılık.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3* (12), 178-195.

Guthrie, J., Wigfield, A. ve VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 331-341.

Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Maynard, T. & Lowe, K. (1999). Boys and writing in the primary school, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 27*(2), 4-9.

Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66, 5437578.

(7811) Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet Fatih KAYAN
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Halil IŞIK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Sınıf yönetimi, bir öğretmenin üstesinden gelmesi gereken işlerin belki de en zorudur. Birçoğumuzun sınıf yönetiminden çıkardığı anlam disiplin olsa bile nitelikli bir sınıf yönetiminin disiplinden çok daha fazlasını içinde barındırdığı bir gerçektir (Prior, 2014). Etkili bir sınıf yönetimi becerisi öğretmenin kendi refahı için olduğu kadar öğrencilerin gelişim ve öğrenmeleri içinde sınırsız öneme sahiptir (Split, Koomen ve Thijs, 2011).

Sınıf yönetimi; disiplin ve davranış yönetimi ile karıştırılabilmektedir. Bu bağlamda diğer kavramlardan ayırt edilebilmesi açısından sınıf yönetimi; en üst düzeyde öğretimi gerçekleştirmeyi ve öğrenme ortamını oluşturmayı sağlayan öğretmen davranışları olarak tanımlanmaktadır (Edwards ve Watts, 2008). Sınıf yönetimi aynı zamanda düzen oluşturmayı ve olumlu öğrenci ilişkileri kurmayı kapsamaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Ayrıca etkin ve katılımcı program aracılığıyla etkili öğretim becerisi ve davranış yönetimi arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Charles, 2011). Öğretmenin sınıfta kullandığı tüm yöntem ve stratejilerin sınıf yönetiminde etkisi olduğu savunulabilir. Etkili sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmen aynı zamanda öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilir (Shechtman & Leichtentritt, 2004).

Öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği ve başarısızlığı, kalabalık sınıflar, öğretmenlere yönelik acımasız eleştiriler ve öğretim sürecine yapılan müdahale gibi faktörler, öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabilmektedir (Farber, 1984, Akt. Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Öğretmenlerde gözlemlenen tükenmişlik ise öğrencileri disipline etmede kullandıkları davranış biçimlerine doğrudan etki etmektedir (Hargreaves ve Woods, 1984, Akt.Tümkaya, 2005).

İnsanların iş ortamlarında hizmet götürdüğü kişilerle yaşadıkları ilişkilerin zorlaşması ve bunun sonucunda bir şeylerin yolunda gitmediği inancının ortaya çıkması, çağımızın en önemli problemlerinden olan mesleki tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasına neden olmuştur (Gündüz, 2005). İlk olarak 1974 yılında tanımı yapılan tükenmişlik (burnout) kavramı Freudenberger tarafından "başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu" olarak ifade edilmiştir (Freudenberger, 1974). Maslach (1982) ise tükenmişliği, yüz yüze çalışmanın yoğun olarak gerçekleştiği işlerde, bireylerin duygusal olarak çökmesi, birlikte çalıştıkları bireylere karşı duyarsızlaşmaları ve özgüven problemi yaşamaları şeklinde ifade etmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ile tükenmişlik düzeylerini belirlemek; sınıf yönetimi davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve sınıf yönetimi davranışları ile tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada sırasıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ve tükenmişlik düzeyleri nedir?

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ve tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu, sınıf yönetimi davranışları ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modellerinde iki veya daha çok değişken arasındaki değişiminin varlığını ve derecesini belirlemek amaçlandığından (Karasar, 2013) bu araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 223 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Sınıf Yönetimi Ölçeği" ve "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" olmak üzere iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını belirlemek amacı ile Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri Şahin ve Altunay (2011) tarafından 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.81 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişliğini değerlendirmek üzere Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.82 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Örneklem grubundan elde edilen verilerin analizi SPSS 20,0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ve tükenmişlik düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ve mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise ANOVA

kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc testlerinden Scheffe kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin genel olarak tükenmişlik düzeylerinin (=2.34) düşük düzeyde, sınıf yönetimi davranışlarının (=4.28) ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı fark vardır (t (223) = -2.20, p <.05). Öte yandan sınıf yönetimi ölçeğinin toplamında (t (223) = 2.57, p <.05) kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları toplamı (F (2, 212) =4.016, p <.05) ve derse başlama ve ilgi çekme davranışları alt boyutu (F (2, 212) =3.99, p <.05) mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik toplam puanı ile sınıf yönetimi davranışları toplam puanı (r=-.412; p<.01) arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca sınıf mevcudu değişkeni ile cezalandırma davranışları (r=-.141; p<.05) alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler : Sınıf Öğretmeni, Sınıf Yönetimi, Tükenmişlik

Kaynakça

Cemaloğlu, N. & Kayabaşi, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(2), 123-155.

Charles, C. (2011). *Building Classroom Discipline*. Boston: Pearson.

Edwards, C. H. & Watts, V. J. (2008). *Classroom Discipline & Management*. New York: Wiley

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education.*Educational Psychologist*, *36*(2).

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. *VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları*, Hacettepe Üniversitesi, 143-154.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, *30*(1), 159-165.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 152-166.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Maslach, C. (1982). *The cost of caring.* New Jersey: Practice Hall Inc.

Prior, J. (2014). Focus on elementary: love, engagement, support, and consistency: a recipe for classroom management. *Childhood Education*, *90*(1).

Shechtman, Z. & Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*,*27*(3).

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, *23*(4).

Şahin, İ. & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, *10*(3).

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *11*(4), 549-568.

(7824) Okuma Yazma Güçlüğü: Kimin İçin?

Beyhan CAN — Uşak Üniversitesi

Seda ALTUNBAŞ YAVUZ — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Eğitimdeki en temel dil becerilerinden olan okuma ve yazma becerilerinin edinimi ilkokul birinci sınıfta başlamakta ve akıcı okuma yazma becerilerinin üçüncü sınıfın sonlarına doğru kazanılması beklenmektedir. Okumayla ilgili herkes tarafından onaylanmış tek bir tanım olmamakla birlikte (Dubin, Eskey, ve Grabe, 1986, s. 27); metininden anlam çıkarma süreci (Cline, Johnstone ve King, 2006; akt. Grabe ve Stoller, 2002), yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç (Güneş 2007, s. 140–141); "Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili bir iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" (Akyol, 2010, s. 1) şeklinde tanımlar mevcuttur. Yazma ise temel dil becerileri içerisinde en son kazanılan beceridir. Yazma beyinde yapılandırılmış bilgilerin bazı materyaller vasıtasıyla yazıya dökülmesi (Güneş, 2009); düşünceleri ifade ederken gerekli sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilebilmesidir (Akyol, 2010, s. 52).

Gerek okuma gerekse yazma becerisindeki yetersizlikler, bir takım güçlükleri de beraberinde getirerek bireyin öğrenme ve bilgilenmesi üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır.

Okuma güçlüğü (disleksi), bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve seviyesine uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda; doğru okuma, hız ya da okuduğunu anlamada beklenenin altında bir başarı sergilemesidir (APA, 1994). Harfler ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanması, okuma ve konuşmada zorluk ve okumada yaşıtlarına göre daha geriden takip söz konusudur (MEGEP, 2007). Bu durumda olan bireylerde beyin, zekâ, görsel ya da işitsel herhangi bir problem bulunmamakta; ancak buna karşılık dikkat, bellek ve motivasyon sorunu yaşanabilmektedir. Genellikle okuduğunu anlama, okuduğuyla ilgili soruları yanıtlama, ayırt etme ve neden sonuç ilişkisi kurmada güçlükler mevcuttur (Borella, Carretti ve Pelegrina, 2010).

Yazma güçlüğü (disgrafi), yazma yeteneğinin, kişinin kronolojik yaşından, zekâ kapasitesinden ve seviyesine uygun aldığı eğitim düzeyinden daha düşük olma durumudur (DSM V, 2013). Dikkat toplama, yazının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesi, aşamalandırma, hafıza, dil, bilişsel ve motorsal olmak üzere bazı sorunlar, yazma sürecinde karşılaşılan belli başlı güçlüklerdir (Akyol, 2012). Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler bilişsel süreçleri kullanamayarak yazılarında nitelik ve nicelik kaybına uğramakta; çalışmalarını hazırlarken çok zaman harcayarak diğer öğrencilere göre dezavantajlı duruma düşmekte ve akademik başarısızlıkla karşılaşmaktadırlar (Berninger ve Graham, 1998; Graham, Struck, Santoro, ve Berninger, 2006). Bunun yanında hayal kırıklıkları ve öz güven kaybı şeklinde duygusal olumsuzluklar yaşanmakta (Jones ve Christensen, 1999); öğrenciler ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin beklentilerini hiçbir zaman karşılayamayacakları yönünde bir psikolojiye bürünmektedirler (Sovik, Arntzen, ve Karlsdottir, 1993).

İlkokul sıralarında, okuma yazma güçlüğü yaşayan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve yazmayla ilgili yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik çok sayıda çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmalara ek olarak öğrencilerin yakın çevrelerinin, bu öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal yönleriyle ilgili izlenim ve düşüncelerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili görüş bildirebilecek durumda olan aile, öğretmen ve sınıf arkadaşlarının görüşleri ile bahsedilen öğrencinin kendisi ile ilgili görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmada öğrencilerin durumlarının, tespit edilen katılımcıların bakış açısından ele alınması amaçlamış ve çalışmanın problem cümlesi "Okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin durumlarına ilişkin yakın çevresinin (öğretmen, arkadaş ve aile) görüşleri ile bu öğrencilerin kendi durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin durumlarına ilişkin yakın çevresinin (öğretmen, arkadaş ve aile) görüşleri ile bu öğrencilerin kendi durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamayan bu çalışma, örnek olay modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır.

Örnek olay çalışması olayı derinlemesine ve doğal ortamında anlamayı hedefleyen; olayın bütünlüğünü ve birliğini korumayı ve anlamayı amaçlayan bütüncül bir sürece sahiptir (Punch, 2005, s. 144).

Örnek olay olarak tasarlanan bu çalışmada "durum" olması düşünülen kişi, okuma yazma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırma konusu olacak olan öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme yöntemine" göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 112). Çalışma kapsamında*durum* olarak düşünülen öğrenciler, anne-babası sağ ve birlikte olan, aileyle birlikte yaşayan, herhangi bir görme ve işitme problemi olmayan, normal zeka düzeyine sahip fakat okuma yazma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri içerisinden seçilmiş, bir kız ve bir erkek öğrencidir.

Bu araştırmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerinin bir arada kullanılması hedeflenmiş ve "*veri çeşitlemesi* (triangulation)" olgusuna örnek oluşturulmuştur.

Öğrencilerin ev ve okul ortamlarındaki durumunu ortaya koymak için, yakın çevresinde en çok iletişim içerisinde olduğu ailesi, öğretmeni, sınıf arkadaşları ve öğrencinin kendisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşmeler gerekli izinler alındıktan sonra ses kaydına alınacaktır. Ulaşılacak dokümanlar öğretmenin öğrenciyle ilgili tuttuğu notlar, öğrencinin karnelerindeki davranış notları, öğrencinin okuma yazma güçlüğüne ilişkin (varsa) hastane raporları ile yazı örnekleri şeklinde belirlenmiştir. Verilerin analizinde, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip ve yorumlanmasını gerektiren betimsel analiz yönteminin kullanılması planlanmıştır.

Çalışma devam etmektedir. Bu çalışmayla birlikte:

Okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile yapılan görüşme sonucunda, öğrencilerin sınıf seviyesine uygun metinleri okumakta ve yazmakta güçlük yaşadığı; yazı yazma sırasında eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi gibi okunaklılık becerilerini yerine getiremedikleri,

Öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşme sonucunda, bu öğrencilerin okumada ve yazmada güçlük yaşadıkları, derslerde ve ödevlerde sınıf seviyesinin gerisinde kaldıkları, bazı öğrencilerin sınıf ortamında sessiz kalıp içine kapandığı, bazılarının ise yaramazlık yapıp sınıf düzenini bozduğu,

Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla yapılan görüşme sonucunda, okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin derslerde çok zorlandıkları, okuma ve yazma yapamadıklarında diğer sınıf arkadaşlarının bazen tepki gösterdiği,

Öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşme sonucunda ise bu öğrencilerin ailelerinin çoğunlukla sosyo-ekonomik ve eğitim durumu düşük seviyede olan ailelerden oluştuğu, ailelerin bu öğrencilerin gelişimi için yeterince yardım edemedikleri gibi sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, örnek olay çalışması

Kaynakça

Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.

Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA.

APA. (1994). *Mental bozuklukların tanısal ve istatistiksel el kitabı*, 4.Baskı (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler.

Berninger, V. W., & Graham, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11–25.

Borella, E., Carretti,C., & Pelegrina, S. L. (2010). The specific role of inhibitory efficacy in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 541-552.

DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı (2013). *Amerikan Psikiyatri Birliği.* (H. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB.

Dubin, F., Eskey, D. E., & Grabe, W., (1986). *Teaching second language reading for academic purposes*, USA: Addison-Wesley.

Grabe, W. & Stoller, F. L., (2002), *Teaching and researching reading*, London: Pearson Education.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 6 (11), 1-21.

Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49.

Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü*. Ankara.

Punch, K. F., (2005). *Sosyal araştırmalara giriş- nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sovik, N., Arntzen, O., & Karlsdottir, R. (1993). Relationship between writing speed and some parameters in handwriting. *Journal of Human Movement Studies*, 25, 133– 150.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

(7919) The Effects of Cooperatıve Learnıng on Student's Metacognıtıve Awareness In Prımary 4th Grade Mathematıcs Course

Fatma ERDOĞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Ayfer KOCABAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

A mathematics programme with the consideration of " Any child can learn mathemathics" expresses that the learning mathemathics is very superb and extensive process (MEB, 2009: 7). In a changing World, people who can understand and handle math problems have the opportunities to shape their future. Mathematical sufficieancy opens many doors for a good future. Accordingly, all students need oportunity to learn and grasp math (Walle, Karp, & Williams, 2013). Cooperative learning method eases the learning of math, reduses the math fear, improves the social skill, makes the course entertaining (Gelici ve Bilgin, 2011).Math courses plays very important role in our country and takes place from preshool education to higher education (Baykul, 2014: 35).Flavell (1976) defines the metacognition as awareness and the self control of the person's own congnition.He uses this term to understand and express the brain activity of students while they are solving a math problem. Metacognition is seperated as cognition and the knowledge cognition organization to express two different research area (Panaoura, Philippou, 2003). In other research, metacognition is defined as cognitive awareness of person during the percetion, recognition and consideration processes and controlling the wholl processes (Hacker, Dunlosky, 2003). It is quite important that the student aware of his/her strenghts and weaknesses and improve them (Yüksel, 2003).Researchers stated that metacognition plays an important role in oral conveying of knowledge,language acquisition, memory, problem solving, writing and reading comprehension and social cognition(Flavell, 1979). Metacognition skills arise from 5-7 years and develops during the education life(Gage ve Berliner,1988: akt. Özsoy, 2006). According to PISA (2009) results, students need to have cognitive and metacognitive information processing repertoire to develope effective learning styles (OECD, 2010; 97).This situation indicates how important metacognition is and also strategies that improves the metacognition are need to be tought to students since primary shcool (Ataalkın, 2012).Paris and Winograd (1990) states that cooperative learning method can be used to improve metacognition skills(akt. Doğan, 2013). In the groups made according to cooperative learning methods, a member of the group both controls his/her own learning and others. Especially when the douple control technique is applied, students consider their own ideas as well as the others. A student talks to other one about subject, explains his/her type of thought. The other student listens and ask question to clarify his /her own thoughts.Therfore, both of them learn and recognise their own learning processes. This situation matches with the metacognition research conducted by Selçuk (2000).Metacognition is persons' own knowledge of his/her own cognitive process and awareness of this knowledge.It is considered of one type of cooperative leanning methods, dual control technique, will improve the metacognitive awareness, therefore it will help to achieve success in mathematics.Using songs in mathematics course provide to develop positive attitudes towards mathematics of students and to increase their mathematics academic achievement (Kocabaş,2009).When it comes to international math exams such as TIMSS and PISA,our country takes part towards the end of the list.In this study,it is aimed to contribute the math learning of the student by using dual control technique.

In the study quasi-experimental design with pre-test and post-test method was used. Research was conducted in two primary schools that determined randomly in Buca, Izmir in the second term of 2014– 2015 education year. The study included one control group and one experimental group. There were 32 students in experimental group and 34 students in control group. Subjects in both groups was conducted by researcher during the study. Dual control technique which is a technique of cooperative learning used in the experimental group. On the other hand current teaching methods were applied on the control group. In the research in order to collect data "Metacognitive Awareness Inventory for Children A Form" (Jr. MAI) was used. That was applied to the groups as pre test and post test. The scale that the purpose of 3-9. grade students metacognitive skills measure, have been developed by Sperling, Howard, Miller and Murphy (2002). The scale's availability in Turkey has been evaluated by Karakelle ve Saraç (2007). In this research for recalculate the validity and reliability of metacognitive awareness scale have been made a pre-practice. The Jr. MAI form was applied in two different primary schools 183 grade 4; 20 3rd grade student; total of 203 students. Confirmatory factor analysis was made to examine the factor structure and validity of the scale. Analysis indicated that the scale of KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value was found to be 0.77. In the research for data analysis were used both parametric statistical and non-parametric statistical due to the pre-test data distribution.

According to findings; metacognitive awareness scale of the experimental group post-test scores (32,09)were found to be higher than the control group(31,82).However,Mann-Whitney U-test results show that it has a similar level of metacognitive awareness in both groups at the beginning of the process.At the end of study,when examined in their own groups according to the Wilcoxon signed rank test which carried out to determine the metacognitive awareness of the experiment group there is no significant difference between the pretest-posttest scores of the experimental group.Similarly metacognitive awareness of the scale of the control group's between pre-test post-test scores were not found to have statistically significant difference.When independent samples t-test which conducted for post test score differences Metacognitive awareness scale of experimental and control groups's results are analyzed the score of the experimental group was higher than control groups's post test score. But it was determined that this difference not a significant correlation($t(58.12)=0.31$, $p>.05$).

Anahtar Kelimeler : Teaching Mathematics, Cooperative Learning, Dual Control Technique, Metacognitive Awareness.

Kaynakça

Ataalkın, N. A.(2012). *Üst Bilişsel Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık ve Becerisine, Akademik Başarı İle Tutumuna Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Baykul, Y. (2014). İlkokulda Matematik Öğretimi. Ankara: Pegem.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim.*Middle Eastern ve African Journal of Educational Research (3)*, 6-20.

Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2011).İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 40-70.

Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspect of mathematics Problem Solving.* Hillsdale.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist* , 906-911.

Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003).Not All Metacognition Is Created Equal.*New Directions for Teaching andLearning*, 73-79.

Kocabaş, A. (2009). Using songs in mathematics instruction: Results from pilot application. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 538-543.

MEB (2009).*İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Progrmı. 05.09.2014* tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.

OECD (2010), *PISA 2009 Results:Learning to Learn Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III) http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en.*

Özsoy, G. (2006). Problem Çözme ve Üstbiliş.*Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri,*(II) (Ankara; Gazi Üniversitesi; Mayıs, 2006). Ankara:Kök.

Panaoura, A. ve Philippou, G.(2003).Young Pupils' Metacognitive Ability In Mathematics. *European Research In Mathematics Education III*.

Walle, J. A.,Karp, K. S. ve Williams, J. M. (2013). İlkokul ve Ortaokul Matematiği. Ankara:Nobal.

Yüksel, G.(2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: Bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: Kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 41-59.

(8171) Okul Öncesi Beş Yaş Grubu Öğrencilerinin Okuma Yazma Hazırlığını Etkileyen Temel Beceriler

Cemal YILDIRIM
MEB

Derya ARSLAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Genel olarak araştırmacılar çocukların altı yaş civarında okuma yazmaya hazır olduğunu düşünmektedir. Teknolojik gelişmeler yetişkinleri ve onların hayat ortamlarını etkilediği gibi çocukları da etkilemektedir. Çocuklar henüz okula gelmeden çevresel yazılım işaretlerini (trafik işaretleri, reklamlar, logolar vb.) öğrenmektedirler. Çevresel yazılımlar yoluyla çocuklar yazının fonksiyon ve formunu anlayabilir, kelime hazinelerini geliştirebilir, harfleri ve hatta isimlerini tanıyabilirler. Böylece çocukların görsel algılamaları da gelişir (Akyol, 2013).

Okul öncesi eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri çok önemli bir yere sahiptir. Bu etkinlikler, hemen her gün plan içerisinde yer bulmaktadır. Çocukların dil ve zihin gelişimlerinin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde bu etkinlikler; çocukların düzgün konuşmaları, yeni sözcükler öğrenmeleri, kendilerini ifade etmeleri açısından programlarda çok yer verilen etkinliklerdir (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya, Gençdoğan, 2008).

Okul öncesi eğitim, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenmiştir (Senemoğlu, 1994). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, okul öncesi dönemdeki çocukların, algılarını geliştirmelerini, dikkatlerini toplayabilmelerini, hatırlayabilmelerini, akıl yürütme, problem çözme, el-göz koordinasyonu ve kalem tutma becerilerini geliştirebilmelerini, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama gibi bilişsel fonksiyonlarını kullanabilmelerini kolaylaştırmaktadır (Yıldızbaş ve Parlakyıldız, 2004). Buna göre, okul öncesi dönem çocuğun okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden temel olan kritik bir dönemdir (Yazıcı, 2010).

Birçok gözlemci okul öncesi çocukların çevresindeki yazı ile ilgili ayrıntıları keşfettiğini ortaya koymaktadır. Okul öncesinde zengin okuma yazma deneyimleri olan bir çevrede yaşamak çocukların okulda okuma yazmayı daha kolay öğrenmesini sağlamaktadır (Clay, 2002). Yapılan çalışmalara (Uyanık, Kandır, 2010, Yazıcı, 2010) göre sözel dil becerisi, yazı farkındalığı, genel kültür bilgisi, görsel algı, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı öncesi beceriler okuma yazma becerilerini etkileyen temel becerilerdir. Çocukların konuşması, çevresinde bulunan yazı ögelerinin farkında olmaları, merak etmeleri, soru sormaları,görselleri yorumlamaları, yazının temel ögesi olan harfleri fark etmeleri okuma ve yazma becerilerini etkilemektedir. Bunun yanında çocukların yazıyı çeşitli biçimlerde taklit etmeleri, sesleri tanıma ve ayırt etmeleri de önemlidir. Heilman'a (1967) göre bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor beceriler okuma öğretimini etkilemektedir ve bu özelliklerin incelenmesi gerekmektedir. Temel becerilerin öğrencilerin okuma yazma öğrenimlerine katkısının çalışılması, okul öncesi okuma yazma etkinliklerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada okul öncesi 5 yaş grubu öğrencilerinin okuma yazmaya hazırlığını etkileyen temel becerilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayıp tahmin yürütebilmek için tasarlanan deneysel olmayan araştırma çalışmasıdır (Christensen, Johnson, Tuner, 2015, Sönmez, Alacapınar, 2014). Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Burdur ilinde bulunan okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubu öğrencilerine uygulanacaktır.

Araştırmada, okuma yazma becerilerini etkileyen değişkenlerden sözel dil becerisi ile yazı öncesi çalışmalarının ölçülmesinde Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin (Unutkan, 2003) ilgili alt ölçekleri, Genel Kültür Bilgisi, Yazı Farkındalığı ve Alfabe Bilgisi'nin ölçülmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanacak olan gözlem formları, Fonolojik Farkındalık Becerisinin ölçülmesinde ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Fonolojik Farkındalık Testi kullanılacaktır.

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği: Araştırmada veri toplamak üzere Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve standardizasyonu yapılan "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği"nin Uygulama formunun alt boyutu kullanılacaktır. Söz konusu ölçeğin matematik, fen, ses, çizgi ve labirent çalışmaları olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek toplam 74 soruyu içermektedir. Ölçek çocuklara bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmaktadır. Uygulama formu için test-tekrar test güvenirliği (devamlılık katsayısı) r= .93, p< 0.01 oldukça yüksek olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı da (cronbach alpha) yüksektir (r=.93 p<.01).

Çalışmada verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel metotları; sayı, aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra veriler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla da korelasyon analizi kullanılacaktır.

Okuma ve yazma önemli iki akademik beceridir. İlkokul birinci sınıfı okuma yazma öğretiminin başlangıcı kabul etmek doğru olmaz. Çocuğun bu yaşa gelene kadar deneyimlediği her şey okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemin etkili yaşanması çocuğun akademik becerilerini olumlu yönde geliştiricektir. Okul öncesi beş yaş grubu öğrencilerinin okuma yazmaya hazırlığını etkileyen temel beceriler incelenecek ve öğrencilerin okuma yazma öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenecektir. Sözel dil becerisi, yazı farkındalığı, genel kültür bilgisi, görsel algı, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı öncesi beceriler arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılacaktır. Temel beceriler ile ilgili toplanacak veriler, okul öncesi etkinliklerin daha kapsamlı ve beceri geliştirmeye dönük hazırlanmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi, okuma yazma, temel beceriler

Kaynakça

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Christensen, B., Johnson, B., Tuner, A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz. (Çev. Ed: Yapay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Clay, M. M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement* (Second Edition). United States: Heinemann.

Heilman, A. W. (1967). *Principles and practices of teaching reading* (İkinci Basım). Ohio: Charles E. Memill Books.

Parlakyıldız, B., ve Yıldızbaş F., (2004). Okulöncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.*

Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.

Sönmez, V., Alacapınar, F. (2014). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.Ankara: Anı Yayıncılık.

Tuğluk, H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, İ., Gençdoğan, B. (2008). Okul Öncesi öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. KKEFD Dergisi, 17, 72-81.

Unutkan Polat, Ö. (2003). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 243-254.

Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 118-134.

Yangın, B. Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2010). Yangın-erdoğan-erdoğan fonolojik farkındalık ölçeği I. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 971-977.

Yazıcı, E. (2010). 61 -72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testi"nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

(6859) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Hukuk ve Politik Okuryazarlığı Üzerine Bir Durum İncelemesi

Hatice KARA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Zafer TANGÜLÜ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Eğitim, bilimsel teorileri test eden, deneysel ve analitik ilişkileri tespit eden ve eğitsel uygulamaların değerlerini ortaya çıkaran disiplinler arası bir araştırma ve uygulama alanıdır. Bu amaçları gerçekleştirirken kuram ve kavramlarını; sosyoloji, psikoloji, antropoloji, politika vb. alanlardan almaktadır (Balcı, 2010). Bireylere bilişsel becerilerin kazandırılmasının yanı sıra toplumda etkin bir vatandaş olabilmeleri için gerekli olan beceri ve tutumlarını geliştirmek, eğitimin en önemli görevlerinden birini oluşturur. Ulusal egemenliği benimsemiş devletlerde yönetim gücü bir tekelin ya da çoğunluğun yerine tüm ulusa ait olduğundan dolayı, kullanılması da tüm vatandaşların lehine olacaktır. Ancak bu sayede çoğunluğun adaletsiz ve yanlış kararlar alması önlenebilecek ve bir kontrol mekanizması oluşturulabilecektir. Bu bağlamda demokrasiyi bir adım daha ileriye taşıyacak ve geliştirecek olan yeni nesildir. Çünkü demokrasi açısından eğitimin temel amaçlarından biri katılımcı ve çoğulcu demokratik toplum yapısının vatandaşlar tarafından benimsenmesi ve bir yaşam biçimi haline dönüştürülmesidir. Bir diğer amaç ise bireyleri; insan hak ve özgürlüklerinin farkında, demokratik değer ve tutumu içselleştirmiş ve onları davranışa dönüştüren etkin vatandaşlar haline getirebilmektir. Nas'a göre (2000) okul eğitimi aracılığıyla etkin bir vatandaş yetiştirme; öğrencilere söz ve eleştiri hakkı tanıma, sınıf içi kural ve kararları öğrencilerle birlikte oluşturma, yasal süreçler içerisinde hakkını savunmasının öğretilmesi, öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşma ve dayanışma içerisinde olmalarını sağlama ve anayasadaki ilgili maddelerin öğrenilmesiyle gerçekleşir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin amacı, etkin ve sorumluluk bilinci gelişmiş vatandaş yetiştirmektir (MEB, 2009). Etkin bir vatandaş ise; devlete karşı hak ve sorumluluklarını bilen, kültürel değerlerine sahip çıkan aynı zamanda gelişim ve değişimleri açık, seçme ve seçilme hakkı, eğitim hakkı gibi hak ve özgürlüklerini kullanabilen vasıflara sahip kişi demektir (Oğuz, 2013). Politik okuryazarlık siyasal sistemler içerisinde vatandaşların yöneticiler ve alınan siyasi kararlar üzerinde söz sahibi olması demektir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007). Hukuk ise bireylerin ve toplumun huzur ve barış içerisinde hayatlarını sürdürmelerini, bireylerin hak ve sorumluluklarının farkında olarak yaşamlarını biçimlendirmelerini sağlamaktadır (Gargia ve Michaels, 2001; Anayurt, 2007; Andaç, 2008; Bilge, 2012). Günümüzde sosyal bilgiler denildiğinde, sosyal bilimlerle ilişkili ama bağımsız bir alanı kapsayan, sosyal bilimlerin içerisinde yer alan tarih, sosyoloji, coğrafya, psikoloji, antropoloji, siyaset bilimi, hukuk gibi disiplinlerin içerisinden seçilen konulardan ilköğretim öğrencilerinin düzeylerine uygun ve öğrencilerin yaşantılarında somutlaştırabilecekleri konuları içeren ders akla gelmektedir (Oğuz, 2013). Türkiye'de disiplinler arası ve bütünleşmiş bir vatandaşlık eğitim programının geliştirilmesine yönelik ilk çalışmalar ise ABD'de "yeni sosyal bilgiler" hareketinin ortaya çıktığı yıllarla benzerlik göstermektedir (Öztürk, 2009). Bu süreçte politika ve hukukla ilişkili derslerde yer alan konuların, sosyal bilgiler dersi konuları ile paralellik gösterdiği göze çarpmaktadır. Ancak politika ve hukuk konularının temel eğitim programlarında nasıl yer aldığı konusunda ayrıntılı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle etkin bir vatandaş yetiştirilmesi için politika ve hukuk konularına ait bilgilerin fark ettirilmesi ve bu konulara ait programdaki kazanımların incelenmesi gerekmektedir. Sonuç olarak temel eğitimin ilk üç yılında okutulan hayat bilgisi dersi ile 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulmakta olan sosyal bilgiler dersi bu amaçların gerçekleştirilmesini hedeflemektedir. Bu derslerin temel amacı, öğrencilere sosyal becerileri kazandırarak, onların toplumsallaşmasını sağlamak ve onları etkin bir vatandaş olarak hayata hazırlamaktır (Oğuz, 2013). Bu yüzden sosyal bilgiler öğretim programında hukuk okuryazarlığı ve politik okuryazarlık konuların irdelenmesi büyük önem arz etmektedir.

Araştırma, amacına uygun olması nedeniyle nitel araştırma türlerinden durum çalışması ile oluşturulmuştur. Durum çalışmasının önemi, tek bir durumdan neler ortaya çıkabileceğine dikkat çekme yeteneğinde gizlidir. Durumun karmaşıklığına, tekliğine veya parçası olduğu sosyal bir bağlamla olan bağlantılara odaklanmayı sağlar (Glesne, 2013). Bu tür ile desenlenen araştırmalarda duruma yönelik öğeler bütüncül bir yaklaşımla incelenebilir ve araştırılan durumdan ne şekilde etkilendikleri ortaya çıkarılabilir (Patton, 2014;Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Patton, 2014). Doküman incelemesi için ilgili öğretim programları incelendikten sonra programın; hukuk ve politik okuryazarlığına ilişkin veriler sınıf kademeleri kapsamında ele alınmış ve veriler bu başlıklar çerçevesinde toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde kullanılan öğretim programlarına T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen ölçütlere göre betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008), betimsel analizin daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden ortaya konulduğu araştırmalarda tercih edildiğini ve elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalara göre ele alındığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da kullanılan ölçütler, ilgili öğretim programlarının taranarak araştırmacılar tarafından belirlenmesi sonucu oluşmuştur. Ayrıca verilerin analizinde bir hukuk, bir sosyoloji, bir dil bilimi ve bir eğitim bilimleri alanında toplam dört uzmanın görüşüne başvurulmuş, bu sayede araştırmanın güvenilirliği arttırılmıştır. Araştırma kapsamında ilgili öğretim programlarının hukuk ve politik okuryazarlığına ilişkin kullanılan ölçütleri; genel amaçlar, beceriler, kavramlar, değerler, öğrenme alanları ve kazanımlardır.

Sosyal bilgiler dersinin, diğer sosyal bilimler ile disiplinler arası bir etkileşim içerisinde olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretim programının hukuk okuryazarlığına ilişkin kazandırmayı hedeflediği bir beceri bulunmamaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programında sınıf kademesi yükseldikçe hukuk okuryazarlığı ve politik okuryazarlıkla ilgili kavram sayısının artmadığı, pekiştirilmesi ve içselleştirilmesi için aynı kavramların tekrar edildiği sonucu çıkarılabilir. Öğrenme alanlarının çoğunun hukuk okuryazarlığı ve politik okuryazarlıkla ilgili olması, kuşkusuz sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaş yetiştirmede ne kadar önemli bir yeri olduğunun kanıtıdır. Öğretim programındaki ara disiplin kazanımlarında duyuşsal alan eksikliğinden söz edilebilir. Ara disiplinlerde en fazla kazanımların İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi'ne verilmiş olması sosyal bilgiler eğitiminde etkin vatandaşlığa verilen önemin bir göstergesidir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler dersi, öğretim programı, nitel araştırma ve bütüncül çoklu durum çalışması, hukuk okuryazarlığı

Kaynakça

Anayurt, Ö. (2007). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. 8. Baskı. Ankara: Seçkin.

Andaç, F. (2008). *Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Detay.

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 8. Baskı. Ankara: Pegem A.

Bilge, N. (2012*). Hukuk Başlangıcı.* 30. Baskı. Ankara: Turhan.

Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,*50*(50), 213-246.

Gargia, J. and Michaelis, J.U. (2001). *Social Studies for Children (A Guide to Basic Instruction).* USA: Allyn & Bacon Company.

Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. P. Yalçınoğlu ve A. Ersoy (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Nas, R. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Bursa: Ezgi.

Oğuz, S. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Çerçevesinde Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Bakış. C. Öztürk. (Edt.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi.*. Ankara: Pegem A. ss. 1-31.

Patton, M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler programı, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. 7. Baskı. Ankara: Seçkin.

(7970) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafyaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi ve Güvenirlik Çalışması

Mehmet ŞİMŞEK
Marmara Üniversitesi

Hamza AKENGİN
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Tarihi süreçte eğitim insanoğlunun hayatında çok önemli bir yere sahip olmuştur. Çünkü toplumların sosyal, kültürel, teknolojik ve ekonomik gelişmelerinde eğitim büyük rol oynamıştır. Tarihte kurulan büyük imparatorlukların kurdukları eğitim sistemleri (Çin imparatorluğunda Konfüçyüs sistemi, Selçuklu İmparatorluğunda Nizamül-Mülk sistemi ve Osmanlı imparatorluğunda Enderun sistemi…) ve eğitime verdikleri önem, fertlerin ve dolayısıyla toplumların ayakta kalma mücadelesinde eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Eğitim, tarihte olduğu gibi günümüz bilgi çağında da önemini korumuştur ve çok daha fazla artırmıştır. Bu durumda, nitelikli bir eğitim faaliyeti artık sosyal hayatta yapılan ekonomik faaliyetlerden kültürel ve sosyal faaliyetlere oradan siyasi faaliyetlere ve teknolojik gelişmelere varıncaya kadar her alanda önemli etkiye sahip olmuştur. Toplumların dününde, bugününde ve yarınında son derece önemli etkilere sahip olan eğitim faaliyetlerinin temel işlevlerinden biri, toplumların ekonomik, kültürel ve teknik gelişmesine katkıda bulunmanın yanında arkadan gelen nesillere birikimleri aktarıp onların daha müreffeh bir hayat yaşamasını sağlamak, bunun yanında bilgi çağının şartlarına uygun donanımlı fertler yetiştirmektir.

Bu doğrultuda İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında var olan coğrafya disiplininin yeri ve kapsadığı konuların öğrencilere kazandırmak istediği beceriler incelendiğinde; öğrencilere, çevrelerini tanımayı ve bilinçli olarak gözlemlemeyi, yaşadığı yerleşim yerini, ülkeyi ve tüm dünyayı konumlandırma becerisini öğretmeyi hedeflediği görülmektedir. Öztürk'e (2009, s.20) göre ise sosyal bilgiler içerisinde coğrafyacılar kendi disiplinlerini konum, hareket, yer, yerler arası ilişkiler ve bölge temaları üzerine oturtmuşlardır.

Akkaya'ya (2009) göre öğretmen adaylarının kendi branşına ve öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olması meslek hayatlarında sorumluluklarını istekli bir şekilde yerine getirmesini, eğitim kurumlarında uygulanacak olan yeni bir eğitim modelini daha hızlı kavramasını, öğrenme teorilerini, pedagojik yöntem ve eğitim programlarını sorgulamasını, yeniden tasarlama becerisini geliştirmesini sağlayacaktır.

Öğrencilerin coğrafyaya yönelik olumlu tutumlarıyla, coğrafi bilgi ve becerilerini arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ve bu tutumlarının onlarda farkındalık oluşturmada etkili olduğu belirtilmektedir (Bein, 1990; Sack ve Peterson, 1998; Yau 1977). Dolayısıyla öğretmen adaylarının tutumlarıyla ilgili çalışmalardan elde edilen bulgular ve çıkarılan sonuçlar, öğretmenlerin mesleğe başladıklarında ders içi ve ders dışı etkinliklerinde onlara yol gösterici olabilir. Aynı zamanda bu çalışmaları yapan araştırmacıların önerileri, nitelikli öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayabilir. Çünkü öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği donanımı elde etmelerinde eğitim hayatlarında almış oldukları alan bilgisi ve genel kültür derslerinin yanında tutumlarının da etkisi büyüktür. Bu açıklamalardan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik tutumlarını ölçmek için bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve güvenirlik çalışması araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Araştırma sonuçlarının değer kazanması genellenebilirliği ile doğru orantılıdır. (Karasar, 2014, s.109). Bu araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Türkiye'de 59 üniversitenin eğitim fakültesinin ilköğretim bölümü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören 6432 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Sakarya Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Anabilim Dalında öğrenim gören 258 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Tutum ölçeğinin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir.

Bu araştırmada nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Bu tezde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlandığından çalışma; nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama ve korelasyonel (ilişkisel) tarama desenlerine uygun olarak yürütülmüştür. Nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nesnel kuramları test etme yaklaşımıdır. Bu değişkenler genellikle ölçme araçları ile sırayla ölçümlenebilir, böylece sayısallaştırılmış veriler istatistiksel işlemler kullanılarak analiz edilebilir (Creswell, 2013, s.4). Tarama deseni; bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2013, s.155; Johnson & Christensen, 2014, s.217). Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir. (Büyüköztürk ve Ark., 2014, s.177).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliği ölçeğin 70 maddelik son formu üzerinde açımlayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan iki (boyutlu) faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Sonuç olarak, iki boyutlu ve 29 maddelik sosyal bilgiler öğretmen adayları coğrafyaya yönelik tutum ölçeği elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik tutum ölçeği, iki (boyut) faktörden (Sevgi ve hoşlanma ile gerekli görme boyutları) oluşmaktadır. Ayrıca geliştirilen tutum ölçeğin güvenirliği, Cronbach's Alpha değeri ölçeğin bütününde 0.975, Sevgi ve Hoşlanma Boyutunda 0.951 ve Gerekli Görme Boyutunda .855 olarak hesaplanmıştır. Sonuçta, 2 faktörlü bir yapıda ve 24'ü olumlu 5'i olumsuz 29 maddelik 5'li likert tipinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik tutum ölçeği [U2] elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı, Tutum, Ölçek,

Kaynakça

Akkaya, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 35-42.

Bein, F. L. (1990). Baseline Geography Competency Test: Administered in IndianaUniversities. *Journal of Geography*, 89 (6), p. 260-266.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: İletişim Yayınları, 18. Baskı.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Demir, S. B. (Çev. Edt.). Ankara: Eğiten Kitap.

Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma yaklaşımlar. Demir, S. B. (Çev. Ed.) Ankara: Eğiten Kitap.

Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (s.1-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sack, D. and Petersen, J. F. (1998). Children's Attitudes Toward Geography: A Texas Case Study. Journal of Geography, 97(3), p. 123-131.

Yau, B. L. L. (1977). Social Attitudes and The Teaching of Geography. *Educational Journal*, No.IV.

(8031) Keloğlan Masallarının 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler Açısından Analizi

Ayşegül TURAL Bartın Üniversitesi

Gülsün ŞAHAN Bartın Üniversitesi

ÖZET

Değerler, bireylerin toplumsal yaşamlarında uyum içinde sosyalleşmesine yardımcı olan unsurlardır. Değerler, toplumsal yaşam içinde kabul görme sürecinde bireylere, önemli olan ve tercih edilmesi gereken kısacası nasıl uyum içinde yaşanılacağı konusunda rehberlik eden kaynaklardır. Eğitim Programları içerisinde yer alan değerler ve bu değerlerin eğitimi öğretimi noktasında bireylere rehberlik ederken aynı zamanda bu süreci de daha sistemli hale dönüştürmektedir (Akbaş, 2008). Bireylerin toplum içinde kabul görmesine, bir birey olarak kültürel ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmayı hedefleyen değerler, eğitim ortamlarında önem arz eden konulardan biridir. Çünkü bireylerin geleceğe hazırlanması ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Günümüz eğitiminin çağdaş yaklaşımları benimsediği düşünüldüğünde Yapılandırmacı Yaklaşım temelli oluşturan tüm öğrenme programları için değer konusu öne çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler de Yapılandırmacı Yaklaşım temelinde yeniden yapılandırıldıktan sonra değer konusu üzerinde önemle durmaktadır. Bu program dahilinde bireylerin sahip olması beklenilen belli başlı temel değerler bulunmaktadır. Değerler her sınıf düzeyine göre öğrenme-öğretme süreci içerisine farklı şekillerde yansıtılmaktadır. Sosyal Bilgiler Programında yer verilen değerler; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Ancak günümüzün eğitim algısı doğrultusunda değer ve değerlerin öğretimi noktasında yeni ve daha çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde birey merkezli bir eğitim süreci benimsenmektedir. Bu süreç boyunca bireylerin farklı öğrenme özellikleri bakımından zengin bir öğrenme-öğretme süreci oluşturup her öğrenciye hitap edebilmek ve onları öğrenme sürecine aktif şekilde katabilmek temel amaçlardan biridir. Bu bakımdan farklı öğrenme yöntem tekniklerinin denenmesi de mümkündür. İşte bu araştırma boyunca değerlerin kazanımı noktasında kültürel zenginliklerimizden biri olan Keloğlan Masalları konu edinilmiştir. Keloğlan Masalları hem edebi hem kültürel geçmişimizin izlerini taşıyan geçmişten günümüze değerlerimizin önemli izlerini taşıyan bir eserdir. Masalların genel yapılarına baktığımızda geçmişten günümüze kültürel birikimin aktarılmasında aracı edebi unsurlar olduğu görülmektedir. Masal kitapları, birebir çocuklar için yazılmadıkları halde hem içerikleri hem de vermiş oldukları mesajlar bakımından edebi geçmişimizin izlerini barındıran önemli kültür öğeleridir (Akkaya, 2014). Bu açıdan Keloğlan Masalları da Türk tarihinin köklü geçmişini günümüze taşıyan ve içerisinde birçok kültür öğesi barındırması bakımından bu çalışmanın konusu olarak seçilmiştir. Çalışmada Münire Danış tarafından hazırlanmış olan Keloğlan İle Güle Oynaya kitabı içerisinde yer alan Keloğlan Masalları incelemeye alınmıştır. Keloğlan Masalları içerisinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde bireylerin sahip olması beklenilerek listelenen temel değerler aranmıştır.

Araştırmada Keloğlan Masalları incelenecek ve içerisinde vurgulanan Sosyal Bilgiler Programında yer alan değerler bulunacaktır. Sosyal Bilgiler Programında yer verilen bu değerler; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Programda yer verilen her bir değer ayrı bir kategori olarak sınıflandırılacaktır. Aynı zamanda bu kategorilerin birbirinden bağımsız olması ve birbirinin kapsama alanına girmeyecek şekilde oluşturulmasına özen gösterilecektir. Bu şekilde her farklı kategori altında yapılacak analiz sadece ilgili olduğu kategoriyle sınırlı kalacak, diğer kategorinin analiz sürecine de dahil edilmemiş olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sosyal Bilgiler Programındaki bu temel değerler aynı zamanda kitapta yer alan masallar içerisinde kullanılma sıklıkları bakımından da çeşitli temalara göre gruplandırılacaktır. Ardından Nitel araştırma doküman analizi tekniği yardımıyla analiz edilecektir. Doküman analizi betimsel araştırmalarda belli temalara bağlı araştırma süreçlerinde durum tespiti aşamalarında sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgularla ilgili bilgi içeren yazılı dokümanların incelenmesi ve analiz edilmesini kapsamaktadır. Bu açıdan istenirse tek başına temel bir araştırma yöntemi olabileceği gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda ek bilgi sunabilecek kaynak olarak da kullanılabileceğinden önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmanın analiz edilmesi süreci boyunca yüzde(%)ve frekans (f) değerleri üzerine odaklanılacaktır. Böylelikle Keloğlan İle Güle Oynaya kitabı içerisinde yer alan masalların tümünün içerisinde yer bulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı temel değerlerinin kullanım alanları ve kullanım sıklıkları temalara göre gruplandırılabilecektir. Elde edilen sayısal veriler ile masallar içerisinden doğrudan alıntılar yoluyla seçilen örnekler de tam metinde paylaşılacaktır.

Keloğlan İle Güle Oynaya kitabı içerisinde yer verilen masalların Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda vurgulanan ve bireylerin sahip olması beklenilen değerler bakımından inceleneceği bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde vurgulanan temel değerleri Keloğlan Masalları içerisinde yakalamanın beklenilen en önemli sonuç olacağı düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde özellikle vurgulanan bu temel değerler, adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Örneğin, Keloğlan masallarında adil

olma keloğlan ve padişahla ilgili örneklerde vurgulanırken, aile birliğine önem verme konusu keloğlanın annesi ile ilişkilerinde aileye verdiği önem şeklinde dikkati çekmektedir. Aynı zamanda Keloğlan dürüstlüğü ve hoşgörülü tavrıyla Sözlü Türk Edebiyatının önemli kültürel öğelerinden birisidir. Bu örneklerde görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı'nda yer alan tüm değerlerin Keloğlan Masalları içerisinde karşılık bulacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, değer, masal, Keloğlan Masalları.

Kaynakça

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16),* s. 9-27.

Akkaya, N. (2014). Keloğlan Masallarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2,2(1)*, s. 312-324.

Bacanlı, H., Dombaycı, M. A. (2012). Değer Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı. II. Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu.

Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 9/2,* s. 429-436, Ankara- Turkey.

Danış, M. (2011). *Keloğlan İle Güle Oynaya*. Timaş Yayınları.

Şimşek, N. (2013). Hayat Bilgisinde Kişisel Nitelik (Değer) Öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science Volume 6 Issue 1*, p. 1325-1346.

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *TÜBAR-XIX-Bahar*. S. 499-521.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*. Seçkin Yayınevi, Ankara.

Balcı, A. F., Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 1, Nisan,* s. 195-213.

(7127) Türkiye'de Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Çinlilere Yönelik İfadeler

Eray ALACA — Giresun Üniversitesi

Mehmet ELBAN — Bayburt Üniversitesi

ÖZET

Barışçıl vatanseverlik, demokratik vatandaşlık gibi değerlerin eğitimde ideal olarak paylaşıldığı günümüzde öğrencilerin, özellikle ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin, diğer ülkelere yönelik barışçı tutumlara sahip olmasında tarih ders kitaplarında ötekilere dair ifadelerin düşmanlık içermemesi önemli bir yer teşkil eder. Zira XIX. yüzyılda milli devletlerin gelişmeye başlamasıyla milli kimliklerin oluşumu açısından artarak önem kazanan tarih dersi ve kimlik aktarımının temel araçlarından olan tarih ders kitapları ve tarih ders kitaplarındaki öteki kurgusu önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Çünkü bireyler ve toplumlar kimliklerini sadece kendilerinin algılarıyla inşa etmezler, bunun yanı sıra kaçınılmaz olarak bir öteki algısı eğiliminde olurlar. Bu durum ötekinin yazımını, kurgulanmasını da zorunlu kılmaktadır. Türk tarihi yazımında Çinlilerin, Yunanlıların ve Ermenilerin doğal olarak yazılması da böylesi bir durumdur. Bu noktada önemli olan ötekinin çatışmacı, dışlayıcı, küçük düşürücü, aşağılayıcı ya da alaycı ifadeler olarak kurgulanmamasıdır (Sarıbay, 1997, s.6; Güvenç, 1998, s. 24; Tekeli 1998, s.2; Yıldırım, 2014, s.83).

Ötekileştirmelerde kullanılan ifadelerin yarattığı olumsuzluğun, XX. Yüzyıl başlarında I. Dünya Savaşı sonrasında fark edilmesi üzerine uluslararası barışı korumak amacıyla kurulan Milletler Cemiyeti'ne bağlı olarak kurulan "Cooperation Intellectuelle" komisyonu, milletlerin birbirlerine kin ve intikam beslemelerine sebep olacak unsurların tarih ders kitaplarından çıkarılmasını önermiş ve tarih ders kitaplarının düzenlenmesinde sadece gerçek olayların yazılmasını, devletlerin suçluluğu veya suçsuzluğu hakkında kesin hüküm verilmemesini, kin, nefret ve intikam hislerini aşılayacak sözler kullanılmamasını, savaşlar hakkında gerçeklerin söylenmesini, savaşların zararları ve felaket getiren sonuçlarını, uluslararası ilişkilerde sorunları barışçı yollardan çözen örgütlerden söz edilmesini ve sosyal, ahlaki ve askeri erdemlerin sadece tek bir ulusa indirgenmemesi esaslarına dikkat edilmesini önermiştir(Antel, 1943, s.225).

İki dünya savaşı arası dönemdeki bu çabalar yeterli olmayıp, II. Dünya savaşı yaşanınca bu sefer 1945'te kurulan Birleşmiş Milletler' e bağlı "UNESCO" uluslararası bir uzlaşma ve anlayış ruhu yaratmak için tarih ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi konusunu gündeme getirmiştir(Safran ve Ata, 1996. S.1). Birleşmiş Milletler'e üye olan ve dünyadaki bilimsel gelişmeleri takip eden Türkiye'de de yazılan tarih ders kitaplarındaki sunumlarda kullanılan ifadelerde değişikliklere gidilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'deki ortaöğretim tarih ders kitaplarında İslam öncesi Türk kimliğinin ötekisi olarak tarihsel anlatılarında önemli bir yer eden Çinlilere (Ögel, 1971, s. 35) yönelik ifadelerin 1930-2014 yılları arasında ortaöğretim tarih ders kitaplarında nasıl sunulduğu araştırılmıştır.

Araştırmanın ana karakterlerini oluşturan İslamiyet Öncesi Orta Asya'da Türkler ve Çinliler, tarihi olarak bakıldığında birbirlerinin ötekisi olarak sunulmuştur. Bu ötekileştirme Orta Asya üzerinde siyasi, ekonomik ve kültürel egemenlik eksenli bir mücadeleyi ifade etmektedir. Sonuç olarak birbirlerinin egemenlik alanlarına müdahale etmeleri genel çerçevede savaşlara sebep olmuştur.

Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen ortaöğretim tarih ders kitaplarında İslamiyet öncesi Orta Asya'da Türk-Çin ilişkilerinde ve ilkçağ dünya tarihi kapsamında Çinlilere ilişkin anlatılar araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-) Araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim tarih ders kitaplarında İlkçağ Tarihi derslerinde Çin tarihine ne ölçüde yer verilmiştir?

2-) Araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim tarih ders kitaplarında Hun-Çin ilişkileri noktasında Çin nasıl sunulmuştur?

3-) Araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim tarih ders kitaplarında Göktürk- Çin ilişkileri noktasında Çin nasıl sunulmuştur?

4-) Araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim tarih ders kitaplarında Uygur-Çin ilişkileri noktasında Çin nasıl sunulmuştur?

Söz konusu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma modeli olarak ise belgesel (documentary) bir araştırmadır. Doğrudan gözlem ve görüşme olmadığı durumlarda nitel araştırmalarda, araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyaller araştırmada kullanılabilir ve doküman analizi veya incelemesi başlı başına bir araştırma modeli olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.218).

Araştırmanın çalışma evreni ise 1930-2014 yılları arasında Türkiye'de ortaöğretim (lise) düzeyinde okutulan tarih ders kitapları oluşturmaktadır. Örnekleme metodu olarak araştırmada ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemde göz önünde bulundurulan husus Tebliğler Dergisine göre okutulma sıklığı ve konuya ilişkin ilgili alan görüşleridir. Böylelikle 1930-2014 yılları arasında Türkiye'de ortaöğretim (lise) düzeyinde okutulan 14 tarih ders kitabı örneklem olarak alınmıştır.

Araştırmanın veri analizinde ise doküman analizi ile betimsel analiz kullanılmıştır. Bu bağlamda doküman analizi ile Çin'e ilişkin ifadeler aşağıdaki kategori ve analiz birimlerinde incelenerek sayısallaştırılmıştır. Söz konusu kategori ve analiz birimleri aşağıda sunulmuştur:

Kategori: İlkçağda Çin Devleti; Analiz Birimi: Sayfa sayısı

Kategori: Hun Devleti; Analiz Birimi: İçinde "Çin" sözcüğü geçen cümle sayısı

Kategori: Gök-Türk Devleti; Analiz Birimi: İçinde "Çin" sözcüğü geçen cümle sayısı

Kategori: Uygurlar; çinde "Çin" sözcüğü geçen cümle sayısı

Araştırmanın betimsel analizinde ise; 1-) İlkçağ Tarihinde Çin, 2-) Hun-Çin İlişkileri Bağlamında Çin 3-) Gök-Türk-Çin İlişkileri Bağlamında Çin 4-) Uygur-Çin İlişkileri Bağlamında Çin kategorilerinde toplanan veriler özgün haline sadık kalınarak ve doğrudan alıntı yapılarak okuyucuya sunulmuştur. Ve sözü edilen alıntılar mezkur kategoriler bağlamında yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda beklenen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1-) Başlı başına ilkçağ tarihi içinde bir devlet tarihi olarak verilen Çin tarihine ayrılan sayfa sayısının giderek azaldığı ve sonrasında tamamıyla Çin tarihin Türk tarihi içinde verildiği düşünülmektedir.

2-) Tarih ders kitabı yazımına göre Türk tarihi içindeki Çin vurgusunun nicel olarak farklılık göstereceği düşünülmektedir.

3-) Cumhuriyet ile birlikte milli tarih eksenli tarih ders kitabı yazılsa da ve milli tarihin Orta Asya kökenlerine önem verilse de, 1930 tarihli tarih ders kitabında Orta Asya Türk tarihinin ötekisi olarak "Çin"in bir medeniyet olarak anlatıldığı ve düşman öteki olarak sunulmadığı öngörülmektedir.

4-) Niyazi Akşit ve Emin Oktay tarafından yazılan İlkçağ Tarihi kitabında "Çin Uygarlığı" konusunda Türk Tarih Tezinin etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

5-) Türk-Çin ilişkilerinde Çin'e yönelik anlatılarda bazen görülen "Düşman Çin" sıfatının askeri bir terim olarak kullanıldığı ve bu düşmanlığın günümüze yansıtılmayan sadece geçmiş tarihi anlattığı düşünülmektedir. Ayrıca söz konusu durumun anlatımı güçlü kılmak için kullanıldığı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türk, Çin, Hun, Göktürk, Uygur

Kaynakça

Binbaşıoğlu, C.(2009). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı.

Copeaux, E.(1998). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk-Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*. (2.Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Danişmend, İ.H. (1983). *Türklük Meseleleri*. İstanbul: İstanbul.

Güvenç, B. (1998). Tarih perspektifte kimlik sorunu özdeşimlerini belirleyen bazı etkenler. Ali Berktay, Hamdi Can Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve tarihte "öteki" sorunu* içinde (s. 23-29). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Güvenç, B. (2010). *Türk Kimliği-Kültür Tarihinin Kaynakları*. (2.Baskı). İstanbul: Boyut.

II. Maarif Şûrası, (15-21 Şubat 1943) MEB. İstanbul 1991.

Kafesoğlu, İ. (1998). *Türk Milli Kültürü*. (16.Baskı). İstanbul: Ötüken.

Kösoğlu, N. (1996). *Türk kimliği ve Türk dünyası*. (1.Basım). İstanbul: Ötüken.

Ögel, B. (1971). *Türk Kültürünün Gelişme Çağları I*. (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim.

Öz, M. (2008). Tarih perspektifinden Türk kimliği üzerine bazı düşünceler. *Türkiyat Araştırmaları*, 5(8), 219-226.

Safran M.-Ata, B. (1996), Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 11-26.

Sarıbay, A.Y. (1997). Ulus devlet, kültür ve tarih: post-modern ulus olmanın teorik olasılıkları. *I. Ulusal tarih kongresi-tarih ve milliyetçilik bildiriler* (s. 4-6), Mersin: Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.

Tekeli, İ. (1998). Tarih yazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler. Ali Berktay, Hamdi Can Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve tarihte "öteki" sorunu* içinde (s. 1-6). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt .

Togan, Z.V. (1981). *Umumî Türk Tarihine Giriş I- En Eski Devirlerden 16. Asra Kadar*. (3.Baskı), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Yıldırım, T.(2014), *Tarih Ders Kitaplarında "Öteki" Kurgusu: 1930'lu Yıllar Üzerine Bir Değerlendirme*. TUHED. 2014: 3(1), 62-89.

(7170) Yerel Tarih Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programlarında Yer Almalı Mıdır?: "Malatyalı Olmak" İle "Malatya'yı Bilmek" Aynı Şey Midir?

Yücel KABAPINAR
Marmara Üniversitesi

Feyza KARAKURT
Abdurrahman Serttaş Ortaokulu

ÖZET

2005 sonrası değişimin gündeme getirdiği yeni öğretim yöntemleri/kavramları arasında sözlü tarih, yerel tarih, aile tarihi ve eşya tarihi gibi yeni yaklaşımlar da yer almaktadır. Öğretim ortamları betimlenirken en çok dile getirilen bakış açılarından biri de, öğretimin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkeleridir. Ders programlarının tarih konularında klasik olarak beyliklerden imparatorluklara, kralıklardan devlete uzanan bir yapı içerisinde, beyler, sultanlar, krallar, padişahlar, vezireler siyaset ve savaş tarihinin sınırlılığı çerçevesinde sunulurken zaman ve mekan olarak aslında "uzak" olan ön planda tutulmaktadır. Öğrenci o büyük bütün içerisinde (siyaset ve devlet tarihi çerçevesinde) yeterince anlam oluşturamamakta, okula giderken ve gelirken önünden geçtiği tarihi çeşmenin, kasrın, caminin, anıtın anlamını yani "yakında" olanın tarihsel bağlamını anlamakta güçlük çekmektedir. Tarihi olana bakarken görememek, görürken hissedememek, tarihsel zaman içerisinde akıp gidenin, önüne gelenin anlamını çözümleyememek gibi ilginç bir durum ortaya çıkarırken, günlük yaşamında büyük anlatıların (devletlerin/iktidarların) ezberleri içerisinde boğulup gidebilmektedir. Bu çerçevede okul düzeyinde kullanılacak yerel tarih öğretimi yaklaşımı, öğrencinin yaşam alanı içerisinde yer alan tarihsel bir eserin/şahsiyetin geçmişinin birinci ve ikinci elden eserler kullanılarak araştırılması ve sınıf arkadaşlarına, öğrenci velilerine ya da yaşanılan bölge insanına sunulması etkinlikleri bütünüdür. Nitekim sözlü tarih çalışması 6.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da "Kaynak olarak toplumu kullanma ve bireylerle görüşme yapma" olarak nitelenmiştir (MEB,2006). Son dönemde öğrenci merkezli yaklaşımların çağdaş öğreme kuramları temelinde etkinlik kazanması yerel tarih çalışmalarını da okul programlarının içine daha yoğun olarak sokmuştur (Demircioğlu,2005). Bu çerçevede öğrenciler yakın çevrelerinde yer alan tarihi binaları, üretim yerlerini, tarihsel kişileri (bölgede doğup büyümüş yazar, sanatçı, devlet adamlarının yaşamı), ulaşım alanlarını (yollar,köprüler,garlar,limanlar) inceleyebilir. Bunlardan başka gelenekler, görenekler, maniler, türküler, oyunlar, yöresel yemekler, yerel kıyafetler, halı ve kilim motifleri yerel tarihin konuları içerisinde yer almaktadır. Yerel tarih çalışmaları öğretmen insiyatfinden çıkarılıp sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarında yer almalı ve derslerde işlevsel hale getirilmelidir. Bu çerçevede sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde yerel tarih konularına neden yer verilmesi gerektiği Malatya'da görev yapan sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri ile Malatya'da öğrenim gören lise son sınıf ve 8.sınıf öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde ele alınacaktır. Bu çalışmada yerel tarih konularının Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretim Programlarında yer almasının gerekli(siz)liği öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde irdelenecektir. Bu amaç paralelinde "Yerel tarih konuları Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretim Programlarında yer almalı mı?" sorusuna yanıt aranacaktır.

Amaca uygun olarak araştırma sorularını cevaplamak için nitel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışması; bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilen ve tümel bir yorumu hedefleyen nitel bir yöntemdir. Yin'e göre durum çalışması güncel bir konuyu kendi yaşam çerçevesi içinde ele alan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında kesin bir çizginin bulunmadığı ve birden çok kanıt ya da veri kaynağının var olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 2011). Bu araştırmada nitel araştırma geleneği içinde gelişmiş olan amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Balcı'ya göre (2005), amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştımanın amacına en uygun olanları örnekleme alır. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ilinde görev yapan 10 sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni ile Malatya'da öğrenim gören 20 lise son sınıf öğrencisi ve ortaokul son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcılarla yapılan birebir görüşmeler kendilerinin izni ile ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırma çözümleme yöntemlerinden içerik analizine göre belli kategorilerde sınıflandırılmış, nicelleştirilmiş olup tablolar halinde sunulacaktır. Araştırma bulgularının inandırıcılığını sağlamak için veri analizi iki araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Program geliştirme dinamik ve etkili bir süreç olduğundan mevcut program çalışmalarının etkinliğinin artırılması, uygulama sonucunda ortaya çıkan görüş ve düşüncelerle mümkün olabilir. Eğitimin tüm ögelerinin birbiriyle işlevsel ve uyumlu çalışması gerekmektedir. Çağdaş öğrenme kuramlarıyla birlikte öğrenci merkezli yaklaşımlar ve öğretme-öğrenme süreçleri ön plana çıkmıştır. Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde de yerel tarih uygulamaya konulmuştur. Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleriyle yapılan birebir görüşmeler sonucunda öğretmenler, öğrencilerin kendi yaşadıkları coğrafyayı ve kültürü tanımadığını, yeni neslin içinde yaşadığı şehre, kültüre, topluma karşı giderek yozlaştığını, yabancılaştığını ve duyarsız hale geldiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere uygulanan anket formu öğretmenlerin görüşlerini doğrulamıştır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları şehrin en belirgin coğrafi, kültürel, tarihsel özelliklerini dahi bilmediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : yerel tarih, tarih öğretimi

Kaynakça

Aktekin,S.(2006) Tarih Öğretmenlerinin Gözüyle Tarih Derslerinde Yerel Tarih,Toplumsal Tarih Dergisi, İstanbul:Toplumsal Tarih Vakfı

Aslan,E.(2000). Yerel Tarihin Tanımı,Gelişimi ve Değeri,Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar, İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları

Avcı Akçalı,A.(2007) Yerel Tarih ve Tarih Eğitimine Katkısı,(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi),Dokuz Eylül Üniversitesi,İzmir

Balcı,A (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma,Pegama Yayınları,Ankara

Demirboya,F.(2014). İlköğretim (6. ve 7.sınıf) Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Hakkari İlinde Uygulamak:Bir Durum Saptaması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi,İstanbul

Demircioğlu,İ.H.(2005).Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar,Ankara:Anı Yayıncılık

Göç,N.(2008). Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması:Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri,(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi),Gaziosmanpaşa Üniversitesi,Tokat

Işık,H.(2008). İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarih İle İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi,Ankara:Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi

Kabapınar,Y.(1991). Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Orta Öğretimde(Lise) Tarih Öğretimi(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) ,Dokuz Eylül Üniversitesi,İzmir

MEB,(2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (6. ve 7.sınıf) , Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

MEB,(2007). Tarih Dersi Öğretim Programı (9.sınıf), Ankara:Meb Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

Yıldırım, A ve Şimşek, H.(2005).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,Ankara:Seçkin Yayınevi

Yin,Y.K.(2011) Qualitative Research From Start To Finish,New York:The Guilford Press

(7175) Türkiye'de Siyasi İktidarın Değişimine Bağlı Olarak Orta Öğretim Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Padişah İmajı: II. Abdülhamit Örneği

Eray ALACA

Giresun Üniversitesi

ÖZET

Tarih ve tarih öğretiminin siyasi iktidarlara göre şekillenmesi her zaman tartışılagelmiştir. Tarihin egemen sınıfa hizmet ettiği, iktidarın isteğine göre topluma bir yön verme aracı olduğu yaygın kanaattir. Aslında bu durum şaşırtıcı değildir. Zira her iktidar kendi ideolojisine göre bir vatandaş profili oluşturmayı hedefler. Bunu da eğitim ve öğretim sistemi ile gerçekleştirir. Böylece siyasi iktidarların ideolojik yaklaşımlarının ders kitaplarına yansıması eğitim ve öğretimin ideolojik bir boyut kazanmasına sebep olmaktadır(Güven, 2000, s.43; Dilek, 2002, s.36).

Siyasi iktidarların eğitim ve öğretim sistemini dizayn etme girişiminde ekonomik ve siyasi karar mekanizmalarının en büyük yardımcısı olarak tarih dersi ve tarih ders kitapları ortaya çıkmaktadır. Bu noktada siyasi iktidarların tarihçilerden beklentisi yönetimin ve düzenin huzurunu kaçırmadan kendilerine yüklenen misyonu yerine getirmeleridir(Özbaran, 2005, s.11). Böylece tarih bilgisi kesin öngörüler ortaya koymak yerine toplumsal, siyasi veya ekonomik eğilimlerin geleceğe yansıtılması için zemin oluşturmaktadır(Tosh, 2005, s. 5-19).

Siyasi iktidarların eğitim ve öğretim sistemine ideolojik bakışı Türkiye gibi, kurulduğu coğrafyada kendisinden önce oldukça güçlü bir siyasi ve bürokratik yapıya sahip Osmanlıların ardılı olan bir devlet için kaçınılmaz olarak düşünsel boyutta mücadelelerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu mücadele de genel olarak Osmanlı padişahları üzerinden, özellikle son dönem Osmanlı padişahları üzerinden, şekillenmektedir.

Araştırmanın ana karakteri olan II. Abdülhamit, Cumhuriyet dönemindeki Osmanlı tarih yazımında son dönem Osmanlı padişahları içerisinde en tartışmalı padişahlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda II. Abdülhamit ile ilgili olarak ortaöğretim tarih ders kitaplarında oluşturulan imajdaki değişimi en açık şekilde görebilmek için Türk siyasi hayatında en yoğun iktidar değişikliklerinin yaşandığı 1970-1980 arası dönemde öğrenimde olan ortaöğretim tarih ders kitapları esas alınmıştır. Zira bu dönemde 12 Mart 1971'de başlayan bir muhtıra dönemi ve sonrasında ortaya çıkan kısa süreli hükümetler veya koalisyonlar dönemi yaşanmıştır. 12 Eylül 1980'deki askeri müdahaleye kadar askeri yönetimin belirleyici olduğu kısa süreli iktidar değişikliklerinde ortaöğretim tarih ders kitapları başta olmak üzere ders kitaplarının yeniden farklı yazarlara yazdırıldığı görülmektedir. Bu durum birbirinin zıddını temsil eden siyasi parti/partilerin benimsediği dünya görüşünün iktidara yansımasına sonucunda ortaöğretim tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit imajına yönelik yazımda da değişime sebep olmuştur.

1970-1980 arası dönemde siyasi iktidar değişikliklerine paralel olarak II. Abdülhamit'e yönelik sunumda bir değişiklik var mıdır? sorusundan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-) Araştırma örnekleminde yer alan tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit'e yönelik nitelendirmeler nasıl sunulmuştur?

2-) Araştırma örnekleminde yer alan tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit'in İstibdat yönetimi nasıl sunulmuştur?

3-) Araştırma örnekleminde yer alan tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit'in ekonomi uygulamaları nasıl sunulmuştur?

Araştırma nitel bir araştırma olup, veri toplama ve veri analizi yöntemi olarak doküman analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Doküman ve tarama yöntemi bir arada kullanılmıştır. "Tarihsel araştırmalar, dönemin dokümanları dikkatlice okunarak ya da o zamanlarda yaşamış kişilerle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz&Demirel, 2008, s.17). Bu yöntemle amaçlanan araştırma konusunun tarihsel geçmişi ve gelişimi incelenir. "Tarama modelleri ise geçmişte ya da var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır" (Karasar, 2003, s.77). Bu araştırmada 1970-1980 arası dönemin dokümanları kullanılarak orta öğretim tarih ders kitaplarındaki II. Abdülhamit ile ilgili olarak oluşturulan imaj betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evreni 1970-1980 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta öğretim kurumlarında öğrenimde olan tarih ders kitaplarından oluşmaktadır. Araştırmada zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır Amaçlı örneklemi oluşturacak orta öğretim tarih ders kitaplarının belirlenmesinde 1970-1980 arası dönemde siyasi iktidar değişimlerinin eğitim ve öğretim alanına yansımalarının açıkça gözlemlenebildiği dönemler esas alınarak, kesintisiz olarak en uzun süre öğrenimde kalan veya tek kitap olarak öğrenimde olan tarih ders kitapları kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma örnekleminde 1951-1976 ve 1978-1993 yılları arasında öğrenimde olan Niyazi Akşit tarafından yazılan "Tarih III Yeni ve Yakın

Çağlar"; 1952-1976 ve 1978-1988 yılları arasında öğrenimde olan Emin Oktay tarafından yazılan "Tarih III" 1976-1978 yılları arasında öğrenimde olan Yılmaz Öztuna tarafından yazılan "Tarih Lise III" adlı tarih ders kitapları kullanılmıştır.

1-) 1970-1980 arası dönemde öğrenimde olan ortaöğretim tarih ders kitaplarında siyasi iktidarın değişimine bağlı olarak II. Abdülhamit'e yönelik sunumda olumlu veya olumsuz yönde bir imaj değişikliği olduğu düşünülmektedir.

2-) 1970-1980 arası dönemde birbirinin zıddı anlayışı temsil eden iktidarların milli eğitim politikalarındaki anlayış farklılıklarının sonucunda, ortaöğretim tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit'e yönelik ifadelerin değiştiği düşünülmektedir.

3-) 1970-1980 arası dönemde değişen siyasi iktidarların ideolojik anlayışlarına göre ortaöğretim tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit'in padişahlığı dönemi(1876-1909) içinde "İstibdat Dönemi" olarak adlandırılan dönemin sunumunda değişiklik olduğu düşünülmektedir.

4-) 1970-1980 arası dönemde öğrenimde olan ortaöğretim tarih ders kitaplarında II. Abdülhamit'in uyguladığı ekonomi politikalarının siyasi iktidarın değişimine bağlı olarak değiştiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : II. Abdülhamit, imaj, tarih, siyasi iktidar, ders kitabı

Kaynakça

Akşit, N.(1979). *Tarih III Yeni ve Yakın Çağlar*. Remzi Kitabevi.

_____(1975). *Tarih III Yeni ve Yakınçağlar*. Remzi Kitabevi.

_____(1970). *Tarih III Yeni ve Yakınçağlar*. Remzi Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. Vd.(2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. PegemA. Ankara.

Copeaux, E.(1998). *Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Dilek, D.(2006). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. 2.Baskı.PegemA Yayıncılık.Ankara.

Güler, A.(2004). *Türk Eğitim Politikalarının Tarihsel Süreci*. Yeryüzü Yayınevi. Ankara.

Güven, İ.(2000). *Türkiye'de Devlet, Eğitim ve İdeoloji*. Siyasal Kitabevi. Ankara.

İnalcık, H. (2014). *Türklük Müslümanlık ve Osmanlı Mirası*. (1. Baskı). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Karasar, N.(2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.(Gözden Geçirilmiş 12. Baskı). Ankara.

Koloğlu, O.(1987). *Abdülhamit Gerçeği*. Gür Yayınları. İstanbul.

Lewis, B.(2000). *Modern Türkiye'nin Doğuşu.* (8.Baskı). (Çev.M. Kıratlı). Ankara, TTK Yayınları.

Oktay, E.(1979). *Tarih Lise: III*. Atlas Yayınevi.

_____ (1973). *Tarih Lise: III*. Atlas Yayınevi.

_____ (1970). *Tarih Lise: III*. Atlas Kitabevi.

Ortaylı, İ. (2006). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. Alkım Yayınevi. İstanbul.

_____ (2002). *Son Universal İmparatorluk ve II. Abdülhamid*. Genel Türk Tarihi. Cilt 7. Yeni Türkiye Yayınları. Ankara.

Özbaran, S.(2005). *Tarih, Tarihçi ve Toplum*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları. İstanbul.

_____(2003). *Güdümlü Tarih*. Cem Yayınevi. İstanbul.

_____(1995). *Türkiye'de Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları Üstüne Düşünceler*. Tarih Eğitim ve Tarihte Öteki Sorunu. 2. Uluslararası Tarih Kongresi. 8- 10 Haziran 1995 İstanbul.

Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Öztuna,Y.(1976). *Tarih III*. MEB.

_____ (1977). *Tarih III*. MEB.

Tosh, J.(2005). *Tarihin Peşinde*. Çev. Özden Arıkan. Tarih Vakfı Yurt Yayınları. İstanbul.

(7545) Türkiye'de Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Türk Kültür Tarihi

Mehmet ELBAN

Bayburt Üniversitesi

ÖZET

Kültürel faaliyetler milletlerin ve milli kimliklerin aynasıdır. Ancak Spengler'a göre bütün bilimler ya da sanatlar kültür çevrelerine göre farklı derecelerde gelişir. Her kültür bazı alanlarda daha fazla yoğunlaşabilir ve bu zamanla simgeleşebilir. Diğer bir ifadeyle kültürler, mimariden, bilim ve sanata kendine en uygun olanı seçer (Turan, 2014, s.45).

İslam öncesi Türk yaşamında bakıldığında Türk kültürünü Orta Asya hayat şartlarının etkilediği görülür (Kafesoğlu, 1996, s.15-340). Türkler İslamiyet'i seçtikten sonra ise Arap ve Farslar tarafından yürütülen medeniyet faaliyetine taze bir kuvvet sağlamışlar (Barthold ve Köprülü, 1984, s.67) ve kültürün pek çok alanında karşılıklı bir etkileşim içine girmişlerdir.

Başta yönetsel kültür, Türklerin kendi kültürünü yansıtmış (Kafesoğlu,1996, s, 249-293), Türkler Anadolu'ya geldiğinde de Orta Asya siyasi kültürü kendini hissettirmiştir (Mardin, 2011, s.199). Hukuk alanında ise Osmanlı anayasacılığı ile Türk anayasa tarihi arasında bir bağ oluşmuştur (İnalcık, 2014, s.117). Yine bu etkileşim içinde Türkler Orta Asya'dan getirdikleri sanat üslupları, Anadolu Selçuklu devletinde kendini göstermiştir (Tepecik, 2009, s.105-107) ve bu sayede Türkler Anadolu'da on birinci asrın başından itibaren kültür sanat alanında bir kimlik oluşturmuşlardır (Türkdoğan, 2005, s.100). Osmanlı döneminde devamlılık göstermese de bilimsel faaliyetler yürütülmüştür. Ayrıca resim (minyatür), süsleme sanatı ve musiki alanında Türk kültürüne özgü eserler verilmiştir (Ülken, 1998, s.43-46). Daha sonra Osmanlı devleti farklı kültürlerden beslenerek, kendine özgü sanat tarzı oluşturmuştur (Tepecik, 2009, s.105-107). Özellikle Osmanlı devleti hat, nakkaşlık önemli gelişmeler kat etmiştir.

Bununla birlikte Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar Keloğlan, Nasreddin Hoca, Karagöz ve Hacivat, Bektaşi ve Bekri Mustafa, İncili Çavuş fıkraları kültürün pek çok alanında olduğu gibi bir kültürel unsur olarak Türk milletinin karakterini yansıtmıştır (Sağlam, 2009). Edebiyatta ise saray edebiyatı, halk edebiyatı tarzında eserler verilmiş, Mevlid ve Muhammediye gibi eserler millete mal olarak asırlarca yaşamıştır (Ülken, 1998, s.43-44).

Öyle ki bilim, kültür ve sanat kimliğin yansıtan önemli bileşenlerdir ve bu bileşenlere dair geçmiş bir milli gurur olarak hatırlanmaktadır. Nitekim Ali Suavi ve (Atay, 1997, s.71-74), Ziya Gökalp (Gökalp, 2013, s.3; Öner, 2008, s.267) ve Ömer Seyfettin de (Seyfettin, 2005, s.25) kültürel konuların önemine dikkat çekmiştir. Diğer taraftan cumhuriyet Afet İnan, M. Kemal Atatürk'ün Türk tarihinde bilim, kültür ve sanat konularına çok önem verdiğini ifade etmiştir (İnan, 1956, s.558).

Anlaşılıyor ki milletlerin yüzyıllar boyunca inşa ettikleri kültürel faaliyetler milli tarihlerin kültür boyutunu meydana getirmektedir. Kültür tarihi alanında M. Fuat Köprülü, Bahaeddin Ögel, İbrahim Kafesoğlu, Şerafettin Turan gibi tarihçiler, önemli eserler vermiştir. Kültürün milletlerin karakterini gösterdiği düşünüldüğünde, bu unsurun tarih eğitiminin, tarih ders kitaplarının önemli meselesi olması kaçınılmazdır. Bu kapsamda araştırmada Türk kültür tarihi bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-) Araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim tarih ders kitaplarında Türk kültür tarihi ünitelerine ne ölçüde yer verilmiştir?

2-) Araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim tarih ders kitaplarında Türk kültür tarihi ünitelerinde görsellere ne ölçüde yer verilmiştir?

3-) Araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim tarih ders kitaplarında Türk kültür tarihi ünitelerinde tarihsel şahsiyetlere ilişkin biyografilere ne ölçüde yer verilmiştir?

4-) Araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim tarih ders kitaplarında siyasi tarih içinde Türk kültür tarihi konularına (Okuma parçaları, görseller ve biyografiler) ne ölçüde yer verilmiştir?

Yürütülen araştırma nitel bir araştırma olup, araştırma modeli olarak ise belgesel (documentary) bir araştırmadır. Nitekim doküman analizi veya incelemesi tek bir araştırma modeli olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.218).

Araştırmanın çalışma evreni ise 1930-2016 yılları arasında Türkiye'de ortaöğretim (lise) düzeyinde okutulan tarih ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem elde etme metodu olarak ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemde kriter olarak ders kitaplarının Tebliğler Dergisine göre okutulma sıklığı ve tarih ders kitaplarına yönelik yapılan araştırmalarında sunulan ilgili alan görüşleridir. Böylelikle 1930-2016 yılları arasında Türkiye'de ortaöğretim (lise) düzeyinde okutulan 26 tarih ders kitabı örneklem olarak alınmıştır.

Araştırmanın verileri de araştırma örneklemindeki ders kitaplarından elde edilmiş ve doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Zira, nitel araştırmalarda veriler; doküman inceleme/analizi ile sağlanır (Merriam, 2013, s.23). Bu kapsamda araştırmada ortaöğretim (lise) Türk kültür tarihi konuları incelenmiştir. Tarih ders kitaplarında Türk kültür tarihi; uygarlık, kültür

hareketleri, kültür, kültür ve uygarlık, medeniyet, teşkilat ve medeniyet gibi ünite başlıklarıyla sunulmaktadır. Bunun yanı sıra Türk kültür tarihiyle ilişkili okuma parçaları, görseller ve biyografiler siyasi tarih ünitelerinde de anlatılmaktadır. Türk kültür tarihiyle ilişkili üniteler genel olarak siyasi yapı, teşkilatlanma, ordu, inanç sistemi, toplum ve kültür, ekonomik yapı, edebiyat, sanat, mimari ve benzeri başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmada bu üniteler ve üniteler içindeki görseller ve kültür alanındaki tarihsel şahsiyetlere ilişkin biyografiler yıllara ve yazarlara göre sayısal olarak verilmiştir. Böylelikle yıllara ve yazarlara göre Türk kültür tarihine ne ölçüde yer verildiği saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca siyasi tarih içinde sunulan Türk kültür tarihi konuları "Siyasi tarih içinde Türk kültür tarihi" kategorisi altında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda beklenen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1-) 2012 basımlı tarih ders kitaplarında Türk kültür tarihi konularının diğer dönemlere göre yüzde olarak daha yüksek düzeyde olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, günümüzde neredeyse tamamı Türk kültür tarihi konularından oluşan bir seçmeli ders (Tarih 11) konulmuştur.

2-) 1993-2005 dönemi birlikte Türk kültür tarihi konuları tarih ders kitaplarında giderek daha fazla sunulmuştur.

3-) Türk kültür tarihi ile ilişkili görsellere en çok 2012 basım tarih ders kitaplarında, en az ise 1950 dönemi tarih ders kitaplarında yer verilmiştir.

4-) Tarih ders kitaplarında siyasi tarih içinde Türk kültür tarihi konularına (Okuma parçaları, görseller ve biyografiler) en çok 2012 basımlı tarih ders kitaplarında yer verilmiştir. Buna karşın önceki tarih ders kitaplarında Türk kültür tarihi konularının siyasi tarih üniteleri içinde verildiğini söylemek pek mümkün değildir.

Anahtar Kelimeler : Türk Kültür Tarihi, Tarih Ders Kitapları

Kaynakça

Atay, F.R.(1997). *Başveren İnkılâpçı (Ali Süavi)*. İstanbul: Cumhuriyet Gazetesi.

Barthold, W. ve Köprülü, F. (1984). *İslâm Medeniyeti Tarihi*. (6.Baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.

Gökalp, Z. (2013). *Türkçülüğün Esasları*.(13.Baskı). İstanbul: İnkılap.

İnalcık, H. (2014). *Türklük Müslümanlık ve Osmanlı Mirası*. (1. Baskı). İstanbul: Kırmızı.

İnan, A. (1956). Gazi M. Kemal Atatürk ve Kültür Meseleleri. *Belleten*, XX(80), 557-563.

Kafesoğlu, İ. (1998). *Türk Milli Kültürü*. (16.Baskı). İstanbul: Ötüken.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma-Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber-Oualitative Research a Guide to Desing and Inplementation*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

Mardin, Ş. (2011). *Türkiye, İslam ve Sekülarizm Makaleler 5*. (1. Baskı). (Bilgen Sütçüoğlu, Çev.), İstanbul: İletişim.

Öner, N. (2008). Millî Zihniyet ve Millî Birlik. Ahmet Köklügiller (Der.) *Milliyetçilik Nedir, Ne Değildir?* (1.Baskı). İçinde (s.261-271). İstanbul: IQ Kültür Sanat.

Seyfettin, Ö. (2005). *Türklük Ülküsü*. (2.Baskı), (Yalçın Toker, Haz.).İstanbul: Toker.

Tepecik, A. (2009). Türk Sanatının Temelleri. Çağatay Özdemir (Ed.) *Türk Kimliği* içinde (s.-105-124). İstanbul: Ötüken.

Turan, Ş. (2014). *Türk Kültür Tarihi-Türk Kültüründen Türkiye Kültürüne ve Evrenselliğe*. (7.baskı). Ankara: Bilgi.

Türkdoğan, O.(2005). *Türk Ulus-Devlet Kimliği*. (1.Baskı). İstanbul: IQ Kültür Sanat.

Ülken, H.Z. (1998). *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*. (5.Baskı). İstanbul: Ülken.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Baskı), Ankara: Seçkin.

(7773) Kuzey Kıbrıs'ta Siyasal İktidarların Tarih Ders Kitaplarına Etkileri ve Tarih Eğitiminin Özerkleşmesi: Bir Model Denemesi

Ejdan SADRAZAM Yakın Doğu Üniversitesi

Şevket ÖZNUR Yakın Doğu Üniversitesi

Mete ÖZSEZER Yakın Doğu Üniversitesi

ÖZET

Siyasal iktidar, kendini varedebilmek için kurulu düzeninin meşrulaştırılması, haklılığının topluma yayılması, devletin uyruğunu yaratması ve toplumun sosyal ve siyasal mühendislikle yeniden kurma çabası içerisindedir. Diğer bir anlatımla, siyasetin varlık sebebi iktidar gücüne sahip olmak için toplumdaki değerlerin paylaşılması çabasıdır. İktidar karakteri gereği, kendini meşrulaştırması bir zorunluluktur. Ne var ki iktidara karakteri veren ideolojilerin meşrulaşmaya bakış açıları tarih ve tarihsel zemine yaklaşımını da şekillendirmektedir. Tarihin kolektif bir bellek olduğunu, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamıdır. Toplumları bir arada tutulabilmesi için ortak bir tarih anlatısına ihtiyaç duyulur. Toplumları oluşturan bireylerin bir arada yaşayabilmeleri için ortak bir geçmişi hatırlatma ya da yeni bir ortak geçmiş yaratılmasına çalışılır. Siyasi iktidar, ulus-devletle beraber kurumlaştırdığı eğitim veya öğretimi büyük bir kısmı ideolojik görüşler ve programlar tarafından biçimlendirilmiştir. Bunu yaparken de eğitim aracılığıyla bilgi ve değerlerin öğretilmesini kendi çıkarları adına değil, tüm toplumun için tarafsız bir biçimde gerçekleştiğini iddiasındadır. Ulusçuluğun etkisiyle birçok devlet, tarih eğitimini ülkenin bütünlüğünü ve güvenliği sağlamaya yönelik olarak bir araç algıladı. Yurttaşlık kimliği, tarihin özgün kurgulanmasını gerektirdi. Böylece tarih aktarımı bir yandan kahramanlıkların, güç gösterilerinin, gurur verici içerirken, diğer yandan da kendi içinde düşmanlıkları, nefreti, ötekileştirmeyi barındırmaya başlamıştır.

Kuzey Kıbrıs'ta da tarih eğitim geleneği yakın geçmişte verilen ulusal bağımsızlık mücadelesi nedeni ile şiddetli bir biçimde uluşçuluğun etkisine girmiş ve şekillenmiştir. Bu durumu en iyi şekilde zorunlu eğitim müfradatı içerisinde 1971'den 2004 yılına kadar okutulan Vehbi Zeki Serter tarafından yazmış olduğu "Kıbrıs Tarihi" ders kitabı yansırmaktadır. 2004 yılında Kıbrıs'ta barış yanlısı bir partinin iktidara gelmesi ile tarih ders kitabının içeriğinin siyasal iktidarın ideolojisine uygun olarak değiştirilmesi amacı ile bir çalışma başlatılmış ve yeni tarih kitapları hazırlanarak müfredata eklenmiştir 2009 yılında yeniden uluscu politikaları savunan bir partinin iktidara gelmesi ile tarih ders kitapları yeni konjonktüre uygun olarak yeniden değiştirilmiştir. Tarih'in malzemesi olan yaşanmışlık değişmez olmasına karşın, onun kurgusunun siyasi iktidarların değişimiyle birlikte farklılaşması; öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlar arası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi çözümleyerek, bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak, barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavrayarak, bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak gibi yaşamsal erekler taşıyan çağdaş tarih öğretiminin doğasına aykırıdır. Bu sorunun üstesinden gelmek amacıyla tarih öğretmenlerinin, öğrencilerini hedeflenen amaçlara ulaştırabilmeleri için, genel amaçları çok iyi bilmelerinin yanında, bu amaçlara hangi yöntem ve eğitim modeli aracılığıyla ulaşabilecekleri konusunda beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Birinci aşamada, Kıbrıs Türk Toplumunun ulusal bilinçlenmesiyle birlikte, 1974'den günümüze kadar siyasi iktidarların tarih eğitimine etkilerinin, orta dereceli okullarda okutulan tarih dersi kitapları içerik açısından incelenmesiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda içerik analiz yöntemi esas alınmış ve literatür çalışmalarına yer verilmiştir. 1971-2014 yılları arasında önceden saptanan ölçütler doğrultusunda, yalın ve karşılaştırmalı bir incelenmesi temel alınmıştır. İkinci aşamada ise önerilen taslak bir model içerisinde tarih eğitiminin siyasi ve ideolojik olarak kullanılmanın ötesinde kültür aktarımının yapıldığı temel derslerden birisi olması hedeflenmiştir. Öğrencinin kendi seçimleri doğrultusunda tarihsel algısını geliştirmesi, tarihsel empati ve simülasyonlar, geçmiş ve güncel kıyaslaması çerçevesinde bir model içerisine yerleştirilecek yöntemler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine hizmet edecektir. Böylece öğrenciler günümüzü anlayabilme, yorum ve fikir ile tarihsel gerçekler arasındaki farkı görebilme, sebep, sonuç, benzerlik, farklılık, süreklilik ve kanıt gibi kavramları öğrenme, yorum ile gerçek arasındaki farkı ve önyargının bilgiyi nasıl tahrip ettiğini görebilme, sosyal değişimin farkında olabilme, zaman ve kronolojiyi anlama gibi istendik yetenekler kazanacaklardır. Yenilikçi ve barışçı temelde geliştirilecek bu modelle, yeni kuşaklar arasında eleştirel farkındalık, karşılıklı saygı, barış, istikrar ve demokrasi gibi değerler ile eleştirel ve bağımsız düşünce gibi becerilerin daha fazla kullanılmasına yol açarak tarih ve vatandaşlık eğitiminin seviyesini çağdaş eğitim standartlarına çıkaracaktır.

Siyasi iktidarlar kendi ideolojisi doğrultusunda tarih eğitimi ders kitaplarına müdahale etmektedir. Bu etkiden kurtulmanın yöntemini geliştirmenin temelinde bu ilişkinin tersine çevrilerek eğitilenlerin beklentilerine yanıt veren bir tarih eğitim anlayışının, diğer bir değişle yeni bir modelin geliştirilmesi gelmektedir. Bu modelleme çabası, tarih öğretiminin dünyada meydana gelen

gelişmelerin ışığı altında yeniden düzenlenmesini içermelidir. Tarih eğitiminin genel amaçları, demokratik anlayış ve etkili vatandaşlıkla ilgili beceri ve nitelikleri kazandıracak şekilde zenginleştirilmelidir. Ayrıca bilgiyi düzenlemeye, kullanmaya ve üretmeye dönük becerileri geliştirecek şekilde zenginleştirilmelidir. Dünyada tarih öğretiminin genel amaçlarında meydana gelen değişim ve gelişmelerin ülkemiz şartlarına nasıl uyarlanabileceği konusundaki bilimsel çalışmalar teşvik edilerek desteklenmelidir. Ülkemizde tarih öğretiminin genel amaçlarının geliştirilmesi ve bu alanın amaçlarının öğrencilere nasıl daha iyi aktarılabileceği konusundaki bilimsel çalışmalar teşvik edilerek desteklenmeli, eğitim malzemeleri zenginleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler : SİYASAL İKTİDAR, TARİH EĞİTİMİ, YENİLİKÇİ VE BARIŞÇI TARİH EĞİTİMİ, ELEŞTİREL DÜŞÜNCENİN GELİŞİMİ

Kaynakça

AKBAYRAK Hasan, “Tarih-i Osmanî Encümeni"nin Osmanlı Tarihi Yazma Serüveni”, Tarih ve Toplum Dergisi, Cilt 7, Sayı: 42, s. 41-48, Haziran 1987.

AKINOĞLU Orhan, “History Education and Identitiy / Tarih Eğitimi ve Kimlik”, International Journal of Historical Learning, Teaching and Research / Uluslararası Tarihsel Öğrenme Öğretme ve Araştırma Dergisi, Cilt 5, Sayı: 1, s. 71-81, 2005.

AKINOĞLU Orhan-ARSLAN Yusuf, “Türkiye"de Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Kavramlarını Kazanma Durumu ve Değerlendirilmesi”, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 9, Sayı: 18, s. 137-154, 2007.

BELENLİ Tuğba, “Tarih Dersi ve Çoklu Zekâ Uygulaması”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 29, Sayı: 5, s. 1292-1504, 2009.

DEMİRCİOĞLU İsmail H., “Tarih Uygulama Öğrencilerinin Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Okulları Hakkındaki Görüşleri: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Örneği”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 13, Sayı: 1, s. 185-192, 2003.

GÜVEN Aydın, “Demokratik VatandaŞlık ve Tarih Eğitimi”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 12, Sayı: 2, s. 337-350, 2008.

ÖZTÜRK İbrahim Hakkı, “Tarih Öğretiminde Anakronizm Sorunu: Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme”, Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Cilt 2, Sayı: 1, s. 37-58, 2011.

ŞIVGIN Hale, “Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik GeliŞimindeki Önemi”, Gazi Üniversitesi Gazi Akademik Bakış Dergisi, Cilt 2, Sayı: 4, s. 35-52, Yaz 2009.

UZUN Hakan, “Tarih Bilimi ve Tarihte Nedensellik”, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı: 1, s. 1-13, 2006.

YILDIZ Özgür, “Türkiye"de Tarih Öğretiminin Sorunları ve ÇağdaŞ Çözüm Önerileri”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 15, s. 181-190, 2003/2.

(8168) Osmanlı Klasik Çağında Savaş ve Ordu Anlayışının Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarına Yansımaları

Mehmet Alper CANTİMER

Sakarya Üniversitesi

ÖZET

Araştırma konumuz Cumhuriyetin ilk tarih ders kitaplarından bu yana, günümüzdeki tarih ders kitaplarına kadar Osmanlı tarihi konuları ve özelinde Klasik dönem içinde savaş ve Osmanlı ordusu ile ilgili konuların nasıl anlatıldığına dairdir. Tarih dersleri 19. Yüzyıldan itibaren, devletin ihtiyaç duyduğu bireylerin yetişmesi adına en çok önemsenen derslerden biri olmuştur. Bu bağlamda devletler, her vatandaşa zorunlu eğitim veren eğitim- öğretim sistemiyle beraber kendine bağlı ve geçmişini tanıyan bireyler yetiştirmek isterler. Türkiye Cumhuriyeti de tarihsel çizgide bu yaklaşımdan elbette etkilendi. Osmanlı devletinden kalmış olan Tarih ders kitaplarını değiştirmek adına Türk Tarih Tetkik Cemiyeti yayını olmak üzere 1932 yılında Tarih ders kitapları yayınladı. Osmanlı Tarihi, Cumhuriyet öncesi Türk tarihinin belki de en önemli safhasını oluşturmaktadır. Bu maksatla bu döneme pek çok farklı görev de yüklenmiş, siyaset ve toplum bu dönemden oldukça fazla beklenti içine girmiştir (Cantimer, 2015: 16). Klasik dönemde savaş ve ordu denilince modern Osmanlı tarih yazımında kabaca 1400- 1600 yılları arasını kapsayan ancak farklı tarihçilerce değişik bakış açılarından sınırları bazen Tanzimat'a uzanan, hatta Tanzimat'ı da içeren hayli uzun bir dönem klasik dönem diye adlandırılmıştır (Özel, 2009: 91). İnalcık ise Osmanlı Klasik çağ isimli eseriyle 1300- 1600 arasını bize işaret etmektedir. Öte yandan her dönemlendirme girişiminin bir derece öznellik taşıdığı da açıktır; zira bu esasen bir kavramsallaştırma, bir üst dil inşa etme, dolayısıyla yorumlamadır (Özel, 2009: 91). Kronolojik bağlamda daha çok fatih Yavuz ve Kanuni dönemi böyle adlandırılmakta kabaca da 1450- 1566 arasına denk gelmektedir. Kabaca bir uç devletinden merkezi devlete dönüşümü hedef almakta ve altın çağ tanımı geliştirmektedir (Özel, 2009: 94). Kemal Karpat 1421- 1596 arasını merkezi yarı feodal dönem diye tanımlar. L. Darling ise genişleme, tahkim, dönüşüm diye 1300- 1550, 1550- 1718 ve sonrasını kurgular (Özel, 2009: 94). Bizim temel yaklaşımımız ise uç devletçikten, devlet haline dönüşüm ve bu arada beslendiği temel kaynak olarak doğu dünyası bulunan Osmanlı'dır. Bu arada, devlet çizgisinin oluşumunu ilk kesin bağımsızlık vurgusunu yakalayan I. Murat ile başlatıyoruz, ilk devlet teşkilat adımlarını atan bu isimle beraber; devşirme, yeniçeri ordusu, beylerbeylik oluşumu gibi ilk teşkilatlanma adımları atılmıştır. Araştırmamızı ise Osmanlıların ilk ve gerçekçi bir şekilde Batılılaştıkları Lale devri ile sonlandırıyoruz. Devletleşip büyüme noktasında ise, Osmanlıların diğer beyliklere göre nispetle gelişme şansı, her şeyden önce bulundukları bölgenin stratejik önemi ve sürekli akın- gaza siyasetini diğerlerine göre daha canlı tutmuş olmalarından kaynaklanmış olmalıdır (Emecen, 2001: 84) demektedir. Beyliklerin ilhak edilmeleri noktasında ise, aynı dile, kültüre ve inanışa sahip beyliklerin ilhakı katı bir savaş ortamı ve – Karamanoğulları istisna edilecek olursa- büyük bir direniş ile karşılaşmamıştır (Emecen, 2001: 99). Gaza düşüncesi ile beraber büyüyen Osmanlı, sürekli fetihle de büyüyen bir devletti. Bu yüzden orduya her zaman çok ciddi ihtiyaç duymuştur. Kuruluş ve yükselme dönemleriyle ilgili olarak, hemen hiçbir görüş Osmanlı hanedanlığının doğuşu ve yayılması konusunda daha ikna edici ve vurgulu bir açıklamayla Wittek'in Gazi Tezinin yerini almasını sağlayamadı (Lowry, 2010: 15). Gaza önemli olmakla beraber bu düzenin işlemesini sağlayan gerçekçi durumlar ve sistemi tıkayan değişimlerin üzerinde ders kitaplarında yeterince durulmamış ve kahramanlık hikâyeleri üzerinden tarih dersi anlatılmıştır.

Bu çalışma, tarihsel içerikli betimsel analiz incelemesidir. Buna göre ders kitaplarında İktisat konularının ifadelerini bulmak istediği için "doküman analizi" tekniği benimsenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Doküman incelemesi, araştırmacının çalıştığı konuyla ilgili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda önemli bir bilgi toplama yöntemi olarak karşımıza çıkar, geniş bir örneklem oluşturulmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 190). Ders kitaplarından, yukarıda oluşturulan yapılan inceleme sonunda elde edilen veriler, betimsel analiz çerçevesinde değerlendirilmiştir. Veriler içinde temalara en çarpıcı biçimde katkı sağlayan cümleler aynen alınarak cümlelerin hem içerik hem de söylem çözümlemesi yapılmaya çalışılmıştır. İnceleme Cumhuriyet tarihi boyunca liselerde okutulmuş ve halen okutulmakta olan yedi ayrı tarih ders kitabında gerçekleştiği için elde edilen bulgular ve yorumları, ilgili kitaplar çerçevesinde verilmiştir. Yukarıda anlatılan çerçevede savaş ve ordu denildiği zaman, çerçevesi çizilen Osmanlı klasik dönemine ait ifadeler değerlendirmeye tabi tutulmuş. Araştırma sahası kapsamında devrin genel siyasi algısı ve tercihlerinin yansıyabileceği düşüncesiyle her 10 yıldan ve farklı yazarlardan bir tarih ders kitabı seçilmiştir. 1930'dan sonra, 1940 yılından yeni ve farklı bir kitap seçilmemiş devrin genel zihniyetinin aynen devam ettiği düşünülmüş ve 1930'ların tarih ders kitabının aynen okutulmaya devam ettiği görülmüştür. Bu sebeple de 1940'lardan yeni bir ders kitabı seçilmemiştir.

Araştırmamız kapsamında Cumhuriyet dönemi boyunca Türkiye'de liselerde okutulan ve okutulmuş olan tarih ders kitapları, doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. İnceleme sonunda, Osmanlı devletinde savaş ve ordu ile ilgili bilgiler ders kitaplarında oldukça yoğun olmakla birlikte, dönemsel olarak ordudaki değişimler ve Osmanlıdaki savaş zihniyetiyle ilgili bilgi paylaşımı oldukça az görünmektedir. Osmanlı Devleti Yakın ve orta doğu yâda Avrupa'daki güçlere karşı nasıl galip geldi ve üstünlük sağladı? Osmanlının savaş planlarının temeli neydi? Askeri anlamda üstünlükleri var mıydı yâda bu devletin hangi döneminee

denk gelmekteydi? Savaş zihniyeti ve siyasi hâkimiyet arasında nasıl bir ilişki kuruyorlardı? gibi soruların cevapları ders kitaplarında aranmış fakat daha ziyade hamasi söylemler ve kahramanlık hikayelerinin dışında bir sonuca ulaşılamamıştır. Araştırmamız bağlamında, Osmanlı zihniyetinin anlaşılması için temel referanslara başvurulduğu görülecektir. Elde edilen bulgular, İnalcık ve Emecen gibi usta tarihçilerin yaklaşımları ile tartışılacak, gerçekçi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Tarih, Osmanlı Tarihi, Klasik Çağ, Ordu, Savaş, Ders Kitabı.

Kaynakça

Cantimer, M., A. (2015). Klasik Dönem Osmanlı Ekonomisinin ve Zihniyetinin Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarına Yansımaları, *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (2), 16- 36.

Dumrul, C. ve Y. Dumrul (2014). "Osmanlı İmparatorluğu'nun Kapitalist Paternde Sanayileşememesinin Önündeki Engeller Üzerine Bir İnceleme", *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 23, s. 146- 170.

Emecen, F. (2001). İlk Osmanlılar ve Batı Anadolu Beylikler Dünyası, Kitabevi, İstanbul.

Güneş A. ve S. Özbek (2003). Tarih 2, Tutibay Yay., Ankara.

Heath W. L. (2010). Erken Dönem Osmanlı Devleti'nin Yapısı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

İnalcık, H. (2009). Devlet- i Aliye Osmanlı İmparatorluğu üzerine Araştırmalar – 1 Klasik dönem 1302- 1606), Türkiye iş bankası Kültür yayınları, İstanbul.

İnalcık, H. (2010). Kuruluş dönemi (1302- 1481) Osmanlı Sultanları, İSAM, İstanbul.

Kalaycı Ş. (1998). Tarih 2, Meram Yay., İstanbul.

Oktay, E. (1952). Tarih III. Yeni ve Yakın Çağlar, MEB. Yay., Ankara.

Özel, O. (2009). Dün Sancısı Türkiye'de Geçmiş Algısı ve Akademik Tarihçilik, İstanbul: Kitap Yayınevi.

Öztuna Y. (1976). Tarih III, MEB, Ankara.

Şirin V. (1987). Tarih Lise III, Gendaş Yay., İstanbul.

Türk Tarih Tetkik C. (1933). Tarih III Yeni ve Yakın Zamanlar, Devlet Matbaası, İstanbul.

Turan, V. ve diğerleri (2014). Tarih 10. Sınıf Ders Kitabı, MEB Yayınları, Ankara.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5. bs.), Ankara: Seçkin.

(6629) Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Hayrullah BİLGE — Gazi Üniversitesi

Mukim SAĞIR — Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Göğüş (1978) okumayı "Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir." şeklinde tanımlar. Okuma sayesinde kişinin hem dili hem de kişiliği gelişir. Ayrıca toplumun gelişmemesine ya da az gelişmesine sebep olan eğitimsizliğin önüne okuma ile geçilebilir (Özbay, 2013).

Okuma becerisi birey ve toplum açısından son derece önemlidir. Günümüzde ülkelerin ekonomik yönden gelişmelerine bakıldığı gibi okuyan bireylerin sayısına da bakılmakta, okuma bir ölçüt olarak alınmaktadır (Maviş, 2006). Çünkü bireylerin akademik alandaki başarısı büyük ölçüde okuma becerisine bağlıdır (Öz, 1998). Bunun sebebi bilgi edinmenin en iyi ve en kısa yolunun okuma olmasıdır.

Okullarda kazandırılması hedeflenen okuma becerisi kelime tanıma ve seslendirme düzeyinde bırakılmamalıdır. Bunun da ötesine gidilerek en ileri düzeye taşınması yani akıcı okuma düzeyine gelmesi gerekmektedir.

Akıcı okuma becerisi aslında bireyler için kazanılması zorunlu bir beceridir. Çünkü akıcı okuma sayesinde okuyucu, enerjisini kelimeyi tanımak ve seslendirmek yerine anlamaya yönlendirir (Keskin, 2012). Yavaş okuyan bir okuyucu metinde anlatılmak istenenlere odaklanmak yerine kelimeleri tek tek tanıyıp seslendirmeye çalışır. Yani okumanın asıl amacından uzaklaşır. Metni anlamaya önem vermez veya veremez. Bir metnin anlaşılması için kelimelerin takılmadan okunması gerekir. Akıcı okuyamayan bir kişinin -özellikle uzun cümlelerde- cümlenin sonuna geldiği zaman cümlenin başını unutması da mümkündür. Akıcı okuyamayan bireylerin bu tür uzun ve karmaşık cümlelerin yer aldığı bilimsel, bilgilendirici metinleri okuyup anlamaları zordur. Bu da onların akademik açıdan başarısız olmalarına neden olur.

Yurt dışında akıcı okumayla ilgili çalışmaların sayısı oldukça fazladır. Ülke genelinde okuma düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır. Mesela Statistic Brain Research Institute (2015) ve NCES (2015) Amerika genelinde gençlerin okuma düzeyleriyle ilgili veriler sunmaktadır. İngiltere'de de National Literacy Trust (2013) ülke genelinde tarama araştırmaları yaparak öğrencilerin okumalarına ve okumaya yönelik ilgilerine dair bilgi aktarmaktadır. Bu çalışmalar sayesinde okuma eğitiminde uygulanan stratejilerin verimliliği gözden geçirilebilir ve yeni uygulamalara gidilebilir. Kısaca eğitim politikaları bu araştırmalara göre belirlenebilir.

Türkiye'de öğrencilerin ne kadarının akıcı okuma becerisi bakımından yeterli olduğu ne kadarının yetersiz olduğu konusunda veri yoktur (Keskin, 2012). Ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin de akıcı okuma bakımından yeterlik düzeylerini tespit etmeye yönelik bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır. Ülkemizde öğrencilerin okuma becerisi bakımından hangi düzeyde olduklarının saptanması gerekmektedir. Ancak bu şekilde eğitim sisteminin ne kadar iyi işlediği belirlenebilir. Yapılacak tespitlere göre ülke genelinde okuma becerisi yeterli düzeyde ise politikaların aynı şekilde devam ettirilmesi ya da daha iyiye ulaşmak için ek çalışmalar yapılması; eğer okuma becerisi bakımından yetersiz düzeyde olan öğrenci sayısı oldukça fazla ise acilen düzeltmelere gidilmesi gereklidir.

Bu araştırmada Kars ili merkezinde bulunan bazı ortaokullardaki öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

*** Bu bildiri "Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması" adlı yüksek lisans tezindeki verilerden yola çıkarak hazırlanmıştır.**

A-Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok elemanı olan bir evren hakkında genel yargıya varmak için bir grup veya örneklem üzerinde yapılan tarama araştırmalarıdır (Karasar, 2012).

B- Çalışma Grubu

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kars ili merkezinde biri seçkisiz diğeri kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 2 okulda yürütülmüştür. 157 kişiden oluşan çalışma grubunun 68'i erkek 89'u kız öğrencidir.

C- Verilerin Toplanma Süreci

Demografik bilgiler için Öğrenci Bilgi Formu kullanılmıştır. Metinlerin seçiminde Talim Terbiye Kurulu'ndan onaylı ders kitapları kullanılmıştır. Metinlerin seçiminde Çetinkaya'nın (2010) formülü esas alınarak her sınıfa kendi düzeyinde metinler sunulmuştur.

Veriler 2015 yılı Ocak ayında toplanmıştır. Öğrencilerin okumaları kamera ile kayda alınmıştır.

Okumayla ilgili hesaplamalar Akyol (2003) ile Rasinski'nin (2004) yönergelerinden yola çıkılarak hesaplanmıştır. Okuma hızı kriterinde Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski'nin (2014) verileri dikkate alınmıştır. Okuma düzeyleriyse Rasinski'ye (2007) göre yorumlanmıştır.

D- Verilerin Analizi

Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin hesaplanmasında 1 dakikada okunan kelime sayısı dikkate alınmıştır. İlk olarak öğrencilerin toplam kaç kelime okuduğu, 1 dakikada kaç okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Ardından okuma hataları okunan toplam kelime sayısından çıkarılarak okuma hızı elde edilmiştir. Veriler Ocak ayında toplandığı için öğrencilerin bir dakikada okumaları gereken kelime sayısı da buna göre değerlendirilmiştir.

Doğru okunan kelimeler toplam kelime sayısına bölündükten sonra 100 ile çarpılarak okuma düzeyleri tespit edilmiştir.

E- Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Öğrenci Bilgi Formu'nda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Metinlerin Talim Terbiye Kurulu'nun onaylamış olduğu kitaplardan alınmıştır.

Her öğrenci en az 2 kez izlenerek analize tabi tutulmuştur. Böylece tesadüfi hataların azaltılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın bulguları arasında en çarpıcı olanı ortaokul düzeyinde okuma bilmeyen öğrencilere rastlanmasıdır.

Okuma hızına ait sonuçlarda ortalamalar sırasıyla 5. sınıflarda 90.7, 6. sınıflarda 107, 7. sınıflarda 112.2, ve 8. sınıflarda 105.4 kelimedir.

Doğru okuma yüzdelerine ait sonuçlarda ortalamalar 5. sınıflarda %87.9, 6. sınıflarda %90.9, 7. sınıflarda %88.9, ve 8. sınıflarda %91.9'dur.

Toplam okuma hatasında 5. sınıflar ortalama 11.1, 6. sınıflar 10.3, 7. sınıflar 11.4, 8. sınıflar 8.9 okuma hatası yapmıştır.

Okuma hızında olmaları gereken seviyeye 153 öğrenciden sadece 73'ü ulaşmıştır. 80 öğrenci okuması gerektiği kadar çok kelime okuyamamıştır.

Okuma düzeylerine göre öğrencilerin dağılımında ise öğrencilerin %7'sinin bağımsız düzeyde, %57.3'ünün eğitimsel ve %35.7'sinin ise endişe düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Ortalama olarak bakıldığı zaman okuma hızında 7. sınıfların 8. sınıflardan daha iyi durumda oldukları görülmektedir. Ancak 8. sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdeleri ile hata ortalamaları 7. sınıflardan daha iyi durumdadır.

Anahtar Kelimeler : Ortaokul, Akıcı Okuma, Okuma

Kaynakça

Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara:Pegem A.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, K., Çetinkaya, Ç., & Rasinski T. V. (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol.,* Ankara:Pegem.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi,* Ankara:Kadıoğlu.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara:Nobel.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Maviş, A. (2006). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri.* İstanbul: Hayat.

(NCES) National Center for Education Statistics, Demographics Overall. (2015). 21 Aralık 2015 tarihinde http://nces.ed.gov/naal/kf_demographics.asp#2 sayfasından erişilmiştir.

National Literacy Trust, How Many İlliterate Adulsts Are There İn England? (2015). 21 Aralık 2015 tarihinde http://www.literacytrust.org.uk/adult_literacy/illiterate_adults_in_england adresinden erişilmiştir.

Öz, F. (1998). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara:Anı.

Özbay, M. (2013). *Anlama Teknikleri:1 Okuma Eğitimi,* Ankara:Öncü

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency.* Honolulu:PREL

Rasinski, T. V. (2007). *Effective teaching of reading: from phonics to fluency.* Toronto. http://www.rcboe.org/www/rcboe/site/hosting/Literacy%20Across%20the%20Curriculum/effective_teaching_of_reading-from_phonics_to_fluency_2009.pdf sayfasından erişilmiştir.

Statistic Brain Research Institute. (Nisan 2015). *İlliteracy Statistics.* 21 Aralık 2015 tarihinde http://www.statisticbrain.com/number-of-american-adults-who-cant-read/ sayfasından erişilmiştir.

(7785) Konya - Cihanbeyli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Anaokullarına Devam Eden Çocukların Sözcük Dağarcığı Düzeylerinin Belirlenmesi

Hatice BEKİR Gazi Üniversitesi

Nilden OK MEB

ÖZET

Çocuğun doğumundan altı yaşa kadar olan dönem ana dili eğitimi için en elverişli yaşlardır. Ayrıca bu yaşlar, okul öncesi eğitim dönemine denk gelen yaşlardır. Okul öncesi eğitim, çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Çocukların dili anlama ve dili üretme kapasitesi, çok erken yaşlarda başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).Doğumdan yirminci yaşa kadar süren gelişim boyunca, beyin gelişiminin % 80-85'inin altıncı yaş sonuna kadarki dönemde gerçekleştiği belirtilmektedir. İnsan hayatını belli yaş dönemlerine ayırarak inceleyen araştırmalar, okul öncesi yıllarda, tüm gelişim alanlarında gelecek için temel oluşturacak niteliklerin kazanıldığını göstermektedir. Dil gelişimi de bu dönemde kazanılmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönemde dil gelişimi geri kalmış çocukların ileride bu eksikliği telafi etmeleri zorlaşmaktadır (Tunç, 1974).Dil, algılama, ilişkilendirme ve ifade etmeyi sağlayan önemli bir araçtır. Bir dilin kullanılabilmesi ile bireyin söz cük dağarcık düzeyi arasında da yakın bir ilişki vardır.

Sözcük dağarcığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu 2008). Dilin temelinde anlamlı en küçük ses birliği olan sözcük vardır. Sözcük olmadan ne anlama ne de anlatma olur. Onun için sözcük dağarcığının zengin olması gerekir. Çocukların sözcük dağarcığı ne kadar zengin olursa anlama ve anlatma becerileri de o kadar iyi olur.

Dil gelişimini etkileyen faktörler arasında sosyal ve ekonomik yaşam düzeyi; çocuğun karşısında anne ve/veya baba gibi modellerin bulunması; çevresindeki diğer kişiler; oyun ve oyuncaklar; genetik; fizyoloji; algısal, bilişsel ve nörolojik gelişim; fiziksel ve ruhsal durum; cinsiyet ve aile yapısı bulunmaktadır (Kantemir, 1978; Karacan, 2000).Çocuğun ailesinden sonra dil gelişimine en önemli katkıyı sağlayan ikinci kişi okul öncesi öğretmenidir. Onunla olan konuşmaları sırasında, ifadelerini kullandığı kişiye, yere ve zamana göre seçmesi konusundaki becerileri artar. Yani çocuğun okulda, dilin sözel kullanım bilgisi de artar. Böylece toplumun çağdaş bir bireyi olmak için ihtiyacı olan dil becerileri ile donanır (Savaş, 2006). Ancak okul öncesi dönemde dili yaşına uygun olarak kazanmayan çocuk, ilköğretim döneminde okuma yazmayı öğrenmede sorunlar yaşar. Pek çoğunda okuma güçlükleri ile başlayan sorunlar, öğrenme güçlükleri ile devam etmektedir. Bu yüzden 0–6 yaş, çocuğun ailede başlayan eğitimi ile okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan, çocukların dil gelişimini destekleyen faaliyetlerin önemini ortaya çıkarmaktadır (Ege,1994; Öztürk, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarına farklı sosyo ekonomik ve eğitim düzeylerinden gelen çocuklar arasındaki uyaran farklılıkları, uygulanan eğitim programı ve etkinlikleriyle en aza indirgenebilmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı Konya - Cihanbeyli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına devam eden çocukların sözcük dağarcığı düzeylerini betimleme yöntemiyle, tespit etmek, anlamlı bir yetersizlik varsa bunu gidermeye, yeterli ise daha da zenginleştirmeye yönelik çareler önermektir.

Tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubu Konya - Cihanbeyli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı uygulama izni alınan resmi bağımsız iki anaokuluna devam eden gönüllü 100 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu ve Peabody Resim Kelime Testi ile toplanmıştır.

Asıl formu İngilizce olan Peabody Resim-Kelime Testinin Paralel-Form Güvenirliği Dunn (1965) tarafından yapılmıştır. İki- altı ve 0-18 yaşları arasında 4012 çocuğa testin A ve B formları uygulanmış, elde edilen ham puanlar üzerinden hesaplanan güvenirlik katsayıları; .64 ve .84 arasında değişmiştir. Testin Ölçüt-Bağımlı Geçerliği de Stanford-Binet zeka testi ile test edilmiş ve iki test arasındaki korelasyon .82 ile .86 arasında bulunmuştur. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği ile arasındaki korelasyon ise .41 ile .74 arasında bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinin Türkiye'de Katz ve diğerleri (1974) tarafından yapılan Yapı Geçerliğinde 21 kız ve 21 erkeğin puanları t testi ile karşılaştırılmıştır ve istenen yönde anlamlı cinsiyet farkı ortaya çıkmamıştır.
Ayrıca, şehirde ve köyde yaşayan çocukların puanları da t testi ile karşılaştırılmış ve .01 düzeyinde şehir çocuklarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Dunn, 1965; Öner, 1994).

Sözcük bilgisinin gelişimini ölçen bu test 2-12 yaş arası çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulamada zaman sınırlaması olmayıp, 10–15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Testte resimlerle kelime (kavram) gelişimini saptamayı amaçlayan sorular bulunmaktadır. Her biri 4 resimden oluşan 100 kart ve kayıt formu vardır. Test, araştırmacılar tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama ortalama 15 dakika sürmüştür. Verilen her doğru cevabın bir puan olarak hesaplandığı testte, bütün doğru yanıtların toplamı, toplam puanı vermektedir. Verilerin analizi SPSS 23 programında yapılacaktır.

Bu araştırma sonucunda Konya-Cihanbeyli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarına devam eden çocukların sözcük dağarcığı düzeyleri tespit edilecektir. Araştırmanın beklenen sonucu çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin yeterli olmasıdır. Nitekim, okul öncesi eğitim programı çocukların diğer gelişim alanlarını olduğu gibi dil gelişimini de özelliklede sözcük dağarcığını desteklemektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarının özellikle ilçe ve köylerde yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin yeterli olmaması durumunda ise, buna neden olan faktörlerin belirlenmesi için bu çalışmanın nitel ve karma yöntemlerle daha büyük çalışma grupları ile tekrarlanması ve özellikle ilçe ve köylerde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin arttırılarak yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Cihanbeyli, anaokulu, çocuk, sözcük dağarcığı

Kaynakça

Dunn, L. N. (1965). Peabody picture vocabulary test. Minneapolis: American Guidance Service.

Ege, P. (1994). Çocuklarda dil bozuklukları ve okul başarısı. *Özel Eğitim Dergisi,*1, 4, 3–9.

Kantemir, E.(1978).Çocukta dilin gelişimi.*Okul Öncesi Eğitimi Dergisi.*10, 16, 23-24.

Karacan, E.(2000).Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 7, 254-258.

Katz, J., Önen, F., Demir, N., Uzlukaya, A. ve Uludağ, P. (1974). A Turkish Peabody Picture-Vocabulary Test. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6 (1-2), 129-140.

MEB.(2013).*Okul öncesi eğitim programı.* Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.Milli Eğitim Basımevi.

Öner, N.(1994).*Türkiye'de kullanılan psikolojik testler, bir başvuru kaynağı.*İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). *Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin* önemi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, V(I), 30-45.

Öztürk, A. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında ana dili etkinlikleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*.(1. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.

Temel, Z.F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Tunç, A.(1974). Okulöncesi döneminde eğitimin yeri ve önemi. *Ya-Pa 4.Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı.*Ankara: Ya-Pa Yayınları.

(7988) Türkiye'de Siyasal Paradigma Değişimlerinin Türk Edebiyatı Ders Kitaplarına Yansımaları

Sevim Nilay IŞIKSALAN

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana kurulan hükûmetlerin programları ile eğitim programları arasında doğrusal bir ilişki daima süregelmiştir. İster seçimle işbaşına gelen hükûmetler olsun, ister askerî dönemlerde kurulanlar olsun, her hükûmet, kendi programını kamuoyuna duyururken, eğitimle ilgili köklü anlayış değişikliği yapmış, bunu öğretim programlarına, oradan da ders kitaplarına aktarmıştır.

İktidara gelen her siyasal parti, yürürlükteki uygulamanın yanlışlarını düzeltme, yetersizliklerini giderip çağın koşullarına göre geliştirerek sisteme taşıma biçiminde değil, tersine yıkıcı bir muhalefetle önceki hükûmet uygulamasını tamamen ortadan kaldırmaya yönelik bir politika izlemiştir.

Yeni modeller ise ihtiyaç analizleri ortaya konulmadan, gerekli alan araştırmaları yapılmadan, hükûmetlerin seçim beyannamelerinde ve parti programlarında yer alan eğitim felsefeleri hatta parti tabanından gelen istekler doğrultusunda biçimlenmiştir. Bu durum, eğitim sisteminin yaz-boz tahtasına dönmesine, zaman, emek ve insan kaynağı yitimine neden olmuş, kuruma bağlılık kültüründe zayıflama yaratmıştır. Tek parti yönetimi(1923-1950), çok partili demokrasiye geçiş süreci (1946-1960), askerî muhtıra dönemleri(12 Mart 1971, 28 Şubat 1997) ve darbe yönetimleri (27 Mayıs 1960, 12 Eylül 1980), Türkiye'de eğitim sisteminin temel paradigmalarını oluşturan siyasal süreçlerdir.

Siyasal dönemlerin paradigma değişimleri, özellikle sosyal içerikli derslerin öğretim programları ile ders kitaplarına yansımıştır. Cumhuriyet döneminin ilk on yılında okutulan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları incelendiğinde, Cumhuriyet ülküsünü taşıyan, rejimin ilkelerini ve ruhunu yansıtan metinlerin yer aldığını görebiliriz. Bu anlayış, ders kitabı dışında okuma kitapları, edebiyat bilgileri kitapları, antolojiler gibi yardımcı ders kitaplarında da sürmüştür.

İkinci Dünya Savaşı sonunda ortaya çıkan yeni siyasal ve sosyo-ekonomik oluşumlarda, Türkiye'nin Batı blokunda yer alması, bir dizi Türk-Amerikan işbirliği projelerini gündeme getirmiştir. Amerikan patentli eğitim programları, yabancı pedagogların Türk eğitim sistemiyle ilgili raporları, çok parti hükûmetinin dayandığı yeni ve temel paradigma olmuştur. Mevcut öğretim programları, yeni anlayış doğrultusunda değiştirilmiş, liberal anlayış ve özel girişimcilikten hareketle, öğretim materyallerinde "çok kitap ve serbest basım" anlayışı egemen olmuş, her kademede yeni ders kitapları yazdırılmıştır. Eğitim felsefesini, "çocukları ve gençleri, yabancı ideolojilerin etkisinden uzak, millî birlik ve bütünlük ruhu ile manevî değerlerle yetiştirme" üzerine kuran hükûmet, ders kitaplarına bu değerleri aktarmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında "vatan, millet, bayrak, özgürlük, milliyetçilik ve Türklük bilinci, kahramanlıklar ve destansı zaferler, aile kavramı ve birliği" temaları, ağırlıklı olarak yer tutmuştur.

12 Mart 1971 sürecinde ise tekrar tek kitap uygulamasına geçilmiştir. Bu dönemde toplumdaki ideolojik kutuplaşmaları önlemek gerekçesiyle Türk Edebiyatı ders kitaplarına temelini, "Türk milliyetçiliğinden alan millî karakterli içerik" yerleştirilmiştir.

12 Eylül 1980 sürecine girildiğinde, ülkeyi terör ve anarşiyle iç savaşa, milleti de kardeş kavgasına sürükleyen nedenler, "Atatürk ilke ve milliyetçiliğinden sapılmasına" bağlanmıştır. Atatürk milliyetçiliğini, eğitim ve öğretimde yeniden yurdun en ücra köşesine kadar her tür ve kademedeki okullara yerleştirmek, siyasal iktidarın temel amacı olmuştur. Önce serbest okuma parçaları biçiminde alınan Atatürk ve Atatürkçülükle ilgili metinler, 28 Şubat 1997 yılından itibaren edebiyat metinlerinin içerikleriyle bağdaştırılarak verilmiştir.

12 Eylül 1980 darbesi sonrasında kurulan, dört siyasal eğilimi birleştiren Anavatan Partisi (1983-1993), birleştirici, uzlaştırıcı ve dış evrene açık bir eğitim siyaseti izlemiştir. 1991-1992 yılından itibaren, liselerde uygulanmaya başlayan Ders Geçme ve Kredi Sistemiyle birlikte, MEB ve özel kesim tarafından üretilen ders kitaplarında, millî ve tarihsel değerlerin yanısıra, çağdaş edebiyat metinleri ile yurt dışında yaşayan Türk devlet ve topluluklarının edebiyat metinlerine yer verilmiştir.

Türk toplumu, 2000'li yıllarda yeni bir paradigmayla karşılaşmıştır. Ezici bir çoğunlukla işbaşına gelen AK Parti hükûmeti, kendisini "muhafazakâr demokrat" olarak tanımlamış, millî, dinî değerleri önceleyen ama evrensel değerlerle de barışık bir kuşak yetiştirmeyi hedeflemiştir. Aynı hükûmet, ilk döneminde, bu değerlerin yanısıra Avrupa Birliğine giriş sürecindeki yükümlülükleri de yerine getirmeye çalışmış, demokrasi, insan hakları, vatandaşlık hukuku, evrensel değerler gibi daha geniş bir alan çizmiştir. 2005 yılında yenilenen Türk Edebiyatı Dersi öğretim programına ve kitaplarına bu değerleri yansıtan metinleri koymuştur.

2015 yılında aynı iktidar tarafından yenilenen öğretim programları ve ders kitapları, uygulamaya geçince değerlendirme yapılacaktır.

Araştırma, nitel araştırma desenine uygun olarak kurgulanmış, "doküman analizi" tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Önce, Cumhuriyetten günümüze kadar, siyasal partilerin hükûmet programları, Türkiye'de demokrasi tarihi kitapları, konu alanıyla ilgili Türk eğitim tarihi kitapları, Millî Eğitim Şûra kararları, değişim sürecindeki Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları ile Türk Edebiyatı ders kitapları toplanmış, söz konusu dokümanlar, eğitim sistemi açısından incelenmiştir. Her dönemin değişen paradigmaları belirlenmiş, öncekilerden gösterdikleri farklılıklar tespit edilmiştir. Değişen her süreçteki öğretim programları ve araştırma konumuz olan Türk Edebiyatı ders kitapları incelenerek yansımaları araştırılmıştır. Ders kitaplarına alınan metinler, "tema/kavram" çerçevesinde, dönemlerinin paradigmaları esas alınarak kategorileştirilmiştir.

Türkiye'de her siyasal iktidar döneminde, partilerin temel eğitim felsefelerine göre uyguladıkları eğitim programları farklı olmuştur. Bu farklılık, partilerin iktidar dönemlerinde izledikleri yeni paradigmaların ürünüdür. Bunlar, önceki yönetimlerin doğrularını destekleyici veya yanlış uygulamaları düzeltici nitelikte değil, iktidar olma kaygısıyla kendi tabanındaki seçmen istek ve tercihleri doğrultusunda biçimlenen, iç ve dış dünya koşullarından da beslenen karakter göstermektedir. Özellikle, toplumsal içerikli derslerin tümünde olduğu gibi Türk Edebiyatı ders kitaplarına yansımaları da bu yönde olmuştur.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2015). Türk eğitim tarihi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Albayrak, M .(2004). Türk siyasi tarihinde demokrat parti, Ankara: Phoenix Yayınları.

Banarlı, N. S. (1950). Metinlerle Türk edebiyatı. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Başar. E. (1992). Demokrat parti dönemi eğitim hareketleri. MEB Dergisi, 1,120.

Ergin, O. (1942). Türk eğitim tarihi. İstanbul: Osmanbey Matbaası.

Ergün, M. (1982). Atatürk devri Türk eğitimi. Ankara: Ocak Yayınları.

Işıksalan, N. (2002). Türk edebiyatı kitaplarının içerik değerlendirilmesi(1923-1950).Eğitim ve Bilim , C.27, S.124, 31-41.

Işıksalan, N. (2204). Türk edebiyatı ders kitaplarının içerik değerlendirilmesi(1950-2000).Eğitim ve Bilim , C.29, S.132, 48-57.

İnal, K. (2004). Eğitim ve İktidar. Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler. Ankara: Ütopya Yayınları.

Kaplan, M. (1977). Edebiyat-1, 2, 3. İstanbul: MEB Yayınları.

Karpat. K.(1967). Türk demokrasi tarihi. İstanbul: İstanbul Matbaası.

Maarif Vekili Vasıf Bey'in Beyanatı. Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi. 09.03. 1924.

Özcan.Ö, Ünlü, M, Sarıca, Ö. (1965). Türk dili ve edebiyatı I. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.

Sakaoğlu, N.(1993). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Tanlı, S. Ş. (1923). Güzel yazılar. C.IV. İstanbul: Matbaa-yı Amire.

Taşdemirci, E. (1984). Cumhuriyet dönemi Türk eğitim politikasının ana devreleri üzerine tahlili ve mukayeseli bir araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

TC Maarif Vekâleti (1935). Lise edebiyat program kılavuzu. İstanbul: Devlet Matbaası.

TC MEB. (1946). Cumhurbaşkanı, başbakanlar ve millî eğitim bakanlarının millî eğitimle ilgili söylev ve demeçleri. C.1, s.4. Ankara: MEB Yayınları.

TC Maarif Vekâleti (1952). Lise müfredat programı. Ankara: MEB Yayınları.

TC MEB Eğitim programları ve ders kitaplarıyla ilgili sunu. (1978). Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı. Ankara: MEB Yayınları.

TC MEB Edebiyat kitabında aranacak özellikler. Tebliğler Dergisi, 30 Ocak 1950, C.12, S.570.

TC MEB İkinci millî eğitim şûrası bildirileri.(1991). İstanbul: MEB Yayınları.

TC MEB Dördüncü millî eğitim şûrası bildirileri.(1991). İstanbul: MEB Yayınları.

TC MEB Dokuzuncu millî eğitim şûrası bildirileri.(1991). İstanbul: MEB Yayınları.

Yöntem , A. C. (1924). Edebiyat. İstanbul: Devlet Matbaası.

(8006) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Alanında Lisansüstü Araştırma Eğilimleri

Halit DURSUNOĞLU — Atatürk Üniversitesi
Fatih VEYİS — Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Dil ve edebiyat eğitimi ait olduğu medeniyet ve kültür değerlerinin edebi eserler vasıtasıyla yeni nesillere aktarılmasını sağlar. Bundan dolayı her toplum, dil ve edebiyat eğitimini, kendi kültürel temellerinin değişim ve gelişimini dikkate alan özgün bir bakış açısıyla yapılandırmalıdır (MEB, 2015). Buradan hareketle edebiyat eğitiminin amacına hizmet edebilmesinde önemli bir yere sahip olan bilimsel çalışmalar ve lisansüstü eğitim araştırmaları, her türlü hassasiyet ve önem dikkate alınarak sürdürülmelidir. İlerlemenin ve gelişmenin en önemli yollarından biri olan eğitim faaliyetlerinin, hedef ve amacına ulaşmasında yapılacak lisansüstü araştırmaların önemi yadsınamaz. Bilimsel bir alanda yapılmakta olan çalışmaların içerik ve yöntem olarak analiz edilmesinin, ilgili alanda araştırma ve çalışma yapan bilim adamlarına yol göstereceği Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından belirtilmiştir. Araştırma eğilimi, araştırmaların zaman içerisinde gösterdikleri değişimi ve bu değişimin yönünü ifade etmektedir (Ozan ve Köse, 2014). Araştırmacılar için alanlarındaki güncel durum ve araştırma eğilimleri hakkındaki bilgilerin kariyerlerinde ve akademik yayınlarında yardımcı olacağı Lee, Wu ve Tsai (2009) tarafından dile getirilmiştir. Bilimsel araştırmaların sonuçları tüm bilim alanlarındaki, politika ve uygulamaları etkilemesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu sonuçlar uygulamalar için ampirik bir temel oluşturur ve mesleki faaliyetler için, uygulayıcılara rehber olarak da kullanılır (Seçer, 2014:50). Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesinin, bu alanda yapılmış ve yapılması gereken araştırmaların tespiti açısından oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların eğilimlerini, konu alanlarını, yöntemlerini, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarını, veri analiz yöntemlerini ve örneklem özelliklerini incelemektir. İlgili alanyazın incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesine dönük herhangi bir araştırmaya rastlanmıştır. Bir bilimsel alanda çalışmalar yürüten bilim insanları için ilgili literatürün daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla o alanda daha önceden yapılmış olan çalışmaların (tez, makale vb.) yöntem ve içerik olarak analiz edilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Yücedağ ve Erdoğan, 2011). Bu durumdan hareketle bu çalışmanın gelecekte yapılacak lisansüstü çalışmalara yol göstereceği ve kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Çalışmada, Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında hangi konularda lisansüstü araştırmaların yoğunluk kazandığı, hangi araştırma yöntemlerinin daha çok tercih edildiği, araştırma verilerinin hangi yollarla toplandığı, örneklemlerin nasıl seçildiği, analizlerin nasıl yapıldığı belirlenecek ve dolayısıyla bu çalışma sonucunda güncel araştırma eğilimlerinin neler olduğu ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Betimsel yaklaşım çerçevesinde doküman analizi yapılarak makaleler incelenecek ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanındaki araştırma eğilimleri betimlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın verilerini YÖK veri tabanında erişime açılmış Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturacaktır. YÖK Tez Veri tabanında tam metin olarak bulunmayan ve kısıtlanmış tezler çalışmaya dâhil edilmeyecektir. YÖK Tez Veri Tabanındaki tezlerin tamamına yer verileceğinden, bu araştırma bir tam sayım çalışmasıdır (Karasar, 2010).

Her bir tez "Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Tez Sınıflama Formu" kullanılarak içerik analizine tabi tutulacaktır. Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflama Formu" bu çalışmada araştırmacı tarafından revize edilerek kullanılacaktır. Revize edilen form, Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında öğretim üyeleri tarafından incelenecek ve formun görünüş geçerliği sağlanacaktır. Araştırmada her bir makale "Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Tez Sınıflama Formu" kullanılarak incelenecek ve ardından SPSS programına kaydedilecektir. Tez Sınıflama Formu`daki bilgilerden olan tezin künyesi, araştırma deseni/yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz teknikleri kısımları betimsel analiz ile incelenecek. Her bir tez formunda yer alan ve önceden belirlenmiş kategorilere göre sınıflandırılacaktır. Tezin konusu kısmı için ise içerik analizi tekniği kullanılacaktır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz sonuçları frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilecektir.

Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında yapılan tezler incelenerek; künyeleri, türleri, tezlerin Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanı, tezlerin eğitim bilimleri alanı, tezlerin yöntemleri, tezlerin veri toplama araçları, tezlerin örneklemleri, tezlerin veri analiz yöntemleri ve tezlerle ilgili araştırmacıların görüşlerinin belirlenmesi sonucunda, bu alanda yapılan çalışma eğilimlerinin ve bu doğrultuda alanın eksikliklerinin belirleneceği düşünülmektedir.

Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanındaki lisansüstü araştırmaların hangi yönlerden ele alındığının ve bu alanın hangi yönlerinin çalışılmadığının açığa çıkarılması bakımından bu çalışmanın sonuçlarının etkili olacağını söyleyebiliriz. Ayrıca, yapılacak çalışmalara ufuk oluşturulması bakımından bu araştırmanın önemli bulgulara ve sonuçlara sahip olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın, Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında çalışan bilim insanlarına yol gösteren bir kaynak olacağını söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler : Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Araştırma Eğilimi, Bilimsel araştırma, İçerik Analizi

Kaynakça

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). New York: Routledge.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve diğerleri. (2012). Educational Technology Research Trends in Turkey: A Content Analysis of the 2000-2009 Decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (1), 191-199.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Lee, M. H., Wu, Y. T. ve Tsai, C. C. (2009). Research Trends in Science Education from 2003 to 2007: A Content Analysis of Publications in Selected Journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.

MEB (2015). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Ankara

Ozan, C., Köse, E. (2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. Sakarya University Journal of Education, 4 81), 116-136.

Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir İçerik Analiz. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal,* 5 (41), 49-60.

Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücedağ, T., & Erdoğan, A., 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında türkiye'de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 10(2), 2011, s.825-838.

(4932) Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Ata PESEN — Siirt Üniversitesi

H. Melike BABAOĞLU — MEB

ÖZET

Dünyada var olan sınırlar gün geçtikçe yok olmakta ve bu sınırlar haritada birer coğrafi çizgi haline gelmektedir. Ülkeler arasındaki farklılıklar ve mesafeler, oluşan bu küreselleşme süreci ile azalmakta; ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bu süreç ile birlikte çok dillilik ve çok kültürlülüğün önemi anlaşılmakta ve pek çok ülkede ve eğitim sisteminde yabancı bir veya daha fazla dilin öğretilmesi hedeflenmektedir (Tok & Arıbaş, 2008). Farklı ulusların birbiriyle iletişim kurabilmesi ve dünyada var olan gelişmelerin takip edilebilmesi yabancı dil öğrenilmesi ile amaçlanmaktadır (Arslan, 2012). Ülkelerin teknolojik, bilimsel, sosyal ve ekonomik anlamda gelişmesinin yanı sıra bireyler de, yabancı dil öğrenerek ufuklarını geliştirmekte ve birer dünya vatandaşı haline gelmektedir. Öğrenilen yeni dil ile birlikte, farklı kültürleri tanıma imkânı bularak, kendi kültürleri ile karşılaştırmalar yapıp farklı bakış açıları kazanabilmektedirler (Zhao,2011). Bu sebeple, ülkeler yabancı dil eğitimine her zaman ayrı bir önem vermektedir. Türkiye de, pek çok ülke gibi yabancı dil öğretiminin farkına uzun yıllar önce varmıştır ve bu konuya ilişkin eğitim programları hazırlamaktadır (Özel, 2011). Yeniden yapılandırmacılık anlayışı ile birlikte dil eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiği ve ilkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretilmesinin kabul görmesi bu görüşü desteklemektedir (Bozkurt, 2014). Çünkü küçük yaşlarda yabancı dil öğreniminin, bireyler açısından daha kolay ve verimli olduğu kabul edilmektedir (TED,1983). Öğrenciler, hazırbulunuşluk ve güdülenme açısından dil öğrenimine daha yatkın durumdadırlar (Özel, 2011). Ancak, öğrencileri erken yaşlarda yabancı dil eğitimi ile karşılaştırmak, yabancı dilin tam manasıyla öğrenileceği anlamına gelmemektedir. Bunun sebeplerine bakıldığında, öğrenci, öğretmen ve çevre ön plana çıkmaktadır (TED, 1983). Öğrenciler göz önüne alındığında, yeni bir dil öğrenmeye hazır olmadıkları ya da dil öğrenmeye ilişkin önyargılara sahip oldukları söylenebilir. Aynı şekilde, öğrencilerin var olan kültür düzeyleri, aile yapıları, dile karşı olan yetenekleri vb. gibi faktörler de dil öğrenilmesinde önleyici ya da tetikleyici unsurlar olarak görülmektedir (Er, 2006). Diğer bir öğe olan, öğretmen, yabancı dile ilişkin bilgileri öğrenciye sunacak ve onun öğrenmesine rehberlik edecek kişidir (İlkhan, 1999). Öğrenciler, yabancı dili öğrenemeyeceklerine dair ön yargılara sahip olabilirler ve bu yargıları kıran ya da tam aksi yönde öğrencileri öğrenme sürecinden soğutan kişiler de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yabancı dil öğretimi konusundaki eksiklikleri ya da öğretim teknik ve yöntemlerini kullanmamaları, öğrencilerin yabancı dile karşı olumsuz duygular geliştirmesine sebep olabilir (Özel, 2011). Son unsur olan çevre faktörü dikkate alındığında ise farklı değişkenler öne çıkmaktadır. Öğrencilerin okul dışındaki çevresi ve ailesi, dil öğreniminde etkili olurken; öğrencinin okulda karşılaştığı eğitim durumları da yabancı dil ediniminde etki eden unsurlardır (TED,1983). Aile tutumlarıyla birlikte sınıf içerisindeki öğretim ortamı da yabancı dil öğretiminde etkiye sahiptir (Kocaman, 1983). Tüm bu etkenler öğrenme sürecine katıldığında, öğrenciler yabancı dil öğrenmeye ilişkin çeşitli görüşler geliştirebilmektedir. Horwitz (1985, 1988, 1995, 1999) ve Peacock (1995) tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik inançları detaylı şekilde incelenmiştir. Ancak yapılan alanyazın taramasında ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik görüşlerinin neler olduğu konusunda bir eksiklik görülmüş ve öğrencilerin görüşleri merak edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Bu araştırmada, ortaokul 5.6.7.ve 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik görüşlerini ayrıntılı şekilde incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. Bu araştırmada, ortaokul 5.6.7.ve 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik görüşlerini ayrıntılı şekilde incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciler açısından İngilizce öğrenmenin önemi, İngilizce dersine yönelik duyguları, dersler esnasında kullanılan kaynaklar ve dersin işlenişi ile ilgili düşünceleri, İngilizce öğrenme konusunda çevrelerinden destek alıp almadıkları ve gerçek anlamda İngilizce öğrenmeye istekli olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılacaktır.

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yönteminden aşırı veya aykırı durum örneklemesi kullanılacaktır. Bu örneklem tekniği, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörmektedir. Aşırı veya aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilmekte ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza neden olmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Bu kapsamda, 2015-2016 eğitim yılında Siirt Merkez Sancaklar Ortaokulu'nda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinden beşer öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci çalışma grubunu oluşturacaktır.

Bu çalışmada verilerin toplanması için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılacaktır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanacaktır. Hazırlanan bu görüşme formu, kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulacaktır. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilecektir.

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir. Araştırmacılar, içerik analizinde verileri inceleyip temalar ve kodlar oluşturacaklardır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbiriyle ilişkili biçimde açıklanarak

yorumlanacaktır. Elde edilen veriler ışığında öğrenciler açısından İngilizce öğrenmenin önemi, İngilizce dersine yönelik duyguları, dersler esnasında kullanılan kaynaklar ve dersin işlenişi ile ilgili düşünceleri, İngilizce öğrenme konusunda çevrelerinden destek alıp almadıkları ve gerçek anlamda İngilizce öğrenmeye istekli olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılacaktır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkacak sonuçlar maddeler halinde verilecektir. Bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilecek önerilerle İngilizce öğrenme konusunda etkili olan öğretmen, öğrenci, veli ve okul unsurlarına ilişkin olarak öğrencilerin bakış açıları yansıtılarak öğrenci merkezli öğretim programlarının düzenlenmesi ile ilgili alana katkı sağlanması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : İngilizce, İngilizce dersi, İngilizce Öğrenimi, Öğrenci

Kaynakça

Arıbaş, S. &Tok, H. (2004). İlköğretimin Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.*

Arslan, R. (2012). İlköğretim I. Kademe Yabancı Dil Öğretiminin Niteliği Ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma. *e-journal of New World Sciences Academy, 7.*

Bozkurt, E., Merter, F., & Şekerci, H. (2014). İngilizce Öğretmenlerinin İkinci Sınıf İngilizce Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.*Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*, 199-210.

Er, K.O. (2006). Evaluation of English Curricula in 4th and 5th Grade Primary Schools. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences 39* (2), 1-25

Horwitz E.K. (1985). Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course, *Foreign Language Annals, 18*, 333-340

Horwitz, E.K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal , 72*, 283-294.

Horwitz E.K. (1995). Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals, 28,* 71-92

Horwitz E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *Elsevier Journal, 27,* 557-576

İlkhan, İ. (1999). Yabancı Dil Öğretiminin Topluma Yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5,* 301-305.

Kocaman, A.(1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler*. Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, TDK Yay., s. 379-380

Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Peacock, M.(2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *Elsevier Journal, 29*, 177-195.

(6365) The Relationship Between Multiple Intelligences and Learning Styles: A Case Study of Turkish Secondary School Students

Sabriye ŞENER — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ayten ÇOKÇALIŞKAN — MEB

ÖZET

Multiple Intelligences stands for a concept by Gardner. Gardner (1983) suggested that learners do not have a single intelligence, but a range of intelligences; the intelligence types he listed are Musical/Rhythmical, Verbal/Linguistics, Visual/Spatial, Bodily/ Kinesthetic, Logical/ Mathematical, Intrapersonal, and Interpersonal. His assumption is that all people have these intelligences but in each person one of them is more pronounced.

Brown (2000) defines learning styles as the manner in which individuals perceive and process information in learning situations. He argues that learning style preference is one aspect of learning style, and refers to the choice of one learning situation or condition over another. Celcia – Murcia (2001) defines learning styles as the general approaches -for example global or analytic, auditory or visual- that students use in acquiring a new language or in learning any other subject.

A huge number of researches have investigated learning styles and multiple intelligences relationship and their role in second language and foreign language learning. (Ahanbor, Sadighi, 2014; Zarei and Taheri, 2013; Gürol, et al. , 2010; Yalçın, 2010; Servi, 2014; Demirel et al., 1999; İşisağ, 2000; Göğüş and Güneş, 2011; Gülgöz and Kağıtçıbaşı, 2004; Tabanlıoğlu, 2003; Tekiner, 2005; Kiong , et al., 2009.). Many researchers have also worked on the individual's learning styles which can increase their achievement in learning (Akbari and Talebinezhad, 2003; Ahvan and Zarei, 2015; Jafar, 2014; Işık and Tarım; 2009)

It is very important to understand each individual's learning style and multiple intelligence type. Analyzing one's own learning style and multiple intelligence type may be very beneficial and useful for the student. Exploring this learning style and multiple intelligence type will allow the student to determine his or her own personal strengths and weaknesses and learn from them.

As it was given above, both in the Turkish context and other contexts the phenomena have been studied but in the Turkish context regarding secondary school students and investigating the relationship between multiple intelligences, learning styles and gender, there is limited number of research. The aim of this study was to reveal learners' learning styles and multiple intelligence types and their gender. It is hoped that this study will provide valuable contribution to the field.

The research study employed a quantitative research design and collected the data from the Turkish students of a state school in the winter term of 2015-2016 Academic Year. Quantitative research is a scientific method which is closely associated with numerical values and statistics (Dornyei, 2007). In quantitative research design the aim is to classify features, count them and construct statistical models in an attempt to explain what is observed. Quantitative data is more efficient to measure and analyze target concepts. The survey method was taken up as the main methodology, which is one of the most common methods of collecting data on attitudes and opinions from a relatively large number of participants. As Mackey and Gass (2005) pointed out questionnaires allow researchers to gather information that learners are able to express themselves.

The data of the present study were gathered by means of the two instruments. Firstly, The Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire (PLSPQ) designed by Reid (1995) was used to identify participants' perceptual learning style preferences. The questionnaire consisted of two parts. In the first part, questions to gather demographic information were designed and the second part contained 30 items of learning strategy statements classified into 6 categories. Secondly, the Multiple Intelligence Inventory designed by Armstrong was employed to determine the intelligence types of the participants. . The questionnaire consisted of 80 items with 8 sub – categories which measured each of the intelligence types mentioned by Gardner.

Following the data collection period, the quantitative data of the study were analyzed. The following procedure was taken up:

The Data were analyzed by descriptive statistics, by independent samples t-tests and Pearson Correlation Coefficients in SPSS (Statistical Package for Social Sciences, version 20.0.)

Firstly, the types of learning styles of the participants were determined, and it was found that male and female students enjoyed from varying types of learning styles by varying degrees.

Secondly, Multiple Intelligences types of the participants were investigated, and the relationship between two was calculated. It was observed that a significant relationship existed between male and female students' learning styles and their types of multiple intelligences. It was revealed that most of the intelligence type and learning styles have a moderate positive correlation. When it comes to gender – wise comparisons, the result of descriptive statistics indicated a significant difference between two genders.

Anahtar Kelimeler : Multiple Intelligence; Learning styles; Gender.

Kaynakça

Ahanbor, Z., & Sadighi, F. (2014). The relationship between multiple intelligences, learning styles and gender. Modern Journal of Language Teaching Methods, 4(1), 176- 184.

Brown, H. D. (2000). Principles of language teaching and learning, (4th ed.). White Plains, NY: Longman.

Demirel, O. & Şahinel, S. (1999) Developing integrated language skills through thinking skills and multiple intelligence at primary Turkish courses. The Journal of Language, 80, pp.19-31.

Dörnyei, Z. (2007). Research Methods in Applied Linguistics. Spain: Oxford.

Gürol, A., Özercan, G. M., & Yalçin, H. (2010).A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and emotional intelligence. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3246–3251.

Göğüş, A., & Güneş, H. (2011). Learning styles and effective learning habits of university students: A case from Turkey. *College Student Journal*, 586-600.

Gülgöz, S., & Kağıtçıbaşı, C. (2004). Intelligence and Intelligence testing in Turkey. In R. J.Sternberg (Ed.), International handbook of intelligence (pp. 248–269). Cambridge: Cambridge University Press.

Işısağ, K. U. (2000). Identifying and addressing multiple intelligences in EFL classes: A case study in the ELT Department of Gazi University. Unpublished Master's Thesis, Gazi University, Turkey.

Mackey, A., and Gass, S.M. (2005). Second Language Research: Methodology and Design. USA: Lawrence Erlbaum Assocites, Publishers.

Reid, J. (1995). Learning Styles in the ESL/EFL Classroom. Boston: Heinle & Heinle.

Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and emotional intelligence. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3246–3251.

Zarei AA, Taheri S. Multiple intelligences: As predictors of self-efficacy. Germany, Lambert Academic Publishing; 2013.

(6810) An Investigation into Perceptions of Primary School Students Regarding English Course

Havva Sümeyra PEKTAŞ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Gizem SAYGILI
Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Today, the importance of learning a foreign language is a fact that everyone is aware of. The reason is that foreign language is considered as an important measure of modernity in the world nowadays. However, the current structure of the studies on foreign language education does not meet the expectations of today's world. Therefore, foreign language learning process needs to be discussed together with all the components such as cognitive, affective, social and psychomotor skills. On the other hand, a teaching process concentrating on the students' preferences, feelings and priorities is of great importance in order to better deal with the challenges encountered in the language learning and teaching processes.

Considering that students' motivation has great significance in enhancing education and training levels of primary school students, here is a point that course contents, course materials, teaching methods and environmental factors should be organized in a way that increases the motivation. Besides, identification of the problems related to teaching English is considered to play an vital role in generating a solution to the existing problems and structuring an effective English learning for the students.

Developing effective teaching methods and strategies are quite important in teaching a foreign language, English in particular. Because students tend to be more eager to engage with the issues they are interested and thus become more successful in that area. Hence, care must be taken to ensure pleasing experiences by the teachers in the learning environments which cater to the feelings, preferences and interests of the learners. Teachers can render English courses more appealing and enjoyable. Giving weight to the affective factors as well as knowledge and skills, it will contribute greatly to the learning process concerning the problems encountered in foreign language education.

As a matter of course, students with high academic achievements have high level of motivation towards that course while the case is vice versa students with low level. Yet, it shouldn't be expected correspondence between motivation towards the course and motivation towards learning. Besides, significant resources are provided to the related literature by examining the relationship between these two types. Therefore, knowing how to motivate students, ensuring the continuity of the motivation and creating an effective and enjoyable learning environment for the students are required to boost learning motivation of the students. In many studies in the field of education, it is indicated that learning motivation increase the academic achievement of the students. Furthermore, it is clearly known that learning motivation of the students vary according to types of courses and attitudes of the teachers.

This research is carried out in 5 different primary schools connected to the Isparta Provincial Directorate of National Education with the aim of identifying thoughts and feelings of the students towards English course. A total of 584 including 297 female and 287 male primary and secondary school students attending from 2nd to 8th grades participated voluntarily. A questionnaire consisting of 27 items is used to identify the personal information of the students and their overall approach to English course. In this research conducted in accordance with descriptive survey model, descriptive statistics (mean and frequency) is utilized in the analysis of the obtained data.

Descriptive data is summarized on the basis of frequency and percentage distributions as follows: 50.9% of the respondents are female, 49.1% of them are male. In terms of grade level, 13.5% of the participants are 2nd graders, 4.0% are 3rd graders, 23.2% are 4th graders, 13.0% are 5th graders, 14.4% are 6th graders, 16.3% are 7th graders and 15.7% of them are 8th graders.When the academic achievement levels of the participants are examined, it is observed that 13.0% of them are at moderate level, 43.7% are at good level and 43.3% seems to be at very good level.

As a result of the research, it is concluded that primary school students have high motivation towards learning English and their perceptions and opinions are found to be positive. In addition, it 68.1% of respondents plan to register at an English medium schools after graduation. 75.4% of the students consider themselves as they are capable of learning English. A great majority of the students 89.6% find the subjects in English textbooks interesting and useful, and again quite a large part attach importance to English course as well as the other courses (88.7%).

As digital natives (Prensky, 2001) of our era, a portion of 80.2% students want to take English courses in the language classrooms equipped with such latest technological devices as laptops, handheld computers, tablet PCs, Mp3 players and digital voice recorders. Besides, 24.9% of the students plan to be an English teacher in the future.

Anahtar Kelimeler : Primary Education, Learning Motivation, English Language Teaching

Kaynakça

Acat, M.B.,& Demiral, S. (2002). Motivation Resources and Problems in Foreign Language Learning in Turkey. *Theory and Practice in Educational Administration*, 31, 312-329.

Akbaba, S. (2006). Motivation in Education. *Kazım Karabekir Education Faculty Journal*, 13, 343-361.

Bağçeci, B. (2004). Student Attitudes toward English Learning in Secondary Schools (the Case of Gaziantep). *XIII. National Educational Sciences Congress*, İnönü University Malatya.

Bağçeci, B.,& Yaşar, M. (2007). Student Perceptions of Teaching English in Secondary Schools. *Gaziantep University Social Sciences Journal*, 6(1), 9-16.

Edmunds, K. M.,& Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children? *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.

Erdem, A.R.,&Gözüküçük, M. (2013). The Relationship between Motivation and Attitudes of the 3rd, 4th and 5th grade Students towards Turkish Course. *Pegem Education and Training Journal*, 3(2), 13-24.

Gömleksiz, M.N. (2003). Validity and Reliability of an Attitude Scale Related to Affective Domain in English, Fırat University Journal of Social Sciences,13(1), 215-226.

Guthrie, J. T.,Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A.,&Barbosa, P. (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal Of Educational Research*, 99(4), 232-246.

Hassandra, M.,Goudas, M.,&Chroni, S. (2003). Examining Factors Associated with Intrinsic Motivation in Physical Education: A Qualitative Approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 211-223.

İnal, S. (2006). Examining the Problems in English Writing Skills Course. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 180-203.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*,*9*(5), 1-6.

(6916) The Contributions of Collaborative Teacher Development Tools to Pre-Service Teachers' Preparation in Teaching English to Young Learners

Muzeyyen Nazlı GUNGOR
Gazi Universitesi

Mustafa Akın GUNGOR
Gazi Universitesi

ÖZET

Collaboration has been regarded to be a process that fosters teacher development, helps teachers understand their beliefs, knowledge and practices, and reshapes these understandings by sharing and exchanging. In second language teacher education contexts, collaborative teacher development supports teacher learning through social activities, helps teachers not only consume but also produce the understanding and knowledge about teaching and learning individually and as a group. It is stated that collaborative teacher development studies through written and transcribed interviews with teachers and observations of group works during the teaching practices are promising to uncover new understandings and open up opportunities for teacher learning. Pre-service teachers at different stages in their careers and functioning in different contexts may have very different learning needs. In this sense, this study presents the context of 3rd year Turkish pre-service teachers attending the course 'teaching English to young learners' at an undergraduate ELT programme in Turkey in 2015-2016 Fall term. These teachers take advanced language skills and general knowledge courses in their first year, and take language acquisition, linguistics, translation studies, and oral communication skills courses as well as content knowledge courses in their second year. While subject knowledge courses such as 'teaching English to young learners I – II', 'language teaching skills I – II', 'special teaching methods I - II', 'drama', 'classroom management', 'literature and language teaching' are given in the third year, 'practicum', 'school experience', 'testing', 'materials evaluation and adaptation skills' courses are offered in the fourth year of the programme. The course 'Teaching English to Young Learners' (TEYL) is one of those methodology courses in which pre-service teachers are first introduced to the child's developmental levels, characteristics, learning types and styles, and appropriate learning and teaching techniques for specific age groups of very young and young learners in the third year of the programme. In this course, they are assigned to prepare two sample lesson plans on teaching language skills to young learners and perform them through peer micro teaching presentations in simulated classroom atmosphere for midterm and final assessments. Such presentations require pre-service teachers to be prepared through a collaborative process which they find challenging and need scaffolding from the trainer during the preparation phase. Hence, this study encourages pre-service teachers to share and criticize common problems, find solutions toward these problems, and reflect upon their experiences during the collaborative preparation process for the TEYL microteaching presentations.

Drawing on these considerations, the current qualitative and ethnographic study aims to (a) help pre-service teachers develop self and others' reflective practices through collaborative teacher development tools which also serve as data collection tools during micro teaching sessions, (b) develop their practical and theoretical knowledge in the field of TEYL, (c) raise their awareness on collaborative teacher development, and (d) investigate their shared concerns and interests in TEYL. Based on these aims, the following research questions are:

How does pre-service teachers' collaboration contribute to their professional development in TEYL?

What are the advantages and disadvantages of pre-service teachers' collaboration in their reflective practices in TEYL?

What are the shared problems pre-service teachers confront in TEYL?

Participants are chosen according to the convenient sampling method and consist solely of 30 volunteer 3rd year pre-service teachers from an ELT programme at central Anatolia. They endeavour to investigate, find out, and analyse successful and less successful parts in TEYL, understand shared problems and common interests, and reflect on self- and peer-microteaching performances through three data collection tools: (a) video recorded micro teaching presentations, (b) teacher study groups in the form of sharing and exchanging comments and reflections upon the presentations, (c) group journaling in which pre-service teachers in groups write about revisions and reflections upon self and peer performances after they discuss and give instant oral feedback to each other. These tools provide a means of data triangulation. The data are analysed through grounded theory and constant comparison method for emerging themes.

Preliminary results indicate that pre-service teachers consider collaborative teacher development tools very useful for self-monitoring, self- and peer-reflective practices, and individual teacher preparation through video recorded microteaching presentations, teacher study groups, and group journaling. Being tolerant, open and respectful toward different peer views, learning how to work collaboratively in Turkish culture, and performing in social context are also among the benefits pre-service teachers gain in this study. Furthermore, the data collection tools are reported to contribute to self and each other's reflective practices by preparations before micro teaching sessions, group discussions made upon video recorded micro teaching presentations, and group journaling for a term. Additionally, it is found that working with pre-service teachers in terms of

collaborative teacher development helps them develop relationships with colleagues, gain more insights about their microteaching contexts in TEYL, and provide opportunities to collaborate both in and out of the school context.

Anahtar Kelimeler : Pre-service teacher education, collaborative teacher development, teaching English to young learners, micro teaching presentations

Kaynakça

Carless, D. (2006). Collaborative EFL teaching in primary schools. *ELT Journal 60*(4). 328-335.

Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics, 20*, 34-55.

Dubetz, N. E. (2005). Improving ESL instruction in a bilingual program through collaborative, inquiry-based professional development. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives*(231-256). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, R. (2014). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching 43*(2), 182-201.

Jensen, R. A., & Shepston, T. J. K. (1997). Creating collaborative learning environments for preservice and inservice teachers.

Johnston, B. (2009). Collaborative teacher development. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (241-250). USA: Cambridge University Press.

Levine, T. H. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly 37*(1), 109-130.

Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language teaching*, *38*(03), 103-118.

Smith, L. C. (2005). The impact of action research on teacher collaboration and professional growth. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives* (199-214). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tarone, E., & Allwrigth, D. (2005). Second language teacher learning and student second language learning: shaping the knowledge base. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives*(5-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

(6940) Arapça-Türkçe ve Türkçe-Arapça Çeviri Eğitiminde Kullanılan Eğitim Teknolojileri ve Bu Eğitim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Murat ÖZCAN

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde son elli yıl içerisinde çok önemli gelişmeler oldu. Arap dünyasının elde ettiği ekonomik ve stratejik öneme paralel olarak Arapça da büyük önem kazandı. Arap ülkelerinde de modern Arapça öğretim merkezleri açıldı. Günümüzde; İmam-Hatip Liselerinde, İlahiyat Fakültelerinde, Arap Dili ve Edebiyatı bölümlerinde, Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği bölümünde, Türk Dili ve Edebiyatı ile Tarih bölümlerinde, Polis Akademisinde ve Kara Harp Okulunda ikinci yabancı dil olarak Arapça öğretilmektedir. 1992 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla da özel öğretim kurumlarında da Arapça öğretilmesine olanak sağlanmıştır. Böylece Türkiye'nin her yerinde Arapça eğitim verilen kurslar açılmıştır. Arapçaya gösterilen ilgi ve önem gün geçtikçe arttıkça yeni öğretim yöntemleri uygulanan kitap ve materyal ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Arapça alanında uzmanlaşmış akademisyenlerce Arapça öğrenmeyi daha cazip hale getiren ve kolaylaştıran çok sayıda kitaplar ve teknolojik materyaller hazırlanmıştır ve hazırlanmaya devam etmektedir.

Türkiye'nin Orta Doğu ve Arapça konuşan diğer ülkelerle siyasî, ticari, kültürel ve bilimsel alanlardaki ilişkileri ve ortak faaliyetleri son yıllarda giderek artmaktadır. Bölgesel ve uluslararası düzeyde artmaya devam eden bu ilişkiler, Arapça yazılı ve sözlü çeviri yapabilmeyi bir ihtiyaç haline getirmiştir. Öte yandan bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler hayatımızın pek çok alanında olduğu gibi çeviri dünyasında da önemli değişimlere neden olmuştur. Bilgi teknolojilerinin gelişmesi ve bu gelişmelerin beraberinde getirdiği küreselleşmeyle birlikte uluslararası iletişimde gözlenen artış, yoğunlaşan uluslararası rekabet ve ürünlerle ilgili katı hukuki düzenlemeler çeviriye duyulan ihtiyacın hızla artmasına neden olmuştur.

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl, teknoloji alanında çok hızlı bir ilerleme içerisindedir ve bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Her geçen gün yeni bir teknolojik gelişme ortaya çıkmaktadır ve bu teknolojilerin hızına erişmek içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerinden biri haline gelmiştir. Teknoloji kullanımı insanlar için vazgeçilmez hale gelmiştir. Bu hususta Dünyada ve Türkiye'de teknolojideki hızlı gelişmeler, eğitim sistemine de yansımakta ve öğrenme öğretme faaliyetlerini de olumlu yönde etkilemektedir.

Bilgisayar destekli öğretim, internet destekli öğretim, bilgisayar temelli öğretim, internet temelli öğretim, uzaktan eğitim, özel paket programlar, eğitim CD'leri, telekonferans yöntemleri gibi eğitim teknolojileri ve uygulamaları öğrenme öğretme ortamlarını zenginleştirmektedir. Önceleri sınıflarda var olan yazı tahtası, tepegöz ve film şeritleri gibi eğitim araçları, yerini gelişmiş teknoloji ürünü olan bilgisayarlara, akıllı tahtalara ve internet gibi gelişmiş ürünlere bırakmıştır. *Eğitim teknolojisinin* temel amacı, öğrenmeyi etkili ve kalıcı bir biçimde sağlamaktır. Öğrenciler Arapçadan Türkçeye ve Türkçeden Arapçaya çeviri yaparken birtakım eğitim teknolojilerinden yararlanmaktadırlar.

Bu çalışmada genelde yabancı dil özelde de Arapça çeviri eğitiminde günümüzde yaygın olarak kullanılan eğitim teknolojileri ürünlerinin derslerde nasıl kullanıldığı ele alınacaktır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin bu teknolojilerden çeviri eğitimi sırasında ne kadar faydalandıkları irdelenecektir. Araştırma sırasında tarama yöntemi kullanılacaktır. Geçmişte ya da o anda varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımı olan tarama modeline uygun olarak, halihazırda kullanılmakta olan ve çeviri eğitiminde kullanılan eğitim teknolojileri araştırılacaktır. Yapılan araştırmanın ardından hazırlanan açık uçlu sorular Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Arapça öğretmenliği bölümünde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Arapça-Türkçe ve Türkçe-Arapça dersi alan öğrencilere sorulacaktır ve bu öğrencilerden kendilerine yazılı olarak verilen açık uçlu soruları cevaplandırmaları istenecektir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenecektir. İnsan davranışlarının birçoğu doğrudan gözlenemeyebilir ya da ölçülemeyebilir. Bu gibi durumlarda içerik analizi yöntemi kullanılabilmektedir. Bu yöntemle insan davranışlarını doğrudan olmayan yöntemlerle çalışma imkanı vermektedir. İçerik analizi teknikleri, bir söylemi veya bir belgeyi düz ve yalın okumanın ötesinde derinlemesine ve örtülü içerikleri ortaya koymayı benimser. Bireyi etkileyen; adeta üzeri örtük yapıyı açığa çıkarmaya çalışır. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda kullanılabilen tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem ile bireylerin ilgilerinin belirlenmesinde ve tanımlanmasında kullanılır. Bu aşamada, öğrencilerin sorulara verdikleri açık uçlu cevaplar belli aşamalardan geçirilerek sayılara dökülecek ve böylece nitel veriler nicelleştirilecektir. Ardından, nicelleştirilmiş veriler için frekans analizi ve kategorisel analiz yöntemlerine başvurulacaktır.

Teknoloji hızla değişmekte ve gelişmektedir. Buna paralel olarak çeviride başvurulan teknolojik araç ve kaynaklar da sürekli değişim göstermektedir. Öğrencileri teknolojiyle dost olmaları konusunda cesaretlendirmek ve onları ihtiyaç duyulan teknolojiyi

bilmek ilkesiyle tanıştırmak önemlidir. Her teknolojik aracı kullanmayı öğrenmek değil, ihtiyaç duyduğu ya da ihtiyaç duyacağını öngördüğü araçlar üzerinde uzmanlaşmaya çalışmak ve diğerlerinden haberdar olmak yeterli olacaktır. Yapılan araştırma neticesinde Arapça-Türkçe ve Türkçe-Arapça çeviri derslerinde kullanılan ve kullanılması tavsiye edilen eğitim teknolojileri ortaya konulacaktır. Bu eğitim teknolojiler bilgisayar, bilgisayar programları, cep telefonu uygulamaları, internet siteleri, çeviri programları, elektronik sözlükler, ses kayıt cihazları vb gibi birçok materyal sıralanabilmektedir.

Çalışmanın sonunda geleceğin çeviri eğitimcileri için eğitim teknolojilerinden nasıl yararlanılacağına dair önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Arapça-Türkçe, Türkçe-Arapça Çeviri Eğitimi, Eğitim Teknolojileri, tarama modeli, içerik analizi

Kaynakça

Arıkan, R. (2011). Araştırma yöntem ve teknikleri. Ankara: Nobel yayın.

Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme "Kaynak Metinler". Konya: Öz Eğitim Basın Yayın Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. Milli Eğitim Dergisi , 33 (167), 71-82.

Demirel, Ö. (2011). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.

ed-Delîmî, T. A., & el-Vâilî, S. A. (2009). İtticâhât hadîse fî tedrîsi'l-luğati'l-Arabiyye. Amman: Cidâran li'l-Kitâbi'l-Âlemî.

el-Hûlî, M. (2000). Esâlibu tedrîsi'l-luğati'l-Arabiyye (Çev. Cihaner Akçay). Ankara: Bizim Büro Basımevi.

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

Nunan, D. (1988). Syllabus design. United Kingdom: Oxford University Press.

Nunan, D. (1992). Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Özcan, M. (2010). Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Arapça Öğretimindeki Yeri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu (s. 159-170). Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Özcan, M. (2015). Arapça Program Geliştirme, Saarbrücken: Alim Kitapları Yayınevi.

Suçin, M. H. (2013), Öteki Dilde Var Olmak, İstanbul: Say Yayınları.

(7000) Restructuring the Field Experiences of Turkish Pre-service EFL (English as a Foreign Language) Teachers

Rabia HOŞ Zirve University

Hatice YAĞCI Zirve University

ÖZET

Field experience continues to be an integral part of the curriculum of pre-service teacher preparation programs (Lux & Lux, 2015). Field experience refers to the teaching and learning experiences of pre-service teachers in K-12 schools. Zeichner (2010) emphasizes the importance of field experiences as a tool to understand various perspectives on teaching and learning. Sleeter (2008) also state sthat participation in multiple field experiences in different schools and areas including schools in underserved and disadvantaged areas provides pre-service teachers with an early exposure to various contexts, and through these experiences, pre-service teachers are pushed to challenge their biases and shift their beliefs about teaching and learning. Additionally, Kotsopoulos, Mueller, and Buzza (2012) highlight that early field experiences provide acculturation to the school system for pre-service teachers. Although it is highly regarded in the preparation of quality teachers, field experience may also lead to undesirable results if not structured properly. Some research on field experience found that there might be a disconnection between teacher preparation and field experience (Darling-Hammond, 2006). Therefore, the way these experiences are designed and implemented is critical for pre-service teacher education.

Field experiences and practice teaching in teacher education has been one of the contested issues in Turkish higher education institutes. In Turkey, Higher Education Council regulates the mandates for the field experience and the practice teaching components in teacher education programs. There are minimum requirements that each pre-service teacher needs to meet, and it is up to the individual teacher preparation programs to devise their own standards just to meet the minimum requirements or to go beyond the minimum required. Many universities choose to follow the minimum but with the founding of many foundation universities and the competition among them, some faculties of education revised their curricula to implement early field experiences in their programs. The university where this study took place was also one of the private universities that believed in the importance of early field experiences. Therefore the purpose of this research was to explore the restructured model that the faculty started implementing for pre-service English as a Foreign Language (EFL) teachers' field experiences in order to enhance reflective professional growth. The guiding research question for this study was: 'What are the experiences of EFL pre-service teachers, cooperative teachers and a university professor in a structured field experience at a foundation university in southeast Turkey?'

Qualitative approach to research was used in this study (Creswell, 2009). Qualitative research allowed the researchers to explore the lived experiences of the participants. It is essential to take a closer look at 'issues in depth and detail, and approach fieldwork without being constrained by predetermined categories of analysis that contribute to the depth, opened and detail of the qualitative inquiry' (Patton, 1990, p.13). Through the use of various data sources such as interviews, observations, focus groups, student work, video and audio recordings, the meanings that the participants made were brought to surface and their voices were illuminated (Merriam, 2002). In addition, the combination of data from different sources through triangulation was employed to check the accuracy of findings in this study. Marshall and Rossman (2006) suggest 'triangulation of multiple sources of data' to demonstrate transferability of the research (p. 201).

The participants for this study were forty-four EFL pre-service teachers (PST), eighteen cooperating teachers (CT) in public schools, and one university professor (UP). The context for this study consisted of five public high schools located in an urban district in a large city of South-east Turkey. The qualitative data were collected in three phases through semi-structured interviews, classroom observations and field notes, audio and video recordings. All the video and audio recordings were organized and transcribed verbatim and coded line by line. Then these codes were categorized under various themes.

Through the analysis of the data, three main themes emerged: Impact of early field experiences, field experience as an opportunity toward reflective professional growth, and overcoming obstacles and meeting challenges. The PSTs were found to gain awareness toward the teaching profession as a result of the early field experiences. They had the opportunity to evaluate themselves and to determine the areas of need that they had to improve, thus they tried to focus more on their university courses. They developed a better understanding of theory as they were engaged in the classroom practices. Field experience was seen as an opportunity toward reflective professional growth by both the PSTs and the CTs. Even though conducting an early field experience was rewarding for the PSTs, it was not without challenges and obstacles.

Anahtar Kelimeler : pre-service teacher education, field experience, practicum, EFL, teacher training

Kaynakça

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kotsopoulos, D., Mueller, J., & Buzza, D. (2012). Pre-service teacher research: an early acculturation into a research disposition. *Journal of Education for Teaching, 38*(1), 21-36.

Lux, N., & Lux, C. (2015). The influence of technology-rich early childhood field experiences on pre-service teachers. *Journal of Technology and Teacher Education, 23*(2), 213-240.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research.* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park; London: SAGE.

Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 1947–1957.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *89*(11), 89-99.

(7249) Analysing the Conceptual Metaphors of Pre-service Teachers in Teaching Oral Communication Skills

Mustafa Akın GUNGOR

Gazi Universitesi

ÖZET

Listening and speaking skills have been thought to be more basic to develop in ELF contexts compared to reading and writing skills in terms of functional and interactive features. The language acquisition and development of language skills are stated to begin with oral skills; listening and speaking. To start with the first one, developing listening in EFL context is considered to be a difficult skill both in teaching and learning process. Comprehending what is heard is one of the problematic aspects of listening since it requires not only hearing but also making sense of the meaning. The process in listening skills consists of two approaches i.e. bottom up and top down. In the bottom up process, sounds, words, phrases, and sentences are analysed to grasp the meaning while in top-down process comprehension is based on using the background information or experiences toward the meaning. For a successful listening comprehension, both processes need to be used effectively. To continue with the latter skill, speaking is similar to listening skill in terms of pragmatic practices in EFL classes. Three elements; suprasegmental features, linguistic knowledge, and the context in which the speech is produced should be considered in speaking. Suprasegmental features refer to the segmental vocal effects that change the meaning of the utterance. The linguistic knowledge refers to discourse knowledge, pragmatic knowledge, linguistics, lexical knowledge, and pronunciation. The context in which the speech is produced refers to the cognitive, affective, and productive factors. It is important for pre-service teachers who have involved in practising and teaching process in microteaching presentations to be aware of these information and to determine their approaches and methods while using the appropriate techniques in teaching listening and speaking skills to learners in EFL context. Therefore, the concepts they internalize and use for teaching listening and speaking skills for their future teaching career is vital to be analysed. As it is believed that conceptual metaphors are the most effective tool to uncover conceptions in the mind, they are to be appreciated to get reliable information about perception of these skills. Hence, pre-service teachers' conceptual metaphors in teaching oral communication skills will help rename and explain the complex concepts, convey their ideas, and determine the problematic parts related to the concepts. Such conceptual metaphor analysis study aims to reveal the metaphors of pre-service teachers and understand their approaches in determining their preferred methods and techniques in teaching oral skills.

This qualitative study is conducted with 25 3rd year pre-service teachers in English Language Teaching department of a large state university in Ankara in 2016 fall. These teachers have taken the courses 'teaching language skills' and presented their microteaching performances during the fall term. An open-ended interview is developed after expert opinion and is piloted to check each item in terms of reliability. The questions in the interview consist of two main parts as the 'pre-service teachers' conceptual metaphors on teaching listening skills' and 'pre-service teachers' conceptual metaphors on teaching speaking skills'. The number of questions in the interview is 18. They are related to perceptions of pre-service teachers on oral communication skills, the accuracy in listening and speaking skills, the fluency in speaking skill, the development of oral communication skills, the pronunciation teaching, pronunciation skill, the spoken interaction, and the development of spoken interaction in EFL context. The data are analysed through content analysis which helps the conceptual metaphors of pre-service teachers to be categorized according to common themes. In order to provide validity in data analysis, all interview questions are analysed by two different experts from the ELT department of the university both in piloting and the actual study. The results are compared and contrasted through negotiation. The agreement rate as a result of the final analysis is found to be %92.

The conceptual metaphors of pre-service teachers in teaching and developing oral skills is revealed under 6 themes. They consider the speaking skill to be an active and dynamic process like a river and time. They think that developing fluency in spoken interaction is difficult and requires efforts as their metaphors like never stopping walking on the road or riding a bike suggest. Accuracy is thought to provide power to the speaker with the metaphors like promotion, dominance, and parental support. Developing pronunciation skill in speaking requires a lot of time and is thought to be difficult. Pronunciation skill is regarded as an affective factor to impress the hearer. Comprehension and awareness of the intended meaning in listening are found to be important to develop. These conceptual metaphors will shed light into the pre-service teachers' preferences for specific methods and techniques in the teaching process.

Anahtar Kelimeler : conceptual metaphors, pre-service teacher education, oral communication skills

Kaynakça

Brown, H.D. (2001). Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. Pearson: New York.

Cameron, L. (2003). Metaphor in educational discourse. Continuum: London.

Cameron, L. (2008). Metaphor and Talk. In R. W. Gibbs (Ed.) The Cambridge handbook of metaphor and thought. CUP: New York.

Crystal, D. (2013). The Cambridge Encyclopedia of Language. CUP: New York.

Ellis, R. (2001). Metaphorical constriction of second language learners. In M. P. Breen (Eds.) Learner contributions to language learning: new directions in research. Pearson: Essex.

Ellis, R. (2012). The study of second language acquisition. OUP: China.

Goh, C. C. M. (2014). Second language listening comprehension; process and pedagogy. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, and M.A. Snow (Eds.) Teaching English as a second or foreign language. National Geographic Learning - Heinle Engage Learning: USA.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. The university of Chicago press: London.

Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. In R. W. Gibbs (Eds.) The Cambridge handbook of metaphor and thought. CUP: New York.

Lazaraton, A. (2014). Second language speaking. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, and M.A. Snow (Eds.) Teaching English as a second or foreign language. National Geographic Learning - Heinle Engage Learning: USA.

Low, G. (2008). Metaphor and talk. In R. W. Gibbs (Eds.) The Cambridge handbook of metaphor and thought. CUP: New York.

Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Longman: Maleysia.

(7299) The Effect of English Medium Instruction on Students' Success and Motivation in English Prep School

Ayşe YILMAZ VİRLAN
Marmara Üniversitesi

Dilara DEMİRBULAK
Yeditepe Üniversitesi

ÖZET

Universities at non-English speaking countries prefer to use English as the medium of instruction (EMI) so as to enable learners to be able to use English effectively and efficiently in their field of specialization. There are however recent studies conducted on the EMI at higher education also show that there can be negative effects of EMI instruction in academic studies. Hu and Lei (2014) point out that latest research mostly result in contradictory or mixed findings about EMI. The most observed disadvantage of EMI is centered on the force to use a language which is not the mother tongue of the students. This leads to a lower performance of the students on academic studies because it is very difficult for the students to have a great level of proficiency in that language (Hu & Lei, 2014). In addition, UNESCO policy, too, emphasizes the fact that best learning can only occur in the first language (Kirkpatrick, 2014). As also emphasized by Behan, et. al (1997, as cited in Kirkpatrick), the outcome of an academic study is of higher quality when the students do the task using their L1. Thus, when we consider the role of the universities, it is of crucial importance for the students "to understand the academic courses". That's why most of the previous research conducted in the field underline the importance of using L1 in academic studies (Littlewood & Yu, 2011; Benson, 2008; Kirkpatrick, 2014, as cited in Kirkpatrick, 2014).

The degree of EMI vary among the departments at some universities and thus have an impact on the English language preparatory schools. Since these schools vary their proficiency score requirement based on each faculty and/or department`s degree of EMI. For example, while the proficiency score would be 70 for a department with 100% degree of EMI and be 30 for a department which employs EMI partially. It is aimed through this study to understand if students show different attitudes and performances at prep school when the amount of EMI in their department is different. Also, it is important to identify how they perceive EMI, so that any changes regarding the curriculum and/or strategies could be made.

This study aimed to demonstrate that setting the proficiency score based on the degree of EMI employment do not motivate the undergraduates for higher success at the proficiency exams.

Guided by these views the following research questions for this study were formulated:

What are the factors that lead students to choose departments that offer EMI?

How does medium of instruction of the department affect the students' perceptions and attitudes towards their English learning at prep school.

Research hypotheses might be suggested as follows: There may be some factors that lead students to choose departments that offer EMI. Also, medium of instruction of the department may affect the students' perceptions and attitudes towards their English learning at prep school.

Participants were 39 students at English Preparatory Department of a public university in Istanbul21 of the participants were from the 100 % EMI classes, and 18 of them were from 30% EMI classes.

Gardner's Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) (1985) was used as the main data collection instrument of this study. Out of 104 items, 30 items were selected according to AMTB technical report.The questionnaire was translated into Turkish in order to avoid any language related problems. The other measurement instrument for this study was a placement test given by the prep school of the university. The test was developed by the testing office of the university and students were ranked according to results of this test. It was used as the pre and the post test of the study in order to understand if there is a difference in the performance of the students.

The pre-test of the study had been conducted as the placement test at the beginning of 2015-2016 fall semester. The same placement test was used as the post test of the study under the same circumstances after the midterm exams were given. Then, the attitude and motivation questionnaire was distributed to both classes during their normal class session.

In order to analyze the performance of the students, pre and post test results were compared through paired sample t-test analysis and correlation analysis to see if there is a significant relationship between the performance of the students and their motivation and attitudes.

There was a decrease in the performance of 100% students there was a considerable increase in the performance of the 30% students. The t test results suggest that 30% students gained more than 100% students during the course. The results revealed that there was no significant correlation between the achievement of the 100% students and their motivation. As for the 30% students it was seen that their motivation increased after they started receiving English instruction in the prep school. The force to use a language other than native language could cause students to feel disadvantaged as seen in other studies (Hue and Lei, 2014; Collins, 2010)

Anahtar Kelimeler : English-medium instruction, undergraduate, proficiency exams, motivation

Kaynakça

Coleman, J. A. (2006). English-medium Teaching in European Higher Education. Language Teaching, 39: 1-4.

Collins, A.B. (2010). English-Medium Higher Education: Dilemma and Problems. Eurasian Journal of Educational Research, 39, 97-110.

Demirel, O. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.

Hu, G., Lei, J. (2014). English-medium Instruction in Chinese Higher Education: a case study, High Education (2014) 67:551-567.

Kırkgoz Y. (2005). Motivation and Student Perception of Studying in an English-medium University, Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.1, No.1, April 2005.

Kırkgöz, Y. (2014). Students' Perceptions of English Language versus Turkish Language Used as the Medium of Instruction in Higher Education in Turkey, International Periodical for Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/12 Fall 2014, p. 443-459, Ankara Turkey.

Kirkpatrick, A. (2014). The Language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or Multilingualism? The Asian Journal of Applied Linguistics, Vol. 1 No. 1, 2014, pp. 4-15.

Sert, N. (2008). The Language of Instruction Dilemma in the Turkish Context, System 36 (2008) 156-171.

(7336) Present Perfect Tense Usage in Pre-Service English Teachers

Banu ALFAR

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

The present perfect tense is a late acquired structure both in L1 and L2 (Bardovi-Harlig, 1997). This structure becomes specifically problematic in English as Foreign Language (EFL) contexts when the native tongue does not have directly corresponding structures. Although Turkish has the present perfect structure, this structure does not correspond with its English counterpart. Thus, it becomes very problematic for Turkish learners (Çakır, 2011). As for Advanced EFL learners, this structure should not be problematic because learners already passed the Interlanguage phase and reached native-like levels. However, this may not be the case for all advanced level learners. Some advanced level learners may be competent in most parts of the foreign language and some parts might have been problematic. This study will focus on present perfect tense and a small portion on present perfect continuous tenses as it is the continuation of present perfect tense in advanced level EFL pre-service English teachers.

Studies of the emergence of present perfect tense in adult English as Second Language (ESL) learners (Bardovi-Harlig, 1997) revealed that unlike L1 present perfect tense emergence linguistic constraints play a role rather than cognitive constraints. Moreover, because the present perfect tense semantically overlaps with simple present and simple past tenses (Inoue, 1979) learners mostly confuse the two structures. Research is not limited to English but also other languages on temporal expressions (Bardovi-Harlig, 1992, 1994; Dietrich, Klein & Noyau, 1995).

In the Turkish Educational system, grammar is taught in most of foreign language classes. Rather than the communicative aspect of the language being taught, the grammatical aspects are overly emphasizes and learners usually pass language tests fairly easily. Most tests do not require writing, listening or speaking skills, they rather have grammar, vocabulary, and reading passages (e.g. University entrance exam YGS, KPDS, ÜDS; all language tests with nation-wide acceptable official scores in Turkey). Also, Turkish students face mother tongue interference in interpreting certain structures and produce misused sentences such as: *"*I was go to Denizli last summer", *"I want", *"I am go to the school".* One of the biggest problems in teaching tenses in English language classrooms to nonnative learners is that the choice of verb-form patterns in English depend on various reasons and factors, they do not consist of some rigid grammatical rules (Çakır, 2011). The learners have a difficult time understanding that another language will also change and have alternative rules for alternative situations just like their own language does. The situation becomes very tricky when the structures do not overlap.

The current study employed four tasks (judgment test, fill-in-the-gap test, cloze-test, and a writing task) to test whether advanced level English Language Teaching (ELT) Department pre-service teachers have difficulty using present perfect tense. All the data were collected in classroom environment and thoroughly checked and rated by two raters, the researcher and a native speaker independent rater who has taught English for 35 years to nonnative speakers. An interrater reliability analysis using the Kappa statistic was performed to determine consistency between raters and descriptive statistics were run using SPSS version 17.0 and Microsoft Office Excel Spreadsheets. Data were interpreted both qualitatively and quantitatively. Controlled task results and guided task results were compared for each participant.

Research questions

1. To what extent do Turkish advanced EFL learners, pre-service teachers, utilize present perfect tense?

2. What kinds of problems, if any, do they face using present perfect tense?

Participants

20 advanced level EFL pre-service English teachers studying in the English Language Department at Pamukkale University participated in the study. The participants attended the summer school in 2011 and took the senior year elective courses. By the end of the summer school two of the participants graduated, eight of the participants became juniors and twelve became seniors. Participants' ages ranged from 20 to 25; 18 female and 2 male students. Participants' initials were used for privacy reasons.

T The findings showed that pre-service English teachers do not cope with present perfect tense well. Hence, the underuse and the errors of the target structure show that students are not exactly competent in the subject matter. As for the second question of what kinds of problems they face, one of the easiest problems that can be solved is the subject-verb agreement issue. Most probably participants who made these errors did not have a chance to proofread what they wrote, or maybe it was caused because the writing task was more meaning-based for them instead of form-based. They were simply concentrating on the

meaning they were trying to convey rather than concentrating on form. The other issues such as simple past usage instead of present perfect can be overcome with a better understanding of what present perfect tense is used for.

Anahtar Kelimeler : Present perfect tense; advanced EFL students; pre-service English teachers

Kaynakça

Bardovi-Harlig, K. (1992). The use of adverbials and natural order in the development of temporal expression. *IRAL, 30,* 299-320.

Bardovi-Harlig, K. (1997). Another piece of the puzzle: The emergence of the present perfect. *Language Learning, 47,* 375-422.

Çakır, İ. (2011). Problems in teaching tenses to Turkish learners. *Theory and Practice in Language Studies, 1,* (2), 123-127.

Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition.*Oxford: Oxford University Press.

Folley, M. & Hall, D. (2003). *Advanced Learners' Grammar.* Essex: Pearson Education Limited.

Fuchs, H. (2002). CMC-Based learning in language teacher education: A German-American collaborative project. Selected Papers from the 2004 NFLRC Symposium, University of Nebraska.

Klein, W. (1992). The present perfect puzzle. *Language, 68,*525-552.

Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33:159-174.

Nishi , Y. , & Shirai , Y . (2007). Where L1 semantic transfer occurs: The significance of crosslinguistic variation in lexical aspect in the L2 acquisition of aspect . In Y. Matsumoto,D. Y. Oshima , O. Robinson , & P. Sells (Eds.), *Diversity in language: Perspectives and implications* (pp. 219 – 241). Stanford, CA : CSLI Publications .

Slabakova, (2006) Learnability in the second language acquisition of semantics: A bi-directional study of a semantic parameter *Second Language Research* , *22* , 498 – 523 .

Yuan, B. (2004). Negation in French-Chinese, German-Chinese and English-Chinese interlanguages . *Transactions of the Philological Society*, *102*,169–197

(7349) Pre-service EFL Teachers' Grapple with Movies: Centering Cultures and Cross-cultural Comparisons in Microteaching

Demet YAYLI

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

The traditional view on the integration of movies into language teaching favors helping students either to understand the content of the movie or to practice certain language structures. However, movies can help create a total communicative situation as they are valuable sources for intensive language study (Stempleski, 1992). Two decades ago, the tendency to integrate movies into language classes switched to using this medium also to stimulate oral and written communication among students (Stempleski & Tomalin, 1990). In teacher education, this medium also holds lots of opportunities for the development of teaching skills.

In many books on the ways of teaching English as a foreign language (EFL) or as a second language (ESL) (Gebhard, 2006; Harmer, 2001; Richards & Renandya, 2002; Riddell, 2001; Woodward, 2001), ready-made videos are recommended to combat the dominating prevalence of the textbook. In contrast to EFL/ESL video, authentic materials (i.e., movies) are ungraded in terms of the language used. This means teachers who wish to use movies "have to spend more time previewing and selecting appropriate material before using it in their classes (Stempleski, 1992, p. 9). It is certain that the design of the use of movie segments in language classes requires meticulous work by teachers as the needs and expectations of both EFL/ESL learners and teachers should always be kept in mind (Stempleski, 1992). According to Arcario (1992), comprehensibility of movies are influenced by six main factors: (1) the degree of visual support, (2) the clarity of picture and sound, (3) the density of language, (4) the speech delivery, (5) the language content and (6) the language level.

Reminding themselves of these factors, teachers must pay careful attention while choosing the appropriate movie excerpts. Firstly, it is important to choose scenes with a high degree of visual support. Secondly we should avoid using movies with unclear sounds or a lot of disturbing noise. Thirdly, we should remember that density of language used in the movie shapes its level of difficulty. Fourth of all, clarity of speech, speech rate and accent are other factors contributing to the level of difficulty of the material. Lastly, the linguistic items included (e.g., grammatical structures, vocabulary, idioms and etc.) and the level of these items (i.e., elementary, intermediate and advanced) should be carefully examined by the teacher before exploiting movies as contextually rich teaching tools in classes.

Since any integration of movies into language learning setting brings about certain concomitant requirements related to both the design and delivery of them in class, I believe teacher candidates need to be introduced to some practice with the use of movies in language teaching during their pre-service education.. Keeping these tenets in mind, I have decided to provide a group of EFL pre-service teachers with some hands-on experience of integrating movies into language teaching.

The 94 participants (66 females and 28 males) were formed from the third year ELT program students taking a teaching language skills course in the spring semester of the 2014-2015 academic year. In Turkey, pre-service teachers are trained in four-year ELT programs in faculties of education to be teachers of English. Teaching language skills is one of the courses offered to third year students along with some other courses such as literature and language teaching, teaching young learners and teaching methodology. The pre-service teachers were informed at the beginning of the semester that they were supposed to make micro-teaching presentations toward the end of the semester. At the end of the semester, first 94 pre-service teachers participated into survey questionnaires and then 12 of them (seven females and five males) volunteered to be interviewed on the same issues in an elaborate way.

As it is closely associated with qualitative research, I carried out qualitative content analysis for both the survey and interview data. Qualitative content analysis is based on "examining written texts that involves the counting of instances of words, phrases, or grammatical structures that fall into specific categories" (Dörnyei, 2007, p. 245). I read the textual data derived from the survey questionnaire and the interview transcript several times and identified the main categories for each question.

As said earlier, for the analysis of the both survey and interview data, qualitative content analysis was used. The research questions which were prepared in line with the questions employed in survey questionnaire and the interviews provided a baseline for the data analysis. The result reporting and discussions will be provided according to the these questions in question. In sum, the participants' views on their movie-based microteaching centering cultures and cross-cultural comparisons, the benefits and problems that they observed while preparing their microteaching and during the actual microteaching and finally their views about using movies in their future teaching will be handled one by one in due time as result reporting and discussion of these results.

Anahtar Kelimeler : Authentic materials, movie excerpts, movie-centered communication, cross-cultural comparisons

Kaynakça

Arcario, P. (1992). Criteria for selecting video materials. In In S. Stempleski & P. Arcario (Eds.), *Video in second language teaching: Using, selecting, and producing video for the classroom* (pp.109-123). Alexandria, VA: TESOL.

Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 5*(1), 1–21.

Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System, 28*(3), 419-433.

Çakır, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *TOJET, 5*(4), 67-72.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing.* Lawrence Erlbaum Associates

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. NY: Oxford University Press.

King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning, 15*(5), 509-523.

Stempleski, S.(1992). Teaching communication skills with authentic video. In S. Stempleski & P. Arcario (Eds.), *Video in second language teaching: Using, selecting, and producing video for the classroom* (pp. 7-25). Alexandria, VA: TESOL.

Stempleski, S. (2002). Video in the ELT classroom: The role of the teacher. In J.C. Richards, & W.A. Renandya (eds.) Methodology in language teaching: An anthology of current practice (pp. 364-368). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stempleski, S., & Tomalin, B. (1990). *Video in action: Recipes for using video in language teaching*. London: Prentice-Hall International.

Yayli, D. (2009). Pre-service EFL teachers in practice: Integrating films into language teaching. *STEM Journal, 10*(1), 77-99.

(7383) The Comparison of the Affective Strategies Used by Domestic and International University Prep Students in Turkey in Lowering Their Affective Filter in Speaking English

Merve TEMEL
Çukurova Üniversitesi

Yonca ÖZKAN
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Language learning and teaching have always been a significant issue in compensating the requirements of and promoting relationships between the people who speak different languages all over the world. Its notable place on people's lives has brought about a lot of studies in the field to find ways for best learning and teaching. When compared to other skills, speaking in a different language is the most essential and difficult one for learners, which needs to be dealt with most. Besides educational, cognitive, personal, social factors, etc., affective ones like motivation, self-confidence, attitude and anxiety also have an important role in learning and performing speaking in the target language. Yet, it is not a direct way, but they can decrease the quality and the amount of learning and speaking in the case of deficiencies or negative impacts, by hindering 'comprehensible input' from reaching 'language acquisition device', and input can't yield the expected output. Individuals can learn and practice a language well if they have an intelligible input and if their affective filters (AF) are low enough to permit it in. In studies conducted in this area, learners state that their speaking performances are hindered since a mental block prevents them from realizing a good speaking when they feel unmotivated, anxious, shy, insecure or afraid of making mistakes. It is, therefore, important to find strategies in order to lower 'affective filter' on language learners and help teachers in the field. This pilot study aims at finding affective variables which domestic (Turkish) and international students in preparatory classes of two state universities in Turkey might face in speaking English, and exploring different strategies which they use to lower affective filter along with their correlation to their achievement through speaking grades. This way, it seeks to tap the psychological side of language learning and teaching, with the findings about how and to what extent they relate to one another and intends to help learners be aware of this neglected reality and see what other affective strategies are employed by those from a different background, society, culture and nationality for the promotion of speaking, and give insight into their implementations.

This study was conducted on 11 domestic, Turkish and 11 international students, the departments of whom are different from English Language Teaching, ranging as Department of Nutrition and Dietetics, Business, Engineering, Chemistry, Economics, Press, Journalism, Architecture and Law. Domestic students are from different cities in Turkey, whereas the hometowns of international students are Syria, Iraq, Mali, Turkmenistan, Tatarstan, Afghanistan, Togo and Bangladesh. The students' ages are between 18 and 21. 7 students are female and the rest 15 are male students. It was realized by using questionnaires of 'anxiety', 'motivation', 'self-confidence' and 'attitude' scales, and 'affective strategy inventory'. Interview questions were also used to obtain more details about the possible affective factors they may feel while speaking English and affective strategies they use to cope with these factors. Besides, students were observed during speaking activities in their classrooms to establish and verify solid connections among the responses they give to questionnaires and interview questions, and the apparent exhibition of their actual feelings, behaviors, strategy uses in learning and practicing language. Statistical Package for Social Science (SPSS) 20.0 and NVivo 8.0, a program helpful in categorizing and obtaining qualitative data were used to analyze the quantitative values and interviews and field notes, respectively.

This present paper reveals that international students have higher values in affective factors like self-confidence, motivation in, and attitude towards speaking English than Turkish students. Also, their speaking scores and affective strategy use are ahead of those of Turkish students. There also exists a positive correlation among the speaking scores, study levels and affective strategy use of international students. Domestic students, on the other hand, have more anxiety, less study habits and less affective strategy use for English study. While the effects of study levels of international students are much more observable on their speaking grades, affective strategy uses have also undeniable impacts on their speaking proficiency. However, affective strategy use correlates negatively with speaking grades of domestic students, which shows they can't utilize affective strategies effectively or productively enough to help speaking English.

Anahtar Kelimeler : English language learning, speaking English, affective filter, affective strategies

Kaynakça

Aydın, G. (2012). *The role of English proficiency level, personal and affective factors predicting language preparatory school students' academic success.*

Deneme, S. (2010). Cross-Cultural Differences in Language Learning Strategy Preferences: A Comparative Study. *Language Society and Culture,* 1327-774X.

Henter, R. (2013). Affective factors involved in learning a foreign language. *Science Direct,* 127 (2014) 373 – 378.

Kato, S. (2005). How language learning strategies affect English proficiency in Japanese university students. Vol.7,No.1,pp.239~262.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Pergamon Press Inc.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon Press Inc.

Krashen, S. (1998). *Language shyness and heritage language development.* Culver City: Language Education Associates.

Krashen, S. (2013). *Second language acquisition: theory, applications, and some conjectures.* Cambridge University Press.

Krashen, S. (2014). The comprehension hypothesis and animal language. *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Lingua Franca Csoport.

Krashen, S. (2015). The end of motivation. *New Routes*, 55: 34-35

(7391) Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Bilişsel Dinleme Stratejilerinin Kullanılması ve Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi

Ersin ÇİLEK

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Arapça günümüzde önemini ve dünya dilleri arasındaki etkinliğini gittikçe artıran bir dil haline gelmektedir. Özellikle son yıllarda anadili Arapça olan ülkelerle ticari, ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkilerin artması, bu ülkelerle iletişim kurma imkanı ve ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Uzun yıllar Arapça öğretimi, öğretim plan ve programlarında gramer, okuma ve yazma ağırlıklı bir anlayışla geleneksel yöntemlerle verilirken, Arap ülkeleri ile olan ilişkilerin hızla güçlenmesi ve yoğunlaşması sonucunda Arapça sözlü iletişime duyulan ilgi artmıştır. Bununla birlikte yabancı dil olarak Arapça dinleme becerisini geliştirme konusunda eksiklikler hissedilmeye başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden en zor gelişeni dinleme becerisidir. Bunun yanı sıra yabancı dil derslerinde dinleme becerisini geliştirmeye dönük yeterince zaman ayrılmadığı gözlenmektedir. Özellikle öğrenci başarısının ölçülmesinde ağırlık gramer bilgisi ile okuduğunu anlamaya verilmekte dinlediğini anlama becerisini ölçmek için herhangi bir değerlendirme çalışmasına çoğunlukla yer verilmemektedir. (Demirel, 1990, s.108) Sınıflarda dinleme becerisine önem verilmesi ve dinleme aktivitelerinin yapılmasının sebebi öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda başarılı ve doğru tepkiyi vermelerine yardımcı olmaktır. Dinleme ve dinlediğini anlama insan hayatını kuşatan en önemli beceriler arasındadır. Bu görevi üstlenen kulak, insanın dış dünya ile ilişkilerini sağlayan çok fonksiyonlu bir organ olup, öğrenme sürecinde en önemli faktörlerden birisidir. Yapılan araştırmalarda yabancı dil öğrenimi için ayrılan vaktin % 45'i dinle, % 30'u konuşma, % 16'sı okuma ve % 9'u yazmakla geçtiği tespit edilmiştir. Bu sonuç dinleme becerisinin dil öğretimindeki kullanım yoğunluğu ve yüklendiği önemli görevi göstermeye yeterlidir. Dinleme etkinliği, dilin dört işlevinden en çok kullanılanıdır. Çünkü bu etkinlik, öğrenme yöntemlerinin de temelini oluşturmaktadır. Atalarımız "yüz dinle, bin düşün, bir söyle" söyleriyle dinlemenin bu yönüne dikkat çekmişlerdir. (Aktaş, ve Gündüz, 2010 s.87)

Dinleme, aynı zamanda okuma becerisi gibi bir anlama becerisidir. Anlama, sözlü ifadeyi besleyen bir alt kavramdır. Anlama, önkoşul olduğu için iletilen mesajın içerisi ne olursa olsun, önce birey tarafından anlaşılmalıdır. Anlaşılmalıdır ki, aktarılabilsin. Yani konuşma becerisinin kullanılabilmesi için dinleme becerisinin de kazanılmış ve aktif olması gerekir (Yaman, 2015, s.311).

Dinlemenin ilk aşaması "duymak", "işitmek"tir. Ancak dinlemek duymakla aynı şey değildir. Duymak, havadaki titreşimlere yakın olunduğunda ve titreşimler kulak zarına çarptığında oluşan, dikkat ve çaba olmaksızın meydana gelen, fizyolojik bir süreç iken, dinlemek daha farklıdır. (Cihangir, 2011, s.23) Dil becerileri içinde en geri planda kalan ve bu yüzden de "ihmal edilmiş, unutulmuş, yetim kalmış dil becerisi" olarak nitelendirilen dinleme becerisiyle ilgili çalışmalar, hızı yavaş da olsa artmaktadır (Doğan, 2010, s.263). Son dönemlerde ise dinleme becerisi öğretimi yönüne bilişsel psikolojiye çevirmiş olup, tümdengelim, tümevarım, önceki bilgi (prior knowledge) ve bilişsel yapı (schema) gibi kavramlara dikkat çekmektedir. Bilişsel stratejiler etkili kullanılırsa, öğrencilerin akademik alanda çalışmalarını olumlu yönde etkiler. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri birbirleri ile ilişkili olup her biri bir diğeri üzerinde etkiye sahiptir. Konuşma, okuma ve yazmanın gelişebilmesi için dinleme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Her fırsatta, temel dil becerilerinin temelini oluşturan dinleme becerisinin eğitimi vurgulanır ancak bu beceriyi geliştirecek çalışmalar, etkinlikler, uygulamalar ve eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ihmal edilir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde dinleme eğitiminin önemini belirtmeye, bilişsel dinleme stratejilerinin kullanımına ve dinlemenin diğer beceri alanlarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Arapça öğretiminde diğer beceri alanlarına oranla geri planda kalmış bir beceri olarak adlandırılan dinleme becerisini geliştirmeye yönelik dinleme strateji ve tekniklerinin ilişkin etkinliklerin sınıf ortamında kullanılarak Arapça dinleme becerisini geliştirmesine olan etkisini değerlendirmek ve bu etkinliklerin Arapça öğretiminde kullanımına yönelik öneriler sunmaktır. Arapça, ülkemizde eğitimi yaygın olarak verilmeye başlayan bir dil olmasına rağmen, bu dilde dinleme-dinlediğini anlama öğretiminin etkili bir şekilde yapılması ve uygun stratejilerin kullanılması hususunda henüz yeterince ilerleme kaydedilmediği görülmektedir. Bu çalışma, belirli strateji ve teknikler kullanılarak etkinliklerin hazırlanması hususunda Arapça öğretiminde kullanımına yönelik çalışmalara katlı sağlaması ve Arapça dinleme becerisinin öğretimi ve geliştirilmesinde ışık tutması hedeflenmiştir.

Araştırmanın evreni, Yüksek Öğretim Kurumuna bağlı üniversitelerde Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Gazi Üniversitesi, Arapça Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak literatür taramasının yanı sıra araştırmacı tarafından dinleme stratejileri bağlamında geliştirilmesi planlanan etkinlikler kullanılacaktır. Literatür taramasının verileri Türkçe, İngilizce ve Arapça kaynaklardan elde edilecektir. Konu ile ilgili kaynaklara; Gazi Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Bilkent Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ve Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi'nde yapılacak incelemeler sonucunda ulaşılması planlanmaktadır. Ayrıca Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezinde, "Proquest" ve "Ebrary" adlı internet kütüphanelerinden de ilgili tezler ve makaleler taranacaktır.

Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak literatür taramasının yanı sıra araştırmacı tarafından dinleme stratejileri bağlamında geliştirilmesi planlanan etkinlikler örnekler verilecek ve öneriler sunulacaktır. Dolayısıyla Her fırsatta, temel dil becerilerinin temelini oluşturan dinleme becerisinin eğitimi vurgulanır ancak bu beceriyi geliştirecek çalışmalar, etkinlikler, uygulamalar ve eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasının ihmal edildiği görülmektedir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde dinleme eğitiminin önemini belirtmeye, bilişsel dinleme stratejilerinin kullanımına ve dinlemenin diğer beceri alanlarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bilişsel dinleme stratejilerine uygun olarak Arapça etkinlikler, aktiviteler hazırlanarak sınıf ortamında uygulanması ile yazma, konuşma ve okuma becerilerinin de kullanılarak dil öğretiminde dil becerileri arasındaki ilişkiler değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Dinleme, Strateji, Bilişsel, Etkinlik, Arapça

Kaynakça

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Beyreli L. ve Ak Başoğul D., "*İkinci Dil Öğretim Kaynaklarında Yer Alan Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway Örneklemi)*", **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S**: 6(11) (2013), s. 45-100.

Cihangir, Z. Ç. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel.

Demirel, Ö. (1990).*Yabancı dil öğretimi; ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: USEM

Doğan, Y. (2010). *Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma*. TÜBAR, 2010

Türkel, A. (2012). *Dinleme eğitimine ilişkin teknikler ve değerlendirmeleri*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (34), 128-141.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel

Şimşek, A. (2006). *Bilişsel stratejilerin öğretimi*. A. Şimşek (Ed.) İçerik türlerine dayalı öğretim (s.181-208). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel

Usta, İ. (2012). *Dört temel dil becerisi ve arapça öğretimindeki katkıları.* The journal of academic social science studied, 5/2, 317-326

Yaman. Ş. (2015). Dinleme becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.). Dil öğretimi (s.309-332).Ankara: Pegem Akademi

(7464) İlköğretim 4. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Murat DEMİR

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Dünyadaki iletişimin büyük bir hızla artması, başka bir ifadeyle küreselleşme hareketinin gelişmesi, yabancı dil bilmenin önemini ön plana çıkarmaktadır. Zira bir yabancı dile hâkim olmak, kişiye diğer insanları ve farklı kültürleri tanımasında, sosyal becerilerini daha ileri seviyelere taşımasında katkı sağlar. Günümüzde dünya dilleri arasında önemli bir yer tutan Arapça, uluslar arası boyutta yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Arapça çok geniş bir kitle tarafından konuşulması ve konuşulduğu coğrafyanın stratejik öneme sahip olması bakımından günden güne daha da önemli hale gelmektedir. Birleşmiş Milletlerin kabul ettiği altı resmi dilden biri olan Arapça, dünyada yaklaşık 350 milyon kişi tarafından konuşulan önemli bir dildir.

Doğan (2000, s. 152), Arapçanın her çağda dünya dilleri arasında seçkin bir yere sahip olmasının kutsal ve dilsel anlatım gücüne sahip ve evrensel olma özelliklerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu sebep ve gereksinimler doğrultusunda, Türkiye'de Arapça öğretimi yeni bir yaklaşımla ele alınmış, Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda getirilen standartlar kapsamında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) 'nden yararlanılmıştır. OBM sadece Avrupa dillerini içermemekte, yaklaşık 40 dile çevirisi yapılarak dünya çapında dil öğretimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, Arap dünyasında da yabancılara Arapça öğretiminde OBM'nden faydalanılmaktadır. İlköğretim Arapça (4-8. sınıflar) Dersi Öğretim Programının 2012-2013 Öğretim Yılından itibaren 4 ve 5; 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 6, 7 ve 8. Sınıflarda uygulanması Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 26.09.2011 tarihinde kabul edilmiştir. OBM'ye göre hazırlanan İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı ile 8. sınıfın

sonunda ulaşılması hedeflenen başarı düzeyi, temel dil kullanımı (A2) olarak belirlenmiştir. İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı, 4 ve 5. sınıflar için haftada 3 ders saati, 6, 7 ve 8. sınıflar için 4 saat üzerinden toplam 648 ders saati olarak yapılandırılmıştır. (MEB, 2011, s. 2).

Programda, ders programının içeriği hazırlanırken dil öğretiminde kullanılan program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönlerinden faydalanılmış ve karma bir yapı oluşturulmuştur. Söz konusu yaklaşımlar arasında yapısal, durumsal, konu odaklı, süreç/görev odaklı ve beceri odaklı yaklaşımlar yer almaktadır. Programda karma bir izlence oluşturulmasının sebebi, Avrupa Dil Portfolyosu ile kolayca uyum sağlayacağı şeklinde açıklanmaktadır. Avrupa Dil Portfolyosu öğrencilerin iletişim becerilerini geliştiren tüm programları desteklemektedir. Avrupa Dil Portfolyosunun işlevi öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamaktır (M.E.B, 2006). Bu yüzden İlköğretim Arapça Dersi Öğretim programında dil ve çalışma becerilerine yer verilmiştir. Ülkemizde İlköğretim Arapça dersi öğretim programı 2011-2012 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Uygulanan yeni programların etkililiği ve sağlamlığı konusunda yargıya verebilmek için düzenli bir değerlendirme işleminin yapılması gerekmektedir. Bu amaçla 4. sınıf Arapça dersi öğretim programının etkililiğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlköğretim 4. sınıf Arapça dersi öğretim programının;

a. kazanımlar

b. içerik

c. etkinlikler

d. araç gereçler ve

e. değerlendirme öğesine yönelik öğretmen görüşleri nedir?

2. Öğretmenlerin programla ilgili uygulama öncesinde bilgilenme düzeyi nedir?

3. Öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştığı güçlükler nelerdir?

4. Öğretmenlere göre programın güçlü yönleri nelerdir?

5. Öğretmenlere göre programın zayıf yönleri nelerdir?

6. Öğretmenlerin programın geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. sınıf Arapça dersi öğretim programının etkililiğini öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu amaçla 4. sınıf Arapça dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma grubunu Ankara ili merkez ve ilçelerinde bulunan İmam Hatip Ortaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Her ilçeden seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen İmam Hatip Ortaokullarındaki 30 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Görüşme verilerinin analizinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu, Ankara ilinde 9 merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) bulunan İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan ve çalışmaya katılmayı kabul eden Arapça öğretmenleri oluşmaktadır. Bu araştırmada, ilköğretim 4. sınıf Arapça dersi öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini saptamak üzere görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, standart bir görüşme formu hazırlanmıştır. Standartlaştırılmış görüşmenin temel amacı, her bir katılımcıya aynı soruyu sorarak, görüşmeciden kaynaklanan yanlılığı en aza indirmektir. Standart görüşmeyle elde edilen verilerin organize edilmesi ve yorumlanması daha kolay olmaktadır (Patton, 1987: 112-113). Görüşme formunun hazırlanmasında, programın öğeleri olan kazanım, içerik, etkinlik, araç gereçler ve değerlendirme ölçüt olarak alınmıştır (Ertürk, 1991 52-95; Özçelik, 1992: 148-149; Demirel, 2003:105-167; Senemoğlu, 1997: 400-401). Araştırmanın ilgili alt problemlerine yönelik olarak, öğretmenlere sorulabilecek olası sorular listelenmiş ve bu sorular içinde araştırmanın alt problemlerine en iyi hizmet eden sorular seçilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu, program geliştirme ve nitel araştırma alanlarında çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuş, yapılan dönüt ve düzeltmeler göz önüne alınarak görüşme formu biçimlendirilmiştir.

Görüşme ile elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla görüşmeden elde edilen veriler, araştırmanın problemi çerçevesinde belirlenen temalar doğrultusunda betimlenmiş ve bu betimlemeler yorumlanmıştır. Yorumlamada, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmanın bulguları; başlangıçta belirlenen kazanımlar, içerik, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme, programla ilgili öğretmenlerin bilgilenme düzeyi, programın uygulanmasında yaşanılan güçlükler, programın olumlu ve olumsuz yönleri ve programın geliştirilmesine yönelik öğretmen önerileri başlıkları altında sunulmuştur. Bulgularda okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular İlköğretim 4. sınıf Arapça dersi öğretim programının kazanım, içerik, etkinlikler, araç-gereçler ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Programın, belirlenen bu eksiklikler doğrultusunda gözden geçirilmesi ve bu eksikliklerin tamamlanmasıyla sonraki yıllarda daha verimli bir şekilde kullanılabileceğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin program tasarısını doğru algılayamamaları ve programa yönelik hizmet içi eğitimin yeterli düzeyde olmaması programın uygulanmasında güçlüklere sebep olmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Program Değerlendirme, İlköğretim 4. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programı.

Kaynakça

AKSAN, Doğan (2000), ‘’***Türkçenin Sözvarlığı***’’, Ankara: Engin Yayınevi.

ATTKİSSON, C.C., HOROWİTZ, M.J. ve SORENSEN, J.E. (1978). ***"Evaluation of Human Service Program"***, N. Y. : Academic.

DOĞAN, C. (2000). Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu Ve Aracı Olan Dil Orijinli Sorunlar ve Çözüm Yolları. **Ekev Akademi Dergisi**, II ,3: 56-57.

ERTÜRK, S. (1991). ‘’***Eğitimde program geliştirme***. ‘’ Ankara: Meteksan Yayınları.

KAYA, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. ***Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi****, V*,5: 59-72.

MEB, (2011). *İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı* (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

Nunan, D. (1992). Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Özcan, M. (2010). Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Arapça Öğretimindeki Yeri. 10.

ÖZÇELİK, D.A. (1992). ***Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi).*** Ankara: ÖSYM Yayınları.

PATTON, M.Q. (1987). ***How to Use Qualitative Methods in Evaluation*****.** California: SAGE Publications, Inc. Neyburn Park.

SENEMOĞLU, N. (1997). ***Gelişim öğrenme ve öğretim****.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

(7480) Research on Teaching English to Young Learners through 2005-2015; The effectiveness of Methods and Techniques

İmren AKMAZ GENÇ MEB

Halime Nuran CANER Akdeniz Üniversitesi

Mehmet ERDOĞAN Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

The renewal attempts and systematic reform studies within the context of Turkish Education System since 2004 have brought significant changes over the text of course curricula in various fields. Since then numerous methods and techniques have been undertaken in all fields. Along with the changes over the words (Buter, 2009) one of reform studies in Turkey has been done in English Language Teaching (ELT) course curriculum for young students (elementary and middle schools). Considering the importance of learning English in early ages, the English curriculum take place in elementary school classes. As a consequence of these changes, English Language instruction has started to be implemented in earlier ages through the policy of education. It is one of the main rationales that in order to become more proficient in English language and establish a strong base for further education, it is widely believed and suggested to start such education in very early ages (Nunan, 1999). Furthermore, there some main reasons for a choice of teaching English to young students; (1) An assumption that learning English in early ages is better (Hu, 2007); (2) Learning English as a result of globalisation (Hu, 2007); and (3) a pressure to learn English to obtain social and economic benefits (Gimenez, 2009). On the other hand, Shin (2007) indicated that starting in early ages is not eneough to become better English speakers. Of course, there are numerous factors affecting a person's learning in English (e.g. curriculum, numbers of hourse spent in English learning, teacher and so on) (Rixon, 2000), but, instructional methods and techniques used for teaching Ensglish is one of the important factors which recieve attention in newly develop curricula. These new changes focus upon the development of students' various skills in English language through use of constructivist approach and students-based learning. These methods and techniques in the realm of constructivist and student-centered approach has been implemented in regular classes to teach English to young learners, and started to get higher attention in education studies to determine their effectiveness and also impact. Therefore, finding out the effective and efficient methods and techniques for teaching English to young learners is one of the leading issues that should be conducted in the studies.

In this regard, the present study aims to reach research-based conclusion through examining these amount of research dealing with the effectiveness of methods and techniques in teaching English to young learners. Following research questions guided overall study;

1) What is the research trend on the effectiveness of method and technique usage in teaching English to young learner through 2005-2015?

a) Research design

b) Sample and sampling

c) Dependent (achievement) and independent (method / intervention) variables

d) Data collection instrument

e) Validity and Reliability assurance

f) Data analysis procedures

2) What are the effects of various types of instructional methods/techniques on young learners' English learning (e.g. reading, speaking, listening, writing)?

The present study adopted the content analysis technique which held the researcher analyze the documents in depth to further examine the selected studies based on the pre-determined criteria as below;

a) Studies that sampled Turkish young learners in K – 8

b) Studies undertaken between 2005 and 2015

c) Studies published in refereed journals as well as master and PhD theses

d) Studies designed as any types of experimental research design (e.g. used any instructional method as intervention)

e) Studies assessed the effects of any types of instructional method and/or techniques on young learners' English achievement

The studies satisfied these criteria were included for further content analysis to examine the trends, to access the common findings and to determine the possible effects of various instructional method and techniques on young learners' English achievement. The survey of the literature available using academic search engines (e.g. EBSCOhost, ERIC, Web of Science, ULAKBIM, and YÖK – TEZ) resulted in more than 50 studies on the effectiveness of methods and techniques used in teaching English to young learners. Only 35 of the studies met the above criteria and were selected for close examination in concurrence with research questions. Selected studies were subjected to content analysis in terms of trends and emerging themes.

The findings were summarized in three tables which will be shared during the presentation; (1) Method, (2) Sample and its characteristics, and (3) Dependent (e.g. achievement) and independent variables (e.g. drama, flash card). In general, when the studies were examined in terms of their publication years, most were published in 2008. As for method, of the studies, 31 were quantitative and 4 were mixed method research including experimental design. In terms of research design; quasi-experimental in 32 studies, true experimental in two studies and weak experimental in one study were preferred. Six of the studies were published in refereed journals and the remaining 29 were master theses. Drama was used as intervention in many of the studies. The other methods and techniques were task-based instruction, brain-based instruction, game, story-based, song, cooperative learning, project-based learning, semantic mapping, concept-map, computer based, total physical response.

Anahtar Kelimeler : Teaching English; young learners; methods and techniques; content analysis

Kaynakça

Butter, Y. G. (2009). Teaching English to young learners: the influence of global and local factors. In J. Enever, J. Moon and U. Raman, Young learner English language policy and implementation: International perspective.(pp. 23-29). Garnet Education: United Kingdom.

Gimenez, T. (2009). English at primary school level in Brazil: Challenges and perspectives. In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives (pp. 53−59). Reading Garnet Education.

Hu, Y. (2007). China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? Language Policy, 6, 359−376.

Nunan, D. 1999. Does younger = better? TESOL Matters 9 (3): 1- 3.

Rixon, S. 2000. Optimum age or optimum conditions? Issues related to the teaching of languages to primary age children. http://www.british council.org/english/eyl/article01/html

Shin, K.J. (2007). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. The paper presented in The Amarican in Cariro, 20th EFL Skills Conference, January 24, 2007. It is retrieved from https://turkey.usembassy.gov/auc_joan_shin/ on 04.03.2016.

(7488) İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi

Behçet ORAL Dicle Üniversitesi

Sedef SÜER Dicle Üniversitesi

Mehmet DEMİRKOL Dicle Üniversitesi

ÖZET

İçinde yaşadığımız iletişim çağında yabancı dil öğrenmenin ve bilmenin önemi herkes tarafından kabul edilmiş bir olgudur. Yabancı dil bilmenin hem bireysel hem de toplumsal bir kazanç olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu yüzden de dünya çapında birçok kişi ve toplum ana dilleri haricinde en az bir dil daha öğrenmeye çaba sarf etmektedir. Bunun yanı sıra yapılan bilimsel çalışmalar, çocukların yetişkinlere nazaran dil öğrenmede daha iyi olduklarını iddia etmektedir (Taylor, 1974). Bunun sonucunda da dünya çapında daha çok çocuk küçük yaşta dil öğrenmeye başlamıştır (Cameron, 2003). Yabancı dil öğrenmeye yönelik ilgi ve ihtiyaç neticesinde Avrupa ve diğer ülkeler, ilkokul eğitiminin ilk basamaklarında dil öğretimi vermeye başlamışlardır (Stone & Bradley, 1994).

Avrupa ülkelerindeki eğitsel reformlara paralel olarak, Türkiye'de ilk olarak 1997 yılında yabancı dil olarak İngilizce dersini ilkokul 4. ve 5. sınıf (9-11 yaş) programlarına yerleştirmiş ve aday öğretmenlerin küçük çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verebilmeleri için eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümüne "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" ve yöntem dersleri eklemiştir (Kırkgöz, 2008). 2012-2013 yılında eğitimdeki son düzenleme ile de 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kaldırılarak 4+4+4 olarak adlandırılan 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim modeli benimsenmiştir (Akyüz, 2013). Yeni eğitim reform doğrultusunda ilkokul 2. Sınıf öğrencileri (6-7 yaş) yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye başlamış ve bu ilkokul öğrencilerinin ilkokul ve ortaokul öğrenimleri süresince 144 saat daha fazla İngilizce dersi almalarını sağlamıştır (Bayyurt, 2013). Bu düzenleme ile özellikle İngilizce olmak üzere yabancı dil öğrenme yaşı iki yıl daha küçülmüştür. Bu bağlamda yabancı dil öğrenen öğrencilerin genel öğrenme durumları ile ders sürecini etkileyen etmenlerde değişime gidilmiştir. Yaşanan bu değişimin nedeni çocuk gelişiminde iki yılın önemli bir süreç olduğu ve daha önce yapılmış çalışmalarda bu yaş aralığındaki dil öğreniminin ne denli önemi olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu evrede bilişsel kapasite, ana dil etkinliği ve eğitim düzeyi değişimi gözlemlenmektedir (Brown,1994).

Yapılan bunca revizyona rağmen dil öğretiminde etkin rol oynayan öğretmenlere yapılan revizyon ile ilgili herhangi bir seminer ya da ilave etkinlik düzenlemesi yapılmamıştır. Bu durum öğrenme ortamlarını düzenleyen öğretmenlerin öğretim sürecindeki etkinlik durumlarını ve etkinlikleri yerine getirebilme inançlarının ne olduğu sorusunu akıllara getirmektedir. Bu araştırma ile ilkokul 2. Sınıftan itibaren İngilizce dersini yürüten birinci kademe İngilizce öğretmenlerinin yeni düzenleme ile uyguladıkları programlara ilişkin yeterlik algılarını betimlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olay ile ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya,2009). Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde bulunan ilköğretim kurumlarının birinci kademesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada evreni temsil etmek üzere 259 ilköğretim birinci kademede görev yapmakta olan İngilizce öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin ilkokul İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin yeterlik algılarını belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan "*İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulama Yeterlik Algı Ölçeği* "adlı ölçekten yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla uygulanan güvenirlik hesaplaması sonucunda Croanbach-Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur.

Elde edilen verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını anlamak için Kolmogorov-Smirnov Z testi, verilerin homojenlik durumunu ortaya çıkarmak için ise Levene testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda hesaplanan p değerinin α=,05'den büyük olması durumunda puanların normal biçimde sapma gösterdiği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk,2012). Araştırma için toplanan verilere yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiğinden parameterik testlerden T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Ancak görüşleri alınan öğretmen adaylarının yaş ve hayata olan bakış değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 30'dan küçük gruba sahip olduğu bundan dolayı da bu değişken için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H Testinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Least Significant Difference (LSD) ve Mann Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır

Öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması sonucunda seminer almış olmak değişkenine göre *Hazırbulunuşluk Düzeyi Belirleme* ve *Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliği* boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken; *Alan Eğitimi Bilgisi Yeterliği* boyutunda çocuklara yönelik seminer almış olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bunun yanında İngilizce

öğretmenlerinin mezun olunan program ve öğrenim durumu değişkenlerine göre yeterlik algıları karşılaştırıldığında her üç boyutta da anlamlı farklılık olmadığı elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır

Kıdem değişkenine göre sadece *Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliği* boyutunda 11-19 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin aleyhinde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bunun yanında ders saatlerini yeterli bulma değişkeni ve Yaş değişkeninin dil öğrenimi sürecindeki etkisinin olup olmadığına dair görüş farklılığın *Hazırbulunuşluk Düzeyi Belirleme* boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : ilkokul,ingilizce öğretimi,yeterlik,

Kaynakça

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bayyurt, Y. (2013). Foreign language learning for young learners in 4+4+4 education system.1st Hacettepe University Foreign Language Education Workshop, 11/2012, Ankara.

Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (third edition). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *English Language Teaching Journal.* 57(2), 105-112.

Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*. 24, 1859-1875.

Stone, L.A., & Bradley, F.O. (1994). Foundations of Elementary and Middle School Counseling. New York: Longman.

Taylor, B. P. (1974). Toward a theory of language acquisition1*. Language Learning.* 24 (1), 23-35.

Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* **(**ss. 55-84), Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

(7582) Dil Öğretiminde Eğitsel Kart Oyununu Etkili Kullanma Olanakları

Hasan COŞKUN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

Eğitim programlarının geliştirilmesinde dilin önemli bir yer aldığı bilinen bir olgudur. Çünkü branşların öğretiminde iletişim aracı olarak genelde dil kullanılmaktadır. Bundan dolayı haftalık ders planlarında en büyük pay dil derslerine verilmektedir. Problem çözmede de dil önemli bir yere sahiptir. Problem çözmek için öncelikle problemin anlaşılır dilde formüle edilmiş ve söz konusu kişi de problemi dil açısından anlamış olmalıdır. Dil öğretimi günümüzde değişik düzeylerde tartışılmaktadır. Çünkü dilin; anadil, resmi dil, yabancı dil, birinci yabancı dil, ikinci yabancı dil, seçmeli yabancı dil, ikinci dil olarak öğretilmesi gibi değişik versiyonları bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda Avrupa ülkelerinde göç sürecinde dil öğretiminin ön plana çıktığı görülmektedir. Amaç, göç sürecinde gelenlerin kısa sürede resmi dilleri öğrenmeleri, topluma, mesleki yaşama ve eğitim kurumlarına entegre edilmeleridir. Bunun için öğretmen yetiştirmeden öğretim teknolojileri geliştirmeye kadar bir dizi önlem alınmaktadır. Anılan önlemler içinde eğitsel oyunlar önemli bir yer almaktadır.

Göç sürecinde en çok tercih edilen ülke Almanya'dır. Almanya'nın ekonomik gücü, Almancanın yabancı dil olarak öğrenilmesinde önemli bir motivasyon faktörüdür. Kitlesel göçün dışında özellikle üniversite öğrencileri de Almanya'yı tercih etmektedirler. Bundan dolayı son yıllarda Almanca öğrenmeye ilginin arttığı görülmektedir. Bu gelişmeye paralel olarak istihdam edilen öğretmen ve öğretmen sayısı artmaktadır. Anılan gelişmeler Türkiye'de bulunan göçmenler ve Türk gençleri için de geçerlidir. Türkiye'deki göçmenler için Türkçenin Almanca örneğinde olduğu gibi değişik öğretim versiyonları düşünülmelidir. Türkiye'deki üniversiteler, öğrencilerin Almanca konuşulan ülkelere gitmeleri için "İletişim Almancası" ve "Erasmus için Almanca" gibi kurslar açmaktadırlar. Türkiye'de Almanca şimdiye kadar ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğrenim kurumlarında genelde ikinci yabancı dil olarak seçilirken günümüzde Erasmus programı çerçevesinde Almanya'ya gidip Alman üniversitelerinde belirli bir süre öğrenim görmek, Alman firmalarında staj yapmak ve olanaklar dahilinde bu firmalarda çalışmak isteyen öğrencilerin sayısı giderek artmaktadır.

Bu gelişmeler dil öğretimi açısından bazı önlemlerin alınmasını beraberinde getirmektedir. Çünkü hedef ülkeye gitmeden edinilen dil becerileri, hedef ülkede toplumsal ve mesleki uyumu hızlandırmaktadır. Eskiden Almanca öğrenmek isteyen gruplar genelde homojendiler. Günümüzde ise heterojen grupların sayısı artmaktadır. Kültür merkezlerinde çoğu kez olduğu gibi bir grupta örneğin tıp, eğitim, psikoloji, inşaat, mimarlık, kimya, fizik, biyoloji, matematik, nükleer enerji, genetik, hemşirelik, dilbilim gibi alanlarda okuyan öğrenciler yer almaktadırlar. Bu hedef grupların Almanca ön bilgileri de farklılıklar göstermektedir. Bazıları Almanca konuşulan bir ülkede doğmuş, kimisi kısa veya uzun bir süre söz konusu ülkelerde eğitim kurumlarına devam etmiş veya geçici bir süre için ikamet etmiş. Bazı katılımcılar ilköğretim veya ortaöğretim kurumlarında temel Almanca derslerine katılmış olabilecekleri gibi diğer katılımcılar ise Almancayı ilk defa alıyor olabilirler. Çoğu kez her düzey için bir ders açma olanağı bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenin Almancanın seçmeli yabancı dil olarak öğretilmesinde çağdaş öğrenme yaklaşımlarına bağlı olarak, strateji, yöntem, teknik, öğretim teknolojileri ve sınıf düzenini yeniden düşünmesini zorunlu kılmaktadır. Anılan hedef grubunun üyeleri Almancanın yapısı hakkında bilgi edinmek isterken, mesleki temel kavramları öğrenmek ve iletişim becerilerini kazanmak için çaba harcamaktadırlar. Bu bildiride, seçmeli Almanca derslerinin etkili verilmesi için öğrenme süreçlerinin planlanması, öğretim teknolojileri bağlamında geliştirilen eğitsel kart oyununun tasarımı, kullanma olanakları, uygulamada edinilen deneyimlerin katılımcılarla paylaşılması konuları üzerinde durulacaktır.

Bu çalışmada deneysel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma beş aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın birinci aşamasında Türkiye'de Almancanın Seçmeli Yabancı Dil olarak öğretilmesinin güncel durumu ortaya konacak. İkinci aşamada Eğitsel Kart Oyununun bir öğretim aracı olarak tasarlanması açıklanacak. Tasarım sürecinde katılımcıların heterojen özelliği göz önünde bulundurulduğu. Bunun için konu olarak "kentimiz" seçildi. Konu ile ilgili sık kullanılan sözcükler belirlendi, uygun görseller araştırıldı, metinler yazıldı ve alıştırmalar hazırlandı. Daha sonra ders akış şeması (planı) tasarlandı. Anahtar sözcük olarak "kentimiz" kullanıldı ve anahtar sözcük yaprağı tasarlandı. Değerlendirme aracı olarak 24 maddeden oluşan iki sayfalık bir liste geliştirildi. Bu liste, 24 sayı, resim, Türkçe, Almanca ve İngilizce sözcüklerin yer aldığı 5 sütundan oluşmaktadır. Test aşamasında Almanca sütun boş bırakıldı. Yapılan bu çalışmalarda uzman görüşüne başvuruldu. Uygulama aşamasında yapılan gözlemler, yürütülen görüşmeler, çekilen fotoğraflar ve yazılan raporlar kanalıyla elde edilen veriler ışığında eğitsel araca şu anki şekli verildi. Üçüncü aşamada Eğitsel Kart Oyununun seçmeli yabancı dil olarak verilen Almanca derslerindeki etkililiği araştırıldı. Dördüncü aşamada ise geliştirilen öğretim materyalleri ve testler uygulandı. Söz konusu değerlendirme aracı 2016 / 2017 eğitim ve öğretim yılında Almancayı seçmeli yabancı dil olarak alan 46 öğrenciye uygulandı. Kentimiz konusu A grubunda geleneksel yöntem ile B grubunda ise Eğitsel Kart Oyunu kullanılarak işlendi. Her iki gruba dersten önce

24 maddeden oluşan bir öntest ve bir hafta aralıkla dersten sonra sontest uygulandı. Elde edilen veriler üzerinde t testi ve ANCOVA analizi yapılacak. Beşinci aşamada ise elde edilen veriler raporlaştırılacak.

Anılan oyunun uygulama aşamasında yapılan gözlemler, yürütülen görüşmeler, çekilen fotoğraflar ve yazılan raporlar kanalıyla elde edilen izlenimler ile 24 maddelik ölçek ile elde edilen ham verilere göre Eğitsel Kart Oyunu yönteminin sözcük öğrenme konusunda geleneksel yönteme göre öğrenci üzerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı Eğitsel Kart Oyunu sözcük öğrenme çalışmalarında etkili olarak kullanılabilecek bir araçtır. Eğitsel Kart Oyunu uygulamalarında edinilen deneyimlere göre Türkiye'de Almancanın daha fazla öğrenci tarafından seçilmesi ve bu derse katılımın uzun süreli olması için bu aktif dil öğrenme ortamının düzenlenmesi kaçınılmazdır. Benzer öğretici materyalleri geliştirirken öğrencinin anadili, öğrendiği birinci yabancı dil ve öğrenmek istediği ikinci yabancı dil alanındaki bilgiler göz önünde bulundurulmalıdır. Seçmeli ikinci yabancı dil dersi için eğitici oyunlar geliştirilirken öğretim materyalleri geliştirme ilkeleri temel alınmalıdır. Bunun yanında öğrencilerin şimdiye kadar dil öğrenme alanında edindikleri alışkanlıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu materyaller, sınıf içinde çok yönlü iletişimi teşvik etmelidir. Ulusal ve uluslararası alanda eğitsel oyunlar konusunda yapılan gelişmeler izlenmeli. Deneyimler ilgililerle paylaşılmalı.

Anahtar Kelimeler : Dil öğretimi, Almanca, seçmeli yabancı dil, eğitsel kart oyunu, öğretim teknolojileri

Kaynakça

Coşkun, H. (2006). Oyunlarla Dil Öğretimi, Spiele im Sprachunterricht, Learning Languages Through Games, Türkçe – İngilizce – Almanca, Ankara: CTB Yayınları, Dağıtım Siyasal Kitabevi.

Coşkun, H. / Yılmaz, F. / Aksoy, M. E. (Ed.) (2015): Öğretimin Planlanması / Unterrichtsplanung / Planning of Instruction, Dil, Sprache, Berlin: Language, Dağyeli Verlag.

Çok, F. & Karadeniz, C. (Ed.) (2013). Prof. Dr. Bekir Onur'a Armağan –Çocuklar, Gençler ve Müze Eğitimi

Dauvillier, Chr. & Lévy-Hillerich, D. unter Mitarbeit von Herrad Meese (2004). Spiele im Deutschunterricht, *[Games in German Class].* Fernstudieneinheit 28. Universität Kassel und Goethe-Institut, München: Langenscheidt.

Diem, W. (2004). Die schönsten Murmelspiele, *[The Nicest Games of Marble].* moses, Spiele-Klassiker, Kempen.

Funk, H./ Kuhn, C./Skiba, D. Spaniel-Weise, D. / Wicke, R. E. (2014). Aufgaben, Übungen, Interaktion –Deutsch Lehren Lernen, München: Langenscheidt, Goethe Institut, Klett.

Glowacka-Perlowska, Ewa (2007). einFach gut, Deutsch für Alltag und Beruf, Band 1, Fraus Goethe Inter Nationes: Plzen.

Huizinga, J. (1938; 1956). Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. *[Homoludens.The Origin of Culture in Game].* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Karababa, Z. C. (2012). *Yabancılar için Türkçe Öğrenme Kitabı [*Learning Pack of Turkish forForeigners*],* Ankara: Ani Yayıncılık.

Klippert, Heinz & Müller, Frank (2003). Methodenlernen in der Grundschule, Bausteine für den Unterricht mit Illustrationen von Tanja Schug, Praxis Beltz: Weinheim, Basel, Berlin.

Nowak, Jürgen (2014). Homo Transnationales –Menschenhandel, Menschenrechte und Soziale Arbeit, Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto.

Parmentier, Michael (2004). Spiel, in: Dietrich Benner / Jürgen Oelkers (Hrsg.) Historisches Wörterbuch der Pädagogik, *[Historical Dictionary of Pedagog].* Beltz, Weinheim und Basel.

(7604) Üç Dil Bir Dert: Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilere İngilizce Öğretme Sorunu

Esra Nur GÜRBÜZ — MEB

Sevgi YILDIZ — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Anadil, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir. Bir çocuk anadilini 12 yaşına kadar temel anlamda öğrenme aşamasındadır, yani anadilinin bilincine varmaktadır. Türkiye'de anadili öğretimi ile ilgili sorunlar yıllardan beri çözülememesine rağmen her yıl bu sorunlara yenileri eklenmektedir (Çelebi, 2006).

Diğer yandan yaklaşık iki asırdır Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir. Ancak ortaöğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminden geçen öğrenci, ne yazık ki, hedeflenen düzeyde yabancı dili bilememektedir (Çelebi, 2006). Yabancı dil eğitimi konusunda başarısız bir görüntü sergileyen Türkiye'nin durumu uluslararası raporlara da yansımaktadır. Bu doğrultuda yabancı dil politikalarında revizyona gidileceğine dair haberlere ve bilgilere rastlamak mümkündür (Bayraktaroğlu, 2012; Arslan, 2009).

Yabancı dil öğretimi öncelikle iyi bir anadili eğitimini gerektirmektedir. Zira, başka bir ülkenin dilini eğitim dili olarak kullanmanın, ne kuramsal ne de deneysel bir geçerliliği vardır. Anadilini iyi bir şekilde öğrenmeyenin yabancı bir dili istenilen düzeyde öğrenmesi mümkün değildir. Anadilini tam olarak öğrenememiş bir çocuğun ikinci dili öğrenmeye geçmesinin ne kadar geçerli bir uygulama olduğu araştırmalarla tespit edilip, daha sonra uygulamaya geçilmesi gerekmektedir (Çelebi, 2006).

Türkiye, çeşitli mozaikleri içinde barındıran bir ulus devlettir. Bu nedenle farklı kültürel, etnik pek çok özellikteki bireylerden ve topluluklardan oluşmaktadır. Bununla beraber bir zenginlik kaynağı olan bu çeşitlilik eğitimde sorunları da beraberinde getirmektedir. Okula başlayana kadar Türkçe öğrenmemiş, ya da çok yetersiz bir Türkçe ile okula gelen öğrencilere kendi anadilleri dışında Türkçe olarak eğitim verilmektedir. Ek olarak Türkiye'deki yabancı dil eğitimi politikaları nedeniyle ilkokuldan başlayarak öğrencilerin ikinci bir yabancı dil (genellikle İngilizce) eğitimine başlamaları (Tosun, 2012; Bayyurt, 2012) söz konusudur. Ancak henüz Türkçe'de yeterliğe ve hakimiyete sahip olamayan bu öğrencilere üçüncü bir dilin öğretilmeye çalışılması süreci pek çok sancıyı da beraberinde getirmektedir.

Anadiline hakim olamayan öğrencilere yabancı dil öğretmenin doğruluğu ve geçerliliğin tartışıldığı göz önüne alındığında, Türkçe'den başka anadille okula gelen öğrencilere aynı zamanda üçüncü bir dil öğretmenin açığa vurulması gereken bir problem olduğu görülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, bu araştırmada Türkçe'den başka herhangi bir anadili konuşan öğrencilere üçüncü bir dil olarak İngilizce öğretmeye çalışan İngilizce öğretmenlerin yaşadığı sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Türkçe'den başka herhangi bir anadili konuşan öğrencilere üçüncü bir dil olarak İngilizce öğretmeye çalışan İngilizce öğretmenlerin yaşadığı sorunları ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Çünkü olgu bilim araştırma deseninde bireyin davranışlarını anlamada, bireyin kendine özgü algısının ve yaşantısının bilinmesi savunulur. Bu desende farkında olunan ancak ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanılır. Bu olgular, olaylar, algılar, kavramlar, deneyimler şeklinde olabilir. Bu olgularla günlük hayatta karşılaşmak mümkündür, fakat bu, olguların çok iyi bilindiği anlamına gelmez. Bu sebeple olgu bilim araştırma deseni çok iyi bilinmeyen bu olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında ulaşılan öğretmenlerle yüzyüze görüşmeler yapılması planlanmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde belirli özellikleri taşıyan kişilerle görüşme yapıldığı için ölçüt örneklem kullanılacaktır. Buna göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda İngilizce öğretmenliği görevini yapmak temel ölçüttür.

Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim-öğretim bahar döneminde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden yüz yüze görüşmeler aracılığı ile toplanacaktır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilecek yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır.

Araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilecek ve yorumlanacaktır. Bu kapsamda öncelikle görüşme formlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenecektir. Daha sonra bu veriler sorulan sorular ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalandırılıp betimsel bir anlatımla yorumlanacaktır.

Araştırmanın görüşme formu oluşturma aşaması devam etmektedir. Çalışmanın sonucunda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerin, İngilizcenin öğretimi sırasında yaşadıkları temel sorunların belirlenebileceği beklenmektedir. Bununla beraber bu araştırmanın Türk eğitim sisteminin Türkçe öğretimi konusundaki yetersizliklerini ve sorunlarını da ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında yabancı dil eğitimi ile ilgili genel sorunların da belirleneceği tahmin edilmektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı kapsamında, yabancı dil eğitimi konusundaki sorunların yanı sıra, sorunların muhatabı öğretmenlerden çözüm önerilerinin geleceği beklenmektedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilere üçüncü bir dil olarak İngilizce öğretme sürecindeki sorunların ve bu sorunlara çözüm önerilerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu araştırmada özellikle yabancı dil eğitimi ile ilgili boşta ve eksik kalan farklı bir boyutun göz önüne serileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, İngilizce öğretimi, anadili Türkçe olmayan öğrenciler, anadil

Kaynakça

Arslan, M. (2009). *Türkiye'de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe.* 1st International Symposium on Sustainable Development, June 9-10, 2009, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.

Bayraktaroğlu, S. (2012). *Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz?* Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri 12 – 13 Kasım 2012.

Bayyurt, Y. (2012). *4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi.* Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri 12 – 13 Kasım 2012.

Çelebi, D. (2006).Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (2), 285-307.

Tosun, C. (2012). *Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem Mi?* Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri 12 – 13 Kasım 2012.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7653) Understanding Pre-service Teachers' Practicum Experiences from a Sociocultural Perspective

Zekiye Muge TAVİL
Gazi Universitesi

Muzeyyen Nazlı GÜNGÖR
Gazi Universitesi

ÖZET

The practicum has long been considered an important part of pre-service teacher education in English language teaching programmes (ELT). It consists of supervised teaching, experience with systematic observation, and acquiring familiarity with the target student groups, teaching and learning context, and school types. The socio-cultural perspective highlights the opportunities to gain actual practicum experiences under the supervision of a more experienced mentor, and through direct participation and relationship between pre-service teachers (PSTs), mentors, and supervisors in the social teaching practices, and to become effective teachers who are sufficiently supported in terms of professional development. Although PSTs may have different roles such as a teaching assistant or an observer in the practicum, they will carry out full time teaching individually once they become a teacher. When ELT programmes in Turkey are analysed, they underwent significant changes upon the Council of Higher Education regulations in Turkey in 2006, . Accordingly, the courses 'Teaching English to Young Learners' (TEYL) in the 3rd year and the practicum in the 4th year are extended from one term to two terms. On the one hand, the content of TEYL is enriched through lectures, group work, microteaching, and workshops that take the shift from theoretical to more practical knowledge. On the other hand, the practicum requires PSTs to observe the school and the mentors, and write weekly reports upon their observations in the first term, while it requires PSTs with a teaching performance observed and graded by the supervisors once or twice in the second term. The problem in both courses is that PSTs do not have the opportunity of teaching young learners and observing them in real atmosphere in the course 'TEYL', and that the content of practicum is standardized regardless of primary or secondary school division, which may hinder PSTs from focusing on the specific age group they work with in the practicum and from gaining more insights in TEYL. Specifically, the problematic part in practicum is creating and organizing the depth and content of opportunities in such a way that PSTs can gain maximum benefits from their practicum experiences, and adapt to their real teaching context smoothly. The interviews with PSTs, observations in practicum, and exchange of ideas with supervisors and mentors indicate that the practicum has some deficiencies in providing multiple opportunities for PSTs and this makes the school experience less effective. Hence, a practicum should offer plenty of opportunities for PSTs to obtain more classroom teaching experiences in real context, transform theoretical knowledge gained in previous methodology courses into the practice, gain more insights from the mentor teachers, develop lesson planning skills, and improve materials adaptation, activity design and classroom management skills. Based on the socio-cultural perspective, the current study aims to make the practicum content more reflective, critical, and interactive for their long term teaching careers and to increase the potential advantages of practicum for PSTs.

45 4th year PSTs who take the practicum at Gazi University in 2015 – 2016 academic year participate in this mixed method study. They are divided into two groups as experimental and control. The qualitative data are triangulated and collected from the experimental group in three different ways; PSTs' video-recordings of teaching performances in the practicum school, their weekly journals involving their observations, ideas and reflections on the practicum, and in-service teachers' video-recordings from seven different regions of Turkey; Aegean, Marmara, Black Sea, Mediterranean, Central Anatolia, Eastern, and South Eastern regions in Turkey. In each region, a state school is chosen based on the convenient sampling method that represents students and in-service teachers who are allowed to record their teaching experiences and classroom atmosphere with the permission of their school administrations. A questionnaire based on the Common European principles for teacher competences and qualifications is developed for the quantitative data. The questionnaire is conducted twice; at the beginning of the fall term and at the end of the second term to both groups as pre- and post-tests. While the qualitative instructional and data collection tools are used with experimental group, the existing practicum tasks are followed with the control group. The qualitative and quantitative data are analysed to reveal the differences and changes between two groups throughout the practicum.

This study, accepted into the scientific research project (BAP) at Gazi University in 2015, shares the preliminary results of the ongoing research. Especially, the in-service teachers' videos from seven different regions of Turkey contribute generously to PSTs' practical knowledge and problem solving skills by introducing students and teaching contexts from multicultural and different socio-economic backgrounds. The journal keeping process raises their awareness about their classroom behaviour and reflection on their teaching performances in the practicum. Also, video-recordings of PSTs' peer teaching performances in post conference sessions of the practicum also help them focus on their problematic teaching skills and develop problem-solving skills. As a result of the enriched content of the practicum, the preliminary results suggest that PSTs have gained benefits in terms of professional development, teaching skills in TEYL, and teaching competences based on the Common European principles.

Anahtar Kelimeler : practicum, English language teaching, pre-service teacher education, teaching English to young learners

Kaynakça

Bailey, K. M. (2009). Language teacher supervision. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), The cambridge guide to second language teacher education (269- 278). USA: Cambridge University Press.

Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual review of applied linguistics*, *20*, 34-55.

Edwards, G. (2014). Pre-service teachers' growth as practitioners of developmentally appropriate practice: a Vygotskian analysis of constraints and affordances in the English context. *European Journal of Teacher Education, 37*(1), 4-17.

Freeman, D. (1996). Intervening in practice teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (103-117). USA: Cambridge University Press.

Gebhard, J. G. (1996). Interaction in a teaching practicum. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (118-131). USA: Cambridge University Press.

Gebhard, J. G. (2009). The practicum. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), The Cambridge guide to second language teacher education (250-258). USA: Cambridge University Press.

Wright, T. (2010). Second language teacher education: review of recent research on practice. *Language teaching, 43*(3), 259-296.

(7844) Investigatıon of Systemic Change at a University Preparatory Language Department: A Case Study

Ömer Faruk İPEK — Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Abdullah Cendel KARAMAN — ODTÜ

ÖZET

The role of language education is to prepare learners for meaningful communication in their environment. This caused developing new understandings of the content and the process of language education (Liddicaot, 2011). Language teaching has underwent great changes during the past decades as the theories, approaches, methods, even the specific techniques changed over time (see; Kırkgöz, 2005; Karn,2007; Coşkun, 2013).

However, it is clear from the review of literature that (see; Alptekin & Tatar, 2011; Evcim, 2013) the content of the research field neglected the management of the ELT and this domain has not received sufficient attention. The reason why the theme chosenis that, ELT managers are mostly the ELT graduates. This means that, a student studies at an ELT department of a university and graduates as an English language instructor. As one enters the profession, after some time he becomes the coordinator, department head, or director in his own institution. It can be inferred that, in the programs of ELT departments, there is no courses for managing and changing an ELT program of institutions. Both of these researches show us that, there is need for an ELT management and change research in the field as it may be an example for the practitioners or the teachers who has managerial duties in their own institutions and want people who are future candidates of leading and ELT institution. And these ELT graduates are in the core of the management and change of the school.

It can be inferred from systemic change literature that managers or leaders of these institutions or organizations need to have some special skills to handle all these issues. In English preparatory schools at universities, the responsible person is typically an ELT graduate and knows very little about the management. As there have been educational problems or failures in the curriculum, the instructions, the assessment, the management, and the system, these institutions experience change in the management, official rules and regulations documents, the curriculum, books, even the staff; therefore, it becomes really difficult for the responsible individuals to implement and control the change process in the school.

As mentioned above, ELT research is commonly about methodology, evaluation, skills, teacher education, and English as a world language; however, inquiry into the management and system design and change of ELT is very limited. The directors of the institution rely mostly on their own ability to manage or read the literature of another field such as management, planning and evaluation. There is very limited literature that helps us understand the structure of an ELT institution and how to manage the change that the institution experiences. Therefore, this study examines the systemic change management in a school of foreign languages experienced over a two year period with relevance to the curriculum, rules, staff, materials used, exams, and even the aspects and the reputation of it.

In this section of the study, qualitative research design and the reasons for choosing this type is stated. After discussing the qualitative research design, the description and types of case study research is given by relating it with the specific case used in this study. Then, the sampling strategies and the participant are indicated. Lastly, the data collection method and sources are discussed (see; Cohen,2007; Yin; 2011).

In this study, purposeful sampling is used for an in-depth understanding of the case. The participants consist of the people who directly experienced the change management in the institution. The participants of this study are the instructors, students, the director and the administrative staff in the school of foreign languages, and the students who experienced the previous educational system and the current educational system.

In a qualitative case study, types of data collection instruments are grouped into four: observations, interviews, documents, and audio-visual materials. This study will use interviews, focus group and semi-structured interviews, official document analyses, and the observation techniques in the school. According to Creswell (2013) data collection is conducted in order to build and in-depth picture of the case.Both the semi-structured and focus group interviews will be conducted in the participants' own native language in order to make them comfortable and obtain an in-depth data from the participants. In order for an in-depth understanding of the site and the change, the researcher will observe the instructors, students, and administrative staff.

There are various studies that investigated the management of a school, change in a school, systemic design in a school, and curriculum design in a school. However, the systemic change and systemic design of an ELT department or institution with its all content is difficult to find in the literature. Therefore, first of all, this study will examine the systems that were implemented at an English preparatory department, so the researchers may find real implementation of these systems. Second, the readers of this study may compare their own systemic design and change process by looking at the context, and research design. Furthermore, the readers may reflect their own experiences regarding the case in this study. The Last and the most important result that is expected is proposing a new systemicchange and design model for the ELT specific field.

Anahtar Kelimeler : SYSTEMIC CHANGE, THEORY OF CHANGE, ENGLISH PREPARATORY DEPARTMENT

Kaynakça

Alptekin, C., & Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005–2009). *Language Teaching*, *44*(03), 328-353.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education*, *6*, 396-412.

Coşkun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish university. *South African Journal of Education*, *33*(3), 00-00.

Evcim, H. (2013). Cumhuriyet Dönemi Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması.. Unpublished Ph.D. thesis. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.

Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1:101-123. Available at http://www.jlls.org/Issues/Volume1/No.1/yaseminkirkgoz.pdf. Accessed 10 October 2015.

Liddicoat, A. J. (2011). *An Introduction to Conversation Analysis 2e*. Bloomsbury Publishing.

Karn, S. K. (2007). Current trends in ELT around the globe. *Journal of NELTA*,*12*(1), 60-66.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.

(7847) Prospective English Language Teachers Learning to Flip

Hilal BOZOĞLAN
Süleyman Demirel Üniversitesi

Duygu GÖK
Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Recent calls for educational reform undermine ongoing concerns about the capacity of current teacher training programs to equip prospective teachers with the required knowledge and skills to teach 'digital natives'. A current pedagogic approach is ''Flipped classroom model' which is also referred as "reversed instruction," "blended learning," or the "inverted classroom (Bergmann & Sams, 2012). Flipped classroom model can be described as a reversed version of traditional classroom methods. In flipped classroom model, what happens inside the classroom is replaced with what happens outside of the classroom (Ash, 2012; Berrett, 2012; Bergmann & Sams, 2012). Students are taught outside of the classroom by the means of lecture materials such as videos, power points, whereas they do their homework during the lecture time with their peers and instructor (Lage, Platt, &Treglia, 2000; Talbert, 2012; Strayer, 2007).

Given the emphasis on student engagement and active learning in current educational paradigms, various flipped learning models have been developed in literature, and flipped classroom model has gained acceptance and popularity in the world. A great deal of studies focused on the comparison of traditional methods with flipped classroom model and concluded that students were in favour of flipped classroom model rather than a traditional classroom (Mason, Shuman & Cook, 2013; Strayer, 2007). A plethora of studies, on the other hand, investigated students' perceptions about flipped classroom model and found out that students held positive attitudes towards flipped classroom model (Gilboy, Heinerichs & Pazzaglia, 2014; McLaughlin & Rhoney, 2015).

However, a review of previous studies indicates that the flipped classroom model is still underutilized and underexplored in teacher training contexts. Additionally, despite the plethora of studies on the use of flipped classroom model in different fields of science, there is only a limited number of studies that investigate the effectiveness of flipped classroom model in the field of foreign language education. This study attempts to fill this gap by developing a model that can provide a foundation for further research and practice for flipped learning in teacher training and practicum in the context of foreign language education. More specifically, this paper describes a training program that aimed to teach preservice English language teachers how to flip their own classroom and reports their reflections. For this reason, this study attempts to fill this gap by developing a model that can provide a foundation for further research and practice for flipped learning in teacher training and practicum in ELT. More specifically, this paper describes a training program that aimed to teach preservice English language teachers how to flip their own classroom and reports their reflections.

36 preservice teachers studying at English Language Teaching Department at a University in Turkey took part in the present study. They were first provided with informatory sessions on the description and the application of flipped classroom model. In the second stage, they participated in flipped classroom lessons designed and conducted by the instructor for four months watching the videos at home and completing the required assignments at school. For the following four months, preservice teachers worked in groups and prepared their own videos and presentations to be watched at home, and designed their own activities to be carried out in the classroom in parallel with the "study at home practice at school" model in flipped learning. Thus, preservice teachers were not only active students during their peers' flipped teaching weeks, but also active teachers during their own flipped teaching weeks.

With an aim to shed light on prospective English language teachers' reflections on their experiment with flipped learning, they were asked to reflect on their experiences with flipped classroom model in the form of diaries. As "a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries" (Bailey, 1990, p. 215), diaries and journal entries can reveal information about learning processes which are inaccessible to researchers through direct observation (Nunan, 1992, p. 123). Thus, in the present study diary entries of prospective English language teachers were analysed for emerging themes (Miles & Huberman, 1994).

In the results and discussion section of this study, emerging themes in the qualitative data will be presented in the light of a learner centred paradigm of education. We hypothesize that preservice English language teachers will report positive attitudes towards the use of flipped classroom model as teacher trainees. However, we also predict that they will report some challenges related to the application of flipped classroom model such as technical issues. Implications of flipped classroom model in the area for foreign language teacher training will be discussed along with some recommendations to better integrate technology enhanced and learner centred models such as flipped classroom into the teacher training context.

Anahtar Kelimeler : Flipp classroom model, english language teaching , teacher education

Kaynakça

Ash, K. (2012). Educators evaluate" flipped classrooms. *Education Week*,*32*(2), s6-s8.

Bailey, N. T. (1990). *The elements of stochastic processes with applications to the natural sciences* (Vol. 25). John Wiley & Sons.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Berrett, D. (2012). How 'flipping'the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*, *12*, 1-14.

Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior*, *47*(1), 109-114.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, *31*(1), 30-43.

Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *Education, IEEE Transactions on*, *56*(4), 430-435.

McLaughlin, J. E., & Rhoney, D. H. (2015). Comparison of an interactive e-learning preparatory tool and a conventional downloadable handout used within a flipped neurologic pharmacotherapy lecture. *Currents in pharmacy teaching and learning*, *7*(1), 12-19.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, *15*(2), 171-193.

Talbert, R. (2014). Inverting the linear algebra classroom. *Primus*, *24*(5), 361-374.

(7973) An Evaluation of Primary School 2nd Grade English Language Teaching Program

Ece ZEHİR TOPKAYA — Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ali ERARSLAN — Pamukkale University

ÖZET

From primary school to tertiary education, English Language has been taught in all education institutions in Turkey and especially since 1980s, a number of considerable changes and reforms have taken place in English language teaching policies of Turkey to be implemented in public schools because globalization and advances in science and technology have had a considerable impact on the language policies of Turkey. In order to assist learners to cope with the needs of the global citizenship, with the introduction of 4+4+4 education system in 2013, English Language teaching programs were also changed and English language was started to be taught at a very early age from 2nd grades onwards in primary schools. Since the 2nd Grade English Teaching Program has been implemented for only 3 years, how it is being implemented is a question to be answered. In order to shed light on the issues related to implementation, teaching programs need to be evaluated owing to the reasons such as "to decide whether a program has had the intended effect, to identify what effect a program has had, to identify areas of improvement in an ongoing program" (Alderson & Beretta, 1992; Küçük, 2008: 3). Ornstein and Hunkins (1998) mention that evaluation is a process since it obtains data to bring out changes, amendments, additions or subtractions from the curriculum aiming to make projection for the future; thus, a continuous and systematic evaluation is necessary for such education programs . For this reason, evaluation is one of the essential elements of the educational process (Musal et al., 2008) and it is obvious from the related literature that the number of studies conducted on the evaluation of the 2nd Grade ELTP is scarce. Thus, it is suggested that the evaluation of this newly launched program will contribute to the field since it will be among the first studies in the field, so in line with these aspects of the new ELTP curriculum, this study seeks to examine the general features, specified aims and outcomes, teaching methods, materials and the implementation of the program (as emphasized for communicative competence) through collecting data from the teachers implementing the program in 2nd grades.

This research study investigated the opinions of second grade English language teachers teaching in state primary schools towards second grade English Language Teaching Program (ELTP) in terms of program's general features, aims, outcomes, teaching methods and materials in order to gain insight into the implementation of 2nd Grade ELTP. In order to reach to as many participants as possible, a survey methodology was adopted which aims to describe current or past situations or events considering the conditions and features of those events or situations, and if exists, the relationship between them (Kaptan, 1995; Karasar, 1998) by employing quantitative means of data collection. Because World Wide Web has become popular in social research and its practicality offers a number of advantages especially for online surveys. For this reason, an online questionnaire to reach a high number of teachers teaching to 2nd grades in state primary schools was used to collect data and Turkish English teachers' groups on social network (Facebook) were chosen to publicize the data collection instrument. The study took place 4 weeks on the net and a total of 118 2nd Grade English language teachers participated in the study. Data collected online was analyzed through SPSS and mean scores together with percentages were calculated.

Results of the study revealed that participant teachers had moderately positive opinions related to general characteristics of the 2nd Grade English Language Teaching Program. On the other hand, although they have moderately positive opinions, they still have concerns about the applicability of the program because of the reasons such as class size. They also believe that time allocated for teaching English to second grades (2 hours a week) is not sufficient enough to teach the language effectively. Similarly, participant teachers also have moderately positive opinions about aims of the 2nd Grade English Language Teaching Program and they believe that students have positive attitudes towards learning English. Content and teaching methods were also found positive however, most of the participant teachers had negative opinions about materials (mainly course book).

Anahtar Kelimeler : Evaluation, English Language, Education, Teaching Program, 2nd Grade, Primary School

Kaynakça

Akınoglu, O. (2008). Primary Education Curriculum Reforms in Turkey. World Applied Sciences Journal. 3(2): 195-199. [Online]: Retrieved on January 5, 2014, at URL: http://www.idosi.org/wasj/wasj3(2)/5.pdf.

Bal, H. (2001). Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri. Isparta: SDÜ Basımevi. Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve Ðlkeler. Ankara: PegemA Yayıncılık, 5. Baskı.

Brown, J. D. (1995). The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development. Boston: Heinle & Heinle Publishers. Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık, 3. Baskı.

Demirel, Ö. (1992). "Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 7, 27-43. Demirel, Ö. (2004). ELT Methodology. Ankara: PegemA Yayıncılık, 4. Baskı.

Demirel, Ö. (2006). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık, 9. Baskı.

Demirel, Ö. (2007). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık, 3. Baskı. Education in Italy. Available at http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Italy, (06.05.2009).

English, F. W. (1992). Deciding What To Teach and Test. California: Corwin Press, Inc.

Er, K. O. (2006). "Evaluation of English Curricula in 4th and 5th Grade Primary Schools", Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, Vol: 39, No: 2, 1-25.

Fleischman, H. and Williams, L. (1996). An Introduction to Program Evaluation for Classroom Teachers. Available at http://teacherpathfinder.org/School/Assess/assess.html, (04.01.2009).

Flinders, D. J. and Thornton, S. J. (2004). The Curriculum Studies Reader. New York: RoutledgeFalmer. 128 Gillard, D. (2007). Education in England

(7991) The Effect Typological Similarities and Differences among Turkic Languages on Learning Turkish as a Foreign Language

Mehmet DEMİREZEN — Hacettepe Üniversitesi

Mehmet ABİ — Muğla Sıtkı Koçman Universitesi

ÖZET

From early 20th century when researchers began to investigate languages scientifically, how languages are learnt and taught have been great mysteries. To be able to understand the language learning processes, individuals' first language acquisition processes were deeply investigated in early times. Having developed some theories, researchers shifted their focus on the second language acquisition processes. Lado (1957) who was one of the pioneers found out that individuals' first languages might have effects on their second language learning, which can be called as transfer effect. As a result of the studies on transfer phenomena (Alonso, 2002; Arranz, 2005; Han, 1998; Kellerman, 1995, and Odlin, 1989), it has been revealed that there are mainly two kinds of transfer, positive or negative which first language may have on second language learning process. In other words, the typological similarities between languages may ease learning process as a result of positive transfer whereas typological differences may hinder the process depending on the closeness of two languages. Because it is known that the closer the two languages the higher mutual intelligibility rate they get. For Turkic languages which belong to same language family and which share some linguistic characteristics (Ölmez and Ölmez, 1994; Akalın, n.d; and Akar, 2013; Demirezen, 1981), there may be an effect of positive transfer due the similarities among Turkic languages. However, research has shown that mutual intelligibility among Turkic languages are not the same for all Turkic languages. For example, Turkish and South Azerbaijani have high mutual intelligibility (%90) while Turkish and Kazakh has lower (%40). Therefore, it could be assumed that Kazakh people who learn Turkish as a second language may have relatively more difficulties than Azerbaijani people who learn Turkish as a foreign language. According to Johanson (1998) and Lindsay (2010) the majority of the differences between Kazakh and Turkish are consisted of phonological differences. So, it can be said that when a Kazakh person starts to learn Turkish as a foreign language, s/he may experience positive transfer effect due to the two languages being in the same typological family. On the other hand, s/he may experience negative transfer effect, which may mainly be phonological, on account of the low mutual intelligibility between Kazakh and Turkish. In the scope of this study, the typological and phonological similarities and differences between Turkish and Kazakh languages and their effect on learning Turkish as a foreign language were investigated.

For this purpose, an online 5-point Likert-type questionnaire which was in line with the literature review (Oblin, 1989) was developed by the researcher. Apart from the demographic part, the questionnaire consisted of 20 to discover the effects of typological differences and similarities between Turkish and Kazakh in terms of problems or ease they cause and they were grouped under six subscales. In this respect, sub-category 1 including items 1, 2, 7 and was about the differences causing pronunciation problems. Items 3, 6, 9, 10 in sub-category 2 were about differences causing understanding problems whereas items 11 and 12 related to the awareness about the differences were in sub-category 6. On the other hand, items 14, 15, and 13 were in sub-category 3 and related to the learning ease resulted from the similarities between the two languages whereas subscale 4 which included items 17, 19 and 20 was about the pronunciation ease caused by similarities. Finally, items 4, 5, 8, 16 and 18 were in sub-category 5 about the perception of a person of the phonological issues. Kazakh university students studying in Ankara were invited to complete the questionnaire. 61 Kazakh university students studying several majors ranging from theology to medicine in different universities in Ankara replied the invitation by completing the online survey.

As a result of the analysis, its was found out that there were significant differences between preferences of Turkish and Kazakh students, which resulted from the typological similarities and differences on their pronunciation in terms of gender, length of residence and participants' self-assessed Turkish proficiency. In that, females (%72.8) experienced more problems than males (%65.2) in pronunciation resulted from typological differences. Moreover, it was found out that the length of residence played a facilitative role in the development of pronunciation. Participants who stated that they were in Turkey more that five years stated they had almost %10 less problems in pronunciation when compared to people who were in Turkey for a year. In addition, it could be said that participants' level of Turkish may have a role on their learning the phonology of the language and pronunciation.

Anahtar Kelimeler : language family, typological similarity, typological difference, sister languages, glottochronology, length of residence

Kaynakça

Akalın, Ş. H. (n.d.). *Türk Dil Kurumu.* Retrieved December 15, 2015, from www.tdk.gov.tr/images/stories/eskidosyalar/turkdilidunyadili.pdf

Akar, A. (2013). Tarihin Aynasında Türk Dili. *Yeni Türkiye , 55*, 167-179.

Alonso, R. A. (2002). Current issues in language transfer. *Actas del Encuentro Conmemorativo de los 25 años del Centro de Lingüística de la Universidad de Oporto* (pp. 231-236). Oporto

Arranz, J. I. (2005). Towards a Global View of the Transfer Phenomenon. *The Reading Matrix , 5* (2), 116-128.

Demirezen, M. (1981). Dil Tarihlemesi (Glottochronology). *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı* , pp. 101-111.

Han, Z. H. (1998). *Fossilization: an investigation into advanced L2 learning of a typologically distant language.*

Kellerman, E. (1995). Cross-Linguistic Influence: Transfer to Nowhere? *Annual review of Applied Linguisitics , 15*, 125-150

Lado, R. (1957). Linguistics Across Cultures. *Applied Linguistics for Language Teachers* .

Lindsay, R. (2010). *Mutual intelligibility among Turkic languages.* Retrieved December 18, 2015, from Academia: https://www.academia.edu/4068771/Mutual_Intelligibility_Among_the_Turkic_Languages

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistics influence in language learning.* New York, NY: Cambridge University Press.

Ölmez, Z. K., & Ölmez, M. (1994). Türkçenin Diğer Türk Dil ve Lehçeleriyle Olan İlişkilerine Kısa bir Göz Atış, Uygulamalı Dil Bilim Açısından Türkçenin Görünümü. *Dil Derneği Yayınları* , 28-41.

(7999) Özerk Öğrencinin Kılavuzu Olarak Ders Kitapları: İstanbul-Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Örneği

Ayşe İrem KÜTÜKOĞLU

Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

Ekonomik ve sosyal hayattaki değişimler, teknolojik gelişmeler, yenilenen eğitim-öğretim yaklaşımları ve programları, değişen bireysel ve mesleki ihtiyaçlar eğitim sürecini yöneten ve bu sürece dahil olan bireylerin rollerinin değişmesine sebep olmuştur. Özellikle 1970'li yıllarda davranışçı yaklaşımın önemini yitirip bilişsel yaklaşımın öğretim faaliyetlerine ve materyallerine yön vermeye başlamasıyla "hayat boyu öğrenme", "öğrenci merkezlilik", "öğrenci özerkliği" gibi yeni kavramlar gündeme gelmiş böylelikle öğretmen ve öğrencinin mevcut rol ve sorumlulukları sorgulanmaya başlanmıştır.

Gelenekselci yaklaşıma göre bilgiyi aktaran kişi rolündeki öğretmen, çağdaş yaklaşımların etkisiyle öğrenme etkinliklerini düzenleyen, öğrencilere geri bildirim veren rehber rolünü üstlenmiş; bilginin pasif alıcısı olan, öğretilenleri ezberleyen ve istenildiğinde sunan öğrenci ise öğrenci merkezli yaklaşımlarla kendi öğrenme süreciyle ilgili sorumluluk alma, kendi öğrenme sürecini yönetme, yönlendirme ve değerlendirme gibi becerileri kapsayan özerk öğrenen (Holec, 1981; Little, 1991) rolüne bürünmüştür.

Öğrenen özerkliği öğrenme sürecine uygun olarak entegre edildiğinde öğrenci başarısı açısından olumlu sonuçlar doğuracağı oldukça açıktır. Fakat günümüzde sınıf içi uygulamalara bakıldığında etkinliklerin öğrenen özerkliğini destekler nitelikte olmadığı, öğrencilerin ise çoğunlukla kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almaktan kaçındıkları gözlenmektedir. Bu olumsuz tablo öğrenci ve öğretmenin işbirliğiyle iyileştirilebilir. Ergür (2010) öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi sürecinin karmaşıklığına ve zorluğuna dikkat çekmekte; bu sürecin emek, zaman, güç istediğine ve risk almayı gerektirdiğine vurgu yapmaktadır. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi sürecinde bir lider ve rehber olarak öğretmen bu konuda eğitimsel bir altyapıya sahip olmalı ve eğitim ortamını bu bakış açısıyla düzenlemelidir. Diğer taraftan öğrenciler öğretmen rehberliğinde özerk bir bakış açısı geliştirmeli ve öğrenme süreçlerini yönlendirmeli ve şekillendirmelidirler. Kendine güven geliştirme, kendini öğrenmeye karşı güdüleme, girişimde bulunma, yaratıcılık, sorumluluk alma ve uygulama yapma, grup halinde çalışma, farklılıklara ve belirsizliklere karşı hoşgörülü olma vb. özerk öğrencilerin özelliklerindendir. Kimi öğrenciler bu beceri ve nitelikleri kendi kendilerine zamanla geliştirirken kimi öğrenciler eğitim sürecinde özerk bir rol üstlenmek üzere bir rehbere, bir rol modele veya kaynağa ihtiyaç duyabilirler. Bu noktada ders kitapları hem öğrenciyi, hem öğretmeni yönlendiren, bir ders izlencesi sunarak eğitim sürecini yönlendirebilen bir etkiye sahiptir. İyi bir ders kitabı mesleğe yeni başlamış öğretmenlere, pedagojik altyapısı eksik olanlara özerk öğrenme konusunda kılavuz olabilir. Öğrenciler ise özerk öğrenmeye vurgu yapan bir ders kitabıyla öğrenme becerilerini geliştirebilir, öğrenme sürecinde sorumluluk alabilir, öğrenmeye karşı motivasyon geliştirebilir ve öğrenme sürecini sınıf dışına taşıyarak hayat boyu öğrenme sürecine girebilir.

Bu çalışmada "*İstanbul-Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*" setinin öğrenen özerkliğini ne ölçüde desteklediği, bu doğrultuda hazırlanan etkinliklerin çeşitliliği ve sıklığı araştırılacaktır. Etkinliklere yönelik değerlendirme yapılıp, literatürde yer alan diğer yabancı dil ders kitaplarından örnek uygulamalara yer verilecek ve bu etkinliklerin öğrenen özerkliğini ne şekilde desteklediği açıklanacaktır.

Bu çalışmada İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan *"İstanbul-Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (A1-A2-B1-B2-C1)"* seti hem ders kitapları hem de çalışma kitapları olmak üzere incelenecek, kitapta öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve bunların çeşitliliği tespit edilecektir. Bu doğrultuda çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için kitap iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenecek, doğruyu ve gerçeği yansıtan bilgilere ulaşılmaya çalışılacaktır. İncelemeye bir çerçeve oluşturması için Knowles (1975) ve Nunan (2003) tarafından geliştirilen öğrenen özerkliği modelleri referans alınarak dokuz basamaklı öğrenen özerkliği kontrol listesi hazırlanacak ve söz konusu kitap setindeki etkinlikler bu listeye göre sınıflandırılacaktır. Sınıflandırmada öğrenen özerkliğine yönelik bilgiler ve ipuçları ayrı, uygulamaya dönük etkinlikler ayrı olarak sınıflandırılacaktır. Böylelikle bu kitap setinin öğrenciyi özerk olmaya ne derece teşvik ettiği ve bu konuda ne kadar ve nasıl bilinçlendirdiği incelenmiş olacak, ayrıca bu bilgi ve ipuçlarını uygulamaya koymaya yönelik öğrencilere sunulan fırsatlar değerlendirilecektir. Kitap setinde eleştirilen noktalara ilişkin olarak diğer Yabancı Dil Olarak Türkçenin öğretimi kitap setlerinden ve dünyada ve ülkemizde çok kullanılan *New Headway, New Language Leader, Coices, English File, Upload* gibi İngilizce ders kitaplarından örnek uygulamalara yer verilecektir. Ayrıca kitaplarda öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklerin öğretmen tarafından nasıl geliştirilebileceğine dair fikir sunulacak; öğretmen, öğrenci ve ders kitabı yazarı arasındaki işbirliğine dikkat çekilecektir.

Bu çalışmada incelenecek olan *"İstanbul-Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (A1-A2-B1-B2-C1)"* setinin öğrenen özerkliğini istendik düzeyde teşvik etmediği ve bu yöndeki uygulamalara gerektiği kadar yer vermediği çalışmanın olası sonucu olarak düşünülmektedir. Günümüzde sınıf içi uygulamalara bakıldığında etkinliklerin öğrenen özerkliğini destekler nitelikte olmadığı,

öğrencilerin ise çoğunlukla kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almaktan kaçındıkları gözlenmektedir. Bu anlayış öğrencilerin öğrenmelerini sınıf dışına taşımalarını ve öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarını engellemektedir. Halbuki yabancı dil öğretimi sınıf uygulamalarıyla kısıtlanamayacak kadar geniş bir kapsama sahiptir. Dil yeterliğine sahip olmak öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk almasıyla, kendi öğrenme sürecini yönetmesi, yönlendirmesi ve değerlendirmesiyle mümkün olacaktır. Ayrıca süreç içinde özgüven ve özyeterlik geliştirme, güdülenme, işbirliği, yaratıcılık gibi beceriler de öğrenen özerkliğine ilişkin geliştirilmesi gereken kişisel özelliklerdir. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları öğrenen özerkliği çerçevesinde iyileştirilmeli, ders kitapları öğrencilerin özerkliklerini geliştirmek üzere öğretmenler tarafından ek kaynaklarla desteklenmelidir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil olarak Türkçe, özerk öğrenci, ders kitapları

Kaynakça

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. Language Teaching, 40,1: 21-40.

Ergür, D.O. (2010-Kasım). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya –Türkiye.

Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon.

Knowles, M. (1975). Self-directed Learning: A guide for learners and teachers. New York: Cambridge: The Adult Education Company.

Little, D. (1991). Learner Autonomy1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.

Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited.

Innovatioms in Language Learning and Teaching. 1 (1), 14-29.

Reinders, H. (2010). Materials development for learner autonomy. Australian Journal of Teacher Education. 35, 40-55.

Tomlinson, B. (1998). Materials Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, P. (2011). Constructivism and Learner Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: To What Extent Does Theory İnform Practice? Theory and Practice in Language Studies, 1(3), 273-277.

Winch, C. (2006). Education, Autonomy and Critical Thinking. New York and London: Routledge.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into Practice, 41, 64e70.

(8066) Exploring Locus of Control Orientations of Turkish Efl Learners

Devrim HÖL
Pamukkale Universitesi

Aysun YAVUZ
Çanakkale Onsekiz Mart Universitesi

ÖZET

Why do people fail?" is probably the most frequently asked question both by people themselves, and in this context, by teachers and learners sharing the same classroom. In language learning classrooms, this question may be more complex as learning a foreign language is a very different area of learning because no other field of study necessitates learners to take social risks, and it is highly related to personal factors (Horwitz, 1990). Another reason is that although learning a foreign language may seem as a "learnable" school subject and contains grammatical rules that are taught explicitly, it is a social event and it is socially and culturally bounded (Williams, 1994).

As the individual factors gain importance, factors affecting learning and achievement are believed to unearth the key to success, and it takes the great attention of all stakeholders in education ranging from researchers to institutions and, of course, the learners. Psychological factors including motivation are among the most important driving forces that direct a goal (Schunk, 1990). It should be noted that psychological factors are important in motivation and achievement for a specific goal, however, just being aware of psychological factors and the relationship between psychology and achievement does not help teachers and learners to understand the reasons fo failure deeply and help them to be more successful, so, in order to gain knowledge about psychological factors and achievement and also individual differences, knowledge of the factors paving the road to success is highly critical.

Despite the primary importance of the psychological and individual differences of the learner, there is a lack of studies on their attributions towards success and failure in foreign language teaching programs in the first year of the universities although learners have different educational and socio-economical backgrounds. If educators, researchers and teachers have knowledge about attributions of the students, they can redesign or modify their programs or design an attribution retraining program rather than teaching in the same way. Moreover, when learners are aware of their attributions to their failure or success, and how these attributions lead to behaviors and motivation, they will be able to change some maladaptive behaviors into more favorable ones, so that they can provide self-control and it may have a positive effect on language learning process, and it may improve their performance (McDonough, 1989)

To sum up, the lack of studies to unearth the attributions of EFL learners in foreign language teaching programs in the first year of the universities, and also uninvestigated practices in terms of attribution retraining programs and their effects on the success or failure of the learners gives the study further credibility.

The study includes both qualitative and quantitative data. As the first step of the study, a poster was used to announce the study to the students at Pamukkale University School of Foreign Languages. The aim of the announcement by poster to different parts and notice boards of the school was to reach as many participants as possible (see Appendix I). The second step was to publicize the study to the students. With that aim, teachers of the school were informed about the study and then, the students were informed by the teachers about the study in their own classess. By this way, it was thought that the learners might need more information about the study. On the other hand, there were some limitations to take part in the study, which were to be an unsuccessful learner, for that reason, repeat students that failed in the previous academic year would be chosen as they can be labeled as '**unsuccessful**', and the participants would be willing to take part in the study. In this part, 120 students applied to take part in the study. In the following part, the first group of the participants was asked to answer and fill an open-ended questionnaire/ writing self report which takes between about five to ten minutes

As the findings from the data collection instruments, it can be said that the participants attribute their success on internal factors. Although they are aware of the external attributions, they think that internal attributions are more important than external ones. Although the participants attribute their success to internal factors in general, the highest mean of all the items is having a better educational background as the most important factor among all items. When it comes to failure, the participants attribute the failure in learning English to both internal and external factors although the internal factors are a bit bigger than external ones. the results indicate that prep-class students attribute the failure in learning English attribute the failure in learning English to "not having enough background in learning English effectively from their elementary/ secondary school education", which is an external and uncontrollable attribution.

Anahtar Kelimeler : Attribution, locus of control

Kaynakça

Bandura, A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 3-49.

Banks, M. & Woolfson, L. (2008). Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions, British Journal of Special Education, 35, 1.

Bar-Tal, D. (1978). Attributional Analysis of Achievement-related Behavior, Review of Educational Research Spring, 48, (2), 259-271.

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. Language Teaching, 40, 21- 40.

Bogdon, T. (2010). *Achievement in the Classroom: WhatTeachers Can Do to Increase Student Learning and Reduce Achievement Gaps* (Doctoral dissertation, The Evergreen State College).

Booth-Butterfield, S. (1996) Attribution theory: Attribution in action.Retrieved from http://www.as.wvu.edu/sbb/comm221/chapters/attrib.htm.[Accessed February 11, 2012].

Brewer, M. B. & Gardner, W. (1996). Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 83-93.

Brown, A. L. & Palincsar, A. S. Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. Topics in Learning and Learning Disabilities, 1982, 2(1), 1-17.

Brown, H. D. (2000). Principles of language teaching and learning. *White Plains, NY: Longman*.

Brown, R. A., Gray, R. R..& Ferrara, M. S. (2005).Attributions for personal achievement outcomes among Japanese, Chinese and Turkish university students. Information and Communication Studies, 33, 1-13.

Woolfolk, E. A. (1998). Educational Psychology (Seventh Edition), Boston: Allyn and Bacon.

(8090) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası boyutun önemi

Şeref KARA Uludağ Üniversitesi
Sercan ALABAY Uludağ Üniversitesi
Jonathan BROUTIN Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Günümüz antropoloji anlayışını farklılık ve insan hakkında akıl yürütme olarak tarif edebiliriz. Bu tanımlama kültürün meydana geldiği ortamdan koparılamayacağı anlamına gelir. Antropoloji gerek kültürel süreçlerin gerekse genel kültür teorisinin geliştirilme yöntemi olarak dil ve kültür öğretimini de yakından ilgilendirir. Genel anlamda insan ve insanın değişebilir ligiyle ilgili olan antropoloji insan davranışları, öğrenme ve bilgi konularına yeni bir yorum getirir ve böylece özelden hareketle insan ilişkin bir teori geliştirir. Günümüzün kültürel çoğulculuğu geçmişinkiyle aynı olmadığı gibi geleceğinkini de tam olarak yansıtamaz. Avrupa ortak dil öğretimi çerçeve metni yabancı dil öğretiminde pozitivist bir yaklaşımla eylemsel yöntemi uygulamayı amaçlarken dil ve kültür öğretimine de yeni bir boyut ve anlayış kazandırır. Öğrenme sürecinde öğrenen merkezli bir anlayışla eklektik öğrenme modeli yabancı dil öğreticilerine önerilmektedir. Balandier (1985) günümüzde toplumun asla tamamlanamayan kolektif bir anlayışla bireye egemenlik kurduğunu, kendisine yeni bir anlam vererek yeniden yapılandırdığını ileri sürer. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin dört temel dil becerisinin öğrenene kazandırılması yanında, Türk kültürlünün ve medeniyetinin aktarılması da üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Çünkü dil öğretimine kültürlerarası boyutun eklenmesindeki temel gaye, bireyi klişelerinden ve önyargılarından arındırıp çok kimlikli bir yapıda yaşayabilecek kültürlerarası bir boyuta taşımaktır. Bu yaklaşımın temel amacı, farklı sosyal kimliğe sahip bireylerarasında diyaloğu gerçekleştirip kültürlerarası edince sahip bireyler olmalarını sağlamaktır. Yabancı dil öğretiminde kültür genellikle hedef dili konuşanların yaşama biçimi olarak ifade edilir. Bu nedenle Türkçe öğretim materyallerinde ele alınan konuların, eleştirel ve kültürlerarası bir bakış açısıyla seçilmesi, yani öğrenenlerin ele alınan konuları hem kendi kültürleriyle hem de Türk kültürüyle mukayese edebilecek beceriyi kazanmaları önem taşır. Tarihte ve günümüzde yaşadığımız göç sorunları kültür şokunu da beraberinde getirir. Sığınmacıların karşılaşabildikleri ekonomik güçlüklerin yanı sıra karşılaştıkları dil ver kültür bariyerlerini aşabilmeleri de çözülmesi gereken önemli bir sorundur. Montaigne'nin ifadesiyle *"bizim kendi içimizde yaşadığımız çatışmalarla, diğer insanlarla yaşadığımız çatışmalar birbirine denktir."* Öteki ile yaşanan sorunların en aza indirgenmesinde ve yaşanabilecek daha barışçı bir dünyanın tesis edilmesinde kültürlerarası eğitim modeli büyük bir önem kazanmaktadır. Kuşkusuz ülkemiz gibi yoğun göç alan ülkelerde, kültürel farklılıkların anlayışla karşılanabilmesi, toplum, okul ve eğitimin buna göre yapılandırılması çatışmayı önleyici en önemli tedbir olacaktır. Kültür artı bir değişkenden ziyade bireye, etkileşime, analiz süreçlerine, tekillik/çoğulluk çiftine yer verir. Kültürlerarası yaklaşım ise kuralcı bir anlayıştan çok uyum ve değişime öncelik vererek yeni yorumlama anlayışları belirler.

Bu çalışma kapsamında, Uludağ Üniversitesi Türkçe öğretim merkezinde (ULUTÖMER) Türkçe öğrenen ve 25 farklı ülkeden gelen 81 uluslararası öğrenciye 25 maddelik çoktan seçmeli sorudan oluşan bir anket üç ay arılıkla iki kez uygulanmış ve elde edilen veriler IBM SPSS programıyla analiz edilmiştir. Kültürler arası bir anlayışla hazırlanan anket soruları öğrencilerin, Türkiye'ye gelmeden önce ülkeye yönelik sahip oldukları genel bilgilerin yanında klişe ve önyargılarıyla ilgili soruları da kapsamaktadır. Ankette katılımcıların öğrenimlerini Türkiye'de sürdürmeye yönelten nedenlerin ne olduğuna yönelik sorular da yer almıştır. Ayrıca yaşadıkları kent olan Bursa ile ilgili sorular da yer almıştır. Ankette bireylerin ana dili, yaşı, cinsiyeti ve ekonomik durumlarıyla ilgili bilgiler de sorgulanmıştır. Anket gerçekleştirilirken gönüllülük esas alınmış ve gerektiğinde konular açıklanmıştır. Bireylerin görsel ve işitsel edinim ve öğrenimlerini belirlemek maksadıyla anket soruları ülkemize özgü görsellerle de desteklenmiştir. Çünkü yeni bir dil ve kültürü öğrenmek demek dünyaya yeni bir pencereden bakmak, algılamak ve anlamlandırmak demektir. Görsellerle ilgili sorular çağdaş göstergebilimi ve fenomonoloji anlayışına göre yorumlanmaya çalışılmıştır. Anket soruları dört temel dil becerisinden daha çok anlamaya yönelik soruları kapsamaktadır Dil ve kültür açısından yöneltilen sorular yorumlanarak sonuçları daha anlamlı hale getiren farklı grafiklerle dağılımları ortaya konmuştur. Elde edilen verilerle ders materyallerinin tematik içeriğinin, görsel tasarımının, seslendirmelerin yenilikçi bir yaklaşımla yeniden ele alınıp biçimlendirilmesi gereken öğrenme sürecinde etkili faktörler olduğu anlaşılmıştır.

Kültürün en önemli taşıyıcısı olan dil ve kültür arasındaki etkileşim süreçleri belirlenecek ve kültürlerarası bir boyutla analiz edilerek elde edilen verilerden hareketle Türkçeyi, yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kültürlerarası boyutta yaşadıkları öğrenme zorluklarının neler olduğu belirlendikten sonra çözüm yolları önerilmiştir. Zira öğreticilerin öğrenenleri ötekileştirmeden kaçınıp, farklı kültürlerarasında bağdaştırıcı bir rol model olmaları, öğrenme sürecini kolaylaştıran önemli bir faktördür. Kültürlerarası eğitim anlayışının yabancı dil olarak Türkçe öğrenim ve öğretimindeki başarıya etkisi ortaya konularak öğrenme ve dil becerilerinin etkili kullanımına yönelik performans ölçütleri ve stratejileri ortaya konmuştur. Ayrıca rol oyunları ve farklı disiplinler arası pedagojik etkinliklerle kültürlerarası yenilikçi öğrenme modellerinin öğrenmeyi ve edinimi daha kalıcı hale getirdiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin Türkçeye karşı tutmlarında genel anlamda içinde yaşadıkları Türkiye toplumunun ve kültürünün etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültürler arasılık, rol oyunları, eklektizm

Kaynakça

Abdallah-Pretceille, M. 2003.*Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris : Economica.

Balandier, G. 1985. *Anthropo-logiques,* Paris : LGF.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages.* Cambridge: Cambridge University Press.

Feldhendler, D. 1990. *Dramaturgie et interculturel* in FDLM no :234, Tunis : Hachette.

Hiller, G.G. 2010. *Innovative methods for promoting and assessing intercultural competence* in higher education. Proceedings of Intercultural Competence Conference, August, 2010, 1, 144-168.

Kara, Ş. 1993. *Quête et enquête sur le lexique* in Le français dans le monde, Paris:Hachette.

Kristava, J. 1988. *Etranger à nous-mêmes*, Paris : Fayard.

Galisson, R.1984. *Dictionnaire des expressions imagées,* Paris:CLE Internationnal.

Ladmiral, J-R. ;Lipiansky, E.M. 1989. *La communication interculturelle,* Paris: A. Colin.

Akalın Ş. 2015. *Dil ve kültür*, İstanbul.

Şahin, A, Kılınç, A. 2011 *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi,* Ankara: Pegem.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2012). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice.

(8123) Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Ölçme Araç ve Yöntemlerinin Öğretim Elamanı ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)

Şevki KÖMÜR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İzzet GÖRGEN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Yabancı dil öğretimi karmaşık bir süreçtir ve bu yönü ile başka alanlardan ayrılır. Son yıllarda yabancı dil öğretimine yeni yaklaşımlar egemen olmuştur. Bu yaklaşımlardan en önemlisi uzun yıllar önemini kaybetmeyecek olan iletişimsel yaklaşımdır. Yabancı dil öğretiminde bu yaklaşımın benimsenip uygulanması hem öğretme öğrenme süreçlerini hem de ölçme değerlenidirme işlemlerini daha da karmaşık hale getirmistir. Bu yüzden dinleme, dilbilgisi, kelime ve okuma becerilerini geleneksel ölçme değerlenirme araç ve yöntemleriyle gerçekleştirmek mümkün görünse de konuşma ve yazma becerilerini bu yöntemlerle ölçmek gerçekci değildir. Yabancı dilde bu iki üretime dayalı beceriyi ölçmek için daha karmaşık ve detaylı değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Brown ve Hudson (1998) dil becerlerinin preformansa dayalı olarak değerlendirilebilmesi için alternatif değerlendirme araç ve yöntemleri önermişlerdir. Geleneksel olarak kullana geldiğimiz boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve kısa cevaplı tekniklerin yanında konferanslar, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve ürün dosyası gibi yöntemler de yerini almıştır. Yukarıda sözünü ettiğimiz alternatif değerlendirme modelleri her ne kadar ölçme değerlendirme açısından nesnellik, geçerlik ve güvernirlik açısından bazı problemleri beraberinde getirse de ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, öğrenenlerin değerlendirme süreçlerine katılması, yaratıcılığın artırılması, öğrenme süreçlerinin ölçme ve değerlenirmeye dahil edilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirmesi açısından önemli bir rol oynamışlardır. Bu gelişmeler aynı zamanda öğretmenin sınıfdaki rolünü bilgiyi aktaran olmaktan çıkartıp, bilginin öğrenen tarafından oluşturulmasına yardımcı olan durumuna dönüştürmüştür. Bu çalışmanın amacı yabancı dil öğretim programlarında kullanılan çeşitli ölçme araç ve yöntemlerine yönelik öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının düşüncelerini belirlemektir. Dil sınıflarında dil becerilerini ölçme ve değerlendirme, yabancı dil programlarının önemli bir öğesini oluşturur. Ayrıca, ölçme-değerlendirme sonuçlarından elde edilen dönütler programların geliştirilmesi için veri sağlamaktadır. Dil becerilerini ölçmede okullarda çeşitli ölçme araç ve yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araç ve yöntemlerden elde edilen sonuçlar sayı ve sembollere dönüştürülerek öğrencilerin dil becerileri puanlanmaktadır. Bu araç ve yöntemlerin çeşitli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Geçerlik, güvenirlik, kullanışlık bu niteliklere örnek verilebilir. Ölçme araç ve yöntemleri, ne derece bu niteliklere sahipse araçlardan elde edilen puanlar ve bu puanlar kullanılarak yapılan değerlendirmeler de o derece isabetli olacaktır. Bu durum yabancı dil öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmede araç ve yöntemlerin önemini daha da arttırmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yabancı dil öğretiminde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerine ilişkin bilgi, görüş ve düşüncelerini gerekçeleriyle belirlemek, elde edilen sonuçlara dayalı çeşitli yorum ve önerilere ulaşmak bu çalışmanın amacıdır

Çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma araştırma deseni araştırmacının veri kaynaklarını çeşitlendirmesine imkan tanıyıp daha zengin bir veriye ulaşmasına imkan tanımaktadır. Bu yöntemle eldeki problemin daha ayrıntılı bir şekilde irdelenmesi gerçekleşecektir. Şurası bir gerçektir ki yalnızca bir veri toplama araçından derlenen veriler çok karmaşık olan insan davranış, düşünce ve görüşlerini ve uygulamalarını açıklamaya yetmeyecektir. Farklı kaynaklardan verilerin toplanması ve değerlendirilmesi çalışmamızın geçerlik ve güvenirliği açısından da öenmlidir. Çalışmanın örneklemi amaçlı örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Örnekleme, İngilizce öğretmenliği 3. sınıf programı *Ölçme ve Değerlendirme* ve 4. sınıf *Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme* derslerini alan öğretmen adayları ile aynı bölümde görev yapan öğretim elemanları dâhil edilmiştir. Katılımcılardan ölçme araç ve yöntemlerinin hangi niteliğe, hangi düzeyde sahip olduğuna ilişkin görüşlerini belirtmesi istenmiştir. Bu amaçla bir boyunda Yabancı Dil öğretiminde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerin tanımlandığı, diğer boyutun da ise bu yöntemlerde bulunması gereken niteliklerin gösterildiği bir veri toplama aracı kullanılmıştır (Brown ve Abeywickrama, 2010). Bu veri toplama aracında her öğretim elemanı ve öğretmen adayının ölçme araçlarının özelliklerine ilişkin yorum yapabileceği bir bölüm ve ölçme araç ve yöntemlerinin ne sıklıkla kullanıldığına dair görüşlerini işaretleyebileceği seçenekler bulunmaktadır. Tüm bu işlemler yapılıktan sonra veri toplam aracı hedef katılımcılara İngilizce olarak uygulanacaktır. Elde edilen veriler nitel ve nicel veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilecektir.

Çalışmadan elde edilecek sonuçlar, yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesinde, yabancı dil öğretmenliği programlarında yer alan ölçme değerlendirme derslerin ders öğretim proramlarının revize eldilmesinde, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde dikkate alınacaktır. Bu düşüncelerden hareketle, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yabancı dil öğretiminde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerine ilişkin bilgi, görüş ve düşüncelerini gerekçeleriyle belirlemek, elde edilen sonuçlara dayalı çeşitli yorum ve önerilere ulaşmak bu çalışmanın amacıdır. Çalışmadan beklenen sonuçlardan biri de elde edilen bulgulara dayalı olarak daha ileri düzeyde ve farklı katılımcılarla yapılabilecek başka çalışmalar belirtilecek, yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme alanı ile ilgili alan yazın dikkate alınarak sonuçlar çıkartılacak ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Ölçme Değerlendirme, Yabancı dil öğretimi, Yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme, Geçerlik, Güvenirlik.

Kaynakça

Brown, H. D. & Abeywickrama, A. (2010). Language Assessment: Principles and classroom practices. White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H.D. & Hudson, H. (1998). Alternatives in language assessment. **TESOL Quarterly**, 32(4).

Gilsdorf, J. (2002). Standard Englishes and World Englishes. *Journal of Business Communication,* 39(3), 364-378.

Hughes, A. (1989). Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Kahtani, S. (1999). Electronic portfolios in ESL writing: An alternative approach. Computer Assisted language Learning, 12(3), 261-268.

Smith, K. (2003a). Assessment for learning, of learning, and assessment of language performance (PowerPoint Slides) *Testing Seminar* May 30-31, 2003 Muğla University.

Smith, K. (2003b). Testing and all that follows (PowerPoint Slides) *Testing Seminar* May 30-31, 2003 Muğla University.

Smith, K. (2003c). Alternatives in testing (PowerPoint Slides) *Testing Seminar* May 30-31, 2003 Muğla University.

Smith, K. (2003d). Comprehensive assessment of comprehensive learning (PowerPoint Slides) *Testing Seminar* May 30-31, 2003 Muğla University.

Stanley, K. (2004). Language testing: Should we be testing for teamwork? *TESL-EJ*, 8(1).

(8191) Pre-Service and In-Service EFL Teachers' Attitudes Towards the Use of L1 in L2 Classrooms

Gülden TANER

ODTÜ

ÖZET

Use of native language in second (and/or foreign) language classrooms has been of intensive debate for language teaching researchers and teachers. There are many studies examining the attitudes of teachers and students towards the language used in the classroom, though the studies conducted differ in design and methodology, results are more or less the same: native language cannot be ignored. One of the leading, and most cited researchers to criticize the English-only tendency in language teaching was Auerbach (1993) who argued that the use of native language should be respected (p.30). Supporting AuerBach's views on the use of L1 in classroom, Cook (2001) notes specific areas where the language teachers may resort to native language use (Cook, 2001). Among these, such areas as vocabulary teaching, explanation of grammar rules, organization of class and testing are listed; which is in line with the results of more recent studies conducted in the discipline (cf. Al-Nofaie 2010, Levine 2003, Song 2009, Şen 2010, Şevik 2007). This was also in alignment with Kim and Elder's (2005) findings who found a tendency of teachers towards the use of native language to avoid complex interactions in the language they are teaching.

Following Auerbach (1993), Schweer (1999) conducted a questionnaire study on the beliefs of language learners and teachers towards use of their native language in the classroom. He reported a positive attitude towards the use of native language in language classrooms (p.6). This study had been a corner stone; since then, most of the studies concerning the use of L1 in L2 context had been investigated through comparing student views to that of teachers' beliefs.

This view is also supported by Şimşek (2010) who draws two general conclusions from the state-of-the-art. First conclusion was that the use of native language in foreign language teaching cannot be ignored; and second, both the teachers and learners are aware of the strong need for the use of mother tongue especially in the fields that are difficult to teach and learn. Therefore, the exclusion of native language from language classrooms is not reflecting the reality of language teaching practices; but rather, it is an argument of the circles that advocate the superiority of native-teachers through direct methods (Şimşek 2010, p.12).

While previous research dealt with teacher attitudes either in contrast with student opinions or by teachers themselves, this study aims to investigate whether teaching experience changes the attitudes of teachers towards the use of native language in classroom in specific teaching situations.

In this study, the views of two groups of teachers, namely pre-service teachers and in-service teachers, are reflected. For this aim, this paper reports on a research project in which 78 pre-service and 36 in-service teachers volunteered took part in. In order to elicit their opinions on native language use in specific language teaching situations drawn from literature, teachers were first given a questionnaire. Then, five interviews were conducted with two pre-service and three in-service teachers. Through the questionnaire and interviews, this study attempts to a) describe the general attitudes of pre-service and in-service teachers towards the use of L1 in EFL classrooms, b) identify which teaching practices are seen more suitable for L1 use by both groups, and c) investigate whether there is a significant difference in the attitudes of each group.

In order to address the above-mentioned questions, a mixed-design research was conducted. Two participant groups are administered a questionnaire, which made up the quantitative part; the open-ended items in the questionnaire and semi-structured interviews make up the qualitative dimension of the data collection process.

The questionnaire items used in Levine's (2003) study -which investigated student and teacher beliefs, attitudes about first language use, second language use and anxiety- were analyzed, and the ones regarding the attitudes of teachers towards the use of L1 in L2 classes were employed. Other items in the questionnaire were designed with reference to literature.

The pre-service teachers moderately accept the use of L1 in class; however, they view it as a 'last resort' rather than an indispensable construct of the language learning environment. Most of them support the use of English only in the classroom. On the other hand, in-service teachers, especially K12 teachers have more positive attitudes towards the use of L1 in second language classrooms.

Especially for using L1 in teaching grammar and vocabulary, there is a difference between the attitudes of pre-service and in-service teachers. The pre-service teachers allow the use of L1 for interactions that are not related to the teaching practices; while for communicative activities both groups favor English. This might be an indication that experience may have a role and that the theory taught at methodology classes fail to face real-life situations observed by in-service teachers.

Anahtar Kelimeler : L2 English teachers, attitudes, L1 use in classroom

Kaynakça

Al-Nofaie (2010) The Attitudes Of Teachers And Students Towards Using Arabic In Efl Classrooms In Saudi Public Schools-A Case Study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language),* 4 (1), 64-95.

Auerbach, E. (1993). Reexaming English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 27(1), 9-32 [online] retrieved on 27.10.2011 from http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3586949.pdf?acceptTC=true

Cook, V. (2001) Using the first language in the classroom. The Canadian Modern Language Review, 57, (3), 402-423.

Kim, S. and Elder, C. (2005) Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research* 9,4 (2005); pp. 355–380

Levine, G. S. (2003), Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. The Modern Language Journal, 87: 343–364. doi: 10.1111/1540-4781.00194

Schweer, C. W. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 37, 2, pp. 6–9.

Şen, Y. (2010) L1 Use In Englısh As A Foreıgn Language Classrooms In Turkey. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Vol.10:2,* pp.161-171

Şevik, M. (2007) The Place of Mother Tongue in Foreign Language Classes. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, year: 2007, vol: 40*, no: 1, 99-119

Şimşek, M. R. (2010) Yabancı Dil Öğretiminde Anadil Kullanımı, *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, Vol. 6, Issue 1, June 2010, pp. 1-14.

Song, Y. (2009) An investigation into L2 teacher beliefs about L1 in China *Prospect* Volume 24 No 1 pp.30-39 retrieved from http://trove.nla.gov.au/goto?i=x&w=153054097&d=http%3A%2F%2Fwww.ameprc.mq.edu.au%2Fdocs%2Fprospect_journal%2Fvolume_24_no_1%2FYananSong.pdf

(8216) Preliminary Genre Analysis : Examining Moves, Concordance and Preffered Tense Use in Elt Research Article Abstracts

Rümeysa PEKTAŞ

Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Genres have been examined with many professional perspectives. Swales (1990: 58) define genre as" a class of communicative events which share some set of communicative purposes". It is clear from the definition that we may classify genres according to their communicative purposes. In this context, Swales is a distinguished pioneer in the field with his move analysis in research article introductions and following his studies, a huge number of studies have been conducted on research articles examining move structures by Santos (1996),Bhaita (1993), Lorés (2004), Hyland (2000) and Pho (2008). The abstract is one of the most important sections of the research articles providing overall knowledge about the study. Swales (1990) emphasize that the abstract can adjudicate the acceptance or rejection of an article for conferences, journals, book chapters and research tasks. However, for the ultimate success of writing skills based courses, Bhaita (2002) claim that genre analysis can also be used to meet pedagogical goals in language teaching as well. In this regard, ELT departments have three courses as Research Methods, ELT Methodology and Advanced Reading and Writing that lecturers naturally expect their students to execute research. These courses require pre service EFL teachers to conduct and report research findings appropriate to the academic rules. In general, novice researchers, in service and pre service EFL teachers as researchers who did not receive genre based abstract writing education find writing research abstracts challenging. Similarly, Cole and Koziol-McLain (1997) assert that particularly for novice researchers, it may be difficult to write logical and clear research abstracts. Therefore genre analysis may contribute to not only the researchers but also the lecturers, novice researchers, undergraduate, graduate even post graduate students and lecturers teaching academic writing. However, there is a gap in the studies that focused on genre analysis conducted on English Language Teaching oriented research article abstracts. Tseng (2011) states that, limited number of research has examined the verb tense of the moves in research article abstracts. Swales and Feak (2004) explain the insufficiency of the studies resulting from the complicated tense use tendency in research article abstracts. Therefore, this study aims to fill the aforementioned gap by analyzing similarities and differences of the move sequences, most frequent words used and preferred tense use among five ELT research article abstracts.

This study is a descriptive study. In total, five ELT research article abstracts all written by the non-native Turkish writers were chosen as the corpus from five journals in the field of English Language Teaching. All the selected articles in the five journals were representative in dealing the same theme and covers experimental, descriptive and mix methods. According to the ISI Web of Knowledge, the selected journals had high impact factor. All research articles in the five journals were published between 2005-2015. All research articles were appropriate for the format of Introduction-Purpose-Method-Product-Conclusion (IPMPC). The corpus of the abstracts was limited to informative abstracts. The number of words ranged from minimum 98 words to maximum 192 words. The researcher used Hyland's (2000) 5-move model to employ in the current study. The predictive value of IPMPC (Hyland, 2000) model was used to evaluate the appropriateness of ELT related abstracts with respect to move sequences. The unit of coding for research article abstracts was a sentence. A move label was given to each isolated sentence. Concordance analysis was conducted via Lextutor to find prominent lexicon-grammatical features through analyzing the most frequent words, possible patterns or keywords. To reveal appropriate tense use for the abstracts, the tense uses were examined with regards to move sequences. To determine whether the characteristics of a particular move was optional or conventional, the frequency of particular move was recorded and reported. To avoid subjectivity, inter-rater checking was conducted. The results yielded high inter-rater reliability rates (over 85%).

The findings revealed that all of the abstracts neglected one of the moves and none of the articles followed Hyland's (2000) move sequence properly. The only similarity was found on the concordance analysis with the most frequently used words. The tense use indicated that while the majority of the abstracts (90%) preferred past tense for Method move, none of the writers used past tense in the Introduction move. Introduction move was determined as optional move among the abstracts. For lecturers, this sort of genre analysis may facilitate how to teach writing abstract effectively. For the EFL pre service teachers, genre analysis may contribute a lot on their genre awareness and they can be capable of writing logical abstracts. Furthermore, teachers as researchers, when pre service EFL teachers become teachers in the future, they may undertake action research and wish to disseminate their work can utilize from genre analysis.

Anahtar Kelimeler : Genre Analysis,Concordance Analysis, ELT, Writing,Research Article Abstracts.

Kaynakça

Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.

Bhatia, V. K. (2002). Applied Genre Analysis: A Multi-Perspective Model. *Ibérica, 4*, 3-19.

Cole, L. F. & Koziol-McLain, J. (1997). Writing a research abstract. *The Journal of Emergency Nursing, 23*(5), 487-490.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Harlow, Essex: Longman/Pearson Education

Lorés, R. (2004). On RA abstracts: From rhetorical structure to thematic organization. *English for Specific Purposes, 23*(3), 280-302.

Pho, P. Z. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: A study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance. *Discourse Studies, 10*(2), 231-250.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students*. (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press

Tseng, F. (2011). Analysis of move structure and verb tense of research article abstracts in applied linguistics. *International Journal of English Linguistics, 1* (2), 27-35.

(8260) Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar

Sevda ÇİMEN
Bülent Ecevit Üniversitesi

Meriç TUNCEL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Modern çağda gelişen teknoloji, iletişim olanakları, ilerleyen sosyal ve ekonomik ilişkiler gibi etkenlerden ötürü toplumdaki birçok birey, iletişim kurmak amacıyla yabancı bir dile ihtiyaç duymaktadır. En az bir yabancı dil bilmek, gerek sosyal hayatta gerekse eğitim ve iş hayatında elzem duruma gelmiştir. Bu nedenle Türk eğitim sisteminde her öğrenciye yabancı dil öğretebilmek için gerekli politikalar izlenmektedir. Batı dünyasında yaklaşık olarak son 50 yıldır devam etmekte olan teknolojik ve ekonomik gelişmeler doğrultusunda dünyaya ayak uydurabilmek ve bu ilerlemelerin gerisinde kalmamak amacıyla İngilizce, Türk eğitim sisteminde tercih edilen yabancı dil olmuştur.

Yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğinin önemi yurtiçinde yapılan çalışmalarda da (Demirezen, 2003; Akdoğan,2004; İlter ve Er, 2007; Öz, 2007; Kara, 2004) sık sık vurgulandığı için İngilizce eğitimi ilköğretim döneminde başlamaktadır. Birçok kurum ebeveynlerin tercihleri doğrultusunda okul öncesi dönemde de yabancı dil eğitimi vermektedir. Öğrenciler küçük yaşlarda almaya başladıkları bu eğitimi üniversite hazırlık sınıflarında ve lisans eğitimleri sırasında da devam ettirmekte olup yüksek lisans ve doktora dönemlerinde akademik çalışmalarına katkı sağlamak amacıyla yabancı dil eğitimlerini geliştirmeye çalışmaktadırlar.

Türkiye'de İngilizce eğitimi yakın denilebilecek bir tarihe kadar ortaöğretim ve yükseköğretimde haftada 4 veya 6 saat gibi kısıtlı sürelerde verilirken, günümüzde devlet okullarında dahi zorunlu İngilizce eğitimi ilkokul ikinci sınıfta verilmeye başlamıştır. Bunun yanı sıra, zaman içerisinde yükseköğretim kurumlarında zorunlu hazırlık sınıfları açılmış ve bu sınıflarda öğrencilere bir yıl boyunca haftada ortalama 20-26 saat arası yoğunlaştırılmış İngilizce eğitimi verilmeye başlanmıştır. Ayrıca, başta Boğaziçi ve ODTÜ gibi eğitim kalitesi olarak önde gelen üniversitelerde tamamen ve yeni açılan birçok üniversitede bile kısmen eğitim dilinin İngilizce olması, İngilizce bilmenin hem sosyal hayatta hem de mesleki gelişimdeki rolünü daha da ön plana çıkarmıştır.

Okudukları program ve süreye bağlı olarak öğrenciler eğitim hayatlarının önemli bir bölümünde İngilizce eğitimi almakta, buna rağmen yeterli yabancı dil seviyesine ulaşamamaktadırlar. Bu durum birçok araştırmacının ilgisini çekmekte ve bu konuda yıllardır birçok araştırma yapılmaktadır (Engin, 2006; Kuzeci, 2002; Gökdemir, 2005).

Her birey, geçmiş tecrübeleri, psikolojik ve fizyolojik yapısı, gelmiş olduğu sosyo-ekonomik çevre gibi faktörlerden dolayı birbirinden farklı niteliklere sahiptir. Bu farklar zaten karmaşık ve zor bir süreç olan yabancı dil eğitimini etkilemekte, başarı durumlarına olumlu veya olumsuz olarak yansımaktadır.

Bu bilgilerden yola çıkarak üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları etkileyen bireysel faktörleri ortaya koymak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırmanın odağında, zorunlu İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ile bireysel özellikleri arasında bir ilişki var mıdır? sorusu yer almaktadır.

Konu ve amaçlara uygunluğu nedeniyle araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Konu ile ilgili literatürün taranmasının ardından hazırlık sınıfında İngilizce öğrenimi görmekte olan öğrencilere, İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ile bireysel özellikleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Bireysel Durum Formu ve Ergüder (2005) tarafından geliştirilen İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeği uygulanmıştır. 58 maddeden oluşan ve 5'li likert tipi değerlendirme skalası ile geliştirilen ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; "Öğrencinin çevresinden kaynaklanan sorunlara ilişkin, Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin, Öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin, Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin" şeklinde sıralanmıştır. Araştırma evrenini bir devlet üniversitesinin zorunlu İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 221 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada yer alan değişkenlerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım göstermediği belirlenen değişkenlerin tanımlayıcı istatistiklerinin gösteriminde ortanca (Çeyreklikler Arası Genişlik – ÇAG, Interquartile Range - IQR), normal dağılım gösteren değişkenlerde ise ortalama±SS (Standart Sapma) değerleri verilmiştir. Ölçeklerin güvenirlik kestirimlerinde cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Belirtilen demografik bilgileri veren değişken ile belirtilen sorular arasında anlamlı farklılık olup olmadığı One way ANOVA ile test edilmiştir. Gruplar bazında, ölçek puanları ile belirtilen değişken arasında farklılık olup olmadığına Kruskal Wallis testi, Mann Withney U testi kullanılmıştır. (Crosstab analizi sonucu değil Kruskal Wallis test istatistiği sonucudur.) İstatistiksel analizler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 kullanılmış, istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Cinsiyet İngilizce öğrenimi sırasında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak etkili bir değişkendir. Kız öğrencilerin kendilerinden ve öğretmenden kaynaklı sorunlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anne eğitim durumunun öğrencilerin kendilerinden kaynaklı sorunları olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenim görecekleri fakülte türü ile öğretmenden kaynaklı ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Sosyal medya üzerinden anadili Türkçe olmayan kişilerle iletişim kurmayan öğrencilerin çevreden ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunlarının iletişim kuranlara göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

İngilizce öğrenme amaçlarına bakıldığında eğitiminin bir bölümünü yurt dışında sürdürmek isteyen ve derslerinde başarılı olmak isteyen öğrenciler ile zorunlu olduğu için İngilizce öğrenen öğrenciler arasında öğrencinin kendisinden kaynaklı sorunlar bazında anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre zorunlu olduğu için öğrenen öğrencilerin daha fazla sorun yaşadığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : yabancı dil, hazırlık sınıfı, bireysel farklılıklar, sorunlar

Kaynakça

Akdoğan, F. (2004). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi.*Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2).

Demirezen, M. (2003). Yabanci Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler.*TÖMER Dil Dergisi*, *118*, 5-15.

Engin, A. O. (2006). Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8 (2), 287-310.

Ergüder, I. (2005). *Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6 (2), 251-264.

İlter, B. G., & Sühendan, E. R. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli Ve Öğretmen Görüşleri. *Cilt*, *15*, 21-30.

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 295-314.

Öz, H. (2007). Understanding Metacognitive Knowledge of Turkish EFL Students in Secondary Education. *Novitas Royal Research onYouth and Language, 1 (2), 53-83.*

(8267) A Tool For Measuring Self-Effıcacy in Learning and Using English in a Bosnian and Turkish Model

Hakan AYDOĞAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

To define self-efficacy, the following psychological concepts have to be used: self-esteem, persistence, self-confidence and seeking for success. In other words, self-efficacy is one's ability to monitor his/her actions and behavior, to direct it, and to reach anticipated positive outcomes. It can also be defined in the next manner (Repišti, 2015): self-efficacy is a perception of our own effectiveness, especially of the ability to fulfill what we expect of ourselves while doing various tasks and activities.

One's level of self-efficacy can be estimated by the *General self-efficacy scale* (*GSE,* Schwarzer & Jerusalem, 1995). This scale consists of ten items, given in the format of Likert's four-point scale. According to the aforemetioned researchers, it has good reliability and validity.

Because believing in our own competences and skills for learning and using foreign language is very important issue in educational context, the following questions are examined:

What is the latent structure of the scale which we proposed for measuring self-efficacy in learning and using English? (i.e. What does it really measure? Is that what we proposed to measure?);

Are there any gender differences in this kind of self-efficacy?

What are the differences between high school and university students in self-efficacy in learning and using English?

What are the differences in self-esteem, regarding to nationality?

What is the shape of distribution of total participants' scores on this scale?

Regarding to our research questions, these hypotheses are proposed:

Self-efficacy in English language learning and using scale (SEELUS) has a single-factor latent structure or two-factor latent structure. In other words, it is a unidimensional construct or two-dimensional construct (for example, it can be extracted two factors, one of them is negative form of self-efficacy and the other one is positive side of self-efficacy).

There are not any statistically significant gender differences in self-efficacy.

There are not any statistically significant differences in self-efficacy between high school and university students.

Differences in self-efficacy between Turkish and Bosnian students are not statistically significant.

There are more participants whose self-efficacy is higher than those whose self-efficacy is low. That is, the difference between our distribution(s) and the normal curve is statistically significant.

mean age of participants was M = 18.53 and standard deviation was SD = 2.99. Age ranged from 12 to 26. First, our participants were asked to provide some sociodemographical information on themselves: their age, gender and nationality. Second, *Self-efficacy in English language learning and using scale (SEELUS; Aydoğan & Repišti, 2014)* was applied. This scale consisted of 12 items (in the form of five-point Likert scale) which were made for measuring self-efficacy in learning and using English language. It was made to estimate one's beliefs and attitudes towards his/her: abilities, competencies, knowledge, and skills linked to English language. Therefore, this kind of self-efficacy is particular or specific variable relevant in the educational context and in learning foreign language such as English. Six items are positively defined (items: 2, 5, 9, 10, 11, & 12) and other six are reversely-coded (1, 3, 4, 6, 7, & 8). The typical item for positive self-efficacy is: "I consider myself as a competent English speaker." The representative item for negative self-efficacy is: " While learning English, my self-esteem decreases." Thus, the first ones measure positive side of self-efficacy and the others measure negative self-efficacy. This variable (self-efficacy) is very important in learning and using foreign language because students who really believe in their abilities and are self-confident during learning process of foreign language will use it more frequently and will present themselves to others as very-skilled and competent. Metric properties (construct validity and reliability) of SEELUS are examined and discussed in *Results and discussion*.

Answering the proposed hypotheses, the following conclusions are reached: Self-efficacy for English learning and its usage is two-dimensional construct which can be measured by proposed instrument/scale (SEELUS) and its subscales (Negative self-efficacy and Positive self-efficacy).Gender differences were found in the case of positive self-efficacy where males scored than females. They scored almost equally on Negative self-efficacy subscale. High school and university students have similar

level of positive self-efficacy and negative self-efficacy. Bosnian and Turkish students also have similar average scores for positive self-efficacy and negative self-efficacy.Most of our participants have high positive self-efficacy and low negative self-efficacy.Because males tend to be more assertive, dominant and self-confident than do females, our findings related to gender differences are logical and justified. Besides, Huang (2013) found them in larger samples. Further research where this scale can be applied can examine the relationship between positive and negative self-esteem and the real, objectively assessed performance in English language learning.

Anahtar Kelimeler : positive self-efficacy, negative self-efficacy, validity, reliability, gender differences.

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*, 1175-1184

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2ND edition,154-196). New York: Guilford Publications.

Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86,*193-203.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26,* 207-231.

(8274) İlkokulda Yabancı Dil Eğitimi Ve Buna İlişkin Toplumsal Kaygı Boyutu

Nevide DELLAL

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Yabancı dil, kültürlerarasılığı sağlayan önemli bir köprü niteliği taşımaktadır. Çocuklara yabancı dil eğitimi de uluslararası diyalog ve barışa katkıda bulunacak bir alan olarak görülmektedir. Ayrıca yabancı dil, insanların kendilerini daha iyi, özgüvenli hissetmelerini, günümüzün yabancı dil gereksinimini karşılamalarını ve pek çok açısan kendi toplumuna faydalı bireyler olarak yetişmelerini sağlar. Kişi, ne kadar çok yabancı dil bilirse, kültürel açıdan ufku da bir o kadar genişlemiş ve farklılıklar karşısında hoşgörü ve anlayış gösterme yeteneğiyle donatılmış olur. Diğer bir deyişle, kişinin dünyaya bakış açısında köklü değişiklikler meydana gelir. Bu bağlamda: "Bir dil, bir insan" sloganıyla yola çıkılmasında yarar vardır.

Çocuk yaştakilere yabancı dil eğitimi uygulamaları, uluslararasında iletişimin artmaya başladığı 1960'lı yıllarda Avrupa'da başlatılan, 1990'lı yıllarda ise yaygınlaştırılan ve 2001 yılı "Avrupa Diller Yılı" etkinlikleri sonrasında daha çok önemsenmeye başlanan bir görüngüdür. Ancak bu konudaki düşünce ve tartışmaların geçmişi çok eskiye dayanmaktadır. Johann Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Gottfried Wilhelm Leibniz John Locke ve Jean-Jacques Rousseau bu konuda çok önceden görüş bildiren ve bu konuyu tartışmış olan filozof ve bilim insanlarıdır. Ancak modern iletişim çağının gerekliliklerinden olsa gerek, çocuk yaşta yabancı dil eğitimi son otuz-kırk yıldır birçok bilim insanı ve kuruluşun ilgi alanı haline dönüşmüş ve bu konuda ülkelerde hızlı radikal kararlar alınmıştır.

Çocuklara yabancı dil eğitimiyle ilgili yaygın uygulamalar oldukça yenidir. Bu nedenle hem Avrupa Birliği ülkelerinde hem de Türkiye'de bu kadar geniş anlamda yeni uygulama bulan bir alanın sonuçları konusunda "sonuçlanmış araştırma verilerinden" bahsetmek doğru olmasa gerektir. Erken yaşta yabancı dil uygulamaları henüz yeni olduğundan, farklı toplum ve kültürlerin bundan yarar mı yoksa zarar mı göreceği, henüz ucu açık bir sorudur. Araştırma sonuçları, çocukların beyinlerinin ergenlik yaşlarına kadar hızlı bir gelişim evresi geçirdiğini, beyin kapasitelerinin çok yüksek olduğunu ve çocukların kendilerine sunulan dilleri kolayca anadil seviyesinde edindiklerini ortaya koymasına rağmen, bazı toplumsal kesimler, bazı aile ve uzmanlar, erken yaşta yabancı dil eğitimine, ulusal dil ve kültürlerin korunması çerçevesinde oldukça kaygılı yaklaşmaktadırlar. Erken yaşta yabancı dil eğitimi alan çocuk, henüz anadili çerçevesinde bir "kültürel kimlik" geliştirme aşamasında iken, acaba erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlaması bu sürece bir müdahale midir?, Ya da bu müdahale nasıl şekillenmektedir? ve Hangi olumlu ya da olumsuz etkilere sahip olabilir? sorularının Türkiye'de de bilimsel düzeyde tartışılması ve araştırmalara konu olması gerekmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de çocuklara yabancı dil öğretimi konusu alanında bu sorulara yanıt aranacaktır.

Günümüzde çocuklara yabancı dil öğretiminin çerçevesini belirleyen "Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitimi Politikası", Avrupa'da ve Türkiye'de çocuklara yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi, çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda Avrupa Birliği ülkelerinin uygulamaları, çocuklara yabancı dil öğretiminde dil-kültür bağlamı ile Türkiye'nin bu bağlamdaki kendi özgün koşulları yurt içi ve yurt dışı kaynaklara ulaşılarak kronolojik bir sırada kuramsal boyutta araştırılacaktır. Çocuk yaşta yabancı dil eğitimi konusunda bugüne kadar alınan kararlar, yapılan uygulamalar ve araştırmalar derinlemesine incelenecektir. Konunun kaygı boyutundaki problemi tanımlanacak, varsayımlar ortaya konulacak, konu çerçevesi kuramsal tarama modelinde açımlanacak ve bunun ardından karşılaştırmalı derinlemesine analizler yapılacak ve konuya ilişkin sonuçlar ortaya konulacaktır. Türkiye'nin bu bağlamda kendi özgün koşulları sergilenerek tartışmaya açılacak, erken yaşta yabancı dil alanında kuram ve uygulamada yetersiz kalan yönlere dikkat çekilecektir.

Çocuklara yabancı dil öğretimi konusunu çeşitli boyutlarıyla inceleyen çalışmalar ile çocuklara yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda yapılan çalışmalarda, bu konudaki kaygı boyutu üzerinde durulup durulmadığının, yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan hareketle tüm ayrıntılarıyla ortaya konulması planlanmaktadır. Bununla, çağdaş ülkelerde tartışıldığı şekilde bilimsel boyutlarda ortaya konulmuş Türkiye'de de kaygıların mevcut olup olmadığı bulgulanmaya çalışılacaktır. Ancak Türkiye'de Avrupa'daki şekliyle konuya ilişkin son 40 yıllık pilot çalışmalar mevcut değildir. Okullarda çocuklara yabancı dil alanında tek dil uygulaması ağırlıktadır. Bu nedenle karşılaştırma açısından belli zorluklarla karşılaşılacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de büyük ölçüde tek dil tercih edilmesinden yola çıkıldığında ve çocuklara yabancı dil konusundaki bilimsel çalışmalar henüz istenen düzeyde olmadığından, çocuklara yabancı dil konusunun kaygı boyutunda yeterli bir bilinç ortaya konulmamış olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Avrupa'daki tartışmaların gündeme getirilmesinin, Türkiye'de de belli bir bilinç oluşturmaya katkı vereceği düşünülmektedir.

Araştırma çerçevesinde,

Türkiye'de aceleci kararlar alındığı;

çağdaş anlamda sağlıklı bir yabancı dil politikasının önkoşulu olan çocuklara yabancı dil alanında dil çeşitliliğinin sağlanamadığı:

çocuklara sunulacak dil çeşitliliğinin ülkenin ve anadilin geleceği açısından önem taşıdığı;

yabancı dil eğitiminde öğretim kalitesinin yükseltilmesi

ve çocuklara yabancı dil derslerinde çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerinin desteklemesi gerektiği sonuçlarına ulaşılacağı düşünülmektedir.

"Çocuk yaştakilere yabancı dil eğitimi" konusunda başarıya, ancak ve ancak bu alana özel olarak eğilindiğinde ulaşılabileceği aşikardır.

Alınması gereken önlemler arasında en önemlisi okullarda sunulan ilk yabancı dilde çeşitlilik arttırılmalı ve yabancı dil yabancı dil derslerinde edindirilebilmelidir.

Anahtar Kelimeler : erken yaşta yabancı dil, çocuklara yabancı dil, ulusal dil, kültürel kimlik, dil ve kimlik

Kaynakça

AKDOĞAN, F., Früher fremdsprachlicher Deutschunterricht an türkischen bilingualen Grundschulen: Bestandsaufnahme, Folgerungen und Thesen, in: *Zeitschrift für interkulturellen FSU,* 2005

APELTAUER, E., *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Eine Einführung.* Berlin [u.a.] 1997: Langenscheidt

GÜLER, G., Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri, içinde, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 6 Haziran 2005, Sayı: 1, s. 89-105

GÜNGÖR-AYTAR, A., ÖĞRETİR, A. D.**,** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Anne-Baba Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, içinde, *Kastamonu Eğitim Dergisi***,** Mart 2008 Cilt:16 No:1, s. 13-30

MİRİCİ, İ. H., *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Örneği,* Gazi Kitabevi, Ankara 2001

KIEREPKA, A., KRÜGER, R. und a. (Hrsg.) *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* Tübingen 2004: Narr

KARA, Ş., *'Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretimi'.* Dil Dergisi, Sayı 79. TÖMER. Ankara Üniversitesi, 1999

SCHLÜTER, N. (Hrsg.), *Konferenzband zur Tagung „Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen",* Weingarten, 06.-09. Oktober 2004

TEZCAN, M., *Dış Göç ve Eğitim*, Ankara 2000: Anı Yayıncılık

TOBBAŞ, S. (Edt.), *Dil ve Kavram Gelişimi.* Ankara 2005: Kök Yayıncılık

(8367) The Effects of LIs (Language Learning Strategies) on Students' Language Acquisition and Manipulation ın Efl Context; an Identification of Learner Profiles

Fetullah KIZILOĞLU

ÖZET

The use of language learning strategies of EFL learners has been widely investigated over the past 30 years through various elicitation methods and tools. One of the most widely used measures has been the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (Dörnyei 2005, White, Schramm and Chamot 2007). It is a structured questionnaire, aiming to assess how often learners employ specific language learning strategies. It equips teachers with the strategy profile of their students and uncovers to learners the kinds of strategies they resort to when learning English as a second or foreign language.

When teaching a foreign language it is always necessary to find out the necessities and the ways of how students learn, think; act etc. when they learn a language. Only when these prerequisites are explored, will an effective teaching and learning atmosphere come out. Taking out the language learner profiles of NCOG (Non-Commisioned Officers of Gendarmarie) students, taking their language learning preferences into account and giving the courses in a more sense of student-centred is the matter of issue. So, to implement a more interactive and vivid English language learning environment, the researcher carried out the study of identifying the learning preferences of these students.

By doing this, researcher tried to find out what kinds of techniques, strategies, principles the EFL students use while they learn English, explore their language learning profiles and implement an effective strategy plan according to the needs of the students.

The study is carried out to judge the effects of language learning strategies on the acquisition of English language. Results can be used for further development of language learning strategies EFL students use in the acquisition and manipulation processes of English.

In the study researcher tried to find out the satisfying answers to the following questions; a) what kinds of strategies EFL students use when they manipulate the language, b) what type of learners are they, what are their language learner profiles, c) as being in the beginner level of English language, what types of pre-eminent strategies do students prefer to implement while learning the language,d) what is the usage frequency of LLS EFL students resort to while using the language.

Therefore, the study's ultimate purpose is to generalize the main strategies NCO students use while learning the language.

This study has quantitive research method as reference because it tries to explain the phenomena by collecting numerical data that are analysed using mathematical based methods(in particular statistics) (Aliaga and Gunderson, 2000). The main objective of the study is to find out what kinds of techniques, strategies and principles NCO students utilize when they learn language (English) and by realizing these factors, contribute and facilitate the teaching and learning environment. Firstly, the survey is applied to 75 EFL students as pre-test. Then,the findings and conclusions of the study are presented and a strategy management plan is created accordingly but partly put into action due to some various problems such as institutional disapproval, unfavorable study conditions etc. However, the pre-test and other complementary processes of the study are carefully and successfully designed and carried out into action. As a survey, SILL (Strategy Inventory for Language Learning) is used.Analysis of the collected data is computed via IBM SPSS Statistics 22.0 package program. The respondents of the study are 75 (NCO) EFL students studying at Gendarmerie Schools Command. (The school is located in the Southern west of Ankara, the capital of Turkey. The school prepares NCO students for vocational purpose. After two years of pedagogical and vocational training, they take positions on different parts of Turkey counties as a Non-Commissioned Officer). They all come from different cultural backgrounds of Turkish counties.

the aim of the study was to assess the what kind of strategies NCO use while acquiring the language and building a holistic framework of their strategy use. Results indicate that NCO students were medium strategy users. However, one strategy category, cognitive strategy, was used at a high frequency as the most frequently used strategy category. Affective and social strategies were the least frequently used categories by the participants of the study. Due to various factors such as improper teaching, lack of enough exposure to the English and the cultural background of the students, some important strategy categories like social and affective may not be reported as frequent as the others. Thus, English language instructors should pay a special attention to these strategies by making the language learners aware of them and provide appropriate situations and activities in language classes so that the learners use these relatively neglected strategies.

Anahtar Kelimeler : Language Learning Strategies, The Taxonomy of LLS, The Usage Frequency of LLS, EFL Learning/Teaching

Kaynakça

ALIAGA M., GUNDERSON B. (2000) **Interactive Statistics.** Second edition, Prentice Hall

BROWN, DOUGLAS. 1987. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall.

LESSARD-CLOUSTON, MICHAEL. 1997. **Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers.** TESOL Journal.

FAERCH, CLAUS, G. KASPER. 1983. **Strategies in Interlanguage Communication.** London: Longman.

HALL, STEPHEN. 1997. **Language Learning Strategies: from the ideals to classroom tasks.** Language and Communication Division, Temasek Polytechnic on Internet.

O'MALLLEY, J. MICHAEL, CHAMOT, ANNA U., STEWNER-MANZANARES, GLORIA, RUSSO, ROCCO P., and L. KUPPER. 1985. **Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language.** TESOL Quarterly 19: 557-584.

OXFORD, REBECCA. 1990. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.** New York: Newbury House Publishers.

RICHARDS, J., JOHN PLATT. 1992. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.** Essex: Longman.

STERN, H.H. 1992. **Issues and Options in Language Teaching.** Oxford: OUP.

WENDEN, A.,JOAN RUBIN. 1987. **Learner Strategies in Language Learning.** New Jersey: Prentice Hall.

WILLIAMS, M., ROBERT L. BURDEN. 1997. **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.** Cambridge: CUP.

(4877) "Don't misunderstand me..."Cultural misunderstandings of Erasmus Students

Perihan KORKUT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Mustafa DOLMACI
Selçuk Üniversitesi

Burcu BÜR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

This study aims to find out what communication problems - if any, stem from cultural differences in the interactions of Erasmus students with the Turkish students in the context of Muğla University. This information might be used in developing new understandings and developing pro-active measures; for example, inserting some extra materials about cultural differences in the language courses.

The significance of the communication among speech communities has emerged over the last few decades as one of the main parts of integrating cultural aspect to language teaching. Given the interrelated connection between culture and language, it is a truism that language teaching includes aspects of the target culture and also aspects of the global community in one way or another due to 'lingua franca' status of English language. This idea places a priority on L2 learners' need to comprehend L2 communication as a cultural development by recognizing their culturally determined behavior and that of others from different cultures (Barker 2012).

In Turkish educational context, it is difficult to say that L2 learners get enough intercultural training which refers to more than a mastery of grammatical and vocabulary knowledge and four major skills, namely speaking, listening, writing and reading. There are several reasons behind this problem one of which might be the fact that learners find little or no chance to engage in real communication in English. International student exchange programs are available to offer students the opportunity to experience real communication with many other linguistically and culturally diverse students in English. One of the most well-known international exchange programs is the European Commission's Erasmus exchange program that enables university students from the European countries to study for part of their degree in another country.

The onset of Erasmus exchange program seems to have a positive influence on students' intercultural awareness since they find the chance to use English for real communication purposes. How far they can communicate effectively is a question unanswered, though. Apart from communication obstacles stemming from students' lack of linguistic competency in English, there might be problems stemming from the fact that they come from different cultural backgrounds. The students who are visiting the host university for one semester may experience communication problems due to different intercultural set of values, beliefs and codes of behavior involved.

A qualitative research design will be used to investigate the research questions. Participants will be from three universities. Erasmus students at Muğla Sıktı Koçman University, Konya Selçuk University and Ondokuz Mayıs University will participate in this study. Also, Turkish students studying at these universities will participate.

A semi-structured interview will be conducted to all participants. Four questions are formulated according to the literature reviewed. These four questions will be used to interview the Erasmus students and Turkish students. The questions were translated into Turkish for the Turkish participants. The forms will be handed out to each student. The questions on the form will be discussed one by one. Then, some time will be allowed to students to write reflections on the forms.

In order to ensure reliability, four volunteers will be video recorded as they are interviewed. These recordings will be analyzed by independent researchers first. Then the three researchers will compare their analyses and establish agreement. After that, each researcher will conduct the interviews in their own universities. The data will be combined and analyzed by the researchers. Firstly, the answers of the Erasmus students will be analyzed and grouped into clusters on the basis of the four questions on the interview forms. The answers of Turkish students will be also analyzed in the same way. Then, the results will be cross-checked by the researchers to see if the answers of Erasmus and Turkish students match.

This study aims to provide a broad brush understanding of general areas of misunderstandings stemming from cultural differences. It is expected that the misunderstandings will be reported in all areas of communication. We accept and expect that some of the misunderstandings the participants will report will be due to mismatch between their language proficiency. Especially transfer errors can cause serious misunderstanding. However, the ones which stem from language proficiency will be excluded from the discussion. The cultural differences in inviting behaviors, accepting and rejecting are expected to cause the most conflict.

Whatever the results are, this study is expected to spark interest on the topic and create awareness as to what can be done for better intercultural communicative competence.

Anahtar Kelimeler : Erasmus exchange program, cultural misunderstanding, communication

Kaynakça

Baker, W. (2012). From Cultural Awareness to Intercultural Awareness: Culture in ELT. ELT Journal, Vol. 66, No:1, pp. 62-70.

Fox, C. (1997). The Authenticity of Intercultural Communication. *International Journal of Intercultural Relations*. 21(1), pp. 85-103.

Garand, D. (2009). Misunderstanding: A typology of performance. *Common Knowledge*. 15(3), pp. 472-500.

Gillett, A. (1997). Intercultural Communication. *ARELS Arena*. 16, pp.22-23. Retrieved September, 23 from http://www.uefap.com/articles/arena.htm.

Novinger, T. (2001). *Intercultural Communication: A practical guide*. University of Texas Press: US.

Olsina, E.C. (2002, June). Managing understanding in intercultural talk: An empirical approach to miscommunication. *Atlantis,* Vol.24, No: 2, pp.37-57.

Saville-Troike, M. & Kleifgen, J.A. (1989). Culture and Language in Classroom Communication. In Garcia, O. & Otheguy, R. (Eds). *English Across Cultures, Cultures Across English*. Mouton de Gruyter: Berlin-NY, pp. 83-102.

Spinthourakis, J.A., Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education,* Vol. 20, No. 3, pp. 267–276.

Uçkun, B. & Buchanan, J. (2009). Investigation of Cross-Cultural Communication Between Native English-speaking Lecturers and Their Students in Turkish Tertiary Education. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), pp. 101-109.

Xu, H. (2007, June). Intercultural miscommunication: Causes and factors from ideological perspective. *Sino-US English Teaching,* Vol.4, No: 6, pp. 54-57.

Yu W., Chang, X. (2009, August). An investigation into learners' intercultural communicative competence. *US-China Foreign Language,* Vol. 7, No: 8, pp.22-27.

Zhang, Q. (2005, July). Intercultural Miscommunication: Causes and Factors from Ideological Perspective. *US-China Foreign Language,* Vol.3, No: 7, pp.40-42.

(6679) How in-Service and Pre-Service English Teachers Manage Their Classes Differently: The Roles and Responsibilities of Teachers, Practicum Mentors And Teacher Education Faculties.

Perihan KORKUT

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Classroom is an institutional context in which the language is shaped by the institutional purposes. Especially the English Language Classroom is a special type of institutional discourse because the language is both the medium and object of instruction. Teachers use language to manage the classroom as well as to introduce new content. In Walsh's (2006) terms, managerial mode refers to the way teachers organize the class and move between activities. In managerial mode, the pedagogical goals are "to transmit information, to organize the physical learning environment, to refer learners to materials, to introduce or conclude an activity, and to change from one mode of learning to another" (Walsh, 2006, p.67). In relation to this mode, the identified interactional features are: "(1) a single, extended teacher turn, which uses explanations and/or instructions; (2) the use of transitional markers; (3) the use of confirmation checks; and (4) an absence of learner contributions" (Walsh, 2006, p.68).

The managerial mode is all about managing the learning environment and the learning process. When the lesson is taking place in the managerial mode, the teacher is predominantly concerned with what is actually happening right now. Thus, the language is strongly linked to the current reality. This here and now nature of language during the managerial mode presents invaluable opportunities for students to grasp the communicative value of the language. Indeed, these are times in which the teacher uses English for a real communicative purpose. It is possible to see many communication strategies in action during this mode. The teacher, striving to make him-or-herself understood by the learners, makes use of many strategies. Using formulaic chunks and repetition, or code switching are some strategies. Students find new ways of tolerating ambiguity and coping with the communicative demands of the situation, as well. Thus it is so important to prepare the candidate teachers for using the language effectively to use in such situations.

The pre-service teachers find the chance to practice their classroom management skills during their practicum as they present demo lessons under supervision of their university instructions and mentor teachers. Since classroom management entails students to follow the teacher's instructions, warnings and demands, an unequal power relationship between the teacher and the student is inevitable. In-service teachers' power is evident in how they manage their classrooms; however, in the pre-service teachers' case, this power has to be shared between the mentor and the pre-service teacher. The mere existence of the other observers and the mentor teacher might have an effect on the behaviors of the students and the pre-service teacher's attitudes.

In order to grasp what that effect is more clearly, the answers to the following research questions are sought:

Which pedagogical functions are observed in pre-service and in-service teachers' lessons in the managerial mode episodes in the data?

How is the power of in-service and pre-service teachers manifested in the unfolding of the interactions as these functions are fulfilled?

A qualitative research design is used in this study. Cohen, Manion and Morrison (2007) state that "The social and educational world is a messy place, full of contradictions, richness, complexity, connectedness, conjunctions and disjunctions. It is multilayered, and not easily susceptible to the atomization process inherent in much numerical research. It has to be studied in total rather than in fragments if a true understanding is to be reached" (p. 167). Based on this fact, we can argue that qualitative research would be a convenient endeavor. To commit such an endeavor, certain qualitative data collection procedures such as nonparticipant classroom observations and video-recordings of classroom lessons and events are used in this research. The research context is the state schools in Muğla city center. English lessons of both in service teachers of varying experience and pre-service teachers' practicum demo lessons were video recorded, transcribed and analyzed in terms of the functions and power relationships during classroom management episodes. The differences in the functions that were carried out are found by comparing the two sets of data. In addition, the interactional features are investigated in order to determine how the differing degrees of power is evident in the unfolding of the interactions between the students and their in-service or pre-service teachers The findings are presented and discussed on selected extracts from the larger data.

Both in in-service teachers' (T's Data) and pre-service teachers' (TR's Data) the functions of transmitting information, referring learners to materials, and introducing/concluding an activity are fulfilled as the instructions or homework are given.

In addition, organizing the physical environment and to make the transition between the phases of the lesson are found in both sets of data. It was observed that pre-service teachers did not use signposting for what has been done so far, but only gave information related to the upcoming task.

The pre-service teachers tended to control the noise levels, misbehavior and the physical conditions less than in-service teachers. The existence of mentors in the classroom as the pre-service teachers taught affected the nature of their interactions as they presented their demo lessons.

Anahtar Kelimeler : Teacher training, practicum, ELT, classroom discourse, classroom management, teachers' power

Kaynakça

Altan, M. Z. (1998). A call for change and pedagogy: A critical analysis of teacher education in Turkey. *European Journal of Education*, *33*(4), 407-417.

Aronowitz, S. (1988). *Science as power: Discourse and ideology in modern society*. Minneapolis : University of Minnesota.

Çakıroglu, E., & Çakıroglu, J. (2003). Reflections on teacher education in turkey. *European Journal of Teacher Education*, *26*(2), 253-264.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*.6th Ed. London: Routledge.

Ilın, G. (2014). Practicum from the ELT student-teachers' eye: Expectations and gains. *International Journal of Language Academy*, *2*(1), 191-207.

van Lier, L. (2001) Constraints and resources in classroom talk: Issues of equality and symmetry. In C.N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context* (p. 263-269). New York: Routledge .

Walsh, S. (2006) *Investigating classroom discourse*. New York: Routledge Publishing. Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, *6*(1), 1-14.

(7010) Motivational Orientations and Self-Efficacy Belıefs Of Turkish Students Towards Learning English As A Foreign Language

Sabriye ŞENER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İsmail Kaan EROL
Muğla Özel Final Temel Lisesi

ÖZET

Learner differences have been the main concern of researchers in second and foreign language learning field recently. Johnson (2001) states that learners themselves bring individual differences to the learning task, and puts individual differences into three categories; cognitive variables, affective variables, and personality variables. Chastain (1988,p. 121) states that some of the affective factors that influence the development of second-language skills are self-concept, attitude, perseverance, internal versus external locus of control, introversion versus extroversion, interests and needs.

Another factor that is influential on success of learners is individual motivation. In language learning, motivation is regarded as an important issue and it is necessary to think about options to develop greater motivation in the students. Dörnyei (2005: 68) describes motivation as 'effort, desire and attitude toward learning'. He sees motivation as a multifaceted psychological phenomenon. He adds that teachers' main concern is to increase and keep learners' motivation high since they believe that it facilitates second language learning. Similarly, Williams and Burden (1997) identify motivation as the most powerful influence on learning, and put it at the top of the pyramid as an important factor.

One main concern about motivation is that students with low motivation may not perform well in the tasks. This may also be caused by having low desire to learn or low willingness to perform in tasks. Like emotions, motivation is not a static concept, and is affected by different variables and constructs. According to Bandura (1989) people's level of motivation is affected by their self-efficacy beliefs. Both motivational orientations and self-efficacy are among the factors that have influence on foreign language learning.

In their study Lambert and Gardner (1959; as cited in Gardner, 1985) classified students as integratively or instrumentally orientated. The two orientations were widely examined in many FLL motivation researches. Gardner (1985) developed a theory of motivation called Socio-educational Model. Many theories of motivation are available in literature. Albert Bandura (1977) introduced the construct of Self-efficacy as a part of Social Cognitive Theory, which was viewed as an individual difference and explained as personal beliefs about one's own capabilities. Bandura (1989) asserts that people's level of motivation is affected by their self-efficacy beliefs. Both motivational orientations and self-efficacy are among the factors that have influence on FLL. Some other studies also showed that there was a positive relationship between learners' motivation and self-efficacy beliefs (Bandura, 1989; Clement et al., 1994; Wang et al., 2013).

It can be concluded that students may not benefit from learning opportunities due to low self-efficacy for task achievement and low motivation to learn a foreign language. It is important to consider different variables while investigating such dynamic concepts. Since motivation is a dynamic concept and fluctuates depending on other variables like self-efficacy, it is beneficial to investigate the role of motivation with various subjects in different settings. In the light of all these facts, the present study investigated learners' motivational orientations in the Turkish context and examined the relationship between their foreign language learning self-efficacy beliefs and motivational orientations.

The study aimed to investigate the relationship between learners' motivational orientations and their English language learning self-efficacy beliefs. To this end, a quantitative research methodology was employed during data collection and analysis phases. The data were collected from the Turkish students of a private high school in the winter term of 2015-2016. Dornyei (2007, p.24) states that "quantitative research involves data collection procedures that result in numerical data which is analyzed by statistical methods". Quantitative research methods have some advantages. Firstly, using quantitative research method one can attain non-biased outputs. The method employed in the current study provided accurate numbers, which made it easy to create charts or graphics. Mean scores and other values may also be useful while comparing the current results with the results of other studies (Mackey and Gass, 2005).

The quantitative data of the present study were gathered by means of Gardner's Attitude/Motivation Test Battery (1985) and a seven- point Likert type language self-efficacy scale which was adapted from Questionnaire of English Self-Efficacy (QESE) in Wang et al.'s (2013) work. Motivation Test Battery included two subgroups; integrative motivation scale consisting of 12 items and instrumental motivation scale containing 13 items. The self-efficacy scale had four subcategories. The categories are as follows; listening efficacy scale (7 items), speaking efficacy scale (8 items), reading efficacy scale (8 items) and writing efficacy scale (8 items).

In the present study, the relationship between students' motivational orientations and their language self-efficacy beliefs were investigated. The data were analyzed by descriptive statistics, and Pearson Correlation Coefficients in SPSS (Statistical Package for Social Sciences, version 20.0). The analysis of the data indicated that instrumental motivation positively correlated

with learners' self-efficacy beliefs in receptive skills; whereas, integrative motivation positively correlated with learners' self-efficacy beliefs in productive skills. Besides, a moderate correlation was found between language self-efficacy and motivational orientations of learners. The data analysis showed that female students' English self-efficacy level was higher than the level of males. Additionally, the type of students' motivational orientations was examined. It was revealed that instrumental motivation has more influence on students' motivation towards foreign language learning. Female students' integrative motivation level to learn a foreign language was found to be higher than that of the males.

Anahtar Kelimeler : Integrative motivation; Instrumental motivation; Self-efficacy

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44, 1175-1184.

Clement, R., Z, Dörnyei and K.A. Noels, (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. Language Learning, 3:417-48.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gardner, R., C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

Hashemi, Z., Hadavi, M. (2014). Exploring the roles of integrative and instrumental motivation on English language acquisition among Iranian medical and dentistry students. International Journal of Language and Linguistics, 2(5-1), 18-23.

Mackey, A., and Gass, S.M. (2005). Second Language Research: Methodology and Design. USA: Lawrence Erlbaum Assocites, Publishers.

Vaezi, Z. (2008). Language Learning Motivation among Iranian Undergraduate Students. World Applied Sciences Journal. 2008. 5(1), 54-61.

Wang, CH., Schawab, G., Fenn, P., & Chang, M. (2013). Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies for English Language Learners: Comparison between Chinese and German College Students. Journal of Educational and Developmental Psychology, 3, 173-191.

Williams, M. & Burden, R., L. (1997). Psychology for language teachers: A social constructivist approach. UK: Cambridge: Cambridge University Press.

(7091) Developing intercultural awareness and its impact on English language learning motivation of Turkish learners at a preparatory school of foreign languages

Eda ÜSTÜNEL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Vılem NAJEMNIK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Culture is one of the most controversial issues that are discussed regarding teaching a second language. Language is tied to the culture of countries that it is spoken in and thus many words and nuances are tightened to it as well. For one's successful learning and acquisition of a language, being open to new ideas and cultural differences may play a crucial role to the successful learning. Due to its importance there has been a large amount of research done to specify its role in language learning. These researches suggest that being open to the culture may effect positively individual's learning. Moreover learners who obtain some knowledge of cultural norms tied to the target language may begin to feel more like 'global citizens' and they may avoid hardship of being insecure about whether they are acting appropriately interacting with native speakers. Lack of knowledge about the cultural norms of the target language's culture may affect the language by its influence on semantic and pragmatic features of the target language. For example informal behavior in one language can be seen as formal in the other or the other way around. Having a positive attitude towards the culture of the target language may also have an impact on the motivation to learn it. When a learner feels just external motivation to learn the language, vision of better job opportunities or when school expects him or her to understand and speak the language, he or she will probably not be as motivated to master the language as when the learner feels like he or she wants to be able to communicate, experience, or even feel like belonging to an another cultural community. Any type of cultural education, whether it is direct or indirect than plays an important role in learner's motivation. This issue rezones naturally in Turkish context as well and numerous research has been done concerning about an amount of target culture Turkish students are exposed to. It has been suggested that there is a sufficient amount of such exposure but connection between a direct cultural education and its impact on motivation during intensive language courses has not been examined.

The data for the study will be collected in both quantitative and qualitative methods will be used. In order to examine connection between direct cultural education and its impact on motivation to learn English as a foreign language, the motivation to learn the foreign language will be measured by a quantitative research method, a questionnaire answered individually by the students. Prior to the beginning of the study, qualitative data collection will be done; interviews with selected students. Afterwards, the students will be exposed to culturally aimed classes showing them directly Anglophone cultures, their tradition and customs. These classes will be recorded; recordings will be then submitted to a further examination and analysis. After a two months period of one lesson per week, a post-test, identical to the one used prior to the test, will be taken and results compared to those of pre-test. The same students as in the beginning of the study will be interviewed and changes in their attitude towards the target culture will examined.

The study will take place in a class of 25 to 30 adult learners, attending at the Preparatory School of Muğla Sıtkı Koçman University. The students are attending preparatory language classes with both a foreign and a teacher of their native language for the second academic semester.

The research aims to prove that direct instructions about culture and cultural norms in the language classes of adult university learners could have a positive impact on student's motivation to learn the target language. The students' improved motivation should be clearly proved by both written questionnaires and interviews. Motivation should ideally reflect and boost students' results in both short and long time learning periods and should help them to gain a positive attitude for both target culture and target language. The results will serve as a pilot study for a further research in the field of motivation and cultural education.

Anahtar Kelimeler : cultural awareness, teaching target culture, intercultural communicative competence, English as a foreign language, English language teaching, English language learning, tertiary level, preparatory school, adult learners, learner motivation, Turkish learners of English, mixed research methods

Kaynakça

Brislin, R.W. (Ed.) (1990). *Applied Cross-Cultural Psychology*. London: Sage

Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall Regents

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK: Multilingual Matters.

Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S., & Allatt, P. (1991b). *Cultural Studies and Language Learning: A Research Report.* Multilingual Matters: USA.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Chambers, A. (2004). Changing concepts in culture and language learning. In Smith, M. (Ed.), *Readings in the Teaching of Culture* (pp.15-19). Dublin: ITE.

Ghenghesh, P. (2010). The motivation of L2 learners: Does it decrease with age? *English Language Teaching 3*(1). Retrieved on February 18, 2014 from: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/5244/4342

Harmer, J. (2001). *The Practice of Language Teaching* (3rd Ed.). Essex: Pearson Longman

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B., Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Larson, D. N., & Smalley, W.A. (1972). *Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning*. New Canaan. CN: Practical Anthropology

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. Modern Language Journal, 78, 12-28.

Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In Byram, M., & Fleming, M. (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*. UK: Cambridge University Press.

Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *Modern English Teacher*, 13(1), 5-11.

Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Vol.1: Scope. Strasbourg: Council of Europe.

(7134) Vocabulary Retentİon Kİndergarten Chİldren Through Fast Mappİng

İsmail Zeki DİKİCİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Naciye KUNT
Doğu Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Fast mapping, an ability originally coined by Carey and Bartlett (1978) refers to children's learning new words through a process of rapidly making a new object-word matching after just a single exposure to a novel word and retaining this mapping in memory.

Children's L2 learning involves three dynamic processes: cognitive development, a continuing first language development and the relatively new process of second language acquisition (Szpotowicz, 2009). It is in this context when children are still building up vocabulary in their L1, that their lexical development can be related to the above processes.

According to Cameron (2001) all through childhood, words are used with only a partial understanding of the full meaning system that underlies them, and that as children get older they become more aware of certain aspects of language such as semantic connections between words.

Cameron further continues that learning words requires being exposed to these new words over and over so many times and extending their meaning and the way they are used in the foreign language in different contexts: For children to develop conceptual learning, they may need to become exposed to words used in many different contexts; the activity for detecting and retrieving word meaning is improved by means of so many encounters with the same words or objects (Tulving & Schacter, 1990). The closely related issue is which type of retention of words will be superior to the other one, namely recall or recognition of the words. Haist, Shimamura, and Squire, (1992) contend that according to one view, recognition memory performance is likely to be closely linked to recall. This enables subjects to explicitly evaluate their memory so that they can either retrieve items on recall or simply they recognize items on recognition level; recognition memory can be strengthened through a processes of recognition cues.

The term "memory" has been investigated and questioned by scientists, and usually questions such as "what is memory and how does it work?" have been often asked. Ashman and Conway (1997) contend that if you consult a dictionary, you will find that the term "memory" refers to the ability to remember or retain what has been learned. Memory also refers to the actual knowledge held in remembrance. In other words, memory refers both to the "place" where information is held and also to the stored information. They further claim that memory does not refer to a specific area in the brain, and the memory is not a specific, identifiable place inside our skull, but a metaphor to help us describe a complex brain function. In other words, we cannot lift the top off a person's skull, peer inside, and find a spot labelled "Memory", and how memory works remains a puzzle for neuroscientists. Hence, there is substantial evidence, which indicates the patterns of electrical activity of the brain show that various parts of the brain are responsible for different aspects of memory.

The study was conducted at the Muğla University kindergarten with a group of five year old children. The children in the study were learning English as a foreign language. They were all children of the university staff. There were 20 children in the study but only 8 of them were selected to take part in this study as it would be a case study. The criterion for the selection of the participants was that these 8 participants had attended all the vocabulary sessions. Those who missed even one single session were excluded.

Another reason why the number of participants was limited to 8 was that frequent sampling over a substantial period of time required for transcribing and analysing the data led towards the case study using a relatively small number of children. This would both enable transcriptions to build up individual development patterns while providing a width of learner ability to draw conclusions about the development on a group basis. It would also reduce errors through misattribution during transcription (Barrat-Pugh, 1990).

The children were instructed the selected lexical items only once. Then they were tested for their vocabulary recall and recognition levels on a weekly, monthly and three and five-month basis. Data was collected and audio recorded. Audio recordings were made every week during class hours. Recording started after five to ten-minute warm-up activities.

There were four data collection sessions in this study. Data was collected on a week, a month, three months, and five-month basis. This was a case study with eight participants, and the scores obtained through "conversation analysis" were transformed into charts and graphs. The overall results indicated the highest scores on recall belonged to semantic mapping whereas on recognition level they belonged to cognates. The lowest scores both on recall and recognition belonged to the set of unrelated words. The average percentage of vocabulary recall and recognition levels are as follows: In the first data collection session, the recall levels for the three sets of words were 70%, 70%, and 65% respectively, whereas the scores for recognition level

were 82.5%, 95%, and 82.5% respectively. In the second data collection session, the recall levels for the three sets of words were 62.5%, 54%, and 60% respectively.

Anahtar Kelimeler : fast mapping, kindergarten children, vocabulary retention, working memory

Kaynakça

Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory. An integrated approach*. New York: Wiley.

Ashman, A. F. and R. N. F. Conway (1997). *An introduction to cognitive education*. London: Routledge.

Atkinson, R. and Shiffrin, R. (1968). Human memory: a proposed system and its control *processes, in K. Spence and J. Spence (Eds.) The Psychology of Learning and Motivation: Advance in Research and Theory (pp. 89–195). New York, NY: Academic Press.*

Baddeley, A. D.,Gathercole, S. E., &Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, *105*, 158–173.

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189- 208. doi:10.1016/S0021-9924(03)00019-4

Barrat-Pugh, C. (1990). The development of grammatical morphemes in the speech of young second language learners within a conversational context. Unpublished Ph.D. thesis, University of Leeds.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carey, S. (1978). The child as a word learner. In M. Halle, J. Bresnan, & C. A. Miller (Eds.),*Linguistic theory and psychological reality* (pp. 264–293). Cambridge, MA: The MIT Press.

Carey, S., & Barlett, E. (1978). Acquiring a single new word. Proceedings of the Stanford Child Language Conference, 15, 17–29.

Craik, F.I.M. and Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 11*: 671–84.

(7348) The Relationship between Foreign Language Anxiety and Language Learning Strategies among Turkish EFL Learners

Şehnaz Nigar ÇELİK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

H. Eray ÇELİK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

The purpose of this research is to analyze the relationship between foreign language anxiety (FLA) and frequency of language learning strategies (LLS) among EFL learners attending Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education. Anxiety is one of the most well documented psychological phenomena. Language anxiety is defined as "the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second or foreign language" (MacIntyre, 1998).Foreign language anxiety affects all aspects of language learning including listening speaking and learning. In related literature, several studies revealed that psychological factors play an important role in language learning process (Chastain, 1975; Hortwitz et al., 1986; Young, 1990; Gardner & MacIntyre, 1993; Schumann, 1999)Language learning strategies are the actions, behaviors, steps, or the techniques to tackle a difficult language task (Oxford, 1993). Appropriate learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence in many instances (Chamot and Kupper, 1989; Oxford and Crookall, 1989; O'Malley and Chamot, 1990). In foreign language learning studies, both language anxiety's and language learning strategies' important role has been noted by many scholars. As the general principle that the learner needs to play an active role in the learning process (Hortwitz, 1999) has become widely accepted. Language learning strategies become vitally important in the enhancement of autonomy, as the use of appropriate strategies allows learners to take responsibility for their own learning (Dickinson, 1987). Learners have become the central figures in language classrooms, the variables that possibly affect their learning and strategies they employ have become one of the most fertile areas of research in foreign language learning. Therefore the study result may serve as a guide for foreign language teachers, administrators and language curricula planners. It may provide ways to better understanding of students learning English as a foreign language. To this end, this research was planned and conducted among 402 junior students in Yüzüncü Yıl University, at the Faculty of Education. This study aims at answering the following questions:

1. What levels of anxiety are present among male and female university EFL learners?

2. What types of language learning strategies do the university EFL learners use?

3. Is there any significant relationship between language anxiety and language learning strategies among university EFL learners?

These questions are direclty related the possible variables that may affect students' langauge learning process. Anxiety is a commonly studied especially at the setting that English is taught as a foreign language. By determining the possible relationship between anxiety and langauge learning straregies, the study aims to give valuable contributions to foreign langauge teaching in Turkey.

Method: Two questionnaires were used in this study. Horwitz and Cope's (1986) Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) and Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL) were administered to all first grade students attending Faculty of Education. English, as a foreign language, is a compulsory course that must be taken for all first grade students in Turkish universities; therefore, total population sampling was used for this study and of all first grade students, 402 students accepted to answer the questionnaires. In the first phase, descriptive statistics are planned to be used to determine the students' level of foreign language anxiety and language learning strategies they employ.

In this study, Structural Equation Model (SEM), which is one of the multivariate statistical methods, was also used for analyzing the data. SEM was preferred for confirmation of the existing theory. The main aim of SEM is to explain the simultaneous relationship patterns among an unobservable set of latent structures and observable one or more variables. In the study, measurement model was first performed to determine the casual relationship between the exogenous-endogenous variables and language learning strategies of the students. In confirmation of measurement model, confirmatory factor analysis was used. Then in order to evaluate the relationship among exogenous and endogenous variables, SEM was generated and the statistical results were analyzed. After these analyses, the relationship among the latent variables and item variables, how these item variables explain the latent variables, and the relationship among the latent variables were discussed thoroughly.

Although most the students participating in the study have taken English as a foreign language course since their primary education, the English courses at the first year of the university generally start from the beginner level. This shows that there are some variables that affect their language learning and these possible variables need to be determined. On the other hand, as the students had English courses previously in their compulsory school education, they are expected to employ language learning strategies to some aspects. Considering these aspects, high level of anxiety and a significant relationship between

foreign language learning anxiety and language learning strategies is expected from the results of this study. Furthermore, if the types of language learning strategies could be explained with their relation to anxiety level, it would be more effective to organize the courses according to strategies that students have.

Anahtar Kelimeler : language anxiety, Structural Equation Model, language learning strategies,

Kaynakça

Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.

Chastain, K. 1975. Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning* 25.153--61.

Gardner, R.C., & P.D. MacIntyre (1993). A student's contribution to second language learning: Part II, affective factors. *Language Teaching*, 26: 1-11

Horwitz, E. K., Horwitz, M. & Cope, J.(1986). Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, 70(2): 125-132.

Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27: 557-576.

MacIntyre, P. D. (1998). *Language anxiety: A review of the research for language teachers*. In D. J. Young (Ed.), Affect in foreign language and second language learning (pp. 2445). Boston: McGraw-Hill.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R.L. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73: 404-419.

Oxford, R. L. (1993). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal*, 2: 18-22

Young, D. J. 1986. The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals* 12:439-48.

(7670) Perceptions regarding the improvement of English language education in Turkey: Voices from the ELT world

Ahmet BASAL

Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

There has been a wind of change in the world affecting education (Özen, 2005). With the increasing effect of globalization, English has become dominant as the international language for communication. This dominance has had profound effects on English, becoming the most commonly taught foreign language in most countries including Turkey. According to Yıldırım and Okan (2007) "Relation with the West, Europe in particular, has always been an important issue on the political agenda of Turkey…. Therefore, learning English has been promoted wholeheartedly by successive Turkish governments" (p.57) and English as a foreign language education "has become an integral component of all levels of national education in Turkey…" (Doğançay-Aktuna, & Kiziltepe, 2005, p.254). In addition, teaching of English as a foreign language in Turkey has casted a shadow over the teaching of other foreign languages. In fact, English "is the only foreign language that has become a compulsory subject at all levels of education, featuring predominantly in language policy" (Kırkgöz, 2009, p.667). According to Uşun (2009, p. 57) "enhancing the quality of the education system is one of the subjects given high priority in Turkey" in recent years including English language education. In line with this reality, when considered the history of English language teaching in Turkey, it can be seen that massive investments have been made to improve English language education. Despite these investments, it is stated by individuals from all walks of life that English language education in Turkey is not at the desired level. In their study in which 130 studies from the period of 2005–2009 were investigated to provide an overview of applied linguistics and foreign language education in Turkey, Alptekin and Tatar (2011) suggest that "even though there have been major developments in the last decade, there is still a need for improvement in foreign language education in the Turkish context" (p.348) and quality is still a problem (Zok, 2010). In order to increase the quality in education, it is important to determine the perceptions of academicians, instructors and teachers who have active roles in teaching English as practitioners. This study aims to investigate the perceptions of stakeholders in Turkey towards the improvement of English language education in Turkey.

In this study, a qualitative research design with a phenomenological approach was adopted to describe the perceptions of stakeholders working in the field of English language education in Turkey towards improvement of English Language education. A phenomenological approach was employed since it allows to the researcher to gain insights through the use of participants' perspectives and interpretations based on their own experiences (Lester, 1999). The participants (n=208) were stakeholders working in the field of English language teaching in Turkey (Public Schools n=157, 75%; Private Schools n=52, 25%), experiences of whom ranged from 1-10 years to more than 26 years and retired. A questionnaire was developed to investigate the perceptions of the participants determined with the use of purposive sampling. Interviews were also held with 15 volunteering participants to support the data obtained from the questionnaire. The responses to the open-ended questions in the questionnaire and data obtained from the interviews were analyzed with content analysis. In the literature, content analysis is defined as "a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use" (Krippendorff, 2004, p.18) and utilizes "a set of procedures to make valid inferences from text" (Weber, 1990, p. 9). The data from two sources was coded and categorized with their frequency of occurrence to discover common themes based on separate analysis conducted by two researchers. Then the researchers came together to compare their findings related to codes and categories and refined their findings through discussion.

Participants listed teacher quality, teacher educator quality, curriculum used for teaching English in schools, methods and techniques used, curriculum used for training English Teachers in ELT departments, material quality, attitudes of administrators towards English language education, physical conditions of schools, working conditions of stakeholders, technological equipment in schools and increasing the number of classroom hours respectively in order of importance. The responses of the open-ended questions were grouped into 13 categories; the most frequently repeated categories were more skill-based approaches in classrooms, teacher and teacher trainer quality and hands-on training of teacher candidates and class size respectively. From these categories, three major themes were emerged: quality of English teachers and teacher trainers, quality of English lessons and physical conditions. Based on the interview data, participants expressed the importance of increasing the quality of English teachers and teacher trainers and providing more hands-on training and opportunities of practical training abroad.

Anahtar Kelimeler : English Language Teaching, improvement of English language education, perceptions, Turkey

Kaynakça

Alptekin, C., & Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005–2009). *Language Teaching, 44*(03), 328-353.

Doğançay-Aktuna, S., & Kiziltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes, 24*(2), 253-265.

Kirkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy, 23*(5), 663-684.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. Retrieved from https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/F50603E0-41AF-4B15-9C84-BA7E4DE8CB4F/0/Seaweedphenomenologyresearch.pdf

Özen, R. (1995). Teachers' perceptions about the teaching competencies of inset programs' instructors. *Eğitim ve Bilim, 30*(136), 68-76.

Usun, S. (2009). A Review of the new approaches and problems of the Turkish teacher education system. *Cypriot Journal of Educational Sciences,* 2(6), 57-67.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage.

Yıldırım, R., & Okan, Z. (2007). The Question of Global English-Language Teaching: A Turkish Perspective. *The Asian EFL Journal Quarterly, 9*(4), 54-66.

Zok, D. (2010). Turkey's language revolution and the status of English today. *The English Languages: History, Diaspora, Culture, 1*(1). 1-14.

(7710) Increasing learners' collocational knowledge: the effectiveness of an online learning platform

Ahmet BASAL
Yıldız Teknik Üniversitesi

Muhammet TORAMAN
Yıldız Teknik Üniversitesi

Kıymet Merve CELEN
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

In learning a foreign language, the prime importance is given to fluency in the target language. Fluency is directly related with the vocabulary knowledge of the language learners. Vocabulary learning and teaching is therefore an undoubtedly essential part of language learning and teaching processes and "there has been constant effort in search of the best technique to teach vocabulary" (Basal et al., 2016, p.47). Along with the developments in technology, its use is commonly witnessed in language education (Glonka et al., 2014) including vocabulary teaching. These remarkable technological developments lead to significant changes in teaching and learning processes (Pavlik, 2015) and experts in the field of foreign language teaching increasingly realize the opportunities offered by the emerging technologies. As an important part of vocabulary knowledge, collocations which can be described as "the habitual association of a word in a language with other particular words in sentences" (Robins, 2000, p. 64), and is essential for becoming fluent in the target language (Wu, Franken, & Witten, 2010), should be the main focus of language instruction since research has consistently shown that foreign language learners lack of collocational knowledge and experience considerable difficulties while producing collocations (eg: Bahns & Eldaw ,1993; Farghal & Obiedat,1995). Despite their utmost importance, "few have actually proposed how to accomplish… [to increase collocational knowledge]" (Gatbonton & Segalowitz, 2005, p. 342). Chan and Liou (2005) state that 'traditionally, collocation instruction was mostly conducted in a classroom-based context where teachers took full responsibility' (p. 233), which may be ineffective way of teaching collocations since 'collocations can partly be learnt in approximately similar ways to simple lexemes' (Nesselhauf & Tschichold, 2002, p. 252). In this context, this study set out to test the effectiveness of a novel approach to teach collocations to the learners of English as a foreign language. More precisely, the current study aims to investigate the effectiveness of collocation teaching with an online collocation learning system. To this end, a new online platform for learning collocations (COLP-www.studycollocation.com) was developed to teach adjective collocations of 50 nouns from the Academic Word List (Coxhead, 2000) and tested for its effectiveness on the collocation learning.

This pretest-posttest quasi-experimental 5-week long study aimed to investigate the effectiveness of online collocation learning platform (COLP) on teaching adjective noun collocations. The research question guided the study was: Are the activities with COLP more effective than traditional activities in teaching adjective-noun collocations? Seventy seven first-year students from an English Language Teaching Department of a state university in Turkey determined with convenience sampling formed the participants of the study. The language proficiency levels of the participants could be accepted as upper intermediate based on their Foreign Language Exam (YDS) scores. The study was carried out in a in the spring semester of the academic year 2015-2016 in a compulsory course called as Advanced Reading and Writing II whose aim was to increase the vocabulary knowledge of the students in addition to improve their reading and writing skills. The participants were divided into control (n=33) and experimental group (n=44). Traditional activities were used in the control group and COLP in the experimental group. The researchers guided the activities in both groups. Fifty nouns randomly selected from the Academic Word List (AWL) constructed by Coxhead (2000) and their adjective collocations were used in the study. A 50-item achievement test developed by the researchers was employed as the pre and post-test to determine whether differences between the two groups were statistically significant.

Based on the pretest result of the both groups at the start of the study, which tested their knowledge of adjective-noun collocations, no significant difference was found, indicating that their level was similar on the target collocations. Following the pretest, the participants in the control group learned collocations through the use of traditional activities whereas the experimental group with COLP for five weeks. At the end of the study, the post test was employed. Based on the post-test results, it was seen that the results of both groups increased their collocational knowledge significantly. However, when the post-test results of the groups compared, the participants in the experimental group performed significantly better than the control group, indicating the effectiveness of COLP in learning collocations over traditional activities.

Acknowledgement: This research has been supported by Yıldız Technical University Scientific Research Projects Coordination Department. Project Number: 2015-09-02-KAP02

Anahtar Kelimeler : Collocation, English language teaching, online system, vocabulary teaching

Kaynakça

Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System, 21*, 101–114.

Basal, A., Yilmaz, S., Tanriverdi, A., & Sari, L. (2016). Effectiveness of Mobile Applications in Vocabulary Teaching. *Contemporary Educational Technology, 7*(1), 47-59.

Chan, T. P., & Liou, H. C. (2005). Effects of web-based concordancing instruction on EFL students' learning of verb–noun collocations. *Computer Assisted Language Learning, 18*(3), 231–251.

Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, *34*(2), 213–238.

Farghal, M., & Obiedat, H. (1995). Collocations: A neglected variable in EFL. *IRAL, 33*(4), 315–333.

Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review, 61*(3), 325–353.

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014).Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning, 27*(1), 70-105.

Nesselhauf, N., & Tschichold, C. (2002). Collocations in CALL: An investigation of vocabulary-building software for EFL. *Computer Assisted Language Learning, 15*(3), 251–279.

Pavlik, J. V. (2015). Fueling a third paradigm of education: The pedagogical implications of digital, social and mobile media. *Contemporary Educational Technology, 6*(2), 113-125.

Robins, R. H. (2000). *General linguistics* (4th ed.). Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press.

Wu, S., Franken, M., & Witten, I. H. (2010). Supporting collocation learning with a digital library. *Computer Assisted Language Learning*, *23*(1), 87–110.

(8120) The Adaptation of English Teachers' Attitudes Scale of Communicative Approach to Turkish

Hasan Basri MEMDUHOĞLU
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Şehnaz Nigar ÇELİK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Ever since Hymes (1971) discuused idea of communicative competence and Canale and Swain (1980) considered its implications for language teaching, communicative language teaching (CLT) has achieved prominence (Sato & Kleinsasser, 1999). Like rest of the World, in Turkey communicative language teaching has gained popularity. Ministry of National Education redesigned the primary and secondary English course curricula and textbooks according to the principles of communicative language teaching. However the studies about the principles of communicative language teaching in classroom are rare, with most teachers professing commitment to the communicative approach but following more structural or traditional approaches in their classrooms. The literature on curriculum innovation and implementation suugests that one causes of the discrepancy between prescribed tehory and classroom practice may be teachers attitudes (Karavas-Doukas, 1996).

The investigation of English teachers' attitudes can help to identify the possible diffuculties that teachers encounter when they try to implement the curricular innovations in the classroom (Dingwall, 1985). Furthermore, such kind of investigation can also be helpful in establishing the most appropriate kind of support that is needed in in-service teacher development (Breen, 1991). However, the studies on English teachers' applications in Turkish setting are rare. The curricula and textbooks are prepared by the Ministry of National Education and all public schools are expected to follow the same curricula and teaxbooks. These are another important point that should be analyzed whether the curricula and textbooks are communicative or not. However, the teachers' attitudes are very crucial for adopting the materials that are supported by the Ministry. However, most of the studies focus on the theoratical part of the issue, and the attitudes inside the classrooms are ignored. In order to define the classroom applications of the teachers, their attitudes are required to be determined. However, in literature it is difficult to find an attitude scale towards communicative approach. Therefore, both reliable and valid Turkish scale to measure the English teachers' attitudes to communicative approach is needed.

To this end, the purpose of this study is to translate and adapt scale of teachers' attitudes scale to the communicative approach developed by Karavas-Doukas (1996) into Turkish. By adapting the mentioned scale into Turkish language the study also aims to determine the English teachers' attitudes to communicative approach.

The instrument was first translated into Turkish using a back-translation technique, which includes the use of a panel of experts and interpreters to translate the items from the source language to the target language and back translate them to the source language. In order to conduct the study with the English teachers, the official permissions were requested from Van Provincial Directorate of National Education. Both the Turkish and original versions of the scale were applied to 67 English teachers to examine the language equivalence. Since the scale had high levels of language equivalence, validity and reability studies were conducted. For construct validity, exploratory and confirmatory factor analysis, discriminant validity and item-total correlations were employed. For reliability, internal consistency and test-retest analysis were employed. After the results demonstrated that the Turkish version of the scale is valid and reliable measure, the scale was finally administered to 115 English teachers working in primary and secondary public schools of Van province of Turkey. The scale consisted of 24 statements (12 favourable and 12 unfavourable) which fell into 5 thematic groups:

1. group/pair work (4 statements)

2. quality and quantity of error correction (4 statements)

3. the role and contribution of learners in the learning process (6 statements)

4. the role of the teacher in the classroom (4 statements)

5. place/importance of grammar (6 statements)

Then the teachers attitudes scores towards the given thematic groups were analyzed

The results of the study demonstrated that the Turkish version of the scale is valid and reliable measure. However, the teachers attitudes towards the communicaitive approach is expected to be lower than as assumed; beacause, most of the teachers were not able to get enough preparation or in-service training to apply the curricula and textbooks that were prepared according to the commnunicative approach. Another reason for this expectation is that teachers' language proficiency may prevent them to be communicative in the classroom and this may result in not using communicative approach but instead follow the traditional, structural methods.

Anahtar Kelimeler : Communicative Language Teaching, Scale Adaptation, Teachers' Attitudes

Kaynakça

Breen, M. P. (1991). Understanding the language teachers' in Phillipson et al (1991). *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevendon, Avon: Multilingual Matters.

Dingwall, S. C. (1985). *The Teacher Varible in ELT*. Unpublished PhD. Thesis, Lancaster University.

Freeman, D. & J. C. Richards. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. TESOL. Quarterly. 25 (2): 193-216.

Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scale to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3): 187-198.

Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: making it work. ELT Journal. 41 (2):136-145.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62: 307-332.

Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (1986). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Sato, K. Kleinsasser, R. C. (1999). Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings. *The Modern Language Journal*, 83: 494-517.

Savignon, S. J. (1991): Communicative language teaching: State of art. TESOL Quartely, 25: 261-277.

(7082) Açıköğretim Mezunlarının İstihdam ve İş Olanaklarına İlişkin Öğrenci görüşlerinin Analizi

Mehmet FIRAT — Anadolu Üniversitesi
Hakan KILINÇ — Anadolu Üniversitesi
T. Volkan YÜZER — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Yükseköğretimin en temel hedeflerinden biri çeşitli iş kollarında ihtiyaç duyulan iş gücünü karşılayacak insan profili yetiştirmektir. İhtiyaç duyulan insan profilinin yetiştirilmesi ise eğitim kurumlarının sorumluluğundadır. Ancak yükseköğretime artan talep ihtiyaç duyulandan çok daha fazla eğitimli bireylerin yetişmesine neden olmaktadır. Özellikle açık ve uzaktan öğretimin daha esnek daha ucuz ve kitlesel eğitim anlayışıyla günümüzde yükseköğretim almak oldukça kolaylaşmıştır (Bollag ve Overland, 2001; Hellman, 2003). UNESCO ve Dünya Bankası'nın araştırmalarına göre, uzaktan eğitimin öğrenci başına maliyetinin geleneksel eğitimin üçte biri kadar olduğu ifade edilmektedir (Berberoğlu, 2010). Bu bağlamda uzaktan eğitimin fayda maliyet açısından da öğrenciler için cazip bir tercih haline geldiği söylenebilir. Bu da istihdam edilecek kişilerin belirlenmesinde daha detaylı ve seçici süreçlerin devreye girmesine neden olmaktadır. Diğer bir ifadeyle yükseköğretimden mezun olan kişi sayısı arttıkça kamu ve özel sektör işe alımlarda daha seçici ve eleyici mekanizmalar geliştirmeye başlamıştır. Yeni dönemde ihtiyaç duyulan insan profilinin temel özelliklerinden bazıları; eleştirel düşünme, bağımsız çalışma, kendi kendine öğrenme ve teknoloji okuryazarı olma şeklinde sıralanabilir. Açık ve uzaktan eğitim hizmetlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri odağında gerçekleştirildiği, bağımsız çalışma gerektirdiği, kendi kendine öğrenme gerektirdiği, yaşamboyu öğrenme yeterliklerini gerektirdiği göz önünde bulundurulduğunda günün ihtiyaç duyulan insan profiline uygun bireylerin yetiştirilmesine ne kadar uygun bir yapıda olduğu görülmektedir.

Açık ve Uzaktan Öğrenmenin yaygınlaşması yükseköğretimde eğitimde fırsat eşitliği, zaman ve mekan esnekliği, eğitsel kaynak çeşitliliği, yaşamboyu öğrenme olanakları ve program çeşitliliği gibi çok sayıda avantaj sağlamıştır. Ancak kitlesel öğretim faaliyetlerini kapsayan açık ve uzaktan öğretim, doğası gereği geleneksel öğretim faaliyetlerinden daha fazla kişiye eğitim olanaklarını ulaştırmakta ve bunun sonucunda daha fazla mezun vermektedir. Açık ve uzaktan öğretimin bu önemli özelliği de öğrencilerinin istihdamı konusunda soru işaretlerine neden olmaktadır.

Dünya genelinde 2007'de 150 milyon yükseköğretim öğrencisi varken 2012'de yükseköğretim öğrencisi sayısı 165 milyon olmuştur ve bu sayının 2025'te 263 milyona yükselmesi beklenmektedir (Kanwar, 2012). Türkiye'de ise Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM, 2013) verilerine göre 2012-2013 Öğretim yılında üniversitelere 984.191 öğrenci yeni kayıt yaptırmış ve toplam öğrenci sayısı 4.975.690'a ulaşmıştır. Bu sayılara ön lisans, lisans, ikinci öğretim, lisansüstü ve tıpta ihtisas öğrencilerinin sayıları da dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerden açık öğretime yeni kayıt olanların sayısı ön lisansta 151.618 iken lisansta 61.868 olmuştur. Toplam sayılara bakıldığında açık öğretim önlisans öğrencilerinin sayısı 749.965 iken lisansta 1.506.887'ye ulaşmıştır ve açık öğretimdeki toplam öğrenci sayısı 2.256.852 olmuştur. Dolayısıyla 2013 yılı itibariyle Türkiye'deki toplam öğrenci sayısının yaklaşık olarak %50'si açıköğretim öğrencisidir. Sadece Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde yer alan programlarda 2014 yılında yaklaşık olarak 1.4 million öğrenci öğrenim görmüştür (AÖF, 2015). Bu yönüyle Anadolu Üniversitesi ülkenin artan nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayarak ekonomik gelişmeye katkı sağlamaktadır (Berberoğlu, 2010).

Açıköğretimin artan öğrenci sayısı, sistemden mezun olanların istihdamı konusunda yanlış veya yetersiz algıların gelişmesine de neden olmaktadır. Özellikle Açıköğretim okuyan öğrencilerin mezun olduktan sonraki kariyer planlarında ve istihdamları konusunda önemli çekinceleri olduğu görülmektedir. Özellikle yüz yüze öğretim mezunlarının istihdam ve işe alınma olanakları ile Açıköğretim mezunlarının istihdam ve işe alınma olanakları arasında önemli farklılıklar olduğu algısı toplumun genelinde ve öğrenciler arasındaki tartışma konularından biridir.

Bu araştırmada Açıköğretim öğrencilerinin iş bulma konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 38 Açıköğretim öğrencisinin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Toplanan nitel veriler tematik içerik analizine uygun olarak kodlanmış ve kodlanan verilerden temalara ulaşılmıştır. Tematik analizde içerik analizi tekniklerinden biri olan tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Tümevarımsal analizde verilerin analize hazırlanması için dökümü ve düzenlenmesi, dökümü yapılan verilerden genel anlam çıkarmak için verilerin bütün olarak incelenmesi, elde edilen verilerin parçalara bölünüp, parçalar adlandırılarak kodlara ulaşılması, ulaşılan kodların indirgenip birleştirilerek temalara ulaşılması adımları izlenmiştir (Cresweell, 2005; Bilgin, 2006). Elde edilen nitel verilerin içerik analizi üç araştırmacı ile birlikte bağımsız bir araştırmacı tarafından da tekrarlanmıştır. Bağımsız araştırmacılar tarafından ulaşılan tema ve alt temalar karşılaştırılarak bulguların güvenirliği kontrol edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri çevrimiçi bir tartışma grubundan alınmıştır. Birnbaum'a (2004) göre araştırmacılar sosyal medya ve internet aracılığıyla ulaşılması zor örneklere ilk elden, daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşabilirler. Araştırma süreçleri iyi yapılandırıldığında ise bu tür araştırmaların tekrarlanabilirlikleri oldukça yüksek olabilmektedir. Ayrıca bireyin görüşlerini açık

ve özgür bir biçimde ifade etmesine olanak sağladığı için Web, sosyal bilimlerde araştırmaya yeni bir boyut kazandırmıştır (Stanton ve Rogelberg, 2001). Online tartışma forumlarında öğrencilerin herhangi bir baskı veya etki altında olmadan görüş bildirmeleri mümkün olmaktadır. Bu açıdan online veri toplamanın bu araştırma bağlamında öğrencilerin görüşlerini açık bir biçimde ifade etmelerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Açık ve uzaktan öğretim günümüz yükseköğretiminde yeri doldurulamaz öneme sahiptir. Buna rağmen açık ve uzaktan öğretime ilişkin toplum algısında hala reputation problemleri bulunmaktadır. Bu da iş bulamama, sosyal çevrelere katılamama ve saygınlık problemlerini beraberinde getirebilmektedir. Bu araştırmada açık ve uzaktan öğretim öğrencilerinin mezuniyet sonrası istihdam koşullarına yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan tümevarımsal içerik analizi sonucunda 5 ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar tekrarlanma sıklıklarına göre Kariyer Planlama, İş Kollarında Çeşitlilik, Mezuniyet Türü, Düşük Beklenti, Unvan şeklinde sıralanmıştır. Ulaşılan bu temalara ilişkin alanyazın destekli detaylı tartışmalar gerçekleştirilecektir. Her bir tema, doğrudan alıntılarla desteklenerek incelenecektir. öylece Açıköğretim öğrencilerinin istihdamına ilişkin soru işaretlerinin giderilmesine katkı sağlanmış olacaktır. Araştırma sonuçlarına dayanarak Açıköğretim öğrencilerinin kariyer planlaması, iş olanakları, çalışma alanları ve mesleki bilgilerine ilişkin uygulamaya yönelik öneriler sunulacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin görüşlerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara dayanarak ileride yapılabilecek araştırmalar önerilecektir. .

Anahtar Kelimeler : Açık ve uzaktan öğrenme, yükseköğretim, istihdam, kariyer planlama

Kaynakça

Açıköğretim Fakültesi (AÖF), (2015). *2014-2015 Öğretim Yılı Açıköğretim Sistemine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Birnbaum, M.H. (2004). Human research and aata collection via the Internet. Annual Review of Psychology, 55, 803-832.

Berberoğlu, B., (2010). Ekonomik Performansın Anadolu Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitim Yapan Fakültelerin Mezun Sayılarına Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,10(*2). 99-110.

Bollag, B. ve Overland, M. A. (2001). Developing countries turn to distance education. *Chronicle of Higher Education, 47*(40).

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualtative research (2nd Ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

Hellman, J. A., (2003). *The riddle of distance education: Promise, problems and applications for development*. United Nations Research Institute for Social Development.

Kanwar, A. (2012). Four decades of open and distance learning - Future directions. Keynote Presentation International Conference on ICT Culture in Education, 27 September 2012, India.

ÖSYM (2013). Öğrenci Sayıları Özet Tablosu 2012-2013 Öğretim Yılı. 22.02.2016 tarihinde http://osym.gov.tr/dosya/1-69398/h/1ogrencisayozettablosu.pdf adresinden erişilmiştir.

Stanton, J. M. and S. G. Rogelberg (2001). Using internet/intranet web pages to collect organizational research data. Organizational Research Methods, 4, 200–217.

(7282) Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Aşkın KARADUMAN — İçişleri Bakanlığı

Sinem TARHAN — Bartın Üniversitesi

ÖZET

Toplumların şekillenmesi ve gelişmesindeki en önemli faktör eğitimdir. Bu faktörün doğru planlanması etkili ve verimli uygulanması ve değerlendirilmesi eğitimin hedeflerine ulaşılmasında son derece önemlidir (Afacan, 2010, 1). Birey doğumundan ölümüne kadar sürekli bir şeyler öğrenir. Öğrenilenlerin çoğu günlük hayatla ilgili bilgilerdir. Bireyin yaşayarak ve çevresindeki insanlardan görerek öğrendiklerinin yanı sıra örgün ve yaygın eğitim kurumlarındanaldığı bilgiler de hayatının bir parçası olmaktadır (Akkuş, 2008, 1).Yeni bilgi ve beceri kazanma, bireyin kendisine yatırım yapması demektir (Erdamar, 2011,220).Yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesine yönelik, formal veya informal bütün öğrenme faaliyetleri olarak da tanımlanmakta (Demirel, 2009, 134), bu faaliyetin içinebireylerin kendilerini geliştirmek amacıyla kasıtlı, sistemli ve istekli olarak gerçekleştirdikleri her türlü çalışma girmektedir (Poyraz, 2013,131).Yaşam boyu öğrenme bir öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimi olmakla birlikte yaşama bir hazırlık süreci değil, aynı zamanda yaşamın bir parçasıdır(Erdamar,2011, 220).Bilimde, teknolojide, sanatta ve sosyal hayatta yaşanan hızlı gelişmeler insanlığın sahip olduğu bilginin hızla artmasına neden olmuş, bu süreçte yaşam boyu öğrenme kavramı bireylere gerekli olan nitelikli güncel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli hâle gelmiştir. Bireylerin, karşılaştığı problemleri başarıyla çözebilmeleri, kendi kendisini yönlendiren, motive eden, yaşam boyu öğrenebilen bireyler hâline gelebilmeleri için bilgi ve becerileri konusunda pozitif bir özyeterlik algısı geliştirmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003, 3). Özyeterlik bireylerin arzuladıkları amaçlara ulaşmaları için gereken belirli davranışları gerçekleştirme kapasitelerine olan inançlarıdır(Bandura, 2000).Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, planlama yapmakta, aldıkları sorumlulukları yerine getirmekte ve karşılaştıkları sorunları çözmekte başarılıdırlar. Özyeterlikleridüşük olan bireylerde ise başarısızlık oranları ve buna ilişkin olumsuz duygular yüksek olmaktadır(Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008,148). Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler sosyal yaşamda ve iş yaşamında daha başarılıdır (Baysal, 2010, 1). Bu noktadan hareketle özyeterlik algısının yaşam boyu öğrenme için büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme, bireyin hem kişisel gelişiminde hem de topluma yararlı bir birey olmasında önemlidir. Öğrenme faaliyetlerinin amaca yönelik ve verimli olabilmesi de bireylerin özyeterlik inançları ile yakından ilgilidir. Kendini tanıyan, nasıl daha kolay öğrendiğini bilen, karşılaştığı yaşam olaylarının üstesinden gelebilmek konusunda kendine güvenen birey yaşam boyu öğrenme ve gelişmeye de açık olacaktır. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları, sınırlılıkları ve önerilerinden hareketle, bu araştırmada demografik özellikler ve özyeterlik inancının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile ilişkisi incelenmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı Bartın Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksekokul, anne-babanın eğitimi, anne-babanın mesleği, gelir düzeyi ve serbest zaman etkinlikleri) doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

2.Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Üniversite öğrencilerinin özyeterlik algıları ne düzeydedir?

4.Öğrencilerin özyeterlik algı düzeyleri demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma sonuçlarının üniversite öğrencilerinde özyeterliğin geliştirilmesine, yaşam boyu öğrenmenin öneminin kavranmasına, yaşam boyu öğrenme eğiliminin güçlendirilmesine yönelik programların geliştirilmesine ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 akademik yılında Bartın Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde/yüksekokulunda lisans programlarına devam eden 1. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada 529 öğrenciden veri toplanmış, 59 katılımcının kişisel bilgilerini ve ölçek maddelerini eksik doldurduğu tespit edilmiş olup bu katılımcıların yanıtları geçersiz sayılarak 470 katılımcının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplamak için Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Belirme Ölçeği" ile Jerusalem ve Schwarzer (1979) tarafından geliştirilen ve Yeşilay (1993) tarafından da Türkçeye çevrilen"Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır (Tarhan, 2012, 103-104).Ölçeklerin bu araştırmadaki

Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleriYaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin 0,90, Genellenmiş Özyetkinlik Beklentisi Ölçeğininise 0,83 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada verilerin analizi için SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin demografik özelliklerinden elde edilen veriler için frekans ve yüzde kullanılmıştır.Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır.Analizler sonucundaise yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin toplam puanlarının ve genellenmişözyetkinlik beklentisi ölçeğinin toplam puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p<.05$). Gruplar normal dağılım göstermediğinden dolayı Kruskal Wallis H-Testi, Mann WhitneyU-Testi ve Spearman-Brown (Sıra Farkları) Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Bartın Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, baba mesleği ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılıkların; kızların, babası muhasebeci olanların ve serbest zamanlarında kitap okuyan ve televizyon izlemeyen üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özyeterlik algıları araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, fakülte/yüksekokul ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve sinemaya gitme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların; erkeklerin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na devam edenlerin, serbest zamanlarında kitap okumayan ve sinemaya giden üniversite öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında ise pozitif ve aynı yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Özyeterlik Algısı, Üniversite Öğrencisi.

Kaynakça

Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003).Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bandura, A. (2000). *Self- efficacy: theexercise of control.* (4 thprinting). New York: W.H. Freeman.

Baysal, E.(2010).*Hemşirelerde öz-yeterlilik inancı ve iş doyumu ilişkisi:Bir üniversite hastanesinde saha çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi,Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara.

Demirel, M. (2009) . Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Öğrenmeyi öğrenme. *II. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu.*18-19 Nisan 2009.İstanbul Kültür Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi. İstanbul.

Erdamar, G. (2011).Yaşam boyu öğrenme.(Ed. Ö.Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (5.Basım).219-237. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Poyraz, H. (2013). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenler. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu.*10-11 Mayıs 2013, Bildiriler Kitabı II, 128-132. Sakarya.

Tarhan, S. (2012). *Umudun özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması.*Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim BilimleriEnstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö.Ç. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 41(2), 143-167.

(7465) Çay Ve Bilim

Hediye Şule AYCAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Nihat AYCAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

İnsan ömrünün geçmiş yıllara göre uzamasıyla, kişilerin boş zamanlarını kaliteli bir şekilde yaşamaları önem kazanmıştır. Bilgilerdeki değişimin sürekliliği ve hızı; günümüz insanında her yaşta öğrenme ihtiyacını daha da arttırmıştır. Bireylerin gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazanabilmelerini sağlayan "yaşam boyu öğrenme" kavramı 1920'li yıllardan başlayarak gündeme gelmiştir. Bilgilerin, becerilerin hızla eskidiği ve yetersizleştiği dünyamızda, hangi düzeyde eğitim alırsa alsın, herkesin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi hizmetlerinden sürekli yararlanarak kendini yenilemesine, geliştirmesine hem hakkı hem de gereksinimi vardır. Yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılmasında, bu eğitimi veren kurum yöneticilerinin algıları da çok önemlidir. Üniversiteler, bir mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırırken, aynı zamanda öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini de geliştirmektedir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra güncel gelişmeleri yakalamalarının tek yolu yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleridir. Öğrenmenin her yaşta gerçekleşmesi için sınıf ortamından ve belirli öğrenme kalıplarından çıkılması doğaldır. Yetişkin öğrenme sürecindeki önemli faktörlerden biri; onların hoşça vakit geçirebilecekleri informal öğrenme ortamlarıdır. İnformal öğrenme, bireyin hayatında doğal olarak ortaya çıkan ve deneyimleri sonucunda oluşan öğrenmeler bütünü olup, özellikle öğrencilerin etkin öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bilişim teknolojileri ile endüstriyi bir araya getirmeyi amaçlayan Dördüncü Sanayi Devrimini yaşadığımız bu dönemde, söz konusu yeniliklerin toplum üzerindeki sosyal etkisinin incelenmesi, araştırmaların halkla buluşması büyük değer kazanır. Bu nedenle bilimsel araştırmaların topluma iletildiği, yani bilim iletişimiyle ilgili çok sayıda proje geliştirilmiştir. Genellikle, bilimsel araştırmaların halkla buluştuğu mekânlar Bilim Kafelerdir. Bu kafelerde insanlar içeceklerini yudumladıkları rahat ortamlarda, bilimle yüz yüze gelmekte, yeni araştırmalarla tanışmaktadır. Bilim Kafelerde o gün incelenecek konuyla ilgili birkaç uzman, moderatör yardımıyla ön bilgi verdikten sonra, dinleyicilerin katılımıyla bilimsel tartışmalar sürdürülmektedir. Kafelerde tartışılan konular, ülke halklarının gereksinimlerine göre değişir. Örneğin; bu konular ABD'de nanoteknoloji, Japonya'da astronominin çeşitli dalları iken, Uganda'da HIV virüsüdür. İlk Bilim Kafe (Café Scientifique) 1998'de İngiltere'nin Leeds şehrinde kurulmuş olup, temeli 1992'de Fransa'da felsefeci Marc Sautet'in başlattığı Café Philosophique hareketine dayanır. Böylece, Fransa ve İngiltere'de bilimsel etkinlikler akademik ortamdan popüler yerlere taşınarak dinleyicilerin ilgisi çekilmiştir. Bilim insanları kendi araştırmalarını meslektaşları ile bilimsel dergilerde ve konferanslarda paylaştığından, Bilim Kafeler onların halka ulaşmalarında en uygun yerlerdir. Ülkemizde Halk Eğitim Merkezlerinde çeşitli beceri kursları verilmekte, kırsal bölgelerde de çocuk ve kadın sağlığı, tarım, hayvancılık gibi konularda uygun mekânlarda bilgiler verilmektedir. Çağdaş medeniyetler düzeyine ulaşabilmek için, toplumda bilimsel bilginin yaygınlaştırılması ve bilim okuryazarlığının kazandırılması gerekir. Bilim okuryazarı olan kişiler, toplum sorunlarına ve çevrelerine karşı daha duyarlı olup, bilgiye ulaşmada zorluk çekmezler ve yeni fikirler üretebilirler. Böyle kişiler, çevrelerini de aydınlatacağından toplumun gelişmesinde de etkili olurlar. Bu çalışmada, toplumumuzun bilgi toplumuna dönüşümünde katkı sağlayacak Bilim Çayevlerinin kurulup kurulmaması tartışmaya açılacaktır. Başka bir deyişle, önerdiğimiz Bilim Çayevleri, toplumumuzun bilim okuryazarlığına destek olacak mıdır? problemine yanıt arayacağız. Ülkemizdeki en yaygın ve ucuz içecek çay olduğundan, kişilerin rahatlıkla bu mekânlara gelmesi mümkündür. Formal ortamlar yerine, katılımcıların rahat edecekleri yerlerde bilimsel tartışmaların yapılması, ülkemizde de denenmelidir.

Bilimin yaygınlaştırılmasına yardımcı bir mekânın önerildiği bu çalışma, bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması nitel araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Bu tür çalışmalar; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir. Durum çalışması "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemeye olanak veren bir araştırma yöntemidir. Durum çalışma desenleri; bütüncül tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni şeklinde olup, çalışma, bütüncül tek durum deseni tipindedir. Bütüncül tek durum desenlerinde; bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimi vardır. Bu araştırmada, yetişkin eğitiminde informal mekânlar olarak Dünyada örnekleri olan Bilim Kafeler; Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Danimarka, İtalya ve Uganda gibi ülkelerdeki örnekleri ayrıntılarıyla incelenmiş, bunların yerine, ülkemize özgü, özellikle yetişkinler için, bilimsel tartışmaların gerçekleştirildiği Bilim Çayevlerinin kurularak geliştirilmesi tartışmaya açılmıştır. Ülkemizde birçok kentte bilim merkezleri varsa da, bunlar genellikle öğrencilere hizmet vermekte ve bu merkezlerde fen derslerinin anlaşılmasına yardımcı bazı deneyler yapılmaktadır. Türkiye'de sosyal medya üzerinden Bilim Kafe benzeri bilgilendirmeler yapılsa da, çay ile bilimin bütünleşmesinin halkımız için daha uygun olacağı düşünülebilir.

Bilim Çayevlerinde tartışılacak konular, ihtiyaçlara göre belirlenmelidir. Örneğin, emekli bürokratların, akademisyenlerin yaşadığı çevrelerde son bilimsel gelişmeler tartışılırken; kırsal bölgelerde çocuk ve kadın sağlığı, tarım, hayvancılık gibi konular ele alınabilir. İlgili kuruluşlarca sadece pratik bilgilerin verildiği uygulamalarda, bireylerin bilim okuryazarı olmaları sağlanamaz. Toplumda bilimsel bilginin yaygınlaştırılması ve bilim okuryazarlığının kazandırılması amaçlandığından, Bilim Çayevlerinin bu

yönde hizmet vermesi denenebilir. Çay denilince akla gelen düzenek semaver olduğundan; çay yanında bilim aşağıdaki gibi formüllendirilerek BİLİMVER isimli bir ortam oluşturulabilir.

BİLİM + semaVER = BİLİMVER.

Çayevindeki halk, uzmanlar, moderatör, gibi bileşenler; semaverin su haznesi, demlik gibi parçaları ile somutlaştırılarak yeni bir model oluşturulabilir. Eğitimin okul dışında ve okul çağını geçmiş kişiler için de verilebileceği bu ortamların (BİLİMVER merkezleri) çeşitli kurumlarca desteklenmesi, bilim okuryazar bir toplumun oluşumuna katkı sağlayacaktır. BİLİMVER merkezlerini desteklemede yerel yönetimler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları görev alabilirler. Bu merkezler kurulup hizmet verdikten sonra, katılımcılarla yapılacak görüşmeler yardımıyla başarı ya da başarısızlık durumları değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Bilgi Toplumu, Bilim Kafe, Çayevi, BİLİMVER

Kaynakça

Anon. (2010) Life-Saving Learning around the Drinking Pot, *Bulletin World Health Organ*, 88, 721-722.

Coşkun, Y. D., Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.

Çavuş, R., Topsakal, Ü. U., Kaplan, A. Ö. (2013). İnformal Öğrenme Ortamlarının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kocaeli Bilgievleri Örneği, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 15-26.

Doğan, S. , Kavtelek, C. (2015). Hayat Boyu Öğrenme: Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.

Kaya, H. E. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.

Kamegal, K., Hiramatsu, M., Takanashi, N., Taukada, K. (2006.) Popularization of Astronomy under Cooperation between Students and Educators in Japan: the TENPLA Project (2), Innovation in Teaching/Learning Astronomy Methods, *XXVI.IAU General Assembly*, Prag.

Tourney, C., Reynolds, J. R., Aggelopoulou, A. (2006). Dialogue on Nanotech: The South Carolina Citizens' School of Nanotechnology, *Journal of Business Chemistry*, 3(3),3- 8.

Türkmen, H. (2015). Yetişkinlerin İnformal Öğrenme Ortamlarına Ziyaret Gündemleri: Sasalı Doğal Yaşam Parkı Örneği, *Journal of European Education*, 5(1), 15-23.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin: Ankara.

Yin, R. K. (1984). Case Study Research: Design and Methods, Beverly Hills, CA: Sage, Aktaran: Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin: Ankara.

(7466) Türk Toplumunda Yetişkin Eğitimi Modelleri: Kahvehaneler, Kıraathaneler Ve Kafeler

Nihat AYCAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hediye Şule AYCAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Eğitim ve öğrenme problemi, kültür ve tarihten bağımsız değerlendirilemez. Yetişkin eğitiminin geçmişten günümüze mekânları, kahvehaneler, kıraathaneler ve kafelerdir. Bu yerlerin incelenmesiyle, yetişkin eğitiminin toplumdaki durumu belirlenmiştir. Oluşumlarından itibaren kahvehaneler, kıraathaneler ve kafeler, devlet ile halk arasındaki gerginliklerin, çatışmaların ifade yerleri, tampon kurumlar olup; buralarda güncel sorunlar kadar, hükümetlerin paylaşmak istemedikleri konular da gündeme getirilerek yetişkin eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu mekânlar insanların iletişim merkezleri, yaşam deneyimlerinin geçtiği yerler, kamusal alana açılan kapılar olup; kişilerin kendilerini rahat hissettikleri yerledir. Buralardaki kahve, zevki çağrıştırdığı gibi; konukseverlik, saygınlık, samimiyet ve sohbetin de simgesi olduğundan, sosyal içicilik sağlar. Böylece kahve; kahvehaneler, kıraathaneler ve kafeleri, toplum yaşamının sosyal mekânları, düşünce üretim ve kimlik oluşturma yerleri ile toplumsal cinsiyetçi mekânlara dönüştürmüştür. Buraların özgür tartışma ortamlarında, kültür yeniden üretilir; toplumsal değişme gerçekleşir. Toplumsal ayna işlevine sahip söz konusu mekânların, yetişkin eğitimine katkıları değerlendirilmelidir. Türklerdeki ilk kahvehane, XVI. Yüzyılda İstanbul Tahtakale'de açılmış; bunu, ticaretin yoğunlaştığı yerlerde açılan kahvehaneler izlemiştir. Yetişkin eğitimi işlevine sahip kahvehaneler işlevlerini Tanzimat'la birlikte, okuma salonları şeklindeki kıraathanelere bırakmıştır. Buralar, dini veya siyasi nedenlerle, sık sık denetleme, yasaklama, hatta kapatılma ile karşılaştıklarından; varlıklarını koltuk kahvehaneleri, gizli kahvehanelerle sürdürmüşlerdir. Cumhuriyet dönemi kahvehaneleriyle kıraathaneleri, ekonomik, siyasal, kültürel konuların özellikle tartışıldığı özel mekânlar şeklinde yeniden yapılansalar da, zamanla bu işlevlerinin azalmasıyla; bazen olumlu, bazen olumsuz nitelendirilmişlerdir. Olumsuz nitelendirilmesi, onların; gürültü, toplumsal atalet, miskinlik, tembellik ve özellikle oyun yerleri olması, müdavimlerinin de kişisel, sosyo-ekonomik ve kültürel sorunları olanlardan oluşmasındandır. Günümüzün bazı gecekondu kahvehanelerinin, karşı kültürü besleyip güçlendiren merkezler şeklinde algılanması; kahvehanelerle kıraathanelerin, yetişkin eğitimlerini gereğince yerine getirememelerine yol açmıştır. Diğer yandan, sosyalleşme ve sohbetten daha fazla anlamla küreselleşmenin yerel kültüre müdahale edip, ekonomi, politika ve kültürün önüne geçerek, ideolojik boyutlu bir yaşam tarzı, hayat projesi tasarlayan mekânları, kafeleri ortaya çıkarması, kahvehanelerle kıraathaneleri olumsuz etkilemiştir. Kafeler, belirli ekonomik düzey ve yaştakilere hitap ederken, yanlarına "kafe heryerde"yi, sosyal paylaşım sitelerini de almakla, onları yetişkin eğitimi yapamaz hale getirmiştir. Kahvehanelerle kıraathaneler de il, ilçe ve köylerde yetişkin eğitimi görevlerini yeniden düzenleyip; kafelere rağmen, varlıklarını sürdürme çabasına girmişlerdir. Ancak XX. Yüzyıl sonlarında, İngiltere'de ortaya çıkarak Avrupa'ya yayılan yetişkin eğitimi modelleri bilim kafelerdir. Bu yerler de iletişim üsleri olarak, sosyallik bağlarına sahiptir. Ayrıca, sorunları tartışan, onlara bilimsel açıklamalar getiren mekânlar olarak, kişilerin sosyal gereksinimlerini de karşıladıklarından; bilim kafeler, kahvehane ve kıraathaneleri, yetişkin eğitiminde işlevsiz kılmışlardır. Kahvehane, kıraathane ve kafeleri, Türk Toplumu'nun yetişkin eğitimi modelleri olduğunu tartışmaya açan çalışmanın problemleri: kahvehanelerle kıraathaneler, Türkiye'de ilk ortaya çıktıkları İstanbul'da, kişilerin kültürel yaşam pratiklerini üretip paylaştığı mekânlar mıdır? Bu yerler "kendilerine özgü mekânlardır", şeklinde tanımlanabilir mi? Söz konusu mekânlar, politik kültür oluşmasıyla şekillenmesinde, etkili olmuşlar mıdır? Kahvehane, kıraathane ve kafeler, müdavimlerini sosyalleştirdiği gibi; onlara, yetişkin eğitimi de vermişler midir? şeklinde belirlenmiştir.

Bu çalışma, kahvehanelerle kıraathane ve kafelerin, Türk Toplum hayatında yer almalarından itibaren, birer yetişkin eğitim merkezi görevi yapmaları ve bu görevin XX. Yüzyıldaki dönüşümünü; Türk Toplumu'nun sosyal gerçekleri yönünde tartışmaya açmaya fırsat verecek bir durum değerlendirmesidir. Durum değerlendirmesi, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Araştırmadaki veri kaynağı, konuyla ilgili olgu niteliğindeki belgelerden oluşmuştur. Çalışmada, kahvehanelerle kıraathane ve kafeler derinliğine; ortam, bireyler, olaylar, süreçler şeklinde bütüncül yaklaşımla araştırılmıştır. Niteli esas alan bir durum çalışması, niçin ve nasıl sorularını temel aldığı gibi; araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemeye olanak veren, bir araştırma yöntemidir. Durum çalışma desenleri; bütüncül tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni şeklinde tiplere ayrılır. Çalışma, bütüncül çoklu durum deseni tipindedir. Bu desende, kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek, birden fazla durum söz konusudur. Her bir durum, kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. Burada önemli olan nokta, tıpkı deneysel çalışmalarda olduğu gibi, araştırmacının çeşitli kurumlarda aynı şeylere bakıyor, aynı boyutlar hakkında verisini topluyor olmasıdır. Yani araştırmadaki kahvehane, kıraathane ve kafeler, çoklu durum deseninin unsurlarıdır.

Kahvehaneler kamusal alan, kamuoyu işlevleriyle önemli rollere sahipken, bu rollerini sonraları kıraathaneler, günümüzde de kafelerle paylaşmışlardır. Kahvehaneler ile kıraathaneler, toplumun her kesimindeki kişilerin buluşma yeri iken; kafeler daha çok orta ve üst gelirlilerin mekânı, iletişim merkezi, sosyalleşme alanıdır. Siyaset kurumu hakkında tartışmalar yapılıp, tutumun sergilendiği, sosyal realiteden bir tür uzaklaşma ve unutmanın gerçekleştirildiği kaçışların adresi olan kahvehane ve

kıraathaneler, toplumsal cinsiyet bakımından dikkat çeker. Kafelerde toplumsal cinsiyet söz konusu olmadığı gibi; daha çok, güncel konular tartışılır. Geçmişin Küllük, günümüzün Çınaraltı, Marmara gibi kahvehane ve kıraathanelerden sağladığımız yetişkin eğitimi kazanımları; toplumumuzun bilim, sanat dünyasına yansımıştır. Ancak kahvehane ve kıraathanelerin tutunma mücadelelerine can suyu niteliğindeki günümüz uygulaması, bilim kafelerdir. Dünyanın gelişmiş ya da gelişmemiş birçok ülkesinde uygulama fırsatı bulan bu kafeler, ülkemiz yetişkin eğitimi için de bir fırsat olarak düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler : Türk Toplumu, Yetişkin Eğitimi Modelleri, Kahvehaneler, Kıraathaneler, Kafeler

Kaynakça

Akarçay, E., (2012). "Kâh Kahvehane Kâh Kafe: Küreselleşen Eskişehir'de Kahve Tüketimi Üzerine Kuramsal Bir Giriş", *İleti-ş-im, Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, Özel Sayı 2, 181-202.

Aytaç, Ö., (2005). "Kimlik, Kamusal Alan ve Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kahvehaneler", *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 24, 15-40.

Doğan, S., Kavtelek, C. (2015). "Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (1), 82-104.

Kaya, H., E., (2014). "Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi", *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9 (2), 91-111.

Sankır, H., (2010). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Kamusallığın Oluşumu Sürecinde Kahvehanelerin Rolü Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme", *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Güz 13, 185-210.

Sayılan, F., Yıldız, A., (2005). **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar,** Pegem: Ankara.

Sökmen, C. (2012). "Kahvehane Deyip Geçmeyin", http://www.milliyet.com.tr/-magazin-1508514/28.02.2012. İ.T.: 29/02/2016.

Şentürk, S., (2010). Mahallemize Kahvehane geldi..., http://www.zaman.com.tr/cuma_ mahallemize-kahvehane-geldi_1069014.html, 24 Aralık 2010, İ.T.: 29/02/2016.

Tutal, O., (2014). "Kırk Yıllık Hatırın İletişim Mekânı Olarak Kahvehaneler", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14 (3), 151-166.

Ulusoy, K., (2011). "Türk Toplum Hayatında Yaşatılan Kahve ve Kahvehane Kültürü", *Milli Folklor*, 23 (89), 151-169.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin: Ankara.

Yıldız, M., A., (2015) "Beyazıt'ta Bir Kültür Ortamı:Küllük Kahvesi", *Mavi Atlas,* 4, 96-107.

Yin, R. K. (1984). Case Study Research: Design and Methods, Beverly Hills, CA: Sage, Aktaran: Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin: Ankara.

(7546) Bir Köy Okulu Öğrencilerinin Müzebüsle Tanışmaları

Şule AYCAN — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Nihal TÜRKOĞLU — MEB

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığının 2013-2014 eğitim öğretim yılı Mart ayı istatistikî verilerine göre; köy okullarında eğitim gören 996.826 ortaokul öğrencisi ile köyde çalışan 57.320 öğretmen bulunmaktadır. Ülkemiz köy okullarında bir milyona yakın ortaokul öğrencisi ile 1.227.187 ilkokul öğrencisi öğrenim görmektedir. Toplamı 2.224.013 olan köy okulu öğrencilerinin sayısının Letonya, Estonya ve Makedonya gibi ülkelerinin nüfusundan fazla olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu kadar çok öğrenciye eğitim vermek durumunda olan 57.320 ortaokul ve 68.384 ilkokul olmak üzere toplamda 125.704 öğretmenin eğitimle ilgili sorunlarının yadsınamayacağı bir gerçektir. Yıl içerisinde büyükşehir olan iller ele alındığında, köylerin mahalleye dönüştüğü ülkemizde, eskiden köy okulu olarak kabul edilen birçok şehre uzak okul, artık şehir okulu sayılmaktadır. Bu durum, verilen istatistikî sayıların aslında köy okullarını yansıtmada yetersiz kaldığını göstermektedir.

Çam, Özkan ve Avinç (2009: 460) yaptıkları çalışmada köy ve merkez okullarında drama tekniğini kullanmışlardır. Aldıkları sonuçlara göre akademik başarı açısından köy okulları lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca köy okullarındaki öğrencilerin drama yönteminden çok daha fazla etkilendikleri ve yöntemi daha fazla sevdikleri görülmüştür. Bu farkın ortaya çıkmasını araştırmacılar şu şekilde açıklamışlardır: şehirde yaşayan öğrencilerin daha fazla uyarıcıya maruz kalmaları sonucu drama yöntemine karşı ilgilerinin asgari düzeyde kalması şeklinde belirtmişlerdir. Bu çalışmaya göre, köy okullarındaki öğrenciler okullarda yapılan farklı etkinliklere ihtiyaç duymaktadır ve yapılacak her türlü etkinliğin geri dönüşümünü fazlasıyla vermektedir. Ayrıca kent ve köy ikilemesinde her geçen gün farklılıklar azalmaktadır. Günümüzde köy hayatını kent hayatından ayıran birçok durumun ortadan kalktığı görülmektedir. Bu durum köy okullarındaki öğrencilerin eğitim bakımından da kent öğrencilerinden farklı olmamasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlara Aydın (2001) da yaptığı çalışmasında şu şekilde ulaşmıştır: aydın köylerin "dış dünya" ile ilişkilerinin arttığı ve kent ya da "dış dünyanın" artık köylülere uzak bir kavram olmaktan çıktığı dikkate alınırsa, örgün eğitime atfedilen değerlerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Bugün Avrupa ülkelerinde köylerin şehirden çok da farklı olmadığı gözlenmektedir. Köy Enstitülerinde teorik ve pratik eğitim birlikte alınıyordu. Yalnız temel dersler değil, yaşama dair bütün konular bir bütünlük içinde işleniyordu. Bugün durum çok farklıdır; köy okullarındaki öğrenciler kendi kaderine bırakılmıştır ve öğretmenin vicdani değerine muhtaç kalmışlardır (Gökçe, 2010).

Öğretimde öğretmen merkezli uygulamalar azaltılmalı, özellikle deney, gözlem gezisi ve proje çalışmalarının yoğun şekilde kullanılacağı, daha çok öğrenci merkezli yaklaşım yaygınlaştırılmalıdır (Atıcı ve Bora, Tarihsiz:61). Alan gezilerinin sağlamış olduğu uygulama ve gözlem ortamında öğrenciler birçok duyunun kullanıldığı etkinlikler yoluyla çok daha hızlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilecektir (Erdoğan, 2011: 2223).Sarı (2011: 74) yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyleri, sınıf ve başarı düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemiş, ancak ders dışı etkinliklere katılım düzeylerinde öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik durumu, ailenin gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, cinsiyet ve herhangi bir sosyal kulüpte görev alma bakımından öğrencilerin katılım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi; köy okulu öğrencilerinin müzenin tanımı ile ilgili düşünceleri nasıl değişiyor ve müze ile ilgili görüşleri sınıf seviyesine göre nasıl farklılık gösteriyor?

Şimşek, Doymuş ve Bayrakçeken'in (2010: 3) yaptıkları çalışmalarında ''işbirlikli öğrenme yönteminin kırsal kesimdeki uygulaması'' incelenmiştir. Buna göre, özellikle kırsal eksimde, gelenek göreneklerine bağlı utangaç öğrenciler, grupla birlikte çalışmaktan hoşlanmazlar. Bu tür öğrencilere baskı yapılmamalı, onlara zaman tanınmalıdır, sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum köy öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde farklı eğitimsel problemlere dikkat etmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmada 48 öğrenci ile çalışılmıştır. Buna göre 8. sınıf 6 öğrenci, 7. snıf 6 öğrenci, 6. sınıf 11 öğrenci, 5. sınıf 5 öğrenci, 4. sınıf 10 öğrenci, 3. sınıf 5 öğrenci, 2. sınıf 5 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere müzebüs gelmeden ve geldikten sonra müze kelimesinin anlamı sorulmuştur. Ayrıca müzebüs çalışmasından sonra öğrencilerle en çok hangi materyalden etkilendikleri konusunda görüşme yapılmıştır. Müzebüs çalışması bir sunum ve Rahmi Koç Müze materyallerini içermektedir. Öğrenciler sunum sonrasında müzeyi gezdiler ve bu aşamada öğrencilerin hangi materyallere ilgi gösterdikleri de ayrıca iki kişi tarafından gözlenmiştir. Müzebüs Rahmi Koç Müzesi tarafından köy okullarına müzeciliği tanıtmak ve sevdirmek için kurulmuş gezici bir müzedir ve iki eğitimcisiyle talepte bulunan köy okullarına küçük bir müze sunmaktadırlar. müzede sergilenen materyaller içerinde günümüzde kullanılan bazı araçların basit gözterimine yer verilmektedir. bunlardan bazıları şunlardır; teleskop, pusula, buhar makinesi, saat, fotoğraf makineleri, araçlar, eski kağıt va yazılar, radyometre, güneş enerjisi ile çaışan araba gibi.

Öğrenciler müzeciliğin ne olduğunu öğrenmiştir. müze terimi ile ilgili olarak kitap terimlerinden kurtularak kendi müze tanımlarını oluşturabilmişlerdir. 8. sınıf öğrencilerinin müzede daha çok kendi beğenileri ve müzecilik anlayışları ön plana çıkmaktayken, daha alt sınıflarda müze materyallerinde dikkat çekici ve çalışabilir özellikteki materyaller dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkarak müze ile ilgili yapılan çalışmalarda soyut işlemler ve somut işlemler dönemlerindeki öğrencilere yönelik farklı müzelerin

tasarlanması gerekliliği ortaya çıkabilmektedir. Burada önemle üzerinde durulması geren unsur somut işlemler dönemindeki öğrencilerin katılabileceği müzelerde işleyen materyaller kullanılabilirken, soyut işlemler dönemindeki öğrencilerinse müze ile ilgili olarak genel materyaller kullanılabilmesidir. Ayrıca düzenlenen müze gezilerinde eğitimcilerin de bu gibi durumlara dikkate alması gereklidir.

Anahtar Kelimeler : müzebüs, müze, müzecilik, köy okulu,

Kaynakça

Aydın, Ş.B. (2001). Modernleşme ve eğitim; İki köy karşılaştırması, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,18, 2,*55-56.

Atıcı T. ve Bora N. (2004). Orta öğretim kurumlarında biyoloji eğitiminde kullanılan öğretim metotlarının ders öğretmenleri açısından değerlendirilmesi ve öneriler, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 51-64.

Çam, F., Özkan, E. ve Avinç, İ. (2009). Fen ve teknoloji dersinde drama yönteminin akademik başarı ve derse karşı ilgi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Köy ve merkez okulları örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, *29, 2,* 459-483.

Erdoğan M. (2011). Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik, Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışların Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2223-2237.

Gökçe, Y. (2010).Köy Enstitüleri ve Fen eğitimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Bayrakçeken, S. (2006). İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Kırsal Alanda Eğitim Gören Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi Başarısına ve Tutumuna Etkisi,*Eğitim ve Bilim,* 31, 140, 3-9.

Sarı, M. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının İncelenmesi, Kurumsal Eğitimbilim Dergisi, 5(1), 72-89.

(7560) Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre Kavramına İlişkin Görüşlerinin Sürdürülebilir Çevre Açısından Analizi

Süleyman AKÇAY
Süleyman Demirel Üniversitesi

Hüseyin KAYA
Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Çevre eğitimi, orta öğretim düzeyinde öğretim programlarında çeşitli kazanımlarla temsil edilmeye çalışılmıştır. Çevre eğitimi ile ilgili yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin benimsediği teknikler arasında haber toplama (% 25), grup çalışması (%20) ve çalışma kağıtları (%20) yer almaktadır (Bilgi, 2010).

Günümüzde çevre sorunlarının artmasıyla, çevre eğitiminin önemi ve öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılıklarının tespit edilip sorunların giderilmesi için çözüm yolları bulma gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Türkiye'de çevre sorunlarının çokluğuna rağmen çevresel duyarlılık çalışmaları sınırlıdır. Ülkemizdeki farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin çevresel ilgi, tutum, duyarlılık ve farkındalık düzeylerinin incelendiği sınırlı sayıdaki araştırmalardan bazıları şunlardır: Kasapoğlu ve Turan (2008), Atasoy ve Ertürk (2008), Gökçe ve diğerleri (2007), Alp ve diğerleri (2006), Sağır, Aslan ve Cansaran (2008), Özpınar (2009), , Aydın ve Kaya (2011), Yurtseven ve diğerleri (2010), Erol ve Gezer (2006), Deniş ve Genç (2007), İbiş (2009), Aydın ve Çepni (2010), Aydın (2010 Beyhun ve diğerleri (2007), ve Kışoğlu (2009) ele almıştır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, yeterli çevre farkındalığını sağlamak için, bireylerin çevreye yönelik olumlu tutumlar kazanmasının esas olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu çalışmalarda, çevre eğitiminin daha etkili verilmesi, çevrenin korunması ve çevre sorunlarının çözülmesinde gerekli olan adımların atılması için ön şart olarak yeraldığı ifade edilmektedir. Orta öğretimde yer alan öğrencilerin tamamının üniversite eğitimi alamayacağı dikkate alındığında bu seviyede çevre eğitiminin oldukça önemli olduğu aşikârdır. (Uzun ve Sağlam, 2006). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının ne derece yeterli olduğunun belirlenmesinde yapılan araştırmalar yetersiz kalmaktadır. Bu alanlarda yapılacak özgün araştırmalar, sorunların çözümüne yardımcı olacaktır. Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik duyarlılıklarının çeşitli bağımsız değişkenlere göre değerlendirildiği ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin temel alındığı çalışmaların, çevre eğitimine önemli katkılar getirdiği bilim dünyasında kabul görmüştür. (Aydın ve Kaya, 2011). Bu çerçevede, Isparta'da yer alan iki ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin aldıkları çevre eğitimine ilişkin görüşlerinin sürdürülebilir çevre açısından analizini içeren bu çalışma, Türkiye'de sınırlı sayıda çalışılan bir konu olması, ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerinin çevreye ilişkin farkındalıklarının arttırılmasına katkı sağlaması ve bu tarz çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından önemlidir. Bu araştırma, Isparta'da yer alan iki ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin aldıkları çevre eğitimine ilişkin görüşlerinin sürdürülebilir çevre açısından analizi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: 1. ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin "sürdürülebilir çevre" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır? 2. "sürdürülebilir çevre" kavramına ilişkin olarak ortaöğretim öğrencileri tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Bu araştırma, Isparta'da yer alan iki ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin aldıkları çevre eğitimine ilişkin görüşlerinin sürdürülebilir çevre açısından analizi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "fenomenoloji" kullanılmıtır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ele alır, tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalara yöneliktir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006:72). Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 öğretim yılı ikinci döneminde, Anadolu İmam Hatip Lisesinde ve Ted Lisesi'nde öğrenim gören 180 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıları oluşturan toplam 185 öğrencinin, %47'sini (n=87) kızlar, %53'ünü (n=98) erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 96'sı % 52'si Anadolu İmam Hatip Lisesinde, 89'u (%48) ise Ted Lisesinde öğrenim gören öğrencilerdir. Yapılan ön değerlendirme sonucunda 21 adet yarı yapılandırılmış soru formu eksik ve yetersiz doldurulduğu için toplam 185 adet form değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcıların " sürdürülebilir çevre" kavramına yönelik sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak için, öğrencilerin her birinden "Sürdürülebilir çevre… gibidir; çünkü …" ifadesinin yer aldığı bir form verilmiştir. Öğrencilerden bu ifadeler çerçevesinde düşüncelerini tek bir kavram halinde ve sebebini de belirterek 20 dakikalık bir süre içerisinde boşlukları doldurmaları istendi. Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde esas nokta, toplanan verilerin açıklanmasına yönelik kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar: (1) Adlandırma, (2) Tasnif, (3) Kategori oluşturma, (4) Geçerlik ve Güvenirlik (5) Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşamaları.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar "sürdürülebilir çevre" kavramına yönelik olarak 46 farklı metafor üretmişlerdir. Bu durum, "sürdürülebilir çevre" kavramının sadece farklı metaforlar yolu ile açıklanmasının daha faydalı olacağını göstermektedir. Çünkü katılımcıların bu önemli konuda farklı bakış açıları ve düşünceleri olduğu ortadadır.

Bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalar arasında dikkati çekenler şunlardır: Kaya, Coşkun ve Aydın (2010) çalışmasında "Çevre" kavramına yönelik 60 farklı metafora; Coşkun (2010) çalışmasında "iklim" kavramına ilişkin 39 geçerli metafora;

Guerrero ve Villami (2002) çalışmasında "öğretmenlik" kavramına ilişkin 28 metafora, Saban, Koçbeker ve Saban (2006) çalışmasında "öğretmen" kavramına ilişkin 111 geçerli metafora Saban (2008) çalışmasında "bilgi" kavramına ilişkin 106 geçerli metafora; Saban (2009) çalışmasında "öğrenci" kavramına ilişkin 166 farklı metafora; ulaşmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların "sürdürülebilir çevre" kavramına yönelik ürettikleri metaforların fazla sayıda olması "sürdürülebilir çevre" kavramının kapsamının geniş olduğunu farklı bakış açılarının serdedilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : sürdürülebilir çevre, farkındalık, ortaöğretim öğrencileri, metafor

Kaynakça

AYDIN, F. ve ÜNALDI ESER, Ü. (2010). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına ilişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi. International Online Journal of Educational Sciences (IOJES), 2(2), 600-622.

BİLGİ, M.G. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Dersi Kapsamındaki Çevre Konularının Öğretiminde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

DEMİRKAYA, H., MUTLU, M. ve UŞAK, M. (2003). 4MAT Öğretim Sistem Modeli'nin Çevre Eğitimine Uygulanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 68-82.

DOĞANAY, H. (1993). Coğrafya'ya Giriş. Erzurum: Aktif Yayınları.

EFE, R. (2002). Coğrafyada Beş Temel Kavram ve Bunların Öğretim Metot ve Teknikleri. Marmara Coğrafya Dergisi, 5, 27-42.

FORCEVILLE, C. (2002). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. Journal of Pragmatics, 34, 1-14. GĢRMEN, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

GUERRERO, M. C. M. ve Villamil, O.S. (2002). Metaphorical Conceptualizations of Els Teaching and Learning. Language Teaching Research, 6(2), 95-120.

GÜNEY, E. (2004). Çevre Sorunları Coğrafyası. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

INBAR, D. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors and Images. Educational Research, 38(1), 77-92. ,

KAYA, H. (2010). Metaphors Developed by Secondary school students towards "earthquake" Concept. Educational Research and Review, 5(1), 712-718.

(7737) A Matter of Education for Sustainable Development: Public Opinion about Nuclear Wastes

Şule ALICI ODTÜ

Elvan ŞAHİN ODTÜ

ÖZET

Education for sustainable development plays key role to explore the solution of problems (such as wasteful consumption, environmental degradation, urban decay, health related issues and abusing human right…etc.) menacing our collective future (Combes, 2005). To institutionalize education for sustainable development, effective political leadership is a requirement. In other words, it is a need to constitute leadership at the global, regional, national and local levels in order to create the setting necessary for change, supply resources to occur effective change and obtain support from all key players to research, venture, learn and adapt since by this way societies would follow the pathway toward sustainability (The SEED Initiative, 2012; UNESCO, 2012). At the national level, policies for sustainable development, alleviation and adaptation strategies and other initiatives generally cover the component of public communication to promote individuals to comprehend how their countries require to act against the challenges related to sustainability (UNESCO, 2014). In the light of this point of view, the present study focused on an environmental issue pertinent to the adverse consequences of an abandoned factory producing lead on human health and environmental quality in one of the districts of Izmir, Turkey. Given that there are some scientific evidences indicating that a great amount of nuclear waste which is dangerous for the welfare of living things, was found to be buried in the soil at the area surrounding this factory (Turkish Atomic Energy Authority, 2012). In other words, this factory has become a nuclear threat for human and environmental welfare in its surroundings when it was established. According to Shcherbak (1996), Chernobyl is a well-known fact indicating that nuclear threat leads to serious outcomes in terms of human beings and the other components of environment such as plants and animals. For instance, radiation brings about a change in the genetic make-up of living things (Ratcliffe, 1996). Due to the fact that the residents living in that district have been exposed to the severe outcomes, there is a continuous debate whether government or governmental agencies such as local government have taken the required precautions or not. Some experts and residents claimed that except the punishment which is given by Ministry of Environment and Urban Planning to the factory owners, any crucial, reasonable and applicable resolutions have not been performed yet. Thus, the following questions were addressed in this study. These were (a) “what are the opinions of the residents on the precautions taken to prevent the consequences of nuclear threat on their well-being and environmental quality?” and (b) “what precautions should be taken to prevent the consequences of nuclear threat on the health of residents and environment?”

For this study, qualitative research design was adapted and data were gathered by conducting some interviews and making document analysis. The participants of the study were the residents (5 females and 2 males) living in the surrounding of the factory at one of the districts of Izmir, Turkey and an expert at one of the state university.The participants were selected based on convenience sampling, which is one of the types of purposeful sampling (Merriam, 2009). The residents’ educational level ranged between primary school to university. Their age ranged between 27 and 64. Further, five of them had no occupation whereas one of them was retired from government agency. The residents’ dwelling duration in that area ranged between 4 and 29 years with an average of approximately 20 years. On the other hand, the expert who was 63 years old held a university degree from medicine and had a 40-year working experience. His main research was public health and had been working in this area for 30 years. Moreover, his sub-research area was environmental health and had been dealing with this area for 25 years. The data obtained from interview protocols which were developed by the researchers were analyzed by pursuing an open coding procedure. In addition, for documentary analysis, secondary information sources (such as articles from newspapers and declarations published by various non-governmental organizations) were utilized.

The interviews revealed that residents complain the factory’s owners to the government and its agencies, but no reasonable precaution related to this factory have been taken yet. They also asserted that buried waste in the soil at the area surrounding factory that leads to nuclear threat should be carried and transferred to the more secure places immediately. The expert’s interview and the documentary analysis including the statement of NGOs and experts supported residents’ views and desires. Although residents wanted that immediate precautions should be taken and most of them have been informed about the hazard of radiation by the experts from various department, most of them were not aware of the possible severe outcomes of the buried waste. Therefore, residents have continued to be informed via informal or non-formal education focusing on education for sustainable development because more informed individual means more serious response and act moving towards sustainability emerges.

Anahtar Kelimeler : education for sustainable development, public opnion, environmental issue, nuclear waste

Kaynakça

Combes, B. P.Y. (2005).The United Nations Decade of Education for Sustainable Development

(2005–2014): Learning to Live Together Sustainably, *Applied Environmental Education & Communication*, *4*(3), 215-219.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey Bass.

Ratcliffe, D. (1996).*Nuclear Technology: The Inappropriate Exercise of Human Intelligence-And Given This, What Is Appropriate?* Retrieved from http://www.ratical.org/radiation/NTechIEHI.html.

Shcherbak, Y.M. (1996). Ten years of the Chornobyl era, confronting the nuclear legacy – part 1, *Scientific American,* 44-49. Retrieved from http://www.sciam.com/0496issue/0496shcherbak.html

The SEED Initiative. (2012). *SEED Symposium and Seed Winners Workshop: The Green*

Economy in Africa: Climate Change and Energy, Agriculture and Food Security, and the Role of Grass-roots Entrepreneurs. Pretoria, South Africa 29thMarch – 1st April, 2012. Retrieved from http://www.seedinit.org/images/documents/93/SEED_Symposium_Output_Report_ web[2].pdf

Turkish Atomic Energy Authority. (2012). *Public statement, Gaziemir, Izmir-2* (Publication

No.04/2012). Retrieved from http://www.taek.gov.tr/basin-aciklamalari/98-2012/812-basin-aciklamasi-no-04-2012.html

UNESCO (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full Length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Paris, UNESCO.

UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report*. Paris, UNESCO.

(8082) Sığınmacıların Eğitim Sürecinde Yetişkin Eğitimcilere Düşen Görevler

Gülden AKIN

Ankara Üniversitesi

ÖZET

Suriye'de baş gösteren iç savaş 13 milyondan fazla kişiyi etkilemiş ve Suriye içinde 6.6 milyon kişinin yer değiştirmesine; 4.6 milyondan fazlasının ise ülkeyi terk etmesine sebep olmuştur (World Vision Staff, 2016). Suriye'de devam etmekte olan bu çatışmalar sınır ülkelerinden biri olan Türkiye'de de etkisini göstermiştir. Nisan 2011'den bugüne, Türkiye Cumhuriyeti tarihinin en büyük göç dalgasını yaşamaktadır. Zira; 1923-1997 yılları arasında Türkiye'ye toplamda 1.6 milyon kişi göç ederken; bu sayı 2011 Nisan ayından 2016 Ocak ayına kadar geçen sürede resmi olarak 2 milyon 255 bin 299'dur (Posta, 2016).

Türkiye'ye göç eden sığınmacılardan sadece 279 bin 574'ünün kamplarda ikamet etmesi, geri kalanların ise Türkiye'nin her bölgesine dağılıp hayata tutunması, sadece Türkiye'de değil Suriye'ye komşu olan diğer tüm ülkelerde sığınmacıların kısa süreliğine misafir edilecekleri öngörüsüyle yola çıkıldığı halde iç savaşın uzaması dolayısıyla sığınmacıların geleceklerine dair belirsizliklerin artması gerek Türkiye'nin gerekse tüm dünyanın gündemini meşgul eden önemli problemlerden biri haline gelmiştir.

Sosyal, ekonomik, psikolojik ve güvenlik gibi birçok yönden farklı çevrelerce ele alınan bu konunun hiç kuşkusuz bir de eğitim yönünden ele alınması gerekmektedir. Sığınmacıların kamplara yerleştirilmeye başlandığı tarihten itibaren, kamp içinde, özellikle okul çağındaki çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde devam ettirilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir. Örneğin; Dorman'ın (2014) Kırıkhan'da yürüttüğü araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların %52'si okullara düzenli olarak devam etmektedir. Ancak, bu oran lise ve dengi düzeyinde düşüş kaydetmektedir. Yine aynı araştırmada, yetişkinlerin eğitimine yönelik araştırma sonuçlarına bakıldığında Suriyeli yetişkin sığınmacıların en fazla istekli olduğu konuların Türkçe ve İngilizce dil kursları olduğu, bunu meslek edinme kurslarının takip ettiği görülmektedir. Dolayısıyla, fırsat verildiği takdirde sığınmacıların eğitim süreçlerine hazır oldukları ortaya çıkmaktadır.

Sığınmacılara yönelik yapılan çalışmalar neticesinde kimlik kartı, oturma izni, çalışma izni gibi hakların yürürlüğe girmesi, başta Suriyeli sığınmacılar olmak üzere sınır bölgelerinden Türkiye'ye gelenlerin uzun yıllar belki de bir daha geri dönmemek üzere bu topraklarda yaşayacağı konusunda da sinyaller vermektedir. 1.420.340 sığınmacının çocuklar (UNICEF,2016) ve geri kalanının yetişkin olması, sadece 800.000 (Uluslararası Af Örgütü, 2016) civarındaki okul çağındaki çocukların değil, aynı zamanda 1.200.213 yetişkin insanın eğitimini de gündeme getirmektedir.

Bu çalışmada, yukarıda anlatılan gelişmeler sonucunda yetişkin sığınmacılara yönelik nasıl bir eğitim programı hazırlanması gerektiği hususunda öneriler sunarak bu konuda yetişkin eğitimcilere düşen sorumluluklar hakkında değerlendirmeler yapılması amaçlanmaktadır.

Araştırmada doküman incelemesi esas alınmıştır. Doküman incelemesinde hangi kaynakların veri olarak ele alınacağı araştırma problemine göre ortaya konmaktadır (Yıldırım&Şimşek, 2013). Bu bağlamda, Türkiye'deki yetişkin sığınmacıların eğitimlerine yönelik hazırlıklar ve yetişkin eğitimcilerin bu konudaki sorumluluklarına ilişkin özellikle Batı toplumlarında, yetişkin göçmenlere uygulanan eğitim faaliyetleri başta olmak üzere, konuyla ilgili çıkan bilimsel araştırmalar, resmi kurumların yayınladığı belgeler, sivil toplum örgütlerinin yaptığı çalışmalar ve medyada çıkan haberler bu araştırmanın doküman incelemesinde başlıca konular olmuştur.

Araştırmacılar doküman incelemesi yaparken çok dikkatli olmalı ve titizlikle her veriyi değerlendirmelidir. Zira; önceden tahmin edilemeyen herhangi bir ayrıntıdan çok farklı ve değerli veriler ortaya çıkabilir (Bhattacherjee, 2012). Dolayısıyla, bu çalışmada gerek veriler gerekse farklı ülkelerin göçmen vatandaşlarına uyguladıkları eğitimler dikkatli bir şekilde incelenerek sonuçlar değerlendirilmiştir.

Doküman incelemesine geçmeden önce hangi dokümanların incelenmesi gerektiğine araştırmacının karar vermesi gerekir. Ardından, bunların nerelerden elde edileceği konusunda sorgulama ve araştırma yapar. Bu süreç, araştırma probleminin ne tür dokümanlara ihtiyaç duyacağı konusunda araştırmacıya yardım edecektir (Yıldırım& Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırma geliştirilmiş ve ilgili dokümanlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler elde edildikten sonra betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmış ve değerlendirilmiştir (Karasar, 2013). Ayrıca, farklı ülkelerde uygulanan yetişkin göçmen eğitim programları araştırılarak Türkiye'ye adaptasyonu konusunda beyin fırtınası yapılarak bilimsel verilerle fikir yürütülmüştür.

Yetişkin sığınmacıların eğitim çalışmalarında öncelikli olarak okuma-yazma eğitimlerinin gelmesi kaçınılmaz görülmektedir. Türkçe dilini konuşamayan ve anlamayan yetişkinlere "Yabancı Yetişkinler İçin Türkçe Öğretimi" konusunda atılması gereken

eğitim faaliyetleri adımları oldukça önemlidir. Bu konuda, yetişkin eğitimcilerin dilbilimcilerle koordinasyonlu bir şekilde çalışması gerekmektedir.

Türkiye'deki sığınmacılara çalışma izni verilmesinin ardından öne çıkan başka bir mesele meslek edindirme faaliyetleridir. Özellikle göçmenlerin % 30'unun üretken kadın nüfusu (UNFPA,2015) olduğu düşünüldüğünde meslek edindirme eğitimleri daha da önem kazanmaktadır. Zira; Dorman'a (2014) göre finansal ve gelecekle ilgili kaygılar çocuk sayılabilecek yaştaki kızların evlendirilmesiyle sonuçlanmaktadır. Böyle bir toplumsal çarpıklığın önüne geçilmesinin en önemli basamaklarından biri istihdam edilmiş kadın gücüdür.

Yapılması gereken öncelikli çalışmalardan bir diğeri Türkiye'deki sığınmacılar ile Türkiyelilerin karşılıklı olarak adaptasyonlarının sağlanmasıdır. Eğitim, istihdam, kaliteli yaşam koşulları gibi kendi içinde bazı sorunları olan Türkiye'ye sığınmacıların gelmesi ve bu durumun da kalıcı hale dönüşüyor olması toplumun her kesimi tarafından kolaylıkla kabul görmeyebilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yetişkin Eğitimi, Sığınmacı, Türkiye

Kaynakça

Bhattacherjee A. (2012). *Social science research:Principles,methods,and practices*. Textbooks Collection.Book 3.

Dorman, S. (2014). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey*. September 2014. Duke University& YUVA Association.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım. Ankara. 197.

Posta Gazetesi Web Sitesi (2016). *İşte Türkiye'deki son kayıtlı Suriyeli sayısı Ocak 2016.*http://www.posta.com.tr/turkiye/HaberDetay/Iste-Turkiye-deki-son-kayitli-Suriyeli-sayisi-Ocak-2016-htm?ArticleID=321871 adresinden 27.02.2016 tarihinde alınmıştır.

TUİK (2014). *Ulusal eğitim istatistikleri. Okuma yazma durumu.* https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr adresinden 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Uluslararası Af Örgütü (2016). *Dünyada insan haklarının durumu.2015/ 2016. Türkiye Cumhuriyeti.* amnesty.org.tr. ISBN: 978-0-86120-492-4.

UNFPA (2015). *Women and girls in the Syria crisis:UNFPA response. Facts and figures.* United Nations Population Fund, 2015.

UNICEF (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar.* UNICEF, Türkiye. Şubat 2016 Raporu.

World Vision Web Sitesi (2016). *Syria crisis: Fast facts. What you need to know:crisis in Syria, refugees, and the impact on children.*http://www.worldvision.org/news-stories-videos/syria-war-refugee-crisis#sthash.Ql9khtf6.dpuf adresinden 27.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım A.& Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi. Ankara, Türkiye. 218.

(8135) Ekolojik Zekanın Keşfine doğru İlk Adımlar-- Küresel Çevre Sorunlarına dair Yeni Bir Bilinç Türünü Öğretmen Adayları Örnekleminde Ölçme Girişimi

Nalan AKKUZU

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Hızlı nüfus artışı, sanayileşme ve çarpık kentleşme gibi etmenler nedeniyle doğal kaynaklarımız hızla azalmakta ve kirlenmektedir. Daha somut olarak belirtmek gerekirse, hava, su, toprak ve madenler gibi doğal kaynakların kısıtlı hale gelmesi çevre kirliliği, iklim değişikliği, çölleşme, biyolojik çeşitliliğin azalması ve insan sağlığının bozulması gibi küresel çapta pek çok soruna yol açmaktadır. Yaşanan bu sorunlar tüm canlı ve cansız çevrenin tamamını kapsayan ekosistemi olumsuz etkilemekte ve doğanın ekolojik dengesini bozmaktadır. Ekolojik dengenin bozulması ise çevre sorunları, çevreyle birlikte insan ve diğer canlıların yaşamlarını sürdürmelerine yönelik bir tehdit oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde sürdürülebilir bir yaşamı tehdit eden bu sorunların temelinde insanların bilinçsiz tüketim davranışlarının yer aldığı görülmektedir (Ay ve Ecevit, 2005; Goleman, 2009). Özellikle son yıllarda tüketim bağımlılığı ile birlikte ekolojik dengeyi hızla bozarak çevre sorunlarına sebep olan insanoğlunun kendi sağlığı da tehdit altındadır. Muhtelif şirketler arasındaki küresel ölçekteki şiddetli rekabet ticari ürünlerde ucuz hammadde kullanımını yaygın hale getirir. Bu hammaddeler ve onlardan üretilen ürünler kanserojen madde içerdikleri için tüketicilerde ciddi sağlık sorunlarına yol açar, çevreyi kirletir (Goleman, 2009). Spaargaren ve van Vliet (2000) tüketici olarak bireylerin ihtiyaç duydukları ürünleri satın alırken üretimden kullanımlarına ve atık olarak bertaraf edilmelerine kadar uzanan süreçte çevreye ve insan sağlığına vereceği zararı düşünmeden tercihlerini yaptıklarını belirtmektedir. Goleman (2009), tüketim tercihlerimizi değiştirmezsek doğanın hassas dengelerinin bir daha düzelmemek üzere tamamen bozulacağını belirtir. Dolayısıyla, bizi küresel çapta farkındalığa yönlendiren yeni bir ekolojik anlayışa sahip olmamız gerekiyor. Başka bir deyişle bazı araştırmacıların ekolojik zeka olarak adlandırdığı bilinci edinmeye ihtiyacımız var. Ekolojik zeka insan eylemlerinin ekosistemleri nasıl etkilediği konusunda bilinçlenmeye ve sürdürülebilir bir hayatı yaşamak üzere satın alma davranışlarını değiştirmeye yönlendiren geniş kapsamlı bir anlayıştır (Bowers, 2010; Gigerenzer, 1998; McCallum, 2008).

Goleman (2009), ekolojik zeka kavramından bahsederken bireylerin ancak yarattıkları etkileri bilerek, iyileştirmeleri destekleyerek ve öğrendiklerini paylaşarak çevreye duyarlı üretici ve tüketici olabileceklerini vurgular. Kısacası ekolojik zekaya sahip bireyler çevresel sorunlara duyarlı, bunlara çözüm arayan ve ekolojik tüm problemleri paylaşan bireyler olmalıdırlar. Alanyazında ekolojik zeka kapsamında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok bilinçli üretim ve tüketim, ekolojik okur-yazarlık ve ekolojik duyarlılık doğrultusunda ele alındığı görülmektedir (Bowers, 2010; Makower, 2007; Wedding, 2010; Yılmaz, Çelik ve Yağızer, 2009). Çevre sorunlarının sıkça gündeme geldiği günümüzde bireylerin ekolojik bilinç doğrultusunda nasıl davranışlar sergilediklerini tespit eden, dolayısıyla ekolojik zeka düzeylerini belirleyen araştırmalar ise yok denecek kadar azdır. Bu nedenle bireylerdeki ekolojik zeka düzeyinin ve bunun demografik özelliklerle arasındaki ilişkilerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmanın ana amacını katılımcıların ekolojik zeka düzeylerini ve ekolojik zeka düzeyleri ile farklı demografik özellikleri arasındaki ilişkileri tespit etmek olarak belirledik. Bu araştırmanın küresel anlamda ekolojik problemlerin çözümüne ve ekolojik bilincin geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama yöntemi iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2002). Araştırmamızda, ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak öğretmen adaylarının ekolojik zeka düzeylerinin belirlenmesi ve ekolojik zekaları ile cinsiyet, okudukları bölüm, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, çevre koruma derneğine üyelikleri ve çevre korumayla ilgili etkinliğe katılma durumları arasındaki olası ilişkilerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği tespit edilmiş "Ekolojik Zeka Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek bilinçli satın alma davranışı, ürünlerin saklı ekolojik etkileri, ekolojik duyarlılık ve ekolojik bilgi paylaşımı olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ayrıca ölçek 5'li Likert türünde bir ölçek olup toplam 41 maddeden ibarettir. Öğretmen adaylarının cinsiyet, okudukları bölüm ve sınıf gibi demografik özellikleri anketin ön kısmında verilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci yaklaşık üç haftada gerçekleşmiştir. Öğrencilerin boş ve rahat vakitlerinde ölçeği doldurmalarını sağlamak amacıyla öğretim üyelerinin izni alınmış ve öğrencilerin gönüllü katılımıyla veri toplama süreci yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının ekolojik zeka düzeylerini belirlemek amacıyla veri analizi olarak betimsel istatistik analiz kullanılmış ve ölçeğin her bir faktörü için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanarak verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ekolojik zeka düzeyleri ile demografik özellikleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkisiz t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizleri (ANOVA) ile tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının ekolojik zeka ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde ortalamanın düşük puan aralığında olduğu görülmüştür. Ölçek faktörleri açısından sonuçlar irdelendiğinde ise en düşük ortalamanın bilinçli satın alma davranışı

faktörüne ait olduğu tespit edilmiştir. Buradan öğretmen adaylarının ürünleri satın alırken bilinçsiz tüketim davranışlarına sahip oldukları, satın almada ürünlerin yaşam döngüsü sürecinde yol açtığı ekolojik sorunları düşünmedikleri ve çevreye duyarlı tüketici olmadıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının ekolojik zeka ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile demografik özellikleri arasındaki ilişkilere bakıldığında cinsiyet faktöründe anlamlı bir fark çıkmazken çevre koruma derneğine üyelik ve çevre korumayla ilgili etkinliğe katılma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, katılımcılar içindeki bir kesimi oluşturan, çevre uygulamalarına katılmada aktif öğretmen adaylarının, küresel boyutta yarattıkları etkileri bildikleri, bilinçli tüketiciler oldukları, ekolojik tehditlere karşı işbirlikli çalışarak duyarlı olduklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Ekolojik zeka, demografik özellikler, bilinçli satın alma, ekolojik duyarlılık, öğretmen adayı

Kaynakça

Ay, C. ve Ecevit, Z. (2005). Çevre bilinçli tüketiciler. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, *5*(10), 238-263.

Bowers, C. A. (2010). Educational reforms that foster ecological intelligence. *Teacher Education Quarterly. 37* (4), 9-31.

Gigerenzer, G. (1998). The evolution of mind. In D.D. Cummins & C.Allen (Eds.), *Ecological intelligence-an adaptation for frequencies* (pp. 9-29). New York: Oxford University Press.

Goleman, D. (2009). *Ecological intelligence: How knowing the hidden impacts of what we buy can change everything.* New York: Broadway Books.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Makower, J. (2007). The six sins of greenwashing. http://makower.typepad.com/joel_makower/2007 /11/the -six-sins-of.html.p. 1-12.

McCallum, I. (2008). *Ecological intelligence: rediscovering ourselves in nature*. Golden, Colorado: Fulcrum Publishing.

Spaargaren, G. ve van Vliet, B.(2000). Lifestyles, consumption and the environment: The ecological modernisation of domestic consumption. In A. P. J. Mol & D. A. Sonnenfeld (Eds.), *Ecological modernisation around the world: Perspectives and critical debates* (pp. 50–76).Essex: Frank Cass.

Wedding, C. (2010). Toward greater ecological intelligence in the United States: Ten statements with statistics and commentary regarding ecolabels. *Sustainability: Science, Practice, & Policy, 6* (1), 39-44.

Yılmaz, V., Çelik, H.E. ve Yağızer, C. (2009). Investigating the effects of environmental sensitivity and environmental behavior on ecological product buying behavior through structural equatıon modeling.*Anadolu University Journal of Social Sciences, 9*(2), 1-14.

(8222) Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Teknolojiler: Arttırılmış Gerçeklik

Hüseyin KAYGIN

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Yaşam boyu öğrenme yaşam boyu sürdürülen kişisel, toplumsal ve mesleki bağlamda bilgi, beceri ve yeterliklerde ilerleme sağlayan tüm genel, mesleki, yaygın eğitim ve algın öğrenmeler anlamına gelmektedir (The European Parliament and The Council of The European Union, 2006).

Yaşam Boyu Öğrenme için Kilit Yeterlikler Avrupa Çerçevesinde sekiz anahtar yeterlik belirlenmiş ve tanımlanmıştır. Bunlar anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik yeterliği, fen ve teknolojide temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, kişisel teşebbüs ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve anlatım olarak sıralanmıştır. Bu anahtar yeterliklerin zorunlu eğitimin sonuna ulaşmış gençler tarafından onları yetişkinlik dönemleri ve özellikle çalışma hayatlarına yönelik donatmak üzere, yetişkinler tarafından ise yaşamları boyunca becerilerini geliştirme ve güncellemeye yönelik olarak kazanılması gereklidir. Bunun yanında bu anahtar yeterliklerin düşük düzeyde temel becerilere sahip insanlar, okulu erken terk edenler, uzun süre işsiz olanlar, engelliler ve göçmenler gibi dezavantajlı gruplara da kazandırılması herkes için eğitime eşit erişim ilkesine de uygunluk taşımaktadır (The European Parliament and The Council of The European Union). Teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği günümüz dünyasında insanların bu anahtar yeterlikleri kazanmak için yaşam boyu öğrenmeye ulaşma yolları da günden güne değişmekte ve gelişmektedir. Örgün, yaygın veya algın öğrenme bağlamında her yaştan ve türden yaşam boyu öğrenenler öğrenme faaliyetlerinde arttırılmış gerçeklik gibi bir takım yaratıcı teknoloji uygulamalarından faydalanmaktadır. Bu uygulamalar yaşam boyu öğrenmeye erişim ve fırsat eşitliği bağlamında önemli katkılar sağlamaktadır.

Arttırılmış gerçeklik masaüstü ve diz üstü bilgisayarlar, tablet bilgisayarlar ile akıllı telefonlar gibi farklı platformlarda kullanılabilen, gerçek dünya ile bilgisayar tarafından üretilen ses, video, grafik, animasyon, GPS konum bilgisi gibi verilerin birleşimini kapsar (Zachary vd., akt: Sayımer ve Küçüksaraç, 2015).

Arttırılmış gerçeklik uygulamaları yüksek oranda etkileşime imkan veren, öğrenme sürecine destek sağlayan, kullanması kolay ve kullanıcı tatmini sağlayan etkili öğrenme malzemeleridir. Arttırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim amacıyla kullanıldığı bazı alanlar aşağıda verilmiştir (Somyürek, 2014):

İki boyutlu kitaplara üçüncü bir boyut kazandırma

Bilişsel ve psikomotor bakım/onarım görevleri hakkında eğitim verme

Uçak bakım işlemleri

Lazer yazıcı tamiri

Fizik, kimya, biyoloji gibi alanlarda kavramların üç boyutlu gösterimi ya da deneylerin gerçekleştirilmesinde

Fizik alanında manyetizma kavramını öğretme

Kimya alanında moleküler yapıları gösterme

Biyoloji alanında üç boyutlu olarak hücreleri gösterme

Bilim müzelerinde çeşitli konulardaki olguları, videolar ya görsellerden takip etme ve deney yapma

Matematik ve geometri dersinde kavramları ve uzamsal ilişkileri görselleştirme

Coğrafya eğitiminde kavramları görselleştirme

Sağlık eğitimi alanında çeşitli bilgi ve becerileri kazandırma, müdahaleleri kılavuzlama

Askeri personel eğitiminde anlamlı ve otantik görevler aracılığıyla deneyim kazandırma

Öğretmen eğitiminde sınıf yönetimi deneyimi kazanma

Mühendislik eğitiminde araçlar ve malzemeler hakkında bilgi/beceri kazandırma

Bu çalışma arttırılmış gerçeklik teknolojisi uygulamalarının yaşam boyu öğrenmeye olan etki ve katkılarının neler olduğuna ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada öncelikle yaşam boyu öğrenme kavramı etrafında bir kuramsal çerçeve oluşturulacaktır. Daha sonra, teknolojinin yaşam boyu öğrenme bağlamında etkileri tartışılacak, ardından arttırılmış gerçeklik teknolojisi hakkında bilgi verilecek ve arttırılmış gerçeklik teknolojisi uygulamalarının yaşam boyu öğrenme bağlamında bireyleri nasıl etkilediği üzerinde durulacaktır. Çalışmada yer alan veriler ilgili yerli ve yabancı literatürün ve internet kaynaklarının taranması yoluyla elde edilecektir. Var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denir. Literatür taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 1994, 183). Literatür taraması, veri toplama ve toplanan verinin öneminin tartışılması, toplanan verilerin problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin sınıflandırılması aşamalarından oluşan bir süreçtir (Balcı, 2001, 63). Literatür taramasında genel olarak amaç, çalışmanın hangi bağlamda yürüyeceğinin ve özellikle süregelen çalışmalardan sentez yoluyla hangi boşlukların doldurulmak üzere hedef alındığının gösterilmesidir. Yapılan taramanın derinliği de yapılacak çalışmanın tipine göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin bir durum değerlendirmesi amacıyla yazılacak olan bir inceleme makalesinde çok sayıda yayının göz önünde bulundurulması gerekebilir. Öte yandan bir araştırmanın sunulduğu makalede veya bir proje başvurusu için yazılan öneri yazısında nispeten daha az yayına yer verilebilmektedir (Köroğlu, 215). Bu çalışma, arttırılmış gerçeklik teknolojisi uygulamalarının yaşam boyu öğrenmeye olan etki ve katkılarının neler olduğuna ışık tutmayı amaçlayan bir durum değerlendirme incelemesidir.

Arttırılmış gerçeklik teknolojisi uygulamalarının içinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda formal, non-formal ve informal bağlamda yaşam boyu öğrenme yollarını kökten etkilediği ve geçmişe kıyasla çok daha geniş kitlelerin yaşam boyu öğrenme olanaklarına ulaşmasına katkı sağladığı görülmektedir.

Arttırılmış gerçeklik teknolojisi uygulamaları standart bir müfredatı tamamlayıcı nitelikte olabildiği gibi, insanların kültürel konular hakkında bilgilendirilmesi yöntemlerini de destekleyici bir yapıya da sahiptir. Öğrenenler bilgisayarda üretilmiş çeşitli olayların simülasyonlarına aktif olarak katılabilir ve herhangi bir olayı en önemli detaylarına kadar öğrenip keşfedebilmelerinin yanı sıra arttırılmış gerçeklik teknolojisi uygulamaları yoluyla öğrenmek istedikleri konuları daha kapsamlı bir şekilde kavrayabilir. Dahası, bunu asgari maliyet ve sıfır sağlık riskiyle yapabilirler çünkü bu teknoloji öğrenenlere kompleks bir modelin uzamsal yapısını görselleştirerek sanal olarak etkileşme imkanı sağlar (Elefteria vd., 2013). Bunun yanında, arttırılmış gerçeklik özel gereksinimli öğrenenlerin yanısıra düşük motivasyonlu öğrenenlere de yardımcı olabilecek niteliktedir (Vilkonienê vd., 2007).

Anahtar Kelimeler : yaşam boyu öğrenme, teknoloji, arttırılmış gerçeklik

Kaynakça

Balcı, Ali. (2001) Sosyal Bilimlerde Araştırma. PegemA Yayıncılık. Ankara.

Elefteria, C. A., Charikleia P., Chatziparadeisis, G.I., Athanasios, T. & Dimitrios, T. (2013) Anınnovative augmented reality educational platform using gamification to enhance lifelong learning and cultural education. Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA) Fourth International Conference, 1-5.

European Parliament and the Council of Europe. 2006. "Action Programme in the Field of Lifelong Learning (2004–2006)." Official Journal of the European Union L (327): 45–68.

European Parlıament And The Council Of The European Union, Key competences for lifelong learning. EU Law and Publications, 15.3.2016 tarihinde http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962 .

Karasar, Niyazi. (1994) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara.

Köroğlu, S. Aytekin. (2015) Lliteratür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği, *GİDB*, 1, 61-68.

Sayımer, İ., & Küçüksaraç, B. (2015). Yeni teknolojilerin üniversite eğitimine katkısı: İletişim fakültesi öğrencilerinin arttırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, *12*(2), 1536-1554. doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3488.

Somyürek, Sibel (2014) Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: arttırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 63-80.

Vilkonienê M., Lamanauskas, V. & Vilkonis, R. (2007). Pedagogical evaluation of the teaching/learning platform based on augmented reality technology: The opinion of science teachers**.** *Information & Communication Technology in Natural Science Education 2007* (International conference abstracts), 181-211.

(7951) Self-Leadership and Professionalism As The Predictors Of Entrepreneurıal Propensıty: The Role of Locus of Control and Learned Resourcefulness As Moderators

Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU Bahçeşehir Üniversitesi

Berna GÜLOĞLU Bahçeşehir Üniversitesi

ÖZET

While most leaders and policymakers around the world have been promoting entrepreneurship in the name of jobs and economic growth, they are also starting to appreciate its value as a means of building a smart workforce that has more initiative and ingenuity (Ortmans, 2015). Frey (2015) argues that by 2030 over 2 billion jobs will disappear and completely different new skill sets will be prized. All of these imply that first; today's children should be educated for a world that does not exist yet, a world that is unpredictable and unknown. Second, teachers should be educated in a way to prepare students for the jobs that do not even exist yet. Third, education should be re-designed to better equip children so that they can be familiar with the dynamics of opportunity recognition, the educational value of "failure" and the magic of iterative testing and validation that underpins modern day entrepreneurial endeavors and future's entrepreneurial economies (Ortmans, 2015). We believe that promoting teacher professionalism and self-leadership skills can pave the ways for entrepreneurial economies. Entrepreneurship minds can be fostered in the childhood at schools by educating teachers who can rapidly adapt to changing conditions and breaking the over-reliance on old ways of doing things in teacher education.

The purpose of this study is to investigate the potential antecedents and potential moderators of entrepreneurial propensity in teachers to better understand the ways of fostering an entreprenerial mindset in students through teacher education. To be more precise, this study aims to test the moderating effects of locus of control and learned resourcefulness on the relationship between self-leadership, professionalism on the one hand and entrepreneurial propensity on the other.

Entrepreneurs and entrepreneurship play an important role in the effort to improve the quality of life in diverse areas (Erkoç & Kert, 2013). Therefore it is important to identify the potential antecedents of entrepreneurship specifically within teachers as they are the chief engines that can prepare the world for entrepreneurial economies by educating entrepreneurial mindsets. Specifically, no previous work reported the moderating effects of LOC and learned resourcefulness based on the entire causal model tested in this study.

To what extent do self-leadership, professionalism, learned resourcefulness, and locus of control predict entrepreneurial propensity?

1) To what extent do self-leadership and professionalism predict entrepreneurial propensity?

2) To what extent do locus of control and learned resourcefulness moderate the potential effect of self-leadership and professionalism on entrepreneurial propensity?

A total of 235 teachers working in public and private K-12 schools participated in the study.The data collected with as survey comprised of five different scales: The first scale -Rosenbaum's learned resourcefulness scale (RLRS)- is a 36-item,12-factor, 6-point Likert-type scale developed by Rosenbaum (1990). It is translated into Turkish in 5-point Likert type by Dağ (1991) and Siva (1991). The second scale is Rotter's (1996) locus of control scale (RLOC). It is a 29-item scale prepared in a forced-choice response format in which participants are forced to choose between two opposing statements. It is adapted into Turkish by Dağ (1991). Third scale is the revised self-leadership questionnaire (RSLQ). It is a 29-item, 3-dimension, 5-point Likert-type scale which is developed by Anderson ve Prussia (1997) and adapted into Turkish by Tabak, Sığrı ve Türköz (2013). The forth scale is the 24-item and 4-factor occupational professionalism scale (OPS) which is developed by Yılmaz and Altınkurt (2014) in Turkish. The fifth and the last scale is the entrepreneurship propensity scale (EPS) which is developed and validated in Turkish by Aktürk (2012) and revised by the researchers for this study. It is a 18- item, 3-factor scale assessing behavioral, cognitive, and affective entrepreneurship tendencies in a 5-point Likert-type scale.

Data were analyzed in AMOS using SEM multi-group moderation. In the research model, professionalism and self-leadership are proposed as the predictors of entrepreneurship propensity. Locus of control and learned resourcefulness are, on the other hand, considered as the moderators that influence this relationship.

First, the relationship between self-leadership and entrepreneurship propensity is moderated by the locus of control but not by the resourcefulness. Second, the relationship between professionalism and entrepreneurship propensity is moderated by locus of control only in highly resourceful teachers but not in low resourceful teachers. Specifically, the findings revealed that while the improved self-leadership skills and professionalism have positive effects on teacher entrepreneurship propensity, entrepreneur minds mostly arise from high resourceful people with external locus of control. This finding implies that if teachers who tend to praise or blame external factors for their achievement or the failure, are well-versed with an education -both at their undergraduate years and during their in-service trainings- which help them possess an attitude of professionalism and

improve self-leadership skills, future generations are more likely to learn entrepreneurialism from entrepreneurial minds who happen to be their own teachers.

Anahtar Kelimeler : self-leadership, professionalism, locus of control, learned resoursefulness, entrepreneurial propensity

Kaynakça

Ortmans, J. (2015, January). Is education the real beneficiary of an entrepreneurial economy?, *Kauffman Foundation, retrieved from* http://www.kauffman.org/blogs/policy-dialogue/2015/june/is-education-the-real-beneficiary-of-an-entrepreneurial-economy.

Frey, T. (2015). 'Future jobs: Preparing for jobs that don't yet exist', *Futurist Speaker,* retrieved from http://www.futuristspeaker.com/2014/03/162-future-jobs-preparing-for-jobs-that-dont-yet-exist/

Erkoç, M. F. & Kert, S. B. (2013). A comparative study on entreprenuership tendencies and individual innovativeness perceptins of pre-service teachers. *International J. Soc. Sci. & Education, 3* (4), 1085-1097.

Rosenbaum, M. (1990). *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior*. New York: Springer Publishing Company.

Rotter, J.B. (1996). Generalized expectanticies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 7 (26),* 10-16.

Siva, N. A. (1991). *İnfertilite'de stresle başetme, öğrenilmiş güçlülük ve depresyonun incelenmesi.* Unpublished Doctoral Dissertation, Hacettepe University, Ankara.

Dağ, İ. (1991). Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi 2(4),*269-274.

Anderson, J. S. & Prussia, G.E. (1997). The self-leadership questionnaire: preliminary assessment of construct validity. *The Journal of Leadership Studies, 4*(2), 119-143.

Tabak, A. Sığrı, Ü., & Türköz, T. (2013). Öz Liderlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması çalışması. *Bilig, 67*, 213-244.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması [Validity and reliability study for the occupational professionalism of teachers scale (OPTS)]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(2), 332-345.

Aktürk, E. (2012). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkisi: Düzce üniversitesinde bir araştırma.* Unpublished Master Dissertation, Düzce University, Düzce.

(8159) The Effects of the Metacognitive Skills on the Schools' Leadership

Gamze SART

İstanbul Üniversitesi

ÖZET

In the digital age, the new leadership model is needed in the technologically developing schools, mainly in the high schools. In these educational organizations, the new skills are also asked from the schools' leaders in order to be highly successful to meet the new needs of the students as well as the management. However, most of the schools' leaders are not ready to deal with these new expectations and responsibilities since they have been significantly changed and transformed (Hannah & Avolio, 2010).

The metacognitive skills (MSs), on the other hand, are the abilities to cope with any problem in any time and any place with any people. The MSs are the most important abilities of the schools' leaders. They cover "the ability and motivation to attend to, make meaning of, and appropriate new leader KSAAs (knowledge, skills, abilities, and attributes) into knowledge structures along with concomitant changes in identity to employ those KSAAs" (Hannah & Avolio, 2010, p. 1182). Even though the MSs are directly correlated with the intelligence level (Borkowski, 1985), the self-efficacy and self-discipline also affect the MSs. Therefore, the schools' leaders' attitudes and behaviors, particularly in the leadership, have been affected the MSs in dealing with the new technological developments in the digital age.

As the other research studies have clearly showed that the MSs take into consideration critical thinking skills (Magno, 2010), leader performance abilities (Mumford, Baughman, Supinski, Costanza, & Threlfall, 1993), creative problem solving skills (Marshall-Mies et al., 2000), and decision making processes (Batha & Carroll, 2007). Those schools' leaders who have had these abilities are much better in dealing with the technological developments and the highly innovative demands of the students and the school management. Additionally, those who have these abilities have taken better responsibilities as well by making short-term and long-term strategic planning and management. More importantly, in those schools where the MSs are higher, the students' mindfulness as well as their resiliency and persistency have been improved. The MSs oriented schools' leadership model is the best model for the technology and innovation based schools in the 21st century since they accelerate the students' capacities (Hannah & Avolio, 2010).

In this research, both the quantitative and qualitative methodologies have been preferred in order to understand critically the impacts of the MSs on the schools' leaders. Hence, first the three private high schools had been chosen to understand deeply how the MSs of the schools' leaders had affected the students in coping of the new technologies. In the fist step of this research, the students (n=397) of the three high schools had been participated. They had taken first the STEM Assessment and then the Emotional Intelligent Assessment. The data collected through these two tests were analyzed by using SPSS. According to the results of the two tests taken from the three high schools, the qualitative research had been conducted to understand the MSs of the schools' leaders (n=32). By asking 24 semi-structured interview questions, the answers of the participants were collected. In order to understand deeply, the impacts of the MSs of the schools' leaders, the two active focus groups were organized. In this hybrid research, the main purpose is to see how the schools' leaders deal with the technology by using their MSs. Therefore, the correlation between the MSs and the students' STEM and EQ levels were also taken into account. The collected qualitative data from semi-structured interviews and from the focus groups were analyzed by using NVivo (Bazeley & Jackson, 2013).

The data showed that the schools' leaders who had high MSs were much better in dealing with the technological requirements in their schools where their students' Stem and EQ levels were high as well. The leaders with better MSs achieved more positive development, and they were much better prepared for the short-term and long-term requirements through getting richer information. They were open to cope with the experts as well with the students. These MSs helped them to develop vision in their schools where the students' had better resiliency and persistency comparing o other schools. More critically, they showed better self-efficacy as well as better self-discipline by utilizing MSs.

Anahtar Kelimeler : Schools' Leadership, Schools' Management, Metacognitive Skills, Self-Efficacy- Self-Discipline, Resiliency, Mindfulness, STEM

Kaynakça

Batha, K., & Carroll, M. (2007). Metacognitive training aids decision making. Australian Journal of Psychology, 59(2), 64–69.

Bazeley, P., & Jackson, K. (Eds.). (2013). Qualitative data analysis with NVivo. Sage Publications Limited.

Borkowski, J. G. (1985). Signs of intelligence: Strategy generalization and metacognition. *Growth of Reflection in Children*, **7**, 105–144.

Hannah, S. T., & Avolio, B. J. (2010). Ready or not: How do we accelerate the developmental readiness of leaders? Journal of Organizational Behavior, 31, 1181–1187.

Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. Metacognition and Learning, 5, 137–156.

Marshall-Mies, J. C., Fleishman, E. A., Martin, J. A., Zaccaro, S. J., Baughman, W. A., & McGee, M. L. (2000). Development and evaluation of cognitive and metacognitive measures for predicting leadership potential. Leadership Quarterly, 11, 135–153.

Mumford, M. D., Baughman, W. A., Supinski, E. P., Costanza, D. P., & Threlfall, K. V. (1993). Cognitive and metacognitive skill development: Alternative methods for predicting leadership potential. Bethesda, MD: Management Research Institute

(5991) What's there in the idea of "sustainable university" for responding to the crisis of the university and creating future societies?

Mete KURTOĞLU

Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

As one of the main dilemmas of sociology of education (higher) education institutions are spaces of reproducing the existing social order and establishing its critique and quest for alternatives. Accordingly, universities are both shaped within the socio-economic and political environment they exist in, and they impact on the social change and the future of society. The current discourses on higher education policy introduced by OECD and WB during 1990s, by relating higher education with economic growth and establishment of global knowledge economy works under the economism of the neo-liberal hegemony. The reform processes pre-dominantly work for re-designing the universities for the needs of the new socio-economic order and suppresses its critical functions that go beyond the economic perspective. As such, despite the increasing centrality and significance of higher education in society, it is hard to argue that its emancipatory role and impact in solving the broader societal problems is growing. Such shift in the role of universities brought up the discussions on the survival of the modern idea of the university and potentials for creating alternative ideas in an an age of supercomplexity (Barnett, 2000)

The historical phase we are living in is named as a global systemic crisis by Wallerstein and Scharmer among others. This crisis includes issues of climate change, health, finance, education, poverty and civilization, at least; and needs to be dealt with new paradigm different than the previous phases/versions of capitalism (Scharmer, 2010). Sustainability has been one of the main discourses with the claim of transforming capitalism in a way to be responsive to such crisis issues and it gained an increasing space in educational policies as well. The concept of "sustainable university" has developed as an alternative "idea of university" having implications of green campuses on one hand (rather in American universities), and a deeper understanding of a pedagogic and organizational shift towards interdisciplinary work, foresighted thinking, cosmopolitan perception, participatory skills and so on (as Lüneburg University).

This paper aims to present the current crisis of (modern) universities with respect to the broader global crisis issues and discuss the premises of the idea of "sustainable university" as one alternative for the current higher education policy debates. The emphasis will be on the significance of sustainability as an organizational goal and its impact on the governance, pedagogy and curriculum development in higher education. The potential critiques of the idea of "sustainable university" will be elaborated as well.

This paper is based on the evaluation of the literature on the crisis in the "idea of university" and possibility of "sustainable university" to emerge as an alternative idea. The first part will include a summary of the theoretical debates on the current reform agenda in higher education policy, focusing on the challanges of establishing "the" idea of university and emergence of sustainablity as an alternative idea among variety of emerging conceptions of university. In contrast to the "global competitiveness" discourse claiming universities to be the main drivers of economic growth, sustainable development goals and their correspondance to higher education policy through idea pf sustainable university will be discussed.

The second part will be based on the studies from different cases of attempts for establishing sustainable universities from USA, the Netherlands and Germany to illustrate different conceptions and implementations of sustainable university at institutional level. These cases will present different perspectives on "sustainable university", their main premises, implications for campus design, program development, pedagogy and organizational structures.

The final part will evaluate the potentials and shortcomings of the idea of sustainable university and implementation of its premises for dealing with the current crisis issues, concluded with proposals for future of higher education.

Despite the central role of education in shaping our societies, it is unfortunate that the link between educational sciences and broader social sciences is not strong enough. This paper, by linking the analysis of global social problems with its repurcussions on the educational policy by focusing on the concept of sustainability re-emphasizes the role of higher education for creating future societies aims in order to widen the perspectives of higher education researchers and policy makers towards an eco-systemic point of view. Debating on such perspectives would support possibility of creating new paradigms and their implementation at institutional, local, national and global levels and appropriate, sustainable ways of dealing with the problems we face in reforming higher education institutions.

Anahtar Kelimeler : sustainability, crisis of higher education, sustainable university, future of higher education,

Kaynakça

ADOMSSENT, Maik; GODEMANN, Jasmin; MICHELSEN, Gerd (2008), “Sustainable University – empirical evidence and strategic recommendations for holistic transformation approaches to sustainability in higher education institutions”. Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, Vol. 7. Higher education for sustainable development. Barcelona: GUNI. Available at http://www.guni-rmies.net.

Almut Beringer, (2007),"The Lüneburg Sustainable University Project in international comparison: An assessment against North American peers", International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol.8 Iss: 4 pp. 446 - 461

Barnett, R. 2000. University knowledge in an age of supercomplexity. Higher Education 40: 409–422

Chiara, M. 2013. Towards a Sustainable University: The Ca’ Foscari Experience. PALGRAVE MACMILLAN

Hans van Weenen, (2000),"Towards a vision of a sustainable university", International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 1 Iss: 1 pp. 20 - 34

Matthias Barth, Jasmin Godemann, Marco Rieckmann, Ute Stoltenberg, (2007),"Developing key competencies for sustainable development in higher education", International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 8 Iss: 4 pp. 416- 430

Scharmer, O. 2010. Oxford Leadership Journal - Shifting the trajectory of civilization. Volume 1, Issue 3

Wallerstein, I. 1999. The end of the World as we know it. University of Minnesota Press

(6682) Öğretim Elemanlarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Anlayışları: Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği

Kübra OKUMUŞ Cumhuriyet Üniversitesi

Elif MERAL Atatürk Üniversitesi

Mustafa SÖZBİLİR Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Bir öğretmenin alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve alan eğitimi bilgisi olmak üzere üç temel beceriye sahip olması gerekliliği artık hemen hemen her eğitimci tarafından kabul görmüş durumdadır. Eğitim Fakülteleri'nde verilen dersler de bu üç beceriyi geliştirmeye yöneliktir. Bu bağlamda, Eğitim Fakülteleri'nde görev yapan akademisyenlerin yaptığı araştırmalar da alan araştırması, eğitim araştırması ve alan eğitimi araştırması olarak sınıflandırılabilmektedir. Akademisyenler genel olarak bunlardan biri ya da ikisini tercih ederek çalışmalarını sürdürmektedirler. Bazı akademisyenler alan olmadan eğitimi olmayacağı düşüncesinden yola çıkarak alan çalışmalarına önem vermekte, bazı akademisyenler ise Eğitim Fakültelerinin temel görevinin eğitimci yetiştirmek olduğu düşüncesinden yola çıkarak eğitim araştırmalarına öncelik vermektedir. Bu durum, akademisyenler arasında bir tartışma konusu olabilmektedir. Eğitim ve alan araştırmalarından daha sonra ortaya çıkan alan eğitimi araştırmaları ise bazı araştırmacılar tarafından eğitim araştırmaları ile eş tutulurken, diğer araştırmacılar tarafından ise hem eğitim araştırmalarından hem de alan araştırmalarından yararlanan ama ikisinin kapsamında da olmayan üçüncü bir araştırma deneyimi olarak görülmektedir. Görülmektedir ki bu üç kavram- alan araştırması, eğitim araştırması ve alan eğitimi araştırması- ve hangisine öncelik verileceği konusunda araştırmacılar arasında görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Aslında, bilimsel araştırmanın kendisi araştırma yapmanın aktörleri olan araştırmacılar arasında tartışma konusudur. Brew (2001)'in de belirttiği gibi akademisyenler bilimsel araştırmanın ne olduğu tabi ki bilmekteler ve bilimsel araştırmanın doğasıyla ilgili kendi düşüncelerini oluşturmuşlardır fakat bu düşünceleri incelenmemiştir. Yurt dışında gerçekleştirilen ve araştırmacıların bilimsel araştırmayı nasıl tanımladıklarına odaklanan az sayıda çalışma mevcuttur (Brew, 2001, Kiley & Mullins, 2005, Prosser vd. 2008). Ancak Türk araştırmacıların bilimsel araştırma algılarına odaklanan çalışmalara pek rastlanılmamaktadır. Alan, eğitim ve alan eğitimi araştırmalarına yönelik anlayışları inceleyen çalışmalara rastlamak ise çok güçtür. Öte yandan, bir disiplin olarak kabul edilmesi 1950 ve 1960lara rastlayan eğitim araştırmalarına yönelik algıları inceleyen bir takım çalışmalar mevcuttur ancak bu çalışmalarda genellikle öğretmenlerin algıları belirlenmiştir (Isakson & Ellworth, 1978, 1979; Everton, Galton & Bell, 2002; Williams & Coles, 2003; Ekiz, 2006, Yavuz, 2009). Araştırmayı yapan araştırmacıların eğitim araştırması, alan araştırması ve alan eğitimi araştırması algılarına yönelik çalışmalara ise rastlanılmamıştır. Bu yüzden bu çalışmada Eğitim Fakültesinde görev yapan araştırmacıların bilimsel araştırma, alan araştırması, eğitim araştırması ve alan eğitimi araştırması kavramlarına yönelik anlayışları incelenmiştir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır;

1) Araştırmacılar bilimsel araştırmayı nasıl anlamaktadır?

2) Araştırmacılar alan araştırmasını nasıl anlamaktadırlar?

3) Araştırmacılar eğitim araştırmasını nasıl anlamaktadırlar?

4) Araştırmacılar alan eğitimi araştırmasını nasıl anlamaktadırlar?

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, "farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 72). Olgubilimin temel amacının deneyimlere ilişkin olarak daha geniş ve daha derin bir anlayış sağlamak olduğunu söylemek mümkündür. Bu yöntem, bireyin kendini ve dış dünyayı kendine özgü bir biçimde algılaması, hislerini, algılarını, gerçek hakkındaki görüşlerini, kendini ve çevresini o andaki anlamlandırış biçimi ve öznel yaşantısını anlamayı ve yorumlamayı amaç edinir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu araştırmada da akademisyenlerin bilimsel araştırma deneyimlerinden yola çıkılarak araştırma algıları ile ilgili derin ve geniş bir anlayış sağlamak amaçlanmış ve bu yüzden olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan 10 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu yöntemde küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada, farklı bölümlerde farklı alanlarda araştırmalar yapan akademisyenlerin algılarını ortaya çıkarmak amaçlandığı için bu örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada akademisyenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak bilimsel araştırma algılarının nasıl şekillendiğini ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formunun ilk hali 15 sorudan oluşmaktadır. Yapılan pilot görüşmelerden sonra sorulardan biri çıkarılmış biri de revize edilmiştir. Genel olarak 15 dakika ile 45 dakika süren görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edildikten sonra transkript edilip içerik analizine tabi tutulmuştur.

İçerik analizine tabi tutulan verilere göre araştırmacılar bilimsel araştırmayı bir problem hakkında sistematik ve planlı veri toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılara göre iyi bir bilimsel araştırma geçerli, güvenilir; fayda sağlayan; orijinal ve iyi bir alan yazın derlemesine sahip araştırmadır. Araştırmacılar, alan araştırmasını bir disiplinin doğasını ve bu disiplindeki temel kavram ve problemleri anlamaya yönelik yapılan kuramsal çalışmalar olarak algılarken, eğitim araştırmalarını eğitim- öğretim ile ilgili uygulamalı çalışmalar olarak nitelendirmişlerdir. Alan eğitimi araştırmalarını ise bu iki araştırma türünün birleşimi ve bir alana özgü yapılan eğitimin araştırılması olarak tanımlamışlardır. Araştırmacıların çoğu, bu araştırmaların ülkemiz eğitim sistemine katkı sağlamadığı görüşündedir (f=7). Katkı sağlamama nedenlerini, YÖK ve MEB'in siyasi yapılanmalar olması gibi siyasal nedenlere, alan eğitimi araştırmacılarının azlığına, alan eğitiminin önemsenmemesine ve alan eğitimi araştırmacılarının araştırma sonuçlarını yetkili kişilerle paylaşmamalarına bağlamışlardır. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının araştırma ile algılarının bir kısmı araştırma kitaplarında anlatılanlarla benzerlik gösterirken, bazı algılar kitaplarda verilenlerden farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : bilimsel araştırma, eğitim araştırması, alan araştırması, alan eğitimi araştırması

Kaynakça

Brew, A. (2001) Conceptions of research: A phenomenographic study, *Studies in Higher Education, 26*(3), 271-285.

Everton, T., Galton, M. and Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education, 17*(4) 373–401.

Ekiz, D. (2006a). Sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(2), 373-402.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design & evaluate research in education (8. Baskı.)*. London: McGraw Hill.

Isakson, R. L. & Ellsworth, R. (1978). Teachers' attitudes toward educational research: It's time for a change. *Teacher Educator, 14* (2), 8-13.

Isakson, R. L. & Ellsworth, R. (1979). The measurement of teacher attitudes toward educational research. *Educational Research Quarterly, 4*(2), 12-18.

Kiley, M. & Mullins, G. (2005) Supervisors' conceptions of research: What are they?, *Scandinavian Journal of Educational Research, 49*(3), 245-262.

Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., Middleton, H.(2008), University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching, *Instructional Science, 36*(1),3-16.

Williams, D., & Coles, L. (2003). The use of research by teachers: information literacy, access and attitudes. Final report on the study funded by ESRC. Retrieved from http://www.rgu.ac.uk/files/ACF2B02.pdf .

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yavuz, M. (2009). Eğitim araştırmaları ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi.

Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 143-158.

(6728) İstemedikleri Bölümlerde Okuyan Üniversite Öğrencileriyle İlgili Bir Çalışma

Mustafa TOPRAK

Zirve Üniversitesi

ÖZET

Yükseköğretimde bölüm seçimi meslek seçiminin ilk ve en önemli adımı olarak ele alınabilir. Bireyin bu süreçte verdiği kararın geri kalan hayatı üzerinde belirleyici bir etkisi olacaktır (Andsoy, vd., 2012). Meslek seçiminin, alana duyulan ilgi, alınan puanın bu bölüme yetmesi, alanın kişilik özelliklerine uygunluğu, iş bulma olanağının yüksekliği (Korkut-Owen, vd., 2012), algılanan iş doyumu, çocuklarla çalışma isteği, iş güvencesi, maaş, tatil imkanları, aile onayı, statü gibi etkenlerden etkilendiği ortaya konmuştur (Johnston, vd., 1999; Çelik ve Üzmez, 2014). Savickas (1991) ise yetenekler, ilgiler, değer ve inanç sistemleri, aile, kültür ve çevrenin etkilerini vurgulamıştır.

Türkiye'de yükseköğretim geçiş süreci değerlendirildiğinde, öğrencilerin öncelikle Mart ayında Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarından YGS (Yükseköğretime geçiş sınavı) sınavına girdikleri, bu sınavdan en az 150 puan alan öğrencilerin de haziran ayında matematik, Fen, Edebiyat-Coğrafya, Sosyal Bilimler, Yabancı Dil alanlarından sorular sorulardan oluşan LYS'ye (Lisans Yerleştirme Sınavı) girdikleri görülmektedir. Bu sınav sonunda en az 100, en çok 500 puan alan öğrenciler 30 tercih haklarını kullanarak, üniversitelere yerleşmektedirler (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme, 2016). 30 tercih yapan öğrencilerin kimi zaman istemedikleri bölümlere yerleştikleri, bu bölümlerde istemedikleri halde eğitim gördükleri ve mezun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin istemedikleri bölümlerde eğitim görmek zorunda kalmalarının, onların aldıkları eğitimden yüksek düzeyde faydalanma düzeylerini olumsuz etkilediği görülmekte, bu durum da insan kaynağının iyi bir şekilde yönetilmesi ile ilgili problemlere sebep olmaktadır: istenilmeyen bölümdeki derslere ilgisizlik sonucu verilen eğitimden minimum seviyede yararlanma, öğrenim süresince yeni kararlar almadaki belirsizlikler ve bu belirsizlikler süresince harcanan enerji, duygusal, sosyal sorunlar, böyle bir bölümden mezun olma durumunda kariyer tatminsizliği ve etkisizliği. Tüm bu sorunlar da yükseköğretimde insan kaynağını iyi yönetememe ve maddi kaynakların israfı gibi sonuçları da beraberinde getirmektedir.

Meslekleri kendilerine uygun olan, mesleklerini seven bireylerin işlerinde göreceli olarak daha istekli çalıştıkları, kariyer basamaklarını hızlı çıktıları, daha mutlu ve üretken bireyler oldukları (Sarıkaya and Khorshid, 2009), göz önüne alındığında istemedikleri bölümlerden mezun olan öğrencilerin iş hayatlarındaki yaşantılarının kalitesi ile ilgili de soru işaretleri vardır.

Bu çalışma, istemedikleri bölümlerde okuyan yükseköğretim öğrencilerinin bu bölümleri seçmelerinde hangi faktörlerin etkili olduğunu, bu öğrencilerin istemedikleri halde eğitim gördükleri bölümlerle ilgili neler düşündükleri, bölümlerine bağlılık ve ilgilerinin ne seviyede olduğu, bu süreçten sonra nasıl planlamalar yaptıklarını ortaya koyarak, bölüm seçimi ve mesleki seçimle ilgili alan yazına katkı sağlamayı ve yükseköğretime geçiş süreci ile ilgili uygulayıcılara yol göstermeyi amaçlamaktadır. Alan yazında üniversite öğrencilerinin meslek seçimlerinde etkili olan faktörler araştırılmış olsa da, istemediği bölüme yerleşen öğrencilerle ilgili çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu anlamda, bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı yapması umulmaktadır. Meslek seçiminin önemli bir öncülü olarak görülen bölüm seçiminin hem bireysel hem de toplumsal anlamda büyük önem taşıdığı göz önüne alındığında (Korkut-Owen, vd., 2012), öğrencilerin istemedikleri bölümleri seçmelerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi, nasıl bir yol planı izlemeyi amaçladıklarının ortaya konmasının meslek ve bölüm seçiminde Türkiye'deki mevcut yükseköğretime geçiş sistemi ve eğitim planlaması ile ilgili araştırmacı ve uygulayıcılara önemli veriler ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Çalışma nitel bir çalışma olup, bir vakıf üniversitesinde okuyan 40 1. sınıf öğrencisi ile yürütülecektir. Veri çeşitliğini sağlamak için her bölümden en az 2 öğrencinin katılımcı olarak belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmacı öncelikle tüm bölümlerin listesini oluşturmuş, sonra da bu bölümlerde ders veren öğretim elemanları ile iletişime geçerek, araştırma ile ilgili bilgiler vermiştir. Bu öğretim elemanları öğrencileri daha iyi tanıdıkları için, öğrenciler onlar tarafından seçilmiştir. Seçilecek olan öğrencilerle ilgili üç kriter belirlenmiştir: a) istemediği halde mevcut bölüme yerleşmiş olmak, b) 1. sınıf öğrencisi olmak, c) araştırmaya katılmaya gönüllü olmak. Bu kriterleri karşılayan öğrenciler öğretim elamanları tarafından belirlenmiş, hazırlamış olan listeye öğrencinin adı/soyadı, bölümü, yerleşmek istedikleri bölüm, telefon ve e-postaları yazdırılmıştır. Bu öğrencilerle Mart ayı içerisinde görüşme yapılacaktır. Veri toplama aracı olarak, 6 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun pilot çalışması, örnekleme alınmayan iki öğrenciyle yapılmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu görüşme formunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümü seçme sürecini anlatmaları istenecek, aslında hangi bölümde okumak istedikleri ve bundan sonraki süreçte nasıl bir yol takip edecekleri sorulacaktır. Görüşmeler kayıt altına alınacak, transkripsiyonları yapılacak ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir. Verilerin güvenirliğini arttırmak için ikinci bir araştırmacı aynı veri setini analiz edecek, elde edilen kod ve temalar karşılaştırılarak ortak içerik analizi sonuçları oluşturulacaktır.

Araştırmanın sonuçlarının üç başlık altında oluşacağı beklenmektedir: a) istenmeyen bölümü seçmede etkili olan faktörler, b) istenilen bölüm ve nedenleri, c) kalan eğitim süresince yol planı.

a) *İstenmeyen bölümü seçmede etkili olan faktörler:* Yapılan pilot çalışmada da ortaya çıktığı gibi, i) öğrencilerin genellikle puanları bu bölüme yettiği için, ii) birden fazla kez sınava girilip, yerleşememeden kaynaklanan tesadüfen bir bölüm seçimi, ii) aile baskısı gibi faktörlerin ortaya çıkacağı beklenmektedir.

b) İstenilen bölüm ve nedenleri: Öğrencilerin genelde iş bulma olanağı yüksek olan veya yetenek veya ilgilerine daha yakın diğer bölümlerde okumak isteyeceklerini belirtmeleri beklenmektedir.

c) Kalan eğitim süresince yol planı: Öğrencilerin bazılarının bölümü sevmeye çalışıp, sonra bir plan yapacakları, bazılarının tekrar sınava girmek isteyecekleri, bazılarının ise sevmese de bu bölümden mezun olmak isteyeceklerini belirletmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bölüm seçimi, üniversite öğrencileri, nitel çalışma

Kaynakça

Andsoy, I. I., Güngör, T., & Bayburtluoğlu, T. (2012). Karabük University Health School students' thoughts about the future of their profession and the causes of preferring nursing. *Balıkesir Health Sciences Journal,* 1(1), 124-130.

Çelik, N., & Üzmez, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimin etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi: Çağrı merkezi hizmetleri örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi,* 2(1), 94-105.

Jonston, J., Mckeown, E., & Mcewen, A. (1999). Choosing primary teaching: the perspectives of males and females in training. *Journal of Educating for Teaching,* 25 (1), 55-64.

Korkut-Owen, F., Kepir, D.D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. & Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 8(3), 135-151.

Öğrenci Seçme/ Yerleştirme Kılavuzu (2016). http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/YGS/2016-OSYSKILAVUZU11012016.pdf)

Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2002). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin ıncelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.

Savickas, M. L. (1991). Career time perspective. In D. Brown & L. Brooks, Career counseling techniques (pp. 236-249). Boston: Allyn & Baco.

(7099) Küreselleşme ve Demokratikleşme Sürecinde Azerbaycan Yükseköğretim Sisteminde Optimizasyon Gerekliliği

Yagut ALİYEVA — Bakü Devlet Universitesi
Sevinc ALİYEVA — Bakü Devlet Universitesi
Pınar VATANDAŞ — Atatürk Universitesi

ÖZET

Özgür bir toplumun temel taşlarından olan eğitim güçlü ve sağlıklı bir devlet yapısının da temelidir.

Küreselleşme ve demokratikleşme sürecinde eğitim sisteminin adaptasyon sorunu olarak, yüksek öğretim kurumları ve öğrencileri üzerinde ekonomik, yönetsel ve toplumsal değişikliklere neden olmasıdır. Bu nedenle bu çalışmada, çağdaş Azerbaycan'ın eğitim sisteminde hakim olan belirgin çelişkilerden kaynaklanan problemlere ışık tutması açısından toplumsal sorunların bir kısmından seçilen vaka çalışması yapılmıştır.

Eğitim otoriteleri devletlerin sosyal politikasının karakteristik özelliği olarak ekonomi, kültür ve insanların yaşam standartları alanında çok önemli ilerlemeler elde etmişler. Bu kanıtlanmış gerçeğe dayanarak, hayatın her alanındaki başarılı gelişimi için Azerbaycan'daki çağdaş eğitim sisteminin organizasyonuna çok dikkat edilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bu önceliğin başarılı şekilde uygulanması için, sosyolojik içerik yönleriyle ve her şeyden önce, eğitim sisteminin ve toplumun, görece bağımsız bir sistem olarak yükseköğretimin dikkatli bir entegre yaklaşımlı etkileşim çalışmasını da dahil olmak üzere, ayrıntılı olarak bu karmaşık sorunun tüm yönlerini incelemek gerekir.

Azerbaycan'da sivil toplumun teşekkülü ortamında eğitim sisteminin güncel sorunları konusunda konuşurken küreselleşme ve dünya, Avrupa (Bolonya süreci) ile bütünleşme ile ilgili hayatımızın çok alanlarını ve tabii ki, eğitimi de kapsayan süreçleri dikkat dışı bırakmak uygun değildir. Uzmanların görüşüne göre, küreselleşme dünya çapında eğitimin ana meydanıdır. Fakat akılda tutmak gerekir ki, küresel eğitim içerik itibariyle hiçbir şeyi karşılık etmemeli veya elde olan milli eğitim sistemindeki iyi hüsusiyyetleri sıkıştırmamalıdır. Bu her iyi eğitim için objektif ve gereklidir. Bologna sürecine geldiğimizde ise; bu Avrupa halklarının ortak mekana entegre etmesi umududur. Bolonya sürecinin başlangıcı 29 Mayıs 1999 yılında Bolonya şehirinde (İtalya) Bolonya bildirisinin imzalanmasıyla başladı. Burada esas amaç Avrupa ülkelerinde yüksek eğitimin milli eğitim sistemlerinin uyumu ve hesap itibarı ile sonuçta onların modernleştirilmesi aracılığıyla kıyaslanma şeklinde ifade edildi.

Bugün eğitimin temel amacı belirli bir dünya görüşünü oluşmasıdır. Yani idealler, değerler, maneviyat ve ahlak değişikliği, yeni bir düşünme biçimi ve kültürlerin ve yaşam şekillerini sağlayabilir. Bugün toplumu anlayan eylemler içeren, düşünce ve kültürlerin ve yaşam şekillerinin çeşitliliğini modernize eden bir dünyada yaşıyoruz. Onların faaliyetlerinin sonuçlarını gerçekleştirmek mümkün olabilir ve bu eylemler yeni bir yol içerir. Diğer bir deyişle, Azerbaycan'da eğitim, artık demokratik bir yönde dikkatle güncellenen küreselleşme sürecidir. Bu alanda birleşik bir teori ve metodolojinin, felsefi ve sosyolojik kavramları geliştirmek için bu görüşe ihtiyacı vardır. Bu çalışmada ciddi bir sorun olarak görülen çağdaş Azerbaycan'ın yüksek öğrenim sisteminin optimize işlemi gibi karmaşık ve zorlu bir problemin gelişmesine katkıda bulunmaya çalışılmıştır. Her şeyden önce bireysel ihtiyaçlarını ve eğilimlerini karşılayan eğitimi sağlamak için, hümanizmin, demokratik fikirlere dayalı olacağı yeni bir eğitim felsefesi oluşturmak gereklidir. Bu felsefenin özünde, kişinin ihtiyaçları, yetenek ve becerilerine dayalı olarak eğitimin her türlüsünü seçebilme imkanı yatar. Azerbaycan toplumunda eğitimin ve yükseköğretimin güncel sorunları devletin sosyal politikaları arasında temel ve öncelikli konulardan biri olarak yer almaktadır. Devlet politikası işte bu konuya, küreselleşme sürecinde eğitim ve yükseköğretimin güncel sorunlarına odaklanmaktadır.

Çalışmada ana kaynaklar Azeri ve yabancı bilim insanlarının eserleridir. Monografik yayınlar, basın, devlet istatistikleri ve gayri resmi kaynaklar değerlendirilmiştir. Çalışmanın çeşitli aşamalarında bilimsel anlayışın temel teknikleri dahil sistemli analiz ve sentez yöntemleri kullanılmıştır. 1998-2014 yıllarında yapılan somut sosyolojik araştırma malzemeleri analiz edilmiştir. Kullanılan sosyolojik yöntemler arasında anket, gözlem ve belge analizi sayılabilir.

Hâli hazırda Azerbaycan da uygulanmakta olan mevcut eğitim sistemi, demokrasideki gelişmelere paralel olarak yenilenmektedir. Bu yenilenme, Ülkenin eğitim sistemindeki demokratikleşmeye yönelik içeriğin, uygulamada nasıl yapılacağına ilişkin yol ve yöntemlerin gösterilmesini de gerekli kılmaktadır. Eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi yöntemlerinden biri de eğitim kurum ve kuruluşlarının yönetiminde, eğitim programlarının düzenlenmesinde, merkeziyetçilikten vaz geçilmesidir. Böylece eğitim kurum ve kuruluşlarının idare edilmesinde, kararların kabul edilmesinde daha çok insanın katılımı sağlanmış olacaktır.

Bütün Dünya da olduğu gibi, Azerbaycan eğitim sisteminin modernleştirilmesi sürecinde, insanı merkeze allan (hümanist), insan ve toplum sevgisini ön plana çıkaran (hümanitarist) ve evrensel değerlere önem veren (beynelminel) bazı eğilimlerin ön plana çıktığı gözlenmektedir. Eğitim sürecinde Hümanistleşme; eğitimin içeriğine hümanist değerlerin dâhil edilmesi demektir.

Yani eğitimi öyle bir sürece evirmek gerekiyor ki; bireylerin gelişim sürecinde eğitim, onların evrensel değerlerle donanmış, manevi yönlerini de ihmal etmeyen, yabancılaşma sorununu ortadan kaldıran ahenkli bir yapıya bürünsün. Eğitim sürecinde Hümanitarlaştırma; insan medeniyetinin yarattığı kültüre ait maddi ve manevi unsurların bireyin kişiliğinde toplanması anlamına gelmektedir. Buradan hareketle şöyle bir sonuca ulaşabiliriz: Sovyet eğitim sisteminde, toplumsal değişiklerin ana kaynağı olarak, toplumsal gelişim ve değişimleri açıklayan, Sosyal-insani (humanitar) bilgiye yeteri kadar yer ayrıldığı görülmektedir. Eğitimin evrenselleşmesi ise; öğretim programlarının içeriğinin değiştirilmesinde, uluslararası bilgi değişimini ve uluslararası işbirliğini gerektirmektedir.

Eğitim sadece ekonomi, bilim, kültür, vb. etrafındaki sosyal sistemleri birleştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun gelişmesi ve umutlarını, her bireyin faaliyetlerini tayin eder.

Eğitim sistemi sadece toplumsal hayatın yeniden üretimi değil, aynı zamanda ona metodoloji, beceri davranış oluşumu ve yaşama yeteneği ve insanlığa paylaşım için gerekli sosyal bir deneyim sağlar. Yeni koşullar altında - Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası uyarınca stratejik hedeflerin belirlenmesi ve Azerbaycan halkının ihtiyaçlarının karşılanması, uygar sivil toplumun oluşturulması ve hukukun üstünlüğü oluşumunda aktif olarak katılmaya ihtiyaç vardır.

Azerbaycan'da Yükseköğretim sisteminin güncel sorunları üzerine yapılan sosyolojik değerlendirmeye göre, toplum düzeni için devlet sosyal politikalar üretmelidir. Araştırmanın sonuçları modern Azerbaycan eğitim sisteminin yüksek öğretiminin optimalize edilmesi alanında istatistiksel fonu belli derecede genişletilebilir. Teorik sonuçlar ve genellemeler, yüksek okullarda eğitim ve yüksek öğretimin sorunları ile ilgili konularda, uzmanlık ve uzmanların hazırlanmasında kullanılabilir. Bununla birlikte ileri sürülen öneriler devletin sosyal politikalarında eğitim ve yüksek öğretimin sorunları ile uğraşan uzmanlar için yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Yükseköğretim Sistemi, Optimizasyon, Küreselleşme.

Kaynakça

Алиев, Г.А. (2001). Речь президента Азербайджанской Республики Гейдара Алиева на встрече с молодёжью по случаю дня молодёжи Азербайджана / Газета "Бакинский рабочий", №24(23954).

Алиева, С.Н. (2008). Социологические основания оптимизации системы образования в Азербайджане. Дис…канд.соц.наук. Баку.

Алиева, С.Н. (2010). О некоторых актуальных вопросах оптимального реформирования системы образования в Азербайджане в условиях трансформации общества (социологический анализ). // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. №8, август. Изд. ООО «Институт Стратегических Исследований», с.385-388, Москва.

Алиева, С.Н. (2011). О реформировании системы образования в процессе глобализации. Материалы международной научно-практической конференции 25-26 сентября 2011 г. // Глобализация как этап развития мирового сообщества» Научно-исследовательский центр «Социосфера», с.63-66, Пенза-Сургут-Баку.

Алиева, С.Н. (2011). О путях оптимизации системы высшего образования. // «Вектор науки» Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология. № 4 (7), с.21-23, Тольятти.

Алиева, С.Н. (2014). Образование в Азербайджане: реформы и социальные проблемы. // Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная памяти профессора В.Т.Шапко «Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления». Уральский федеральный университет им.I Президента России Б.Н.Ельцина, 28.02.2014. T.IY. с.11-15, Екатеринбург.

Бехтерова, Н.П. (1994). О мозге человека. Издательство «Алетейя». Санкт-Петербург.

Бреева, Е.Б. (1999). Дети в современном обществе. Эдиториал УРСС, Москва.

Конституция Азербайджанской Республики. (2003). Баку.

Колган, С. (2001). Управление высшим образованием в демократическом обществе // Из серии «Материалы о свободе», №5, 19 с. (Посольство США в Азерб. Респ.; EMBASSY of the USA, USIS).

Мирзаджанзаде, А.Х. (1993). Этюды о гуманитаризации образования. Баку.

Maharramov, A.M. (2006). Education and science in a globalized world. Constanta: Ex Ponto.

Pirməmmədov, İ., Ağamalıyev, R. (2004). Avropa Ali təhsil sisteminin inkişaf tendensiyaları: Boloniya prosesi və Azərbaycan konteksti. Bakı.

(7141) Nitel Veri Analizini Anlamak: Doktora Öğrencilerinin Deneyimlerine İlişkin Bir Durum Çalışması

Mahmut BOZKURT — Anadolu Üniversitesi

Ali ERSOY — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Nitel veri analizi araştırmayla birlikte başlayan bir süreçtir (Liamputtong, 2009). Araştırmacı kendi sınırladığı araştırma ortamından görüşmelerle, gözlemlerle ya da yazılı dokümanlar ve artifactlerle verilerini toplamaya başlar. Bu andan itibaren toplanan/üretilen veri yığınını okuyarak, yeniden okuyarak anlamlandırmaya başlar. Nitel veri analizinde farklı analiz yaklaşımları bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de tematik analizdir. Veri analizinde tematik bir yaklaşım benimsendiğinde analiz süreci ilk olarak veriyi tanımakla başlamaktadır. Veriyi tanımak ise dökümlerin yapılması ve verinin tekrar tekrar okunması yoluyla eldeki veriyi tanımaya çalışmaktır. Daha sonra veriden ilk kodların çıkarılması, bu kodlar arasından temaların aranması; ortaya çıkan temaların gözden geçirilerek tanımlanması ve son olarak verinin raporlaştırılması gibi süreçlerden geçmektedir (Braun ve Clarke, 2006). Nitel araştırma ile uğraşan her araştırmacının veri analizinde karşılaştığı durum yaklaşık olarak böyledir denebilir. İster doküman incelemesi yapsın, ister görüşme ya da gözlem her araştırmacı ilk olarak elindeki veriyi anlamak için tekrar tekrar okuyup gözden geçirecektir. Daha sonra ilk kodları oluşturacak; bu kodların satır aralarında ortaya çıkabilecek temaları arayacak; temaları ilişki durumlarına göre gözden geçirecek; gerekli gördüğünde yeniden adlandırmalar ya da birleştirmeler yaparak son halini verecek ve son olarak raporlaştıracaktır.

Nitel araştırma alanyazını incelendiğinde araştırma süreçlerini ilk defa deneyimleyen araştırmacılar yeni araştırmacılar (Uhrenfeldt, Paterson ve Hall, 2007), öğrenci araştırmacılar (Davison, Brown ve Moffitt, 2006) gibi tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, nitel araştırma süreçlerindeki görüşme deneyimlerinin geliştirilmesinde video kayıtlarından yararlanıldığı (Uhrenfeldt, Paterson ve Hall, 2007); genel olarak nitel araştırma metodolojisi algılarının ortaya konulduğu (Saban, 2007); araştırmacıların etik kurullara sunulan izin belgeleri ile gerçek araştırma ortamındaki izin süreçlerine ilişkin deneyimlerinin incelendiği (Davison, Brown ve Moffitt, 2006); araştırmalardaki önyargı ve nesnellik üzerine bir sınıf deneyiminin ortaya konduğu (Mehra, 2002); ilk defa nitel araştırmayı deneyimleyen öğrencilerin bu deneyimlerinin ortaya konduğu (Ersoy, 2015; Wang, 2013; Pietersen, 2002), boylamsal bir biçimde bir doktora öğrencisi ve danışmanının nitel veri analizi deneyimlerinin incelendiği (Li ve Seale, 2007) çalışmalara rastlanmaktadır. Bu kapsamda, bu araştırmada da, kendi gelişimini bütüncül ve sistematik bir biçimde aktarabilecek yeni araştırmacıların nitel araştırma deneyimlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma, hem nitel veri analizi sürecinin birer insider olarak araştırmacılarca deneyimlenmesi hem de diğer katılımcıların deneyimlerini süreçten kesitler sunarak ortaya koyması bakımından farklılaşmakta ve araştırmaya önem kazandırmaktadır. Araştırmada, katılımcıların araştırma deneyimlerini anlamada sosyo-kültürel kuram benimsenmiştir. Sosyo-kültürel kuram insan deneyimlerinin ve öğrenmelerinin belirli bir sosyal ve kültürel ortamda gerçekleştiğini savunmakta ve bu bağlamda sosyal etkileşimlerle ilgilenmektedir. Buna göre, Bu bağlamda, araştırmanın amacı yeni araştırmacıların nitel veri analizi deneyimlerinin nasıl gerçekleştiğinin ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları nelerdir?

Nitel veri analizini / analiz sürecini nasıl anlamlandırmaktadırlar?

Nitel veri analizinde karşılaştıkları sorunlarla/durumlarla nasıl baş etmektedirler?

Doktora öğrencilerinin nitel veri analizini deneyimleme süreçlerini inceleyen bu araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir sorunun sınırları belirlenmiş bir ya da daha fazla durum içerisinde çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılarak kullanıldığı araştırma türüdür (Creswell, 2007). Araştırmada, Yin (2006) tarafından ortaya konan durum çalışması türlerinden "Bütüncül Tekli Durum Deseni"nden hareket edilmiştir. Bu bağlamda Nitel Veri Analizi dersini alan doktora öğrencilerinin nitel araştırmaya yönelik sistematik deneyimleri yine bu dersi alan bir insider öğrenci tarafından ortaya konmuştur. Durum çalışmalarında analiz biriminin (unit of analysis) net bir biçimde ortaya konması gerektiği belirtilmektedir (Yin, 2006). Bu bağlamda bu araştırmanın analiz birimi de doktora öğrencilerinin nitel veri analiz sürecini nasıl deneyimlediklerinin ortaya konması olarak belirlenmiştir.

Araştırmada doktora düzeyinde Nitel Veri Analizi dersi kapsamında, bütün öğrencilerin bir araştırma tasarlamaları, veri toplamaları ve bu verileri analiz ederek temel düzeyde bir ürün ortaya koymaları istenmiştir. Bu araştırmada ilk yazar dersi alan bir doktora öğrencisi, ikinci yazar ise dersin yürütücüsü konumundadır. Her iki araştırmacı da insider rolündedir ve süreçte insider olmaları nedeniyle hem veri üretme hem de veri toplama sürecine etkin bir biçimde katılmışlardır. Bu kapsamda, araştırmada katılımcıların tamamı doktora düzeyinde olup çoğunlukla tez döneminde bulunan 8 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları ise katılımcıların günlükleri, araştırmacı gözlemleri, Facebook'ta gerçekleştirilen tartışmalar ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz veriler içerisindeki örüntülerin tanımlanması, analiz edilmesi ve rapor edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Braun ve Clarke, 2006).

Araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlara göre her ne kadar temel düzeyde nitel araştırma yöntemlerine giriş dersi almış olsalar da yeni araştırmacıların sistematik bir biçimde bir araştırma tasarladığı durumlarda birtakım problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Karşılaştıkları bu problemlerin araştırmaya başlarken araştırma problemini tanımlama, problemi sınırlandırma, katılımcıları seçme gibi problemler olduğu görülürken; ilerleyen aşamalarda etkili veri toplama ve analiz edebilme yeterlikleri konusunda gerek deneyim eksikliğinden gerek kendi altyapıları ve bakış açıları nedeniyle problemler yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, yeni araştırmacıların kuramsal altyapıyı çok fazla önemsemeden sahaya indiklerinde hem etkili veri toplayamadıkları hem de kuram ile veriyi ilişkilendiremedikleri de ortaya çıkmıştır. İlk yazarın da sürecin etkin bir katılımcısı olması nedeniyle bir takım rol ikilemlerine düştüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Nitel araştırma, Doktora öğrencileri, Durum çalışması, Yeni araştırmacılar, İçeriden araştırmacı

Kaynakça

Bonner, A. &Tolhurst, G. (2002). Insider-outsider perspectives of participant observation. *Nurse Researcher*, 9(4), 7-19.

Braun, V. &Clarke, V.(2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th Edition. USA: Sage Publications.

Creswell, J.W.(2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2nd Ed. USA: Sage Publication.

Davison, C.M., Brown, M. & Moffitt, P.(2006). Student researchers negotiating consent in Northern Aboriginal Communities. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 28-39.

Ersoy, A.(2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 5(5), 549-568.

Li, S., & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education, 32*(4), 511–526.

Liamputtong, P.(2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*. 20(2). 133-139.

Mehra, B. (2002, March). Bias in qualitative research: Voices from an online classroom. *The Qualitative Report, 7*(1).

Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17, 469-485.

Uhrenfeldy, L., Paterson, B. & Hall, E.O.C.(2007). Using videorecording to enhance the development of novice researchers interviewing skills. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(1), 36-50.

Ünlüer, S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study. *The Qualitative Report*, 17(58), 1-14.

Wang, F.(2013). Challenges of learning to write qualitative research: Students' voices. *International Journal of Qualitative Methods, 12, 638-652.*

Yin, R.K. (2006). *Case study research: Design and methods*. 5th edition. USA: Sage Publication.

(7162) Ergenlerin Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Problemlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mehmet SAĞLAM İnönü Üniversitesi
Erman YILDIZ İnönü Üniversitesi
Gülsen KILINÇ İnönü Üniversitesi

ÖZET

İnsan dünyaya geldikten sonra her anlamda hızlı bir değişim yaşamakta, bu değişim süreci yaşamın her döneminde ayrı hissedilmektedir. İnsanın yaşadığı bu değişim onu zihinsel, sosyal, duygusal ve fizyolojik anlamda etkilemektedir. Değişimin en hızlı ve en özel olduğu dönemlerden biride ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemi bireyin fizyolojik olarak yaşadığı değişim ve bunun getirdiği etkilerin fazlası ile hissedildiği bir dönemdir. Ergenlikle ilgili yapılan tanımlarda çocukluk ve yetişkinlik arasındaki gelişim dönemi ya da aşaması olduğuna dikkat çekilirken Erikson'un, değişik toplum ve kültürlerde herkesin farklı bir biçimde gelişim gösterdiği bir süreç olarak yaptığı tanım vurgulanmıştır. Adams'ın ise, çocuğun ailesinin gözetim ve korumasının güvenliğine daha az gereksinim duymaya başladığı, fizyolojik ve hormonal gelişimin yetişkin düzeyine yaklaştığı ve fizyolojik olgunluğun çocuğu toplumda sorumluluk yüklenme yönünde zorladığı bir dönem olarak tanımladığı belirtilmektedir. Stresli bir dönem olarak bilinen bu dönemde ergenler hem fiziksel hem de zihinsel gelişim ve değişim gösterirler. Ailede sorunlar, arkadaş grupları ve karşı cinsle olan sorunlar, arkadaş grubunun değişmesiyle okula karşı değişen bakış açısı, eğitimden istekler ve beklentiler, okul ve kariyer hakkında sürekli değişen fikirler bu değişimlerdendir. Bu nokta da insan hayatının belki de en verimli olarak geçirdiği dönemlerden olan ergenlik dönemi, ergen için hem bir fırsat hem de stres kaynağı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ne yetişkin ne de çocuk olan ergenler, bir grubun üyesi olma, meslek sahibi olma ve geleceğe yön verme idealleri ile okula, kente ve çevreye uyum sağlama gibi birçok nedenden dolayı sıkıntı yaşayabilmektedir. Ergen açısından birçok zorluğun ortaya çıktığı bu dönem bir taraftan onun gelecekteki yaşantısı açısından belirleyici unsurlardan biri olan eğitimi açısından da önemli bir dönemdir. Lise eğitimine denk gelen bu dönem ergenin üniversite hayatına atacağı adım açısından kritik olmakla birlikte bu dönemde eğitim-öğretim ile ilgili olarak alacağı destek ya da karşılaşacağı engeller kendisi açısından bu dönemin nasıl atlatılacağı konusunda belirleyici olacaktır. Ergenlerin yaşadıkları bölgelere ya da cinsiyetlerine göre eğitimleri ile ilgili karşılaştıkları durumlar bazen onlar açısından olumlu bir durum oluştururken bazen de kendileri açısından olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ergenlerin cinsiyetlerinden ya da yaşadıkları bölgelerden bağımsız olarak eğitimlerinin desteklenmesi, karşılaştıkları engellerin azaltılması onların akademik ve mesleki gelişimlerine katkı yapacağı gibi hedeflerine ulaşmalarını da kolaylaştıracaktır. Bu değerlendirmeler dikkate alınarak çalışmada ergenlerin lise eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, bu sorunların cinsiyet ve yaşadığı yer açısından karşılaştırılması ele alınmıştır.

Çalışma kapsamında lise öğrenimini yeni bitirmiş olup 2015-2016 eğitim-öğretim yılında üniversiteye başlayan üniversite birinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik, Ebelik, Odyoloji ve Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon bölümlerinin 1. sınıflarında öğrenim gören toplam 471 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrenciler araştırmacılar tarafından bilgilendirilmiş ve çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 334 öğrenci veri toplama sürecine dahil olmuştur. Evrende olan 137 öğrenci, veri formunu eksi ya da hatalı doldurmaları ve çalışmaya katılmak istememeleri gibi birtakım sebeplerle araştırma dışında kalmıştır. Verilerin toplanması amacı ile araştırmacılar tarafından Ergenlerin Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmış ve taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra form küçük bir grup üzerinde uygulanarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu katılımcılara ait demografik bilgilerin, tanımlayıcı soruların ve eğitim süreçlerine ilişkin durumları belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu aracılığı ile elde edilen verilerden demografik ve tanımlayıcı sorular aracılığı elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel yöntemlerle analiz edilmiştir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen veriler temalandırmaların yapıldığı tümevarımsal analiz yöntemi ile ele alınmıştır. Ergenlerin eğitim-öğretim süreci içerisinde karşılaştıkları problemlerin cinsiyet ve yaşanılan bölge ile olan ilişkisi de istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde çalışmaya katılanlar arasında kadınların erkeklerden fazla olduğu ve katılımcıların yaşlarının 18-20 yaş aralığında olduğu ve ailelerin aylık ortalama gelirlerinin ağırlıklı olarak 1000-2000 TL aralığında olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin liseye devam ettikleri süre içerisinde başta maddi problemler olmak üzere eğitimlerini etkileyen çeşitli problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bunun yanında ergenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları problemler arasında, aileden ve sosyal çevreden gelen olumsuz durumlarla karşılaştıkları, yaşadıkları bölgeye bağlı olarak farklı engeller ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Ergenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları problemler cinsiyet ve yaşadığı yer değişkeni açısından da ele alınmış ve elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ergenlerin gelişim dönemlerinin önemi de düşünülerek ailesi ve sosyal çevresi açısından desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ergen, Eğitim, Cinsiyet.

Kaynakça

Adams, K. S. (2014). Predicting Student Adaptation to College by Learning and Study Strategies.

Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunlari. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 39-64.

Bayrak, Ö. A., & Bülbül, T. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 6-20.

Bilgin, M., & Dinçer, S. (2011). Relations among proposed predictors and outcomes of social self-efficacy in Turkish late adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 40*(1), 1-18.

Flannery, D. J. (2005). *Violence and mental health in everyday life: Prevention and intervention strategies for children and adolescents*: Rowman Altamira.

Glass, C. R., Gómez, E., & Urzua, A. (2014). Recreation, intercultural friendship, and international students' adaptation to college by region of origin. *International Journal of Intercultural Relations, 42*, 104-117.

İkiz, F. E., & Otlu, Ö. G. D. B. M. (2016). Üniversite Yaşamına Uyum Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Başa Çıkma Yolları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4).

Kevenk, F. R. (2003). The ınfluence of gender and level of stres on the coping strategies of adolescent. *Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*.

Wang, A., Chen, L., Zhao, B., & Xu, Y. (2006). First-Year Students' Psychological and Behavior Adaptation to College: The Role of Coping Strategies and Social Support. *Online Submission, 3*(5), 51-57.

Yan, W., Li, Y., & Sui, N. (2014). The relationship between recent stressful life events, personality traits, perceived family functioning and Internet addiction among college students. *Stress and Health, 30*(1), 3-11.

(7233) Öğrencilerin Üniversite İmaj Ölçeği

Gizem Şebnem BEYDOĞAN
Gazi Üniversitesi

Hacı Ömer BEYDOĞAN
Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Tarihi süreçte belli aşamalardan geçerek günümüze gelen üniversitelerin rolleri değişmiştir. Rollerdeki bu değişimde dini, felsefi ve siyasi, toplumsal ve ekonomik olayların etkisi belirleyici olmuştur. Başlangıçta dini esaslar üzerine kurulan üniversitelerin kurum olarak "eğitim"ci rolü ön plana çıkmıştır. 1789 Fransız ihtilali ile Fransa da Grandes Ecoles isimli yükseköğretim yapılanması ile ulus devlet yönetim anlayışına hizmet eden, ulusal kültür ve değerlerin oluşumuna katkıda bulunan kurumlar olarak işlevini sürdürmüştür(Scott, 2004). Wilhelm von Humbolt' Alman idealizmi üzerine kurduğu üniversitelerde, günümüz modern üniversitesinin temellerini atmış, üniversitenin işlevi "var olan bilgiyi korumak", "yaymak" ve "yeni bilgiler üretmek" şeklinde yapılanmıştır(Hartwig, 2006). 18. Yüzyılda sanayinin gelişimi ile birlikte "araştırmacı"; bilgi ve teknolojiyi kullanmasıyla birlikte "katılımcı" ve" işbirlikçi" yönleri ön plana çıkmıştır. 19.yüzyılda Amerika'da da bireyi merkeze alan üniversite anlayışı üniversitelerin demokratikleşmesine yol açmış; 20. yüzyılda ulaşım ve bilişim teknolojilerinin gelişmesi, dünya küçülmüş; küçülen dünyada üretiminin artmasıyla "demokratik üniversite", "kamu hizmetleri veren" üniversiteler, liberalizm anlayışı ile işlevlerine "rekabetçi" üniversite rolünü de eklemiştir. Üniversiteler, bu süreç içinde ciddi mücadeleler sonucu özerk bir yapıya kavuşmuştur(Sakınç ve Aybarç Bursalıoğlu:2012).

Üniversiteler, değişimin sosyal yaşamda gerçekleşmesinde de etkin rol oynamışlar (Erdem, 2005) değişimin öncüsü olmuşlardır. Bu bağlamda çevrelerini değiştirirken kendi rol ve işlevlerini de değiştirmek zorunda kalmışlardır. İşlevlerindeki değişime bağlı olarak bireylerin zihinlerinde oluşan üniversite imajı da farklılaşmıştır. Etkileşime bağlı olarak bireylerin zihinlerinde gelişen düşünceler (Dichter, 1985 den aktaran Polat, 2019) imajı oluşturmuştur. Özellikle felsefi, sosyal, toplumsal, ekonomik değişmeler ve teknolojideki hızlı değişme bireylerin ihtiyaçlarını ve beklentileri değiştirmiş, beklentiler ve yeni arayışlar ise üniversite düşüncesini oldukça etkilemiştir.

Üniversitelerin, bulundukları çevrenin kültürel değerlerini geliştirme ve aktarma misyonu yerini uluslararası değerleri aktarma, bunları empoze etmeye bırakmıştır. Çünkü üniversiteler yaşamın öngördüğü, toplumun gereksinim duyduğu ve anlık tükettiği bilgiyi üretemediğinde atıl konuma düşmekle karşı karşıya kalmıştır. Üniversiteler bilgi üretmek ve ürettikleri bilgiyi daha ucuz pazarlamak için rekabete girmek zorunda kalmışlardır. Bilginin sağladığı güç sayesinde binyıldır ayakta kalan üniversitelerin varlıklarını sürdürmeleri bilgi üretmelerine bağlıdır.

Üniversitelerin bu çerçevede kurumsal imajlarını oluştururken, iç yapısını ve dış yapısını yeni bir bakış açısıyla yeniden düzenlemek, bu bağlamda uygulamalarını geliştirmek ve bu süreci kesintisiz sürdürmek zorundadır. Üniversitelerin gelecekte kendilerini nereye konumlandıracaklarını kendi içyapılarında yer alan iş görenlerin ve üniversitenin dışında yer alan bireylerin imajları belirleyecektir. Kurumsal kimlik sonucu oluşan imaj, iç ve dış hedef kitle üzerinde inandırıcılık ve güven yaratmak ve bunu sürdürmek gibi önemli iki işlevi yerine getirmektedir(Peltekoğlu, 2004: 359). İmaj oluşturmada kitle iletişim araçlarını etkin kullanımı önemli yöntemlerden birisidir. İç ve dış çevrenin imaj değişikliğine ivme kazandıran teknolojik gelişmeler ve kitle iletişim araçlarıdır. Pekçok faktöre bağlı olarak ortaya çıkan değişimin öğrencilerin zihninde nasıl bir imaj, nasıl bir karşılık bulduğunun belirlenmesi üniversitelerin kendi perspektiflerini oluşturmalarında oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Üniversitelerin varlıklarını sürdürebilmeleri için öğrenci imajına uygun ortamlar, uygulamalar oluşturmak ve öğrencileri bu ortamlara cezbedecek yeni imajlar yaratmak durumundadırlar. Çünkü yapılan düzenlemeler öğrencilerin imajlarında karşılık bulmadığında o üniversitenin rekabet etme şansını kaybolmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretim sisteminin en üst kademesinde yer alan üniversitelerde okuyan öğrencilerin algılarına dayalı olarak "Üniversite İmaj Ölçeğini geliştirmektir.

***Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje numarası: EGT. E2.16.024.**

Yöntem: Araştırmanın amacı doğrultusunda alan yazın taranmış, öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri alınarak günümüz üniversitelerinin işlevleri betimlenmiştir. Üniversitenin betimlenen işlevlerinden hareketle 51 sorudan oluşan beşli likert tipi bir taslak ölçek geliştirilmiştir. Taslak ölçekte yer alan maddelerin zihinlerde yer alan üniversite algısını örnekleyip örneklemediğini belirlemek için 3 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda aynı özelliği ölçen veya birbiriyle örtüşen maddeler taslaktan çıkartılmıştır. Ölçek maddelerinin dil ve anlatım açıcından uygunluğu iki Türkçe alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 45 maddelik ölçeğin ön demesi yapılmış, deneme sonrası iki madde ölçekten çıkartılmış ve uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği ise test-tekrar test yöntemi ile (Büyüköztürk;2002) madde-toplam puan korelasyonu ve iç tutarlık analizi ile belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini bir üniversitede okuyan tüm öğrenciler oluşturmuştur. Ölçek gönüllü öğrenciler tarafından cevaplandırılmış, cevaplandırılmadan önce maddeler konusunda öğrenciler bilgilendirilmiş ve motive edilmişlerdir. Taslak ölçek, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bir üniversitenin, fen edebiyat, iktisadi idari bilimler ve eğitim fakültelerinde öğretimini sürdüren öğrenciler arasından gönüllülük

esasına göre seçilen 454 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler (principal compenent) analizi (Büyüköztürk:2007) ile yapılmıştır.

Üniversite son sınıfta okuyan 154 öğrenciye ölçek formu üç haftalık aralıklarla iki kez uygulanmıştır.

Ölçeğin her bir maddesi için test-tekrar test korelasyon katsayısının .28-.56 arasında değiştiği; Cronbach's Alpha katsayısının test tekrar test sonucu *r* .83 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere (N=494) uygulanan ölçeğin madde toplam puan korelasyon katsayısının .56-.75 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Üniversite imaj ölçeği için yapılan faktör analizi çalışmasında özdeğeri 1'i aşan, toplam varyansın %53.69'unu açıklayan altı faktör elde edilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin madde sayısı 43'ten 27'e düşmüştür. Faktörler sırasıyla *katılımcılık*, *öncülük, rekabetcilik, insan odaklılık, niteliği önceleyicilik, kurumsallık* ve *bilgiyi üretme ve yayma* olarak adlandırılmıştır.

İmaj Ölçeğinde maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek için her maddenin %27 üst ve %27 alt grup yanıtları arasındaki fark test edilmiş, madde toplam korelasyon hesaplanmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,83, KMO katsayısı 0.894, Barlett Testi değeri(465) = 5602,804'dir ve p< 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise uyum iyiliği kriterleri *X*2 /sd: 1.69, RMSEA 0.42, SRMR: 0.098, CFI:0.95, IFI:0.95, GFI:0.90, AGFI:0.88 olarak bulunmuştur. Öğrencilerinin Üniversite İmajı Ölçeği (ÜİÖ) nün 43 maddelik halinden 27 maddeye indirgenmiş, öğrencilerin üniversite imajını incelemede kullanılabilecek, ülkemiz üniversiteleri için geçerliği ve güvenirliği olan bir ölçek olarak yapılandırılmıştır. Üniversitelerin geleceğe yönelik karar ve düzenlemelerinde öğrenci imajını belirlemede kullanılabileceği öngörülmektedir.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483.

Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin Var Oluş Nedeni (Üniversitenin Misyonu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi,* 17, 104–116 , 200.

Hartwig, L. (2004)."The integration of teaching and research in contemporary German universities" Bavarian State Institute for Higher Education Research and Planning, Germany. <http://www.solent.ac.uk/rtconference/default.asp?level1id=11722>, (21.04.2016)

Peltekoğlu Filiz Balta, (2004). *Halkla ilişkiler nedir?* Tıpkı 3. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları

Polat Soner, (2001).Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkidüzeyi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 11(1) • Kış/Winter249-262 ©2011 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sakınç Süreyya veAybarc Bursalıoğlu,*(2012).* Yükseköğretimde küresel bir değişim: girişimci üniversite modeli, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/*Journal of Higher Education and Science* DOI: 10.5961/jhes.2012.03

Scott, P.,(2004). "Ethics "in" and "for" Higher Education", International Conference on Ethical and Moral Dimensions for Higher Education and Science in Europe", 2-5 Eylül, UNESCO-CEPES, Bucharest,

Kaynakça

Bacanlı, H. (2000). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Eğitim Yönetimi, 20,* 597–610.

Blanchard Ken, (1997). Anlaşılır Vizyon**,** Executive Excellence, Sayı:7

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge

Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? In P. Knight (Ed), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram veUygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483.

Chiandotto, B., Bini, M., & Bertaccini, B. (2007). *Quality Assessment of the University Educational Process: an Application of the ECSI Model (43-54).*

Demir. R.(1996). *Üniversitenin Bugünü ve Yarını,* Palme yayıncılık Dağıtım Ltd. S.Ankara.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:1,Sayı 4, s.5 72. İstanbul.

Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin Var Oluş Nedeni (Üniversitenin Misyonu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi,* 17, 104–116 , 200

Sakınç Süreyya veAybarc Bursalıoğlu,*(20012)* Yükseköğretimde küresel bir değişim: girişimci üniversite modeli, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/*Journal of Higher Education and Science* DOI: 10.5961/jhes.2012.03

Peltekoğlu Filiz Balta, (2004). *Halkla ilişkiler nedir?,* Tıpkı 3. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları

Polat Soner, (2001)Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki

düzeyi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 11(1) • Kış/Winter

• 249-262 ©2011 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

(7236) Akademisyenlerin Akademik Teşviğe İlişkin Görüş ve Düşünceleri

İbrahim Halil YURDAKAL Pamukkale Üniversitesi

Kübra OKUMUŞ Cumhuriyet Üniversitesi

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığının 13/12/2015 tarihli ve 12813099 sayılı yazısı uyarınca 2016 yılından geçerli olmak üzere devlet yükseköğretim kurumları kadrolarında buluanan öğretim elemanlarına yaptıkları akademik çalışmalara istinaden "akademik teşvik" verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu karar ile birlikte öğretim elemanları yıl içerisinde yaptıkları bilimsel çalışmalar karşılığında her ay belirli bir teşvik ücreti almaya hak kazanmıştır. Teşvik kapsamında akademisyenlerin yıl içerisinde yapacakları proje, araştırma, yayın, tasarım, sergi, tebliğ; alacakları patent, atıf ve ödüller belirli ölçütlere göre sınıflandırılıp puanlanacak ve puanlar doğrultusunda akademik teşvik alınacaktır. Bu karar ile birlikte farklı görüşler ortaya konulmaya başlanmıştır. Akademik teşviğin değerlendirilmesi şu şekilde yapılmaktadır; *akademik teşvik ödemesi, en yüksek Devlet memuru brüt aylık tutarının; profesör kadrosunda bulunanlar için %100'üne, doçent kadrosunda bulunanlar için %90'ına, yardımcı doçent kadrosunda bulunanlar için %80'ine, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, okutman, uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacısı kadrosunda bulunanlar için %70'ine, akademik teşvik puanının yüze bölünmesiyle bulunacak oranın uygulanması suretiyle hesaplanır [Akademik teşvik ödemesi tutarı = en yüksek Devlet memuru brüt aylığı x akademik kadro unvanlarına göre belirlenmiş olan oran x (akademik teşvik puanı/100)].Öncelikle her bir akademik faaliyet türünün puanı hesaplanır. Bu hesaplama, öğretim elemanının her bir faaliyet türünün alt faaliyetinden dolayı almış olduğu oranların toplamı ile her bir akademik faaliyet türü için belirlenmiş olan (30) puanın çarpılması sonucu elde edilir [Akademik faaliyet türü puanı = alt faaliyet oranları toplamı x 30]. Her bir akademik faaliyet türünden elde edilen puanların toplanmasıyla akademik teşvik ödemesine esas akademik teşvik puanı hesaplanır (Akademik teşvik ödeneği yönetmeliği, 2015)*

Kimi çevreler bu kararın yayın sayısında artışı sağlayacağını belirtse de kimi çevreler yayınların sayısının artacağını ancak niteliksel olarak sorunlara yol açılabileceği görüşündedir. 2016 yılı için verilmeye başlanan akademik teşviğin önümüzdeki yıllarda da sürmesi beklenmektedir. Akademik teşviğin temel hatları belirlenmesine rağmen her üniversitenin kabul ölçütlerinin farklı olması eşitli anlayışına ters olmakla birlikte bir takım olumsuz durumlara yol açmaktadır. Bu kapsamda akademik teşviğe ilişkin akademisyenlerin görüşlerinin alınması ve süreç içinde yaşanılan sorunların belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada öğretim elemanlarının "Akademik teşvik"e ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

Akademisyenlerin görüşlerine göre akademik teşviğe zemin hazırlayan sebepler nelerdir?

Akademisyenlerin görüşlerine göre akademik teşviğin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Akademik teşvik sürecinde yaşanılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Çalışma doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ve davranışlar üzerine yoğunlaşmayı amaçlayan sistematik bir incelemw türü olan nitel araştırma deseniyle hazırlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 241; Merriam, 2013). Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da bir kaç durumun grup ve birey üzerindeki etkisinin derinlemesine araştırılmasını içeren holistik bir nitel araştırma modelidir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Öztuna Kaplan, 2013, s. 199).

Çalışmanın örneklemini Pamukkale, Atatürk ve Cumhuriyet üniversitesi öğretim elemanları oluşturmaktadır (n=50). Araştırmada örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacıya yakın olan ve erişilmesi kolay bir durum seçilir. Bu araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2000, S. 74-75).

Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Foddy'e (1993) göre açık uçlu soru formu cevaplayıcının araştırmacı tarafından kısıtlandırılmasını önler ve cevaplayıcıya farklı görüşleri öne sürme imkanı sağlar (Akt. Reja vd., 2003). Soru formunun hazırlanmasında literatür taraması yapılmış ancak konunun yeni olması sebebiyle sonuç alınamamıştır. Bu sebeple soru formu hazırlandıktan sonra uzman görüşleri alınarak kapsam ve yapı geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Son haliyle veri toplama aracı dört soru ve kişisel bilgi formundan oluşmaktadır.

Toplanan verilere içerik analizi uygulanmış ve kodlar oluşturulmuş, kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Tema ve kodlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini hesaplamada Miles ve Huberman'ın (2015, s. 64) oluşturduğu güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır.

Araştırmada veriler toplanmış olup verilerin içerik analizi henüz bitmediğinden bulgular ileriki süreçte verilecetir. Elde edilen kısmi bulgulara bakıldığında 2016 yılı için örneklemin büyük bir çoğunluğunun akademik teşviğe başvurmadığı, akademisyenlere bilimsel çalışmalar karşılığında teşvik verilmesine önyargıyla yalaştıkları, verilen teşviğin öğretim elemanlarını bilimsel çalışmalara teşvik etmediği, teşviğin devam etmesi durumunda her üniversite için geçerli olan nesnel ölçütlerin ortaya konulması gerektiğine ve her üniversitenin farklı akademik teşvik ölçütleri oluşturmasının eşitliğe aykırı olduğuna yönelik görüşler ağırlıktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında akademik teşvikte yaşanan en büyük problemin her üniversitenin kendi ölçütlerini uygulaması olduğu görülmüştür. Bu kapsamda YÖK eşitlik ilkesi doğrultusunda hazırlayacağı ölçütleri tüm yükseköğretim kurumlarında benzer şekilde uygulamalıdır.

Anahtar Kelimeler : Akademik teşvik, akademisyenler, nitel araştırma, içerik analizi.

Kaynakça

Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 80-101.*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün,Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Merriam, S. B. (2013).Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber, (Çev. Edi. S. Turan), Ankara: Nobel Yayınevi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi, (Çev. Edi. S. Akbaba ve A-A. Ersoy), Ankara: Pegem Akademi.

Öztuna Kaplan, A. (2013). Durum çalışması, (Edi. S. Baştürk), Bilimsel araştırma yöntemleri, 197-216, Ankara: Vize Basın Yayın.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri, (3. Baskıdan çeviri), (Çev. Edi. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V. ve Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. Close-ended Questions in Web Questionnaires, Metodološki zvezki, 19, 159-177.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/12/20151218-4.pdf

http://www.uludag.edu.tr/dosyalar/akademiktesvik/dosyalar/akademik-tesvik-odenegi-yonetmelig%CC%86i.pdf

(7302) Yükseköğretimde Gelecek Senaryoları: Nitel Bir Çalışma

A.Faruk LEVENT Marmara Üniversitesi
R.Şamil TATIK Marmara Üniversitesi
Semih ÇAYAK Marmara Üniversitesi
Bahar DOĞAN Marmara Üniversitesi

ÖZET

Bilgi tabanlı bir toplum yaratmanın yolu eğitimden geçer. Yükseköğretim, ekonominin sanayi ve diğer sektörlerine yetenekli insan gücü sağlayan bir mekanizması olarak görülmektedir. Dolayısıyla eğitim, toplumsal ve ulusal bütünleşmeyi arttırmak, modernizasyon sürecini hızlandırmak, sosyal, ahlaki ve manevi değerleri geliştirmek için gerekli görülmektedir (Dwivedi ve Maheshwari, 2013, s. 52). Bu açıdan günümüzde üniversitelerin rolleri önemli ölçüde gelişmiştir ve üniversiteler bilgi tabanlı ekonominin oluşmasıyla büyük öneme sahip olmuştur (Azman vd., 2010, s. 86). Hatta toplumun tüm üyelerinin yükseköğretime doğrudan katılsın veya katılmasın onun niteliklerinden ve performansından etkilendiğini söylemek mümkündür (Brennan, Enders, Musselin, Teichler ve Valimaa, 2008, s. 5).

Küresel rekabetin en önemli göstergelerinden birisi olan yükseköğretim sektörü (Schwab, 2013) kısa sürede çok yoğun değişimler yaşamıştır ve bu değişimlerin gelecekte de devam etmesi beklenmektedir (Blass, Jasman ve Shelley, 2010, s. 445). Küreselleşme ve "bilgi ekonomisi" karşısında birçok ülke makro politikalar geliştirerek yükseköğretim kurumlarını rekabet gücünü arttırmaya çalışmaktadır (Ritzen, 2006, s. 3464).

Üniversite, toplumun ileri gitmesi için doğrudan veya dolaylı olarak yeniliği desteklemede, sürdürmede, geliştirmede ve teşvik etmede önemli rol oynamaktadır (Blass ve Hayward, 2014, s. 8). Birçok araştırmacı; eğilim analizleri (trend analysis), nedensel katmanlı analizler (causal layered analysis), delphi çalışmaları ve senaryo geliştirme gibi farklı yöntemleri kullanarak üniversitelerin gelecekteki durumlarına ilişkin öngörüler ortaya koymaya çalışmaktadır (Beynaghi, Trencher, Moztarzadeh, Mozafari, Maknoon ve Leal Filho, 2016).

Senaryolar eğitimde geleceğe yönelik yeni bakış açıları geliştirmede kullanılan etkili bir araçtır (Snoek, 2003, s. 9). Geleceği tahmin etmekten ziyade onu keşfetmenin amaçlandığı senaryo tekniği sadece iş topluluklarında kullanılmaz aynı zamanda araştırma enstitülerinde, (yerel) hükümetlerde ve uluslararası örgütlerde de kullanılabilmektedir (Van Wieringen, Sellin ve Schmidt, 2003, s. 25). Bugünün kararları doğrultusunda karşılaşılabilinecek alternatif durumlar olan senaryolar tahminler ya da stratejilerden farklıdır. Bunların aksine senaryolar gelecekte karşılaşılabilecek risklere ve fırsatlara vurgu yapan özel stratejik konulardır (Ogilvy, 1993, s. 31).

Bu çalışmada yükseköğretimde gelecek senaryolarına ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile bu çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 3'ü erkek, 6'sı kadın olmak üzere 9 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. İlgili alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak bu görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu formda, demografik ve açık uçlu sorular bulunmaktadır. Ardından, öğretmen adaylarıyla randevulaşarak belirlenen gün, saat ve ortamda odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme 1 saat civarında sürmüştür.

Görüşme sonucunda elde edilen veriler kodlanarak kategoriler altında toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur Araştırmanın bulgularına göre çalışma grubunu oluşturan eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde gelecek senaryolarına ilişkin odak grup görüşme analizi sonuçları kapsamında "Yükseköğretime Giriş", "Kampüs Düzeni", "Ders İşleme Tarzı", "Ders Değerlendirmesi", "Bilgiye erişim imkânı", "Diplomanın Tanınması", "Mezunların İş Piyasası İhtiyacını Karşılaması" ve "Öğretim Üyelerinin Özellikleri" olmak üzere dokuz temaya ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak öğrencilerin yükseköğretimin geleceğine ilişkin senaryolarının genel anlamda farklı, orijinal, yaratıcı olduğu ve öğrencilerin yükseköğretimin geleceği konusunda umutlu ve iyimser oldukları söylenebilir. Bulgular arasında; gelecekte yükseköğretime giriş sınavlarının kalkacağı, öğrenci seçiminde problem çözme ve teknoloji becerisi gibi kriterlere bakılacağı, teknoloji destekli kütüphanelerin kurulacağı, kampüs ve sınıf ortamının değişeceği, derslerin tartışma ve proje odaklı işleneceği, ders değerlendirmelerinin akran görüşü ve ürün üzerinden yapılacağı, robot öğretmenlerin öğrenciye eğitim vereceği, akademisyenlerin bilgi anlamında öğrencilerle eşit hale geleceği şeklindeki öğrenci görüşleri dikkat çekmektedir.

Anahtar kelimeler: Gelecek, senaryo, üniversite, yükseköğretim

Kaynakça

Azman, N., Sirat, M., ve Karim, M. A. (2010). Building future scenarios for Malaysian universities. Journal of Asian Public Policy, 3(1), 86-99.

Beynaghi, A., Trencher, G., Moztarzadeh, F., Mozafari, M., Maknoon, R., ve Leal Filho, W. (2016). Future sustainability scenarios for universities: Moving beyond the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Journal of Cleaner Production, 112, 3464-3478.

Blass, E., ve Hayward, P. (2014). Innovation in higher education; will there be a role for "the academe/university" in 2025?. European Journal of Futures Research, 2(1), 1-9.

Brennan, J., Enders, J., Musselin, C., Teichler, U., ve Valimaa, J. (2008). Higher Education Looking Forward: An Agenda for Future Research. Strasbourg: European Science Foundation.

Dwivedi, P., ve Maheshwari, M. (2013). A Study of Current Scenario of Indian Higher Education System. Indian Journal of Higher Education, 4(1), s.52-57

Ogilvy, J. (1993). Three scenarios for higher education: The California case.The Nea Higher Education Journal, 9(1), 25-67.

Ritzen, J. M. M. (2006). Scenarios for Higher Education, 2020 or When Will China Invade Iran?. In Keynote address during the OECD ministerial meeting (Vol. 27).

Schwab, K. (2013). The global competitiveness report 2013–2014. Switzerland: World Economic Forum.

Snoek, M. (2003). The use and methodology of scenario making. European Journal of Teacher Education, 26(1), 9-19.

Van Wieringen, F., Sellin, B., ve Schmidt, G. (2003). Future Education: Learning the Future. Scenarios and Strategies in Europe. CEDEFOP Reference Series. Bernan Associates.

(7310) Öğretim Elemanlarının Örgütsel Bağlılıkları İle Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yunus ATALAY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ramazan KARATAY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversites

Seyit Nurullah ŞEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Eğitim dünya üzerinde yaşayan canlılar için önemli olan ihtiyaçlardan birisidir. Canlının doğumuyla başlayıp ölümüne kadar giden bir süreçtir. Bu süreçte canlı iyi yönde yada kötü yönde her eğitime tabidir ve canlıyı değişime götürür (Açıkalın,1994). İnsanları iyi yönde değişime götüren yer ise okuldur. Okul içinde yönetim, öğretmen ve programdan oluşan örgüttür.

Bir örgütün etkili olabilmesi için önemli bir kadrodan meydana gelmesi gerekir yani içinde bulunan öğretmenlerin örgüte karşı tutumları en üst seviyede olmalı ki bu örgüt amaçlarına tam anlamıyla ulaşabilsin, bunun içinde bir örgütün yapması gereken şeylerde vardır ve bunlar örgüt çalışanlarının beklentilerini karşılayarak onları örgüt içinde motivasyonları tam bir şekilde tutabilmelidir.

Örgütsel bağlılığı olan bireyler çalıştıkları kuruma karşı daha sadık, daha çaba gösteren ve üretkenlik sağlayan bireyler olurlar örgütte böylelikle temellerini iyi atmaya başlamış bir kurum haline gelir ve ayakta kalır (Balcı,2003).

Türkiye'de bazı sektör alanlarında özelleşmeler mevcuttur. Günümüzde iş olanaklarının kırsıklığı yüzünden çalışanların hem bedensel olarak hemde ruhsal yönden çalıştığı yerde örgütsel bağlılık konusunda zorluk yaşamaktadır. Üniversitemizde görevli öğretim elamanlarının üniversitemizde örgütsel bağlılıklarını analiz etmek için bu çalışmayı yapmış bulunmaktayız.

Örgütsel bağlılığı sınıflandırma ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Etzioni'ye aittir. Etzioni, üç tür bağlılık sınıflandırması yapmıştır (Akt. Balay, 2000).

1- Ahlâki bağlılık: Örgütün amaçları, değerleri ve normlarını içselleştirme ile otoriteyle özdeşleşme temeline dayanmaktadır. Bireyler, Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlanmaktadırlar.

2- Hesapçı bağlılık: Örgüt ile üyeleri arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. Üyeler, örgütlerine katkıları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar (Güney, 2001).

3- Yabancılaştırıcı bağlılık: Bireyler, davranışların sınırlandırıldığı durumlarda oluşan ve örgüte doğru olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir. Birey, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamakta fakat üyeliğini devam ettirmektedir.

Örgütsel bağlılığın nedenleri ile ilişkili araştırmalarda bağlılığın cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, medeni durumu gibi kişisel özellikler örgütsel bağlılığa göre değişiklik göstermiştir. Örgüt çalışanlarının varlıklarını sürdürebilmeleri açısından çalışanların örgütsel bağlılığı önemli bir değişkendir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemektir.

Örgütün çalışanlarının bulundukları okullarına alışabilmeleri, örgütlerin yeteri kadar ve etkili olabilmeleri amaçlarını gerçekleştirmeleri ve oraya bağlı kalabilmeleri açısından çalışanların

örgütsel bağlılığı çok önemli bir değişkendir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1.Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre değişmekte midir?

2.Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıkları yaşa göre değişmekte midir?

3.Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıkları öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

4.Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıkları unvanına göre değişmekte midir?

5.Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıkları medeni durum göre değişmekte midir?

6.Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıkları hizmet ettiği görev yılına göre değişmekte midir?

7.Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıkları görev yaptığı fakülteye göre değişmekte midir?

8.Üniversitede öğretim veren öğretim görevlilerinin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde bulunan değişik fakültelerde görev alan öğretim üyeleri üzerinde uygulanan nicel bir araştırma olup genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada İlişkisel tarama modeli

kullanılmıştır İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişkenin değişkenlere göre değişim derecesini gösteren nicel bir araştırma modelidir.(Karasar, 2005).

Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale 18 Mart Üniversitesine bağlı olan fakültelerde görev alan öğretim üyelerini kapsamaktadır. Çalışmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde görev yapan, Eğitim Fakültesinden 60 öğretim üyesi, Ziraat Fakültesinden 17 öğretim üyesi, Fen Edebiyat Fakültesinden 42 ve diğer fakültelerden 4 öğretim üyesi olmak üzere toplamda 123 öğretim görevlisi kapsamaktadır. Örnelemde 81 erkek, 42 bayan öğretim üyesi yer almıştır. Eğitim kademesi ölçüt olarak alınan üç ayrı fakülteye dağıtılan toplam 200 adet anketten 133 (%66,5) tanesi geri dönmüştür. 10 tanesi istatistiksel çalışmada kullanılamayacak kadar özensiz ve eksik olduğundan örneklemden çıkarılmıştır. Toplamda elimizde kalan kısım 123 tane anket olmuştur ve bu bizim örneklemimizi oluşturmaktadır. Araştırmamızda iki tane ölçek kullanılmıştır. Ilk ölçek 16 maddeden ikinci ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Ilk ölçek için; Araştırmanın verileri ölçekler ile toplanmıştır. Ölçeğimizde Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilen "İş Motivasyonu Ölçeği" ve Meyer Allen (1997) tarafından geliştirilen Dilek (2005) tarafından türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili ise 4 madde bulunmaktadır. Ikinci örgütsel adanmışlık ölçeğimizde Cevat Celep tarafından geliştirilmiştir ve 28 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri arasında genel olarak düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahiptirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ile erkek öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyideğişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Örgütsel adanmışlık ölçeğinde eğitim düzeyi doktora olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde örgütsel adanmışlık ölçeğinde ise en yüksek ortalamaya, eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans sahiptir, en düşük ortalamaya sahip olan unvan ise doçentlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı fakülte değişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık, normatif bağlılık, öğretim üyesi, üniversite

Kaynakça

Ertürk,R,(2014),*Öğretmenlerin İş Motivasyonları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği),*Yüksek Lisans Tezi,Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,Bolu.

Kızıl,Ş,2014,*Öğretmenlerin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Balıkesir İli Örneği),*Yüksek Lisans Tezi,Okan Üniversitesi Türkçe İşletme Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilimdalı,İstanbul.

CLIFFORD, M. (1989), "An Analysis of the Relationship Between Attitudinal Commitment and Behavioral Commitment", The Sociological Quartely, Vol.30, No:1, pp. 144-151.

ÇÖL, G. (2005), "Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi" İş,Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi Cilt :6 Sayı: 2.

LOK, P. and C, John. (1999), "The Relationship Between Commitment And Organizational Culture, Subculture, Leadership Style And Job Satisfaction in Organizational Change And Development", Leadership & Organization Development Journal Vol.20, No.7, pp. 365-373

MARCHIORI, D.M, ALAN B. and Henkin, (2004), "Organizational Commitment of Health Profession Faculty: Dimensions, Corelates and Conditions", Medical Teacher, Vol.26, No. 4, pp. 353-358.

MEYER, J.P. and N.J. ALLEN (1988), "Links Between Work Experiences and Organizational Commitment During The First Year of Employment: A Longitudinal Analysis", Journal of Occupational Psychology, Vol. 61, pp. 195 – 209.

MORRIS, J. H. and SHERMAN, J. D.(1981), "Generalizability of an Organizational Commitment Model", Academy of Management Journal, Vol.24, No.3, pp. 512-526.

(7469) Öğrenci Devamsızlıklarının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi: Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği

Feriştah DALKILIÇ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Ömer AYDIN
Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Üniversite bilimsel, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmede toplumları yönlendiren önemli bir kurumdur. Üniversiteler, fikirlerin ve alternatiflerin geliştirilmesinde öncüdür. Öğrencilere en son bilgileri vermek ve bir yandan da bu bilgilere yenilerini eklemek hedeflenmektedir. Üniversite; akademik, yönetimsel ve insan ilişkilerini içine alan bir yaşam alanıdır. Üniversite öğrencileri bu yaşam alanının en önemli öğelerindendir. Öğrencilerin okula olan memnuniyetlerinin artırılması ve akademik başarılarının yükseltilmesi konusunda üniversiteler tarafından gerekli olan gayret gösterilmelidir.

Öğrencilerin üniversite eğitimleri süresince, sınıf ve derslere göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerleme akademik başarı olarak değerlendirilir. Bir başka değişle akademik başarı, bir eğitim veya öğretim kurumunda okutulan derslerde geliştirilen ve öğreticiler tarafından takdir edilen notlarla belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerdir. Öğrencilerin öğretim hayatlarındaki akademik başarıları üzerinde etkili olan birçok etmen bulunmaktadır. Okula devamsızlık davranışı da bu etmenlerden biridir.

Okula devamsızlık, fiziksel, psikolojik ve toplumsal birçok nedenden kaynaklanabilen ve öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen istenmeyen bir öğrenci davranışıdır (Altınkurt, 2008). Bir öğrencinin devamsızlık yapmasının altında pek çok neden yatabilir. Bu nedenler arasında okul ortamı, aile yaşantısındaki problemler, kötü hava şartları ve ulaşım problemleri, sağlık problemleri ve kişisel yetersizlikler sayılabilir (Öztekin, 2013). Derslere yüksek devamsızlık yapılması, derslerde zorlanmaya, geri kalmaya, notların düşmesine ve buna bağlı olarak öğrencinin okulu terkine ya da mezuniyetin uzamasına sebep olabilmektedir (Jerald, 2006). Bu nedenle, öğrencilerin okula devamsızlık nedenlerinin araştırılması ve nedenlerinin belirlenmesi sonrasında gereken özel önlemlerin alınması önemlidir.

Literatürde ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin incelendiği çeşitli çalışmalar mevcuttur (Altınkurt, 2008; Özbaş, 2010; Yıldız, 2011; Şimşek, 2011; Öztekin, 2013; Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Hoşgörür ve Polat, 2015). Yükseköğrenimdeki devamsızlık problemlerinin araştırıldığı pek çok yabancı çalışma mevcut olmasına rağmen (Cader, Stevens, & Brown, 2003; Cleary-Holdforth, 2007; Durfee ve diğerleri, 2012; Alija, 2013), ülkemizde yükseköğrenim kurumları bazında yapılmış yeterli çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin devamsızlık davranışlarını inceleyerek, bu davranışların öğrencinin cinsiyeti, bölümü, sınıfı, öğrenim türü ve başarı durumu ile olan ilişkilerini tespit etmektir. Bu çalışmada ayrıca, ikamet edilen yerin ve fakülteye uzaklığının, fakülteye ulaşım şeklinin ve fakülteye karşı duyulan memnuniyetin, devamsızlık davranışları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve elde edilen bulgular ışığında, iyileştirici bazı önerilerde bulunmak hedeflenmiştir.

Bu çalışmada, öğrencinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi amacıyla veri madenciliği tekniklerinden Apriori algoritması kullanılmıştır. Burada amaç devamsızlık durumunu içeren birliktelik kurallarının tespit edilmesi ve incelenmesidir. Apriori algoritması veri madenciliğinde, büyük veriler üzerinde sık öğe kümelerinin tespitinde ve birliktelik kuralların çıkartılmasında kullanılan bir algoritmadır. Günümüze kadar eğitim, tıp, mühendislik, finans, pazarlama, bankacılık ve e-ticaret gibi pek çok alanda birliktelik kuralı çıkarım algoritmaları içerisinde en yaygın kullanılan algoritma olmuştur. Eğitim alanında da Apriori algoritmasının kullanıldığı pek çok çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesinde bulunan Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Ekonometri, İktisat, İşletme, Kamu Yönetimi ve Maliye bölümlerinde 2014–2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 1. sınıftan 4. sınıfa kadar yaklaşık 11.000 örgün ve ikinci öğretim öğrencisi oluşturmuştur. Dönemlik yaklaşık 200 dersin devam etmekte olduğu fakültede öğrencilere ait bilgiler 3 üç farklı veri kaynağından toplanmıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin derslere devamlarını gösterir verilerdir. Bu veriler Mifare kart tipinde olan öğrenci kimliklerinin kullanılmasıyla kurulan elektronik bir sistem vasıtası ile elde edilmiştir. İkinci veri kaynağı ise, internet ortamında fakülteye kayıtlı öğrencilere yönelik yapılan bir anketten elde edilen verilerdir. Son veri kaynağı ise üniversite öğrenci bilgi sisteminden elde edilen öğrencilere ait kişisel verilerdir.

Araştırma sorununun çözümlenmesi amacı ile toplanan veriler üzerine Apriori algoritmasının uygulanması ile elde edilen bulgulara ve bunların yorumlanmasına yer verilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen masaüstü uygulaması kullanılarak, Apriori algoritması minimum %3 destek değeri ile çalıştırılmış ve değerli olan bilginin keşfedilmesi amacıyla, elde edilen birliktelik kurallarından devamsız durumunu içerenler filtrelenmiştir.

Öğrenci devamsızlıkları cinsiyet kriterine göre incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler devam etmekte oldukları sınıfa göre değerlendirildiğinde devamsızlık oranının en yüksek olduğu sınıf, 1. sınıf olduğu saptanmıştır. İkinci öğrenim öğrencilerinin, örgün öğrenim öğrencilerinden daha fazla devamsızlık yapıyor oldukları görülmüştür. Not ortalaması bakımından başarısız sayılan öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla daha yüksek devamsızlık davranışı sergiledikleri anlaşılmıştır. En yüksek devamsızlık oranları Kamu Yönetimi ve İşletme bölümlerinde, en düşük devamsızlık oranı ise Maliye bölümünde gözlemlenmiştir.

Anket çalışmasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, fakülteden memnun olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yapmakta olduklarını anlaşılmıştır. İkamet edilen yer göz önünde bulundurulduğunda, devlet yurdunda kalan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha az devamsızlık yaptıkları gözlemlenmiştir. Devamsızlık oranları ikamet edilen yerin fakülteye olan mesafesi ile doğru orantılı olarak artış göstermektedir. Fakülteye ulaşım şeklinin devamsızlık davranışı üzerine önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Akademik Başarı, Devamsızlık, Veri Madenciliği, İlişkisel Kural Madenciliği, Apriori Algoritması

Kaynakça

Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Devamsızlık Ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 1:49-66.

Alija, S. (2013). How Attendance Affects the General Success of the Student. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 3(1):168-182.

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri Ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20:129-142.

Cader, J., Stevens, D., & Brown, R. (2003). Business student's attendance at lectures. *Proceedings of the ANZMAC 2003*, 1-3 Aralık 2003, Adelaide, Avusturalya.

Cleary-Holdforth, J. (2007). Student non-attendance in higher education. A phenomenon of student apathy or poor pedagogy. *DIT Level 3, 5.*

Durfee, J. K., Loendorf, W. R., Richter, D. C., Geyer, T. L. D., & Munson, D. M. (2012). A Formal Research Study on Correlating Student Attendance to Student Success. *Proceedings of the ASEE Annual Conference*, San Antonio, Texas.

Hoşgörür, V., & Polat, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Devamsızlık Nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1):1.

Jerald, C. D. (2006). Identifying Potential Dropouts: Key Lessons For Building an Early Warning Data System. *American Diploma Project Network*.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156):32-44.

Öztekin, Ö. (2013). Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2):27-47.

Yıldız, M. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin araştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

(7489) Geleceğin Akademisyenlerinin Gözünden Akademinin Geleceğini Değerlendirmek

Nidan OYMAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Yükseköğretim sisteminin, 1981 yılında düzenlenen ve halen yürürlükte olan ilk kanundan ve 1984'den sonraki yıllarda vakıf üniversitelerinin de bu sisteme dahil olmasından bu yana her geçen gün, büyük ve karmaşık bir yapı haline dönüştüğü görülmektedir. 1960'lı yıllara kadar sadece elit ve seçkin bir eğitim sunan yükseköğretimin, 2000'li yıllarda kitlesel eğitime dönüşmesi sonucu sistemin aşırı büyümesi çeşitlilik, esneklik, uluslararasılaşma, bilim ve teknoloji üretimi, rekabet ve nitelik gibi alanlarda yeni ve özgün dönüşümlere ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yükseköğretimdeki sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümlerin genellikle reformlar, yasal düzenlemeler ve mevzuat değişiklikleri bağlamında, özellikle alanın dışındaki yöneticiler tarafından yapıldığı öne sürülmekte, dolayısıyla yeniden yapılandırmanın kağıt üzerinde yapılan bir değişiklik olduğu ve yükseköğretimin mevcut amaçlarını karşılayamadığı düşünülmektedir. Aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının YÖK çatısı altında özerk bir işleyişe sahip olmamaları eleştirilirken, bir karar ya da soruna ilişkin olarak kurumun kendi içsel dinamiklerinin bir çözüm üretemeyip dışsal desteğe ihtiyaç duymasının oluşturduğu ikilem ise ayrı bir tartışma konusudur. Yükseköğretim eğitim-öğretim, araştırma ve topluma katkı olmak üzere üç temel misyonu bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim-öğretim misyonunda özellikle ülkenin kültür ve beklentilerinin dışında batılı modellerin benimsendiği, yükseköğretim kurumlarının girişimcilik işlevleriyle birlikte multiversite modeline dönüşmeleri sonucu, Amerika ve Avrupa'da uygulanmaya başlanan bu modellerin Türkiye'de herhangi bir araştırma ve altyapı çalışması yapılmadan düzenlemeye gidilmesinin uzun vadede bir sorun alanına dönüştüğü belirtilmektedir. Bunun yanında araştırma misyonuna yönelik olarak, üniversitelerin ve akademik personelin performansını arttırmak amacıyla yapılan düzenlemelerde akademisyenlerin kişisel niteliklerinin dışarda bırakılarak, endekslerle ölçülen performanslarının yükseltilmeye çalışıldığı, ayrıca araştırma sonuçlarının geleceğin yükseköğretim kurumlarına yönelik düzenlemelerde önemli bir kaynak olmasına ve TÜBİTAK gibi kuruluşların çok sayıda sosyal araştırmayı, özellikle eğitim araştırmalarını finanse etmesine rağmen, bu araştırmalara yükseköğretim sisteminde yapılan düzenlemelerde başvurulmadığı, bu nedenle akademik ve bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğunun atama ve yükseltme kriterlerine yönelik yapıldığı ve akademik teşvik amacı taşıdığı vurgulanmaktadır. Topluma katkı misyonunun ise herhangi bir puanlama ve değerlendirme sistemine tabi tutulmadığı için göz ardı edildiği ifade edilmektedir. Bu ifadelerden hareketle geleceğe yönelik olarak batılı bilgi ve batılı eğitim modellerini referans alan, kendi kültür ve altyapısını bu bilgi ve modellere adapte etmeye çalışan, kendi toplumunun ihtiyaçlarını karşılayamayan, nitelikten uzak kitlesel bir eğitim ve öğretim faaliyetlerini meşrulaştıran, yükselme ve ödül beklentisiyle motive olan akademik personeli barındıran bir yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda 21. yüzyıl Türkiye'sinin hedefleri ve küreselleşen dünya dinamikleri çerçevesinde yükseköğretimin geleceğine ilişkin yeni bir yükseköğretim yasası, yeni bir üst yönetim modeli, yeni bir kalite güvence sistemi, yeni bir finansman modelinin düzenlenmesinin gerekliliği ifade edilmektedir. Ancak mevcut durumdaki yapıyı ortaya koyan zihniyetin, geleceğin yükseköğretim sistemine ilişkin düzenlemeleri ve yeniden yapılandırma gayretlerinin farklı, yenilikçi ve özgün bir çerçeve oluşturacağı düşündürücüdür. Dolayısıyla geleceğin yükseköğretim kurumlarının ve akademik alanın, bu kurumlarda birincil aktör olarak yer alacak yeni zihniyetlerin paylaşımları ve önerileri de hesaba katılarak yapılandırılması önemli görülmektedir. Bu söylemden hareketle araştırmanın amacı, yükseköğretimin ve akademik alanın mevcut durumuna ilişkin geleceğin akademisyen ve yönetici adayları olarak araştırma görevlilerinin görüşlerinin belirlenmesi, yükseköğretimin ve akademik alanın geleceğine yönelik önerilerinin paylaşılmasıdır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen tercih edilerek, bu bağlamda araştırma görevlilerinin görüşlerinin daha ayrıntılı ve derinlemesine ele alınması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı üniversite, fakülte ve bölümlerde görev yapan ve gönüllülük esasına ilişkin olarak araştırmada yer almayı kabul eden 15 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitleme yöntemine gidilmiştir. Ölçüt olarak akademik alanın geleceğini temsil eden araştırma görevlileri örnekleme dahil edilirken, farklı fakülte, bölüm ve ana bilim dalında görev yapan araştırma görevlilerinin görüşüne başvurularak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen, Eğitim Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Psikolojik Danışmanlık anabilim dallarında görev yapan üç uzmandan görüş alınarak onaylanan görüşme formu yardımıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak, araştırma görevlilerinin mevcut akademik alanı değerlendirmeleri ve yükseköğretimin geleceğine yönelik görüş ve önerilerini paylaşmaları beklenmektedir. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmaktadır ve kayıt altına alınacak görüşmelerin metin dosyalarına dönüştürülmesi sonucu elde edilecek verilerin analizinde, daha detaylı ve derin bir incelemenin yapılabilmesi için betimsel analiz tekniği kullanılarak, verilerin belirli aşamalar dahilinde açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama sonucu belirli kategoriler ve temalar altında sistematik bir şekilde birleştirilerek, araştırma görevlilerinin nasıl bir akademik alan içerisinde yer aldıkları ve nasıl bir gelecek tahayyülünde bulunduklarına ilişkin görüşlerinin sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın bulguları, araştırma görevlilerinin paylaşımları doğrultusunda yükseköğretimin ve akademik alanın mevcut durumu ve geleceği olmak üzere iki ana tema etrafında ele alınacaktır. Bu temalar kapsamında yükseköğretim ve akademik alanın mevcut durumu ve geleceğine ilişkin araştırma görevlilerinin paylaşımları; içinde bulunulan ülkenin kültürel, ekonomik ve sosyal altyapısı göz önünde bulundurularak akademik kadrolar, akademisyenlerin nitelikleri, topluma katkı, atama yükseltme kriterleri, akademik teşvik, yönetim süreçleri, ikili ilişkiler ve kurumsal bağlantılar, değerlendirme süreçleri, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, problem ve çözüm süreçleri bağlamında ele alınarak paylaşılacaktır. Yükseköğretimin ve akademik alanın geleceğine ilişkin öneriler, araştırma görevlilerinin bizzat kendi paylaşımlarından yola çıkılarak sunulacak ve bu kapsam dahilinde yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretim, yükseköğretimin geleceği, akademik alan, araştırma görevlileri, geleceğin akademisyenleri

Kaynakça

Açıkgöz, Ö. (2012). Yükseköğretim üzerine bir değerlendirme: yeniden yapılanma sürecinde bir sistem önerisine giriş. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(Özel Sayı), 11-17.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* (2. Baskı). Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Erguvan, D. (2013). Vakıf üniversitelerinin Türkiye yükseköğretim sistemi üzerindeki etkilerine dönük akademisyen algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 137-160.

Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimleri, ilkeler ve öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(3), 113-121.

Gündüz, M. (2013). Akademiyi anımsamak: anılarda üniversite sorunları ve eleştiriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(1), 16-26.

Kavak, Y. (2011). Türkiye'de yükseköğretimin görünümü ve geleceğe bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(2), 55-58.

Özer, M. (2012). Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(Özel Sayı), 18-23.

Tekeli, İ. (2012). Yükseköğretimde yeniden düzenleme arayışlarının nasıl temellendirilebileceği üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(Özel Sayı), 6-10.

Tuzgül Dost, M. & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(2), 203-218.

(7494) Geleceğin Okullarına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Fırat Kıyas BİREL — Dicle Üniversitesi

Abdulvehap BOZ — Siirt Üniversitesi

ÖZET

Okul sadece eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alan değil aynı zamanda sosyal grupların, dinamiklerin ve bütün paydaşların (Yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, çevre) etkileşim içinde olduğu bir düzenlenmiş, dizayn edilmiş alan olarak toplumsal yapı üzerindeki en etkili bir kurum olarak varlığını sürdürmüştür. Okulun kendisi toplumsal yapıyı yansıtan bir gösterge olarak kabul edilmekle birlikte aynı yapıyı belirli amaçlara yönlendiren, değiştiren ve dönüştüren bir temel güç odağı olarakta tanımlanabilir. Sosyal sistemlerde meydana gelen değişmeler, bir sosyal sistem olan okulları da doğrudan etkiler.

Okulların aynı zamanda değişimin öncüsü olmak kadar, değişime uyum sağlamak gibi bir sorumluluğu da bulunmaktadır (Cemaloğlu, 2005). Okulun toplumsal yapının en küçük ve en belirleyici bir organizasyonu olduğu ve bununla birlikte çok büyük etkilere ve dalgalara sahip bir güç kaynağı olarak büyük oranda tüm çevrelerce kabul gördüğünü söylemek olanaklıdır. Birçok toplumda okul kavramsal olarak aynı anlam ve öneme sahip bir durumu ve yapıyı ifade etmektedir. Sosyal yapıdaki alanların düzenlenmesinde ve geliştirilmesinde temel bir role ve sorumluluğa, göreve sahip okulun son dönemlerdeki değişimlerle birlikte nasıl evrileceğine ilişkin öngörüler stratejik bir önem taşımaktadır. Bu değişim salt okulun fiziksel ve mekansal yapısıyla değil aynı zamanda toplumsal ve sosyolojik olarak üstlendiği görevler ve roller açısından da bir değişimi gündeme getirmesi kaçınılmaz bir sonuç olarak ileri sürülebilir. Küreselleşme, değişen toplumsal yapı, ekonomik gelişmeler, okul yapılarının dinamikliği, öğrenci hareketliliği ve değişimi ile öğrencilerin akademik başarısı konusunda yaşanan gelişmeler, geleceğin okul müdürünün rollerinin yeniden şekillenmesine neden olmuştur (Gündüz & Balyer, 2013). Okulların küresel dünyada karşı karşıya olduğu sorumluluklar, mevcut eğitim sistemlerinin ve yapılarının yeniden sorgulanması gündeme getirmiştir (Çalık & Sezgin, 2005). Okul diye bir kurum olmak zorunda mıydı? (İzdeş, 2009).

Geçmişten günümüze kadar belirli değişimlerle birlikte gelen okul kavramı bugün çok farklı bir tartışmanın odağına yerleşmek durumunda kalmıştır. Okullar açısından da temelde oluşan problem kendi devamın sağlama açısından nasıl bir yöntem ve yol belirleneceğidir. Ya tümüyle bu kavram tarihe karışacak ya da boyut ve biçim değiştirerek farklı bir oluşuma gidecektir. Kuşkusuz bu sonuçlara eğitimle ilgili tüm paydaşlar hatta tüm toplumun birlikte varması çok daha işlevsel ve kalıcı olacaktır. Günümüzde hemen hemen bütün kademelerde öğrencilerin okula ilişkin algıların onların istekleri, ihtiyaçları ve beklentileri ile doğru orantılı olduğunu söylemek olasıdır. Geleceğin okulu her zaman yoğun bir tartışma konusu olmaktadır. Bu yüzden geleceğin okullarına ilişkin tasarımların gelecekteki durumlarda, olgularda ve beklentilerde bir karşılığını ve işleyişinin olması gerekli bir durumdur ki buda birçok riski de beraberinde getirmektedir. Bu günün eğitim ihtiyaçlarını dünün okluları ile karşılamaya çalışmak problemleri daha da karmaşık hale getirecektir. Toplumu dönüştürme gücüne sahip olan okulların öncelikle gelecekte bulunacakları yeri, durumu ve şekli şimdiden oluşturmaya çalışmaları okulların kendileri için temel bir problemdir.

Araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin görüşlerinin mülakat/ görüşme yöntemi ile alınmasına yönelik olarak bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenografik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenografi, insanların yaşadıkları evren içinde karşılaştıkları fenomenlerle ilgili olarak ne algıladıkları, ne anladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu ile ilgilenen bir araştırma yöntemidir (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ve Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan toplam 20 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Verilerinin toplanmasında, katılımcıların branş ve cinsiyet gibi özelliklerinin yer aldığı kapalı uçlu sorular ile geleceğin okullarını nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Verilerin yorumlanması ve açıklanmasında nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler temalara göre sınıflandırılmış ve verilerin değerlendirilmesinde fenomeografi yöntemi kullanılmıştır. Dicle ve siirt üniversitelerinden seçilen öğretim üyelerinin ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilip oluşturduğu örneklem grubu ile yarı yapılandırılmış form kullanılarak veriler toplanmıştır. Kullanılan yöntemin araştırmanın amacına uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşleri alınıp değerlendirilmiştir. Bulguların elde edilmiş ve akademisyen görüşlerine ve geliştirdiklere modele uygun bir şekilde analiz edilip değerlendirilmiştir. Dicle ve Siirt Üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin tasarladıkları modellerin uygulanabilirliğine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada gelecekteki okul tasarımlarına ilişkin farklı modellerin ortaya çıkması ve bunların uygulanabilirliğine ilişkin tartışmaların oluşması beklenmektedir. Yükseköğretimin temel paydaşlarından olan akademisyenlerin eğitim sisteminin yapısına, kullanılan araç ve teknolojik donanıma, yöntem ve tekniklere ve bütün bunlarla birlikte gelecekteki okula yönelik öngörüleri ve vizyonları gelişim ve değişimlere etki eden bir dinamik olarak ortaya çıkması beklenen diğer sonuçlardan biridir. Gelecekteki oklun şekillenmesine yönelik saptamalar, modeller gelişimlerin yönün belirlenmesine ve tarif edilmesine de katkılar sunabilecektir. Ayrıca akademisyenlerden alanlarına ve bölümlerine göre de farklı ve çeşitli okul ve eğitim tasarımları da

beklenmektedir. Gelecekte ortaya çıkabilecek çok yeni gelişim ve değişimleri de öngörebilecek ve buna uygun bir yapılanmayı da esas alabilecek bir okul modeli beklentilerden bir diğeridir.

Anahtar Kelimeler : Küreselleşme, Gelecek, Okullar, Tasarım, Öngörü, Akademisyenler

Kaynakça

Balcı, A. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve ilkeler. Pegem Ayayıncılık. 5. Baskı. Ankara

Cemaloğlu, N (2005) 'Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar'. The Training of School Principals and Their Employment in Turkey: Current Situation, Possible Developments in the Future and Problems . GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 2 (2005) 249-274

Çalık, T & Sezgin, F (2005) 'Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim ' Mart 2005 Cilt:13 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 55-66

Çekmez, E & Yıldız, C & Bütüner, S.Ö (2012). **'**Phenomenographic Research Method'. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 6, Sayı 2, Aralık 2012, sayfa 77-102. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education Vol. 6, Issue 2, December 2012, pp. 77-102

Gündüz, Y & Balyer, A (2013). 'Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller Roles That School Principals Should Conduct in the Future AnadoluÜniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt .13 sayı :3

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemleri, Nobel Yayınları. 12. Baskı.

İzdeş, M. (2009) 'Hayali Okul' (Ed:Ayhan Ural) . 'Ben Bir Okul Uydurdum'. Ankara: Pegem Yayınları.

(7513) Okul Filmlerinin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları Üzerindeki Etkileri

Ebru KÜLEKÇİ — Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Lola BULUT — Zirve Üniversitesi

ÖZET

Tutum davranışı meydana getiren etkenlerden biri olduğu için önemlidir (Kağıtçıbaşı, 2008; Fieldman, 2011) İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, onları sonradan öğrenirler (Kağıtçıbaşı, 2008). Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum kazandırılmasında üniversitelere büyük görev düşmektedir. Hizmete başlamadan önceki eğitiminde öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi gereklidir. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmesi verilen eğitimin niteliğine bağlıdır (İlter, 2009). Öğretmen adaylarına verilen eğitimin içeriği büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarına kuramsal bilgiler yanı sıra hayata dönük, onlara gelecekte karşılaşmaları muhtemel problemleri çözebilme becerisini kazandıran dersler verilmesi gereklidir. Derslerin içeriğinin zenginleştirilmesine, öğretmen adaylarına yansıtıcı, eleştirel düşünme becerileri ve empati duygusu edinmelerine ve böylece onlara öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar kazanmalarına yardımcı olabilecek bir alternatif olarak "okul filmleri" düşünülebilir. Trier, (2007) okul filmini "bir şekilde, tesadüfen de olsa, öğretmen veya öğrenciyi konu edinen" film olarak tanımlamaktadır. Trier (2003, 2007) bu filmleri aday öğretmenlere verdiği derslerde yeni kavramları tanıtmak, öğrencilerin sahip oldukları bazı varsayımlarını sorgulamak ve öğretmenlik mesleğine dair bazı önemli konuları analiz etmek için pedagojik araç olarak kullanmaktadır.

Eğitimde filmleri kullanma fikri yeni değildir (Todd, 2008; Chennault, 2004; Trier, 2002). Toplumda teknoloji kullanımı arttıkça filmler ilköğretim okulları ve liselerde, psikoloji ve işletme derslerinde, ayrıca aday öğretmelerin eğitiminde de yaygın olarak kullanılmaya başlanılmıştır (Reckman, 2008). Buna gerekçe olarak, araştırmalarla desteklenen, bireyler fikir ve düşüncelerini çoğunlukla kendi tecrübelerine dayanarak şekillendirdikleri görüşü öne sürülmektedir (Grant, 2002). Harper ve Rogers (1999) popüler filmlerin eğitimsel araç olarak kullanılmasının bir kaç boyutundan bahsetmişlerdir (Akt.: Nugent ve Shaunessey 2003). Yazarlara göre, filmler izleyicinin ilgisini çekmenin yanı sıra, olayları ve durumları canlandırmaya, dikkat çekici konularda tartışmalara zemin hazırlamaya ve bireysel tecrübelerle bağlantı kurulmasına yardımcı olmaktadır. Aday öğretmenler çalışmaya başlamadan önce okul filmleri yardımıyla kısmen de olsa okul deneyimlerini gözlemlemeye, filmlerin kahramanları öğretmen ve öğrencileri eleştirel analize tabi tutmaya ve öğretmenlik mesleği hakkında kendi fikir ve görüşlerini şekillendirilmesinde aracı olarak kullanılabilir. Bu fikir ve görüşler de aday öğretmenlere öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlar edinmelerine yardımcı olabilir.

Okul filmleri ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, bazı araştırmalar filmlerin eğitimde kullanımını tartışmışlardır (Trier, 2001; Fox ve Geichman, 2001; Grant, 2002; Chennault, 2004; Saltmarsh, 2009; Farr, 2010), diğer çalışmalar filmlerin aday öğretmenlerin yansıtıcı veya eleştirel düşünme becerilerine etkisi, filmlerin üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri eğitiminde kullanılması, filmlerin tarih eğitiminde kullanılması, filmlerin dil eğitiminde kullanılması gibi konuları araştırmışlardır. (Robertson, 1997; Nugent ve Shaunessey 2003; Tier, 2002, 2003, 2007; Tan, 2006; Reckman, 2008; Seferoğlu, 2008; Öztaş, 2008; Sealey-Ruiz, 2011; Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Özturan Sağırlı, 2011). Tüm bu verilerin ışığında yapılan araştırmanın amacı okul filmlerinin aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın problem cümlesi, "Okul filmleri aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi var mıdır?" olarak ifade edilebilir.

Okul filmlerinin aday öğretmenlerin tutumlarına etkisi ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında yurtiçinde Kaşkaya vd., (2011) çalışması haricinde başka bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bundan dolayı yapılacak olan bu araştırma alana katkıda bulunacağından dolayı önemli görülmektedir.

Bu araştırmada, okulla ilgili filmleri izleyen öğretmen adayları ile filmleri izlemeyen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarındaki farkı ortaya koyma amacıyla deneme modellerinden "öntest-sontest kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2009). Bu araştırma biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak belirlenen iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Film gösterimi deney grubu üzerinde araştırmacılar tarafından yürütülmüştür.

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 1.sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Evren üzerinden tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir. Örneklem fakülte içerisinde bölümler bazında sınıflandırılmıştır. Her bölümden eşit sayıda deney ve kontrol grubu seçilmeye dikkat edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. . Ölçek öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu belirlemeyi amaçlayan 34 maddeden oluşturulmuştur. Maddelerin 24'ü olumlu, 10'u olumsuz ifadelerdir. Olumsuz maddelerde değerler ters çevrilerek kodlanmıştır. Ölçek tek boyutlu beşli likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçeğin ölçüt ölçek geçerliliği .89'dur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .93'dür.Araştırma 6 haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, elde edilen veriler iki aşamada toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanmıştır. Verilerin analizinde istatistikî işlemlerden kovaryans analizi, aritmetik ortalama (), standart sapma (s) kullanılmıştır. İstatistiki işlemler SPSS 20.0 programında yapılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlı olup olmadıkları 0.5 manidarlık düzeyinde test edilmiştir.

Çalışmada kontrol grubu ve deney grubuna öntest olarak "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan ön test sonucunda, cinsiyet, bölüm, mezun olunan lise gibi bağımsız değişkenler kontrol altına alındığında, kontrol ve deney grupların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Beş haftalık süreç içerisinde deney grubundaki öğretmen adaylarına daha önce belirlenen 5 okul filmi izletilmiştir. Her film gösteriminden sonra deney grubundaki öğretmen adaylarıyla film hakkında tartışmalar yapılıp onların görüşlerinin alınması sağlanmıştır. Beş haftalık süreç sonrasında öğretmen adaylarına "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" tekrar uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak film gösterimi yapılan deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır F (1,111) = 16,619, p< .01. Yani gösterilen filmlerin deney grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Okul filmleri, Öğretmen adayları tutumları, Etki

Kaynakça

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Evrim Yayınevi. 11. Baskı.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi. 20. Baskı.

Kaşkaya A., Ünlü, İ., Akar, S. M. ve Sağırlı Öztüran M . (2011). The effect of teacher themed movies on pre-service teachers' professional attitudes and perceived self-efficacy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11* (4), 1778-1783.

Reckman, B. (2008). *The use of an Inconvenient Truth as a pedagogical tool for teaching peace through environmental justice in the 21st century,* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cincinnati Üniversitiesi, Cincinnati.

Seferoğlu, G. (2008). Using feature films in language classes. *Educational Studies, 34*(1), 1-9.

Todd, A. (2008). *Nice white teacher: the role of racial representations in popular culture and teacher education.* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Chapel Hill, Kuzey Karolina.a

Trier, J. (2001). The cinematic representation of the personal and professional lives of teachers. *Teacher Education Quarterly, 28*(3), 127-142.

Trier, J. (2002). Exploring the concept of 'habitus' with preservice teachers through the use of popular school films. *Interchange 33* (3), 237–260.

Trier, J. (2003a). School film 'videocompilations' as pedagogical texts in preservice education. *Journal of Curriculum Theorizing, 19* (1), 125–147.

Trier, J. (2007). The 400 Blows as cinematic literacy narrative. *Teacher Education Quarterly, 34* (3), 35-51.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice, 45*, 109-127.

(7588) Health Science Students' Perceptions on Status of Women in Science

Aliye MANDIRACIOĞLU Ege Üniversitesi
Ayşe Hilal BATI Ege Üniversitesi
Figen GÖVSA Ege Üniversitesi
Fatma ORGUN Ege Üniversitesi

ÖZET

Gender inequality access to education is ongoing problem in developing country. The gender gap in education may be applicable in male-dominated societies. Women also face discrimination in working lives. Women tend to work in temporary jobs, receiving lower salaries. The cultural and socio-economic factors contribute to gender inequality (Jacob, 2005). In most of the culture, women are seen as responsible for the daily home routine and children's upbringing. Childhood socialization and education shape women's perceptions of their profession. Cultural context affect women choices and workplace practices (Cain, and Leahey , 2014). There are preconceptions about scientist. Rulev and Voronkov reported that "when students were asked to describe a scientist more than 85% of girls and all boys drew men, young people perceived the scientist as an elderly man wearing glasses, dressed in a lab coat and carrying out research in a laboratory equipped with various devices (Rulev and Voronkov, 2013).

The number of women in science is growing, but women continue to be disadvantaged in academic work. Attitudes toward women in science were gender equity issues (Andreescu et al., 2008). Some authors reported that women leave academic careers because they cannot balance work and family responsibilities (Mason and Goulden, 2002). Gender stereotypes have been documented to affect women's opportunities for career advancement (Ellemers, Naomi, et al.,2004). Women gaining doctorates in science has more than doubled in the United States since 1980 and is now nearing equity. In some European countries, women outnumber men in science degrees but there is significant variation between nations and fields women have made great gains in closing the scientific gender gap (Shen, 2013). Just 1% of Saudi Arabia's researchers were women in 2011, according to the International Labour Organization. Similar patterns are evident in the rest of the Arab Middle East (Lihadh, 2013). Globally, women account for fewer than 30% of fractionalized authorships, whereas men represent slightly more than 70%. Women are similarly underrepresented when it comes to first authorships. For every article with a female first author, there are nearly two articles first-authored by men (Sugimoto, 2013). Female scientists around the world continue to face major challenges (Shen, 2013).

The objective of this study is to evaluate health science students' perceptions of status of women in science.

A cross-sectional survey was conducted at Ege University in 2015. The study covers a total of 1300 first year students enrolled in the Faculties of Medicine (N: 430), Pharmacy (N: 140), Dentistry (N: 250), and Nursing (N: 480). A total of 1038 health science students participated in study and completed a questionnaire. This represents a response rate of 83%, and includes 93 % of first-year medical students, 84% of first year nursing students, 53% of first year dentistry students and 73% of first year pharmacy students. The questionnaire contents questions for identifying socio-demographic characteristics and ten Likert items are used to measure students' perceptions of status of women in science. The questionnaires were administered self-reported and anonymously. The questionnaires were distributed in the lecture halls at the end of the courses by the faculty members in all faculties. Before the application, verbal and written information was given to the students participating in the study. Ethical a*pproval* was obtained from the *ethics* committee of *Ege University* Faculty of Medicine. Data analysis was carried out using SPSS 15.0. In the evaluation of data, $p< 0.05$ value was accepted as statistically significant. The relationship between the perceptions on items and participants' socio-demographic characteristics was assessed by chi-square test.

Respondents were 63.9 % females and the mean age was 19.03±1.28 years. Most of the students intended to pursue an academic career. Almost half of the students reported that they participated to a scientific or academic event. Of the students, 38.4% agreed that family responsibilities were barriers for women in science. Most of students (92.9 %) thought that women should have job opportunities in science and technology as much as men. Most of the students (93.3%) believe that women can also be successful in scientific career. Almost 50% of participants believe that women were not supported sufficiently in technical and scientific fields. There were statistical differences between male and female student' perceptions on all the items. Male and female had different opinions about the participation of women in science. Most of the participants believe that male and female had equal status and opportunity in science.

Anahtar Kelimeler : women, science, perception, students

Kaynakça

Al-Gazali, Lihadh. "Remove social barriers for women scientists." *Nature Middle East* (2013).

Andreescu, T., Gallian, J. A., Kane, J. M., & Mertz, J. E. (2008). Cross-cultural analysis of students with exceptional talent in mathematical problem solving. *Notices of the American Mathematical Society, 55*(10), 1248–60.

Cain, Cindy L., and Erin Leahey. "Cultural correlates of gender integration in science." *Gender, Work & Organization* 21.6 (2014): 516-530.

Clark Blickenstaff, Jacob. "Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?." *Gender and education* 17.4 (2005): 369-386.

Ellemers, Naomi, et al. "The underrepresentation of women in science: differential commitment or the queen bee syndrome?." *British Journal of Social Psychology* 43.3 (2004): 315-338.

Mason, M. A., & Goulden, M. (2002, November-December). Do babies matter? The effect of

family formation on the lifelong careers of academic men and women. *Academe,*

88(6), 21–27.

Rulev, Alexander Yu, and Mikhail G. Voronkov. "Women in chemistry: a life devoted to science." *New Journal of Chemistry* 37.12 (2013): 3826-3832.

Shen, Helen. "Mind the gender gap." *Nature* 495.7439 (2013): 22-24.

Sugimoto, Cassidy R., et al. "Global gender disparities in science." *Nature* 504.7479 (2013): 211-213.

(7601) Eğitimcilerin Eğitim araştırmalarına Yönelik Tutumları

Şeyma ERBAY Ahi Evran Üniversitesi

Hacı Ömer BEYDOĞAN Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Günümüz eğitim sistemlerinin temel amacı bilgiyi üreten, ürettiğini paylaşan, araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirmektir (Büyüköztürk, 1999). Eğitim sisteminin bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirme amacını gerçekleştirmede üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Üniversiteler, eğitim öğretimin yanı sıra bilgiyi üreten, geliştiren, ürettiğini paylaşan, içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yapılan araştırmalar yapan ve öneriler sunan kurumlardır. Bu anlamda yapılan eğitim çalışmaları ise, bireylere bilimsel tutum ve davranışları, araştırma alanına ilişkin yeterlikleri kazandırarak bireylerde ve toplumda araştırma bilinci oluşturmayı amaçlayan bir eğitim sürecidir (Taşdemir ve Taşdemir, 2011).

Eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların kalitesini artırmak için bilim insanları tarafından farklı konularda birçok eğitim araştırması yapmakta ve yapılan eğitim araştırmalarından yararlanmaktadır. Eğitim alanında yapılan araştırmalar katılımcıların, araştırma ortamının ve araştırmacıların yaklaşımı gibi birçok kontrollü değişken altında kalmaktadır. Bu da eğitim alanında yapılan araştırmalara olan tutumu etkilemektedir (Öztürk, 2011). Bu değişkenler içerisinde eğitim araştırmaları ile elde edilen bilgileri uygulama alanına taşıyanların başında eğitim araştırmalarını yapan akademisyenler gelmektedir. Bu nedenle, araştırma ile uygulama alanı arasındaki boşluğu doldurması beklenen akademisyenler eğitim araştırmalarına ilişki tutumları ve araştırmalara ilişkin görüşleri büyük bir önem taşır. Eğitimcilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının değişken olarak karşımıza çıkması bu alanda mesleki olarak daha bilinçli olunması gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitimcilere mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak başlıca kaynaklar ise "araştırma süreçlerinin kavramsallaştırılması, gözlemlenmesi ve sistematik olarak kaydedilmesi, gözlemlenen verilerin analiz edilmesi ve elde edilen verilerin yayımlanması" olarak tanımlanan eğitim araştırmalarıdır (Mortimore, 2000).

Bu kapsamda yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ilişkin düşüncelerini konu edinen çalışmaların "Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları", "Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya İlişkin Görüşleri" şeklindedir. Ayrıca "Öğretmenlerin Araştırma Temelli Uygulamalara İlişkin Görüşleri", "Eylem Araştırmacısı Olarak Öğretmenler" konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim alanında araştırmalar yapılırken toplanan verilerden elde edilen sonuçlar eğitimcilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir bölümünde eğitimcilerin eğitim araştırmalarına ilişkin temel görüşleri, araştırma yapma ve yapılan araştırmalardan yararlanma sıklıkları ile araştırmadan beklentilerine yer verilmiş olmasına rağmen kendi araştırmalarına karşı tutumları, araştırma yapma nedenleri, veri toplama teknikleri, kullandıkları veri analiz programları ve alanda yapılan diğer araştırmalara ilişkin yaklaşımları gibi konuları içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın temel amacı akademisyenlerin eğitim araştırmalarına karşı tutumlarının belirlenmesidir. Bu bağlamda, akademisyenlerin eğitim araştırmalarına ilişkin tutumları, eğitim araştırmaları üzerinden belirlenmesinin önemli olduğu düşünülerek araştırma konusu yapılmış, bir üniversitenin akademisyenlerinin eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada betimsel- survey yöntemi kullanılmıştır. Betimleme survey; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çesitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye /açıklamaya çalışır (Karasar,1999). Araştırmanın evrenini 2015– 2016 öğretim yılında bir üniversitenin farklı fakülte ve yüksek okullarında görev yapan, farklı disiplin alanlarında doktora ve sonrası eğitim almış öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini gönüllüğe dayalı olarak ölçme aracını yanıtlayan 160 akademisyen oluşturmuştur.

Bu çalışmada, 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir üniversitede görev yapan akademisyenlerin bilimsel araştırma yapma sürecine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, bilgi formu ve tutum ölçeği ile bilgiler toplanmıştır. Bilgi formunda 11 soruya yer verilmiştir. Tutum ölçeği olarak Öztürk (2001) tarafından geliştirilen 29 soruluk "Eğitimcilerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları" ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, araştırmaya karşı tutumu ölçen 8 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı .86'dır. Ölçekte yer alan maddeler 5'li likert tipine uygun olarak olumlu ve olumsuz maddeler şeklinde yapılandırılmıştır.

Ölçeğin araştırmacı tarafından belirlenen güvenirlik katsayısı .86 bulunmuştur. Ölçme aracı gönüllü olan akademisyenlere uygulanmıştır. Ölçme aracı uygulanmadan önce akademisyenler araştırma konusuyla ilgili bilgi verilmiş, istekli olanların yanıtları alınmıştır. Ölçekten elde edilen veriler özelliklerine göre puanlanıp kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada kişisel bilgilerle ilgili olanlar bağımsız değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için Microsoft Excel ve SPSS for Windows" programları kullanılmıştır. Veriler, bağımsız gruplar t-testi, varyans analizi, korelasyon ve LCD testi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Sonuç olarak araştırma girişimlerine yönelik tutum ile üniversite akademisyenlerinin yaklaşımının ortaya konulması öngörülmektedir. Bu bağlamda üniversitemizde görev yapan akademisyenlerin eğitim araştırmalarıyla ilgili eğitim almayı ne derece değerli buldukları, eğitimcilerin eğitim araştırmalarını takip eden meslektaşlarının daha iyi eğitimciler olduğuna ne derece inandıkları, eğitimcilerin kendi sınıf/okullarında araştırma yapmayı ne derece değerli buldukları, eğitimcilerin araştırma sonuçlarının gerçek yaşamdaki ortamlarda uygulanabilirliğine ne derece inandıkları, eğitimcilerin araştırma raporlarının anlaşılabilir ligine ne derece inandıkları, eğitimcilerin araştırma sonuçlarından yararlanmak için zaman ve kaynağa sahip olduklarına ne derece inandıkları, eğitimcilerin kendi araştırma gayretlerini mesleki uygulamalarına ne derece dahil ettikleri ve eğitimcilerin araştırma sonuçlarını öğrenmek için ne derece zaman ve çaba harcadıkları uygulanacak ölçek kapsamında belirlenmeye çalışılarak üniversite ortamında yapılan araştırmalara yönelik etkileşim, bilimsel araştırma ve veri kullanımı gibi konulardaki yaklaşımlarının belirlenecektir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Araştırmaları, Araştırmaya Yönelik Tutum, Faktör Analizi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

İşman, A., Altınay-Aksal, F., & Altınay-Gazi, Z. (2009). Teacher researchers: Technology and ethical considerations while conducting an action research. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 84-95.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal, 26*(1), 5-24.

Öztürk, M. A. (2011). Eğitimcilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği'nin (Educators' attitudes toward educational research scale) doğrulayıcı faktör analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 727-748.

Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Yaklaşımları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*,1(2), 1-20.

Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 344-53.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(7622) Çevrimiçi Teknolojilerle Öğretmeyi Öğrenmek: e-Eğitmenlere Yönelik Bir Eğitim Programının Değerlendirmesi

Müge ADNAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Teknolojide yaşanan baş döndürücü değişimle yaşantımıza giren dijital teknolojilerin eğitim üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bu değişimden en fazla etkilenenlerden biri de, yükseköğretim kurumlarıdır. Dijital teknolojilerin beraberinde getirdiği esnek, modüler öğrenme olanakları yükseköğretim kurumlarında sayısız çevrimiçi dersin veya çevrimiçi ön lisans, lisans ve yüksek lisans programlarının açılmasına, birçok kampüs dersinin ise çevrimiçi teknolojilerle desteklenmesine yol açmıştır (Arinto, 2013; Bates, 2008). Hangi biçimde kullanılırsa kullanılsın, sağlanan çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin nitelikli olması için kurumların bu geçişi uygun yöntemlerle, planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu geçişin 'aceleye getirilmesi', yetersiz bir şekilde tasarlanan derslerin e-öğrenime yabancı, bu konuda eğitimi veya deneyimi olmayan eğitmenler tarafından verildiği ve geleneksel sınıf ortamının kötü bir taklitinden öteye geçemeyen öğrenme-öğretme etkinlikleri olarak kalacaktır (Bates & Sangrà, 2011; Baran, Correia, & Thompson, 2011). Belki daha da önemlisi, yüzyüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçişte zorlanan ve yeni teknolojilerin ve pedagojilerin benimsenmesini gerektiren bu alışılmamış ortama uyum sağlayamayan eğitmenlerin direnciyle karşılaşmak söz konusu olabilecektir. Bates & Sangria (2011) çevrimiçi pedagojilerin ve öğrenme kuramlarının tam anlamıyla özümsenememesinin bu direnişin önündeki en büyük engellerden biri olduğunu ifade etmektedir. Konu alanından bağımsız olarak, yüzyüze eğitim ortamlarından çevrimiçi eğitim ortamlarına geçiş süreci eğitmenlerin geleneksel rollerini değiştirmekte, yeni yeterlikler ve beceriler edinmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitmenlerin yeni pedagojileri tanımalarında, yeni rollerini benimsemelerinde, gereken yeterlikleri kazanmalarında ve eğitmenlik 'persona'larını (Baran & Correia, 2014, p.96) çevrimiçi ortama uygun şekilde yeniden yapılandırmalarında mesleki gelişimin yaşamsal öneme sahip bir rolü vardır. Mesleki gelişim programları katılanların yalnızca bir teknolojik aracın veya bir dijital platformun kullanımını öğrendikleri teknoloji eğitiminin ötesinde, yeni ortaya çıkan pedagojilerin, teknoloji entegrasyonunun, dijital yetkinliklerin ve farklı öğrenme yaklaşımlarının tanıtılarak daha iyi anlaşılmasının sağlandığı, e-öğrenime yönelik olumlu tutumların geliştirilmesine yardımcı olan ve yeni öğrenme ve öğretme perspektiflerinin tartışıldığı öğrenme deneyimleri olmalıdır (Bates & Sangrà, 2011; Thompson, Chuang, & Sahin, 2007; Tømte, Enochsson, Buskqvist, & Kårstein, 2015). Günümüzde birçok üniversite, enformal öğrenme etkinlerinden hizmet-içi eğitim faaliyetlerine veya yapılandırılmış sertifika programlarına uzanan geniş bir yelpazede bu desteği eğitmenlere sağlamak için gayret göstermektedir. Bu çalışma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde bu amaçla başlatılan bir mesleki gelişim programını temel almaktadır. e-Öğrenim yöntemini kullanarak ders verecek öğretim elemanları için zorunlu bir eğitim programı olan e-Eğitmen Sertifika Programı, eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan teknolojilerin bir araya getirildiği, eğitimde teknoloji kullanımı ve e-öğrenmenin temellerinden materyal geliştirmeye kadar farklı konuları kapsayan 12 modülden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı, e-Eğitmen Sertifika Programı'na katılan öğretim elemanlarının programa dair genel memnuniyet düzeylerini ölçerek, hem söz konusu programın niteliğinin artırılmasına yönelik hem de benzer programların başlatılması veya geliştirilmesinde dikkate alınması faydalı olacak öneriler geliştirmektir. Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli rol oynayan eğitmenlerin mesleki gelişimleri, e-öğrenmenin benimsenmesi ve düzenli bir şekilde uygulanması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Çalışmadan elde edilen bulguların, alan bilgisi, teknoloji ve öğretmenlik meslek bilgisi temelinde hazırlanmış, e-öğrenme yolculuklarında katılımcılara rehberlik eden, e-öğrenme ilkelerine dayalı, gerçek hayatta kolaylıkla uygulayabilecekleri etkili yöntem, teknik ve uygulamalar içeren ve güçlü bir teknik altyapıya sahip mesleki gelişim programlarının uygulamaya konmasına ve dolayısıyla yükseköğretim kurumları bünyesinde yürütülen çevrimiçi ders ve programların nitelikli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen (Creswell & Plano Clark, 2011) kullanılarak tasarlanan bu çalışma, nicel ve nitel yaklaşımlar işe koşularak e-öğrenim yöntemiyle ders vermek isteyen öğretim elemanlarına yönelik bir mesleki gelişim programının katılımcıların görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesinden elde edilen bulguları sunmaktadır. Çalışmada, elde edilen sonuçları doğrulamak ve geliştirmek amacıyla eş zamanlı olarak toplanan nicel ve nitel verilerin birbirlerini tamamlayıcı olarak kullanılması hedeflenmiştir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde açılan e-Eğitmen Sertifika Programı'na katılan ve program sonrasında uygulanan memnuniyet çalışmasına katılmayı kabul eden 97 öğretim elemanından oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Gülbahar (2012) tarafından geliştirilen e-Eğitmen Memnuniyet Anketi kullanılmıştır. Ankette, beş farklı boyut altında sınıflandırılan ve '1- Hemen hemen hiçbir zaman' ve '5- Hemen hemen her zaman' arasında değerlenen 32 Likert tipi soru ile katılımcıların yanıtlarının daha detaylı ve derinlemesine incelenmesini hedefleyen 10 açık uçlu soru bulunmaktadır. Nicel ve nitel verilerin analizi ayrı ayrı yapılmış, son adımda bulguların yorumlanmasında birleştirilerek raporlanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimleyici istatistikler kullanılmış, açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel verilen analizinde katılımcıların yanıtları manuel olarak kodlanmış, ortaya çıkan temalar belirlenmiş ve son olarak kodlar ve temalar tekrar düzenlenerek elde edilen veriyi açıklayan ilgili kavramları yansıtacak şekilde sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular, e-Eğitmen katılımcılarının genel olarak programdan memnun olduklarını göstermektedir. Katılımcıların ankette en yüksek puan verdikleri maddelerden biri, başarılı bir e-öğrenim deneyimi için teknoloji okuryazarlığı, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin yeterince edinilmiş ve iyi harmanlanmış olmasının önemine işaret etmektedir. Bu nitelik, e-Eğitmen programının da temelini oluşturmaktadır. Katılımcıların e-Eğitmen ile ilgili görüşleri, kendilerine yabancı olan e-öğrenim coğrafyasını keşfetmelerini, sahip oldukları geleneksel rol ve yeterlikleri e-öğrenme ortamlarına uyarlamalarını, öğrendiklerini gerçek yaşamda aktif olarak uygulayabilmelerini ve farkındalığı yüksek, etkin e-eğitmenler olarak yetişmelerini sağlayacak iyi tasarlanmış ve tercihen kişiselleştirilmiş mesleki gelişim olanaklarına işaret etmektedir. Çalışmaya katılan öğretim elemanları, aynı zamanda, bu yeni öğrenme ortamında kendilerine verilen desteğin yalnızca yapılandırılmış eğitim programlarıyla sınırlı kalmaması gerektiğini de vurgulamıştır. e-Eğitmenlerin bu bilinmeyen coğrafyaya aitlik hissedebilmelerini sağlamak ve sağlanan eğitim veya sertifika programlarının etkin ve zevkli birer öğrenme deneyimine dönüşmelerine olanak sağlamak için formal ve enformal akran desteği, mentörlük veya koçluk gibi etkinliklerle desteklenmesi aynı ölçüde önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, e-eğitmen, uzaktan eğitim, mesleki gelişim, yükseköğretim

Kaynakça

Arinto, P. (2013). A framework for developing competencies in open and distance e-learning. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, 14*(1), 167-185. Retrieved fromhttp://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1393

Baran, E., & Correia, A. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends, 58*(5), 95-101.

Baran E., Correia, A., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education, 32*(3), 421-439, doi: 10.1080/01587919.2011.610293

Bates, T. (2008). Transforming distance education through new technologies. In T. Evans, M. Haughey, & D. Murphy (Eds.), *The International Handbook of Distance Education* (217-238). Bingley, U.K.: Emerald Press

Bates, A., & Sangrà, A. (2011) *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*. San Francisco, Jossey-Bass/John Wiley & Co.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gülbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, Ankara University, 45(2), 119-137.

Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33(*7), 14-26.

Thompson, W. F., Chuang, H., & Sahin, I. (2007). *Faculty Mentoring: The Power of Students in Developing Expertise*. Charlotte, NC: IAP.

Tømte, C., Enochsson, A.-B., Buskqvist, U., & Kårstein, A. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers and Education, 84*, 26-35. doi: 10.1016/j.compedu.2015.01.005

(7709) Şeref Sözleşmesinin Öğrencilerin Akademik Usulsüzlük Davranışlarına Etkisi

Zühal ÇUBUKÇU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Şule Betül TOSUNTAŞ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Yükseköğretim kopya çekme eğilimi ve diğer dürüst olmayan davranışlar birçok ülkede önemli bir problem olarak ele alınmaktadır (Grimes, 2004; Lin ve Wen, 2007). Akademik usulsüzlük, sınavda ve ödevde kopya çekme, intihal, bir başkasının yerine sınava girme, ödev satın alma gibi etik dışı davranışları kapsamaktadır (Lin ve Wen, 2007; Özden ve Özdemir Özden, 2014; Szabo ve Underwood, 2004). Kopya çekme akademik dürüstlüğe aykırı şekilde fikri mülkiyet ihlali (Molnar ve Kletke, 2012); "genellikle yazılı sınavlarda bir kaynağa gizlice bakmak" (TDK,2016); öğrencinin başarılı olmak amacıyla sınav öncesi ve sonrasında yaptığı etik olmayan eylemlerle kendisi ve diğer öğrencilere menfaat sağlaması (Özden ve Özdemir Özden, 2015) olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Dürüst olmayan davranışlar birisi olan intihal ise, özellikle teknolojinin hayatımıza girmesiyle yaygınlaşan bir problem haline gelmiştir. İntihal, "başkalarının yazılarından bölümler, dizeler alıp kendisininmiş gibi gösterme veya başkalarının konularını benimseyip değişik biçimde anlatma" (TDK, 2016); akademik amaçla internet veya çeşitli kaynaklardan elde edilen materyalleri kopyalayarak kendisi yapmış gibi kullanma (Ersoy ve Özden, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Literatürde kopya çekmeye yönelik araştırmalar bölüm (Eret ve Ok, 2011); cinsiyet (Lin ve Wen, 2007; Molnar ve Kletke, 2012); sınıf düzeyi (Szabo ve Underwood, 2004) değişkenleri ile birlikte ele alınmıştır. Aynı zamanda yükseköğretimde intihal yapma nedenlerini açıklamak üzere yapılan çalışmalarda bulunmaktadır (Ersoy ve Özden, 2011; Szabo ve Underwood, 2004).

Birçok yükseköğretim kurumu kopya çekme ve diğer dürüst olmayan davranışları önlemek amacıyla öğrencilere öğrenimlerinin başlangıcında bir şeref sözleşmesi(honor code) imzalatmaktadır. Aynı zamanda teslim edilen her ödev ve sınav kâğıdına el yazısıyla bu kurallara uyduğunu belirten bir ifadeye yer vermek ve imzalamak zorundadır (Melendez, 1985). Şeref sözleşmesi ilk olarak Princeton Üniversitesi'nde bir grup öğrenci tarafından uygulanmaya başlanmıştır. İlerleyen zamanlarda birçok eğitim kurumu akademik usulsüzlükleri önlemek amacıyla uygulamaya başlamış, ancak her kurum kendi sözleşmesinin kapsamında bazı değişiklikler yapmıştır. Bazı kurumlar yalan söylememe, saygılı olma gibi öğrencilerin birbirlerine olan davranışlarını da sözleşme kapsamına alırken, bir kısmı ise sözleşmeyi ödev, sınav vb. öğrencilerin akademik ürünleri ile sınırlı tutmuştur. Yansıtıcı düşünme uygulamalarında da yer alan anlaşmalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden bekledikleri davranışları dönem başında belirlemesine olanak sağlamaktadır (Ünver, 2011). Yapılan araştırmalarda şeref sözleşmesinin kopya çekme ve diğer akademik usulsüzlükleri azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Arnold, Bigby, Jinks ve Martin, 2007; McCabe ve Trevino, 1993).

Birçok yükseköğretim kurumunda uygulanan şeref sözleşmesinin Türkiye'de bir ders kapsamında uygulamasını yaparak bu sözleşmenin öğrencilerin etik olmayan davranışlarına etkisinin açıklanabileceği ve bu şekilde literatüre katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı lisans öğrencilerinin uymaları gereken şeref sözleşmesinin kopya çekme ve intihal gibi akademik usulsüzlük davranışları sergilemelerine olan etkisini açıklamaktır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılarak desenlendi. Durum çalışması, araştırmacıların bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelenip analiz edildiği bir araştırma modelidir. Araştırma bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürütüldü. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçildi. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmacıların mali kaynaklar, zaman ve örnek olayların, kişilerin sağlayacağı çeşitlilik ve bilgi kalmayana kadar çok sayıda örnek bulduğu bir örnekleme yöntemidir. Katılımcıları seçmek amacıyla sınav ortamında araştırmacılar tarafından gözlem yapıldı ve ders kapsamında yapılan ödevler kontrol edildi. Yapılan gözlemler sonucunda sınav süresince kopya çekme eğilimi gösteren ve göstermeyen öğrenciler belirlendi. Öğrencilerden ödevlerinde kullandığı kaynakları doğru şekilde referans gösteren ve göstermeyen öğrenciler belirlendi. Bu öğrenciler araştırmaya dâhil edildi. Katılımcıların gizliliğini sağlamak adına doğrudan alıntılarda "K1, K2, K3.." ve "E1, E2, E3.." gibi kodlar kullanıldı.

Araştırmanın verileri literatür taraması sonucunda oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplandı. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt alındı ve yaklaşık 30 dakika sürdü. Ses kaydına alınan görüşmelerin yazılı dökümleri yapıldı. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlandı. Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla araştırmacıların yaptıkları kodlamalar karşılaştırıldı. Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla katılımcılardan isim alınmadı ve dersin sorumlusu öğretim üyesine araştırmanın katılımcıları hakkında bilgi verilmedi. Bu şekilde katılımcıların görüşlerini herhangi bir korku duymadan içtenlikle ifade etmeleri sağlandı. Katılımcıların dikkat çekici ve ilginç ifadelerinden alıntılar yapıldı.

Araştırma kapsamında aynı dersi almakta olan iki grup öğrencinin bir grubuna şeref sözleşmesi imzalatıldı. Diğer gruba ise şeref sözleşmesi imzalatılmadı. Sınav ortamlarında yapılan gözlemler ve ödev kontrolleri sonucunda belirlenen öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, şeref sözleşmesine ilişkin görüşleri ve bu sözleşmenin kopya çekme ve diğer dürüst olmayan davranışlara etkisine yönelik görüşleri kavramsal çerçeveye uygun şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verilerinin

analizi devam etmektedir. Ancak araştırma sonucunda şeref sözleşmeyi imzalayan ve imzalayan öğrencilerin davranışlarının farklılaşması beklenmektedir. Araştırma kapsamında incelenen şeref sözleşmesiyle ilgili ülkemizde yapılan uygulama ve araştırmalara rastlanmamış olması nedeniyle literatüre katkı getireceği ve eğitim kurumlarında akademik usulsüzlüklerin azaltılmasına yönelik çözüm önerileri getirilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Şeref sözleşmesi, kopya çekme, intihal, akademik usulsüzlük.

Kaynakça

Arnold, R., Bigby, L., Jinks, M. and Martin, B. (2007) Is there a relationship between honor codes and academic dishonesty? *Journal of College and Character, 8*(2), 1–20.

Eret, E. ve Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: Tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(8), 1002-1016.

Ersoy, A. ve Özden, M. (2011). Öğretmen adaylarının ödevlerinde internetten intihal yapmalarında öğretim elemanının rolüne ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 10*(2), 608-619.

Grimes, P. W. (2004). Dishonesty in academics and business: A cross-cultural evaluation of student attitudes. *Journal of Business Ethics*, 49(3), 273-290.

Lin, C. S. & Wen, L. M . (2007). Academic dishonesty in higher education-a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85-97.

McCabe, D. and Trevino, L. (1993) Academic dishonesty: honor codes and other contextual influences, *The Journal of Higher Education, 64*(5), 522–538.

Melendez, B. (1985). *Honor code study.* Cambridge, MA: Harvard University

Molnar, K. K. ve Kletke, M. G. (2012). Does the type of cheating influence undergraduate students' perceptions of cheating?. *Journal of Academic Ethics, 10,* 201-212.

Özden, M. & Özdemir Özden, D. (2015). Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak akademik usulsüzlük davranışlarının belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5*(1), 88-98.

Szabo, A. ve Underwood, J. (2004). Cybercheats: Is information and communication technology fuelling academic dishonesty? *Active Learning in Higher Education, 5*(2), 180-199.

TDK(2016). *Türkçe sözlük.* İstanbul: TDK Yayınları.

Ünver, G. (2011). Yansıtıcı düşünme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

(7720) Türkiye'de Yükseköğretimin Genişlemesinin Ekonomik Yönleri

Hüseyin ERGEN — Mersin Üniversitesi

Vedat ÇAKIOĞLU — MEB

ÖZET

Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim hızla genişlemektedir. Bu genişleme yerel ve küresel ekonomik krizlere rağmen hızını kesmemektedir. Türkiye'de de 2001 ve 2008 mali krizlerine rağmen yükseköğretim kurumlarının ve yükseköğrenime katılanların sayıları artmıştır.

Dünyadaki gelişmeler büyüme, yaygınlaşma ve harcamalardaki artış şeklinde gözlenmektedir (Çetinsaya, 2014). Büyüyen yükseköğretim sistemlerinin yönetim ve finansman yapıları da değişmektedir. Kamunun sorumluluğunun önemli ölçüde arttığı gözlenmektedir. Bunun yanında, Bir yandan özel sektörün katılımı özendirilirken, bir yandan veli ve öğrencinin finansmana katılım paylarını artırmanın yolları aranmaktadır. Ancak bu genişlemenin ekonomik yanları sadece finansman sorunundan ibaret değildir. Büyüyen sistemlerin ekonomik büyüklüklerinin ekonomide giderek daha büyük bir yer tutması kaçınılmaz olarak bağlantılı sektörlerin etkilenmesine yol açacaktır. Ekonomik olarak büyüyen sektörlerin ekonomideki dalgalanmalardan daha çok etkilenmesi beklenebilir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının performanslarının işgücü piyasalarında yol açtığı değişiklikler de sistemin ileri doğru bağlantılı olduğu sektörler açısından önemli olabilir.

Bu çalışmada, 1980-2015 döneminde Türkiye'de yükseköğretim alanındaki sayısal gelişmeler ve bu gelişmelerin doğurguları ekonomik bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bu kapsamda; öğrencilerin yükseköğretim tercihleri, öğrenci ve öğretim elemanı sayıları, yükseköğretim harcamaları ve mezunların işgücü piyasalarına geçişi ile ilgili konulardaki gelişmeler incelenmektedir.

Türkiye'de Yükseköğretimde öğrenci sayıları artarken birim ve öğretim elemanı sayıları 1980-2015 dönemi içinde büyük ölçüde artış göstermiştir. Bu sayılardaki gelişmeler oransal olarak ele alınmaktadır. 1980'de 19 devlet üniversitesi faaliyetteyken, bu sayı 1990'da 28, 2000'de 52, 2010'da 111, 2015'te ise 115 olmuştur. Ayrıca, 69 vakıf üniversitesi, 7 Vakıf meslek yüksekokulu ve 7 Kuzey Kıbrıs üniversitesi YÖK sistemi içinde faaliyet göstermektedir. Dönem içinde toplam öğrenci sayısı 1983'te 335.165'ten 2015'te 6.062.886'ya yükselirken; öğretim elemanı sayısı aynı yıllarda 20.669'tan 127.441'e yükselmiştir.

Kamu yükseköğretim kurumlarına yapılan harcamalar kesin hesap bütçe harcamaları verileri kullanılarak analiz edilmektedir. Harcama verileri toplam kamu harcamaları ve GSYH ile karşılaştırılarak yükseköğretimin kamu açısından önceliğinde bir gelişme olup olmadığı incelenmektedir.

Öğrencilerin yükseköğrenim tercihlerindeki gelişmeler, yükseköğretimde arz ve talepteki artışlar kullanılarak ele alınmaktadır. Talep tarafında ÖSYM tarafından yapılan sınavlara katılım düzeyleri mezuniyet durumuna göre ele alınmaktadır. Arz tarafında ise; alanlara göre kontenjan ve yerleştirilenler sayıları incelenmektedir.

Yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasalarına katılımı konusunda, yükseköğretim mezunlarının istihdam ve işsizlik verileri ele alınmaktadır. Genel olarak dönem içindeki gelişmelerin yanı sıra sektör bazında gelişmeler TÜİK verilerine dayalı olarak analiz edilmektedir.

Dünyadaki yükseköğretim sistemlerindeki gelişmeler yükseköğretime giriş, yönetim, mali yapı ve kalite güvencesi açısından karşılaştırılmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009). Ayrıca, kurumsal altyapıların geliştirilmesinin yanı sıra öğretim elemanlarının nicelik ve niteliklerinin artırılması, hareketlilik gib alanlarda ortaya çıkan sorunların nasıl çözülebileceği bir başka araştırma konusudur (YÖK, 2014).

Bu araştırma Türkiye evreni üzerinden toplanan veriler aracılığıyla tarama modeli ile yapılan betimsel bir çalışmadır.

Bu çalışmada; Türkiye'de yükseköğretimin genişlediği 1980-2015 döneminde yükseköğretim alanındaki sayısal gelişmelerle birlikte gerçekleşen ekonomik gelişmeleri ele alarak iki grup değişken arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Böylece, Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesinin özellikleri açıklanmak istenmektedir.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

Türkiye'de yükseköğretimde birim, öğrenci ve öğretim elemanı sayıları 1980-2015 dönemi içinde nasıl bir gelişme göstermiştir.

Türkiye'de kamu yükseköğretim kurumlarının harcamaları dönem içinde nasıl bir gelişme göstermiştir?

Türkiye'de makroekonomik gelişmelerle öğrencilerin yükseköğrenim tercihleri arasında bir ilişki var mıdır?

Türkiye'de yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasalarına katılımı nasıl bir gelişme göstermiştir?

Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesindeki eğilim ve örüntüler nasıldır?

Araştırmanın verileri TÜİK (2016a; b), ÖSYM (1996-2013), YÖK (2016) ve Maliye Bakanlığı (1992; 2016)'ndan alınan resmi istatistik göstergeler oluşturmaktadır. Veriler, bu kurumların yayınları ve web sitelerindeki veri tabanlarından toplanmaktadır. Toplanan veriler tablo ve grafikler yardımıyla analiz edilmektedir. Ayrıca ikinci soruda ilişki arayan sorulara cevap bulmak için çoklu regresyon analizi kullanılması planlanmaktadır. Dördüncü soruya cevap bulmak için işgücü verileri kullanılarak trend analizinin sınanması planlanmaktadır. Trend analizi sonuçlarının anlamlı çıkmaması durumunda tablo ve grafikler yardımıyla naliz yapılacaktır. Beşinci soruya cevap bulmak için literatür taraması yoluyla elde edilecek verilerin kullanılması düşünülmektedir. Bu şekilde elde edilecek veriler tablolar kullanılarak karşılaştırılacaktır.

Yükseköğretimde birim başına öğrenci sayılarına bakıldığında; 1980-81 öğretim yılında üniversite başına 739 öğrenci düşerken, 2014-15 öğretim yılında birim başına 30.314 öğrenci düştüğü görülmektedir. Öğretim elemanı başına öğrenci sayılarına toplam sayılar üzerinden bakıldığında ise; dönem içinde öğretim elemanı başına öğrenci sayısı 1983-84'te 16'dan 2014-15'te 41'e yükselmiştir.

Kamu yükseköğretim harcamalarının ve ulusal ekonomi içindeki paylarını gelişimi ile ilgili ilk bulgular şöyledir: Yükseköğretim kurumlarına yapılan harcamaların toplam kamu harcamaları içindeki payı 1980'de %2,78 iken 2015'te %4,24 olarak gerçekleşmiştir. GSYH içindeki pay ise 2014 itibariyle %1,19 seviyesindedir.

1996 yılından 2014 yılına kadar 6 fakültenin birim sayıları, kontenjan sayıları ve yerleşen öğrenci sayıları incelenmiştir. Mühendislik fakültesi, %393 artış ile en fazla kontenjan artıran fakülte olurken ziraat fakültelerinde öğrenci sayısında %11 miktarında düşüş yaşanmıştır.

1988 yılında nüfusun %4,93'ü yükseköğretim mezunu iken, bunlar arsındaki işsizlik oranı %9,1 idi. 2014'te yükseköğretim mezunlarının işgücündeki payı %19,77'ye yükselmiştir, işsizlik oranı ise %10,6 olarak gerçekleşmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yükseköğretimin genişlemesi, yükseköğretimde sayısal gelişmeler, yükseköğretim harcamaları, yükseköğretim istihdam ilişkisi, yükseköğretimde arz ve talep

Kaynakça

Ataünal, A. (1998). *Türkiye'de yükseköğretim (1923-1998): Yasal düzenlemeler ve değerlendirmeler*. Ankara: MEB.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Ankara: YÖK.

Goldin, C. ve Katz, L. F. (1998). The origins of state-level differences in the public provision of higher education: 1890-1940. *American Economic Review, 88*(2), 303-308.

Gürüz, K. (2003). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri. Ankara: Cem Web Ofset.

Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3, 289-310.

Küçükcan, T. & Gür, B. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA Vakfı.

Maliye Bakanlığı (1992). *Eğitim hizmetleri:1980-1992*. Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, Sayı: 1992/10, Ankara.

Maliye Bakanlığı (2016). *Genel yönetim mali istatistikleri*. https://www.muhasebat.gov.tr/ adresinden 23 Şubat 2016 tarihinde elde edilmiştir.

Meek V.L. ve Suwanwela C. (Eds.). (2006). Higher education, research and knowledge in the Asia-Pacific region. New York: Palgrave Macmillan.

ÖSYM (1996-2013). *1995-1996 – 2012-2013 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. Ankara: ÖSYM.

TÜİK (2016a). *İstatistik göstergeler*. https://biruni.tuik.gov.tr/gosterge/?locale=tr adresinden, 25 Şubat 2016 tarihinde elde edilmiştir.

TÜİK (2016b). *Temel istatistikler*. http://tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist adresinden, 1 Mart 2016 tarihinde elde edilmiştir.

TÜSİAD (1994). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim bilim ve teknoloji*. İstanbul: TÜSİAD.

TÜSİAD (2008). *Türkiye'de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*. İstanbul: TÜSİAD.

World Bank (2006) Turkey: Labor market study. World Bank report no. 33254-TR.

Yeldan, E. (2012). Growth and employment in Turkey. Ankara: ILO.

YÖK (2016). *Yükseköğretim istatistikleri*. https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden 23 Şubat 2016 tarihinde elde edilmiştir.

YÖK (2014). *Yükseköğretimde kalite için*. Ankara: YÖK.

(7912) The Butterfly Effect and Its Consequences on Getting into Higher Education: A Grounded Theory Model

Tuba YAVAŞ TAŞDELEN Zirve Üniversitesi
Suna ÖZKAN Gaziantep Üniversitesi
Sedat ALEV MEB
Nurten UTAR Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

It is a widely known fact that people are usually under the effect of various factors while making certain decisions. It is believed that individuals trying to make their decisions in uncertainty, especially the ones regarding their future choices, sometimes in the presence of a trivial and instant occasion, come across irremediable or difficult occasions which may eventually lead to a huge change in their future life.

Although our choices for a course, an exam or something like that at school seems trivial, unimportant or insignificant, when our choices get in to our life systems, with their probable consequences, restrictions, boundaries or possible opportunities, they cause butterfly effects in our lives. Little things in one's life can cause big differences in his future life. For that reason a trivial thing in school years of a child can result in unpredictable huge changes in his future life. An unexpected visitor, an accidental meeting, a randomly made choice list, or an insignificant statement of a foreigner can change a kid's life entirely.

Butterfly effect underlines the theory of Sensitivity to initial conditions. This means a small initial variation can generate a huge change in the final state of a system (Akbaba-Altun, 2001; Yesilorman, 2006). The butterfly does not itself cause the tornado; the flap of the wings is only a part of the initial conditions. This theory also implies that the same causes will not always produce the same effects, nothing ever happens more than once, so the causes and effects will never be the same in any respect (Gleick, 1987; Mcbride, 2005; Ghys,2012).

Choice of career has often been researched related to the differences regarding students'social and cultural and economic background or gender (Moniarou-Papaconstantinou et al.,2010; Storen, 2011; Dias, 2013). Career choice is a crucial phenomena in one's life, while choosing a career, the student tries to shape his future, he tries to prove himself successfully with his choice. The students choosing the career with his own will and taking the factors such as his skills, desires, become eventually successful happy, and efficient whereas the individuals who chooses his career randomly without taking individual factors into consideration will become unsuccessful, in efficient and un happy (Sarikaya and Khorshid, 2009).

The purpose of this study is to analyze how student, who study in various departments, and who got a place in their present departments and universities due to a butterfly effect have chosen their departments and what are the consequences of these choices and universities.

For this purpose, following questions were held;

1. What are the factors which lead the students to their present departments, choosing their departments under a butterfly effect?

2. What factors make up the initial conditions during the process of getting into higher education?

3. What are the consequences of getting into higher education in the presence of a butterfly effect?

In this study, it is aimed to identify whether the butterfly effect exists in higher educational choices. To aid this purpose, grounded theory which is a qualitative research model is constructed. Grounded theory focuses on constructing theory rather than starting from a theory (Patton, 2014). Interviews with students studying at eight different universities in various departments were used to focus on issues deemed significant, both for evaluating arguments presented on behalf of butterfly effect, and for furthering insights aimed at understanding students' career choices in higher education.

The data collection and analytical process was carried out by grounded theory (Charmaz, 2015). In Charmaz's constructivist grounded theory, coding process starts with initial coding and ends with focused coding (Corbin and Straus, 1990).In this study initial coding was done as the researcher collected data since data collection and data analysis happen at simultaneously in grounded theory. When the data felt to be sufficient, acquired codes and themesand a likely model that might integrate participants' experiences and views was gathered by the researchers. After completion of all data collection, transcriptswere coded separately by S.O. and S.A. There was a more than 90% correlation between coding by S. O. and S.A. Fifty-nine initial categories were obtained. Analytic analysis led to an eventual 3 and 15 sub themes. Finally, to check the accuracy of the gathered codes and themes, 6 of the participants were later asked if they really intended to mean these things in their interviews.

As a result of the present study it has been found out that career choice and the decision making is a complex process usually done in an uncertain way. All of the participants in the study statedthat they had too much difficulty while making their decisions

for their future studies especially due to various pressures they have felt. Students have all accepted the fact that concerns regarding the future job and YGS score played crucial roles in choosing their future careers, due to the pressure of families and their environment (relatives, friends and etc.), they ignored the factors such as interest or the suitability of the job for their personalities. In the light of these findings, it is seen that individuals' abilities, interests and wishes are highly important factors which should certainly be taken into consideration by their families and environment.

Anahtar Kelimeler : Getting into Higher Education, Choices for Departments, Butterfly Effect, Grounded theory.

Kaynakça

Altun, S. A. (2001). Kaos ve yonetim. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yonetimi Dergisi*, *28*, 451-469.

Charmaz, C. (2015). *Gomulu (Grounded) Teori Yapilandirmasi*. Seckin Yayincilik. Ankara.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, *13*(1), 3-21.

Dias, D. (2013). Students' choices in Portuguese higher -education: Influences and motivations. *European Journal of Psychology of Education,28* (2).

Ghysi, E. (2012). *The Butterfly Effect.* Paper presented in 12th International Congress on Mathematical Education. Seoul, Korea.

Gleick, J.(1987). *Chaos: Making a newscience*. (1. basim).New York:Viking Yayincilik.

McBride, N. (2005). Chaos theory as a model for interpreting information systems in organizations. *Information Systems Journal,15* (3), 233-254.

Moniarou-Papaconstantinou, V. , Tsatsaroni, A.,Katsis, A., Koulaidis, V. (2010). LIS as a field of study: socio- cultural influences on students' decision making. Available at www.emerald insight.com/0001-253X.htm.

Patton, M. Q., (2014). *Nitel arastirma ve degerlendirme yontemleri*. (3. Baskidan Ceviri). Butun, M. &, Demir, S.B. (Cev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Sarıkaya, T. &, Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2).

Støren, L. A. (2011). Pursuing educational ambitions? Higher education enrolment and the choice of study programmes among immigrant and non-immigrant youth in Norway. *Irish Educational Studies, 30,* (2), 159-177.

Yesilorman, M. (2006). Kelebek kanadini kimden yana cirpiyor? Birlestirilmis bilimin kiyisinda kaos ve sosyal bilimler. *Istanbul Kultur Universitesi Yayinlari, 3*, 77-86.

(8029) The Determinants of the Strategic Planning: A Case Study of the Turkish Higher Educational System With Special Emphasis Upon Business and Economics Education.

Erkan Abdulgaffar AGAOGLU

Yeditepe University

ÖZET

The so-called privately owned (foundation based) university system was first introduced in Turkey during 1985. While Turkey had 31 universities during 1990; At the beginning of year 2011, there were 166 universities, 102 of these were public universities (61.45%); 55 (33.50%) belonged to foundations (privately owned); and there were 9 (5.40%) privately owned (foundation based) vocational schools of higher education. The number of privately owned foundation universities is around 50% of the total by the end of 2014; the student population of these universities is estimated to exceed 10% of the total population. Although the phenomenon is relatively very new and expanding on a very rapid pace, it serves as an extremely important academic learning exercise. The domain of this research focuses on drawing lessons from the managerial and strategic implications of these rapid developments. The study also attempts to build up a platform for cross cultural research.

The university placement examination is conducted once a year by the "University Selection and Placement Centre (ÖSYM)" and applies distinct sets of examinations for various clusters of university departments. In order to cope up with the validity of the modeling approach developed for this purpose, we use data from the departments of "Faculties of Administrative and Economic Sciences" which are subjected to the same examination. Secondly, all universities have these faculty departments, hence missing data can be avoided. Within this perspective and back ground characteristics, this study would serve as the very first of its nature in the Turkish literature of higher education.

We base this initial study upon bench marking "Business Administration" and "Economics" departments" of all universities. As iterated above, the advantage of such a selection is that almost all universities tend to have these favorite departments in their portfolios. Thus, it is possible to handle research domain without any missing data problem. Moreover such a minimum missing data approach would easily avoid any "Validity" and "Reliability" problems, which are mostly confronted in quantitative approach such as of this study. Most importantly, this approach is very much in line with the theme of this conference; intending to have a strong discussion on strategic planning of higher education. Such a motive will help us to initiate an inventory perspective within the Turkish Higher Education System, which would then be able to provide a strategic planning oriented data base for micro and macro analysis. Further strength of this study is that it cross checks the regional attraction clusters for the above domain.

The next very basic aim of this study has been to cluster the above population of university departments in accordance with "Turkish Geographical Regions", namely, Black Sea, East Anatolia, Central Anatolia, South-East Anatolia, Mediterranean, Aegean, and Marmara regions, with reference to the "Regional Prosperity Index" of the Turkish State Planning Organization. All institutions of the Higher Education are then catagorized according to the above clusters. Each iteration in the above analysis is repeated region wise; and the profile is interpreted through comprehensive "Descriptive Statistics", and also by a "Chi-Square" test. Firstly, data for both 2003 and 2009 is subjected to a "Multiple Regression" run; further elaborated through "Logit & Probit" analysis, for grouping of Foundation and Public Universities. The general regression model is run with Entrance Scores for the considered Departments as Dependent Variable(Y); Population(X1), Turkish State Planning Organization Prosperity Index of the State(X2), and the percentage of seats filled by ÖSYM(X3) as independent variables. The run is then replicated for 0-1 dummy-dependent variable; with 0's for privately owned foundation and 1's for public universities. Results indicate an increasing tendency of student preferences for populated regions, with an increasing impact for larger "Economic Prosperity Regions", thus rendering plenty of evidence for "Regional Disparities". The regional implications of such an early warning model give very important repurcussions for Strategic Planning dilemma within the Turkish Higher Education System, and renders enormous re-planning as well as growth potential for further academic research. .

Low levels of Type I, and Type II errors, with strong descriptive statistics results are encouraging, reflecting prospects for further platforms, which may include cross cultural studies as to USA and European Union. In short, the study clearly indicate that the bottleneck do exist, and such a bottleneck exists when the competition in the higher education industry is "Imperfect" due to the presence of two groups with conflicting competitive edges. Any policy orientation what-so-ever, needs to concentrate upon this dilemma, and take corrective actions before any long term macro-based strategy can be designated; for example, beyond 2023, which stays as the "100th Anniversary of the Turkish Republic". We expect this study to become a major theme for any other research intending to cover any "Inventorial" perspective of the Turkish Higher Education System.

Anahtar Kelimeler : Higher Education, Analysis of Turkish Higher Education, Regional Economic Development and Disparities, Business Education, Economics Education, Econometric and Statistical Methods, Early Warning Models, Strategic Planning of the Higher Education

Kaynakça

Altbach, Philip G. 2002. “Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges of Developing Countries.” In The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries, ed. by Philip G. Altbach (pp. 1-21). New York: Palgrave.

Bok, Derek. 2003. Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gacel-Ávila, Jocelyne. 2005. “Internationalization of Higher Education in Mexico.” In Higher Education in Latin America: The International Dimension, ed. by Hans de Wit, Isabel Christina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila, and Jane Knight. Washington, DC: World Bank.

Holm-Nielsen, Lauritz B., Kristian Thorn, José J. Brunner, and Jorge Balán. 2005. “Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America.” In Higher Education in Latin America: The International Dimension, ed. by Hans de Wit, Isabel Christina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila, and Jane Knight. Washington, DC: World Bank.

Levy, Daniel. 1986. Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance. Chicago: University of Chicago Press.

Oliver, Guadalupe. 2009. Mexican Higher Education in the Mirror: Tendencies of Privatization Against the Latin American Prism. Context and Regulation Matter: Mexican Private Higher Education 1990-2007, Mexico City, 9-11 November 2009.

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi): Yıllık Yayınları, 2003-2013. (Araştırmada kullanılan veri tabanı, ÖSYM tarafından yayınlanan klavuzlar konsolide edilerek oluşturulmuştur). www.osym.gov.tr

Silas, Juan C. 2009. Context and Regulation Matter: Mexican Private Higher Education 1990-2007. Context and Regulation Matter: Mexican Private Higher Education 1990-2007, Mexico City, 9-11 November 2009.

(8104) Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Eylem YALÇIN İNCİK — Mersin Üniversitesi
Ceren ÖZKAN — Mesin Üniversitesi

ÖZET

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler bilginin her alanda temel olgu olarak kabul edilmesini beraberinde getirmiştir. Bilgiye sahip olma ve bilgi üretebilme gelişebilmenin temel ölçütleri olarak kabul edilmektedir. Bu temel ölçütler çerçevesinde, bilim ve teknolojiyle birlikte bir toplumun varlığını oluşturan kültür, edebiyat, sanat, sosyal hayat, ekonomi vb. pek çok alanda da önemli gelişim ve değişimler meydana gelmiştir. Yaşanan bu gelişim ve değişimlerle birlikte toplumların hem ulusal hem de uluslar arası ölçekte bahsi geçen alanlarda varlıklarını devam ettirebilmeleri ve özellikle uluslar arası ölçekte önemli roller edinmelerinde nitelikli insan gücü yetiştirmelerinin önemi bilim çevrelerinde ortak kabul görmüş bir düşüncedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi ise ancak gelişime ve değişime açık, güncel bilgi ve teknolojileri ışığında, toplumun kültürünü ve değerlerini içinde barındıran, çağa uygun kaliteli bir eğitim sisteminin varlığına bağlıdır.

Temel fonksiyonu bireyin sosyalizasyonunun gerçekleştirilmesi, bilgi, beceri ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamak olan eğitim (Çalışkan, 2007), iş gücünü oluşturan bireylerin yetiştirilmesini sağlayan bir sistem olarak ele alındığında; ekonomik büyümenin, kalkınmanın ve gelişimin sacayaklarından birisi olarak görülmektedir (Yalçın İncik ve Akay, 2015). Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılın son çeyreğinde nitelikli insan gücü yetiştirme açısından eğitimin değeri daha fazla anlaşılmıştır. Bununla birlikte ekonomik büyümeyi, sosyal değişmeyi ve demokratikleşmeyi kapsayan kalkınma sürecinin bir eğitim sorunu olduğu bilim çevrelerinde ortak kabul görmüştür (Saracaloğlu, 1992).

Bir eğitim sisteminin başarısı, farklı pek çok faktör ele alınıp incelenerek açıklanabilir. Eğitim politikaları, eğitim programı, sistem içerisindeki bireylerin özellikleri, toplumun kültürel ve sosyal yapısı, kaynak ve finansman, eğitim ve öğretim ortamlarının fiziki yapısı ve donanımı, eğitsel araç-gereçlerin kalitesi ve erişilebilirliği, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı sistemin incelenmesinde ele alınabilecek faktörlerden birkaçıdır. Bununla birlikte, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyma, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileme, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanma ve bu çalışmalarla iç içe olup onlara kaynak sağlamadaki konumu (Varış, 1973) düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki yerinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenin mesleki yeterliliği, eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu nedenle, eğitim sisteminde hedeflenen başarıya ulaşabilmek için rolünü başarılı bir şekilde gerçekleştirecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi son derece önemlidir. Goodson ve Hargreaves (2005)'e göre de öğretmenlik mesleği bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu üstlenmesi açısından en temel mesleklerden birisidir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sistemi, kendini sürekli yenileyebilen bir sistem mantığına kavuşmalıdır. Bu amaca ulaşılmasında ise konuyla ilgili yapılan araştırmalar, araştırmaların sürecin tamamına yayılması, sistem içerisinde yer alan bireylerin görüş ve önerilerinin belirlenmesinin önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın temel amacı eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adayları öğretmen yetiştirme sistemini genel olarak nasıl değerlendirmektedirler?

2. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen yetiştirme sisteminin gelecekteki amaçları neler olmalıdır?

3. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen yetiştirme sisteminde değiştirilmesi gereken durumlar nelerdir?

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Bu modele uygun olarak araştırmada, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin görüşleri, açık uçlu sorulara verilen cevapların oluşturduğu nitel verilerin analiziyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan toplam 45 öğretim elemanı ve dördüncü sınıfa devam eden 60 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir açık uçlu soru formu ile elde edilmiştir. Açık uçlu soru formu, kapsam geçerliliğini belirlemek üzere 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan dönütler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak formlar uygulanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Açık uçlu form sorularıyla elde edilen veriler; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.228). Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, araştırmacı ve bir eğitim programları ve öğretim uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanarak düzenlenmiştir. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar

oluşturulmuştur. Bu süreçte görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiş ve Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması kodlayıcılar arasındaki güvenirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Temalara ilişkin kodların frekansları tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın geçici sonuçlarına göre; öğretim elemanları ve öğretmen adayları öğretmen eğitiminde yüksek kalitede eğitim ve öğretim sağlanabilmesi için teori ve uygulama arasındaki uyumun sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Bunu sağlayabilmek için öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin daha erken dönemlerde başlayabileceği, teorik ders saatlerinin azaltılarak uygulamalı ders saatlerinin arttırılabileceği vurgulanmıştır. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından üzerinde durulan önemli noktalardan bir diğeri ise hem öğretmen eğitimcilerinin hem de öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanabilecek uzmanlığa sahip olmaları gerekliliğidir. Ayrıca öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşlerine göre; sınıf, lab. vb. fiziksel tesis ve teknolojik donanım eksiklikleri giderilerek çağın gerekli kıldığı öğretim ortamları oluşturulmalıdır. Öğretmen adaylarına göre mezun olan öğretmen adaylarının atamalarının gerçekleştirilebilmesini sağlayacak sistem değişiklikleri gerçekleştirilmelidir. Öğretmen adayları öğretmen yetiştirme sisteminin; değişen eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak, farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarının uygulandığı, mesleki yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde etkili olabilecekleri bilgi, beceri ve davranışları kazandırılabilecek şekilde iyileştirilmesini önermektedirler.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayı, Öğretim Elemanı, Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Kaynakça

Çalışkan, Ş. (2007). Eğitimin Getirisi Uşak İli Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12 (2),* 235-252.

Goodson, I. & Hargreaves, A. (2005). Series editors' preface. In A. Harris ve D. Muijs. Improving schools through teacher leadership (pp.vii-vix). New York: Open University Press.

Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Miles, M. B. & Hubermann, A. M.(1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Saracaoğlu, A.S. (1992). Türk ve japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştınlması. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlan No: 65.

Varış, F. (1973). Öğretmen yetiştirme üzerine. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 50. Yıla Armağan, No: 36.

Yalçın İncik, E. ve Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16 (2),* 179-197.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(8210) Mühendislik Lisans Eğitiminde Yer Alan 5(I) ve Kültür Dersleri ile Seçmeli Teorik Derslerde Uzaktan Eğitim Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği

Hülya GÜR — Balıkesir Üniversitesi

Ali ERFİDAN — Balıkesir Üniversitesi

ÖZET

Mühendislik Fakültelerinde lisans eğitimi boyunca, alan derslerinin yanı sıra tüm alanlarda tamamlanması zorunlu olan 5(I) dersleri, kültür dersleri ve seçmeli teorik dersler mevcuttur. Özellikle teknik ve deneysel ağırlıklı bölümlerde, bu derslerin verimliliği gözden geçirilmelidir. Bahsedilen bölümleri çoğunlukla mantık, matematik, tıp, fen bilimleri, mühendislik gibi alanlara yatkın ve benzer yapılara sahip olan öğrenciler tercih etmektedir. Bu noktadan bakıldığında, sözel yönü ağır basan bu tür dersler için, bazı üniversitelerde her ne kadar öğrencinin aktif katıldığı yöntemler kullanılsa da, daha çok geleneksel metotların kullanıldığı ve sunuş yoluyla öğrenmenin yoğunlukta olduğu açıktır. Bu tür derslerin işleyişi bakımından zamanı etkili ve verimli kullanabilmek için farklı gelişimler düşünülmelidir. Eğitimi temelden etkileyen teknolojik yenilikler ve buluşlar, her defasında bir önceki sisteme göre üstünlükler sağlamakta, yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. (Umut ve Madran, 2004) Uzaktan eğitim de bu kavramlardan biridir. Endüstri çağı insanının sınırlı ortam (sınıf) ve sınırlı zaman diliminde bu işe (eğitim) ayıracak zamanının olmadığı açıktır. Bu aşamada eğitim iletişimi disiplininin sorunun çözümünde izleyeceği en mantıklı yöntem ileri teknoloji ve de hıza sahip araçları eğitim amaçlı olarak işe koşmaktır. Bu da bizi aslında yeni olmayan fakat Türkiye için yeni sayılabilecek bir kavrama, "Uzaktan Eğitim" olgusuna götürür. (Gülnar, 2008) Uzaktan eğitim, öğretim ve öğrenimde zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldıran, teknolojiyi etkin bir aracı olarak kullanan ve öğrenen özerkliğini artırmayı amaçlayan bir eğitim sistemidir. (Newby, Stepich, Lehman ve Russell 2000: 210)

Çalışmanın amacı bu derslerin öğrenciler açısından ne ifade ettiğini, ne kadar verimli olduğunu belirlemek ve uzaktan eğitim yoluyla tamamlanmasının olumlu ve olumsuz yönlerini öngörebilmek için öğrenci görüşlerini değerlendirmek, buradan alınan sonuçlara göre en uygun çözümlerin oluşturulması adına öneriler ortaya koymaktır.

Araştırma esnasında kullanılan mülakat formu, bahsedilen dersler ile ilgili tutumları ölçmek, oluşan bu tutum ve görüşlerin sebeplerini ve kaynaklarını görebilmek, öğrencilerin hangi noktada sıkıntı yaşadığını ve bu noktalarda uygun çözümlemelerin neler olabileceğine dair sonuçlar ortaya koyabilmek, uzaktan eğitim ne olduğu ve bu derste uygulanmasının nasıl etkilerde bulunacağına yönelik cevaplar alabilmek için; Teorik içerikli ders denildiğinde zihninizde canlanan kavramlar nelerdir? Bölümünüzde yer alan sözel ağırlıklı 5(I) ve kültür dersleri ile seçmeli teorik derslerin verimliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir? Bu derslere karşı oluşan tutumunuzda derste kullanılan yöntemin veya ortamın etkileri var mıdır? Varsa nelerdir? Uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleriniz ve zihninizde canlandırdığı kavramlar nelerdir? Bu dersler için zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeyi kapsayan Uzaktan Eğitim sistemi kullanılması dersin verimliliğini ve zamanı nasıl etkiler? sorularından oluşmuştur.

Yapılan çalışma, nitel bir araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları, bağlı bulundukları ortam içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. İnsanların yaşayışları, yaşanmış tecrübeleri, davranışları, duyguları, hisleri aynı zamanda toplumsal işleyişi, sosyal hareketler, kültürel olaylar ve uluslararasındaki ilişkiler nitel araştırmaların konusu olabilir. (Yıldırım, 2010) Kullanılan yöntem ise nitel araştırma desenlerinden fenomoloji (olgubilim) deseni olarak belirlenmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013) Nitel araştırma olarak planlanmasının nedeni kişilerin görüş ve düşünceleri alınırken kendilerini rahat ifade etmelerini sağlamak ve bu sayede daha geçerli sonuçlar elde etmektir. Fenomoloji (olgubilim) deseninin kullanılması da konunun derinlemesine incelenmesini ve mülakatlar aracılığıyla tutum ve yönelimlerin de görülerek analiz edilebilmesini kolaylaştırmaktadır. Örneklem Balıkesir Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü'nden 10 kişi gönüllülük esasına dayalı olarak seçilerek oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı ve uzmanların görüşleri alınarak oluşturulmuş ve geçerlik çalışması yapılmış olan tam yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Mülakatlar öncelikle ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, ardından bunlar Microsoft Word programında yazılı hale geçirilerek analize hazır hale getirilmiştir. Microsoft Word programından metin içeriği halinde alınan görüşmeler Nvivo 9.0 programına yüklenerek kodlar, alt kodlar ve temalar oluşturulup okuyucu için anlamlı hale getirilerek analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin ağırlıklı teorik içerik barındıran dersler ile ilgili verimsiz geçtiği, derste sıkıldıkları, harcanan zaman boyunca çok az öğrenmenin kalıcı olduğu, okula gidip gelirken ve ders esnasında harcanan zamanın zayi olduğu gibi düşüncelerinin olduğu saptanmıştır. Uzaktan eğitimin kullanımına öğrencilerin olumlu baktığı da araştırma sonuçlarından biridir. Bu içeriklerin, öğretmen tarafından video, sunum, makale gibi materyaller olarak hazırlanarak uzaktan eğitim yoluyla verilmesi, öğrencinin istediği zaman söz konusu içeriğe ulaşmasını kolaylaştıracak, verilen araştırma ve inceleme ödevleri ile öğrencinin aktif katılımı sağlanarak verim artırılabilecektir. Örgün eğitim sistemlerinde genellikle öğrenciler edilgen

durumdadırlar (Düzakın ve Yalçınkaya, 2008) Bu sebeple bu tür derslerde hem zamanı iyi yöneterek tasarruf tmek hem de öğrenciyi aktif kılmak için uzaktan eğitimin tercih edilmesi önemlidir. İşte burada yeni teknolojilerden internetin önemi artmaktadır. Çünkü gelişmekte olan ülkelerdeki bireyler gelişmiş ülkelerin eğitimine katılma noktasında internetle uzaktan eğitim uygulamalarına katılmalıdır.(Yılmaz ve Horzum, 2005) Bu noktada öneriler bölümünde kullanılabilecek uzaktan eğitim sistemleri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Uzaktan eğitim, e-öğrenme, e-learning, lisans, teorik ders, eğitim

Kaynakça

Düzakın, E., & Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17* (1).

Gülnar, B. (2008). BİLGİSAYAR VE İNTERNET DESTEKLİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARININ TASARIM, GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME AŞAMALARI (SUZEP ÖRNEĞİ). *Selcuk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, (19), 259.

Newby, T. J. , Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2000). Instructional Technology for Teaching and Learning. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Umut, A. L., & Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, *5* (2), 259 - 271.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara : Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, *9*(1).

Yılmaz, K. , & Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6* (10), 103 - 121.

(8362) 2050'nin Öğretmenleri Ne Zamanın Bilgisi İle Yetişiyor?

Burhan AKPINAR — Fırat Üniversitesi
Bilal YILDIRIM — Mustafa Kemal Üniversitesi
Ozan Emre DEMİREL — Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Ülkemizde Öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere işlev gören kurumların başında Eğitim Fakülteleri gelmektedir. Bu programlardan mezun olan öğretmenler kanunda ifade edilen giriş sınavının ardından göreve başlayabilmektedir.

Öğretmenlerin yürütecekleri "eğitim" kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu farklılıklar eğitim kavramına yüklenilen anlamda kişilerin kabul ettikleri felsefelerin etkisi vardır. Bu tanımlamardan biri eğitimi "değişmez bazı gerçek, ilke ve değerler üzerinde kurulan ve toplumun kültürel mirasını yeni kuşaklara aktarmak" iken bir başka tanım eğitimi; "yetişen kuşaklara insanlığın deneyiminden geçmiş bilgi birikimi ve kültürel mirasını aktarmaktır" şeklinde tanımlamıştır. Üçüncü bir tanım ise "eğitim çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre, eğitimin içeriği ise değişen bilgi ve çevreye göre sürekli gözden geçirilmeli ve güncelleştirilmelidir. Bilgi kullanmak için olup öğrencilere öğretilecek bilgilerin, bir işe yaraması, yararlı olması gerektiğinden eğitim öğrenciyi yönlendirmek değil; yol göstermek, kendi gelişimlerini planlamalarına rehberlik yapmaktır."

Yukarıdaki yanımlardan ilk ikisi eğitimi kültürel bir aktarım ve yeni kuşağı kültür doğrultusunda bir manipülasyon olar gördüğünden içeriğin değişmesine karşı dirençlidir. Üçüncü tanım ise okulu çocuğu yaşama hazırlama yeri değil, yaşamın kendisi olup eğitimin esası, öğrencinin doğal gelişimini sağlamak olarak görmekte ve eğitim içeriğinin şartlara göre değişiklik göstermesini savunmaktadır.

Günümüzde Eğitim fakültesi mezununun yaklaşık olarak 25 yaşında göreve başladığını varsayarsak, emekli olacağı 65 yaşına kadar 40 yıl görev yapacaktır. Bu tarih 2060 tarihine yakın bir tarihtir.

Öğretmenlerin görevleri süresince hizmet içi eğitime katılarak değişen dünyanın koşullarına uyum sağlamaları amaçlanmaktadır. Bununla birlikte lisans eğitimleri boyunca aldıkları eğitimin de kendilerinin mesleki permormanslarını arttırmak açısından oldukça öneli olduğu düşünülmktedir. Bu açıdan öğretmen yetiştirme lisans programlarında verilen eğitimin ileriki yılların dünyasına ışık tutacak nitelikte olması gerekmektedir.

Amerika'da yapılan bir araştırmaya göre 2005 yılında en popüler 10 mesleğin 1995 yılındaki en popüler meslekler arasında olmadığını hatta bu mesleklerden bir kısmının 10 yıl önce tanınmayan mesleklerden olduğu görülmüştür.

Ülkemizde yürütülen eğitim programlarında derslerin pragmatizme dayalı olarak öğrenciler tarafından kullanılacak ve işlenirken öğrenciler tarafından anlamlandırılarak öğrenilebilecek içeriğiklerle yürütülmesi gerektiğini sıklıkla vurgulamasın karşın uygulamada eğitim bireyi "devleri resmi ideolojine göre yetiştirme" şeklinde cereyan etmiş ve eğitim süreci köy enstitülerinden itibaren toplumu şekillendiren bu nedenle parasız uygulanan bir süreç olarak uygulanmıştır. Bu uyguluma programlarda iddia edildiği gibi ilerlemeci bir anlayışla uyumlu olmadığı gibi içerik ülkemizdeki eğitimin kendi gerçek felsefesine uygun olarak "yeni yetişen kuşaklara insanlığın deneyiminden geçmiş bilgi birikimi ve kültürel mirası aktarma amacına uygun olarak oluşturulmuştur".

Böyle bir eğitim felsefine dayalı eğitim sistemlerinin geleceğin problemlerini çözmede başarılı olamayacağı açıktır. Geleceğin insanlarını muhatap alan bir süreç olan eğitimin başarıya ulaşması ancak çağı yakalaması ve geleceğe yönelik kestirimlerde bulunarak yürütülmesi ile mümkündür. Bu nedenle eğitim sadece geçmişi takip eden bir sistem değil geleceği belirleyen bir süreç olmalıdır. Bu nedenle gelecekğin öğretmenelerinin yetiştiği Eğitim fakültesi Lisans programlarının çağın takipçisi olmaması önemlidir. Bu nedenle de bahseilen programlarının içeriğinin ait olduğu çağ açısından incelenmesi, bu doğrultuda alınacak tedbirleri belirleyebilme açısından yol gösterici olacaktır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi yöntemi temel alınarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: Eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb. (Bogdan ve Biklen 1992; Goetz ve LeCompte, 1984) kaynaklar kullanılabilir.

Bu araştırmada Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından merkezi olarak hazırlanan ve ülkedeki tüm eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme lisans programlarından fen bilimleri içeriği yoğun olan sınıf öğretmenlği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği ve Biyoloji öğretmenliği programlarının fen bilimleri ile ilgili derslerin içerikleri bilim tarihindeki yeri açısındanincelenmiştir. Bunun için ders içeriklerinde yer alan konunun bilim literatürüne ilk kazandırıldıkları yıl tespit edilmiş ve program içeriklerinin kronolojik açıdan incelenmesine çalışılmıştır. Birden fazla konunun bulunduğu haftalarda yük konu sayısına bölünmüş, birden fazla hafta işlenen konular ise hafta sayısı ile çarpılmıştır.

Her bir hafta işlenen konuların tarihsel karşılıkları 25'er yıllık dilimler halinde tarih şeridinde işaretlenmiş böylelikle yük yoğunluğunun hangi tarihlerde bulunduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırcalıar tarafından yapılan tarihlendirme işleminin güvenirliğini sağlamak için yazarlardan ikisi ayrı ayrı tarihlendirmede bulunmuş ve daha sonra her bir yazarın sonuçleri karşılaştırılmıştır.

Sonuç: yapılan tarihlendirme çalışması sonucunda öğretmen yetiştirme programlarından ilkokul öğretmenliği programından lise öğretmenliklerine gidildikçe daha yakın tarihsel içeriğin bulunduğu, lise düzeyine yönelik programlardan içeriğinin en yakın olan programın biyoloji öğretmenliği lisans programı olduğu görülmüştür.

Fizik içeriğinin en eski tarihlendirme sahip olması fizik dersinin konusu olan malumatın bilim tarihinde de eskilere dayanması gerekçe göstrerilebilir. Fen bilimleri derslerinin içeriğinde en yanın çevre bilimi, yer almaktadır. Bunun nedeni ekoloji (Çevre Biliminin) bilim mecralarınca kabul görmesinin diğer bilim alanlarından daha geç bir döneme karşılık gelmesi olabilir. bununla birlikte çevre bilimi içerindeki konuların bir kısmını son dönemde ortaya çıkmış çevre sorunlarının ve bu çevre sorularının önlenmesi için gerekli olan tedbirlerin neler olması gerektiğiyer almaktadır. Bu açıdan ders içeriklerinin güncel sorunlar etrafında da şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme lisans prohgramalrı ders içeriklerinin son 50 yılda bilim alanında ortaya çıkarılmış gelişmeleri içerme bakımından oldukça zayıf kaldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yetiştirme politikaları, çağdaş eğitim

Kaynakça

Bogdan, R.C.ve Biklen, S. K.(1982). Qualitative research for education :An introduction to theory and medhods. Boston:Allyn and Bacon.

Kurulu, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.*Ankara: YÖK Yayınları*.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research* (Vol. 19). Orlando, FL: Academic Press.

AKDEMİR, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarinin Tarihçesi Ve Sorunlari. *Electronic Turkish Studies*, *8*(12).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, 21-23.

BASKAN, G. A., AYDIN, A., & Tuğba, Ö. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1).

Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.

Bakanlığı, M. E. (1973). Milli eğitim temel kanunu. *Kanun Numarası*, *1739*.

TEKIŞIK, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2).

(6767) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bölümde Okumaya Başladıktan Sonra Kitap Okuma Alışkanlıklarında Meydana Gelen Değişimler

Hatice FIRAT

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Okuma, genel olarak bir yazının sözcük, cümle, paragrafla birlikte görülerek algılanması ve anlamlandırılmasını da kapsayan karmaşık bir takım zihinsel etkinlikler bütünüdür. Okuma tanımlarına bakılacak olursa genel olarak okumanın metni görerek seslendirme eyleminden daha fazlası olup zihinsel bir çaba gerektirdiği söylenebilir. Okuyucunun sözcüklerde yatan anlamı algılaması sürecidir. Ancak temelde okuma becerisi, algılanan bu anlamların birey tarafından yorumlanıp değerlendirme süzgecinden geçirilerek, yeni bir biçimde ifade edilmesidir. Bu sürecin başarılı bir şekilde işlemesi için okuma alışkanlığının geliştirilmesi gerekmektedir.

İnsan hayatında önemli yer tutan okuma alışkanlığının edinilmesinde ve gelişmesinde olumlu yönde ciddi etkileri olan birtakım unsurlar olduğu da bilinmektedir. Bu unsurların başında aile, çevre ve okul/öğretmen gelmektedir. Çocukların okumayı teşvik eden bir aileye, çevreye ve öğretmen(ler)e sahip olması okuma alışkanlığının gelişmesini hızlandıracağı gibi okuma alışkanlığı gelişmiş bir toplumun oluşmasında da etkili olacaktır. Okumayan aile ve öğretmenlerin çocukları okumaya teşviki öğrenciler üzerinde etkili olamadığı için toplumun okuma alışkanlığının yükselmemesinde de bu unsurların olumsuz etkileri azımsanmamalıdır.

Yapılan çalışmalara göre de çocuklara kitap okuma alışkanlığını aşılamada en büyük etkiyi yapan %70'lik bir oranla öğretmenlerdir. Okumayan öğretmenlerin çocukların okuma alışkanlığını geliştirmesi pek mümkün olmadığı için öğretmenlerin öğrencilerine bu konuda örnek olmaları gerekmektedir. Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına ve uygun kitaplar edinmelerine faydalı olabilmeleri için konu ile ilgili bilgi ve donanıma sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin temel amaçlarından biri olan okuma alışkanlığını kazandırmada öğretmenlerin bu alışkanlığı edinmiş olmaları bu nedenle önemlidir. Özellikle Türkçe öğretmenleri okuma alışkanlığı kazandırmada büyük sorumluluk taşımaktadırlar. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim öğretim sürecinde kitap okuma alışkanlığını edinmiş ve kitap okuma alışkanlığını kazandırabilecek düzeye gelmiş olarak bölümlerinden mezun olmaları beklenir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği bölümünde okumaya başlamadan önceki kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin özelliklerle bu bölümde okumaya başladıktan sonraki kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin özellikleri karşılaştırmak, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanları üzerinde eğitim gördükleri bölümünün kitap, ders içerikleri, öğretmen vb. unsurlar aracılığıyla yaptığı olumlu ya da olumsuz etkileri ortaya koymaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin genel görüşlerini saptamak da amaçlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, Türkçe öğretmeni adaylarının üniversiteye başlamadan önce kitap okuma alışkanlığına sahip olup olmadıkları, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği bölümünde okumaya başladıktan sonra kitap okuma alışkanlıklarını geliştirip geliştiremedikleri, genel anlamda Türkçe eğitimi bölümlerinin Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin ne olduğu bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmada, bir problemi betimleme amacı güden tarama modeli kullanılmıştır. Var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdülen tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 65 birinci sınıf, 64 ikinci sınıf, 58 üçüncü sınıf ve 79 dördüncü sınıf öğrencisi toplamda 266 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya istekli olan birinci sınıf, ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının üniversiteye başlamadan önceki ve sonraki kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin özellikleri ile ilgili veriler, anket yolu ile toplanacaktır. Anket sorularına verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenecektir. Amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olan içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır. Öğretmen adaylarının anket sorularına verdikleri cevaplar bu doğrultuda incelenecek ve belirli kategorilere ayrılarak sınıflandırılacaktır. Sınıflandırılan veriler tablolar halinde sunulacak ayrıca ankete katılanların düşüncelerini daha etkili bir şekilde yansıtabilmek amacıyla öğrenci cevaplarından alıntılara yer verilecektir. Her bir sınıfta bulunan öğrenci sayısı farklılık

gösterdiği için tablolar oluşturulurken öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik değerleri alınacaktır. Ankete katılanların bir soruya birden fazla yanıt verebilecekleri göz önünde bulundurularak yüzdelik hesapları öğrenci sayısı değil, cevap sayısı dikkate alınarak yapılacaktır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenliği bölümünün öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı üzerinde genel anlamda olumlu etkisi olması beklenmektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının üniversitede okumaya başlamadan önceki kitap okuma alışkanlıklarına göre bölümde okumaya başladıktan sonra kitap okumaya daha çok zaman ayırmaları, daha çok edebi metin okumaları, kendi kütüphanelerini oluşturmaya başlamış olmaları, kütüphaneden daha çok yararlanmaları vb. noktalarda bölümün olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılması beklenmektedir. Ancak yerine göre, ders içerikleri, eğitim öğretim sürecinde kullanılan kitaplar, öğretim üyelerinin tutumu, fiziki şartlar vb. noktalardan kaynaklı olumsuz bir takım etkilerin ortaya çıkması da olasılık dâhilindedir. Ancak olumlu ve olumsuz etki eden faktörler ve bunların yüzdeleri ancak anket uygulaması sonucunda netlik kazanacaktır.

Böylece Türkçe eğitimi bölümlerinin öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının gelişmesinde öğretmen, ders içerikleri, kitap vb. noktalardan kaynaklanan olumlu ya da olumsuz etkileri ve bunlarının nedenlerini tespit etmek mümkün olacağından olumlu etki eden yönlerin daha da geliştirilmesi, olumsuz etki eden yönlerinse iyileştirilmesi noktasında çözüm-öneriler sunmak mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Türkçe eğitimi, okuma alışkanlığı, öğretmen

Kaynakça

Çalışmada özellikle okuma eğitimini temel alan kitap, makale, bildiri vb. kaynaklardan yararlanılacaktır. Aşağıda çalışmada kullanılacak kaynaklara örnekler verilmektedir.;

Güneş, F. (2006). Çocuklarda Okuma İlgisi ve Kitap Seçimi. İlköğretmen, 2, 43-45.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. Bilgi Dünyası, 5(2), 115-136

Baumberger, R. (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme. Çev.: Bengü Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu,

Yılmaz, Bülent. (1994). "Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ebeveynlerin Rolü", Yaşadıkça Eğitim, 32:9-13.

Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 3 (1), 32-49.

Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 2 (1), 211-228.

Dökmen, Ü. (2012). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. http//dergiler.ankara.edu.trdergiler405086155.pdf adresinden 14.05.2012 tarihinde indirilmiştir.

Odabaş, H., Odabaş, Y. Z. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. Bilgi Dünyası, 9 (2), 431-465.

Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. Eurasian Journal of Educational Resarch, 24, 161-170.

Özbay, M. (2007).Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri, Ankara: Öncü Kitap

Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 117-136.

Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 218-228.

(6894) 5E Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi

Bora BAYRAM — Bayburt Üniversitesi

Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ — Erzincan Üniversitesi

ÖZET

2005 yılında MEB tarafından yapılandırmacı eğitim temeline oturtularak yenilenen öğretim programları yeni bir bakış açısının sentezi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Soru-cevap, düz anlatım gibi teknikleri sıkça kullanan geleneksel yaklaşım için büyük bir değişim demek olan bu anlayışa göre öğrenci eğitim-öğretim faaliyetlerinin tam merkezine oturtulmuş, yaparak, yaşayarak öğrenme fikri sıklıkla telaffuz edilir olmuştur. Teorik altyapıyı destekleyen uygulama örnekleriyle her ne kadar büyük beklentiler oluşsa da sınıf içi uygulamalar öğrenci, öğretmen, olumsuz fiziki koşullar, teknik altyapı eksiklikleri gibi değişkenler dolayısıyla kimi aksaklıklar da yok değildir. Arı, etkili bir öğretimde en iyi strateji, yöntem ve teknik olamayacağını vurgularken merkezinde insan olan eğitim kavramının her bir birey için anlama, algılama ve etkilenme derecelerinin birbirinden farklı oluşu, öğretmenlerin alan ve formasyon bilgilerinin aynı seviyede olmayışı gibi eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyen önemli ögeleri bünyesinde barındırdığına işaret eder (Arı, 2011, 14).

Dil bilgisi öğretiminde öğrencinin aktif bir öğrenme gerçekleştirmesini hedefleyen bu çalışmada özellikle fen alanında denenmiş ve başarılı sonuçlar elde edilmiş 5E öğretim modeli kullanılarak yapılandırmacı yaklaşıma katkı sağlayabilecek etkili bir öğretim modeli olan 5E modelinin dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin akademik başarı ve edindiği bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisini belirleme amaçlanmıştır. Bu araştırmada 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde 5E modeline göre hazırlanmış ders içerikleriyle yapılan eğitim ve öğretimin, öğrencilerin başarı ve öğrenmede kalıcılıkları üzerinde anlamlı bir fark teşkil edip etmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan deneysel desenle, 5E modelinin başarı ve kalıcılığa etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 5E modeline uygun olarak işlenen dil bilgisi derslerinin öğretmen kılavuz kitabına göre işlenen dil bilgisi derslerine göre daha etkili sonuçlar ortaya koyup koyamayacağının da tespit edilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle dil bilgisi gibi soyut ve kavramsal yönü ağır basan bir alanda kalıcı başarı sağlayabilecek etkinlikler geliştirme amacı güdülmüştür.

Ayrıca bu araştırmanın;

5E modelinin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koyması,

Dil bilgisi öğretimi için kullanılacak yöntem tespitinde araştırmacılara veri sağlaması,

5E modelinin dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini artırması,

Dil bilgisi öğrenme alanında yapılan bu çalışmayla 5E modelinin Türkçenin tüm öğrenme alanlarında uygulanması noktasında araştırmacılara bir fikir sunması,

Yapılan ders içi etkinliklerle bilgiyi öğrencinin kendisinin yapılandırmasına yönlendirilmesi,

5E modeliyle ilgili yapılacak deneysel çalışmalara kaynak teşkil etmesi açısından literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada dil bilgisi öğretiminde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılıklarına etkisini belirlemek üzere deney grubunda "5E modeli" bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaysa öğretmen kılavuz kitabına göre gerçekleştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Akademik başarı için ön test, son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılarak istatistiksel analizleri SPSS.15 paket programında bağımsız gruplar t-testi ile ortaya konmuştur.

Çalışmamızda öğrencilerin bilişsel düzeydeki farklılıklarını tespit etmek üzere kullanacağımız 5E modelinin etkililiğini ortaya koyacak bir başarı testi geliştirilmiştir. Denel işlem için belirlenen 50 adet soru geçerlilik ve güvenirlik çalışması sonucunda 25'e indirilmiştir.

Buna göre 25 soruluk başarı testinin madde güçlük indeksi 0,29 ile 0,68 arasında, madde ayırt edicilik indeksi ise 0,22 ile 0,66 arasında değişmektedir. Bir testin daha ayırt edici ve güvenilir olması için ortalama güçlüğü 0,50 civarında olmalıdır. (Tekin;1991:240) Buna göre geliştirmiş olduğumuz Türkçe dersi başarı ölçeğinin nihai şekliyle ortalama güçlüğü 49,48'dir. Bu da bize göstermektedir ki hazırlamış olduğumuz test, güvenilir ve öğrencilerin başarılarını ayırt eder mahiyettedir. Son şeklini vermiş olduğumuz 25 soruluk Türkçe dersi başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,86 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2014- 2015 öğretim yılının bahar döneminde Bayburt'ta bulunan, MEB'e bağlı Bayburt Ortaokulu'ndan seçilmiştir. Okulun 6/C ve 6/D şubesinde öğrenim gören toplam 39 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir.

Deneysel uygulamaya başlamadan bir hafta önce, uygulamanın yapılacağı iki sınıfa da ön testler yapılarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Çalışmanın uygulanma süreci toplam dört hafta sürmüştür. Çalışmanın bitiminden altı hafta sonra ise kalıcılık testi her iki gruba da uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t(37) = 1,000$; $p>0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır ($t(37) = 3,476$; $p<0.05$).

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları açısından elde ettiği artışın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t(20) = -8,003$; $p<0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları açısından elde ettiği artışın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t(17) = -5,243$; $p<0.05$).

Deney grubu öğrencilerin uygulama sonrasında son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiki açıdan son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(20) = 3,709$; $p<0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonrasında son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ($t(17) = 2,711$; $p<0.05$) görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : 5E modeli, akademik başarı, Türkçe eğitimi, dil bilgisi öğretimi.

Kaynakça

Arı, E. vd. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *"Deneysel desenler" Öntest- sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (18. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bybee R. W. (2002). Learning Science and the Science of Learning. Scientific Inquiry, Student Learning, and the Science Curriculum. National Science Teachers Association. Edited by Rodger W. Bybee. NSTA Press. Arlington, Virginia. 25-35.

Bybee, R. W. (1993). *Instructional Model for Science Education, in Developing Biological Literacy.* Colorado Springs, CO: Biological Sciences Curriculum Studies.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 2. Baskı.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, İ., Kanlı, U. ve Tan, M. (2007). Fizik eğitiminde 5E modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 2, 191-209.

Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education*. 9(3) 171-187.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özsevgec, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim.* 74-75, 49-52.

Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (21. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

(7171) Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi

Ayşe YEŞİLOĞLU — Dokuz Eylül Üniversitesi

Mehmet ÖZER — Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Milli Eğitim sistemin hedeflediği eğitim seviyesine ulaşabilmek için öğretim programları, öğretim materyallerinin niteliği, fiziksel donanım, teknolojik altyapı gibi öğeler önemlidir. Eğitim öğretimin girdileri olarak değerlendirilen bu öğelerin öğrenmeye katkısı, doğrudan öğretmenlerin yeterlilikleriyle ilişkilidir. Günümüz eğitim sistemi *yapılandırmacı öğretim yaklaşımı*nı benimsemekle araştırma sorgulama, çoklu zeka, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenciyi merkeze alan yöntemlerin kullanılmasını hedeflerken Türkçe Öğretim Programı (TÖP) da öğretim içeriğini bu çerçevede ele almaktadır (MEB, 2009: 10). Fakat yapılan araştırmalardan; öğretmenlerin mesleki bakımdan yetkin, kaynakları etkili kullanabilme yeterliliğine sahip, alanına hâkim olmadıktan sonra öğrencilere fiziksel ve teknolojik bakımdan yeterli öğrenme sunmalarının mümkün olmadığı anlaşılmaktadır (TED, 2009: 3).

Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, eğitim sisteminin hedeflediği kaliteye ulaşmada birincil öncelik olmaktadır. Çünkü öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar olan süreçteki eğitim kalitesinin geliştirilmesini içermektedir. Bu nedenle öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesinde gerek hizmet öncesi eğitim gerek mesleki gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitimin kalitesinin ülkemiz için milli önceliğe sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin belirlenmesi Türk eğitim sisteminin uluslararası standartlara ulaşması için bir fırsat olarak görülmektedir (TED, 2009: iii). Milli hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak, öğretmenlerin niteliklerini arttırmak, onlara hedef göstermek ve eğitim-öğretim sürecinin kalitesini geliştirmek gibi birçok amacın gerçekleşmesi için hem tüm öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum özellikleri, hem de kendi alanlarında sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutum özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri ve Özel Alan Yeterlilikleri hazırlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 farklı yeterlilik alanı ve bu yeterlilik alanlarına bağlı 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterliliği ise öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim, izleme ve değerlendirme, bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler, sanat ve estetik, dil becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişim, bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme, beden eğitimi ve güvenlik olmak üzere 8 ayrı yeterlilik alanı, bu yeterlilik alanlarıyla ilişkili 39 yeterlilik ve 214 performans göstergesinden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenliğinin her bir özel alan yeterliği için A1, A2, A3 olmak üzere üç düzeyde performans göstergeleri belirlenmiştir. A1 düzeyindeki öğretmenden, öğretim programının farkında olması ve öğretmenlik mesleğine ait genel bilgi, beceri ve tutumlarına sahip olması, A2 düzeyindeki öğretmenden, temel bilgi, beceri ve tutumların yanı sıra uygulamaları çeşitlendirmesi, bireysel farklılıkları dikkate alarak programın gereğini yerine getirmesi ve A3 seviyesindeki bir öğretmenden ise A1 ve A2 düzeyindeki performanslara sahip olmasıyla birlikte program dahilinde özgün uygulamalar ortaya koyabilmesi, aile, kamu kurum ve kuruluşlarıyla ve sivil toplum örgütleriyle iş birliği halinde olması beklenmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin diğer alanlardaki öğretmenler gibi hem öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine hem de özel alan yeterliliklerine sahip olmaları, eğitim öğretim yaklaşımı hedeflenen temel zorunluluk olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi konusundaki yeterlilikleri de öğrencilere müfredat açısından amaçlanan kazanımların öğretilmesine dayanmaktadır. Bu araştırmamızla sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterlilikleri, öğretim programı kazanımlarından oluşan Türkçe Öğretimi Yeterlilik Ölçeği ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, var olan durum betimlenmeye çalışıldığı için *tarama yöntemi* kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 374 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örnekleme yoluna gidilmemiştir, evrendeki tüm bireylere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ***Türkçe Öğretimi Yeterliliği Ölçeği*** ile öğrencilerin demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan ***kişisel bilgi formu*** kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, bir yılda okunan kitapların ortalama sayısı ve Sınıf Öğretmenliği Programı'na isteyerek yerleşip yerleşmedikleri sorgulanmıştır.

Hazırlanan ölçeğinin ön uygulaması araştırmacı tarafından, Ege Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda son sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 242 öğrenciye 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılının Bahar Dönemi'nde uygulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Yurdabakan, 2011:149). Yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0,946 ve Barlett testi (=11681,964; p<0,01) anlamlı bulunmuştur. Yapılan ilk analizde 2 madde bu boyutta 0,40'tan daha düşük olması nedeniyle ölçekten çıkartılarak analiz işlemi tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda ölçeğin 60 maddeden oluşması belirlenmiştir.

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılıktır (Büyüköztürk, 2012:169). Güvenirlik konusunda kanıt aramak amacıyla başvurulabilecek çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Çalışmanın güvenirlik analizi iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İç-tutarlılık kestirme yöntemine göre elde edilen Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde SPPS 15 tekniği kullanılarak aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma, t testi, non- parametrik Kruskal Wallis-H testi ve Tukey testi uygulanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adayları kendilerini Türkçe Öğretimi konusunda "yeterli" düzeyde görmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların akademik başarı ortalamalarına göre değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterlilikleri onların akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının Türlçe öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların bir yılda okudukları kitapların ortalama sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bir yılda ortalama çok düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri bir yılda ortalama az ve orta düzeyde kitap okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Sınıf öğetmeni adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri onların sınıf öğretmenliği programına isteyerek yerleşip yerleşmediğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği programını isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının Türkçe Öğretimi yeterliliklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yeterlilik, Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretimi Yeterliliği, Sınıf Eğitimi

Kaynakça

Akyol, H. (2008). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayınları.

Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 5(9).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (12. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Güneş, F. (1997). Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 7. Sayfa 1-20.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi (Yaklaşımlar ve Modeler). Ankara: Pegem Yayınları.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Arastirma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayin Dagitim, 151-152.

Sönmez, V. (2010). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Talim, M. E. B., & Başkanlığı, T. K. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen Yeterlilikleri Özet Rapor. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Yurdabakan, İ. ve Uzun, A.(2012). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öz-Değerlendirme Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliği. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 30.

(7217) Köşelenme Tekniğinin Öğrencilerin Türkçeyi Etkili Konuşma Becerisi Ve Konuşma Kaygısına Etkisi

Mehmet Nuri KARDAŞ
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Şenay YILDIRIM
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

İnsan, toplumsal bir varlıktır. Çevresindekilerle iletişim kurma ihtiyacı duyar. "İletişim, iletilmek istenen materyalin ilgili herkes tarafından tamamen anlaşılabilmesi amacıyla bilgi, kanaat ya da düşüncenin; yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir." (Sillars, 1997,1).

Tanımda da verildiği üzere insanoğlunun kullandığı çeşitli iletişim yolları olmasına rağmen konuşma bunların başında gelmektedir. Taşer (2006:35) konuşmayı; pratik, kültürel ya da estetik nedenlerle insanlar arası bir iletişim davranışı olarak değerlendirmiştir. Calp'a (2010,191) göre konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır. Özdemir'e (199,22) göre ise konuşma, dilsel ve iletişimsel bir etkinliktir.

Konuşma çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemede önemli bir yere sahip olmuştur (Sever, 1997,20). Bu önem, günümüzde kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile daha da artmaktadır. Bu durum, bireylerin ilkokul çağından itibaren etkili bir konuşma eğitimi sürecinden geçmelerini gerekli kılmaktadır. Nitekim bireyin kendini her ortamda rahatça ifade edebilmesi, toplum karşısında iyi bir konuşmacı olabilmesi, büyük ölçüde aldığı konuşma eğitiminin yeterliliğine bağlıdır. Yaşamakta olduğumuz iletişim çağında, hemen her alanda baş döndürücü bir hızla yaşanan gelişmeler, bireyin yüksek bir iletişim becerisine sahip olarak kendini gerçekleştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin sosyal yaşamda ihtiyaç duyulan insan profilinin farkında olarak etkili bir dil eğitimi vermeleri, toplumsal yaşama dair önemli bir ihtiyacı karşılayacaktır.

Bu anlamda dil öğretiminde öğrencilere verilecek konuşma eğitiminin bazı nitelikler taşıması gerekmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndabu nitelikler şu şekilde belirtilmektedir: Konuşma becerisi, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açılarından önemlidir (MEB, 2006, 6).

Aynı zamanda konuşma eğitiminin amaç kazanımları olarak da kabul edillen bu nitelikler geleneksel yollarla öğrenciye verilemiyorsa alternatif yollara başvurulmalıdır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, yazma becerisinde olduğu gibi belli bir takım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak, iyi konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model almak, yaparak yaşayarak öğrenmek, konuşma becerisinin geliştirilmesin için en uygun çalışmalardır (Kurudayıoğlu,2003, 287). Öğrenciler, ancak aktif öğrenme ortamlarında konuşma kaygılarını azaltacak ve etkili bir konuşma becerisine sahip olabileceklerdir.

Aktif öğrenme teknikleririnin, günümüz toplumlarına istendik yetenekte bireyler yetiştirmek için, öğretim etkinliklerinde kullanılması gerekmektedir. Aktif öğrenme tekniklerinden "Köşelenme" , dil becerilerinden özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olabilecek bir tekniktir. Öğrencilerin kendi fikirlerini paylaşan arkadaşlarıyla takım ruhu içinde çalışmaları özgüvenlerini artıracaktır. Bu sayede bir taraftan konuşma kaygıları azalacak ve etkili konuşma becerileri gelişecektir.

Bu çalışmanın amacı aktif öğrenme tekniği olan köşelenme'nin öğrencilerin etkili konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerine etkisini incelemektir. Araştırmanın problem durumuyla ilgili şu sorulara cevap aranmıştır:

7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygıları hangi düzeydedir?

7.Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerileri hangi düzeydedir?

Köşelenme tekniğinin 7.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısına etkisi ne düzeydedir?

Köşelenme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin etkili konuşma becerilerine etkisi ne düzeydedir?

Köşelenme tekniğinini öğrencilerin konuşma beceri ve kaygılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Bu çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Van İli, İpekyolu İlçesi Dumlupınar Ortaokulunun 7. sınıf öğrencilerine 8 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları random yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre 7/F sınıfı kontrol, 7/C sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri Sevim (2012) tarafından hazırlanan "Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)" ve "Türkçe Etkili Konuşma Ölçeği (TEKÖ)" ile elde edilmiştir.

KKÖ, beş basamaklı Likert (1: Hiçbir zaman, 2: Çok az, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman) dereceleme ölçeğine göre yapılandırılmış 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür.

Araştırmada bir diğer veri toplama aracı olarak Türkçe Etkili Konuşma Ölçeği (TEKÖ) kullanılmıştır. Ölçek; ses, sunum, üslup ve ifade, konuşmaya odaklanma ve dinleyicileri dikkate alma becerilerini ölçen boyutlardan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve ölçek maddeleri Türkçe eğitimi alanında uzman beş öğretim üyesiyle görüşülmüş, uzmanların olumlu görüşleri alındıktan sonra ölçeğin maddelerinde değişiklik yapılmadan aynı şekilde kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek 5'li likert tipindedir.

Ön uygulama yapılarak ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Ön uygulama sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha *(KR 20)* değeri 0.90 olarak belirlenmiştir. Bu tutarlık katsayısı, ölçeğin oldukça güvenilir ve kullanılabilir olduğunu göstermektedir

Bu bölümde Köşelenme Tekniği uygulama aşamaları ve deneysel uygulamalar neticesinde ulaşılan sonuçlar anlatılmıştır.

Aktif öğrenmeyle hedeflenen öğretimi gerçekleştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler vardır. . Öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltarak etkili konuşma becerilerini geliştiren aktif öğrenme tekniklerinden birisi "Köşelenme" dir.

Tekniğin uygulama aşamaları şu şekildedir:

Uygun problem seçilir ve açıklanır.

Olası çözümlerin arasından özellikle tartışmalı olanlar seçilir.

Belirlenen çözüm yolları kartonlara yazılarak sınıfın çeşitli köşelerine asılır.

Öğrenciler, kendilerine en uygun gelen çözümün asılı olduğu köşeye giderler

Aynı köşeyi seçenler, o çözümü seçme nedenlerini tartışır ve gerekçelerini hazırlarlar.

Son olarak sınıfça tartışma ortamı yaratılır ve bir karara varılır.

Olası/Beklenen Sonuçlar:

7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygıları orta düzeydedir.

7.Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerileri düşük düzeydedir.

Köşelenme tekniği ile yapılan uygulamalar7.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısını anlamlı düzeyde azaltmıştır.

Köşelenme tekniği ile yapılan uygulamlar7. sınıf öğrencilerininTürkçe etkili konuşma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirmiştir.

Anahtar Kelimeler : Aktif Öğrenme Yöntemi, Köşelenme Tekniği, Türkçe Öğretimi, Konu8şma Becerisi, Konuşma Kaygısı

Kaynakça

Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(43).

Arslan, A., Orhan, S., & Kırbaş, A. (2010). Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1).

Calp, M. (2010), Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi, Nobel Yayıncılık, Ankara,

Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme ÇALIŞMASI, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (11).

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi, İstanbul: Millî Eğitim Yayınları,

Demirtaş, V. Y., & Sucuoğlu, H. (2011). Aktif Öğrenme Gruplarında Usta-Acemi Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları. İlköğretim Online, 10(2).

Kurudayıoğlu, A. G. M. (2003). Konuşma Eğimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, Türklük Bilimi Araştırmaları, 13(13), 287.

Maden, S. (2014), Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme, (2.Baskı),Giresun,Kirazofis Kitabevi (s.16)

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özdemir, E. (1992), Güzel ve Etkili Konuşma, İstanbul: Remzi Kitabevi,

Özdemir, E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. İstanbul: Morpa Yayınları

Sillars, S. (1997). İletişim (Çev. Nüzhet Akın). İstanbul: MEB Yayınları.

Taşer, S., (2006), Konuşma Eğitimi, İatnbul:Papirüs Yayınevi,

(7261) Özliderlik Becerilerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Metindilbilim Dersindeki Başarılarına Etkisi

Şükran DİLİDÜZGÜN İstanbul Üniversitesi
Serap EMİR İstanbul Üniversitesi

ÖZET

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, bu gelişmeleri yakalamaya çalışan bireylerin kendi eksikliklerini tespit etmeleri, bu eksiklikleri gidermenin kendilerine uyan yolları hakkında karar vermeleri ve çoğu zaman kendi kendine öğrenme durumunda kaldıkları bir ortam yaratmaktadır. Bu durumda 21. yüzyıl okullarında da amaç, geleneksel yöntemlerden sıyrılıp öğrencilerin çağdaş yaşam koşullarına ayak uydurmalarına yardımcı olacak bilişsel, duygusal ve fiziksel aktif öğrenme izlenceleri oluşturmak olmalıdır. Bu gelişmeler doğrultusunda, oto kontrol ve sorumluluk duygusunu kapsayan "öz liderlik" adıyla yeni bir kavram doğmuştur. Öz liderlik kavramı ilk defa Manz (1986) tarafından "bireyin bireysel ve örgütsel başarıyı elde etmesi için kendisini güdüleme ve yönlendirme süreci" olarak tanımlanmıştır. Eğitimin amacı öz liderlik becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Türk Eğitim sisteminde 2005 yılından beri benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin ilgi, istek ve geçmiş bilgileri temelinde, grup çalışmalarıyla kendi kendilerini ve stratejilerini sorgulayarak 'uzman öğrenici' durumuna geldikleri ideal sayılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öz liderlik becerisine sahip olmalarını gerektirirken yaklaşımın ilkeleri doğrultusundaki düzenlemelerle öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri için de ortam yaratabilmektedir. Bir öğretmen, özliderlik stratejilerine sahip olmalıdır. Öğretmen, özliderlik stratejilerini işleterek hem öğrencilerine örnek olmalı hem de onların kendilerini gerçekleştirme sürecinde özliderlik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır. Öğrencilerin belli amaçlar doğrultusunda çalışırken karşılaştığı başarısızlık duygusu aslında kendilerine liderlik edememelerinden kaynaklanmaktadır. Dolbier et al. (2001), üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada, öz liderlik ile yüksek psikolojik fonksiyonlar (etkili başa çıkma tarzı, iyimserlik vb.) ve iyi sağlık durumu (algılanan iyilik durumu, düşük stres algısı vb.) ve daha az hastalık semptomları arasında ilişki bulunmuştur, Prussia et al. (1998) tarafından yapılan çalışmada da özliderlik uygulamalarına katılan öğrencilerin yüksek düzeyde öz yeterlilik geliştirdikleri; sonuç olarak da sınıf tartışmalarına katılımlarının arttığı, yazılı anlatımda ve sınavlarda başarılı oldukları görülmüştür (Marshall, Kiffin-Petersen ve Soutar, 2012; Kayral, 2015).

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının özliderlik beceri düzeylerini saptamak ve alanda yeni sayılan Metindilbilim dersindeki başarılarının özliderlik becerileri ile ilişkisini sorgulamaktır. Örgütsel bir yapı olarak okulda görev alacak öğretmen adayları için hem örgütsel davranışlarını geliştirmek hem de öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirme bağlamında özliderlik becerilerini geliştirmek için özliderlik kavramının önemine ve öğretmen adaylarının özliderlik stratejilerini içselleştirecekleri, eğitim fakültelerindeki eğitim süreçlerine dikkat çekmektir. Türk Eğitim sisteminde belirlenen yapılandırmacı yaklaşımda özliderlik önemli bir kavramdır ve Türkçe Öğretimi literatürü incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının öz liderlik becerileri ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğrencilerin başarılarını arttırmak ve özliderlik becerilerini geliştirmek için müfredat içi ve dışı eğitim ve etkinliklerde öz liderlik bağlamında olumlu olanların keşfedilip var olanlarının geliştirilmesi, olumsuz olanların terk edilmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının öz liderlik düzeyleri ile metindilbilim dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Türkçe öğretmen adaylarının öz liderlikleri ne düzeydedir?

- Türkçe öğretmen adaylarının metindilbilim dersi başarıları ile davranış odaklı stratejiler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Türkçe öğretmen adaylarının metindilbilim dersi başarıları ile doğal ödül stratejisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Türkçe öğretmen adaylarının metindilbilim dersi başarıları ile yapıcı düşünce modeli stratejisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Türkçe Öğretmen adaylarının öz liderlik düzeyleri metindilbilim dersi başarılarını ne ölçüde yordamaktadır?

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Gay, 1987; Karasar 1991). Araştırma konusu, içinde bulunduğu durumla tanımlanmaya çalışılmıştır. Taramaya, konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar dahil edilmiştir.

Araştırmanın evreni İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise bu öğrenciler arasından elverişli örneklem tekniğiyle seçilen 170 öğrencidir. Elverişli örnekleme (Convenience Sampling), araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir. Bu örneklem araştırmacının bazen örneklem tasarlaması ve ulaşması çok zor olduğu durumlarda bazen de evren elemanlarının hepsini belirlemek imkansız olduğunda kullanılan örneklemedir. Elverişli örnekleme, pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilebilir (Monetle, Sullivan ve De Jong, 1990).

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öz Liderlik Ölçeği" ve Türkçe öğretmen adaylarının metindilbilim dersinden aldıkları başarı testi puanları kullanılmıştır. Öz Liderlik ölçeği (Self-Leadership Questionnaire), ilk önce Anderson ve Prussia (1997) tarafından geliştirilmiştir (50 madde). Daha sonra Houghton ve Neck (2002) tarafından doğrulayıcı çalışmalarla revize edilmiştir (öz liderlik stratejileri doğrultusunda 3 boyutlu ve 9 alt faktörlü, 35 madde). Ölçek, Tabak, Sığrı ve Türköz (2013) tarafından yapılan çalışmayla Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğin kabul edilebilir değerlerde güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada, Özliderlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış şekli araştırmacılardan gerekli izin alınarak kullanılmıştır.

Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve değişkenlerin ara korelasyonları hesaplanacaktır. Daha sonra öğrencilerin metindilbilim dersi başarılarını özliderlik becerilerinin yordama gücünü belirlemek için basamaklı regrasyon (stepwise regression) analizleri yapılacaktır.

Türkçe öğretmen adaylarının özliderlik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının metindilbilim dersi başarıları ile özliderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Metindilbilim Türkiye'de nispeten yeni bir alandır ve metindilbilimsel uygulamalar, metindilbilimsel metin çözümlemeleri ve bu çözümlemelere dayalı Türkçe beceri kazanımlarını karşılayan etkinlikler hazırlamak öğrenciler için yeni ve yaratıcı bir eylemdir; özliderlik becerisi gerektirmektedir. Bu nedenle öğrenciler metindilbilim dersi yerine dilbilgisi ya da edebiyat derslerini almayı tercih etmekte, kesin ve hazır bilgi peşine düşmektedirler. Öncelikle, öz liderliği etkileyen faktörlerin belirlenmesi eğitim fakültelerinde yetişen öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde öz liderlik becerilerine sahip olabilmesi için gereken müfredat içi ya da dışı değişiklikler ve yeniliklerin eğitim fakültelerince uygulamaya konmasını sağlayacaktır (Garipağaoğlu ve Güloğlu, 2015).

Anahtar Kelimeler : Türkçe Öğretmen adayları, özliderlik, metindilbilim dersi

Kaynakça

Ay, F.A., Karakaya, A. ve Yılmaz, K. (2015). Relations Between Self-Leadership And Critical Thinking Skills, Procedia Social and Behavioral Sciences, 207 (2015), 29-41.

Garipağaoğlu, B. Ç., Güloğlu, B. (2015). Öğretmen adaylarında öz liderlik becerilerinin yordayıcısıolarak öğrenilmiş güçlülük ve denetim odağı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 147-162.

Gay, L. R. (1987). *Educational research compentencies for analysis and application*. New York: Macmillan Publishing Company

Göksoy, S., Emen, E. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlerin Öz Liderlik Rolleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11/1, 103-116.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık.

Manz, C.C. (1986). Self-Leadership: Toward an Expanded Theory of Self-Influence Processes in Organizations. *Academy of Management Review,* 11, 585-600.

Manz, C.C. and C.P. Neck (1999) *Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personel Excellence (2nd ed.).* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Marshall, G., Kiffin-Petersen, S. ve Soutar, G. (2012). The Influence Personality and Leader Behaviours have on Teacher Self-leadership in Vocational Colleges. Educational Management Administration & Leadership, 40(6) 707–723

Monetle, D. R., Sullivan, T., & De Jong, C. R. (1990). *Applied social research.* New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.

Moos, L. (2015). Leadership for creativity. International Journal of Leadership in Education, 18 (2), 178–196.

Tabak A., Sığrı, Ü., ve Türköz, T. (2013). Öz Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması. *Bilig*, 67, 213-246.

Thomas, G., Martin, D. Ve Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. Journal of University Teaching & Learning Practice, 8 (1), 1-17.

(7311) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Atasözleri

Fatih YILMAZ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Esma ÇETİNKAYA
MEB

ÖZET

Kültür, insan toplumunun, biyolojik olarak değil de, sosyal olarak kuşaktan kuşağa aktardığı maddi ve maddi olmayan ürünler bütünü, sembolik ve öğrenilmiş ürünler ya da özellikler toplamıdır (Cevizci, 2000: 586). Kültürün ilk ve temel unsuru dildir. Muharrem Ergin'e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1994:7).

Dilin en damıtılmış hâli olarak düşünebileceğimiz atasözleri ve deyimlerin sağlıklı kültür aktarımındaki görevini bu bağlamda ele almamız gerekmektedir. Bir toplumun asırlar boyunca oluşan deneyimlerinin; hayata, insanlara, doğaya ilişkin duyuş ve düşünüşlerinin ürünü olarak ortaya çıkan etkili, yoğun anlatım sağlayan atasözleri, yabancı dil öğretiminde önemli bir işleve sahiptir (Aksan,1996: 52). Atasözleri Türklerin en eski yazılı metinleri olan Orhun Kitabelerinde dahi vardır. Türklerin pratik cevaplı olmasının da bir mirasıdır (Elçin, 1986: 142).

Yabancı dil öğrenen kişi öğrendiği dilin atasözlerini ne denli doğru, yerinde kullanırsa öğrendiği dile o denli hâkim demektir. Bu hâkimiyet yabancı dil öğrenen bireyi dilini öğrendiği ulusun diğer bireyleriyle daha iyi kaynaştıracaktır. Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişi üzgün, düşünceli gördüğü Türkçeyi ana dili olarak konuşan bir arkadaşına "Neyin var, Karadeniz'de gemilerin mi battı?" şeklinde bir söylemde bulunursa aralarındaki iletişim, yüzeysel yapıda kalmayacaktır. Atasözü dağarcığını geliştirebilmiş Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişi de günlük hayatın herhangi bir noktasında ya da yazınsal bir metin okurken karşılaştığı deyimi veya atasözünü kolaylıkla bağlama uygun biçimde anlamlandırabilecek ve dilini öğrendiği toplumla, kişilerle iletişimini daha sağlıklı kurabilecektir (Akpınar, 2010: 44).

Bizler için bu kadar önemli olan atasözleri yabancılara öğretilirken daha dikkatli olunmalıdır. Bir dili konuşan toplumun yüzyıllar boyu edindiği tecrübelerin toplamı olan deyim ve atasözlerinin hem o dili ana dili olarak konuşan bireylere hem de yabancı dil olarak konuşanlara öğretimi büyük önem taşımaktadır. Türkçenin zengin kaynaklarından olan deyim ve atasözlerinin Türkçe öğrenen kişiler tarafından yazılı-sözlü iletişimde doğru kullanılması, öğrencinin Türkçeye hâkimiyet derecesini belirler. Bunun sağlanabilmesi de uygun deyim ve atasözlerinin hazırlanacak materyallerde etkili bir biçimde kullanılmasıyla mümkün olabilecektir.

Kültürümüzde önemli bir yeri olan atasözü ise atalarımızın yaşam deneyimlerini düşünce ve anlayışlarını kuşaktan kuşağa taşıyan, öğüt veren, derin anlamlı kalıplaşmış sözlerdir. Kimin söylediği belli olmayan kısa, özlü, ders çıkarılan ve öğüt veren sözlerdir. Dillerin hazinesi olan atasözlerinin kültürün dildeki yansıması olduğu düşünülürse yabancı dil öğretiminde atasözü kullanımının ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sadece dilin kurallarının öğretimi yeterli değildir aynı zaman dilin kültürel unsurlarının da öğretilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma Türkçe öğrenmek isteyen B1 seviyesindeki yabancı öğrenciler için hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler toplam 100 dakikalık ders için planlanmıştır. Etkinlikler hakkında genel bilgiler verildikten sonra, etkinliklerin gerekçeleri, etkinliklerin hedefleri, etkinliklerin genel yapısı ve işlenişi, etkinlerde geçen kelimelerden oluşan Türkçe, İngilizce ve Almanca görsel listesi, değerlendirme, sonuç ve öneriler hakkında bilgiler verilmiştir. Etkinlik "Ben Atasözümü Doğru Anlatmalıyım" oyununa dayanmaktadır. İlk etkinlik dinleme ve yazma etkinliğidir. Bu etkinlikte Barış MANÇO'nun "Ali Yazar Veli Bozar" şarkısı dinletilerek öğrencilerden bu şarkıdaki atasözlerini bulması istenir ve öğrencilerden kendi kültürlerinde yer alan atasözlerinden örnek vermeleri istenir. Dinleme ve yazma etkinliği ile öğrenciler kendi kültürleri ile hedef kültürü karşılaştırma imkânı bulur. Bu etkinlik yapıldıktan sonra metin işlenir. Metin işlendikten sonra öğrencilere bazı atasözleri ve anlamları karışık olarak verilir ve öğrencilerden bu atasözleri anlamları ile eşleştirmeleri istenir. Üçüncü etkinlikte ise atasözleri eksik olarak verilir ve bu atasözlerini tamamlamaları istenir. Bu etkinlikten sonra metni anlama sorularına geçilir. Metni anlama sorularından sonra yazma etkinliği yapılır, bu etkinlikte öğrencilerden bir atasözü hakkında kompozisyon yazmaları istenir. Altıncı olarak verilen etkinlikte karışık olarak verilen atasözlerini düzeltmeleri istenir. Bu etkinlikten sonra da oyuna geçilir. Oyun yaparak yaşarak öğrenmenin yanında eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturacağından kullanılmıştır. "Ben Atasözümü Doğru Anlatmalıyım" oyunu pandomim esasına dayanır. Oyun bittikten sonra değerlendirme çalışmalarına geçilir. Değerlendirme çalışmalarıyla hedefe ne kadar ulaşıldığı da görülmüş olur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yeni bir alandır. Bu alanda etkinlik sayısı çok fazla yoktur. Günümüzde eğitimde artık yapılandırmacı yaklaşım kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılmalıdır. Bu yaklaşımda yaparak yaşarak öğrenme temel felsefe olmalıdır. Bundan dolayı oyunlarla öğrenciler daha kolay öğrenir. Bizim kültürümüzün bir parçası olan atasözleri öğretilirken mutlaka oyun kullanılmalıdır. Çünkü atasözleri soyut

bir konudur. Eğer sadece sıradan bir düz anlatım metodu seçilirse bu işte başarı sağlanmaz. Yabancılara Türkçe öğretiminde atasözleri öğretimine ağırlık verilmelidir. Atasözleri öğretilirken de mümkün olduğu kadar çok oyun ve görsel kullanılmalıdır. Ayrıca derste yapılabildiği kadar çok etkinlik yapılmalıdır. Ne kadar çok uygulama yapılırsa ders o kadar iyi kavranır.

Anahtar Kelimeler : Atasözleri, kültür, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Kaynakça

Akpınar, M. (2010). *Deyim ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma,* Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.

Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı.* Ankara: Engin Yayınevi

Aksoy, Ö. A. (1984). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, I-Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi

Alacalı, O. (2013). *İlköğretim Türkçe 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Ada Yayıncılık

Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*, İstanbul: Kapı Yayınları

Bayyurt, Y. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansıması.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Ankara: Pegem Akademi

Elçin, Ş. (1986). *Halk Edebiyatına Giriş,* Ankara: Kültür ve Tur. Bak.Yayınları

Ergin, M. (1994). *Üniversiteler İçin Türk Dil,* İstanbul: Bayrak Yayınları

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Kavcar, C. (2004). Anadili Eğitimi, *Ana Dili Dergisi*, (1)

Kula, O.B. (1996). Dilin Kültürelliği ya da Kültürün Dilselliği, *Bilim ve Ütopya, 23:46-47*

Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları

(7325) Kılavuzlanmış Öz-Düzenlemenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Yanlışlarına Yönelik Farkındalıkları Üzerindeki Rolü

Sevil HASIRCI Gaziantep Üniversitesi

Ergün HAMZADAYI Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Geleneksel sınıflarda öğretmen geri bildirimlerine bağlı düzeltmeler, öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmamakta ya da öğretmenler, öğrencilerin yanlışlarına yönelik yeteri kadar ayrıntılı geri bildirim verememektedirler. Bu sorunların giderilmesine yönelik olarak öz-düzenlemenin her öğrencinin uygulaması gereken bir strateji olduğu söylenebilir.

Sosyal bilişsel kuramın savunucularından Bandura'ya göre öğrenme; kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin karşılıklı etkileşimlerinin bir ürünüdür. Bireyler, sahip oldukları davranışların sonuçlarının, çevreleri ile kişisel ilişkilerini nasıl etkilediğini değerlendirerek sonraki davranışlarını buna göre biçimlendirir. Bu da öğrencilerin, öz- örgütleyici (self-organized), etken, öz-yansıtıcı (self-reflective) ve öz-düzenleyici (self-regulating) bireyler olarak ele alınması gereğini ortaya çıkarmıştır.

Zimmerman, Bandura ve Pons (1992) tarafından, "amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme" olarak tanımlanan öz- düzenleme becerisi, öğrencinin öğrenmeye ve sorumluluk almaya motive olmasını etkileyen etkenlerin farkındalığıdır (Perry ve Drummond, 2002). Bu nedenle öz-düzenleme becerisi, sınıf içerisinde akademik başarının önemli bir belirleyicisi olmakla birlikte bireyin yaşam boyu öğrenmesi üzerinde önemli bir etkendir. Öyle ki yabancı dil öğrenen bireyin dil öğrenme sürecinde öğrendiklerini tüm yaşamına yansıtabilmesi dildeki yetkinliğini artırmaktadır.

Günümüzde dil öğrenimini/öğretimini şekillendirmede rehber bir belge niteliğinde olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, öğrenenin, öğreniminin sorumluluğunu almada ihtiyaç duyacağı becerilere vurgu yaparak, bu becerilerin program hedefleri olarak tanımlanmasına katkı getirmiştir. Bu da yabancı dil öğrenen bireylere öz düzenleme becerisinin kazandırılması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisinin gelişimi ise üst düzeyde öz- düzenleme becerisine bağlıdır (Graham ve Harris, 2000). Çünkü bireyin yazma becerisini geliştirmesi, yazma sürecini yönetebilmesiyle yakından ilişkilidir. Öz düzenleyici yazma ise kişinin yazarken kendini gözlemlemesi, aynı zamanda çalışmayı tamamlamak için birtakım stratejileri kullanmasıdır (Pritchard ve Honeycutt, 2007). Öz yeterlik ve öz düzenlemenin geliştirilmesi için ise öğrencilerin tümüne aynı anda aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı eğitim ortamları uygun değildir. Bunun için öğrencilerin kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğretme-öğrenme ortamları düzenlenmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2012). Bu nedenle bu araştırmada öğrencilere kılavuzlama yoluyla yazma becerilerini geliştirmelerine dönük bir strateji izlenmesi planlanmıştır. Buna göre araştırmacılar tarafından öğrencilerin yapmış oldukları yanlışları belirlemeye yönelik kılavuz model geliştirilecek ve bu kılavuz model aracılığıyla öğrencilerin yazmış oldukları metinlere yönelik öz-düzenleme yapmaları sağlanacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; kılavuzlanmış öz düzenleme etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma yanlışlarına yönelik farkındalıkları üzerindeki rolünü belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Yazım yanlışlarını fark edebilme açısından deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamaları arasında yüzde olarak bir değişme var mıdır?

2. Sözlüksel-anlamsal yanlışları fark edebilme açısından deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamaları arasında yüzde olarak bir değişme var mıdır?

3. Sesbilimsel yanlışları fark edebilme açısından deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamaları arasında yüzde olarak bir değişme var mıdır?

4. Sözdizimsel yanlışları fark edebilme açısından deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamaları arasında yüzde olarak bir değişme var mıdır?

5. Biçimbilimsel yanlışları fark edebilme açısından deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamaları arasında yüzde olarak bir değişme var mıdır?

Araştırma 2015-2016 öğretim yılında, Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de C1 düzeyinde öğrenim görmekte olan 30 öğrenci ile gerçekleştirilecektir. Nitel bir araştırma niteliği taşıyan bu çalışmada ilk olarak C1 düzeyinde bulunan bir öğrenciden Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni yazma becerisi kazanımlarına uygun olarak verilen bir konu çerçevesinde bir yazı yazması istenecektir. (Bu yazı, çalışmada ön uygulama ve son uygulama veri toplama aracı olarak kullanılacaktır.) Ardından deney

grubuna yazılı anlatıma yönelik kılavuzlanmış öz-düzenleme etkinlikleri haftada 2 saat olmak üzere toplam -6 hafta süresince- 12 saat uygulanacaktır. Kontrol grubunda ise öğretmen merkezli ve ders kitabına bağlı yazma etkinlikleri devam ettirilecektir.

6 haftanın sonunda deney ve kontrol grubuna ön uygulamada kullanılan metin tekrar verilecek ve öğrencilerden bu metindeki yanlışları çözümlemeleri istenecektir. Öğrencilerin belirledikleri yanlışlara yönelik içerik analizi yapılacaktır. "İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır" (Büyüköztürk vd., 2013).

Verilerin çözümlenmesinde Çetinkaya'nın (2015), Keshavarz (1997) ve Bargezar'ın (2013) çalışmalarından yararlanarak dil öğrenicilerinin hedef dilde yaptıkları yanlışları dilsel açıdan sınıflandırdığı şu beş ulam kullanılacaktır:

1. Yazımsal yanlışlar (Orthographic errors)

2. Sesbilimsel yanlışlar (Phonological errors)

3. Sözlüksel-Anlamsal yanlışlar (Lexico-Semantic errors)

4. Sözdizimsel yanlışlar (Syntactic errors)

5. Biçimbilimsel yanlışlar (Morphological errors)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön uygulama ve son uygulamada yazılı metin üzerinde belirledikleri yanlışlar saptanacak ve bu yanlışlar yüzde ve frekans olarak sunulacaktır.

Öz düzenlemenin geliştirilmesi için öğrencilerin tümüne aynı anda aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı eğitim ortamları uygun değildir. Bunun için öğrencilerin kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2012). Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin yazma sürecinde işlevsel olan dilsel ulamları (sesbilimsel, biçimbilimsel, sözlüksel-anlamsal, sözdizimsel ve yazımsal) kılavuzlayarak öz düzenleme yapmalarına olanak sağlanacaktır. Bu etkinliklerin belirli bir süre devam ettirilmesi, öğrencilerin Türkçenin yapı ve kurallarını kavrayarak yazma yanlışlarına yönelik farkındalıklarını artıracağı ve bu öz-düzenleme sürecini alışkanlık haline getirecekleri öngörülmektedir. Çalışmadan elde edilecek bulguların, yabancılara Türkçe öğretim sürecinde öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi, Öz-Düzenleme, Dilsel Yanlışlar

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chalk, J. C., Hagan-Burke, S. ve Burke, M.D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28 (1), 75-87.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen b2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünümler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties. Baltimore: Brookes Publishing.

Rose, H. ve Harbon, L. (2012). Self-regulation in second language learning: An investigation of the Kanji- learning task. *Foreign Language Annals*, 46 (1), 96-107.

Perry, N. E., ve Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.

Pritchard, R. J. ve Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in ımplementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. Macarthur ve J. Fitzgerald, (Ed.), *Best Practices in Writing Instruction*(s. 28-49). New York, NY: The Guilford Press.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim- kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Pons M. M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Resarch Journal*, 29 (3), 663-676.

(7345) Türkçe Söz Varlığı Öğretiminde Bağlam Algısı ve Türkçe Öğretimi Programları (2006 ve 2015)

Derya YAYLI

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Türkçe eğitiminin önemli unsurlarından biri Türkçenin söz varlığının öğrenilmesi ve öğretilmesidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Ülper ve Karagül, 2011). Söz varlığı öğretimi genellikle okuma eğitimi ile ilişkilendirilse de diğer öğrenme alanlarıyla da yakın ilişki içindedir (Yıldız ve Okur, 2010). Türkçe dersi öğretim programı genel amaçlarında belirtildiği üzere Türkçe, öğrencilerin "[o]kuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri" (MEB, 2006, s.4) amacına yönelik bir derstir. Yani öğrenciler okudukları, dinledikleri ve izledikleri metinleri anlayıp yeni söz varlığı öğelerini konuşma ve yazma öğrenme alanları yardımıyla etkin hale getirirler (Sever, 2000). Öğrencilerin Türkçe derslerinde öğrendikleri söz varlığı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilecekleri öğrenme alanları konuşma ve yazmadır (Sever, 2000). Bu alanlar onlara bildiklerini sergileme olanağı sağlar. Aynı zamanda, yazılı ve sözlü ürünler Türkçe öğretmenleri için öğrencileri sınama fırsatı olarak değerlendirilir.

Türkçe ders kitaplarında metinler aracılığıyla verilen yeni söz varlığı öğeleri çalışma kitaplarında yer alan söz varlığını geliştirme etkinlikleriyle pekiştirilmektedir. Bu etkinliklerde çoğunlukla tahmin, sözlük oluşturma ve cümle içinde kullanma çalışmaları yapılmaktadır. Yeni söz varlığı öğelerinin anlamının tahmin edilmesi, yazılı ya da sözlü bir anlatımda kullanılması öğrencilerin bağlamı etkili kullanmalarını gerektirmektedir. Bir dil bilimi terimi olarak bağlam, Türk Dili Kurumu (2011) tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük'te şöyle tanımlanmaktadır: "Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü, kontekst." Huber (2008) bildirişimde bağlamın öneminden söz ederken bağlamın sadece durumla değil zamanla da ilgisi olduğunun altını çizmektedir. Bu anlamda Türkçenin söz varlığının öğretilmesinde bağlam duyarlığının artırılması oldukça önemlidir (Yaman ve Akkaya, 2012).

Söz varlığının öğretilmesi konusu 2005-2006 ve 2015 Türkçe öğretimi programlarında farklı ele alınmıştır. 2016-2017 öğretim yılından başlayarak uygulanması planlanan yeni Türkçe öğretimi programında yer alan bağlam algısının bir önceki programla karşılaştırılması söz varlığı öğretimi konusuna ışık tutacaktır. Alan yazınında benzeri bir çalışmanın bulunmaması da bu çalışmanın gerekçelerinden biri olmuştur. Bu çalışmanın amacı, yürürlükte olan Türkçe öğretimi programıyla (2005-2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı) önümüzdeki öğretim yılında yürürlüğe girmesi planlanan Türkçe öğretimi programının (2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı) söz varlığı öğretimi açısından karşılaştırılmasıdır. Bu karşılaştırma, programlarda yer alan genel ve özel amaçlar, kazanımlar ve etkinlikler açısından yapılacaktır. Ayrıca farklı öğrenme alanlarına da vurgu yapılacaktır. Böylece bu iki programın bağlam konusuna nasıl yaklaştığı ve bunun söz varlığı öğretimine olası etkileri tartışılacaktır. Sonuç olarak, yapılan değerlendirmeler bazı önerilerle desteklenecektir.

Bu çalışma, 2005-2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nı söz varlığı öğretiminde bağlam algısı bakımından karşılaştırmayı amaçlayan betimleyici nitel bir çalışmadır. Söz varlığı ögeleri kapsamında, programlarda yer alan sözcükler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, kalıp sözler ve diğer ögelerin öğretimine programda nasıl yer verildiğine bakılarak ilişkili unsurlar belirlenecektir. Bu çalışmanın evreni 2005-2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'dır. Örneklemi de bu iki program olduğu için çalışmada evrenle örneklem aynıdır. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanacaktır. Program metinlerinde yer alan amaç, kazanım, etkinlik ve diğer unsurlar taranarak bağlamla ilgili açık ve gizli içerik kodlaması yapılacak (Büyüköztürk vd., 2015) ve temalar belirlenecektir. Verilerin analizinde bu temalar karşılaştırılacak, karşılaştırmanın güvenirliği ve geçerliği için uzman görüşüne başvurulacak ve kodlamalar alandan başka bir araştırmacının kodlamalarıyla karşılaştırılacaktır. Bu kodlamalarda anlaşmazlık olması durumunda, farklı olanlar diğer araştırmacıyla birlikte gözden geçirilerek %100 uzlaşma aranacaktır. Böylece çalışmanın güvenirliği artırılmış olacaktır. Nitel veri analizden elde edilen bulgular; amaçlar, kazanımlar ve öğrenme alanları açısından değerlendirilecek, önerilen etkinlik türleri tartışılacak ve araştırma sonlandırılacaktır. Farklı unsurları göz önüne sermek için programlardan alıntılar yapılacaktır. Belirlenen olumlu ve olumsuz unsurlara dikkat çekilerek bazı alternatif uygulama ve etkinlik önerilerinde bulunulacaktır.

Bu çalışmanın verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular alt başlıklar halinde tartışılacaktır. Bu tartışmada farklı öğrenme alanlarına ait amaç ve kazanımlar konusunda elde edilen karşılaştırma sonuçlarına yer verilecektir. Programlara genel olarak bakıldığında beklenen en önemli sonuç cümle içinde kullanma etkinliği konusundaki değişikliktir. 2005-2006 programı "cümle içinde kullanma" ifadesini kazanımlarda kullanırken 2015 programında bu ifadeye yer verilmemiştir. Bu da bağlam algısı açısından önemli bir değişikliği işaret etmektedir. Cümle içinde kullanma etkinliklerinin bağlam açısından sorunlu olduğu ortadadır. Bu yüzden daha ayrıntılı etkinlik önerilerine gereksinim duyulmaktadır. Çünkü öğrenciler sadece bir cümle içerisinde bağlam yaratmakta zorlanmakta ve eşdizim ilkelerine uyamamaktadırlar. Bu yüzden sözcüksel bağdaşıklık anlayışına bağlı kalacak farklı bağlam etkinliklerinin geliştirilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler : Söz varlığı; Türkçe öğretimi; Bağlam; Program

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30-45.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ülper, H. ve Karagül (2011). Zenginleştirilmiş sözcük öğretimi yaklaşımı bağlamında Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. *IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı,* Adapazarı.

Yaman, H. ve Akkaya, D. (2012). Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: Bağlam türleri. *Turkish Studies, 7*(3), 2599-2610.

Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 1527*, 753-773.

(7435) Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Becerileri İle Edebiyata İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Cevdet EPÇAÇAN

Siirt Üniversitesi

ÖZET

İnsanoğlunun gelişmesinde ve ilerlemesinde şüphesiz en büyük katkılardan birisi olan okuma faaliyetleri de gelişigüzel yapılacak bir eylem değildir; bunun aksine oldukça karmaşık ve özel bir eylemdir. İyi bir okuyucunun ne okuyacağını, nasıl okuyacağını, niçin okuyacağını bilmesi ve okuma eylemi sırasında tam bir yoğunlaşmayla, karşı karşıya bulunduğu metni kavramaya ve ondan sonuç çıkarmaya çalışması gerekir. Bilişsel bir gelişim ve öğrenme yolu olan okumaya ilişkin şöyle bir tanım yapılabilir: **Okuma**, yazıya geçirilmiş bir metindeki kelimelerin **duyu organları** yoluyla **algı**lanıp **anlamlandır**ılması, **kavran**ması ve **yorumlan**masına dayanan **zihinsel bir etkinlik**tir. **Okuma**, yazılı bir metni **gözle izle**yip anlamını kavramak, bilişsel ve psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, **yazılı sembol**lerden anlam çıkarma etkinliğidir.

Tutum, bireyin nesnelere, fikirlere, kurumlara, olaylara ve diğer insanlara ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını organize eden bir eğilimdir. Bireye aittir; bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında tutarlı olmasını sağlar.

İnsanlar, kendileri için psikolojik olarak mevcut olan her şeye örneğin, eşyalara, fikirlere, olaylara, ideolojiye, kurumlara, dinlere ilişkin tutum geliştirebilirler. Bu sebeple kişinin sayılamayacak kadar tutum sahibi olması olasıdır. Tutumların sayısı çok olabilir fakat sınırsız değildir. Hakkında tutum sahibi olunan şey tutum nesnesi olarak adlandırılır. Birey çevresinde çok sayıda bulunan tutum nesneleri içinden kendisi için psikolojik olarak önem taşıyanlara ilişkin tutum geliştirir, yani bireyin tutum geliştirebilmesi için tutum geliştireceği nesnenin aynı zamanda psikolojik bir anlam ifade etmesi gerekmektedir. Tutumum bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Bu üç boyut birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaz; birbirleriyle ilişkilidir ve etkileşim halindedir. Aynı zamanda birbirleriyle tutarlık gösterirler.

Tüm alanlarda olduğu gibi Türk edebiyatı dersi için de tutumların tespiti önemlidir. Edebiyat, aracı ve ortamı dil olan bir güzel sanat dalıdır. Edebiyatın bir sanat dalı olduğu düşüncesinden hareketle insanın kendisini, çevresini, doğayı ve dünyayı tanıması, daha sağlıklı bir biçimde değerlendirmesi ve duyarlık kazanması dil ve edebiyat eğitiminin genel amaçları arasında yer aldığı ifade edilebilir. Kolektif şuurun ana dil ile ifade edilmesi şeklinde ortaya çıkan edebiyat ürünleri, toplumun dün yaşadığı ile içinde bulunulan zamanda yaşadığı hayat tarzını karşılaştırma, eleştirme ve bir araya getirme şeklinden geleceğe yönelik düşünceler üretme, biz ve ben kimliğini diğer bir deyişle kişisel kimlik ve millî kimliği edinme sürecinde başta gelen unsurlardan biridir . Edebiyat eğitiminin toplum açısından önem taşımasında, edebiyat yoluyla bir dilin işlenmesi ve edebiyatın o dilin anlatım imkânlarını artırmasının da payı vardır .Bu nedenlerle edebiyat eğitimi bireylerin kimlik kazanma sürecinde büyük öneme sahiptir. Türk edebiyatı dersi için programda belirlenen hedeflerin öğrenciye kazandırılması noktasında öğrencilerin derse karşı geliştirmiş oldukları tutumlar önemlidir. Programda belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin psikolojik yapılarına uygun ortamlar geliştirmek gereklidir. Edebiyat derslerinde öğrencilere, Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak; her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendireceği hususunda beceriler kazandırmak; tarihî akışı içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiklerini sezdirmek; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılabilecek bilgi ve becerileri kazandırmak; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirmek amaç olarak belirlenmiştir (MEB, 2005). Bu hedefler millî kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasını zaruri kılmaktadır. Öğrencilerin Türk edebiyatı dersini öğrenmeye istekli olması halinde bu hedefleri kazanmada daha fazla çaba harcayacakları gayret sarf edecekleri açıktır.

Bu araştırmada , ortaöğretime devam eden lise öğrencilerinin okuma becerileri ile edebiyata ilişkin tutumlarının bazı sosyal değişkenler açısından değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel yönteme başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Okuma Becerileri Ölçeği" ile "Edebiyata İlişkin Tutum" anketi kullanılmıştır. Okuma Becerileri Ölçeğindeki maddeler “Hiç Yapmam”, “Çok Az Yaparım”, “Ara Sıra Yaparım”, Genellikle Yaparım”, “Her Zaman Yaparım” şeklinde derecelendirilen maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlandırılmıştır. Ayrıca her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, öğrencilerin her maddeye katılma düzeyi “1.00- 1.80: Hiç Yapmam”, “1.81- 2.60: "Çok Az Yaparım”, 2.61- 3.40; "Ara Sıra Yaparım”, “3.41- 4.20: "Genellikle Yaparım”, “4.21- 5.00: "Her Zaman Yaparım” olarak değerlendirilmiştir. Edebiyata ilişkin tutumları ölçmeyi amaçlayan anketteki maddeler ise “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirilen maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlandırılmıştır. Ayrıca her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, öğrencilerin her maddeye katılma düzeyi “1.00- 1.80: Hiç Katılmıyorum”, “1.81- 2.60: Katılmıyorum”, 2.61- 3.40; "Kararsızım”, “3.41- 4.20: Katılıyorum”, “4.21- 5.00: Tamamen Katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

Her iki ölçme aracında da öğrencilerin okuma becerileri ile edebiyata ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemede bağımsız değişken olarak kullanılabilecek demografik özelliklere yer verilmiştir. Araştırmanın evreni Siirt ili merkez ilçesindeki tüm lise öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem olarak tesadüfi örnekleme ve kolay ulaşılabilen örneklemeye başvurulmuştur. Ölçme araçlarını ilgisiz ve kayıtsız dolduran öğrencilerin verileri elendikten sonra kalan 1000 civarındaki öğrencinin verileri değerlendirme için kabul edilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmaktadır. Liseye devam eden öğrencilerin okuma becerileri ile edebiyata ilişkin tutumlarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistik kullanılmaktadır. İki gruptan oluşan bağımsız değişkenler için bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla gruplu bağımsız değişkenler için de tek yönlü varyans analizi ve okuma becerileri ile edebiyata ilişkin tutum düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemede de regresyon analizi kullanılmaktadır. Parametrik olmayan verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi yerine Mann Whitney U Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi yerine de Kruskal Wallis Testi uygulancaktır. Halen verilerin analiz süreci devam etmektedir. Veri toplama araçlarının güvenirlik düzeylerinin belirlenmesinde cronbach alpha güvenirlik katsayısından yararlanılacaktır. Elde edilecek bulgulardan hareketle yorum ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okuma Becerisi, Edebiyat, Tutum.

Kaynakça

AKYOL, H. (2005), Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Pegema Yay. Ankara.

AKYOL, H. (2006), Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Kök Yay.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara: PegemA Yay.

GELEN, İ. (2003), Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜNEŞ, F. (2004), Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Ocak Yay.

KALAYCI, Ş.(Editör) (2005), SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KANTEMİR, E. (1995), Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Engin Yay.

KUŞ, E. (2007), Nicel – Nitel Araştırma Teknikleri, Ankara: Anı Yayıncılık

ÖZBAY, M. (2007), Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I, Ankara, Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2015), Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II, Ankara Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2009), Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi, Ankara, Öncü Kitap.

(7484) 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

Neslihan YAVUZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Şaidin BÜYÜKBAYRAM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Nilgün AÇIK ÖNKAŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde gelişen teknoloji ve değişen dünya yeni değişiklikler ve ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle gelişim ve değişimin önemsenmesi ve eğitime yansıtılması gerekmektedir. Konuların bilimsel güncelliğinin sağlanması ve dönem koşullarına uygun olarak düzenlenmesi açısından eğitimde program geliştirme önemli bir konumdadır. Program geliştirme Demirel'e göre (2012), eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.

Eğitim kurumlarının, diğer kurumlara göre, öğrenmeyi daha etkili ve verimli olarak yapabilmeleri beklenir. Eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen bu görevi istenilen düzeyde gerçekleştirebilmeleri için yapacakları faaliyetleri, öğrenme ve öğretme kurallarına uygun olarak ayrıntılı bir şekilde planlamaları gerekir (Doğan, 1974). Bu planlamalar genel olarak eğitim programları ile yapılmaktadır. Demirel'e göre (2012), eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Bir dersin öğretiminde düşünüldüğünde ise okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği öğretim programları geliştirilerek oluşturulmaktadır (Demirel, 2012, s.6).

Eğitim ve öğretime yön veren öğretim programları, öğretmene neyi, ne zaman, ne kadar, nasıl öğreteceğini gösterir. Eğitimde bu soruların önemi büyüktür. Öğrencide hangi davranışın ne zaman nasıl kazandırılacağı programlarda açıkça izah edilmelidir (Özbay, 2013, s.91).

Anadili, çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadili ile algılayıp kavrar. Dili yetkinleştikçe bilgi ve kültür evrenini de geliştirir (Sever, 2011, s.5). Türkçe öğretimi çalışmalarında çocukların fiziksel, sosyal, duygusal özellikleri dikkate alınmalı ve bu gelişime paralel bir dil eğitimi verilmelidir (Özbay, 2013, s.126). Dil eğitiminde oldukça önemli bir konumda olan Türkçe öğretim programında bu noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Öğrenme-öğretme ortamlarında bütün derslerin anlamaya ve anlatmaya dayalı olduğu, bunun yolunun da kurallarına göre öğrenilmiş sağlam bir dil becerisinden geçtiği bilinen bir olgudur (Kurudayıoğlu, 2012, s.47-48). Anadili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi amaçları vardır. Bu amaçlar, öğretimin her aşamasında öğrencinin düzey, yetenek, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak çeşitlenir (Sever, 2011, s.6). Bu nedenle Türkçe öğretiminde, öğrencinin düzey, yetenek, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış Türkçe Öğretim Programları oldukça önemli bir konumdadır.

Özbay'a göre (2014, s.140), dil bilgisel kurallar sıralanarak, ezberlettirilerek değil her bir dil bilgisel biçimbirimin işlevi sezdirilerek ve anlatıma katkısı kavratılarak hem iyi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir hem de başarılı bir dil bilgisi öğretimi sağlanmış olur. Sever'e göre ise (2011, s.28) Türkçemizin yapı, kural ve olanaklarının öğrencilere uygulamalarla kavratılması; onlarda Türkçeyi doğru kullanma duyarlığı ve bilincinin oluşturulmasında anadilinin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dilbilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir.

Türkçe öğretiminde metinler dil, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek için birer araçtır. Metinler öğrencilere çeşitli becerileri öğretmek için kullanılmalıdır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre metin amaç olmamalıdır. Metinlerden öğrenmek, dil ve zihinsel becerileri geliştirmek için yararlanılmalıdır (Güneş, 2009).

Bu hususlar göz önüne alınarak çalışmanın problem durumunu, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2015 yılında yayınladığı İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının genel özellikleriyle incelenmesi ve değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2015 yılında yayınladığı İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının incelenmesinin ve değerlendirilmesinin yapılması nedeniyle çalışma için tarama modeli uygun görülmüştür. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelinde amaçlar genellikle soru cümleleri ile olur. Bunlar: "Ne idi?", "Nedir?","Ne ile ilgilidir?" ve "Nelerden oluşmaktadır?" gibi sorulardır (Karasar, 2015, s.77). 2015 İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı "Türkçe Dersi Öğretim Programı ne idi?", "Türkçe Dersi Öğretim Programı nedir?", "Türkçe Dersi Öğretim Programı nelerden oluşmaktadır?" gibi sorular doğrultusunda incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Çalışmanın, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2015 yılında yayınladığı İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının genel özellikleriyle incelenmesi ve değerlendirilmesi, problem durumu doğrultusunda betimleme yöntemi kullanılmıştır. Betimleme yöntemi, olayların, olguların, nesnelerin, kurumların veya çeşitli durumların ne olduklarını veya belli özelliklerinin neler olduğunu ortaya çıkarma işlemleridir (Cebeci, 2014, s.21).

İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının içeriğinin ve yapısının incelemesi ve değerlendirilmesi yapılacağından veri toplama aracı olarak doküman tekniği kullanılmıştır. Ekiz'e göre (2013), doküman tekniği, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracıdır. Doküman tekniğinin uygulanmasında ise öğretim programında yer alan ana başlıklar dikkate alınmıştır.

İncelenen programda sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere 3 (üç) öğrenme alanına yer verilmiştir. Sözlü iletişim öğrenme alanında dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin birleştirilerek verildiği; okuma öğrenme alanının anlama, akıcı okuma ve söz varlığı alt gruplarından oluşturulduğu; yazma öğrenme alanında ise süreç temelli yazma modelinin esas alındığı belirlenmiştir.

Programda dil bilgisine öğrenme alanı olarak yer verilmemiştir. Dil bilgisi konuları okuma ve yazma öğrenme alanları ile ilişkilendirilerek kademeli bir şekilde verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sarmal bir şekilde ilerleyen bir kazanım hiyerarşisi oluşturulmuştur (MEB, 2015). İfadesi dikkate alınarak programda yer alan kazanımlar bu doğrultuda incelenmiştir. İnceleme sonucunda toplam 386 kazanımdan 219'unun yani %56,73'ünün ilk kez karşılaşılan kazanım olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde 386 kazanımdan 167'sinin yani %43,27'sinin sarmal özellik gösterdiği söylenebilir.

Metin türlerine, bilgi verici, hikâye edici ve şiir olarak yer verilirken metin türleri ve metin sayıları dinleme/izleme ve okuma başlıkları altında belirtilmiştir. Sınıf düzeylerine göre zorunlu tür belirtilmemiştir.

Anahtar Kelimeler

Program, Türkçe Dersi, Öğretim Programı

Kaynakça

Cebeci, S. (2014). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Doğan, H. (1974). Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 7 (1), 361-385.*

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11), 1-21.*

Karasar, N (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi "Kavramlar, İlkeler Teknikler". Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kurudayıoğlu, M. (2012). Dünyada ve Türkiye'de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri. Murat Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 47-69). Ankara: Pegem Akademi.

M.E.B. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

M.E.B. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özbay, M. (2013). *Türkçe Özel Eğitim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2014). *Türkçe Özel Eğitim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

(7503) 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kavramlaştırma Açısından İncelenmesi

Didem ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Mustafa Volkan COŞKUN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Kavramlar, birbiriyle ilişkilendirilebilen nesne veya olayları zihinsel grup veya kategorilere ayırma yoludur. Kavramlar düşüncelerin merkezinde yer alır ve bazı kuramcılar, kavramları "düşüncenin en küçük yapı taşları veya birimleri" olarak düşünürler (Ormrod, 2006; Akt. Baysen, Güneyli ve Baysen, 2012: 108). Kökü "kavra-" fiiline dayanan "kavram" kelimesi, bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı manasına gelmektedir. "Kavramlaştırma" ise, kelimenin, nesne-ad-düşünce-duygu ilişkisi çerçevesinde dikey ve yatay boyutlar da dikkate alınarak, diğer kelime ve kelime gruplarıyla karşılaştırılması, ilişkilendirilmesi, somut veya soyutlaştırılması, kelimeye derinliğine ve genişliğine yolculuk yaptırılması demektir. Coşkun'a göre (2010: 165) kavramlaştırma, kelimelerin duygu ve düşünce dünyasını algılamaktan, çözümlemekten geçer. Her kelimenin tarihten getirdiği duygu ve düşünce dünyası vardır. Kelimelerin duygu ve düşünce dünyasını anlayabilmek için, art ve eş zamanlı düşünmek ve araştırmak gerekir. Kişiler, kavramlaştırabildikleri kelimeler sayısınca kelime hazinesine sahiptirler. Kavramlaştırılmış kelime hazinesi yeterli olmayanlar, kendilerini, doğayı, diğer insanları ve olayları çözümleyip anlayamazlar. Dilde yaşayarak yaşatarak öğrenme, kavramlaştırmayla gerçekleşir. Bu gerçekleştirilemezse, kavramlaştırılmış kelime hazinesi zengin insanlar yetiştirmek mümkün olmaz. Kelimeler, kavramlaştırıldıkları oranda, kendilerini derin manada ifade eden farklı kelimelerin ortaya çıkmasını sağlarlar, dolayısıyla kavramlaştırma becerisine sahip kişilerin aktif yani kullanıma yönelik kelime hazineleri sürekli olarak artar. Coşkun vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, yazılı anlatımdaki söz varlığını geliştirmek amacıyla, öğrencilere 4 hafta süreyle kavramlaştırma eğitimi verilmiş; çalışmanın sonucunda, öğrencilerin farklı kelime kullanımında % 65, toplam kelime kullanımında %38 oranında artış olduğu; kavramlaştırma eğitiminin söz varlığını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kavramlaştırma becerisi; bireyin kelime hazinesini geliştirmesinin yanı sıra konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin eleştirel düşünme, üretici düşünme, değerlendirme, yorumlama vb. birçok beceriyi de kazanmalarına katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin derin düşünce üretebilmeleri ve başkalarının göremediklerini görebilmeleri, kelimeleri diğer kelime, kelime grubu ve kavramlarla karşılaştırarak ilişkilendirebilmeleri, ancak kavramlaştırma becerisine sahip olmaları ile mümkündür. Coşkun'a göre (2010: 173) dilde gelişmeleri, olgunlaşmaları için eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere planlı bir şekilde kavramlaştırma becerisi kazandırılmalıdır. Kavramlaştırma, kullanılan kelimelerin duygu ve düşünce yükleriyle doldurulması; üretici kelimeleri algılama, üretici kelimelerle düşünme, yorumlama, değerlendirme; kelimelerin duygu ve düşünce dünyalarının çözümlenmesi; üretici kelime hazinesinin zenginleştirilmesi; kelimelerin yaşanması, yaşatılması; akıcı, anlaşılır, üretici, besleyici, uzun soluklu ifade gücü demektir. Kavramlaştırma sayesinde dil bilincine sahip olunur, dil sevilir ve dile saygı gösterilir.

Ders kitapları, öğretmenler tarafından sıklıkla yeğlenen ve kullanılan öğretim materyalidir. Bu nedenle ders kitapları çok boyutlu araştırmalara, eksikliklerin belirlenmesine, sorunların giderilmesi için çözüm önerilerine gereksinim duyar (Şahbaz ve Çekici, 2012: 980). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, Türkçe derslerinin amaçlarına ulaşmasında etkili bir araçtır. Kavramlaştırma becerisini kazandırabilmek ve geliştirebilmek için, kavramlaştırılmış kelime hazinesi zengin metinlerden yararlanmak, ünlü yazarların ve şairlerin eserlerindeki kavramlaştırılmış kelime ve kelime gruplarından örnekler vermek gerekir. Dolayısıyla, ders kitaplarındaki metinlerin, kavramlaştırma becerisine sahip yazar ve şairlere ait metinler olması, öğrencilerin kavramlaştırma becerilerinin geliştirilmesine önemli bir katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmanın amacı 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerini kavramlaştırma açısından incelemek; bağlam-kavram ilişkisi çerçevesinde, yatay ve dikey anlam boyutları dikkate alınarak metinlerdeki kavramlaştırılmış kelime ve kelime gruplarını tespit etmek; Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarına Türkçe ders kitaplarındaki kavramlaştırılmış kelime ve kelime gruplarından hareket ederek örnekler sunmak; yine öğretmen ve öğretmen adaylarına kavramlaştırılmış kelimeleri eş ve art zamanlı duygu-düşünce ilişkisine dayalı olarak tespit edebilmeleri için takip edilmesi gereken yolları göstermek; kavramlaştırma çalışmalarında gerekli olan soyutlama ve somutlaştırma basamakları ve işlemleri hususunda izlenecek ara ve ana irdeleme ve inceleme metotlarını ifade etmek ve böylece, ana dili eğitimi veren öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, kelime-kavramlaştırma-kavram yolculuğunda eğitici ve öğretici yol göstermektir.

Araştırmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi'ne ait 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 24 düz yazı, 6 şiir olmak üzere toplam 30 metin oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

Çalışmada veri toplamak amacıyla, 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 30 metin, kelimelerin nesne-ad-düşünce-duygu ilişkisi çerçevesinde dikey ve yatay boyutları dikkate alınarak diğer kelime ve kelime gruplarıyla karşılaştırılması,

ilişkilendirilmesi, somut veya soyutlaştırılabilmesi yönünden incelenmiş; buradan hareketle, her metin içindeki kavramlaştırılmış kelime sayıları tespit edilmiştir.

Yeryüzünde hiçbir dilin tek tek sözcüklerle konuşulmadığı bir gerçektir. Belli bir kavramı anlatmak üzere her dilde birden fazla sözcük bir araya getirilerek çeşitli tamlamalar, deyimler oluşturulmakta, değişik düşünce, duygu ve bildirileri yansıtmak için de tümceler ve sözceler kullanılmaktadır.(Aksan, 2009: 83). Bu yönüyle bakıldığında, Türkçe ders kitaplarının duygu ve düşünce geliştirici, olgunlaştırıcı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Türkçe ders kitaplarının, ne kadar anlamlı ve yönlendirici olarak hazırlanırsa hazırlansın, bilgi çağının eğitim-öğretim modellerinin uygulanmadığı eğitim-öğretim sistemlerinde istenilen düzeyde etkili olması beklenemez. Türkçe ders kitaplanının etkili olabilmesi için, metinlerdeki bağlamlardan hareketle kelime ve kelime gruplarının dikey ve yatay dünyalarına yolculukların yapılması kaçınılmazdır. Ders kitapları bu mantık, yaklaşım ve gözle ele alınıp değerlendirilmeli ve işlenmelidir. Bu mantık, yaklaşım ve gözle yapılan bu çalışmada, 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kavramlaştırılmış kelime hazinesi bakımından zengin olması ve öğrencilerin kavramlaştırma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayıcı nitelikte olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe ders kitabı, Metin, Kavramlaştırma

Kaynakça

Aksan, D. (2009). Anlambilim - *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (5. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi. Baysen, E., Güneyli, A. ve Baysen, F. (2012).

Kavram Öğrenme-Öğretme ve Kavram Yanılgıları: Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretimi Örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 1 (2), 108-117.

Coşkun, V. (2010). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Temalı Şiirlerinde Kavramlaştırma. Z. Yıldırım, H. Yazıcı Okuyan ve Ş. Kazan (Ed.). *Fazıl Hüsnü Dağlarca Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* 165 – 174.

Coşkun, M. V., Çetin, D., Özkaya, P. G., Erdemir, Z. E. ve Özşavlı, G. (2015). *Kavramlaştırma Eğitiminin Yazılı Anlatımda Söz Varlığına Etkisi.* VIII. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, Sözlü Bildiri. 1-3 Ekim 2015, İstanbul Üniversitesi.

Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). İlköğretim Türkçe 6, 7 Ve 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarında Çocuk İmgeleri. *Turkish Studies*. 7(2), 979-995.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(7517) Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bağdaştırma Algıları

Edip TAŞDEMİR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Mustafa Volkan COŞKUN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Yeryüzünde hiçbir dilin tek tek sözcüklerle konuşulmadığı bir gerçektir. Belli bir kavramı anlatmak üzere her dilde birden fazla sözcük bir araya getirilerek çeşitli tamlamalar, deyimler oluşturulmakta, değişik düşünce, duygu ve bildirileri yansıtmak için de tümceler ve sözceler kullanılmaktadır. İşte biz, "tamlama, deyim gibi söz varlığı içindeki ögeleri, tümce ya da sözceleri anlamlı, kabul edilebilir birimler halinde bir araya getirmeye bağdaştırma adını veriyoruz" (Aksan, 2009: 83). Başka bir ifadeyle "ister bir tamlama isterse bir tümce biçiminde birden çok birimin bir araya gelmesine bağdaştırma adı verilmektedir." Bağdaştırmalar, yakın (alışılmış) bağdaştırma ve uzak (alışılmamış) bağdaştırma olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Yakın bağdaştırmalar, dilde yaygın olan ve kullanıldığında yadırganmayan kullanımları gösterir: Genç adam, körpe salatalık, çizgili defter, kırık testi gibi. Bunları duyduğumuz zaman, zihnimizde çözümlemekte bir güçlük çekmeyiz. Birbiriyle uyuştukları için, dil bilgisine, mantığa ve akla uygun olduğu için doğal karşılanır, kolaylıkla algılanabilir. Uzak bağdaştırmalar ise yeni ve birbiriyle bağdaştırılamayacak kavramların bir arada kullanılmasından ileri gelmektedir. Yunus Emre'nin aşk elçisi, gönül kalesi; Karacaoğlan'ın naz postu, gam yükü; Fuzûlî'nin dert kuşları; Bâki'nin leşger-i gam (gam askeri); Yahya Kemal'in gönül tahtı, ölüm servileri; Ahmet Haşim'in şu'le-i bîzıyâ-i hüzn-i kamer (ayın hüznünün ışıksız şulesi); Attilâ İlhan'ın kül rengi salı, haydut bir akşam; Cemal Süreya'nın yalnızlığın başkenti; Hilmi Yavuz'un ölümün anayurdu, el yazması acılar; Ece Ayhan'ın intihar karası bir fayton; Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın dirseklerimin saadeti; Âşık Veysel'in gönlümdeki köşk gibi kullanımları uzak bağdaştırma örneklerindendir. Anlambilim açısından bakılınca, göstergelerin anlam belirleyicileri ve anlam ayırıcıları arasında bir uyum bulunan ve dinleyen, okuyan tarafından rahatlıkla algılanabilen birleştirmeler yakın bağdaştırma olarak görülürken, ilk bakışta anlam belirleyicileri ve anlam ayırıcıları arasında uyum bulunmayan, yadırgatıcı, dilde kullanılmamış ve mantığa aykırı birleştirmeler ise uzak bağdaştırma olarak görülmektedir. Bununla birlikte uzak bağdaştırmaların ne kastettiği metindeki bağlamlardan anlaşılabilmektedir. Uzak bağdaştırmalar, kullanım alanları genişledikçe, zaman içinde yakın bağdaştırmalara dönüşebilir. Uzak bağdaştırmaların anlam yapısı, Attilâ İlhan'ın "Ne haydut akşamdı ağır nargilelerle" dizesindeki "haydut" sıfatının "akşam"la bağdaştırması üzerinden ele alınırsa: Haydut göstergesinin göndergesel (temel) anlamı değil, aktardığı çeşitli duygular (korku verme, ürkütücülük, tedirginlik veren, kötülüklerin kaynağı, karamsarlık veren) "akşam"a yüklenmiş, korkutucu akşam gibi bir tamlamaya göre çok daha farklı ve etkili duyguların devreye girmesi sağlanmıştır. Böylelikle de dinleyicinin, okuyucunun zihninde tek bir imge, tek bir tasarım yerine değişik duyguların oluşturduğu, bir duygular bütünü yaratılmıştır. "Haydut akşam" tamlamasında da görüldüğü gibi "haydut"un aktardığı duygusal ögeler, sözlüklerde yer almayan değerlerdir. Bunların kullanılması ancak bu gibi tamlamalarda ön plana çıkmakta, etkileyici, coşku verici anlatımlara olanak sağlamaktadır (Aksan 2005; 2009; 2013; 2015). Bu tür bağdaştırmalar yani kelime birliktelikleri oluşturabilmek için Coşkun'un (2010b: 249) da belirttiği gibi, önce kelimelerin duygu ve düşünce dünyasını çözümlemiş olmak gerekir. Çünkü Coşkun'a (2010a: 173) göre, "sözcüklerin gökyüzlerini keşfetmeden, başka bir deyişle, kavramlar dünyalarını oluşturamadan, kavramları çözümleyemeden dil dünyasında dolaşmak, besleyici, geliştirici, olgunlaştırıcı duygu ve düşünce dünyaları oluşturmak mümkün değildir." Etkili anlatım çabasının bir ürünü olan uzak bağdaştırmalar yoluyla kelimelerin gökyüzü keşfedilerek sözlüklerde yer alan anlamlarının dışına çıkılmakta, kavramlar akla gelmedik izahlarla dile getirilmekte, zengin bir imge dünyası oluşturulmakta ve dil sıradanlıktan kurtarılarak anlatıma güç kazandırılmaktadır. Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bağdaştırma algılarının ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır.

Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bağdaştırma algılarının belirlenmesi için yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016: 14). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektedir (Karasar, 2003: 77). Araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin bağdaştırma algılarının belirlenmesi için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Sözü edilen araçta, Millî Eğitim Bakanlığı onayıyla özel yayınevleri tarafından basılan ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılında başta Muğla ili olmak üzere Türkiye genelinde kullanılan 5 (FCM Yay.), 6 (Gizem Yay.), 7 (Cem Veb Ofset) ve 8. (Yıldırım Yay.) sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden seçilmiş 101 adet tamlama ve deyim gibi kelime gruplarından oluşan bağdaştırma yer almaktadır. Adı geçen ders kitaplarını, ilgili eğitim-öğretim yılında okutmuş, alanında deneyimli üç farklı Türkçe öğretmeninin görüşleri dikkate alınılarak veri toplama aracına son şekli verilmiş ve ardından uygulamaya geçilmiştir. Elde edilen bulgular; oranı en yüksek yakın bağdaştırmalar, oranı en yüksek uzak bağdaştırmalar ve yakınlık uzaklık derecesi birbirine denk olan bağdaştırmalar olmak üzere üç ulamda değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre; bir ve dördüncü sınıf olmak üzere çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı "tarhana çorbası"nı yakın bağdaştırma olarak nitelendirirken yine çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı "kahvenin ak gönlü"nü uzak bağdaştırma olarak nitelendirmişlerdir. "Tarhana çorbası" dışında çalışmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin tamamı "demli çay"ı yakın bağdaştırma olarak görürken dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamı "Adana İstasyonu"nu yakın bağdaştırma olarak görmüşlerdir. "Kahvenin ak gönlü" dışında birinci sınıf öğrencilerinin tamamı başka bir bağdaştırmayı uzak bağdaştırma olarak görmezken dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamı "damla damla korku, beyaz ölüm ve bulutları gütmek"i uzak bağdaştırma olarak görmüşlerdir. Yakınlık ve uzaklık derecesi birbirine denk olan bağdaştırmalar değerlendirildiğinde; "sağlam düşünceler ve uzay çağı çocukları"nı birinci sınıf öğrencilerinin yarısı yakın, diğer yarısı uzak bağdaştırma olarak belirlerken "çıplak ağaçlar, onur işi, tek yüreğin heyecanı ve gök dolusu leylek"i çalışmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin yarısı yakın, diğer yarısı uzak bağdaştırma olarak belirlediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Türkçe Eğitimi, Yakın Bağdaştırma, Uzak Bağdaştırma, Bağdaştırma Algısı.

Kaynakça

Aksan, D. (2005). *Halk Şiirimizin Gücü, Türk Halk Şiirinin Doruklarında Bir Şiir Dili İncelemesi* (2. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2009). Anlambilim - *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (5. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (2013). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili (Dilbilim Açısından Bakış)* (7. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 1. 2. 3. Ciltler* (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Büyüköztük, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, M. V. (2010a). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Temalı Şiirlerinde Kavramlaştırma. Z. Yıldırım, H. Yazıcı Okuyan ve Ş. Kazan (Ed.). *Fazıl Hüsnü Dağlarca Sempozyumu:* 22 - 24 Ekim 2009, *Bildiriler Kitabı*(s. 165 – 174). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Yayınları.

Coşkun, M. V. (2010b). *Türkçenin Ses Bilgisi* (2. Baskı). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Karasar, N. (2003) *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaplan, Ş. ve Yıldırım Şen G. (2014a). *İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.

Kaplan, Ş. ve Yıldırım Şen, G. (2014b). *İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı.* Ankara: Yıldırım Yayınları.

Müftüoğlu, A. ve Bektaş, S. (2014). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 5. Sınıf*. İstanbul: FCM Yayıncılık.

Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2014). *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı.* Ankara: Cem Veb Ofset.

(7520) Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Aliye ERDEM
Ankara Üniversitesi

Ayşegül BAYRAKTAR
Ankara Üniversitesi

ÖZET

İlkokul, büyük oranda bireylerin temel bilgi ve becerileri kazandığı, tutum ve değerlerin oluştuğu bir dönemi kapsar. Özellikle bu yıllarda verilen eğitim-öğretimin niteliği, bireyin hem eğitim yaşantısını hem de bireysel yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Bu da ilkokulda eğitim-öğretim hizmetlerini yürütecek sınıf öğretmeninin var olan sorumluluğunu daha da arttırmaktadır. Çünkü teknolojik gelişmeler ne kadar hızlı olursa olsun özellikle ilköğretimde sınıf içerisinde öğretmenin yerini dolduracak teknolojik bir araç yoktur (Akyol, 2010: 161).

Bireylerin bilgi birikimlerinin temelini oluşturmada ilk olarak ilkokuldaki sınıf öğretmenleri akla gelir. Senemoğlu (1992: 143), sınıf öğretmeninin, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip dönemlerden 5-11 yaşlarındaki çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran kişi olduğunu ifade etmektedir. Eğitim ve öğretimi etkileyen en önemli öge olan öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde en çok öğrenciler ile iletişim kurar.

İlköğretim öğrencileri, anadili ailelerinden öğrenmiş olarak okula gelmektedirler. Ancak, ailenin çocuğa verdiği temel anadil eğitimi oldukça önemli olmakla birlikte, dilin kuralları ve doğru kullanımı açısından yeterli değildir. Türkçe dersini Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun şekilde öğrenemeyen bir öğrenciden diğer bilim dallarında da başarılı olması beklenemez. Bu nedenle öğretmenlere, özellikle sınıf öğretmenlerine çok büyük görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere nitelikli bir anadil eğitimi verebilmeleri için kendilerinin yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

Ana dili öğretiminin temel amacı, bireylerin düşünme ve iletişim becerilerini ve anlama gücünü geliştirmek, toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunmak, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmak, bireylerde sözcük dağarcığını zenginleştirmek, temel dil bilgisi kurallarını öğretmek, dil bilinci ve sevgisini oluşturmaktır (Kavcar, 1988: 262; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 3).

Ülkemizde ana dili öğretimi tüm dersler aracılığıyla dolaylı olarak yapılmaya çalışılsa da ana dili öğretiminin temel sorumluluğu Türkçe derslerindedir. Bu nedenle bireylere zihinsel gelişmelerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında Türkçe öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005, 132). Türkçe öğretiminin temel amacı, bireylerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme becerisi kazandırmaktır. Ayrıca Türkçe öğretimi içerisinde dil bilgisi kuralları sezdirilerek, dil becerilerinin gelişimine dayanak oluşturularak, içinde yaşanan dili kavratmaktır (Adalı, 1983: 35; Erdem ve Çelik, 2011: 1033). Bu amaçların yerine getirilmesi birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfın sonuna kadar süren Türkçe öğretiminin etkili olması ile olanaklıdır (Sever, 2003: 28).

İlkokulda etkili ve nitelikli bir Türkçe öğretiminin gerçekleştirilebilmesi sınıf öğretmenlerinin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinde en etkin role sahip olan, öğrenciyle sürekli etkileşim hâlinde bulunan, eğitim programının uygulanmasından sorumlu olan, öğretimi yönlendiren, eğitim-öğretimle ilgili değerlendirme çalışmalarını yöneten kişidir (Evran Acar, 2010: 90). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili temel bilgi, beceri, ilke ve yöntemleri içeren kazanımlarla donanık olmaları beklenir. Sınıf öğretmenleri Türkçe öğretimiyle ilgili söz konusu bu kazanımları, lisans eğitimleri sırasında Türkçe öğretimi dersi ile edinmeye çalışmaktadırlar. Bu düşünceden hareketle, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi konusundaki niteliklerini artırmaya katkı sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39).

Nitel araştırmalarda örneklem seçimi araştırma amacının özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 87). Bu araştırmada nitel araştırmalar için daha uygun olduğu kabul edilen amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasını (Patton, 2002: 46; Glesne, 2012: 59) olanaklı kılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmaya, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören ve Türkçe Öğretimi dersini almış olan son sınıfta olan sınıf öğretmeni adayları katılmıştır.

Araştırma verileri, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu soruların yer aldığı yapılandırılmış yazılı görüşme formu ile toplanmıştır. Yazılı görüşme formunda yer alan sorular oluşturulurken öncelikle alanyazın incelenmiş, oluşturulan taslak görüşme formu alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda veri toplama aracına son biçimi verilmiştir.

Nitel araştırmalarda veri analizi kapsamında veriler, birimlere ayrılır, kodlanır, veriler arasındaki bağlamları görmek ve temalar oluşturmak için sentezlenir (Bogdan ve Biklen, 2007: 159). Bu araştırmada da nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi konusunda kendilerini pek çok yönden yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılması düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokulda farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgi ve dikkatlerini çekecek nitelikte ders planı hazırlayacakları düşünülmektedir. Öğrencilerin çok farklı kaynakları kullanarak yaratıcı materyaller geliştirecekleri, dersin amacına uygun sanatsal nitelikli metinleri öğretim aracı olarak kullanacakları, öğrencilerin kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştırıcı etkinlikler planlayacakları, sınıf içinde iş birlikli çalışmalara yer verecekleri kısacası öğrencilerin aktif olarak katılacakları bir öğretim süreci planlayacakları düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının hazırlayacağı ders planlarında araştırmacıların yardım ve katkılarıyla, ayrıca uygulamanın ardından öğretmen adayı ile gerçekleştirilecek olan değerlendirme çalışmalarının öğretmen adayının Türkçe öğretimi konusunda kendisini daha nitelikli bulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe öğretimi, sınıf öğretmeni adayları, öğretmen yetiştirme, sınıf içi uygulamalar

Kaynakça

Adalı, O. (1983). *Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne.* Dil Öğretimi Özel Sayı Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 47(379): 31-35.

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun).* Ankara: Pegem Akademi.

Bogdan, C. R. & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods*. USA: Person International Edition.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. Çev.,Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). *Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler*. Turkish Studies, 6(1): 1030-1041.

Evran Acar, F. (2010). *Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 8(1): 89-115.

Kavcar, C. (1988). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20*(1-2)*: 261-273.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). T*ürkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenler İçin).* Ankara: Engin Yayınları.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative researh and evaluation methods.* (3rd Edition). California: Sage Publications, Inc.

Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye ile Karşılaştırılması- Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu, 143-156.

Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

(7527) Kavramlaştırmanın Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

Nilgün AÇIK ÖNKAŞ
Muğla Sıtkıkoçman Üniversitesi

Mustafa VOLKAN COŞKUN
Muğla Sıtkıkoçman Üniversitesi

ÖZET

Bilginin çok hızlı gelişip değiştiği bu çağda toplumların bu hıza ayak uydurmaları için düşünen, yaratan, problemleri çözen, kendini sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyacı vardır. Bu yeterliğe sahip insanların yetişebilmesi için ise eğitim programlarının bu yönde eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Bu bağlamda insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir araç olan dil öğreniminin yapıldığı Türkçe dersleri bireylerin sağlıklı duygu ve düşünce gelişimi için son derece önemlidir. Türkçe öğretimiyle beraber diğer bütün öğrenme alanlarının amacına ulaşması için de dil öğretimi gereklidir. Dil öğretiminin temel hedefi, bireylerin değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir. Daha sonra bu gelişimle beraber dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri beklenir.

Türkçe öğretiminin ilk sekiz yıllık programında dört temel beceri; okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma olarak belirlenmiştir. Bu becerilerin gelişimi yaşam süresince devam eder. Bu süreçte öğrencilerin yaş ve sınıflara göre uygun duygu ve düşünce öğretimi verilmesi son derece önemlidir.

Duygu ve düşünce öğretiminde kavramlaştırma öğrencilerin, rastlantısal veya sistematik duygu ve düşünmeleri üzerinde etkili olacak ve bu sürecin zenginleşerek gelişmesini sağlayabilecektir. Türkçe öğretiminde duygu ve düşünce öğretimi çalışmaları kavramlaştırma ile yapılamamaktadır. Bu varlıkların iç dünyada kavramlaştırılamamasına ve bu varlıklara gereken değerin verilememesine yol açmaktadır. Kavramlaştırma öğrencilerin dil becerilerini günlük hayatta kullanırken duruma uygun duygu ve düşünce üretmelerini sağlamaktadır. Kelimelerin duygu ve düşünce dünyasının algılanması, anlaşılması kavramlaştırma ile mümkündür. Varlıkları ve kelimeleri kavramlaştırma becerisini edinemeyen ve geliştiremeyenlerin düşünce üretiminde problemler görülebilir.

Kavramlaştırma becerisini kazandırma çalışmaları oldukça önemlidir. Bu becerilerin kazandırılmasında edebi eserlerden özellikle de şiirlerden yararlanmak gerekir. Şairlerin sahip oldukları kelime hazineleri onların çevrelerini algılayıp yorumlamaları sonucu eserlerine yansır. Pek çok yazar ve şairde kavramlaştırma becerisi vardır. Yazar ve şairlerin edebi eserlerinden örneklerle kavramlaştırma becerilerine derslerde dikkat çekilerek kavramlaştırma becerileri öğrencilere irdelenerek öğretilmelidir. Kavramlaştırma becerisine sahip olmayan bireylerin kendilerini ifade etmede, toplumu algılayıp anlayabilmede buna uygun duygu, düşünce ve davranış geliştirmede problemleri bulunur. Bu problemlerin giderilmesinde edebi örneklerden yararlanılması yazar ve şairlerin kavramlaştırma becerilerinin öğrencilerle birlikte irdelenmesi önemli bir dikkat oluşturacaktır. Bu dikkatin geliştirilmesinde öğrencilerin kendi yazdıkları nesir veya şiir metinlerindeki kavramlaştırma becerilerine bakılmalıdır.

Kavramlaştırılamamış kelimelerle konuşan ve düşünen bireylerin günü kurtaracak hayatını idame ettirecek cümleler kurdukları, kelimelerin ruh dünyasına inemedikleri görülmüştür. Bireylerin düşünce üreten, düşünceyi geliştiren, problem çözen, doğayı gözlemleyen, algılayan ve anlamlandıran hâle gelebilmeleri sağlıklı kavramlaştırma öğretimi ile mümkün olabilecektir. Varlıklara ad olan kelimelerin ruh dünyalarını algılamadan, kavramlaştırmadan onları layığıyla duygu ve düşünce dünyamıza katamayız.

İnsan, yaratılışı gereği, karşılaştığı nesne, kavram ve durumları adlandırarak onlara hakim olma isteğinde olan bir varlıktır. Adlandırma, aynı zamanda bir anlamlandırmadır. Bu adlandırma ve anlamlandırma sürecinin bir sonucu olarak dili yaratan insan, aynı zamanda, bir tarih ve gelenek de oluşturmaya başlamıştır. Kavramlaştırma çalışmaları, soyut düşünce becerilerinin çatısını temsil eder. Kavramlaştırma, nesne ve olayların algılanan temel öğelerini, örgütleyerek kavram haline getirme demektir. Kavramlaştırma ile soyut düşünce becerisinin sol beyin ile sağ beyin arasında bir köprü oluşturduğunu düşünebiliriz.

Kimi Avrupalı araştırmacılara göre "imge dili" (Aksan, 2004: 57) olarak tanımlanan Türkçe, soyut kavramları somutlaştırarak bir gösterene bağlama yönünden oldukça güçlü bir dildir. Türk ulusunun dil yaratma becerisi, en soyut kavramları bile içselleştirilirken doğadaki somut varlıklardan yararlanmasını sağlamıştır.

Türkçenin güçlü ve doğurgan yapısının yanı sıra onu anlatım bakımından da güçlü kılan bir özelliği, kavramlaştırma sırasında gözleme ve doğaya dayanması, soyut kavramları somutlaştırarak dile getirmesidir.

Necip Fazıl Kısakürek, Ahmet Haşim, Yahya Kemal gibi şairlerin şiirlerinde kavramlaştırma becerisine sahip oldukları görülmektedir. Kavramlaştırma becerisini net olarak yansıtan bu edebi örneklerle kavramlaştırma becerisi kazanan öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Bu çalışmada kavramlaştırma becerisini kazanan öğrencilerin buna paralel olarak yazılı anlatım becerileri gelişti mi sorusuna cevap aranacaktır. Bunun için deney ve kontrol grupları oluşturulacak ve deney grubuna iki ay süre ile edebi ürünlerle kavramlaştırma öğretimi verilecektir. Bu süre sonrasında öğrencilere bir ay süresince

yazılı anlatım çalışmaları yaptırılacak ve öğrencilerden alınan örnekler kavramlaştırma becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilebilmesi açısından incelenecek ve elde edilen bulgular yorumlanacaktır.

Bireylerde bir şeyin nesne olarak temsil ettiği şeyin ötesinde, algısal olarak bir anlamı olmasıyla, o anlamın nasıl oluşturulduğunu belirleme becerisi olan kavramlaştırma yeteneğinin geliştirilmesi önemli çalışmalardır.

Kavramlar, bir dizi deneyimler sonucu edinilen tecrübeler doğrultusunda zihinde oluşturulan görüntüleri içerir. Örneğin; "şefkat" dediğimizde gözümüzün önüne bir resim gelir. Bu resim geçmiş deneyimlerimizle şekillenmiş, canlı algıları içeren yeniden deneyimlemeyle şekillenmiş bir resimdir. Kavramlaştırılan varlıklar, duygu ve düşünceyi özetleyen bir zihinsel imge oluştururlar.

Türkçe derslerinde kavramlaştırma örnekleri ile duygu ve düşünce eğitimi verilen öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştiği gözlemlenmiştir. Yazılı anlatımlarında varlıklara ad olan kelimeleri kavramlaştırdıkları bu varlıklara değer verdikleri, bu varlıkları değerine paralel duygu ve düşünce dünyalarına katabildikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : KAVRAMLAŞTIRMA, YAZILI ANLATIM BECERİLERİ, TÜRKÇE DERSLERİ

Kaynakça

Açık Önkaş, N. (2014). Çağdaş Türk Dünyası Şairlerinde Ana Dili Değeri. The Journal of Academic Social Science Studies. 26.85-96. Doi: hhtp://dx.doi.org/10.9761/JASSS2397.

Balay R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim", Ankara Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 37,(2), 67 – 82.

Buran, A. (2016). Dil İlişkileri ve Kavram Tercümeleri Üzerine Bir Değerlendirme. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/ahmet_buran_dil_iliskileri_kavram.pdf (06.03.2016 tarihinde erişilmiştir)

Coşkun, M. V. (2009). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Temalı Şiirlerinde Kavramlaştırma. Fazıl Hüsnü Dağlarca Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Sempozyum Dizisi: 3, 165-174.

Çer, E. (2010). Şiirde Fonetik-Semantik İlişkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.

Taşdemir, E. (2014). Türkçe Eğitimi Bölümü 1 ve 4.Sınıf Öğrencilerinin Kavramlaştırma Becerilerinin Karşılaştırılması.

Türkmen,Y. (2010). Lirik Şiirlerdeki Sözcük ve Sözcük Gruplarının Anlamlarıyla Sesleri Arasındaki İlişkinin ve Kavramlaştırmanın Türkçe Eğitimindeki Yeri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.

Açık Önkaş, N. & Volkan Coşkun (2006). Fonetik Laboratuarı Destekli Edebiyat Öğretimi, Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 19-21 Nisan 2006, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.

(7697) Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi

Mehmet Nuri KARDAŞ Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Erhan ŞAHİN MEB

ÖZET

Bireylerin toplumsallaşması sürecinde önemli iletişim biçimlerinden birisi, bir anlatma becerisi olan konuşma'dır. Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde özellikle konuşma becerisi üzerinde önemle durmak gerekmektedir. Nitekim günlük yaşamda bireylerin en çok başvurduğu iletişim yollarından birisi konuşmadır.Bu anlamda öğrencilere verilecek konuşma eğitiminin bazı nitelikler taşıması gerekmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndabu nitelikler şu şekilde belirtilmektedir: Konuşma becerisi, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açılarından önemlidir (MEB, 2006:6).

Öğrencilere sosyal hayatta ve özellikle grup önünde etkili konuşma becerisi kazandırmanın önemli yollarından birisi konuşma kaygı ve korkularını gidermekten geçer. konuşma kaygısı; günlük genel iletişim esnasında duyulan ve topluluk önünde konuşma sırasında duyulan kaygı olmak üzere iki iki şekilde ele alınabilir. Topluluk önünde yaşanan konuşma kaygısı, özellikle belirli bir topluluk önünde konuşulacağı zaman ortaya çıkması yönüyle genel iletişim kaygısından ayrılır. Fakat bazı araştırmacılar hitap etme eylemi esnasında ortaya çıkan bu durumu genel olarak iletişim korkusu şeklinde tanımlamaktadır (Clevenger, 1959). Konuşma kaygısı her toplumda olduğu gibi bizim toplumumuzda da yaygın bir olgudur. Dolayısıyla toplumlarda verilen eğitimde öğrencilerin konuşma kaygılarını gidererek topluluk önünde de etkili konuşma becerilerini geliştirecek öğretim yöntemlerine yer vermek gerekmektedir.

Öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve kaygılarını olumlu yönde geliştirecek öğretim yöntemlerinden birisi "mikro öğretimdir".

Mikro öğretim, "gerçek sınıf ortamının daha küçültülmüş ve sınırlandırılmış biraz da yapaylaştırılmış bir öğretim ortamıdır" (Görgen, 2003, 56). İlk kez 1960 yılında Stanford üniversitesinde deneysel bir programın parçası olarak geliştirilen ve öğretmen eğitimine nitelik kazandırmak amacıyla kullanılan mikro öğretim, son yıllarda ülkemizde de yoğun olarak kullanılmaktadır (Aydın,2013; Bulut, 2015;Saban ve Çoklar, 2013; Sevim, 2013).

Görgen'e göre (2003, 57-58) mikro öğretim yönteminin uygulanma aşamaları şu şekilde olmalıdır:

Belli bir konuda 10-15 dakikalık bir ders planın hazırlanması

Dersin işlenmesi, varsa video kamera ile kaydedilmesi

Dersin izlenmesi ya da video kameraya kaydedilen dersin izlenmesi

Dersin hem öğretmen hem de izleyen grup tarafından değerlendirilmesi (Mikroöğretim değerlendirme formunun doldurulması) Ayrıca, grup üyelerinin öneri, katkı ve eleştirileri sonucu bazı düzeltmelerin yapılması

Dersin tekrar hazırlanıp işlenmesi

Yeniden değerlendirme yapılması.

Mikro öğretim yöntemi her ne kadar öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini artırma amacıyla ortaya çıkmış olsa da son zamanlarda bu yöntemle ilgili çalışmaların pek çok farklı alanda kullanıldığı görülmektedir (Kavas, 2009; Yoğurtçu, 2009).Bu çalışmada da oratokul öğrencilerinin Türkçe konuşme becerilerini geliştirmede "mikro öğretim"in etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

Mikro Öğretim'in öğrencilerin konuşma beceri ve kaygılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Bu çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Van İli İpekyolu İlçesi'nde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren MEB'e bağlı bir devlet ortaokulunda gerçekeleştirilmiştir. random yöntemiyle belirlenen deney ve kontrol gruplarında 8 haftalık bir uygulama gerçekleştirimiştir.

Araştırmanın verileri Oğuzhan Sevim (2012) tarafından hazırlanan "Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)" ve "Türkçe Etkili Konuşma Ölçeği (TEKÖ)" ile elde edilmiştir.

KKÖ, beş basamaklı Likert (1: Hiçbir zaman, 2: Çok az, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman) dereceleme ölçeğine göre yapılandırılmış 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri üç alt boyuttan oluşmaktadır. 1-11. maddeler "konuşmacı odaklı kaygı", 12-17. maddeler "çevre odaklı kaygı" ve 18-20. maddeler "konuşma psikolojisi odaklı kaygı" ile ilgilidir. Ölçekte yer alan 20 maddenin tamamı anlamca olumsuz yargılardan oluşmaktadır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe Etkili Konuşma Ölçeği (TEKÖ) kullanılmıştır. Ölçek; ses, sunum, üslup ve ifade, konuşmaya odaklanma ve dinleyicileri dikkate alma, becerilerini ölçen boyutlardan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve ölçek maddeleri Türkçe eğitimi alanında uzman beş öğretim üyesiyle görüşülmüş, uzmanların olumlu görüşleri alındıktan sonra ölçeğin maddelerinde değişiklik yapılmadan aynı şekilde kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçek; "Tamamen katılıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5'li likert tipindedir.

Ön uygulama yapılarak ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Ön uygulama sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha *(KR 20)* değeri 0.90 olarak belirlenmiştir. Bu tutarlık katsayısı, ölçeğin oldukça güvenilir ve kullanılabilir olduğunu göstermektedir

Bu çalışmanın amacı mikro öğretimin öğrencilerin etkili konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerine etkisini incelemektedir. Araştırmanın problem durumuyla ilgili şu sorulara cevap aranmıştır:

Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygıları hangi düzeydedir?

Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerileri hangi düzeydedir?

Mikro öğretimin 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısına etkisi ne düzeydedir?

Mikro öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin etkili konuşma becerilerine etkisi ne düzeydedir?

8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygıları orta düzeydedir.

8.Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerileri düşük düzeydedir.

Mikro öğretim ile yapılan uygulamalar 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygısını anlamlı düzeyde azaltmıştır.

Mikro öğretim ile yapılan uygulamlar 8. sınıf öğrencilerininTürkçe etkili konuşma becerilerini anlamlı düzeyde artırmıştır.

Anahtar Kelimeler : Türkçe Öğretimi, Konuşma Becerisi, Mikro Öğretim, Konuşma Kaygısı

Kaynakça

Aydın, İ. S. (2013). The effect of micro-teachıng technique on Turkish teacher candidates' perceptions of efficacy in lesson planning, implementation, and evaluation. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(43), 67-81.

Bulut, K. (2015). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Görgen, İ. (2003). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 56-63.

Saban, A. & Çoklar, A. N. (2013). Pre-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teachingpractise classes. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 12(2), Sevim, S. (2013). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 303-313.234-240.

Kavas, G. (2009). Video destekli web tabanlı akran değerlendirme sisteminin mikroöğretim uygulamaları üzerine etkileri: bilgisayar öğretmenliği adayları örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı.

Yoğurtçu, K. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "mikro öğretim tekniği": Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi hazırlık sınıflarında karşılaştırmalı bir çalışma. Dil Dergisi, 146, 49-70

(7776) Nasıl Bir Türkçe Eğitimi -Bir Eğitim Durumu Örneği-

Merve YILMAZ

Ankara Üniversitesi

ÖZET

Aksan'a göre (1975:422), anadil *"ilk önce anneden, daha sonraları ise aşama aşama ailenin diğer fertleri, yakın çevre ve çocuğun içerisinde bulunduğu ortamda kavradığı; bilinçaltına inen ve biraylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir."* Bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan etmenin anadili olduğunu düşündüğümüzde anadili eğitiminin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Yıldız (2008:46); anadili öğretiminin, bir ulusun, kendi çocuklarına ilk önce ailede daha sonra ise eğitim kurumlarında, dillerini kullandırabilme düşüncesiyle yapıldığını söyler. Kavcar vd. (2016:12), anadili Türkçe öğretiminin amaçlarını şu altı madde ile verir:

"Anlama gücünün geliştirilmesi

Anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması

Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi

Sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi

Temel dilbilgisi kurallarının kavratılması

Dil sevgi ve bilincinin uyandırılması."

Şüphesiz ki bir anadili dersi olarak Türkçenin öğretilmesinde bu altı amaç dersin temelini oluşturmaktadır. Ancak bu temelin sağlıklı olarak kurulabilmesi için verimli bir ders ortamının oluşturulması gerekmektedir. Bu ortamın oluşumunda çoklu uyaranların kullanılması önemlidir. Türkçe dersi salt bir dilbilgisi öğrenimi dersi değil dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin edinilmesine yanıt vermesi gereken bir derstir. Doğal olarak dersin işlenişi ve eğitim durumları da bu amaçlara göre yapılandırılmalıdır. Kocaman (1994:6-8), anadili öğretimindeki en büyük eksikliğimizin, öğretimi öğrenciler için çekici ve işlevsel hale getirmeyişimiz olduğunu belirtir. Yalnızca dilbilgisi alıştırmalarıyla ve estetikten yoksun metinlerle hadeflenen amaçlara ulaşmanın güç olduğu üzerinde durur. Bu çalışmada da öğretmenlere örnek oluşturabilecek, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini devindirmeye yönelik, onları derste etkin konuma getirebilecek, temel dil becerilerinin edinimini sağlayabilecek, tam öğrenme modeli baz alınarak bir eğitim durumu geliştirilmiştir. Bu çalışma, 6. Sınıf öğrencilerine yönelik toplam 10 ders saatini kapsayacak biçimde şekillendirilmiştir. Çalışmada doğa ve evren izleğinin içerisinde MEB'in 6. Sınıf Türkçe dersi kazanımlarını hedefleyen etkinliklere yer verilmiştir.

Anadili eğitiminin başarılı olabilmesi için, öğrencilere estetik haz veren, onların düş ve düşünce evrenini geliştiren metinlerin derslerde ele alınması gerekir. Öte yandan karikatür, tablo, müzik, fotoğraf, kısa ve uzun çekim filmler, şarkı vb. gibi güzel sanatların pek çok farklı kolunu da işe koşmakta yarar vardır. Böylelikle dersler hem daha zevkli işlenebilir hem de, öğrenciler çoklu uyaranlarla karşılaştıkları için, hedeflenen kalıcı izli öğrenmeler gerçekleşebilir. Bu çalışmada da bu öneriler kılavuzluğunda öğrencilerin dikkatini çeken, onları güdüleyen, öğrencilerin eleştirel düşünmelerine olanak tanıyan, kendilerini sözel ve yazılı olarak ifade edebilecekleri alıştırma ve görsel, işitsel ve yazılı metinlere yer verilmiştir.

Bu eğitim durumu, öğrencilere dilsel ve düşünsel becerilerin en etkili biçimde nasıl kazandırılabileceği sorusuna yanıt vermek için, somut etkinliklerle örnekler verilerek oluşturulmuştur. Hazırlanan eğitim durumu, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu eğitim durumunda adı geçen becerilerin (hedef ve kazanımlar), uygulamalarla geliştirilmelerine yönelik eğitim-öğretim anlayışları yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Veriler; dil öğretimi, edebiyatı sevdirme, üst düzey düşünme becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesine dönük etkinlikler ile eğitim durumu hazırlama konusundaki bilimsel kaynaklardan, bilgisunardan, Türkçe ders kitabından, 6. sınıf Türkçe dersi kazanımlarından, Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen eğitim durumlarından yararlanılarak elde edilmiştir. Veri kaynaklarının incelenmesinin ardından, dil öğretiminde hedeflenen becerilerin geliştirilmesine olanak tanıyacak bir eğitim durumunun nasıl yapılandırılması gerektiği üzerinde bir taslak oluşturulmuş; eğitim durumu bu taslağa uygun bir biçimde şekillendirilmeye çalışılmıştır. On ders saati sürecek biçimde oluşturulan bu eğitim durumunun temel aracı 6. sınıf öğrencilerinin etkileşime girebileceği, uzmanlarca onaylanmış bir metin olan "Haritada Bir Nokta" (Sait Faik Abasıyanık) öyküsü seçilmiş; diğer tüm görsel, işitsel, yazılı metinler ve etkinlikler de bu öykünün izleği çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Hazırlanan soruların açık uçlu olmasına özen gösterilmiştir. Sorular, öğrencilerin düş ve düşünce evrenini devindirecek biçimdedir. Öğrencilerin kendi yaşalarından da yola çıkarak yanıtlanması beklenen, konuşma becerisini geliştirmeye dönük etkinlikler hazırlanmıştır.

Eğitim durumunda öğrencilerin dikkatini çekme, onları güdüleme, öğrencilerin yanıt verme süreçlerinde onlara ipucu verme, dönütte bulunma, hatalarını düzeltme ve pekiştireçler de gerekli yerlerde kullanılmıştır. Çalışmanın uygulanabilirliği bir Türkçe öğretmenine gösterilerek, öneriler doğrultusunda, eğitim durumuna son biçimi verilmiştir.

Hazırlanan bu eğitim durumu 6. sınıf öğrencilerinin MEB'ce hazırlanan "Doğa ve Evren" izleği çerçevesindeki amaç ve kazanımlara uygun olarak geliştirilmiştir. MEB, bu izlek çerçevesinde öğrencilerin beş amaç kapsamında otuz üç farklı kazanımı edinmelerini hedeflemiştir. Bu eğitim durumunda, amaç ve kazanımlardan yine beş amaç kapsamında yirmi dokuz farklı kazanımı edindirebilecek etkinliklere somut bir biçimde yer verilmiştir. Buna göre hazırlanan eğitim durumunun uygulanmasının ardından öğrencilerde beklenen kazanımlardan bazıları şunlardır:

"Metnin konusunu belirler.

Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.

Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.

Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

Eş ya da yakın anlamlı sözcükleri kavrar.

Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.

Türkçenin kurallarına uygun tümceler kurar.

Yazısını bir ana düşünce etrafında planlar.

Düşünce yazıları yazar."

(MEB:2013).

Anahtar Kelimeler : Türkçe Eğitimi, Tam Öğrenme, Bütünsel Yaklaşım, Çoklu Uyaran, Eğitim Durumu, Üst Düzey Düşünme Becerileri.

Kaynakça

*Abasıyanık, S. (2001). "Havuz Başı-Son Kuşlar" İstanbul: Bilgi Yayınevi.

*Aksan, D. (1975): "Anadili" Türk Dili, sy:285, sf:423-434.

*Aslan, C. (2010, Aralık). "Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları –Bir Eğitim Durumu Örneği-" Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 127-152.

*Büyüköztürk, Ş., vd.(2016). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" Ankara: Pegem Akademi.

*Çelik, T. (2013). "Dil ve Edebiyat Öğretimi" Ankara: Anı Yayıncılık.

*Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). "Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İÇin Türkçe Öğretimi" Ankara: PegemA Yayıncılık.

*Deniz, K. (2013). "İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Klavuz Kitabı" Ankara: MEB Yayınları.

*Kavcar, C., vd. (2004). "Türkçe Öğretimi" Ankara: Engin Yayınevi.

*Kavcar, C., vd. (2011). "Yazılı ve Sözlü Anlatım" Ankara: Anı Yayıncılık.

*Kavcar, C.,vd. (2016). "Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin" Ankara: Anı Yayıncılık.

*Kocaman, A. (1994): "Ana Dili Öğretiminde Bilgi ve Kullanım Boyutu" Çağdaş Türk Dili, c. 6, sy: 77-78, sf: 6-8.

*Yıldız, C., vd. (2008)." Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi" Ankara: Pegem Akademi.

(7809) Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersi Basılı Öğretim Materyallerinde Konuşma Becerisini Öğretim Sürecinde Değerlendirmede Kullanılan Ölçme Araçları

Zeynel HAYRAN

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Çok yönlü varlık olan dil, insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan kurumdur. İletişim, bilgi, düşünce, istek ve buyrukların aktarılması ve yanıtlanmasıdır. İletişimde, gönderici ile alıcı arasında ortak bir araç gereklidir. Konuşan iki insan arasında bildiriyi aktaran araç, dildir (Aksan, 1979:11; Aksan, 2003:28). Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme etkinliklerinde yer alan doğal bir araçtır. Dil, anlama ve anlamaya dayalı dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden oluşur (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995: 56). Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Öğretme sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, kişilerin anlama ve anlatma güçlerini dilin kurallarına uygun yöntem ve teknikler kullanarak geliştirmesidir. Konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinde birçok kaynaktan yararlanılmaktadır. Bu kaynaklardan biri de Türkçe dersi basılı öğretim materyalidir. Türkçe dersi basılı öğretim materyali Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz kitabından oluşmaktadır. Özçelik (1998: 129)'e göre, öğretim materyalleri, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere işaret ve açıklamaları sunmada, işaret ve açıklamaların tam olarak anlaşılmasını sağlamada, öğrenilmesi beklenen davranışları göstermeye özendirmede, davranışları denemelerine izin verme ve kolaylaştırmada, beklenen davranışları pekiştirmede, istenmeyen davranışları düzeltmede, istenilen davranışları ortaya çıkarmada yararlanılan araç ve gereçleri kapsamaktadır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli ögelerinden birisi de değerlendirmedir. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini sağlamaktır. Değerlendirme amaca, yapıldığı zamana ve kullanılan ölçüte göre sınıflandırılabilir. Bu amaçla, öğretim sürecinin başında girdiler, süreçte öğretim ve öğrenme, sonuçta çıktılar değerlendirilir. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler eğitim öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabilir (MEB, 2006:214; Atılgan, Kan ve Doğan, 2009).

Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme "süreç değerlendirmesi" olarak adlandırılmaktadır. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Konuşma öğrenme alanını değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir (MEB, 2006:6, 214; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011:239-240; Göçer, 2014:2-12).

***Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası:EGT.E2.16.023**

Çalışmanın yöntemi doküman incelemesidir. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitimle ilgili araştırmada, ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 188). Çalışma kapsamında Türkiye'de 2015-2016 Öğretim yılında ortaokul 6. sınıfında kullanılan Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinde (Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı) konuşma becerisini öğretim sürecinde değerlendirmede kullanılabilecek ölçme araçlarının kullanım düzeyinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bulgular olabildiğince sayısallaştırılacak, çizelge ve şekillerle de desteklenerek sunulacaktır. Bulgulardan hareketle, konuşma becerisini öğretim sürecinde değerlendirmede kullanılan performans görevleri, proje çalışmaları, öğrenci ürün seçki dosyası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, gözlem tekniği, kavram haritaları, çalışma yaprakları, anekdot kayıtları, kontrol listeleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, tutum ölçekleri, öğrenme günlükleri, drama, dereceli puanlama anahtarı, holistik (genelleyici, bütünsel) değerlendirme, analitik değerlendirme bakımından biri kamu diğeri özel iki yayınevine ait ortaokul 6. sınıfı Türkçe dersi basılı öğretim materyalleri karşılaştırılacaktır.

Ortaokul 6. sınıfında kullanılan Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinde (Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı) konuşma becerisini değerlendirmede kullanılabilecek öğretim sürecinde konuşma becerisini değerlendirmede kullanılan performans görevleri, proje çalışmaları, öğrenci ürün seçki dosyası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, gözlem tekniği, kavram haritaları, çalışma yaprakları, anekdot kayıtları, kontrol listeleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, tutum ölçekleri, öğrenme günlükleri, drama, dereceli puanlama anahtarı, holistik (genelleyici, bütünsel) değerlendirme, analitik değerlendirme ölçme araçlarının kullanım düzeyi bakımından, anlamlı farklılıklar olması beklenmektedir. Ayrıca, Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinde kullanılan ölçme araçları ile İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma becerisini öğretim sürecinde değerlendirmede kullanılması önerilen ölçme araçları arasında uyumsuzluklar olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim Malzemesi, Öğretme Durumu, Öğretim Süreci, Türkçe Öğretimi, Konuşma Eğitimi, İletişim

Kaynakça

Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil-Ana çizgileriyle dilbilim 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyülü düzen...* Ankara: Bilgi.

Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: 2006.

Atılgan, H., Kan, A. ve N. Doğan(2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı: Ankara.

Büyüköztürk, Ş.(2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PEGEM.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.A. vd.(2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM.

Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü.* İstanbul: Multilingual.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PEGEM.

Güneş, F.(2013). *Türkçe öğretimi-Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PEGEM.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve S. Sever (1995). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için.* Ankara: Engin.

Keçik, İ. ve L.U. Subaşı (2001). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: A.Ü. AÖF.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

Özçelik, D.A.(1998). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM.

Özçelik, D.A.(1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.

Sever, S., Kaya, Z. ve C. Aslan. (2013). *Etkinliklerle Türkçe eğitimi.* İzmir: TUDEM.

Sönmez, V., Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Şenbay, N. (2006). *Söz ve diksiyon sanatı.* İstanbul: Yapı Kredi.

Taşer, S. (2009). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.

Temizyürek, F. , Erdem, İ. ve M. Temizkan (2011). *Konuşma Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Turgut, M.F., Baykul, Y.(2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PEGEM.

Yıldırım, A., Şimşek, H.(2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

(7869) Durum ve Olay Yazılarına Göre Öbek-Anlam İlişkisi

Mustafa Volkan COŞKUN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Perihan Gülce ÖZKAYA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Erdemir EZGİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Dilin iç yapı dünyasında şekillenen söz dizimi, hem anlam, hem de diziliş bakımından önem taşır; dolayısıyla anlam ve diziliş birbirlerini destekleyen iki temel unsurdur. Cümlenin oluşturumu sırasında dil becerisi-zihin-mantık üçlüsü senkronize bir şekilde görev yapar ve bunlar uyum içinde olmak zorundadırlar. Uyumsuzluk olması durumunda, dilin istemleri doğrultusunda cümleler kurulamaz, anlam-yapı ilişkisi oluşturulamaz. Her dilin kendine özgü söz dizimi kuralları vardır. Dünyada mevcut bulunan dil ailelerindeki dillerde söz dizimleri birbirlerinden farklıdır ve dillere göre yapılan çalışmalarda bu kurallar ortaya konulmuştur. Aynı şekilde Türk dilinde de cümlelerdeki söz dizimleriyle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda cümleyi meydana getiren kelime veya kelime gruplarından oluşan anlamlı birimler ayrıştırılmış ve ayrıştırılan anlamlı birimler, soru-cevap mantığı doğrultusunda özne, dolaylı tümleç, zarf, nesne, yüklem gibi terim adlarıyla ifade edilmeye çalışılmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla, hatta hemen hemen her zaman yazılı metinlerden faydalanılmıştır. Faydalanılan metinlerin hemen hemen hepsi edebi metinlerdir. Ülkemizde Türk dilinin söz dizimiyle ilgili yapılan çalışmalar, genellikle Türk dil bilgisi kitaplarında sentaks bölümü içinde sığ bir alanda yer almaktadır. Müstakil olarak kitap çalışmaları da yok denecek kadar azdır. Bu çalışmalarda da sadece, cümlelerde birbirleriyle bir bütün teşkil eden yapılar ayrıştırılmış ve ayrıştırılan birimler, terim adlarıyla ifade edilmiştir. Bu çalışmalar soru-cevap mantığı doğrultusunda yüzeyde kalan şekle dayalı çalışmalardır. Çalışmalarda derin anlamları bulacak, bulduracak şekilde bir yol izlenmemiştir. Bu yönüyle bakıldığında dil bilgisi eğitimi alan öğrenciler, cümlede geçen birimlerin sınırlarını çözmekte zorlanmakta ve söz dizimi çalışmalarında sıkça hatalar yapmaktadırlar. Konuyu sadece yüzey yapıda anlamaya çalışmak, derin yapıya inememek, öğrencilerin dil becerilerinin de yeterince gelişememesine sebep olmaktadır. Yüzey yapıda takılıp kalmak, sadece ezbere birkaç soruyu sorup, cevabını almayı ifade etmektedir. Oysa, öğrencilerin dil becerilerinin, dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik dil hazinesinin gelişmesi, sadece derin yapıya inmekle mümkündür. Bu tür deri yapı çalışmaları öğrencilerin, dil-düşünce-düş ilişkisi bağlamında dil becerileri bakımından gelişmesini sağlamaktadır. Çoğu kez derin yapı bağlamında düşünceyi devreye sokmak zordur. Düşüncenin devreye girebilmesi için ciddi bir kelime hazinesine sahip olmak ve düş dünyasının hareketliliğini sağlamak gerekir. Cümlede söz dizimi çalışmaları, derin yapıya dayalı olarak, basamaklı bir şekilde, kolaydan zora, dardan genişe doğru ilkokuldan itibaren başlamalıdır. Bunun için de örnek çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Biz, bildirimizde, Sait Faik Abasıyanık'ın durum hikayesi "Şişt Şişt" başlıklı hikayesiyle, Refik Halid Karay'ın olay hikayesi "Boz Eşek" başlıklı hikayesi karşılıklı olarak ele alıp, derin yapıya dayalı olarak analiz ederek, Türkçe ders kitabı yazarlarına ve konuyla ilgilenenlere faydalı olacağını düşündüğümüz örnek bir çalışma ortaya koymaya çalışacağız.

Nitel yöntemler, derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân verir. Analizler için önceden belirlenmiş kategorilerin bir sınırlandırması olmaksızın gerçekleştirilen bir alan çalışması; nitel araştırmanın derinliğini, açıklığını ve detaycılığını desteklemektedir (Patton, 2014: 14). Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013: 40). Durum çalışması, araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015: 97). Araştırmanın veri toplama tekniği doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi, tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Duverger (1973)'in "belgesel gözlem" diye adlandırdığı bu yöntemi, Rummel (1968) ve birçok araştırmacı "doküman metodu" olarak adlandırmışlardır. Best (1959) ise bu yöntemi "mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi" olarak tanımlamıştır (Akt. Karasar, 2007: 183).

Bu çalışmada, Sait Faik Abasıyanık'ın durum hikayesi "Şişt Şişt" başlıklı hikayesiyle, Refik Halid Karay'ın olay hikayesi "Boz Eşek" başlıklı hikayesi karşılıklı olarak ele alınıp, derin yapıya dayalı olarak analiz edilecektir. Bu nedenle çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür.

Ülkemizde söz dizimi çalışmalarının az sayıda olması, dil bilgisi kitaplarına sıkıştırılıp bırakılması, yüzey yapıda şekle dayalı olarak yapılması, cümle bahsinin düşünce ve düşe yönelik olarak işlenememesine yol açmaktadır. Oysa hayatımızın her anında bizimle olan cümle, insanoğlunun gerçek, düzenli ve devamlı bir paydaşıdır. Cümleyi anlamak, anlamlandırmak esas itibarıyla üzerinde yapılacak çalışmalara bağlıdır. Bu çalışmalardan biri, hatta en önemlisi yapılacak olan söz dizimi çalışmalarıdır.Klasik anlayışla yapılan söz dizimi çalışmalarında yüzeyde kalınmakta, derine inilememektedir. Derine inebilmek

için dil-düşünce-düş üçlüsünün insan zihninde birlikte ve uyumlu çalışması, çalıştırılması gerekmektedir. Bu üçlünün oluşturulması ve oluşturulacak uyumun gerçekleştirilebilmesi için, ciddi düzeyde dil-düşünce-düş eğitimine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu eğitim, ilkokuldan itibaren sistematik bir şekilde uygulanmalıdır.

Bu çalışmamızın,sonuç olarak,bu alanda çalışacaklara rehber olabileceğini,derin yapıya inilerek, cümleyi oluşturan anlamlı birimlerin kolayca bulunabileceğini, birimlerin günlük hayatla ilişkilendirilerek anlamlandırılabileceğini, dil-düşünce-düş ilişkisi bağlamında dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin geliştirilebileceğini, soyut yapıların daha kolay anlaşılabileceğini, soyut ve somut (soyut-soyut, soyut-somut, somut-somut) varlıklar arasında anlamlandırmaların daha doğru ve sağlıklı yapılabileceğini var sayıyoruz.

Anahtar Kelimeler : Söz Dizimi, Anlamlı Birim, Dil - Düşünce - Düş İlişkisi

Kaynakça

Abasıyanık, S. F. (2002). *Alemdağ'da Var Bir Yılan.* İstanbul : YKY.

Aksan , D. (1997). Anlam Bilim, Anlam Bilim Konuları ve Türkçenin Anlam Bilimi , Ankara: 1997 .

Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri (Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, 3. Baskıdan Çeviri). Miraç Aydın* (Çev.). Ankara: Siyasal.

Coşkun M. V. (2008) . Türkçenin Ses Bilgisi, İstanbul : IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara : Nobel.

Karay, R. H. (2010). *Memleket Hikâyeleri.* İstanbul: İnkılap.

Koutny, I. (2001). Syntax and Prosody: Case Study of Hungarian, Prosody 2000 (Editörler: Stanislaw Puppel, Grazyn Demenko) . Poznon .

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma (Desen ve Uygulama için Bir Rehber).* Engin Karadağ (Çev.). Ankara: Nobel.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* Mesut Bütün& Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(7922) Türkçe Eğitimi Öğrencilerinin Ruhsal Zekâ Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Abdulkerim KARADENİZ

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Ruhsal zekânın tanımı ile ilgili araştırmacıların arasında görüş ayrılıkları vardır. Bazı araştırmacılar, Gardner'ın çok zekâ kuramındaki zekâ alanlarının ruhsal zekâyı karşıladığını düşünmektedir (Emmons, 2000; King ve DeCicco, 2008; Vaughan, 2002). Bazı araştırmacılar ise ruhsal zekânın tam ve kesin bir tanımının olmadığını (Mayer, 2000), söylerken bazıları ruhsal zekânın karşılığı olarak varoluşsal zekâ tanımını kullanmayı tercih etmektedirler (Gardner, 2000; Halama ve Strizenec, 2004).

Ruhsal zekâ, bireyin sahip olduğu anlamların farkına varmasıdır. Günlük yaşamımızda yaptığımız işin bizim için ne ifade ettiği, bizim değerlerimizle ne kadar örtüştüğünü sorgulatan ruhsal zekâmızdır ve bu soruları birçok kişi çalışma hayatının bir döneminde kendisine sormuştur. Bu bir nevi, sahip oldukları ve yaptıkları arasında ne derece tutarlılık olduğunu değerlendirmedir. Bireyin kendisini huzurlu hissetmesini ve doğru bir iş yaptığına inanmasını sağlar (Üstten, 2008, 76).

Wolman (2001) ruhsal zekâdaki varoluşsal unsurlara dikkat çeker. Wolman ruhsal zekâyı hayatın anlamı ile ilgili nihai soruları sorma yeteneği olarak tanımlar. Aynı zamanda eş zamanlı olarak yaşadığımız dünya ile bizim aramızda kusursuz bağlantı kurma yeteneği olarak tanımlar. Wolman (2000) ruhsal zekâ modeline hayatın ruhsal/manevi boyutunu anlama yeteneğini de ekler. Aynı zamanda ruhsal zekâ, insanın belirli tipteki problemleri, özellikle ruhsal ve ahlaki problemleri, çözmesine imkân verir.

King (2008), ruhsal zekâyı farkındalık, bütünleştirme, maddi olmayan uygulamalara uyabilme ve insan varlığının fizikötesi yanlarına katkıda bulunan birtakım zihinsel yetenekler olarak tanımlamanın daha doğru bir yaklaşım olacağını söyler.

Ruhsal zekâ üzerindeki en önemli çalışmalardan biri de Zohar ve Marshall'a (2000) aittir. Ruhsal zekâ Zohar ve Marshall (2000) tarafından zekâ hiyerarşinin en tepesine yani duygusal zekâ (EQ) ve akıl zekâsının (IQ) üzerine yerleştirilmiş ve en yüksek zekâ türü olarak tanımlanmıştır. Zohar ve Marshall (2000) nörolojik bulgulara güvenerek ruhsal zekânın, beynin birleştirici düşünmenin üçüncü sürecini temsil ettiğini ileri sürmektedirler. Bu üçüncü süreç, akılcı ve duygusal zekânın daha düşük seviyedeki işlemlerini deneyimlerimizi tekrar kavramsallaştırmak ve düzenlemek için birleştirmektedir ve böylece bizim anlama yeteneğimizin, ruhsal ve ahlaki doğayı daha yüksek düzeyde kavramamıza izin vermektedir.

Araştırmacılar genel olarak ruhsal zekâ kavramının, Gardner'ın (2000) varoluşsal zekâ olarak adlandırdığı zekâ alanını içerdiğini ifade ermektedirler (Nasel, 2004; Vaughan, 2002; Zohar ve Marshall, 2000). Halama and Strizenec (2004) ise bu konu üzerine odaklanmışlar ve ruhsal zekâ ile varoluşsal zekânın bahsedildiği şekilde aynı kavramı ifade edip etmediğini araştırmışlardır. Ruhsallık ve varoluşsal psikoloji ile ilgili daha önceki çalışmaları inceleyen Halama and Strizenec (2004) ruhsal ve varoluşsal zekânın, bazı ortak yönlerinin yanı sıra ilgisiz yönlerinin de olduğu sonucuna varmışlardır.

Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ruhsal zekâ özelliklerinin incelenmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine ise aşağıda yer verilmiştir:

1. Öğrencilerin ruhsal zekâ özellikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin ruhsal zekâ özellikleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin akademik başarıları ile ruhsal zekâ özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

4. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile ruhsal zekâ özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

5. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanma alışkanlıkları ile ruhsal zekâ özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

6. Öğrencilerin ruhsal zekâ özellikleri ile öz-düzenleme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ruhsal zekâ özelliklerini cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, kitap okuma alışkanlığı, sosyal medyayı kullanma alışkanlığı ve öz-düzenleme becerisi bakımından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen "Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği" ve Aydın vd. (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öz-Düzenleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiş olup araştırmanın örneklemini Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 183 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

* Bu çalışma EGT.E2.16.030 proje numarası ile Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin değerlendirilmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, oneway anova, scheffe, korelasyon ve regression analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 programı kullanılmış ve verilerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur. Tablo 1'de Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin cinsiyetleri ile ruhsal zekâ özellikleri ortalamaları arasındaki istatistiki değerler yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerinin Cinsiyet ile Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	T	p
Erkek	59	4,03	,579	,590	,556
Kız	124	3,98	,509		

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin ruhsal zekâ özellikleri ölçeği ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05). Tablo 2'de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ruhsal zekâ özellikleri ölçeğinden aldıkları puanların tek faktörlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	*Sınıf*	*n*	$\overline{X}$	*Ss*			
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	51	4,00	,482			
	2. Sınıf	45	4,03	,443			
	3. Sınıf	57	4,01	,537			
	4. Sınıf	30	3,89	,708			
	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
	Gruplar arası	,399	3	,133	,466	,706	-
	Grup içi	51,061	179	,285			
	Toplam	51,460	182				

Tablo 2'de öğrencilerin ruhsal zekâ özelliklerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05). Bu durum, öğrencilerin ruhsal zekâ özelliklerinin sınıf düzeylerine göre değişmediği sonucunu ortaya koymaktadır. Tablo 3'te öğrencilerin Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği ortalamaları ile diğer değişkenler arasındaki istatistiki değerlere yer verilmiştir.

Tablo 3. Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği ile Değişkenler Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Ruhsal Zekâ Özellikleri	Kitap Okuma	Akademik Başarı	Öz-Düzenleme	Sosyal Medya
Ruhsal Zekâ Özellikleri	r	1	,225**	,041	,184**	-,132
	p		,002	,586	,013	,068
Kitap Okuma Alışkanlığı	r	,225**	1	,323**	,125	-,090
	p	,002		,000	,093	,227
Akademik Başarı	r	,041	,323**	1	,002	-,020
	p	,586	,000		,954	,785
Öz-Düzenleme	r	,184**	,125	,002	1	-,089
	p	,013	,093	,954		,233
Sosyal Medyayı Kul. Alışkanlığı	r	-,132	-,090	-,020	-,089	1
	p	,068	,227	,785	,233	

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır. n=183

**. Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde ruhsal zekâ özellikleri ile kitap okuma alışkanlığı (r=,225, p<,01) ve öz-düzenleme becerisi (r=,184, p<,01) arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Akademik başarı ve sosyal medyayı kullanma alışkanlığı arasında ise herhangi bir ilişki söz konusu değildir.

Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ruhsal zekâ özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin "Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği"nden aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

2. Öğrencilerin ruhsal zekâ özellikleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

3. Öğrencilerin ruhsal zekâ özellikleri ile kitap okuma alışkanlığı (r=0,225) ve öz-düzenleme (r=0,184) becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ruhsal zekâ özellikleri ile akademik başarı ve sosyal medyayı kullanma alışkanlığı arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Ruhsal zekâ, öz-düzenleme, akademik başarı, kitap okuma alışkanlığı, sosyal medyayı kullanma alışkanlığı.

Kaynakça

Aydın, S.; Keskin, M. Ö. ve Yel, M. (2014). Turkish adaptation of the self-regulation questionnaire: A study on validity and reliability, Turkish Journal of Education, 3(1): 24-33.

Emmons, R. A. (2000a). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. The International Journal for the Psychology of Religion, 10, 3-26.

Emmons, R. A. (2000b). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. The International Journal for the Psychology of Religion, 10, 57-64.

Gardner, H. (2004). Multiple intelligences. İstanbul: Alfa Publication.

Halama, P. & Strizenec, M. (2004). Spiritual, existential, or both? Theoretical considerations on the nature of higher intelligences. Studia Psychologica, 43, 239-253.

King, D. B. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. PhD Thesis, Unpublished. Trent University, Ontario, Canada.

King, D. B. and DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of Spiritual intelligence. Journal of Transpersonal Studies, 28(1): 68-85.

Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? The International Journal for the Psychology of Religion, 10(1): 47-56.

Nasel, D. D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality. PhD Thesis, Unpublished. University of South Australia.

Üstten, A. U. (2008). The application of spiritual intelligence to the education of literature under the light of new developments brought by quantum science. PhD Thesis, Unpublished. Ankara: Gazi University Institute of Educational Sciences.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? Journal of Humanistic Psychology, 42, 16-33.

Wolman, R. (2001). Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters. New York: Harmony.

Zohar, D. ve Marshall, I. (2004). Connecting with our spiritual intelligence. İstanbul: Meta Publication.

(7923) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Ve Tutarlılık

Abdulkerim KARADENİZ

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Metin dil bilimle okuma eğitimi ve yazma eğitimi arasında da yakın bir ilişki söz konusudur. Metinleri okuma, anlama, metin üretme çalışmaları ana dili ve yabancı dil eğitiminin en temel etkinliklerindendir. Diğer bilim dalları, metinlerin her şeyden önce içerikleriyle, hangi bilgileri ilettikleriyle, neyi, nasıl söyledikleriyle ve ne tür bir etki yarattıklarıyla ilgilenmelerine karşın, metin dil bilimi, metinlerin içeriğinden çok, bizzat metnin oluşturulmasında etkili olan kuralları, metinlerin üretimi ve iletişimsel işlevleriyle ilgilenir Okuma eğitiminde metin yapısından hareketle yazarın vermek istediği mesajın bulunması, metnin yapılara ayrılması, bağdaşıklığı sağlayan unsurların tespiti ve tutarlığı sağlayan unsurların bulunması gibi eylemler metnin daha iyi anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlayacaktır. Yazma eğitiminde ise metni oluşturan bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının yazma kalitesini nasıl etkilediği ve iyi bir metinde olması gereken niteliklerden hareketle öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği önemli hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma eğitiminin amacı öğrencilere duygu ve düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade etme becerisi kazandırmaktır. Yazma eğitimi alanında yapılan uygulamalı çalışmalarda daha çok öğrenci kompozisyonlarındaki dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları ve biçimsel özelliklerle ilgili sorunlar değerlendirilmekte; metin içi bağlantılar, geçişler, metin elementlerini oluşturma, metindeki konu akışı ve kompozisyonun temelini oluşturan metin yapıları üzerinde hemen hemen hiç durulmamaktadır.

Metin dil bilimi (Text Linguistics), bir metni yapısal ve anlamsal bütünlükleri açısından değerlendirerek ve bu değerlendirme sonucunda metni oluşturan temel unsurları anlamaya yönelen yeni bir yaklaşımdır. Metin dil bilimi, metinde yer alan anlam öbeklerinin birbirleriyle olan bağlantılarını ve ilgisini ortaya koymaktadır (Aytaş, 2008: 56). Metin dil bilimi, metni metin olma ölçütlerinden belki de en önemlileri olan bağdaşıklık ve tutarlılık bakımlarından değerlendirerek metnin yapısını ortaya koymaya çalışır.

Metinler; kelimeler, kelimelere gelen ekler ve cümlelerden oluşan yapılardır. Bu unsurlar bir araya gelerek birbirini tamamlar ve anlamlı söz grupları oluştururlar. Bu eklerin, kelimelerin ve kelime gruplarının birbirleriyle olan bağlantılarını doğru bir şekilde ortaya koymak, metin üzerine sağlıklı bir yorumun inşa edilmesi adına önemlidir. İşte bu anlam ilgilerinin ortaya konulmasına bağdaşıklık diyoruz. Bir metinde bağdaşıklık, bir ögeyi açıklamak ya da yorumlamak için başka unsurların kullanılması ve bu unsurlara dayanarak açıklamalar yapılmasıdır.

Metin dil biliminin üzerinde durduğu, metin ölçütü olarak kabul ettiği diğer bir unsur ise tutarlılıktır. Bir metinde bağdaşıklık unsurlarından daha çok tutarlılık aranmakta ve tutarlı olmayan metinler yetersiz ve eksik bulunmaktadır (Aytaş, 2008: 57). İyi hazırlanmış bir metinde biçimsel olarak yer alan bağdaşıklık unsurlarının yanında anlamsal tutarlılığın da bulunması gerekmektedir. Metnin tutarlılığı, metinde anlatılmak istenenin, metnin bütününü kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesi, sonra söylenenlerin öncekileri desteklemesi ve metnin kendi içinde çelişmemesidir.

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri ile tutarlı metin oluşturma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin tutarlı metin oluşturma becerileri öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?

3. Metnin uzunluğu ile bağdaşıklık ve tutarlılık arasında bir ilişki var mıdır?

4. Metnin tutarlılığı ile bağdaşıklık araçları (gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı) arasında bir ilişki var mıdır?

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri ile tutarlı metin oluşturma becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013:187).

Çalışma 2013-2014 öğretim yılında güz yarıyılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören yaklaşık 320 1. sınıf öğrencileri arasından gönüllü olarak araştırmaya katılan 126 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Türkçe Eğitimi Bölümünden 23, Sınıf Öğretmenliğinden 21, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden 21, Fen Bilgisi Öğretmenliğinden 18,

Bilgisayar Teknolojileri Öğretmenliğinden 23 ve İlköğretim Matematik Öğretmenliğinden 20 öğrenci katılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun 49'u erkek, 77'si kızdır.

Metinlerde yer alan bağdaşıklık araçlarının belirlenmesinde Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "Bağdaşıklık Araçlarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek aracılığı ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan bağdaşıklık araçlarının kullanım ortalamasına ulaşmak ve bunları sayısal verilerle ifade etmek amaçlanmıştır. Metinlerin tutarlılık bakımından değerlendirilmesinde ise Can (2012) tarafından geliştirilen "Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek için "bağımsız gözlemciler arası uyum" yöntemine başvurulmuştur. Buna göre rastgele seçilen otuz yazılı anlatım kâğıdı araştırmacı, bir Türkçe eğitimi ve iki Türk dili ve edebiyatı eğitimi uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra bu değerler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında gözlemciler arası uyum oranını gösteren Pearson korelasyon katsayıları şu şekildedir: Bağdaşıklık araçları kullanım puanlarında r=,81; tutarlılık puanlarında r=,76. Pearson korelasyon katsayısının ,70-,89 aralığında olması yüksek; ,90'nın üzerinde olması çok yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009: 116).

Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerileri öğrenim gördükleri bölüme göre incelendiğinde eksiltili anlatım ve bağlama ögelerinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Öğrencilerin tutarlı metin oluşturma becerileri öğrenim gördükleri bölüm bakımından incelendiğinde Tutarlılık Değerlendirme Ölçeğinden 4 puan üzerinden en yüksek puanı Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin aldığı (3,16) en düşük puanı ise Bilgisayar Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin aldığı (2,71) görülmektedir.

Metnin uzunluğu ile tutarlılık (r=,475, p<,05) ve bağdaşıklık (r=,740, p<,05), arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tutarlılık ve bağdaşıklık arasında ise (r=,426, p<,05) yine pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin tutarlı metin oluşturma becerileri ile bağdaşıklık araçlarından gönderim (r=,208, p<,05), eksiltili anlatım (r=,302, p<,05) ve değiştirim (r=,224, p<,05) arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutarlı metin oluşturma becerisi ile bağlama ögeleri (r=,448, p<,05) ve kelime bağdaşıklığı (r=,347, p<,05) arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve anlamlı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metin Dil Bilimi, Bağdaşıklık, Tutarlılık, Yazılı Anlatım.

Kaynakça

Aksan, D. (1999). Şiir Dili ve Türk Şiir Dili. (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

Aytaş, G. (2008). Çağdaş Gelişmeler Işığında Şiir Tahlilleri. Ankara: Akçağ.

Büyüköztürk Ş. vd. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem.

Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

De Beaugrande, R., & Dressier, W. (1981). Introduction to Text Linguistics. London: Longman.

Gutwinski, W. (1976). Cohesion in Literary Texts. Mouton & Co. N.V., Publishers, The Hague.

Halliday, M. A. K. & Hasan R. (1976). Cohesion in English. New York: Longman Group UK Limited.

Kalaycı, Ş. (2009). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli Istatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayınevi.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2010). "Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki." Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(13), 373-385.

Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Lui, M. & Brane, G. (2005). "Cohesive Features in Argumentative Writing Produced by Chinese Undergraduates." Elsevier, 33, 623–636.

Şenöz, C. A. (2005). Metindilbilim ve Türkçe. İstanbul: Multilingual.

Toklu, O. (2003). Dilbilime Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). "Coherence, Cohesion and Writing Quality." College Composition and Communication, 32(2), 189-204.

(7954) Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları

Talat AYTAN

YTÜ

ÖZET

Okul öncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar uzanan akademik yaşamın ve iş hayatının temelleri ilkokuma-yazma öğretimi ile atılmaktadır. İlkokuma-yazma öğretimi "Ana dilinin öğrenilmesine temel teşkil eden ilk beceriler olan okuma, okuduğunu anlama, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin öğretiminin yapıldığı ana dili öğretimi disiplinin bir alt disiplini"(Erginer, 1996: 29)olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin birinci sınıfta kazanacakları güzel ve etkili okuma, dinleme ve izleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri, olumlu istendik yöndeki davranış değişiklikleri, gelecekteki öğrenim yaşantılarını etkilemekte ve başarılı olmalarını sağlamaktadır" (Cemaloğlu, 2000: 2). "İlkokuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır" (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 27).

İlkokuma yazma öğretimin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir: "Düzeye uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme, okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme; duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme; çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme; kurala uygun ve işlek bir yazı yazabilme; Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme" (Çelenk, 2005: 38). "İlkokuma-yazma öğretimi, öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir" (Keskinkılıç ve Keskinkılıç , 2007: 244).

Dedeli (2008) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Araştırma" adlı araştırmaya göre son sınıf öğrencileri, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi konusunda oldukça yeterli olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Yıldırım ve Demirtaş (2008) tarafından gerçekleştirilen "Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri" adlı araştırmada yetişkinlere İlkokuma yazma öğretimi uygulamasına katılan öğrenciler kendilerini okuma yazma öğretimi konusunda daha rahat hissettiklerini, artık ne yapacaklarını bildiklerini ifade ederek uygulamalı okuma yazma öğretiminin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Kızılaslan Tunçer'in (2013) "Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları, Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri, Düşünme Stilleri ve Tutumları Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarılarının, İlkokuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarının ve biliş üstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Gömleksiz (2013), araştırmasında öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine isteklilik ve gereklilik boyutunda olumlu tutum sergilediğini, ilgi boyutunda düşük ilgi gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve eğitim politikası açısından gelişmesinde ilköğretim birinci kademesinde görevli öğretmenin rolü ve görevi tartışılamaz (Baytekin 1992). Bu itibarla sınıf öğretmeni adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi dersine karşı sergilediği tutumlar, geleceğin yetişkinlerinin okur-yazarlık becerilerini inşa etme açısından ehemmiyet arz etmektedir.

Araştırmanın evrenini Marmara Bölgesi (49), İç Anadolu Bölgesi (28), Karadeniz Bölgesi (39), Ege Bölgesi (46) ve Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan devlet üniversitelerinin Muş Alpaslan Üniversitesi (29) eğitim fakültelerinde üçüncü sınıfta öğrenim gören ve İlkokuma-Yazma öğretimi dersini alan 191 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 60'ı erkek; 131'i kadındır. Öğretmen adaylarının tümü örneklem olarak alındığından ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir.

Araştırmanın verileri Arslan ve Aytaç (2010) tarafından geliştirilen, beşli Likert tipindeki 19 maddeden oluşan İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. İsteklilik, ilgi ve gereklilik alt boyutlarından oluşan ölçeğe öğretmen adaylarının verdiği cevaplar üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,90, Bartlett Testi ise 1613,093 olarak hesaplanmış ve bu sonuç 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç maddelere faktör analizi uygulanabileceğini göstermektedir. Faktör analizi sonucunda üç faktör belirlenmiştir. Birinci faktör isteklilik (12 madde) ikinci faktör ilgi (5 madde), üçüncü faktör ise gereklilik (2 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte 8 olumlu, 11 tane de olumsuz madde bulunmaktadır. Faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla birinci faktör için 0,92, ikinci faktör için 0,80, üçüncü faktör için ise 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi dersine ilşkin tutumlarını ve bu tutumların üniversite ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaya çalışan bu araştırmada öğretmen adaylarına ilişkin kişisel verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi, öğrenim gördükleri üniversiteye göre yapılan karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırma Marmara Bölgesi , İç Anadolu Bölgesi , Karadeniz Bölgesi , Ege Bölgesi ve Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Araştırma ile öğretmen adaylarının İlkokuma Yazma ve Öğretimi dersine yönelik tutumlarının nasıl olduğu ve bu tutumların cinsiyet ile öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada 191 öğretmen adayına Arslan ve Aytaç (2010) tarafından geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılarak geliştirilen "İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma Türkiye'nin beş bölgesinde (Marmara, Ege, İç Anadolu, Karadeniz ve Doğu Anadolu) bulunan üniversitelerden örneklem alması yönüyle dikkate değerdir.

Anahtar Kelimeler : İlkokuma Yazma Öğretimi, sınıf öğretmeni adayları, İlkokuma Yazma Öğretimi Dersi , Tutum

Kaynakça

Arslan, D. ve Aytaç, A. (2010). İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. İlköğretim Online, 9 (3), 841-850.

Baytekin, Ç. (1992). "Açıköğretim Önlisans Programının İlkokul Öğretmenlerince Değerlendirilmesi", Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon. MEB Yayınevi,Mayıs 1992, Ankara.

Cemaloğlu, N. (2001), İlkokuma Yazma Öğretimi (2.baskı).Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Çelenk, S. (2005). İlkokuma- yazma programı ve öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dedeli, S. (2008). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erginer, E. (1996). İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları, (YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gömleksiz, M. N. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(3).

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.

Kızılaslan Tunçer, B. (2013). Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S., B. (2007). Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(3), 681-695.

(7959) Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Kalıp Sözleri" Kullanma Düzeyleri

Nigar İpek EĞİLMEZ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim

ÖZET

İletişimin en önemli kaynağı olan dilin birçok işlevi bulunmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden biri de dilin bir kültür aktarıcısı olmasıdır. Aksan'a (2003: 55) göre dil, "düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge"dir.

Dil, ulusun yaşayış biçiminin, kültürünün, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin bir aynasıdır. Bir başka deyişle, insanoğlunun "dünyayı anlayış ve anlatış biçimi", gözü, beyni, düşüncesi ve ruhudur (Aksan, 2008: 14).

Dil, tek tek sözcüklerden oluşan bir bildirişme aracı değildir. Aksine dil denilen dizge birbiriyle çok sıkı ilişkili ve birbiriyle değerlenen birimlerden oluşmaktadır (Aksan, 2003: 16).

Söz varlığı denince akla bir dildeki sözcüklerin tamamı gelir. Sözcük hazinesi, kelime hazinesi, söz dağarcığı, vokabüler gibi değişik terimlerle de ifade edilen söz varlığı, geniş kapsamlı düşünüldüğünde deyimler, atasözleri, terimler, kalıp ifadeler, ilişki sözleri gibi alanları kapsamaktadır.

Söz varlığını basit bir terim şeklinde, kelimeler bütünü şeklinde anlamak ve yorumlamak da doğru değildir. Söz varlığı dili kullanan toplumun kültürünü, düşünce yapısını, dünya görüşünü yansıtan en önemli araçtır.

Söz varlığının içerdiği ögeleri Aksan, temel söz varlığı (çekirdek sözcükler, kalıt sözler), atasözleri, deyimler, ikilemeler, terimler, yabancı sözcükler, kalıp sözler (ilişki sözleri), kalıplaşmış sözcükler, çeviri sözcükler olarak sınıflamaktadır. Bu sınıflamanın içerisinde atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözler kalıplaşmış dil birimleridir.

Sözlü ve yazılı dilde yaygın bir şekilde kullanılan kalıplaşmış dil birimleri söylenecek sözü daha etkili ve verimli kılarken, dinleyen/okuyan tarafından da çabucak algılanabilmesini sağlamaktadır. Özellikle sözlü dilde, kalıplaşmış bir ögenin söylenip anlaşılabilmesi için gereken zaman ve enerji, yeni bir söz öbeğinin baştan meydana getirilip algılanmasından daha azdır. Hafızada saklanan kalıplaşmış ifadeler yeri geldiğinde kolaylıkla hatırlanıp kullanılabilmektedir (Wray, 2002; Akt. Gökdayı, 2008: 90).

Atasözleri, deyimler ve ikilemelerle birlikte kalıplaşmış dil birimlerini meydana getiren kalıp sözler, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde adlandırılmış ve tanımlanmıştır (Gökdayı, 2008: 90).

Kalıp sözler yerine "ilişki sözleri" ifadesini kullanan Aksan'a göre ilişki sözleri, toplumların kendilerine özgü kültürlerinin izlerini taşıyan, görgü kurallarından kaynaklanan ve toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan bir takım sözlerdir. Türkçedeki ilişki sözleri öteki dillere kıyasla sayıca oldukça fazladır. Ayrıca başka dillerde görülmeyen, çok değişik durum, olay ve davranışlar karşısında kullanılır. Bu durum, Türk toplumundaki ilişkilerin sıkılığını, yansıtmaktadır (Aksan, 2006: 191).

Kula (1996: 46) ise kültür birim olarak adlandırdığı kalıp sözler için, Türkçenin Türk kültürünü ne denli yansıttığının bir göstergesidir demektedir. Başsağlığı dileme, doğum, ayrılık gibi durumlarda söylenen kalıp sözler, o dili kullanan toplumun kültürü hakkında fikir vermektedir.

Sözvarlığı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde sözcükler, atasözleri, deyimler üzerine pek çok araştırmaya rastlanmış olmasında rağmen kalıp sözler ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. İnsanlar arasında bağ kuran, iletişimi güçlendiren ve aynı zamanda kültürün devamlılığını sağlayan kalıp sözler sosyal yaşamda önemli bir yere sahiptir. Özellikle sözlü dilde oldukça etkili olan bu sözlerin öğretimi bir dil öğretimi dersi olan Türkçe dersini ve dersin uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenlerini doğrudan ilgilendirmektedir. Bu söz kalıplarını ileride Türkçe öğretmeni olacak Türkçe öğretmeni adaylarının ne düzeyde kullandığı bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ilişki sözlerini kullanma düzeylerini tespit edebilmek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayanmaktadır.

Çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

Çalışmanın örneklem seçiminde, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 107). Nitel araştırmalarda, derinlemesine araştırma yapmak amaçlandığından örneklem grubu küçüktür. Bu sebeple rasgele örneklem seçmek yerine amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilir (Miles ve Huberman, 1994: 27). Bu doğrultuda, çalışmanın temel amacını Türkçe öğretmeni adaylarının ilişki sözlerini kullanma düzeylerini belirlemek olduğundan, çalışmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir.

Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından geliştirilen söylem tamamlama testi uygulanmıştır. Test altı alan uzmanı tarafından incelenmiş, yapılan öneriler doğrultusunda son halini almıştır. Öğretmen adaylarının günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri ve kalıp sözleri kullanma gereksinimi duyacakları belirli durumların verildiği testte, öğretmen adayından beklenen uygun kalıp sözü kullanarak cümleleri tamamlamasıdır.

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi yönteminde yapılan işlem "birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmen adaylarından elde edilen cevaplara ilişkin, alan yazında yer alan "kalıp sözler" sınıflaması da dikkate alınarak yeni bir sınıflamaya gidilmiş; yeni kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Atasözü, deyim, ikileme, kalıp sözler gibi kalıplaşmış ifadeler, dilin zenginliğinin bir göstergesidir. Aksan'a (2006: 191) göre, Türkçedeki ilişki sözleri (kalıp sözler), öteki dillere kıyasla sayıca oldukça fazladır. Ayrıca başka dillerde görülmeyen, çok değişik durum, olay ve davranışlar karşısında kullanılır. Bu durum, Türk toplumundaki ilişkilerin sıkılığını, yansıtmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kalıp sözleri kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarından beklenen söylem tamamlama testine olabildiğince çok sayıda ve çeşitli kalıp söz ifadeleri yazarak, bu konudaki dil zenginliklerini ortaya koymalarıdır. Türkçenin genç kuşaklara öğretiminde kilit noktada bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının bu söz kalıplarını çokça kullanıyor olmaları sosyal yaşamlarındaki iletişimlerinin olumlu düzeyde olduğunu gösterecektir. Bunun yanı sıra ileride öğrencileri ile aralarındaki iletişimde kalıp sözleri sıkça kullanarak, öğrencilerine hem dilin zenginliğini aktaracaklarını hem de kültürel devamlılığın sağlanmasına katkıda bulunacakları noktasında umut olacaklardır.

Yine bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak yeni çalışmalar ortaya çıkabilecektir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe eğitimi, kalıp sözler, ilişki sözleri, söz varlığı

Kaynakça

Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2006). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2008). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 528.

Bilgin, Ü. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözler. *Bilig*. 44: 89-110.

Kula, O., B. (1996). Dilin KÜltürelliği ya da Kültürün Dilselliği. Bilim ve Ütopya. 23: 46-47.

Miles, M., B., Huberman A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book.* 2nd ed. California, USA: Sage Publications.

Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Yazıcı Okuyan, H. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında bir Kültür Aktarımı Aracı Olarak Kalıp Sözlerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. TSA/YIL 16 (2): 31-46.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7975) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici Metin Yazmada Düşünceyi Geliştirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri

Didem ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Nigar İpek EĞİLMEZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Mustafa Volkan COŞKUN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Ülkemizde, metin yazarlığı becerisi kazandıracak inceleme ve çalışmaların çokça olmadığı bilinmektedir. Bu yönüyle bakıldığında uygulanan yöntem ve tekniklerin de üst seviyelere doğru geliştirilmiş olduğu söylenemez. Senemoğlu (2010), ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren-özellikle altıncı sınıftan sonra- Türkçe derslerinde temel dil becerilerinden hareketle düşünme becerilerinin de geliştirilmesinin ön plana çıkartılması gerektiğini ifade etmektedir. (Akt. Kurudayıoğlu, Tüzel ve Karakaş, 2011: 186).

Bilgilendirici metin yazma becerisinin geliştirilmesinde Senemoğlu'nun ifade ettiği gibi, ilköğretimden başlayarak, basamaklı bir eğitime ihtiyaç bulunmaktadır. Bu basamaklı eğitim sisteminde kolaydan zora, yakından uzağa, yüzeyden yüzeye, derinden yüzeye gibi yönlendirme yaklaşımları hayata geçirilerek, öğrencilerin zihni yapı ve becerilerinin geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Bu ve bu gibi çalışma ve uygulamalarda söz konusu olan, üst düzey düşünce gelişiminin sağlanmasıdır.

Esas itibarıyla, düşünceyi geliştirmenin temelinde soyut ve somut varlıkları algılama ve anlamlandırma yatar. Aslında süreç, beş duyu organının devreye girmesiyle başlar. İnsanlar, diğer varlıkları, çevreyi ve doğayı söz konusu bu beş duyu organıyla tanırlar, betimlerler, benzerlik ve zıtlıklardan yola çıkarak değerlendirirler, yorumlarlar ve yaşamlarına yönelik, yaşamlarına özgü sonuçlar çıkarırlar.

Yazma becerisi, kişinin duygu ve düşüncelerini, deneyimlerinden yararlanarak ortaya bir sentez çıkarmaya dayandığından, diğer beceri alanlarından daha fazla unsurun bir arada kullanılmasını gerektirmektedir (Ceran ve Kordak, 2015: 49). Temizkan'a (2011: 17) göre düşünceyi geliştirme yollarının kullanılması, yazıda ele alınan konunun çeşitli yönleriyle, ayrıntılı olarak işlenmesini ve ortaya konulmasını sağlar. Yazar neyi nasıl ifade edeceğini bildiğinden anlatım bozukluklarına düşme olasılığı azalır. Konu okuyucu tarafından daha anlaşılır ve daha ilgi çekici biçimde algılanır. Açık, anlaşılır ve etkili bir anlatım sağlandığından yazının kalıcılığı artar.

Bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve olgunlaştırılmasında öncelikle beş duyu organının soyut ve somut varlıkları algılama-anlamlandırma yönüyle eğitilmeleri gerekir. Bu eğitimde bakan değil, gören; duyan değil, dinleyen; koklayan, tadan, dokunan değil, kokuları, tatları ve nesneleri tanıyan ve niteliklerine göre bilinçli olarak ayırt eden öğrenciler yetiştirmenin yolları aranmalı ve öğrencilerin varlık-algılama-dil-anlamlandırma-düşünce ilişkisi kurarak, özü keşfetme, özü yapılandırma ve yeniden yapılandırma becerilerini kazanmaları sağlanmalıdır. Bunun için, teorik ve daha çok uygulamalı çalışmalara önem verilmelidir. Teorik çalışmalar arasında, bilgilendirmeye dayalı konferanslar, sanat etkinlikleri, filmler, videolar, resimler, yazılı metinler, dinleme metinleri vb.; uygulamalı çalışmalarda ise, çevre ve doğa gezileri, araştırma ödev ve projeleri, sosyal sorumluluk projeleri vb. etkinlikler yer almalıdır. Ancak bütün bu çalışmalar sonucunda, öğrencilerin, bilgilendirici metin oluştururken, tanımlama, karşılaştırma, örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma yol ve tekniklerini hayata geçirme becerisine sahip olmaları mümkün olacaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının bilgiye dayalı metin yazımında kullandıkları düşünceyi geliştirme tekniklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışma betimsel analize dayalı nitel bir çalışmadır. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yazdıkları metinler, daha önceden belirlenen düşünceyi geliştirme tekniklerine göre incelendiği için çalışma tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesine dayalı betimsel analiz çalışmasıdır.

Çalışmanın örneklem seçiminde, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 107). Bu çalışmanın temel amacını Türkçe öğretmeni adaylarının düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemek oluşturduğu için çalışmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören toplam 60 dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin yazarken düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanma düzeylerini tespit edebilmek amacıyla, öğretmen adaylarına "nesli tükenmekte olan hayvanlar" konusunda birer kompozisyon yazdırılmıştır. Bunun öncesinde, konu ile ilgili olarak, sınıf içinde video gösterimi, makale okuma, tartışma gibi birkaç etkinlik yapılmış ve öğretmen adaylarının konuyu araştırmaları için ders dışı zaman verilmiştir. Tüm bu etkinlikler sonucunda bir ders saati içerisinde öğretmen adaylarından bir metin yazmaları istenmiştir. Elde edilen metinler düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanılma düzeylerine göre incelenecektir.

Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 7).

Arıcı'ya (2008: 217) göre yazılı anlatım; bireysel bilgi, temel beceriler, stratejiler ve çoklu süreçleri düzenleme yeteneği gerektiren karışık biliş üstü bir etkinliktir. Coşkun'a (2007) göre bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler gibi sabit bir yapısı olmadığından, anlaşılması daha zordur. (Akt. Aktaş ve Baki, 2013: 11). Bütün bu ifadelerden, bilgilendirici metin yazabilmek için ciddi ve basamaklı bir eğitime ihtiyaç bulunduğu söylenebilir.

Öğrencilere kompozisyon konusuyla ilgili belgesellerin seyrettirildiği, farklı araştırmaların yaptırıldığı bu çalışma sonucunda, düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanan öğrencilerin, bilgilendirici metin yazmada daha üst seviyede beceri sahibi olacakları; düşünme, düşünceye dayalı bilgilendirici metinleri anlama, çözümleme ve anlamlandırma becerilerini geliştirecekleri ve düşüncelerini planlı, etkili bir şekilde ifade edebilecekleri var sayılmakta, beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yazma eğitimi, Bilgilendirici metin, Düşünceyi geliştirme teknikleri

Kaynakça

Aktaş, E. ve Baki, Y. (2013). Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science*. 6 (6), 1-25.

Arıcı, A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *XXI (2),* 209-220.

Ceran, D. ve Kordak, S. (2015). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Somut ve Soyut Konularda Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 12 (29), 47-59.

Çetin, İ. ve Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Bakımından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.* 13 (1), 259-277.

Kurudayıoğlu, M., Tüzel, S. ve Karakaş, Ö. (2011). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Düşünceyi Geliştirme Tekniklerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11 (2), 183-204.

MEB (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Yayınevi.

Temizkan, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 31, 13-32.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(7980) Mikro Öğretim Tekniği İle İşlenen Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kenan BULUT — Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Fatma AÇIK — Gazi Üniversitesi
Ömer ÇİFTÇİ — Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Bir ülkenin ya da bir toplumun sosyal ve ekonomik açıdan gelişiminde eğitimin çok önemli bir rolünün olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen ise her çağda insanların eğitilmesinde önemli rol oynamıştır. Örgün eğitim anlayışının gelişiminden sonra daha da artan rolüyle öğretmenler nesillerin yetiştirilmesinde öncü konumdadır. Bütün bunlar öğretmenin eğitiminin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bir öğretmen ne kadar nitelikli yetişirse o kadar nitelikli yetiştirir.

Öğretmenlik mesleği, konuşma ve aktarma becerisinin ön planda olduğu mesleklerin başında gelir. Özellikle ana dili öğretmenlerinin bu yönü daha çok ön plandadır. Bütün branşlarda sözlü aktarıma yönelik dersler olmakla birlikte Türkçe öğretmenliği bölümlerinde ek olarak var olan Konuşma Eğitimi dersinin önemi bu bağlamda değerlendirilmelidir. Bir Türkçe öğretmeninin hem kendi konuşma becerisini geliştirmesi hem de dersine gireceği öğrencilere bu yönde sağlayacağı fayda, Konuşma Eğitimi dersinin amaçları arasında yer alır. Buna karşın bu dersin süregelen klasik yöntem ve tekniklerle işlenmesinin öğretmen adaylarına gerekli faydayı sağlamadığı çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu nedenle bu dersin işlenmesinde, uygulama yönü ağır basan çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Gelişmiş ülkeler gün geçtikçe daha nitelikli eğitim için seferber olmakta ve yeni gelişmeler ışığında yeni modeller geliştirmekte, yeni teknik ve yöntemler uygulamaktadır. 1950'lerden sonra eğitim için yenilik arayışlarına giren ABD'de 1960'lara gelindiğinde mikro öğretim tekniğinin öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde kullanılabilecek bir uygulama olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

1963'te Stanford Üniversitesinde bir laboratuar çalışması olarak ortaya çıkan (Allen, 1967) mikro öğretim tekniği öğretmen eğitiminde başarıya ulaşmaya yönelik yapılan çalışmalar içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde 90'lı yıllardan sonra yavaş yavaş kullanılmaya başlanan mikro öğretim tekniği son yıllarda farklı alanlarda da uygulanmaya başlanmıştır. Söz konusu farklı alanlardan birisi de dil öğretimidir. Özellikle yabancı dil öğretiminde denenen mikro öğretim tekniği, Türkçe öğretimi ile ilgili çok sınırlı sayıdaki makalede (Yoğurtçu, 2009; Çakır, 2010 ve Aydın, 2013) kullanılmıştır. YÖK-Tez Merkezi'nde yapılan taramaya göre 15 Kasım 2015 tarihine kadar, bu tekniğin etkisinin incelendiği Türkçe Öğretimi ile ilgili herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Ayrıca yapılan literatür taramasına göre Konuşma Eğitimi dersine yönelik mikro öğretimin kullanıldığı herhangi bilimsel bir çalışmaya (tez, rapor, bildiri, makale vs.) rastlanmamıştır.

Bir yöntemin başarılı olmasının önemli yollarından birisi de uygulayıcılar tarafından beğenilerek uygulanması ve yararlılığına inanılmasıdır. Bu çalışma Konuşma Eğitimi dersinin mikro öğretim tekniğiyle işlenmesi durumunda, uygulama yönü ağır bastığından öğretmen adaylarınca olumlu karşılanacağı hipotezinden çıkmıştır. Çünkü bu teknik aracılığıyla bireylerin konuşmalarının video kayıt cihazı ile kaydedilmesi ve daha sonra izlenmesi söz konusudur. Böylece konuşma yapan kişi sınıf karşısındaki duruşunu, topluluğa hitap etme tarzını, sesini ve beden dilini kullanma şeklini görmüştür. Sınıf ortamında bulunanların yapılan konuşmaya yönelik değerlendirme yapmaları da mikro öğretim tekniğinin en önemli yönlerinden birisidir. Yeniden yapılan konuşmalarda bu değerlendirmeler dikkate alınmış ve bu döngü dönem boyunca devam etmiştir. Bireylerin videolarını izlerken kendileriyle yüzleşmeleri, kendi konuşmaları ve diğer konuşmacıların konuşmaları ile ilgili yapılan değerlendirmelere katılmaları, kendi konuşma becerilerini geliştirmekle birlikte derslerine girecekleri öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için neler yapmaları gerektiği hususunda da önemli katkılar sağlamıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının, Konuşma Eğitimi dersinde uygulanan mikro öğretim tekniğine yönelik görüşlerinin ne olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

'Durum çalışması'na göre yürütülen bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemine göre toplanmıştır. "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39) olarak tanımlanan nitel çalışmalarda veri elde etmek için kullanılan yollardan birisi de bireylerin görüşlerine başvurmadır.

Mikro öğretim tekniği ile işlenen Konuşma Eğitimi dersine yönelik Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini içeren bu çalışma, Konuşma Eğitimi dersi kapsamında yürütülmüştür. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'na göre Konuşma Eğitimi dersi, 3. sınıfın bahar döneminde verilmektedir. Dolayısıyla çalışma bir ders dönemi boyunca devam etmiştir (2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde bu derse devam etmekte olan 15 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunun oluşturulması için dönemin ilk haftası okula gelen 30 öğrenciye hazırlıksız konuşmalar yaptırılmıştır. Konuşmalar esnasında, alan uzmanı üç bağımsız gözlemci, hazırlıksız olarak beşer dakika konuşturulan aday öğretmenleri

izleyerek konuşma becerisi gözlem ve değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Aday öğretmenler, bu formlardan aldıkları puanlara ve cinsiyet faktörüne dikkat edilerek iki gruba denk bir şekilde dağıtılmışlardır. Daha sonra kura çekimi ile bu gruplardan birisi çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Ders dönemi boyunca devam eden uygulama evresinden sonra veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Bulut (2015) tarafından geliştirilen *Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu* kullanılmıştır. Form hazırlanırken geçerlik için ilgili literatürden yararlanılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik için ise kodlayıcı güvenirliğine başvurulmuştur. Veriler nitel çözümleme tekniklerinden içerik analizine göre çözümlenmiştir.

Deney Grubu öğretmen adayları, uygulama sonunda "görüş alma formu" aracılığıyla kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarla, dersin mikro öğretim tekniği ile yürütülmesinden son derece memnun olduklarını, bunun konuşma ile ilgili sorunlarının giderilmesinde, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, konuşma kaygılarının giderilmesinde önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yine öğretmen adayları mikro öğretim tekniğinin "dersin zevkli ve eğlenceli bir ortamda işlenmesi, özgüvenlerinin artması, kendi eksiklerini görmeleri ve böylece kendileriyle yüzleşmeleri" gibi daha birçok yararından bahsetmişlerdir.

Çalışmanın sonuçları, literatürde mikro öğretim tekniği uygulanarak yapılan yerli-yabancı çalışmalarla (Ananthakrishnan,1993; Ferna´ndez,2010; Kazu,1996; Külahçı,1994; Pauline, 1993; Wallace, 2001) çeşitli yönlerden örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama ile ilgili yaklaşımları, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek için mikro-öğretim ve mikro-öğretim gibi uygulama yönü ağır basan yöntem ve tekniklerin sıklıkla kullanılması, bunun için fakülte ve üniversite yönetimlerince gerekli imkân ve desteğin sağlanmasının gerekliliğine kuvvetle işaret etmektedir. Özellikle Konuşma Eğitimi ve benzeri derslerde bu tür uygulamaların olması için konu üzerinde hassasiyetle durulması gerekir.

Anahtar Kelimeler : Mikro öğretim tekniği, Konuşma Eğitimi dersi, Türkçe öğretmen adayları.

Kaynakça

Allen, D. W. (1967). Preface. Dwight W. Allen (Ed.). *Micro-teaching: A Description* içinde Preface.

Ananthakrishnan N. (1993). Microteaching as a vehicle of teacher training--its advantages and disadvantages. *Journal of Postgrad Medicine,* 39(3), 142-143.

Aydın, İ. S. (2013). The effect of micro-teachıng technique on Turkish teacher candidates' perceptions of efficacy in lesson planning, implementation, and evaluation. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(43), 67-81.

Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro-öğretim: öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5,* 55-73.

Ferna´ndez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education, 26,* 351-362.

Kazu, H. (1996). *Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönetimini etkililiği (F.Ü.Teknik Eğitim Fakültesi örneği).* Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Külahçı, Ş. G. (1994). Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi II. değerlendirme. *Eğitim ve Bilim, 18*(92), 36-44.

Pauline, R. F. (1993). Microteaching: an integral part of a science methods class. *Journal of Science Teacher Education, 4*(1-Winter), 9-17.

Wallace, M. J. (2001). *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach.* UK: Cambridge University Press.

Yoğurtçu, K. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "mikro öğretim tekniği": Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi hazırlık sınıflarında karşılaştırmalı bir çalışma. *Dil Dergisi, 146,* 49-70.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(7983) Türkçe ve Edebiyat Sınavlarında Açık Uçlu Sorular İle Klasik Sınav Problemleri

Mualla MURAT
İstanbul Aydın Üniversitesi

Deniz ÖZTÜRK
İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Türkçe ve Edebiyat alanlarında ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda önem kazanmıştır. Akademik ortamda uzun yıllar özellikle Edebiyatta klasik sınavlarda çok geniş kapsamlı cevaplar içeren sorular sorulmuş, bilgi, analiz, sentez, ve diğer beklentiler tek bir cevabın içinde bir bütün olarak elde edilmeye çalışılmıştır. Çok eski hocalar kriter olarak sadece *'dilde birlik fikirde birlik'* mantığını kullanarak değerlendirme yapmışlardır. Bugünkü nesil ise sınav sisteminde daha teknik bir alışkanlığa sahiptir. Genel olarak sorulan sorular ve genel olarak verilen cevaplar günümüz öğrencilerinin sorunlarını haline gelmiştir. Bu arada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının branşa yönelik ölçme ve değerlendirmeyi ayıt bir eğitim almadıkları gerçektir. Özel öğretim yöntemleri, materyal tasarımı ve teknoloji, ölçme ve değerlendirme gibi derslerin genel teorilerinden çok branşa göre özel örneklerle açılanarak ve uygulamalarıyla pratik yaptırılarak öğretilmesi gerekir. Maalesef günümüzde pek çok üniversite olması, üniversitelerde alan uzmanlığına göre kadroların yeterli olmaması, yukarda saydığımız derslerin özel yetişmiş alan ustaları olmaması, bu derslerin çok yüzeysel ve genel teorilerle geçiştirilmesi hedef kazanıma ulaşılmasını engellemektedir.

Türkçe ve Edebiyat sınavlarında beklentiler; metin çözümlemeleri, metnin teması, ana fikri, yan fikri gibi teknik becerilere yönelik bilgiler, metin üzerindeki analiz ve sentez ve sonucunda ortaya çıkacak fikirler, bu fikirler çerçevesinde sınav olan öğrencinin bunu ifade edebilme becerisi, çözümlemenin neticesinde kendi donanımına ve araştırmalarına ait diğer bilgilerle ilişkilendirilmesi, eleştirel bakabilme, olumlu ve olumsuz taraflarını tespit edebilmek ve alternatif çözümler üretebilmesi, bunları ifade ederken dilin tüm özelliklerini ve inceliklerini kullanabilmesidir.

Burada bilgi basamağı öğrenciler arasında eşit seviyede yakalana bilir. Fakat bu bilgi basamağından sonraki diğer beklentiler ve ölçmede istenilenler, bireysel farklılıklar ve bakış açısı yönünden değerlendirmede oldukça zordur. Bu zorluğun temel sebepleri öğrenciler arasında ki donanım(ön bilgiler) ve öğrencilerin birbirleri ile aynı zamanda hocayla bakış açısında ki farklılıkları değerlendirmede adil ve objektif bir kritere oturtmak mümkün değildir.

Bir Edebiyat sınavında soru örneği şöyledir; *'Ahmet Hamdi Tanpınar'ın huzur romanında gençlerin arayışı ile ilgili görüşlerinizi yazınız.'* Bu sınavın hocası ve üniversitesi hakkında etik kurallar çerçevesinde açıklama yapamayacağım. Beklenen cevap ise İnce Enginün, Cumhuriyet Devri Yeni Türk Edebiyatı kitabında bu bölüm ile ilgili açıklamasıdır. 'Huzurdaki gençler mutsuzdur, mutluluğu çeşitli sanat aktivitelerinde ararlar.' Bu anlamı karşılayan farklı ifadeler söz konusu olabildiği gibi buna yaklaşan farklı cevaplarda verilebilir. Huzur romanında ki gençlerin aile ilişkileri sorunludur şeklinde mutsuzluğun sebebini açıklamakla başlayan bir cevap daha ince bir analiz gerektirmiştir ve puanı sadece mutsuzdur diyenden daha fazla olmalıdır. Ya da sanat olarak tek tek unsurları saymak, sanatla uğraşıyor demekten daha iyi bir yanıttır. Bu farklı cevaplar arasında ki nüanslar sonucu çok etkilemediği halde emeği fazlasıyla etkiler. Bunların çözümü ile ilgili objektif kriterler maalesef hiçbir zaman söz konusu olmamıştır. Gerek Milli Eğitim öğrencileri gerek Türkçe öğretmen adayları Türkçe ve Edebiyat alanlarında her zaman bir ölçme ve değerlendirme handikabı yaşadıklarını ifade ederler. Bunun için bu alanlarda açık uçlu ve klasik sınavlar yönerge soru kökü ve hedef kazanım gibi özellikler çok daha açık ve net belirtilmelidir.

Ölçme; bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerde gösterilmesidir. Değerlendirme; ölçme sonuçlarını bir ölçüde vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir.

Ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan bütün çalışmalarda alan uzmanları bu tanımlarla işe başlarlar. En klasik ve en genel tanımlar bunlardır. Sözel alanda ölçme ve değerlendirme sayısal alanda ki ölçme ve değerlendirme kadar kolay değildir. Sayılarla ve sembollerle ifade etmek ve bunları bir ölçüye vurmak sayısal alanlarda daha rasyonel ve daha objektiftir. Sözel alanlarda aynı rasyonel ve objektif değerlendirmeyi yapmak kolay değildir. Bloom ve Solo ölçmede çeşitli basamaklar kullanırlar. Bugün en yaygın olan bu ölçme kriterleri Türkçe ve Edebiyat alanlarında ilk basamak olan bilgiden sonra ki basamaklarda öğrencinin cevaplarında bakış açısı ve donanım yönünden farklılık arz eder. Bu da Türkçe ve Edebiyat alanlarından ölçme ve değerlendirmeyi zorlaştıran en önemli problemlerin başında gelir.

Bu çalışmada ölçme ve değerlendirmede İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümlerinde yapılan sözlü anlatım, yazılı anlatım gibi bazı derslerin ölçme ve değerlendirmesine ait sınav ve performans çalışmaları incelenerek sonuçlar çeşitli kriterlere göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda ingilizce öğretmenliği, arapça öğretmenliği gibi sözel alanda açık uçlu ve klasik sınav yapan diğer disiplinlerde ortak kriterlerle bir sonuca varılabilir.

Bu araştırmada incelenen yazılı kağıtları ve performans ödevleri neticesinde soru sormada ki yanlışlar tespit edilerek alana yönelik Solo ve Bloom'a göre soru sorma teknikleri üzerinde örnek çalışmalar ve uygulamaların tespit edilmesi. Daha doğru teknikle soru hazırlanması ve bu çalışmanın Milli Eğitimde kullanılması. Cevapların taksanomik özelliklere göre incelenmesi, cevapların anlam bilime göre algılanması. Soru kökü ile cevap arasındaki uyumun tespiti, anlaşılabilir ifadenin kelime haznesi yönünden tespiti, ifadenin akıcılığını sağlayan kelime özelliği, cevap içindeki tespit edilebilecek öğeleri ve bu öğelerin öğrenciye ait ön bilgilerle bağdaşarak yeni bir fikre ulaşması, araştırmaya dayalı ön çalışmaların cevaba katkısı ve cevap kağıdının kurallara uygun fiziksel özelliği incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe, edebiyat, ölçme, değerlendirme

Kaynakça

Turgut, Mehmet Fuat. Eğitimde Ölçme e Değerlendirme. Ankara: Meteksan Limited Şirketi,1981.

Yılmaz, Ali (2007). Ölçme- Değerlendirmede Testler (ss. 111-19), Ölçme ve Değerlendirme(Editör:E. Karıp). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kutlu, Ömer; Doğan, C. Deha ve Karakaya, İsmail(2014). Ölçme ve Değerlendirme – Performansa ve Port folyoya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, Ali (2014). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Turgut, M. Fuat (1986) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. (Dördüncü Baskı). Ankara. Saydam Matbaası.

AKATA, A. (2009). Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden 6 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.

ALGAN, s. (2008). İlköğretim 6. Ve 7.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme öğesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden 28 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.

KANATLI, F. (2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

MADEN, S. Ve DURUKAN, E. (2011), Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. Milli Eğitim Dergisi, 40(190), 212-233.

YİĞİT, ve KIRIMLI, Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar, 2014.

Özçelik, Durmuş Ali. Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Meteksan Limited Şirketi, 1981.

Tekin, Halil. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Has-Soy matbaası,

(8064) Prozodi ve Okuduğunu Anlama: İlişkisel Bir Çalışma

Alper AYTAÇ

MEB

ÖZET

Okuma, bireyin önbilgilerinden hareketle metindeki bilgilere yeni anlamlar yüklediği aktif bir süreçtir (Güneş, 2009). Bu anlam kurma sürecinde okuyucu, uygun bir yöntem ve amaç belirleyerek, metinle dolayısıyla yazarla etkileşime girmektedir. Okunan metindeki anlam kurma sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için okurdan beklenen ise, metni uygun bir hızda ve doğru bir şekilde okumasıdır. Bu da okumadaki akıcılık ile sağlanmaktadır (Akyol, 2006; Rasinski, 2004).

Akıcı okuma, bir metnin, noktalama işaretlerine dikkat edilerek, uygun bir hız ve ses tonunda, konuşur gibi okunmasını ifade eder (Akyol, 2006). Akıcı okumanın birbiriyle ilişkili üç becerisi bulunmaktadır: Kelime tanıma (doğru okuma), hız (otomatiklik) ve prozodi. Kelime tanıma, metindeki kelimelerin doğru bir şekilde okunmasını ifade etmektedir. Hız ise, metindeki kelimelerin belirli bir sürede okunması anlamına gelmektedir (Rasinski, 2004). Akıcı okumanın bu ilk iki becerisi otomatiklik teorisini oluşturmaktadır. Buna göre doğru bir şekilde ve belirli bir hızda seslendirilen bir metinde zihin, kelimeleri tanımaktan ziyade anlama odaklanmaktadır. Bu durumda anlama süreci daha etkili bir şekilde oluşmaktadır (Laberge ve Samuels, 1974). Bununla birlikte akıcı okumayı sadece okumadaki doğruluk ve hız ile açıklamak yeterli değildir. Bu iki becerinin yanı sıra, okuma bir metnin uygun bir tonlama ve vurgu ile ifadeli bir şekilde okunmasını içermektedir. Bu da akıcı okumanın diğer bir önemli ögesi olan prozodiyi ifade etmektedir (Kuhn, 2005).

Dilbilimsel bir kavram olan prozodi, konuşmanın tonal ve ritmik boyutlarını betimlemektedir. Vurgulama, tonlama, duraklama gibi metnin okunmasında etkili olan özellikleri içeren prozodinin, konuşma dilinin ezgisi olduğu söylenebilir (Allington, 1983; Dowhower, 1991). Prozodik okumanın gerçekleşmesi için kelimelerin doğru tanınması ve belirli bir hızda okunması gerekmektedir. (Kuhn, 2005). Buradan yola çıkılarak akıcı okumanın ilk iki becerisinin prozodi için önkoşul niteliğinde olduğu söylenebilir. Öte yandan prozodi, okuduğunu anlamanın önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Nitekim alanyazındaki bilimsel yayınlarda (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Klauda ve Guthrie, 2008) prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki istatistiksel olarak ortaya koyulmakla birlikte, bu ilişkiyi irdeleyen araştırma sayısının sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, akıcı okuma becerilerinin önemli bir boyutu olduğu görülen ve okuduğunu anlama gibi önemli bir beceri ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuş olan prozodi ile ilgili alanyazına katkı sağlanması gerektiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç kapsamında araştırma şu sorulardan oluşmaktadır:

Prozodi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Prozodi, okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa'da bir devlet ilkokulunun 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 86 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna 1. Sınıf öğrencilerinin alınmamasının sebebi, araştırma sürecinde bu öğrencilerin henüz ses gruplarını tamamlamamış olmalarıdır. Araştırma için okul idareci ve öğretmenlerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından sınıf seviyelerine göre hazırlanmış olan üç hikâye edici metin kullanılmıştır. Metinler hazırlanırken öğrencilerin yaşına uygunluğunun yanı sıra, yaşadığı sosyal çevre ve yerleşim birimi de göz önünde bulundurulmuştur. Metinlerin okunabilirliği ise, Ateşman'ın (1997) Türkçe'ye uyarladığı okunabilirlik formülü ile hesaplanmış ve kolay okunabilirlik aralığında bulunmuştur. Sonraki aşamada metinler ile ilgili, öğrenci seviyesine uygunluğu, hikâye unsurları ve sorulara ilişkin iki Sınıf Öğretmeni, bir Türkçe Öğretmeni ve iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Çalışma okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler teker teker çağırılmış ve metin verilerek önce sesli okumaları istenmiş ve bu esnada ses kayıtları alınmıştır. Okuduktan sonra ise metinle ilgili soruları içeren kâğıt verilerek, cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin metinle ilgili birbirlerine bilgi vermemeleri için gereken önlemler alınmış ve bu konuda sınıf öğretmenleriyle birlikte çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilerin ses kayıtları dinlenmiş ve Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak prozodik okuma puanları hesaplanmıştır. Son olarak okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar puanlanmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS 21 paket programı aracılığıyla Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, prozodi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r=.30) bulunmuştur. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ise prozodinin, okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya

çıkmıştır [R=0,299, R^2=0,089, F=8.235, p<.01]. Okuduğunu anlamaya dayalı toplam varyansın % 9'unun prozodi ile açıklandığı ifade edilebilir. Bu sonuçlar, prozodinin okuduğunu anlama ile ilişkisini ortaya koymakla birlikte, bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra, regresyon analizi sonucu, prozodinin, okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazındaki bilimsel yayınlar da (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Klauda ve Guthrie, 2008) bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu doğrultuda, prozodik okuma becerisi geliştirilerek, okuduğunu anlama süreci desteklenebilir. Bu bakımdan, ilkokul çağından itibaren prozodik okuma çalışmalarına önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : akıcı okuma, okuma, prozodi

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (5. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher, 36*, 556-561.

Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi, *A.Ü. Tömer Dil Dergisi, 58*, 71-74.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2277-2290.

Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(4), 394-411.

Baştuğ, M., Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasndaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 227-244.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice, 30*(3), 165

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, H. K., Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 5-7 Mayıs 2011. Sivas.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three compenents of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology,100*(2), 310-321.

Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology, 26*(2), 127-146.

LaBerge, D. ve Samuels, S. A. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-52.

Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersi Basılı Öğretim Materyallerinde Konuşma Becerisini Öğretim Sürecinde Değerlendirmede Kullanılan Ölçme Araçları

Zeynel HAYRAN

Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Çok yönlü varlık olan dil, insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan kurumdur. İletişim, bilgi, düşünce, istek ve buyrukların aktarılması ve yanıtlanmasıdır. İletişimde, gönderici ile alıcı arasında ortak bir araç gereklidir. Konuşan iki insan arasında bildiriyi aktaran araç, dildir (Aksan, 1979:11; Aksan, 2003:28). Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme etkinliklerinde yer alan doğal bir araçtır. Dil, anlama ve anlamaya dayalı dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden oluşur (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995: 56). Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Öğretme sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, kişilerin anlama ve anlatma güçlerini dilin kurallarına uygun yöntem ve teknikler kullanarak geliştirmesidir. Konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2001). Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinde birçok kaynaktan yararlanılmaktadır. Bu kaynaklardan biri de Türkçe dersi basılı öğretim materyalidir. Türkçe dersi basılı öğretim materyali Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz kitabından oluşmaktadır. Özçelik (1998: 129)'e göre, öğretim materyalleri, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere işaret ve açıklamaları sunmada, işaret ve açıklamaların tam olarak anlaşılmasını sağlamada, öğrenilmesi beklenen davranışları göstermeye özendirmede, davranışları denemelerine izin verme ve kolaylaştırmada, beklenen davranışları pekiştirmede, istenmeyen davranışları düzeltmede, istenilen davranışları ortaya çıkarmada yararlanılan araç ve gereçleri kapsamaktadır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi de değerlendirmedir. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini sağlamaktır. Değerlendirme amaca, yapıldığı zamana ve kullanılan ölçüte göre sınıflandırılabilir. Bu amaçla, öğretim sürecinin başında girdiler, süreçte öğretim ve öğrenme, sonuçta çıktılar değerlendirilir. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler eğitim öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabilir (MEB, 2006:214; Atılgan, Kan ve Doğan, 2009). Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme "süreç değerlendirmesi" olarak adlandırılmaktadır. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Konuşma öğrenme alanını değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir (MEB, 2006:6, 214; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011:239-240; Göçer, 2014:2-12).

Çalışmanın yöntemi doküman incelemesidir. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitimle ilgili araştırmada, ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 188). Çalışma kapsamında Türkiye'de 2015-2016 Öğretim yılında ortaokul 6. sınıfında kullanılan Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinde (Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı) konuşma becerisini öğretim sürecinde değerlendirmede kullanılabilecek ölçme araçlarının kullanım düzeyinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bulgular olabildiğince sayısallaştırılacak, çizelge ve şekillerle de desteklenerek sunulacaktır. Bulgulardan hareketle, konuşma becerisini öğretim sürecinde değerlendirmede kullanılan performans görevleri, proje çalışmaları, öğrenci ürün seçki dosyası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, gözlem tekniği, kavram haritaları, çalışma yaprakları, anekdot kayıtları, kontrol listeleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, tutum ölçekleri, öğrenme günlükleri, drama, dereceli puanlama anahtarı, holistik (genelleyici, bütünsel) değerlendirme, analitik değerlendirme bakımından biri kamu diğeri özel iki yayınevine ait ortaokul 6. sınıfı Türkçe dersi basılı öğretim materyalleri karşılaştırılacaktır.

Ortaokul 6. sınıfında kullanılan Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinde (Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı) konuşma becerisini değerlendirmede kullanılabilecek öğretim sürecinde konuşma becerisini değerlendirmede kullanılan performans görevleri, proje çalışmaları, öğrenci ürün seçki dosyası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç,

gözlem tekniği, kavram haritaları, çalışma yaprakları, anekdot kayıtları, kontrol listeleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, tutum ölçekleri, öğrenme günlükleri, drama, dereceli puanlama anahtarı, holistik (genelleyici, bütünsel) değerlendirme, analitik değerlendirme ölçme araçlarının kullanım düzeyi bakımından, anlamlı farklılıklar olması beklenmektedir. Ayrıca, Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinde kullanılan ölçme araçları ile İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma becerisini öğretim sürecinde değerlendirmede kullanılması önerilen ölçme araçları arasında uyumsuzluklar olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil-Ana çizgileriyle dilbilim 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyülü düzen...* Ankara: Bilgi.

Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: 2006.

Atılgan, H., Kan, A. ve N. Doğan(2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı: Ankara.

Büyüköztürk, Ş.(2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PEGEM.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.A. vd.(2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM.

Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü.* İstanbul: Multilingual.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PEGEM.

Güneş, F.(2013). *Türkçe öğretimi-Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PEGEM.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve S. Sever (1995). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için.* Ankara: Engin.

Keçik, İ. ve L.U. Subaşı (2001). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: A.Ü. AÖF.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

Özçelik, D.A.(1998). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM.

Özçelik, D.A.(1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.

Sever, S., Kaya, Z. ve C. Aslan. (2013). *Etkinliklerle Türkçe eğitimi.* İzmir: TUDEM.

Sönmez, V., Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Şenbay, N. (2006). *Söz ve diksiyon sanatı.* İstanbul: Yapı Kredi.

Taşer, S. (2009). *Konuşma eğitimi.* İstanbul: Pegasus.

Temizyürek, F. , Erdem, İ. ve M. Temizkan (2011). *Konuşma Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Turgut, M.F., Baykul, Y.(2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PEGEM.

Yıldırım, A., Şimşek, H.(2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Anahtar Kelimeler : Öğretim Malzemesi, Öğretme Durumu, Öğretim Süreci, Türkçe Öğretimi, Konuşma Eğitimi, İletişim

(8094) Ekran Okumanın Akıcı Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi

Ayşe Derya IŞIK
Bartın Üniversiyesi

ÖZET

İnsanların düşünmesi, çevresindeki kişileri anlaması ve kendisini anlatmasında dil becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Dil öğrenimi anne karnında duyma ile başlamaktadır. Hayata gözlerini açan çocuk gördükleri ile duyduklarını eşleştirerek nesnelerin isimlerini öğrenir. Çocuk geçmiş dönemde öğrendiği kelimeleri kullanarak konuşma becerisini geliştirir. Hayatın ilk yıllarında gelişen ve iletişim kurmanın önemli becerilerinden olan dinleme ve konuşma becerisine, çocuğun okula başlaması ile okuma ve yazma becerileri de eklenmektedir. Bu aşamadan sonra okuma becerisi, öğrenmeyi sağlayan temel becerilerden biri olarak kişinin hayatını etkilemektedir.

Akyol'a (2013) göre okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Güneş'e (2013) göre ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreç olan okuma; görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma, gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Gözün kâğıt üzerinde gördüğü şekiller önce harf sonra kelime bazında beyinde anlamlandırılmak daha sonra ise seslendirilebilmektedir. Okumayı sadece harfleri ve kelimeyi tanıyıp seslendirme olarak anlamlandırmamak gerekmektedir. Yazılı olanları anlamanın yanında, akıcı bir biçimde okuyabilmek te okuma öğretiminde geliştirilmesi gereken becerilerdir. Akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2006). Tüm bunlar göz önüne alındığında okuma becerilerinin geliştirilmesinin sadece okul yılları ile sınırlı olmadığı, hayat boyu devam eden bir süreç olduğu düşünülmektedir.

Günümüzün gelişen koşulları içerisinde teknolojik araçların hayatımızın her alanında etkin bir biçimde kullanılması sayesinde okuma sadece kağıt üzerinden değil, çok farklı teknolojik araçların ekranlarından yapılmaktadır. Bu araçlarla kullanılan içeriklerin elektronik olması, kullanıcıya ekran aracılığıyla aktarılmasıyla Güneş'in (2009) "ekran okuma" olarak tanımladığı kavramın ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, metnin uzunluğu ile orantılı olarak meydana gelen okuma zorlukları bulunduğunu (Rukancı ve Anameriç, 2003), öğrenciler ekrandan okumanın göz sağlığına zarar vereceğini (Bodomo vd., 2003; Öztürk ve Can, 2013) ve ekrandan okumanın zor olduğunu (Chu, 2003) düşündüğü ve ekrandan uzun metinler okumaktan hoşlanmadıkları (Gunter, 2005) görülmektedir. Aydemir ve Öztürk'ün (2012) yaptıkları araştırma da ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ekran okuma motivasyon düzeyleri incelenmiş, sonuçlar ekrandan okuyan öğrencilerin basılı metin kullanan öğrencilere göre hem okuma motivasyonu ölçeğinden hem de okumanın zorluk algısı, okuma yeterliliği, okuma çabası/tanıması ve okumanın sosyal yönleri alt boyutlarından anlamlı biçimde daha düşük puan aldıklarını göstermiştir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında ekrandan okumak, kağıttan okumaktan farklıdır ve kağıttan okuma becerilerinin geliştirilmesinin yanında ekrandan okuma becerilerinin de geliştirilmesi günümüzde gerekli olmaktadır. Bu araştırmada ekran okumanın akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisi belirlenecektir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli karşılaştırma ve korelasyon türünde tarama yapmaya imkân tanımaktadır (Karasar, 2004). Araştırma Bartın İli merkez ilkokullarında okuyan 3. ve 4. Sınıf öğrencileri ile yürütülecektir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, sınıf, teknolojik araçlara sahip olma durumu –bilgisayar, tablet, akıllı telefon-, teknoloji araç kullanım süresi) belirlenmesini sağlayan kişisel bilgi formu kullanılacaktır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi için Ateşman (1997) tarafından Türkçe için geliştirilen ve kelime ve cümle uzunluğunu temel alarak metnin okunabilirlik düzeyinin belirlenmesini sağlayan formül kullanarak okunabilirlik düzeyi "kolay" olan bir metin seçilecektir. Bu metin öğrencilere hem kağıttan hem ekran üzerinden okutularak, akıcı okuma becerileri değerlendirilecektir. Akıcı okuma becerilerini değerlendirirken doğru okuma oranları, okuma hızları ve prozodik okumaları değerlendirilecektir. Doğru okuma oranları belirlenirken, bir dakikada okuduğu kelimelerden doğru olanların oranı belirlenecektir. Okuma hızını belirlemek için öğrencilerin bir dakika içinde doğru okuduğu kelime sayısı belirlenecektir. Prozodik okuma becerilerinin değerlendirilmesinde ise Zutell ve Rasinki (1991) tarafından geliştirilen ve Yildirim, Yildiz, Ates ve Cetinkaya (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan çok boyutlu akıcılık ölçeği kullanılacaktır. Araştırma sonunda elde edilen verilerin analizinde normal dağılım varsayımını karşılama durumlarına göre parametrik ya da nonparametrik testlerden uygun olanı kullanılacaktır. Analizler sonucunda öğrencilerin kağıt ve ekran üzerinden yaptığı okumadaki akıcı okuma becerilerinin cinsiyete, sınıfa, sahip olduğu teknoloji araca ve teknolojik araca sahip olma süresine göre anlamlı bir fark olup olmadığı ve kağıt ve ekran üzerinden yapılan okumadaki akıcı okuma becerileri arasında fark olup olmadığı belirlenecektir.

Günümüzde teknolojik araçların hayatımızda her alanda kullanılmasıyla bireyler farkında olmadan ekran okuma yapmaktadır. Farkında olmadan yapılan bu etkinlikler sayesinde bu konudaki becerileri de farkında olmadan gelişmektedir. Özellikle

teknolojik araçların eğitim ortamlarında, bilgi edinmede ve iletişimde kullanılıyor olması ekran okuma becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü ekran okuma becerilerinin geliştirilmesi teknolojik araçların kullanıldığı eğitim ortamlarında etkili ve verimli bir eğitimin yapılmasını sağlayacaktır. Bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinin kağıt ve ekran üzerinden yaptığı okumadaki akıcı okuma becerileri değerlendirilecektir. Bu anlamda araştırmanın; gelecekte yapılacak araştırmalara, eğitim ortamlarının tasarlanmasına, teknolojik araçların eğitimde kullanılmasına ve bu teknolojik araçlara yönelik eğitim materyallerinin geliştirilmesine ışık tutulması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ekran okuma, Kağıttan okuma, Akıcı okuma becerileri

Kaynakça

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.

Akyol, H. (2013). Türkçe Öğretim Yöntemleri. (6. Bs.) Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2006). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2009). Ekran Okumada Verimlilik. Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi, Milli Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı, 248, 26-29.

Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2003). E-Kitap Teknolojisi ve Kullanımı. Türk Kütüphaneciliği, 17(2), 147-166.

Bodomo, A., Lam, M. ve Lee, C (2003). Some Students Still Read Books in the 21st Century: A Study of User Preferences for Print and Electronic Libraries. The Reading Matrix, 3 (3), 34-49.

Chu, H. (2003). Electronic Books: Viewpoints from Users and Potential Users. Library Hi Tech, 21 (3), 340–346.

Gunter, B. (2005), Electronic Books: A Survey of Users in the UK, Aslib Proceedings, 57 (6), 513–522.

Öztürk, E. ve Can, I. (2013). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 171, 137-153.

Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2012). The Effects of Reading from the Screen on the Reading Motivation Levels of Elementary 5th Graders. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11 (3), 357-365.

Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (13. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ateşman E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. Dil Dergisi, 58, 71-74.

Yildirim, K., Yildiz, M., Ates, S., & Cetinkaya, C. (2009). Effect of prosodic reading on listening comprehension. World applied Sciences Journal, 7, 744-747.

(8237) Türkçe Eğitimi Lisansüstü Araştırmalarında Yeni Yönelimler (2011-2015)

Hüseyin ÖZÇAKMAK

Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Ülkelerin gelişmesi için bilimin gelişmesi elzemdir. Bilim alanında gelişmiş olan ülkeler, ekonomi ve teknoloji başta olmak üzere birçok alanda gelişme gösterir. Bu açıdan düşünüldüğünde, bilimin merkezi olan üniversitelerin ve üniversitelerde yapılan çalışmaların nicelik ve nitelik bakımından artması beklenir. Üniversitelerde gerçekleştirilen ARGE, proje, makale ve tez gibi çalışmalar ülkelerin bilimsel değerini artırır. Bu çalışmalar arasında yer alan lisansüstü tezlerin amacı, karşılaşılan herhangi bir problemi farklı yöntemler kullanarak çözmektir. Bunun yanı sıra lisansüstü çalışmaların hedefleri arasında, çalışılmamış konulara odaklanarak derinlemesine bilgi edinmek de bulunmaktadır.

Lisansüstü çalışmalar, yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki düzeyde yapılmaktadır. Yüksek lisans tezleri araştırmacıya, araştırma yöntemlerini öğrenme, bilim dilini kullanma ve alanla ilgili temel terminolojiye hâkim olma becerisi kazandırır. Doktora tezlerinde ise yüksek lisans tezlerine ek olarak, araştırmacıdan bilime yenilik getirmesi beklenir (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013).

Günümüzde bilgi üretimi çok hızlı gerçekleşmektedir. Bilimsel çalışmaların ivedi bir biçimde artması, bilimlerin yeni kollara ayrılmasını, oluşan yeni kollarda birçok araştırmacının çalışmasını sağlamıştır. Araştırmacı sayısının her geçen gün artması "uzmanlaşma" kavramını da beraberinde getirmiştir. Artık araştırmacılar, her konuda çalışmak yerine ilgi duydukları alanın özel bir konusunda çalışmayı tercih etmektedirler. Mesela Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin sadece birinde ve belli bir yöntem kullanılarak gerçekleştirilmektedir. İlk başlarda genel başlıklar taşıyan Türkçe eğitimi tezleri, zamanla spesifik bir hâl almıştır. Araştırmacıların herhangi bir konuda uzmanlaşarak konuya hâkim olmaları bu durumun bariz bir sebebi olabilir.

Bazı araştırmacılar, uzman oldukları alanda kimlerin hangi konularda çalıştığını öğrenmek ister. Diğer yandan araştırmacıların kendi uzmanlık alanı dışında kalan çalışmalara da ilgi duyması mümkündür. Ama yeterince fırsat bulamadıkları için merak ettikleri çalışmalara ulaşma imkânları çoğu kez bulunmaz. Bu durumda meta-analiz çalışmaları bilim insanlarının yardımlarına koşmaktadır. Meta-analiz çalışmaları, herhangi bir alanda ortaya çıkan bilimsel birikimi bir araya getirmesi ve değerlendirmeye imkân vermesi bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca meta-analiz çalışmaları yeni başlayan araştırmacılar için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Türkiye'de ana dili eğitimi alanında, lisansüstü tezleri bir araya getiren ve değerlendiren çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Coşkun, 2003; Kolaç, 2008; Özbay, 2008; Göçer ve Moğul, 2011; Sevim ve İşcan, 2012; Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012; Ünal ve Özer, 2014; Kara, 2014; Akaydın ve Çeçen, 2015). Bu çalışmaların sadece bazılarında Türkçe eğitimi alanında yapılan tezler genel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Sözgelimi Coşkun (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe eğitimi alanında 347'si yüksek lisans, 87'si doktora olmak üzere 434 tez incelenmiştir. Özbay'ın çalışmasında (2008) ise Türkçe öğretimi ile alakalı 479'u yüksek lisans, 119'u doktora tezi olmak üzere 598 tez tespit edilmiştir. Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012) tarafından yapılan çalışmada ise, Türkçe eğitimi alanında 1981 yılından 2010 yılına kadar yapılan 1317'si yüksek lisans, 247'si doktora olmak üzere 1564 lisansüstü tez tespit edilerek çeşitli açılardan değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi alanında son 5 yılda (2011-2015) yazılan lisansüstü çalışmaları, daha önce bu alanda yapılan çalışmalarla karşılaştırarak değerlendirmektir. Böylelikle son yıllarda Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin hangi konular üzerinde yoğunlaştığının ortaya konulması ve Türkçe eğitiminin gelecekteki yönelimleri hakkında bir kestirimde bulunulması amaçlanmaktadır.

Türkçe Eğitimi konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirildiği bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, belli bir alanda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguların niceliksel olarak bir araya getirilip sentezlenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 24). Bu tür çalışmalar, herhangi bir alanda yapılan çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi yönüyle önem arz etmektedir.

Çalışmada Türkçe eğitimiyle ilgili 114 kavramla YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde tarama yapılmıştır. Tespit edilen tezler türü, yılı, yapıldığı üniversite ve enstitü açısından kodlanmıştır. Ayrıca tezlerin hedef kitleleri ve konuları da tespit edilmiştir. Birden fazla konuyla ilgili tezler, her konu başlığı altında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bir tezin Türkçe eğitimiyle ilgili olup olmadığını belirlemek, hedef kitlesine ve konusuna ilişkin kodlamaların güvenirliğini sağlamak için tezler üçer defa kontrol edilmiş, kodlamalar arasındaki farklılıklar düzeltilmiştir.

Ayrıca tezler, anabilim dalı ve yazar/danışman isimlerine göre de taranarak Türkçe eğitimi alanındaki tezlerin gözden kaçması önlenmeye çalışılmıştır. Anabilim dalı ve yazar/danışman isimlerine göre yapılan taramalar sonucunda tekrar eden tez isimleri listeden çıkarılmıştır.

Tezlerin hedef kitleleri; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite öğrencileri, öğretmenler, yaygın öğretim, yabancılara Türkçe öğretimi, iki dillilere Türkçe öğretimi ve Türk soylulara Türkçe öğretimi şeklinde belirlenmiştir. Tezlerin konuları ise okuma, yazma, konuşma, dinleme, dil bilgisi, ders kitapları vb. olmak üzere 30 farklı başlık altında ele alınmıştır.

Türkçe eğitimi alanında son 5 yılda 1065 tez yayınlanmıştır. 2011 yılında 237, 2012 yılında 200, 2013 yılında 200, 2014 yılında 239 ve 2015 yılında 189 tezin yapıldığı tespit edilmiştir. Bunların 861'i yüksek lisans tezi, 202'si doktora tezi ve 2'si sanatta yeterlik çalışmasıdır.

En fazla tez, ortaokul öğrencilerine (f=324), yabancılara Türkçe öğretimi öğrencilerine (f=115), ilkokul öğrencilerine (f=94) ve öğretmen adaylarına (f=57) yönelik yapılmıştır. Üniversite açısından bakıldığında ise en fazla tez sırasıyla Gazi (154), Atatürk (72), Çanakkale Onsekiz Mart (68), Dokuz Eylül (64) ve Ankara (f=62) üniversitelerinde yazılmıştır. Tezler en fazla eğitim bilimleri (f=718) ve sosyal bilimler (f=295) enstitülerinde yapılmıştır.

Konu bazında bakıldığında ise en çok tez yapılan konular şu şekilde sıralanmıştır: Öğretim yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri (f=215), okuma (f=196), yazma (f=141), ders kitabı (f=136) ve yabancılara Türkçe öğretimi (115).

Çalışmamızın sonuçları, diğer çalışmalarla kıyaslanarak son beş yılda Türkçe eğitimi alanında ne gibi yönelimler olduğu tespit edilecektir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe Eğitimi, Lisansüstü Araştırmalar, Yeni Yönelimler, Meta-analiz

Kaynakça

Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 183-198.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Coşkun, E. (2003). "Türkçe ve Edebiyat Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Üzerine Bir Değerlendirme". Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (1-4 Ekim 2003).

Coşkun, E., Balcı, A., & Özçakmak, H. (2013). Trends in Writing Education: An Analysis of Postgraduate theses written in Turkey. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93, 1526-1530.

Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. Engin Yılmaz vd. (Ed.), Türkçenin eğitimi öğretimi üzerine çalışmalar içinde (s. 204-212). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies, 6*(3), 797-810.

Kara, Ö. T. (2014). Türkçe eğitiminde drama yönteminin kullanılması üzerine bir kaynakça denemesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3*, 177-199.

Kolaç, E. (2008). İlk okuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008), Çanakkale.

Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies, 7*(1), 1863-1873.

Ünal, F. T. ve Özer, F. (2014).Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 203-218.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları

Bayram TAY
Ahi Evran üniversitesi

Murat BAŞ
Ahi Evran üniversitesi

ÖZET

Kültür tanımlarında insan üretiminin ve yaşamsal unsurların ön plana çıktığını görmek mümkün olabilir. Bu doğrultuda bir tanımlama Fay (2005) tarafından yapılmıştır ve ona göre kültür, bir grubun yaşamını anlamlandırmasını sağlayan ve bu gruba yaşam biçimi istikametlerini sunan karmaşık bir müşterek inançlar, değerler ve kavramlar kümesidir.Tüm kültürler arasında dil, aile yapısı, dini törenler gibi evrensel düşünceler mevcut iken, kültürün dikkat çeken özelliği bütün bu evrensel ve her kültürde olan yapıların çeşitliliğidir. Başka bir ifade ile her kültürün aile yapısı, dini törenleri, dilleri vs. farklıdır. Yani her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır ve toplumları birbirinden ayıran önemli özelliklerden biri de kültürdür. Bu açıdan bakıldığında kültür özellikleri yalnız milletten millete değişmez, aynı ülkenin kent ve köylerinde, hatta aynı kentin değişik mahallelerinde oturan insanlarında da değişiklik gösterebilir (Baymur, 1994). Bu durumun doğal bir sonucu olarak her coğrafyada farklı kültürlerin var olması kaçınılmazdır. Bu da birçok devlet için çokkültürlü bir yapıyı barındırdığı gerçeğini ifade etmektedir.

Çokkültürlülük kavramı ilk kez 1971 yılında Kanada Hükümeti tarafından bir siyaset biçimini ifade etmek için kullanılmış ve yurttaşların eşitliği ve kültürel çeşitliliğin kabul edilmesi anlayışı temel alınmıştır (Canatan, 2009). Yalçın'a (2002) göre ise çokkültürlülük ilk olarak 1960'lı yıllarda Amerika'da ortaya çıkan İnsan Hakları Hareketi ile ilişkilendirilmekte ve Batı Avrupa ülkelerine de buradan yayıldığı belirtilmektedir. Genel olarak bugün, çokkültürcülüğün merkezi değerleri üç ilke ile açıklanmaktadır. Birinci ilke, kültürel çeşitliliğin tanınmasıdır. Bu ilke, çokkültürcülüğün yetkin kuramcılarından biri olan Charles Taylor tarafından "tanınma politikası" olarak adlandırılmıştır. İkinci ilke, toplumsal eşitliktir. Birinci ilkede ifade edilen kültürel ve etnik anlamda eşit muamele yeterli değildir. Grupların aynı zamanda sosyal ve ekonomik anlamda da eşit bir konuma sahip olmaları istenmektedir. Bu anlamda eşitlik ve tanınma gibi kavramlar, hukuksal anlamlarının ötesinde toplumsal bir içeriğe de sahiptir. Üçüncü ilke, toplumsal bütünleşmedir. Karşıt iddiaların aksine çokkültürcüler, toplumda farklı grupların gettolar halinde ayrışması taraftarı değildirler. Tam tersine onlar eşitlik ve tanınma temelinde grupların hiçbir engelle karşılaşmadan toplumsal bir dayanışma ve birlik oluşturmalarını hedeflemektedirler. Onlara göre toplumda gettolaşmayı ortaya çıkaran sebep, sosyal ve ekonomik eşitsizliktir, bu ortadan kalkınca, gettolaşma da kendiliğinden ortadan kalkacaktır (Vermeulen & Slijper, 2003'den akt. Canatan, 2009).

Çokkültürlü eğitim kavramı ise ilk olarak 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden sonra bazı ülkelerin tarihsel, sosyal ve ekonmik nedenlerine bağlı olarak ortaya çıkan uluslararası sosyal adalet sorunlarına çözüm bulabilmek için su yüzüne çıkmıştır (Ramsey, 2008; Kahn, 2008). Bunun en belirgin örneği, 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde görülmektedir. Genel çerçeveden bakıldığında çokkültürlü eğitim; sosyal adalet sorunlarına zemin hazırlayan farklı dil, din, cinsiyet, etnik köken ve sosyal düzey gibi farklı gruplardan oluşan öğrencilerin eşit haklara sahip olabilecekleri öğrenme ortamını sağlayacak bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim ile gerek eşit eğitim fırsatlarının sunulması, gerekse eğitim öğretim ortamlarında fırsat eşitliğini oluşturacak yeniliklerin oluşturulması amaçlamaktadır (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto ve Stephan, 2001'den akt. Demir, 2012).

Bu araştırmanın temel amacı, küreselleşen dünyada her ülke için kaçınılmaz bir notaya gelen çokkültürlü eğitimi verecek ya da vermek zorunda kalacak olan sınıf öğretmeni adaylarının bu konudaki yeterliklerini ve konuya yönelik algılarını tespit etmektir.

Bu araştırma, korelasyon türü ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Korelasyon türü ilişki aramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2007, s.81-82). Araştırmada, uygulanan ölçeklerle, sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü yeterlik algıları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve çokkültürlü yeterlik algıları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması planlanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 100'ü 3. sınıf ve 101'i 4. sınıf toplam 201 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme metodu kullanılmış ve örneklem araştırmacının amacı kapsamına giren sınıf eğitimi bilim dalı öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri iki veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarından ilki Ponterotto, Baluch, Greig, & Rivera, (1998) tarafından geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe uyarlanan "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği"dir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. İkinci veri toplama aracı ise Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği"dir. Farkındalık, Bilgi ve Beceri olmak üzere üç boyutlu ve toplam 41 maddeden oluşan ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .95'dir.

Çokkültürlü eğitimi verecek ya da vermek zorunda kalacak olan sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitim konusundaki yeterlikleri ve konuya yönelik algıları çerçevesinde araştırmada elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

1. Sınıf eğitimi öğrencilerinin yani sınıf öğretmenliği adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin orta ya da yüksek düzeyde çıkması beklenmektedir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmaması beklenmektedir.

2. Sınıf eğitimi öğrencilerinin yani sınıf öğretmenliği adaylarının çok kültürlü yeterlik algılarının orta düzeyde çıkması beklenmektedir. Çokkültürlü yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmaması beklenmektedir.

3. Sınıf eğitimi öğrencilerinin yani sınıf öğretmenliği adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik algıları arasında yüksek düzeyde ilişki çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Çokkültürlü eğitim, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Çokkültürlü Yeterlik Algısı

Kaynakça

Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Eğitim ve Bilim, 36 (161), 199-212.

Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.

Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çok kültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(6), 80-97.

Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.

FAY, B. (2005). Çagdas Sosyal Bilimler Felsefesi. Çeviren: İsmail Türkmen. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflections. *Intercultural Education*, 19(6), 527-536.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.(17. Baskı),* Ankara: Nobel Yayın.

Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA DIALOG*, 11(4), 206-214.

Yalçın, C. (2002). Çok kültürcülük bağlamında Türkiye'den batı avrupa ülkelerine göç. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,* 26(1), 45-60.

Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G.(2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi. 37, 229-240.

Turkish Adaptation of Perfectionism Cognitions Inventory (PCI)

Oya YERİN GÜNERİ
ODTÜ

Gökçen AYDIN
ODTÜ

ÖZET

Perfectionism described as putting high standards for self performance and trying to achieve those standards has taken attention of researchers for many years (Flett & Hewitt, 2002). Although it has been searched for various aspects, Flett, Hewitt, Blankstein and Gray (1998) suggested that many aspects of multidimentional perfectionism should be examined especially for individual differences. Perfectionism is described with different models, but Hewitt and Flett's (1991) model has the most valid explanations displaying difference between self-oriented perfectionism and socially-prescribed perfectionism (Stoeber, Feast, & Hayward, 2009). In self-oriented perfectionism, individuals strive for being the perfect one by reaching the highest standards set for their own behaviors. On the other hand, socially-prescribed perfectionism described the situation in which other people set high standard for oneself and trying to reach those high standard by the individuals.

While self-oriented perfectionism mostly comes from inner side, the source of socially-prescribed perfectionism is outside. Therefore, self-oriented perfectionism is linked to thoughts, cognitions or processes (Flett & Hewitt, 2002). Irrational thinking has been related to perfectionist thinking (Ellis, 2002). Flett, Hewitt, Whelan, and Martin (2007) argue that people who have a difference between their own actions and their ideal goals show the sign of perfectionist thinking based on automatic thoughts which are related to "should" sentences regarding expectations.

There has been a need to develop a scale measuring perfectionist cognitions directly because previous scales were mostly for trait perfectionism (Hewitt & Flett, 1991). It is necessary to examine perfectionist thoughts when the link between perfectionism and irrational thinking is close. Consequently, Flett et al. (1998) developed Perfectionism Cognitions Inventory (PCI) for perfectionist cognitions of individuals. As Enns and Cox (2002) described in a clear way, the scale was designed totally from cognitive aspects including both perfection and imperfection thoughts. The scale aims to measure the frequency of thoughts during the past week.

As PCI is widely used and a valid instrument to measure perfectionist cognitions, it can be helpful to adapt the scale in other cultures. Considering the increasing prevalence of perfectionism among people, the aim of the present study was to adapt Perfectionism Cognitions Inventory into Turkish context and to lead further studies with a new instrument assessing perfectionistic thoughts.

The Perfectionism Cognitions Inventory was developed by Flett et al. (1998) to measure perfectionistic cognitions by assessing frequency of automatic thoughts related to perfectionism. The scale consists of 25 items on a 4-point Likert type from 0 (never) to 4 (always) and the items were loaded on one factor. For the scale, higher scores indicates high level of perfectionistic thoughts. Cronbach's alpha was reported as .96 and the test-retest reliability was .67 (Flett et al., 1998). Some sample items are: "I expect to be perfect." and "My work has to be superior.". The adaptation process of the Perfectionism Cognitions Inventory into Turkish included following steps.

Firstly, the scale was translated from English to Turkish by five experts; three of the experts were qualified graduates from counseling field and two of them were graduates from English language teaching field. Secondly, researchers picked the best fitting translation for each item. After completion of all the steps, the Turkish form of the Perfectionism Cognitions Inventory was conducted with 418 Department of Basic English students at a state university in Turkey. Among participants, 238 (56.9 %) were female and 180 (43.1 %) were male. The participants were from four different language levels: 109 of them (26.1%) were from pre-intermediate level, 150 (35.9 %) were intermediate level, 118 (28.2 %) were upper-intermediate level and finally 41 (9.8 %) were advanced level. Their mean age was 19.65 years (SD = 3.43). Data were collected via an online survey applied to convenient sample.

To support the previously established factor structure of PCI, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with AMOS 18.0 software. The results of the confirmatory factor analysis indicated an adequate model fit for the original single-factor structure of the Perfectionism Cognitions Scale with the current sample [χ^2 (241) = 702.61, p =.00; χ^2/df- ratio = 2.92; GFI = .88, CFI= .90, RMSEA = .07] with some modifications. The results confirmed the unidimentional factor structure of the Turkish version of Perfectionism Cognitions Inventory with some modifications. The Cronbach alpha was .92 and the test-re-test reliability was .89 for two-week period. Based on these evidences, Turkish version of Perfectionism Cognitions Inventory appears to be a valid and reliable measurement to be used in Turkish studies.

Anahtar Kelimeler

perfectionism cognitions, scale adaptation, perfectionism

Kaynakça

Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G.L. Flett & P.L. Hewitt (Eds.*), Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217–229). Washington, DC: American Psychological Association.

Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.),*Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33–62). Washington, DC: American Psychological Association.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In P. L. Hewitt & G. L. Flett (Eds.), *Perfectionism* (pp. 5–31). Washington, DC: APA.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking.*Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1363–1381.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Whelan, T., & Martin, T. R. (2007). The perfectionism cognitions inventory: Psychometric properties and associations with distress and deficits in cognitive self-management. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, *25*(4), 255–277. http://doi.org/10.1007/s10942-007-0055-4

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 456–470

Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. a. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, *47*(5), 423–428. http://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum Ve İnançlarının İncelenmesi

Oğuz KELEŞ
Çukurova Üniversitesi

Mustafa YAŞAR
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Bireylerin inançlarının düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi birçok eğitimcinin dikkatini çekmiş ve bireylerin inançlarının eğitim süreçleri açısından dikkate alınmasını zorunlu kılmıştır (Mercan, 2007). Eğitim bünyesindeki bazı kuramlar farklı zamanlarda farklı türdeki inançlara önem vermiş ve inançlar eğitimde yapılan araştırmaların konusu olmuştur. Bu inançlar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının düşüncelerini, davranışlarını ve değer yargılarını büyük ölçüde etkilemektedir (Deryakulu, 2004). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları hizmet öncesi dönemde yapılanmaya başlamakta ve bu yapılanma sürecinde de öğretmenlik uygulaması deneyiminin etkisi bulunmaktadır (Başar, 1999).

Eğitim yönetiminin en önemli öğesi olan öğretmenler (Yurtal ve Yaşar, 2008), sınıf yönetimine ilişkin belirli inançlara sahip olarak mesleklerine başlamaktadırlar. Öğretmenler; çocuklarla sürekli iletişim halinde bulunan, eğitim müfredatını öğretmekle görevli, eğitim ortamında hedeflenen davranışları kazandıran, eğitim-öğretimi yönlendiren, eğitim-öğretimin ve çocukların değerlendirmesini yapan kişidir (Kılıç ve Saruhan, 2005). Öğretmenler, çocuklara bilgi ve becerilerin yanında toplumsal yaşamda gerekli olan bütün ilke, kural, davranışları en etkili şekilde sorumlu olduğu eğitim ortamında kazandırabilir (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008).

Sınıf yönetimi; yapılacak etkinliklerin planlanması, etkinliklere ne kadar zaman harcanacağının belirlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, kuralların uygulanması için gerekli tedbirlerin alınması ve belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli etkinliklerin hazırlanarak sunulması olarak tanımlanabilir (Sağnak, 2006). Bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, sınıf yönetiminin, öğretmen otoritesinin sınıfa hâkimiyetinden daha fazlasını ifade ettiği görülmektedir (Tertemiz, 2001). Eğitim-öğretim esnasında, çocukların kişisel gelişim alanları desteklenirken bununla birlikte onların istenmeyen davranışlarının önlenmesi, istendik davranışlar kazanmaları, ileride kendi özdenetim mekanizmasına sahip birey olabilmeleri için öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançları ve tutumları oldukça önemlidir. (Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010). Öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Küçükahmet, 1976; Duman, 2002). Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde "tutumlar" öğretmenlerin öğrencilerini en çok etkileyen özelliklerindendir. (Gürkan, 1993).

Küçükahmet (1976) tutumların, öğretmenlerin 4 çocukların davranışını yönlendiren en önemli kişilik özelliklerinden bir tanesi olduğunu ve çocuklara, mesleklerine ve eğitim çalışmalarına karşı olan tutumların, çocukların öğrenmesine ve çocukların kişilik özelliklerine önemli bir şekilde etkisi olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin öğretme sürecindeki görev ve sorumlulukları üzerine yapılan araştırmaların sonuçları, birçok durumda öğretmenlerin öğretme ve sınıftaki düzeni sağlama konusunda davranışlarını etkileyen bazı inançların var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve mezun oldukları lise türüne göre ve öğretmenlerinin mesleki kıdemi ve mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumları incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde ardışık açıklayıcı desen (sequential explanatory design) kullanılmıştır. Araştırma iki modelinde bir arada kullanıldığı karma model de yapılmıştır. Araştırmada Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen daha sonra Savran (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan, Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği uygulanmıştır.

Bu araştırmada, uygulamanın yapılacağı okulun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Adana ili merkez ilçelerinde bulunan tüm 32 bağımsız anaokullarından tarama yöntemiyle veriler toplanmıştır. Adana ili merkez içlerinde (Çukurova, Seyhan, Sarıçam ve Yüreğir) bulunan bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 164 öğretmen ve Adana Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 143 öğretmen adayı olmak üzere toplam 307 katılımcı oluşturmaktadır. Ayrıca bu katılımcılar arasından 10 öğretmen ve 10 öğretmen adayı olmak üzere toplam 20 katılımcıyla görüşme yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının, mezun oldukları lise türüne ve sınıf düzeylerine göre sınıf yönetimi inanç ve tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ve mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum puanları açısından okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum puanları açısından birinci sınıf, dördüncü sınıf öğretmen adayları ile 0-5 yıl ve 6 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın bulgularını incelediğimizde; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ders yönetimi ve insan yönetimi boyutunda müdahaleci bir inanca sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ile çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları arasında sınıf yönetiminin alt boyutlarına ilişkin inanç ve tutumlarına baktığımızda ise birinci sınıf öğretmen adayının müdahaleci inanca sahip olduğu görülmüştür.

Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular nicel bulgularla örtüşmektedir. Katılımcılar sınıf yönetiminde disiplini ön planda tutmaktadır. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin göz ardı edildiği sınıf kurallarının ve öğrenme sürecinde kullanılacak etkinliklerin öğretmen tarafından belirlendiği görülmektedir

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Proje Birimi SDK-2016-5884 Numaralı proje tarafından desteklenmektir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf yönetimi, Öğretmen ve Öğretmen adayı inançları, Müdahaleci, Müdahaleci olmayan, Etkileşimci.

Kaynakça

Arnas, Y. & Sadık, F. (Ed). Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi, (s 61-84). Ankara: Kök yayıncılık.

Başar, H. (2006). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakmak, M., Kayabaşı, Y. & Ercan, L.(2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 35, 53-64.

Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38, 230–249.

Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 55, 12-14.

Kılıç A. & Saruhan H. (2005). Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. Marmara Üniversitesi MTET 2005 Kongresi Bildiriler Kitabı, 407-417.

Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). ConstructValidation of The Attitudesand Beliefs Classroom Control Inventory. Journal of Classroom Interaction, 33(2),6- 15.

Savran, A. (2002). Preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Sağnak, M. (2007). İlköğretim okullarında ve liselerde kullanılan sınıf içi disiplin stratejilerinin karşılaştırılması (Niğde il örneği). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23,(305-316).

Uysal, H., Akbaba Altun S. & Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. İlköğretim Online, 9(3), 971-979.

Yazarın Ekledikleri

BİLDİRİ YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN ÜRETİLMİŞTİR.

Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon Eğitimine Yönelik Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Şenol ORAKCI — MEB

Çetin TORAMAN — MEB

ÖZET

Eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarından olan öğretmen ve öğretmen eğitimi eğitim sisteminin en önemli meselelerinden biri olmuştur. Çünkü eğitim sisteminin kalitesi büyük ölçüde eğitim-öğretim hakkında bilgi sahibi olan ve bunu uygulamaya sokacak öğretmen kalitesine bağlıdır. Yüksek öğretmen kalitesi de uygulanan öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesine bağlıdır. Öğretmen yetiştirme sistemi açısından Türkiye birçok uygulamaya tanık olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetersizliğinden dolayı okuma yazma bilen askerlerin öğretmen olarak hizmet vermesi, köylerdeki öğretmenlerin bilgi açığının mektupla eğitim yapılarak kapatılmaya çalışılması (bir çeşit hizmetiçi eğitim) eğitim fakülteleri dışındaki mezunları öğretmen olarak atama kararları bu uygulamalar arasında yer almaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki nicelik sıkıntısı şu anda nitelik sorununa dönmüştür. Ancak ülkeyi yöneten siyasi erkler zaman zaman eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun bireylere de öğretmen olma vaadinde bulunmakta, programlar açmakta ve eğitim verdirmektedir. 2006-2010 yılları arasında yüksek lisans düzeyinde verilen bu eğitimler 2010 yılından sonra kısa süreli, kurs niteliğindeki pedagojik formasyon eğitimiyle yapılmaktadır. Öğretmen eğitimi açısından konunun önemi araştırmacıları pedagojik formasyon eğitimine yönelik tutumlarını belirleyecek "Pedagojik Formasyon Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği"ni geliştirmeye motive etmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde pedagojik formasyon öğretmen eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda çoğunlukla bu programa karşı öğretmen adaylarının tutumları analiz edilmiştir. (Altınkurt ve diğ., 2014; Aydin ve Aslan, 2016; Aykaç ve diğ., 2015; Dündar ve Karaca, 2013; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Önder ve Tagay, 2015; Özkan, 2012; Polat, 2013; Şener-Taşpınar ve diğ., 2016; Şen ve Göğüş, 2011; Şenel, 1999; Ulubey ve diğ., 2016; Yapıcı ve Yapıcı, 2013). Bu çalışmaların bazılarında pedagojik formasyon eğitimine katılan aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkarken (Altınkurt ve diğ., 2014; Aykaç ve diğ., 2015; Dündar ve Karaca, 2013; Eraslan ve Çakıcı, 2011) Şener-Taşpınar (2016) ile Yapıcı ve Yapıcı (2013)'nın yapmış oldukları çalışmalarında aday öğretmenler öğretmenlik kavramına yönelik daha çok negatif metaforlar oluşturmuşlardır. Bu nedenle bu çalışma pedagojik formasyona yönelik öğretim üyelerinin tutumlarını belirlemesi açısından önemlidir. Yapılan geniş çaplı literatür taraması sonucunda da Türkiye'de öğretim üyelerinin pedagojik formasyona yönelik tutumlarını belirlemeye çalışan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu çalışma ilgili alan literatürüne katkı sağlamakla birlikte hem yurt içi hem yurt dışında özgün bir çalışma olacaktır.

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının eğitim fakültesi mezunları dışındaki lisans mezunlarına verilen pedagojik formasyon eğitimine yönelik tutumlarını belirleyecek Pedagojik Formasyon Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin (PFEYTÖ) teknik özelliklerinin (geçerlik ve güvenirlik) belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşılabilmesi için "Pedagojik Formasyon Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin (PFEYTÖ) açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları nedir?" ve "Pedagojik Formasyon Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin (PFEYTÖ) güvenirlik testi sonuçları nedir?" sorularına yanıt aranmıştır

Araştırma betimsel türde bir araştırmadır. Araştırma kapsamında, öğretim elemanlarının pedagojik formasyon eğitimine yönelik tutumlarını belirleyecek bir ölçek geliştirilerek deneme uygulaması yapılması ve ölçeğin teknik özelliklerinin (geçerlik ve güvenirlik) betimlenmesi esas alınmıştır.

Ölçek alanyazın okunarak ve alanda çalışan üç uzmanın görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Deneme uygulaması öncesi ölçekte 29 madde yer almıştır. Bu maddeler 5 dereceli (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) likert tipi yapıda form haline getirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması toplamda iki grup ile yürütülmüştür. Çok sayıda maddeden oluşan bir ölçeğin belli boyutlar altında açıklanmasını sağlayan ve ölçeğin yapısını açıklamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi kapsamında ölçek toplam 196 öğretim elemanına uygulanırken, PFEYTÖ'nün açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kapsamında ölçek toplam 154 öğretim elemanına uygulanmıştır. Her iki grup için de en büyük sınırlılık, istatistiki bakımdan olasılığı belli olan örnekleme yollarıyla evreni temsil edici örneklemlerin oluşturulamamış olmasıdır. Birçok öğretim elemanına ulaştırılan ölçek gerek öğretim elemanının yoğunluğu, gerekse gönüllülük esasından dolayı araştırmacılara geri dönmemiştir. Verilerin analizi için elde edilen veriler IBM–SPSS 22 ve AMOS 22 Programlarına aktarılmıştır. PFEYT'nin geçerliğini ve güvenirliğini belirleyebilmek için Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test, Bartlett Sphericity test, varimax eksen dördürmesi (rotation), Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, doğrulayıcı faktör analizi gibi teknikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013).

Bu araştırmada öğretim elemanlarının pedagojik formasyon eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeyi hedefleyen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçekte madde toplam korelasyonları düşük olan ve iki madde halinde tek boyut oluşturan 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinde 14 madde kalmıştır. Bu 14 madde ise geçerli ve güvenilir bir yapıyla tek boyut (faktör) oluşturduğu belirlenmiştir. Tek boyutlu ölçeğin güvenirlik değeri 0,95'in üzerindedir. Ölçek tek boyutlu haliyle pedagojik formasyon eğitimine yönelik tutum değişkenindeki varyansın %74'ünü açıklamaktadır. Bu değer sosyal bilimlerdeki ölçekler için kabul edilir değerin üzerindedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen tek boyutlu

model doğrulayıcı faktör analizinde de doğrulanmıştır. Ölçekten yüksek puan almak pedagojik formasyon eğitimine yönelik olumsuz tutumu, bu eğitimin verilmemesi gerektiğini, bu eğitimin verilmesinin eğitim fakültesi mezunlarına yönelik adaletsizlik yarattığını vurgulamaktadır. Düşük puan almak ise eğitime yönelik olumlu tutumu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Pedagojik Formasyon Eğitim Programı, ölçek geliştirme geçerlik ve güvenilirlik, tutum

Kaynakça

Altınkurt Y, Yılmaz K, Erol E 2014. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya University Journal of Education,* 4(1), 48-62.

Aydin, H., & Aslan, D. (2016). Determining Attitudes towards Pedagogical Teacher Training: A Scale Development Study.*Journal of Education and Learning, 5*(3), 1-9

Aykaç N, Bilgin H, Toraman Ç 2015. Pedagojik formasyon programının öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Journal of Educational Sciences Research,* 5 (1), 127-148.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Dündar H, Karaca ET 2013. Formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programı'na ilişkin sahip oldukları metaforlar.*Journal of Industrial Art Education of Gazi University*, 30, 19-34.

Eraslan L, Çakıcı D 2011. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Journal of Education Faculty of Kastamonu*, 19(2), 427-438.

Önder E, Tagay Ö 2015. Opinions of students participating in the pedagogical formation certificate program with regard to the profession and the program. *International Journal of Human Sciences*, *12*(1), 293-314. doi:10.14687/ijhs.v12i1.3335 .

Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Şen Z, Göğüş N 2011. Pedagojik formasyon sertifika programı katılımcıları ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *First International Congress of Education in Curriculum and Instruction. Anadolu University,* October 05-08, 2011. From(Retrieved February 9, 2016).

Ortaçağ'dan Günümüze Üniversitelerin Değişen Misyonu ve Akademisyen Görüşlerine Göre Türkiye'deki Üniversitelerin Durumu

Ali YILDIZ — YTÜ
Aydın BALYER — YTÜ
Kenan ÖZCAN — Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Kurumsal misyon kavramı ve onun yeniden tanımlanması günümüzde sıkça tartışılan konuların başında gelmektedir. Yine de, doğrudan konuyla ilgili çok az sayıda tarihsel analiz bulunmaktadır. Flexner'a göre, söz konusu kurumlar birer organizma olmanın ötesinde birer yönetsel kümedir. Üniversitelere uyarlanan "misyon" kavramı bir üniversitenin temel amacını betimlemekte kullanılan en kapsamlı terimdir (Allen, 1988, s. 7). Öte yandan yüksek teknoloji ve hızla büyüyüp genişleyen küreselleşme iş, boş zaman ve resmi okul yapılarını değiştirmektedir. Bu yeni bilgi toplumunun kalbinde akademik kurumlar merkezi bir yer işgal etmektedir. Ancak, bu kurumların ortaya çıkan toplumsal taleplere, teknolojik değişimlere ve ekonomik yeniden yapılanmalara yanıt verebilecek esnekliğe sahip olması gerekmektedir. Pek çok üniversite hali hazırda kendi amaç, hedef ve misyonlarının resmi ve yazılı ifadelerini dile getirmektedir.

Misyon kavramını misyon bildirisinden ayırt etmek için, ikincisi ilkinin sadece yazılı bir ürünü olarak dile getirilmektedir. Geçmişte üniversitelerin yönetmelikleri sıklıkla kurumların amaçlarını ortaya koymak için düzenlenirdi. 1930'ların başında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversiteler misyonlarını tarihte ilk olarak kendi kataloglarında yayınladılar. Son yıllarda Kanada ve İngiltere'deki üniversiteler de topluma karşı olana sorumluluklarını ortaya koymak için bir biri ardı sıra kendi misyon bildirilerini yayımlamaya başladılar. Günümüzün misyon bildirileri üniversitenin daha çok şu üçlü misyonuna dayanmaktadır: öğretim, araştırma ve kamusal hizmet. Belirli bazı kurumlar kendi eğitimsel, sosyal, politik ve dinsel amaçlarını bu temel misyonlara eklemlemektedir. En iyi misyon bildirimleri, modaya uygun bir dil kullanmak yerine örgütlerin çekirdek amaçlarına göndermede bulunmaktadır.

Fenske bir yönetim kavramı olarak misyonu şu şekilde tanımlamaktadır: "misyon çok sık toplumun yüksek öğretim kurumları için beslediği genellikle ifade edilmemiş istek ve tutkuları dile getirmek için kullanılmaktadır. Bu istek ve tutkular anlaşmaya dayalı ve çoğunlukla insanların üniversiteler için taşıdığı umut ve beklentilerin en genel düzeyini temsil etmektedir" (1980, ss. 178–179). Peeke'e (1994, ss. 8–12, 32) göre, misyon bildirisinin oluşturulmasına dair olası dezavantajlar onun gelişigüzel doğasıyla alakalı olup, örgüt mensuplarının çoğunluğu tarafından benimsenmeyen bir şey kurumun mevcut yönetimi üzerinde de ancak çok küçük bir etkide bulunabilmektedir. Bunun yanı sıra Peeke, net bir amaç sahibi olma, karar almayı kolaylaştırma, iç ve dış paydaş grupları arasındaki iletişimi arttırma, kurumsal ölçme ve değerlendirmeye yardımda bulunma ve son olarak pazar stratejilerini netleştirme gibi avantajlardan da söz etmektedir. Böylece, hedefleri somutlaştırmak için soyut misyondan kurumsal olana taşınan misyon oluşturma süreci örgütsel gelişmeyi de destekleyebilmektedir. Berg ve diğerlerine (2003, ss. 40, 45–46) göre, günümüzün en büyük meydan okuması durmaksızın değişen bir zaman diliminde üretici ve değerli kalabilmektir. Dolayısıyla, bu meydan okumayı karşılamak için üniversitelerin misyonlarının yeniden elden geçirilip arılaştırılması gerekmektedir.

Üniversitenin ulus-öncesi devlet, ulus devlet ve Dünya ile Batı tarihinin küreselleşme aşamalarıyla ilgisini açıklayan yeni bir yapı söz konusudur. Bu bağlamda zaman içinde üniversitelerin misyonunda gerçekleşen değişim ve dönüşümler 3 ana ve 6 alt başlık altında toplanabilir. Söz konusu ana ve alt başlıklar şunlardır: 1. Ulus-devlet Öncesi Aşama: Öğretim Misyonu, Araştırma Misyonu; 2. Ulus-devlet Aşaması: Ulusallaştırma Misyonu, Demokratikleşme Misyonu, Kamusal Hizmet Misyonu; 3. Küreselleşme Aşaması: Uluslararasılaştırma Misyonu. Bu kuramsal bağlamda bu çalışmanın amacı, Ortaçağ'dan günümüze bütün dünyada misyonları bakımından önemli değişimler gösteren yüksek öğretim kurumlarının Türkiye'deki durumunu akademisyenlerin görüşlerine başvurarak saptamaktır.

Bir bilimsel araştırma olarak nitel araştırma, bir probleme yanıt aranmasını, söz konusu probleme yanıt bulmak için önceden karalaştırılan süreçler kümesinin sistematik bir biçimde kullanılmasını, kanıt toplanmasını, önceden kararlaştırılmamış olan bulguların üretilmesini ve bir çalışmanın mevcut sınırlarının da ötesinde kullanılmasını sağlayacak bulguların ortaya çıkarılmasını kapsamaktadır (Mack ve diğerleri, 2005: 29-30). Bu çalışmada nitel bir yöntem olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle bireylerin kişisel tarihleri, bakış açıları ve deneyimleri konusunda veri elde etmek mümkündür. Görüşme tekniği bireysel duygu, düşünce ve deneyimleri ortaya çıkarmakta ve hassas konuları ele almakta kullanılabilmektedir. Ayrıca küçük ayrıntı ve çelişkileri ortaya çıkarmakta ve bireyin özel olay, olgu ve inançlar arasında gördüğü bağlantı ve ilişkilerde olduğu gibi yorumlayıcı bir bakış açısına ulaşmamızı sağlamaktadır (Mack ve diğerleri, 2005, s. 30). Amaçlı örneklem yaklaşımıyla belirlenen katılımcılarla derinlemesine yapılan görüşmelerden elde edilen veriler önce yazılı metne aktarılmış, daha sonra bu metinler detaylı bir inceleme ve sınıflamaya tabi tutularak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler, kodlama listesinde yer alan alt-kategori ve ana-kategoriler altına yerleştirilmiştir. Son olarak alt-kategori ve ana-kategoriler altına giren tüm ifadelerin frekansları ve yüzdeleri belirlenerek tablo şeklinde verilmiştir.

Bu arada içerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır. Cohen ve diğerlerine göre (2007), içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır.

Öncelikli olarak geçen zamanla birlikte çeşitliliği artan üniversite misyonları söz konusudur. Yüksek öğretim kurumlarının tipi, sistemleri, hatta işlevleri yüzyıllar içinde farklılaşarak dönüşmüştür. Ancak üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma ve kamusal hizmet misyonları değişerek de olsa varlıklarını sürdürmektedir. Öte yandan araştırmanın bu aşamasında ede edilen verilerden, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin misyonlarını oluşturup dile getirme biçimlerinde sorunların olduğu görülmektedir. Öncelikli olarak misyon bildirimleri üniversite ve üniversitenin bulunduğu bölgenin gerçekleriyle çok az bağdaşmakta ya da hiç bağdaşmamaktadır. Çünkü misyon bildirimleri daha çok belli bazı standartları sağlama amacına yönelik olarak oluşturulmaktadır. Ayrıca Türkiye'deki kamu üniversitelerinin büyük oranda tarihsel misyon olarak kabul edilebilecek olan araştırma, öğretim ve kamusal hizmet bakımından da son derece yetersizlikler arz ettiği anlaşılmaktadır. Son olarak Türkiye'deki devlet üniversitelerinin geleceğe dönük misyon belirleme konusunda özellikle Batı Avrupa ve Amerika'daki gelişmiş üniversiteleri taklit ettikleri, dolayısıyla da belirledikleri misyon bildirilerinin kendi gerçekleriyle bire bir uyum içinde olmadığı gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Üniversite, misyon, araştırma, öğretim, kamusal hizmet

Kaynakça

Allen, M. (1988). *The Goals of Universities*. Milton Keynes, UK: SRHE & Open University Press.

Berg, G. A., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2003). A mission possible? Change, 35(5), 40–45.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition), Pearson

Erkan, S. (2011). Change in higher education and a core value: Academic freedom. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17(3), 349-376.

Fenske, R. H. (1980). Setting institutional goals and objectives.In P. Jedamus & M. W. Peterson (Eds.), *Improving academic management* (pp. 177-199). San Francisco:Jossey-Bass.

Flexner, A. (1994). *Universities: American, English, German*, New Brunswick, NJ: Transaction Publishers (original work published 1930).

Kerr, C. (1963). The uses of the university. Cambridge, MA: Harvard University Press.

O'Banion, T. (2010). Focus on Learning: The Core Mission of Higher Education (from Focus on Learning: A Learning College Reader, co-edited by Terry O'Banion and Cynthia Wilson), The League for Innovation

Ortega y Gassett, J. (1944). Mission of the university. (H. L. Nostrand, Ed. & Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Peeke, G. (1994). Mission and change: Institutional mission and its application to the management of further and higher education. Buckingham, UK: SRHE & Open University Press.

Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations, *The Journal of Higher Education*, Volume 77, Number 1, January/February, 2006, pp. 1-39, The Ohio State University Press

Ekonomik Olarak Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları

Kenan ÖZCAN — Adıyaman Üniversitesi
Ali YILDIZ — YTÜ
Aydın BALYER — YTÜ

ÖZET

Yoksulluk tarihinin her döneminde ve dünyanın her bölgesinde insanoğlunun en önemli sorunlarından biri olmuştur. Bireyin yaşamını sürdürebilmesi için asgari ekonomik ve sosyal olanaklardan mahrum kalması olarak tanımlanan yoksulluk; işsizlik, yoksunluk, ayrımcılık ve sosyal dışlanma ile ilişkili, çok boyutlu bir kavramdır. Günümüzde ülkelerin zenginlikleri artmasına karşın, paylaşımındaki sorunlar kentin sunduğu eğitim, sağlık, barınma, güvenlik ve sosyal olanaklara halkın belli kesiminin ulaşamaması kent yoksulluğunu artırmaktadır. Eğitimin bireysel ve toplumsal faydası, maliyetlerinden daha fazla olduğuna göre toplumda beşeri sermayeyi güçlendirmek için eğitimde cari, yatırım ve özellikle transfer harcamalarının artırılması kadar kaynakların verimli ve etkili kullanılması da büyük önem taşımaktadır. Eğitim eksikliği yoksulluğa, yoksulluk ise eğitim olanaklarına ulaşmayı engellemektedir. Yoksul öğrenciler ailelerinin geçimi sağlamak için çalışmak zorunda olduklarından okula devam edememekte veya okuldan ayrılmak zorunda kalmaktadırlar. Cohen (2015), okul öncesi eğitime başlayan yoksul aile çocuklarının, zengin ailelerden gelen çocuklara göre bilişsel ve sosyal becerilerinin daha geride olduğunu, fakir öğrencilerinin % 40'nın ilkokula başlamak için sosyal ve duygusal olarak hazır olmadıklarını, hatta diğer öğrencilere göre 1.3 kat fiziksel gelişim ve öğrenme geriliğinin olduğunu, dördüncü sınıfta iki yıl, on ikinci sınıfta ise dört yıl daha düşük akademik başarılarının olduğunu, UNİCEF (2005) ise dünyada yoksul öğrencilerin ancak yarısının liseden mezun olabildiğini belirlemiştir.

Bu çalışma, Türkiye'nin en yoksul şehirlerinden olan Adıyaman'ın yoksul mahallelerindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yoksulluk, yoksunluk, sosyal dışlanma ve mevsimlik göç yaşayan öğrencilerin okula devam etmeleri ve başarılarını artırmak için hangi çalışmaları yürüttükleri ve bu süreçteki okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır

Adıyaman ülkemizin en yoksul ve mevsimlik işçi göçün en yoğun olduğu ilerin başında gelmektedir. Geçimlerini sağlayacak kadar yeterli ve verimli toprağı bulunmayan ve beşeri sermayeden yoksun olan aileler, mevsimlik işçi olarak çocuklarıyla birlikte Nisan-Mayıs aylarında endüstri bitkileri tarımının yoğun olduğu bölge ve illere göç etmekte ve Eylül-Ekim aylarında evlerine dönebilmektedirler. Yaz aylarında açık arazide çocuklarıyla birlikte çalışan aileler beslenme, barınma, güvenlik ve hastalık sorunları yaşamaktadırlar. Bu durum çocukların akademik başarılarını olumsuz etkilemenin yanı sıra, çocukların şiddet, ihmal, istismar ve toplumsal dışlanma açısından kırılganlığını artırdığı, buna bağlı olarak duygusal, toplumsal ve fiziksel gelişimlerinin olumsuz biçimde etkilediği Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporuna da yansımıştır. Okula en az bir ay geç başlayan ve bahar döneminde erken ayrılan çocuklar derslerinde başarısız olmakta, eğitimin öneme ilişkin inançları azalmakta ve merkezi sınavlarda başarısız olduklarından gelecekte eğitim yoluyla meslek kazanma umutlarını da kaybedebilmektedirler. Bu durum yoksulluğun ve mevsimlik göçün kuşaktan kuşağa miras olarak aktarıldığı algısının güçlenmesine de neden olabilmektedir. Bu yoksulluğun kırılması ve çocukların geleceğe güvenle bakabilmesi, kaliteli ve çağdaş eğitim olanaklarından yeterince faydalanmaları konusunda başta kamu kurumları olmak üzere sivil toplum örgütleri, eğitim kurumları ve özellikle okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Eğitim sistemimizin en önemli kademesi olan ortaokul yıllarında yoksul öğrencilere akademik, sosyal ve maddi desteklerin artırılması, ergenlik döneminin sağlıklı bir biçimde atlatılarak okula devam etmeleri ve ileride iyi bir meslek sahibi olmaları konusunda önemli katkılar sağlayacaktır. Bu çalışma ile ortaokul yöneticilerinin, yoksul öğrencilerin başarılarını artırmak için hangi liderlik davranışlarını sergilediklerinin belirlenmesi ve bu konuda yapılan öncü çalışmalardan biri olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Adıyaman'ın dezavantajlı mahallelerinde bulunan ve sekiz ortaokulda görev yapan okul müdürü ile bu okullarda farklı branşlarda çalışan ve amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 20 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler, yoksul öğrencilere ilişkin daha somut verilerin elde edilmesi ile okul yöneticilerinin yoksul öğrencilerin başarılarını artırmak için hangi liderlik türlerini kullandıklarını belirlemek amacıyla araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemi ile toplanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler için iki ayrı görüşme formu ve sorular hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz kullanılmış ve betimsel analiz tekniklerinden de faydalanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler, kodlama listesinde yer alan alt-kategori ve ana-kategoriler altına yerleştirilmiştir. Son olarak alt-kategori ve ana-kategoriler altına giren tüm ifadelerin frekansları ve yüzdeleri belirlenerek tablo şeklinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin konuya ilişkin bazı görüşleri doğrudan alıntı olarak verilmiştir. Araştırmaya katılanların görüşleri olduğu gibi ve yansız olarak değerlendirildiğinden araştırma geçerli, gözlenen durum ile ilgili, farklı gözlemciler ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda elde edilen sonuçların "Güvenirlik: Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100" formülü ile hesaplanması ve uyuşum yüzdesinin yüksek olması (%92) çalışmanın güvenilir olduğunu da göstermektedir.

Yoksul ve aileleri ile mevsimlik tarım işçiliği için farklı illerde çalışan ortaokul öğrencilerinin fiziksel, sosyal, duygusal yetersizliklerinin bulunduğu, okula yaklaşık 70-80 gün devamsızlık yaptıkları merkezi sınavlardaki akademik başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler "Çocukların İyi Olma Halinin" yani maddi durum, sağlık, eğitim, ev ve çevre koşulları, risk ve öznel iyi olma halinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için okul rehberlik servisinin öncülüğünde öğretmenler ve okul yöneticilerinin okul aile işbirliğini güçlendirmeye çalışmaktadırlar. Okul yöneticileri, kamu kurumları ile işbirliği yaparak ve çevredeki bağışçılardan kırtasiye ve giyim malzemeleri sağlayarak öğrencilerin bazı gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadırlar. Buna karşın merkez köylerden hafta içi okula taşımalı sistemle gelen öğrenciler, servis olmadığından hafta sonu kurslarından faydalanamamaktadırlar. Cohen (2015) yoksul bölgelerdeki okul yöneticileri öğrenci başarısını artırmak için dönüşümsel ve karizmatik liderlik davranışları gösterirken Adıyaman'da dezavantajlı bölgelerdeki okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Yoksul öğrencilerin başarılarının yükseltilmesi için okul yöneticilerine liderlik eğitimlerinin verilmesi ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

dezavantajlı bölgeler, kent yoksulluğu, okul müdürü, liderlik, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., Polat, S. (2009). *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*, Eğitim Reformu *Girişimi, İstanbul.*

Ceren, A.; Çelik, *S.(2015). Kentsel yoksulluğun çözümünde kamu-sivil toplum kuruluşları işbirliği: Adıyaman Örneği, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(20),ss.571-613.*

Cohen, M. J., (2015). *Principal Leadership in High-Performing, High-Poverty Elementary Schools*. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. University of Nebraska-Lincoln, Paper 247.

Coşkun, C.A. ve Vural, İ.Y. (2002). Yoksulluk: Terminoloji, Temel Kavramlar ve Ölçüm, Yöntemleri. Coşkun Can Aktan (Ed.),*Yoksullukla Mücadele Stratejileri*, Ankara: Hak-İş Konfederasyonu Yayınları.

Eğitim Reformu Girişimi (2015). *Eğitimi İzleme Raporu*, Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi, İstanbul.

Kabaş, T. (2009). *Gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun nedenleri ve yoksullukla mücadele yolları*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora tezi, Adana

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tabcu, G.(2015). *Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmes*i, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman.

TBMM Raporu (2015). *Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sorunlarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi*, Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırması Komisyonu Raporu, Sıra Sayısı: 716, Ankara.

Semerci, P.U.; Erdoğan, E. (2015). *Türkiye'de Çocukların Gözünden Çocuğun İyi Olma Hali Alanlarının ve Göstergelerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi Raporu*, UNICEF Türkiye Ofisi Sosyal Politika Birimi, Ankara.

UNİCEF, (2005). *The State of The World of The Children 2005-Childhood under Threat*, UNİCEF, New York

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Dokuzuncu Baskı., Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Teacher Empowerment: School Administrators' Roles

Aydın BALYER YTÜ

Kenan ÖZCAN Adıyaman Üniversitesi

Ali YILDIZ YTÜ

ÖZET

Teacher leadership is essential to serve the needs of students, schools and the profession itself by facilitating improvements in instruction and promoting practices. By doing so, they can lead to better student outcomes. Here, school administrators are supposed to support teachers in certain ways to empower teachers at school.

Research reveal that "empowerment" implies actual changes in teachers' professional authority and conduct, evident in their increased autonomy and involvement in broader organizational issues beyond their daily routine tasks. It also requires principals to elicit "changes in one's role, which are likely to be evident mostly in the level of authority that individuals have on the job. As also stated by many researchers teacher empowerment is "an educational reform initiative that often accompanies policies to increase decision-making authority and accountability.

Teachers can be empowered in several ways. One way to empower teachers is to make them take part in decision-making processes more. Here, the teachers who take part in collective decision-making process tend to feel a stronger commitment to the overall organization and fulfilled by the work they do as opposed to feeling underappreciated and overworked for little positive gain. Another potential factor contributing to teacher empowerment is employing them as assistant principals. In this regard, they can have a significant impact on many elements of the school building from climate and instances of student discipline to consistency in the principal's absence to the amount in which teachers are empowered. In order to embrace more rigorous expectations of teaching and learning, school principals would be wise to investigate ways in which they can empower and promote leadership qualities within teachers to share in the workload of educational tasks. Such practices of empowerment may allow for more balance of principals' time to assist teachers with instructional practice. It was discovered that "empowerment was a significant predictor of interpersonal-level trust" suggesting that principals need to be aware of the relationship between the two. A further way to empower teachers isrelated to principals' social attractiveness or likeness, credibility, and trustworthiness. In this respect, in order to empower teachers and develop collaborative leadership within school buildings, principals must first focus their efforts on establishing trusting relationships. Fostering positive relationships is not a novel idea for most administrators, and it continues to present itself in the literature on empowerment.

Consequently, with teacher empowerment, schools can become better and inspiring places. The quality of educational outcomes can also be better. Therefore, the main purpose of this study is to analyze how principals empower teachers at schools. An additional purpose is to investigate the relationships between principals, school environment characteristics and levels of teacher empowerment. By conducting such a research, it is aimed to provide meaningful information to both teachers and educators to best implements.

This study was carried out with a qualitative research design. These kinds of researches are used to gain in-depth knowledge in a study (Denzin and Lincoln 2005; Marshall and Rossman 2006). More specifically, the study employed an ethnographic research design in collecting data. Ethnographic designs, as Creswell (2002) described them, "are qualitative research procedures for describing, analyzing, and interpreting a culture-sharing group's shared patterns of behavior, beliefs, and language that develop over time". As such, by using this research design and utilizing in-depth interviews, the study explored "culture-sharing" behaviors, beliefs, and language among teachers in Turkey context. Teachers' views were obtained through interviews with semi-structured questions, as recommended to "get the subjects to freely express their thoughts around particular topics. The participants of this study were 20 teachers from different selected schools determined in the 2015/2016 academic year in Istanbul, Turkey. The participants were chosen by using a purposive sampling method which is described as the best used with small numbers of individuals or groups which may well be sufficient for understanding human perceptions, problems, needs, behaviors and contexts, which are the main justification for a qualitative audience research (Bailey 1994). In order to analyze the data, the "content analysis" technique was employed. This type of analysis usually aims to analyze similar data on a topic and comment on it

Results reveal that teachers consider that school principals do not trust teachers fully; therefore they do not let them participate in decisions, which is considered one of the ways to empower teachers. If principals wish to allow teachers the autonomy to make decisions, they must make sure that they communicate openly and effectively. Naturally, the future of school success in embracing and initiating state and federal mandates may reside in the school leaders' ability to empower teachers. Another result shows that teachers think that their administrators do not create social attractiveness or likeness, credibility, and trustworthiness at school. A further result shows that teachers are not promoted as assistant principals. They commonly choose the ones who are politically close to them.

Anahtar Kelimeler

School admnistrators, empowerment, teacher

Kaynakça

Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration,50*(3), 287-306.

Byham, W.C., & Cox, J. (1992). Zapp in education. New York: Fawcett Columbine.

Crum, K. S., Sherman, W. H., & Myran, S. (2009). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration, 48*(1), 48-63.

Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal*

of Sociology of Education, *26*(2), 253-267.

Martin, K., & Coleman, P. (2011). Licensing teacher leaders: The Kansas model. *The Delta Kappa Gamma Bulletin, Spring 2011*, 6-9.

Moran, K. A. (2015). Teacher Empowerment: School Administrators Leading Teachers to Lead, Unpublished Doctoral Dissertation, Youngstown State University.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy

scale. *The Journal of Educational Research*, *100*(1), 44-51.

Peel, H., & Walker, B. (1994). What it takes to be an empowering principal. Principal, 73(4), 41-42.

Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking

about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, *28*(4), 737-757.

Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical

analysis of teacher involvement in decision-making, 1980-1991. *Journal of*

Educational Administration, *32*(1), 43-58.

Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment

and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly, 34*, 630-649.

Terry, P. M. (1995). Empowering Teachers as Leaders, *National Forum Journals*, 1-8.

Ebeveyn Okul İklimi Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Aslı BUGAY — ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampusu
Dilek AVCI — Hacettepe Üniversitesi
Dr. SELÇUK ÖZDEMİR — TED
Prof. Dr. MURAT GÜNEL — TED

ÖZET

Okul, gençlerin hayatlarını şekillendiren en önemli çevresel koşullardan biridir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Gençlerin zamanlarının çoğunluğunu okulda geçirdikleri düşünüldüğünde, okul iklimi ya da bulundukları okulun "kişiliği" (personality) araştırmacılar için çok önemli bir konu olmuştur. Okul iklimi, öğrenciler ve yetişkinler (öğretmen, veli, okul personeli) arasındaki etkileşimin niteliği ve sıklığı olarak tanımlamaktadır (Emmons, 1993). Okul yaşamının kalitesini ve karakterini gösterdiğine inanılan okul iklimi, örgütün psikolojik deneyimlerini etkileyen çok boyutlu örgütsel özelliklere sahiptir (Houtte, 2006). Bireysel değerler, eğitim uygulamaları ve kişisel etkileşimlerin bir yansıması olarak oluşan okul iklimi, bireyin okul hayatındaki öznel deneyimlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Comer ve Emmons (2006), olumlu bir okul ikliminin olumlu öğretmen- veli ilişkisine, öğrencilerin ve yöneticilerin kendi aralarındaki olumlu ilişkiye, öğretmen- öğrenci ve öğrencilerin okuldaki diğer personelle olumlu ilişkisine bağlı olduğunu belirtmektedirler. Her okul, öğrencilerin davranış, tutum ve başarı düzeylerinin okul iklimini yansıttığı ekolojik bir sistemdir. Bu nedenle, okul iklimindeki olumlu bir değişim okulun geliştiğine dair bir işarettir (Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 2001). Okul ekosistemi içerisinde bulunan öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer katılımcıların okul iklimi ile ilgili deneyim ve algılarını belirlemenin genel olarak okul sistemini algılamadaki önemi vurgulanmaktadır (Nassar-Mc Mıllan, Karvonen, Perez ve Abrams, 2009). Comer ve Emmons (2006), öğrenciyi okul sisteminde izole edilmiş bir birey olarak değil bir aile olarak düşünülen okulun bir üyesi olarak tanımlamışlardır. Okul ikliminin tanımlanmasına ve ölçülmesine ilişkin ilk çalışmalarda, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici etkileşiminin önemli boyutlarının belirlenmesi şeklinde bir yaklaşım belirlenmiştir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010); ancak okul yaşamının kalitesini ve karakterini gösterdiğine inanılan okul ikliminin, örgütün psikolojik deneyimlerini etkileyen çok boyutlu örgütsel özelliklere sahip olduğu (Houtte, 2006), daha açık bir ifadeyle, "öğrenci, öğretmen, okul personeli, veliler gibi okulla ilgili tüm bireylerin standartlarını, amaçlarını, değerlerini, kişilerarası ilişkilerini, eğitim, öğretim ve liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapının tümünü yansıtmakta ve onların mevcut okul yaşantısıyla ilgili deneyimlerine dayanmaktadır " şeklinde ele alınmaktadır (Pickeral, Evans, Hughes ve Hutchison, 2009, s. 3). Bir başka ifadeyle olumlu okul ikliminde paydaşlardan biri olan ebevynlerin okul iklim algılarının belirlenmesi olumlu öğrenci gelişiminde önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak diğer taraftan ebeveynlerin okul iklimi algılarına yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak, bu çalışmanın amacı, Ebeveyn Okul İklimi Ölçeğinin (Parent School Climate Survey) 41 maddelik Türkçe formunun psikometrik özelliklerini incelemektir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizlerde ölçeğin faktör yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık güvenirliği için Cronbach Alfa güvenirlik hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmacılara hız ve pratiklik kazandırması amacıyla kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır ve çocuğu farklı kademelerde (İlkokul: 134, Ortaokul: 116, Lise: 21) eğitim gören 276 (194K, 82E) ebeveynden veri toplanmış analizler 271 veri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara Ebeveyn Okul İklimi Ölçeği ve Kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Analizde Türkçe formundaki 8 faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu anket okuldaki genel uyumu ve okulda öğrenci ve yetişkinler arasındaki ilişkinin kalitesini ölçmek amacıyla Yale Çocuk Çalışmaları Merkezinden Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, Akademik Odak, Başarı Motivasyonu, Okul müdürü ilgi ve hassasiyeti, İşbirlikçi Karar Verme, Ebevyn katılımı, Okul Binası, Okul-Toplum ilişkisi ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi olmak üzere 8 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek, 41 maddelik (örneğin, "öğretmenler çocuğumun duygularına önem verirler") 5'li likert tipi bir ölçektir. Maddeler (1) Kesinlikle katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılmıyorum biçiminde derecelendirilmiştir. Maddenin alabileceği en yüksek ortalama puan 5.0'dır. En düşük ise 1.0'dır. Örnek olarak, eğer öğrenci-öğretmen ilişkisi ortalama 4. 5 civarındaysa, bu durum öğrencilerin öğrenci-öğretmen arasında olan güven, saygı ve önem düzeylerine dair ebeveynlerin olumlu algısı olduğunu göstermektedir.

Çalışmada ölçeğin 41 maddelik dört faktörlü formunun yapı geçerliğini araştırmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi ölçeğin 41 maddesi için 8 faktörlü olarak tanımlanan modele ait uygunluk istatistiklerinin uyum indekslerine göre kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir: [χ^2 (751) = 1734,153, $p < .0001$; χ^2/df- ratio = 2.30; CFI = .92, GFI= .90, AGFI= .89, RMSEA = .069, SRMR =.066]. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde 8 faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin için Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bulgular ölçeğin Türkçe formunun 8 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu, yeterli düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak bu bulgular, Ebeveyn Okul İklimi Ölçeğinin Türkçe formunun sekiz faktörlü bir yapıya sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler

Okul iklimi, Ebeveyn Okul İklimi Ölçeği, Ölçek Uyarlama

Kaynakça

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., ve Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. Journal of School Health, 74, 252–261.

Emmons, C. (2006). The research program of the Yale Child Study Center School Development Program. Journal of Negro Education, 75 (3), 353- 372.

Emmons, C. L. (1993). School development in an inner city: An analysis of factors selected from Comer's program using latent variable structural equations modeling. Doctoral Dissertation, The University of Connecticut, Storrs.

Haynes, N.M., Emmons, C.L. ve Ben-Avie, M. (2001). School climate surveys: Revised Manual. New Haven, CT: Yale Child Development Center, School Development Program.

Houtte, M. V. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. The Journal of Educational Research, 99(4), 247-256.

Nassar-Mcmillan, S. C., Karvonen, M., Perez, T. R. and Abrams, L. P. (2009), Identity Development and School Climate: The Role of the School Counselor. The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 48, 195–214.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 213-224.

Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W. ve Hutchison, D. (2009). School Climate Guide for District Policymakers and Educational Leaders. New York, NY: Center for Social and Emotional Education.

İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Okullarda Meydana Gelen Gürültü Kirliliğinin Nedenleri, Etkileri ve Kontrol Edilmesi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi*

Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ — Uludağ Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ — Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Yurdun ORBAK — Uludağ Üniversitesi
Arş. Gör. Ömer Faruk TAVŞANLI — Uludağ Üniversitesi
Nejla MUTLU — Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Okul iklimi eğitim-öğretimin içinde bulunan tüm paydaşların tutum ve davranışlarını etkileyen unsurlar olarak tanımlanmaktadır (Engin, Özen & Bayoğlu, 2009). Okullarda eğitim ve öğretimin kalitesini de belirleyen okul iklimi pek çok faktör tarafından etkilenmektedir. Bu faktörlere, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, okulda görevli öğretmenlerin tutum ve davranışları, öğrenci mevcutları, sınıflardaki araç- gereç ve teknolojik donanım örnek olarak gösterilebilir. Bunların yanında okul iklimine etkisi çoğu zaman göz ardı edilen ya da farkına varılsa bile çok önemsenmeyen bir etken daha bulunmaktadır: Gürültü. Halpin ve Croft (1963)'a göre okul iklimini etkileyen en önemli iki unsur öğretmenlerin birbirleri, öğrencileri ve okul yönetimi ile aralarında gerçekleşen iletişimdir. Bu iletişimin sağlıklı yürütülebilmesi için öğretmen-öğrenci-yönetici üçgeninde iletişim aktarımının doğru yapılması gerekmektedir. Bu noktada gürültünün, öğretmen-öğrenci-yönetici arasındaki iletişimi bozan ciddi problemlerden biri olarak görüldüğü bilinmektedir.

Yapılan araştırmalar gürültü kirliliğinin okullarımızın yüz yüze olduğu en büyük sorunlardan biri haline geldiğini göstermektedir (Bulunuz, 2014; Çelik, 2002; Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2004; Şentürk & Sağanak, 2012). Çünkü yapılan ölçümler okulda gürültü kirliliği düzeyinin ders sırasında aşırı rahatsızlık verici (70 dB) ve teneffüslerde ise tahammül edilemez (90 dB) düzeye ulaştığını ortaya koymaktadır. Okullarda yüksek düzeyde var olan gürültüde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve dolaylı olarak da velileri olumsuz etkilemektedir. Dünyada başarısı kanıtlanmış en iyi öğretim yöntemleri ve teknikleri, en iyi öğretmenler tarafından, seçilen en iyi öğrencilere de uygulansa okul ve sınıf ortamında gürültü varsa başarılı olması beklenemez. Öğretmen ve öğrenci arasında iletişimin olmadığı gürültülü bir sınıf ortamında öğretmenler öğrencilerinden geri dönüt almadan etkili öğretim yapamayacakları gibi, öğrenciler de öğretmenlerinin anlattıklarını duyamadıkları için öğrenemezler. Bunun yanı sıra gürültü kirliliğinin, öğrenci ve öğretmenlerin ruhsal ve fiziksel olarak daha çabuk yorulmasına sebep olma, derse olan ilgiyi azaltma ve okul iklimini bozma gibi eğitim-öğretimin kalitesini düşürmeye yönelik etkileri de bulunmaktadır (Engin, Özen & Bayoğlu, 2009). Bay ve Güney (1998) gürültü kirliliğinin duyu organlarına zarar vererek öğrenmenin daha iyi gerçekleşebilmesi için gerekli olan beden ve ruh uyumunu bozan bir faktör olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla okullarda meydana gelen gürültü kirliliği hem öğrenme performansında verim düşüklüğüne, hem de öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin ruhsal ve fiziksel sağlık durumlarında olumsuzluklara yol açmakta ve eğitim-öğretim ortamlarında çalışmaları engelleyerek akademik başarıyı düşürmektedir.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel çalışma deseninde tasarlanmıştır. Betimsel çalışmalar verilen bir durumu açıklamak, durum hakkında değerlendirmeler yapmak ve olaylar arası ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yürütülür (Çepni, 2012). Betimsel çalışmalarda araştırılan durumda her hangi bir değişim yapmadan, var olan mevcut durumu ortaya koymak amaçlanır. Araştırmada okullarda meydana gelen gürültü kirliliği hakkındaki öğretmen görüşlerine ulaşabilmek amacıyla "Okulda Gürültü Kirliliği: Nedenleri, Etkileri ve Kontrol Edilmesi" adlı öğretmen anketi kullanılmıştır. Anketler araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Anketler hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taranmış ayrıca ilkokul, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenler ile okullarında meydana gelen gürültü kirliliği hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamada hem ilgili alan yazından hem de öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda anket soruları hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra Fen Eğitiminde ses ve gürültü ile Mühendislik Fakültesinde sesin ölçülmesi ve akustik konularında uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda son haline getirilmiştir. Ankette: öğretmenlerin okullarında meydana gelen mevcut gürültü seviyeleri; bu gürültü seviyesinden rahatsız olma durumları; okullarında meydana gelen gürültünün kendileri ve öğrencileri üzerindeki etkileri; okullarındaki gürültü kaynakları ve gürültünün engellenmesi noktasındaki inançları ve bu konuda yapılması gerekenler hakkında 25 soru yer almaktadır. Anket çalışması Bursa merkezde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde 15 okulda görev yapan 525 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma yapılan öğretmenlerin % 24'ü sınıf öğretmeni, %76'sı ise branş öğretmenidir.

Araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin, okullarındaki gürültü kirliliği, gürültü kirliliğinin düzeyi, nedenleri, etkileri ve kontrol edilmesi konusundaki görüşlerini tespit etmektir. Bu kapsamda anket verilerin SPSS paket programında frekans ve yüzdelik dağılımları belirlenecek, öğretmenlerin okullarında meydana gelen mevcut gürültü seviyeleri, bu gürültü seviyesinden rahatsız olma durumları, okullarında meydana gelen gürültünün kendileri ve öğrencileri üzerindeki etkileri, okullarındaki gürültü kaynakları ve gürültünün engellenmesi noktasındaki görüşleri elde edilecektir. Elde edilen bulgular ilkokul,

ortaokul ve lise öğretmenleri olarak karşılaştırmalı analiz edilecek ve varsa benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Ayrıca öğretmenlerin okullardaki gürültü kirliliğinin önlenmesine yönelik görüşlerine değinilecek, okullarda gürültünün nasıl önlenebileceğine dair fikirler öne sürülerek, okullarda bu doğrultuda yapılabilecek uygulamalar hakkında öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

okul iklimi, gürültü, gürültü kirliliği

Kaynakça

Bay, F., & Güney, A., (1998). ―Lastik-Yol Gürültüsüǁ, 4. Ulusal Akustik Kongresi, Antalya, 157-173.

Bulunuz, N. (2014). Noise Pollution in Turkish Elementary Schools: Evaluation of Noise Pollution Awareness and Sensitivity Training. International Journal of Environmental & Science Education, 9, 215-234.

Çelik, V. (2002). Okul Kültürü ve Yönetimi (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çepni, S. (1012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (6. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Engin, A. O., Özen, Ş., & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, 125-156.

Güney, E. (1998). Çevre Sorunları. Hatiboğlu Yayımcılık, ANKARA.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools.Chicago:

Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Polat, S., & Buluş-Kırıkkaya, A. (2004). Gürültünün Eğitim-Öğretim Ortamına Etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1).

Yazarın Ekledikleri

*BU ÇALIŞMA TÜBİTAK (1001) 114K738 NOLU “OKULDA GÜRÜLTÜ KİRLİLİĞİ: NEDENLERİ, ETKİLERİ VE KONTROL EDİLMESİ” ADLI PROJE KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLMİŞTİR.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim Özelliklerinin Müzik Etkinlikleri Açısından İncelenmesi

Prof. Gökay YILDIZ
Mehmeh Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. H. Seval KÖSE
Mehmeh Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

İnsan biyopsişik özelliklerle donanık bir varlık olarak doğal, toplumsal ve kültürel öğelerden oluşan bir çevre içine doğar. Bu öğelerle birlikte, yan yana ve iç içe yaşar; onlarla etkileşimde bulunur. Bu etkileşim sürecinde insan biyopsişik özelliklerini koruyup geliştirerek yeni özellikler kazanır. Bu kazanımlarla birlikte insan toplumsal ve kültürel bir varlık haline gelir. İnsanın kendi benliğini keşfetmesi ve tanıması, içine geldiği çevreyi sosyal ve kültürel olarak algılaması ve o değerlerle uyum süreci çok küçük yaşlarda başlar. Bu süreç içerisindeki gelişimin etkili ve verimli olmasında ise sosyal ve kültürel çevre koşulları ve uyarıcılar önemli bir yer tutar.

Çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırdığımız yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Beyin, okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüyebilmesi ve gelişebilmesi için nitelikli ve olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile mümkündür.

Okul öncesi dönemde müzik etkinlikleri, normal veya özel eğitim gereksinimi olan tüm çocukların eğitiminde kullanılması gereken ve çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen etkili ve önemli araçlardan biridir. Küçük yaşlardan itibaren müziksel aktivite içinde bulunarak müzikle beslenen ve desteklenen çocukların ruhsal ve bedensel yönden daha sağlıklı bir gelişim sergiledikleri gözlenmektedir. Müzik, çocuğun günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçasıdır. Evde, okulda, sokakta, parkta dolayısıyla her yerde ve günün her saatinde müzik, onun için hem bir amaç, hem de bir araçtır. Müzikle oynar, müzik yoluyla kendini ifade eder, duygularını anlatır; böylece beden, zihin, dil, duygu gelişimini sürdürürler.

Okul öncesi dönemde verilen müzik eğitiminin öncelikli amacı, çocuğa profesyonel bir müzik eğitimi vermek değildir. Burada önemli olan, çocuğun içinde bulunduğu yaş gurubunun gelişim özellikleri doğrultusunda onun müzikal becerilerini arttırmak ve müziği sevdirmek olmalıdır. Bu davranışların erken dönemlerde kazandırılması, onların gelecek yaşamlardaki müzikal davranışlarını, beğenilerini ve dolayısı ile estetik gelişimini de etkileyecektir.

Buradan hareketle, "Okul Öncesi dönemde yapılacak olan müzik etkinliklerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişim özelliklerine etkileri nelerdir?" cümlesi, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırma nitel bir araştırma olup, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan Sosyal ve Duygusal Gelişim Özelliklerinin ve Kazanımlarının müzik etkinlikleri açısından irdelenmesini ve incelenmesini kapsamaktadır. Bu yönüyle araştırmaya temel oluşturan kuram "Yorumlayıcı Yaklaşım" kuramıdır. Çalışmanın sosyal boyutlu oluşu, değişkenlerin karmaşık, bağlantılı ve zor ölçülebilir olması ve özellikle araştrmanın bağlamlılaştırma, anlama , yorumlama ve çözümleme temelli olması nedeniyle bu yaklaşım çalışmada yöntem olarak seçilmiştir. Araştırmada, Okul Öncesi Eğitim Programındaki Sosyal ve Duygusal Gelişim Özelliklerinin içerik analizinin yapılması ve buna bağlı olarak yapılacak olan müzik etkinliklerinin mevcut özelliklere etkisinin neler olabileceğinin saptanması hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırmada ayrıca program içerik analizi ile tematik analiz kullanılmış ve böylece durum çalışması yapılarak gelişim özellikleriyle müzik etkinlikleri arasındaki örüntülere ulaşılmaya çalışılmıştır. Program analizinde Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri ve Kazanımları tek tek incelenmiş ve listelenmiştir. Tematik analizde ise gelişim özellikleri ile müzik etkinlikleri arasındaki tema ve örüntüler aranmıştır. Veriler kodlanarak gelişim özellikleriyle müzik etkinlikleri arasındaki ilişki analiz edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada yoğun bir literatür taraması yapılmış, okul öncesi dönem çocukların gelişim özellikleri ve aynı dönem çocukların müziksel gelişim özellikleri ayrıntılı bir şekilde literatür olarak verilmiştir. Yine çalışmada literatür bilgileriyle, çalışmadan elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Çocuğun müziksel özellikleri genellikle çocukluk döneminin ilk yıllarından itibaren kendini belli etmeye başlar. Bu olgu, çocukta müziksel oluşum, gelişim ve değişimin erkenden başladığını gösterir. Çocukların yarısında daha iki-altı yaşları arasında özel müziksel kımıldanmalar görülmeye başlar. Bu durum, bu aşamadaki müzik eğitimine özel bir önem kazandırır. Okul öncesi dönem müziksel gelişimde, bireysel farklılıklardan çok, bireyler arası benzerlikler ağır basar. Bununla bağlantılı olarak, bu dönemdeki müzik eğitimi, genellikle, bireysel farklılıklar üzerine değil, daha çok bireyler arası benzerlikler üzerine kurulur, temellendirilir.

Toplu ya da bireysel müzik etkinliği içinde bulunan çocuklar; birlikte iş yapabilme alışkanlığı kazanmakta; bir gurubun üyesi olma ve aldığı görevi yerine getirme sorumluluğu edinmekte; bireysel özelliklerinin ve yeteneğinin farkına varmakta; tek başına

bir şeyler başarmanın doyumuna ulaşmaktadırlar. Böylece, duygusal ve sosyal yönden daha sağlıklı, güvenli, dengeli ve uyumlu bir gelişim sürdürebilmektedirler. Çalışmanın sonucunda bu beklenen sonuçlara ulaşmada hangi özellikler için ne tür müzik etkinlikleri yapılabileceği saptanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Müzik, Sosyal ve Duygusal Gelişim, Okul Öncesi

Kaynakça

Artan, İsmihan. (2001). Müzik Öğretimi. Ünite 3. AÖF Yayınları:Eskişehir.

Bal, Sevet ve İsmihan Artan. (1995). 0-6 Yaş Çocuklarının Müzik Eğitimi. Ya - Pa Yayınları : İstanbul

Glesne, Corrine. (2012). Nitel araştırmaya Giriş. Çev . : Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu. Anı Yayıncılık:Ankara

Senemoğlu, Nuray. (1998). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Spot Matbaacılık. Ankara.

Sun, Muammer ve Hilmi Seyrek. (?). Okul Öncesi Eğitiminde Müzik. Mey Yayınları:İzmir.

Lori Gooding and Jayne M. Standley. (2009). Musical Deveolopment and Learning Characteristics of Students : A Compilation of Key Points From the Research Literature Organized by Age. National Association for Music Education. 30 (I) 32-45.

Urfioğlu, Ayşe. (1998). Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.

Uçan, Ali. (1994). Müzik Eğitimi. Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara

Uçan, Ali. (2001). Müzik Öğretimi. Ünite 1. AÖF Yayınları:Eskişehir.

MEB Okul Öncesi Eğtim Programı

Kılıç, Ilgın. (2011). Okul Öncesinde Müzik Eğitimi. Pegem Yayınları:Ankara

Okul Yöneticilerinin, Danışman Öğretmenlerin ve Aday Öğretmenlerin Uygulamaya Geçirilen Mentorluk Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen YASİR DURMAZ
MEB

Doç. Dr. ATİLA YILDIRIM
Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Okulların en önemli parçalarından biri öğretmendir. Eğitimden alınacak verimi artırabilmek için öğretmenlerin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi gibi birçok faktör önem arz etmektedir. Öğretmenlerin okullarda nitelikli olarak istihdamı, eğitim alanında giderek artan bir ilgiye sahiptir. Hiçbir dünya ülkesi eğitim standartlarını yükseltebilmek için öğretmenlerin eğitilmesi gerçeğini inkar edemez. Bu yüzden eğitim standartlarını yükseltmek istiyorsak ilk olarak öğretmen eğitimiyle işe başlamamız gerekir. Bunun okullarda uygulanışını ise mentörluk tekniği ile gerçekleştirebiliriz.

OECD (2005) tarafından yapılan çalışmada dünya çapında yeni öğretmenlerin yetersizliklerini giderebilmek için uygulanan mentörluk programlarının yaygın olarak kullanıldığı sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin öğrenmesine odaklanmakla birlikte uyum ve mentörluk programları öğretmenlerin güvenlerini, öğrenme pratiklerini, iş memnuniyetlerini artırabilir ve yeni öğretmenlerin meslekte kalmaları için onlara gereken desteği sağlayabilir.

En temel tanımıyla mentorluk; bir örgütün amaçlarını gerçekleştirip, hedeflerine ulaşabilmesi için planlanmış bir süreçte, işinde yeni olan bir kişinin, alanında uzman bir kişi tarafından eğitilmesi ve yönlendirilmesidir (Daresh 2004; Villani, 2006; Shea, 2001). Şirketlerde yaygın kullanılan mentorluk, eğitim alanında da uygulanmaya başlanmış, başta ABD olmak üzere birçok ülkede mesleğine yeni başlayan eğitimcilerin işi bırakma oranını en aza indirmeyi başarabilmiştir. Ülkemizde de eğitim alanında mentorluk uygulamaları bilimsel araştırma verilerine dayanılarak çokça önerilmiş ancak 2016 Şubat atamalarında faaliyete geçirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan plana göre, aday öğretmenler 14 hafta /69 gün /414 saat izleme, eğitim ve okul dışı faaliyetleri ; 10 hafta /50 gün /300 saat hizmet içi eğitim uygulamaları olmak üzere Toplam: 24 hafta /119 gün /714 saat eğitime tabi olacaklardır. İlk 6 hafta aday öğretmen, danışman öğretmenin (Mentor) günde 3 saat dersini gözlemleyecek ardından gözlemleriyle ilgili kazanımlarını kayıt altına alacaktır. Gözlem yapacak aday öğretmenler ayrıca danışman öğretmeninin haricindeki öğretmenlerin derslerine de girecek farklı öğretmenleri gözlemleme imkana sahip olacaktır. Sonraki 8 hafta ise uygulama yapacak olan aday öğretmen her gün 3 saat ders anlatacak olup danışman öğretmeni bu dersleri gözlemleyecektir. Ayrıca mentorü ile birlikte nöbet tutması ve eğitim öğretim ile ilgili tüm komisyonlarda aktif olarak rol üstlenmesi sağlanarak yeterli düzeye getirilmesi hedeflenmektedir.

Araştırmamızın problem durumu ise Milli Eğitim Bakanlığının hedeflemiş olduğu mentorluk uygulamasının amacına ulaşıp ulaşamayacağı hakkında okul yöneticisi, danışman öğretmen yani Mentor ve aday öğretmenlerin görüşlerini tespit edebilmek ve öneri geliştirebilmektir.

Araştırmamız tarama türü nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri, Konya'nın Karatay ilçesinde bulunan 6 ortaokul müdürü, 15 mentor ve 22 aday öğretmene, yarı yapılandırılmış acık uclu sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilecektir.

Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir (Özgüven,1980). Karasar'a (2005) göre görüşme (interview, mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, çoğunlukla yüz yüze yapılmakta ise de, telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim ileticileriyle de olabilir.

Stewart ve Cash'e (1985) göre görüşme, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" dir. Bu tanımda, süreç "iletişimdeki sürekliliği ve dinamikliği;" karşılıklı, " iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimi;" etkileşimli, " görüşmeye dahil olan bireyler arasında oluşan bireyler arası bağı;" önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç, " görüşmeye dahil bireylerden en az birinin belirli bir amacı olduğunu ve bu amaca yönelik bilgi toplama çabası olduğunu" ifade eder (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Veriler içerik analizi yardımıyla değerlendirilecektir. Araştırma süreci devam etmektedir.

Araştırmamızın beklenen sonuçları okul yöneticilerinin; uygulamanın verimli geçtiği ancak yoğun iş temposundan dolayı aday öğretmenlere gerekli zamanı ayıramadıkları, bu yüzden idari anlamda hedefledikleri başarıya ulaşamadıkları yönündedir. Danışman öğretmenlerin yani mentorlerin ise uygulamanın eğitim öğretim için faydalı olacağını ancak evrak yükünün fazla olmasından dolayı bu görevi yürütmenin ayrıcalık getirmesi gerektiği yönündedir. Aday öğretmenlerin ise, öğretmenliğe atanır atanmaz başlamanın kendileri için zor olduğunun bu yüzden yeni sistemin kendileri için alışma evresi olduğu yönündedir. Ayrıca, öğrenci ile iletişimin, idari işlerin, gerekli komisyon görevlerinin ve nöbet görevinin uygulanarak bir Mentor eşliğinde

yerine getirilmesinin kendilerine çok fayda sağladığı yönündedir. Ancak yaklaşık 2,5 ay sürecek hizmet içi eğitim yerine bu süreninde okul zamanına getirilmesinin kendilerine daha faydalı olacağı yönünde beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticisi, Mentor, Danışman Öğretmen, Aday Öğretmen,

Kaynakça

Daresh, J., (2004). Mentoring School Leaders: Professional Promise or Predictable Problems? Educational Administration Quarterly Vol. 40, No. 4.

Shea, G. F. (2001). Mentoring How to Develop Successful Mentor Behaviours. ABD: Crisp.

Villani, S. (2006). Mentoring and Induction Programs That Support New Principals.California (ABD): Corwin.

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

Özgüven, İ.E.(1980). Görüşme İlke ve Teknikleri . Ankara: İleri Matbaası.

Yıldırım,A., Şimşek, H.(2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara:Seçkin Yayınevi

Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:24. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özdemir Y.T. (2012), İl Eğitim Denetmen Ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yıldırım, R. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. Exceptional Children, 66, 546-566.

Okul Müdürlerinin Psiklolojik Sermaye Düzeyleri Ve İş Performansı Arasındaki İlişki (Aydın-Efeler Örneği)

Doç. Dr. C. Ergin EKİNCİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Öğretmen Berna GİZİROĞLU
MEB

ÖZET

Bu çalışmada okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermayeye sahip olma düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmaktadır. İnsan davranışlarının olumsuzluklarından daha çok, insan yaşamının iyileştirilmesi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması, geliştirilmesi ve yönetilmesine odaklanan pozitif psikoloji (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) son yıllarda örgütsel davranış ve insan kaynakları alanlarındaki çalışmalara sıkça konu olmaktadır.

Pozitif psikolojiye yönelik gelişen bu yoğun ilgi, "pozitif örgütsel davranış" kavramının geliştirilmesine yol açmış ve böylece pozitif psikoloji örgütsel alana taşınmıştır. Pozitif örgütsel davranış kişilerin yetersizliklerinden veya olumsuz özelliklerinden daha çok, güçlü yanlarının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine yöneliktir (Seligman -Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif örgütsel davranış kavramı psikolojik unsurların ölçülebilmesi, geliştirilebilmesi ve yönetilebilmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum ise örgütlerin ölçmek, geliştirmek ve yönetmek üzere odaklandıkları geleneksel sermaye türlerinden (ekonomik, beşeri ve sosyal sermaye) farklı bir sermaye türünün ortaya çıkmasına neden olmuştur: psikolojik sermaye (Larson ve Luthans, 2006). Psikolojik sermaye, genel olarak bireyin sahip olduğu olumlu ölçülebilir, öğrenilebilir, geliştirilebilir özellikler bütünü olarak tanımlanabilir (Luthans, 2002; Luthans vd., 2007; Zhao ve Hou, 2009; Çetin ve Basım, 2012).

Psikolojik sermaye alanında yapılan çalışmalar psikolojik sermayeyi oluşturan kapasitelerin özyeterlik, ümit, iyimserlik ve dayanıklılık olmak üzere genel olarak dört boyutta ele alınabileceğini ortaya koymaktadır (Nelson ve Cooper, 2007). (1) Özyeterlik: bireyin kendini motive edebilme, bilişsel kaynakları ve verilen işi başarıyla yerine getirebilme konusundaki yeteneklerine olan inancını, (2) Ümit: bireyin kendisine ulaşılabilecek hedefler belirlemesini ve bu hedeflere ulaşması için kendi kendini motive edebileceğine olan inancını (3) İyimserlik: bireyin olumlu düşüncelerinin gücünü ve (4) Dayanıklılık: bireyin çevresindeki olumlu veya olumsuz olaylara karşı direncini ifade etmektedir (Polatçı, 2014). Bu çalışma büyük ölçüde bu boyutlar üzerinde temellendirilmiştir.

Son dönemlerde yurt içinde ve dışında pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel davranış değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik çalışmaların ivme kazandığı gözlenmektedir. Bu değişkenlerden birisi de bireysel iş performansıdır. Birçok çalışmada psikolojik sermayenin iş performansı üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir (Motowidlo, 2000; Luthans, Youssef & Avolio, 2007; Youssef ve Luthans, 2007; Luthans, vd., 2007; Akdoğan ve Polatcı, 2013). Ancak bu çalışmaların çoğunlukla işletme yönetimi ile ilgili alanlarda olduğu, eğitim yönetimi alanında çok sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerinin bilinmesinin ve iş performanslarına etkisinin belirlenmesinin hem kuramsal yönden hem de uygulama yönünden önemli olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye'de bu bağlamda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksikliği giderme yönünde bir çaba olarak görülebilecek bu çalışmanın temel amacı okul müdürlerinin psikolojik sermayeye sahip olma düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişkilerin öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranacaktır:

Okul müdürlerinin psikolojik sermayeye sahip olma düzeyleri nasıldır?

Okul müdürlerinin yöneticilik performans düzeyleri nasıldır?

Okul müdürlerinin psikolojik sermayeye sahip olma düzeyleri ve yöneticilik performansları cinsiyet, yaş, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin psikolojik sermayeye sahip olma düzeyleri okul yöneticilerinin yöneticilik performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Aydın ili merkez ilçesi olan Efeler ilçesindeki 110 okulda görevli 3874 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evren için örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi için 350 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin geri dönüşündeki eksiklikler ve özensiz doldurulma olasılığı göz önüne alınarak, örnek büyüklüğünün 400 olması kararlaştırılmıştır. Örnekleme giren öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Okul müdürlerinin psikolojik sermayeye sahip olma düzeylerine ilişkin veriler Özgan ve Tösten (2014) tarafından geliştirilen Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek altı boyutlu (özyeterlilik, iyimserlik, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık, umut) olup faktör yükleri .439 ile .796 arasında değişen 26 maddeden oluşmaktadır. Bu altı boyutun açıkladığı toplam varyans %61,6'dır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemeye yönelik hesaplanan toplam Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı

.927'dir. Ölçek beşli likert dereceleme ölçeğinde yapılandırılmış olup 1 (Tamamen Katılıyorum) ile 5 (Hiç Katılmıyorum) aralığında puanlanmaktadır.

Okul yöneticilerinin iş performansı düzeylerini belirlemeye yönelik veriler Öztürk (2012) tarafından geliştirilen Okul Yöneticileri Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek faktör yükleri .37 ile .72 arasında değişen 74 madde ve dört boyuttan (eğitimsel liderlik, karmaşık sorunların çözümü, iletişim, kendini ve diğer çalışanları geliştirme) oluşmaktadır. Ölçek beşli likert dereceleme ölçeğinde yapılandırılmış olup 1 (hiçbir zaman) ile 5 (daima) aralığında puanlanmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin psikometrik özellikleri bu araştırmanın verileri üzerinden göden geçirilecektir.

Araştırma verilerinin toplanması süreci tamamlanmış olup, verilerin analizi henüz yapılmamıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla değişkenli karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılacaktır. Okul müdürlerinin psikolojik sermaye düzeylerinin okul yöneticiliği performansını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analizi ile belirlenecektir.

Araştırma verilerinin analizi henüz tamamlanmamış olmakla birlikte aşağıda sıralanan olası sonuçlar öngörülmektedir:

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri orta düzeyde pozitif psikolojik sermayeye sahiptirler.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yöneticilik performansları orta düzeydedir.

Okul müdürlerinin pozitif psikolojik sermaye sahip olma düzeyleri ve yöneticilik performans düzeylerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerinin pozitif psikolojik sermaye sahip olma düzeyleri ve yöneticilik performans düzeylerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir

Okul müdürlerinin pozitif psikolojik sermaye sahip olma düzeyleri ve yöneticilik performans düzeylerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin kıdem durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir

Okul müdürlerinin pozitif psikolojik sermayeye sahip olma düzeyleri ve iş performansı düzeylerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterecektir. Farkın ilkokul öğretmenleri lehine yüksek olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler

okul müdürü, pozitif psikolojik sermaye, iş performansı

Kaynakça

Akdoğan, A. ve Polatçı, S. (2013). Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(1).

Envick, B.R. (2005) Beyond humand and social capital: The importance of positive psychological capital for entrepreneurial success. The Entrepreneurial Executive, 10.

Larson, M. & Luthans, F. (2006) Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes.Journal of Leadership and Organizational Studies,13(1..

Luthans, F. (2002) "Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths"Academy of Management Executive, 15(1)..

Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B. ve Norman, S.M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. Personnel Pschology, 60.

Motowidlo, S.J. (2000) Some basic ıssues related to contextual performance and organizational citizenship behavior in human resource management. Human Resource Management Review, 10(1).

Özgan, R. ve Tösten, H., (2014). Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Ekev Akademi Dergisi, 18(59).

Öztürk, N. (20012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi SBE.

Polatcı, S. (2011) Psikolojik Sermayenin Performans Üzerindeki Etkisinde İş Aile Yayılımı ve Psikolojik İyi Oluşun Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Seligman, M. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction, American Psychologist, 55(1).

Youssef, C.M. ve Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The ımpact of hope, optimism, and resiliency. Journal of Management, 33.

Zhao, Z. ve Hou, J. (2009). The study on psychological capital development on ıntreprenurial team. International Journel of Psychological Studies, 1(2).

Sanat Eğitiminde Kopya ve Sanatta Kopyanın Değişimi

Arş. Gör. Dr. FİGEN GİRGİN

Balıkesir Üniversitesi

ÖZET

İnsanın doğadaki nesnelerin işlevselliğini fark ederek başlattığı benzerini yapma, aynısını yapmaya çalışma ya da var olandan bir tane daha yapma düşüncesi, bilinçli bir davranış biçimi değildir. Doğanın bir parçası olarak var olan nesne, insanın elinde işlevsellik ve değer kazanmıştır. Benzerini yapma insana, doğanın üzerinde güç kurma yetisi de kazandırmaktadır. Böylesine benzer bir süreçten geçmekte olan sanatçıların büyük çoğunluğu, ya doğada gördüğünün benzerini yapmayla ya da daha önceden yapılmış olandan yola çıkmayla işe başlamakta. Usta-çırak öğretisi ve sonrasında sanat eğitiminde rastlanılan kopya etme ya da benzerini yapma, gözle çalışma kabiliyeti arttırmanın temelini oluşturur. Elbette sanatçının bir yapıtı kopya etmesinde kendi isteğinin yanı sıra siparişi veren kişi ya da kurum ve kuruluşların istekleri, dini, siyasal, vb. sebepler de etkili olabilmektedir. Ama kopyaya eğitsel boyutta baktığımızda üniversitelerin sanat eğitimi veren kurumlarında kendine geniş bir yer edindiği görülmektedir.

Birinin izinden gitmek, onun gözüyle yeni bir bakış açısı kazanabilmek kopyanın eğitsel temelinde yer alır. Sanat eğitimi veren kurumlarda öğrencinin çizgi, renk, ışık-gölge, leke, hareket, yön gibi kavramlarda deneyim kazanabilmesi adına bazen bütünün birebir kopyalattırıldığı bazen yapıttan bir detayın büyütülerek ya da öğrencinin kendi kompozisyonuna dahil etmesinin istendiği türden çeşitli uygulamalar yaptırılmaktadır. Ama burada ne öğrencinin ne de eğitimcinin hedeflediği öncelikli şey, orijinal bir yapıt ortaya koyma düşüncesidir. Bu uygulamalar, öğrencinin sanatsal çalışmaları için temel oluşturma gayesi taşır. Kendine bir ustayı örnek almada amaç, onun yapıtı oluşturum sürecini çözümleyebilme, sonu tekrar başa alıp, sona ulaşabilmedir. Ancak, kopyanın yararının yanı sıra büyük bir riski de söz konusudur. Şöyle ki, eğer kopya eden kişi nerede duracağını bilmez ve alması gerekenden fazlasını almaya devam ederse sonunda bir sanatçıdan ziyade bir zanaatçıya dönüşebilir.

Ancak sanat eğitiminde alışılagelmiş kopya kavramının özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra farklı bir boyuta büründüğü görülmektedir. Bu eğitsel sürecinin yanı sıra, yeni düşünsel anlamlarla bir kopyanın orijinal-miş gibi sergilendiğine tanıklık etmekteyiz. Yaşadığımız çağda kopyalar ve orijinaller birbirine karışmakta. Bu sebeple sanat eğitimi uygulamalarında yer alan "kopya"nın bu boyutunun da düşünülmesi gerekmektedir. Bir yapıtın aynısını yapmanın kazandıracağı eğitsel kazanımlarının yanı sıra, sanattaki düşünsel boyutlarının sorgulanması ile elde edilecek kazanımlar da önem taşımaktadır.

Var olan bir yapıtın başka bir sanatçı tarafından yapılmış olması yeni bir süreç değildir. Ancak bu durumu yeni kılan şey, bilinçli bir seçimin dışında bilinçli olarak sergileme ve izleyici ile buluşturma düşüncesidir.

Antik döneme ait eserlerden, müze ve galerilerde sergilenen yapıtlardan kopyalar yaparak kendi sanatsal kimliklerini oluşturan sanatçılardan, çok bilinen yapıtları bilinçli olarak tercih ederek onların benzerlerini bazen aynı teknikle bazen ise farklı tekniklerle yeniden üreten sanatçılara kadar farklı dönemlerden ve farklı sanatçılardan seçilen yapıt örnekleri ile kopyanın değişen boyutu sorgulanmıştır. Ayrıca, ikinci yönelimde olan sanatçıların var olan bir yapıtın aynısını yaparak bunu izleyiciye sunmalarının altında yatan düşünsel boyut incelenmeye çalışılmıştır. Özellikle 20.yüzyılın son çeyreğinden günümüze kadar, film, tiyatro uyarlamaları, şarkı remiksleri gibi kopyaların hayatımızın içinde bu denli yoğun olduğu bir çağda, kopyanın resim sanatına orijinallik, biriciklik bağlamında yerleşmesi de kaçınılmaz olmuştur. Kopyayı eğitsel boyutta değil de bu bağlamda seçen sanatçıların sergiledikleri yapıtlar her ne kadar biçim olarak benzerlik taşısa da içeriksel olarak değişime uğramıştır.

Araştırmada, sanat eğitimi ve sanatta kopya kavramı ve kopya kavramı ile bağdaştırılabilecek eserler üreten sanatçılar ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı kitaplar, dergiler, makaleler, sanatçı web sayfaları, galeri ve müze web sayfaları, sergi katalogları, broşürler ve sanatçı röportajları incelenmiştir.

Bu araştırma betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Konu açısından kopya kavramı, kopyanın çağdaş sanattaki boyutu, yapıtlarında kopyayı kullanan bazı sanatçılardan örnekler ve üniversitedeki sanat eğitimi kurumlarında uygulanan kopya çalışmalarının eğitsel boyutu ile sınırlandırılmıştır.

Sonuç olarak; "Sanat Eğitiminde Kopya ve Sanatta Kopyanın Değişimi" başlıklı araştırma ile elde edilen veriler doğrultusunda, geçmişten günümüze kopyalar yapan sanatçılardan örnekler ile kopyanın eğitsel boyutunun yanı sıra sanat içinde aktif olarak var olan boyutunun da sorgulanması ve atölye uygulamalarına dahil edilmesinin öğrencilerin, bu türden sanat yapıtları ile karşılaştıklarında bu yapıtları daha doğru analiz edip anlamlandırabilecekleri düşünülmektedir. Sanat nasıl kendi içinde evirilerek farklı bir boyut kazanıyorsa, eğitim de kendi içinde evirilmelidir. Bu sayede teori ve uygulama, eğitim veren kurum ve bu türden yapıtların sergilendiği mekanlar arasındaki ilişki daha iyi kurulacak ve öğrenciler sanatın kopya bağlamındaki bu değişiminden bilinçli çıkarımlarda bulunabileceklerdir.

Anahtar Kelimeler

Sanat, Sanat Eğitimi, Kopya, Çağdaş Sanat

Kaynakça

Aktulum, K. (2011). Metinlerarasılık/ Göstergelerarasılık. Ankara: Kanguru.

Botton, A. (2011). Felsefenin Tesellisi. Banu Tellioğlu Altuğ (Çev.). İstanbul: Sel.

Bourriaud, N. (2004). Postprodüksiyon. Nermin Saybaşılı (Çev.). İstanbul: Bağlam.

Danto, A. C. (2014). Sanatın Sonundan Sonra. Zeynep Demirsü (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Farago, F. (2006). Sanat. Özcan Doğan (Çev.). Ankara: Doğu Batı.

Fischer, E. (2010). Sanatın Gerekliliği. Cevat Çapan (Çev.). İstanbul: Payel.

Gintz, C. (2010). Başka Yerde, Başka Biçimde. Muna Cedden (Çev.). Ankara: Dost.

Kırışoğlu, O.T. (2005). Sanatta Eğitim, Görmek, Öğrenmek, Yaratmak. Ankara: Pegem.

Kuspit, D. (2010). Sanatın Sonu. Yasemin Tezgiden (Çev.). İstanbul: Metis.

Lowry, B. (1972). Sanatta Görmek. Necla Yurtsever, Zahir Güvemli (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Read, H. (1974). Sanatın Anlamı. Güner İnal, Nuşin Asgari (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Scholtz-Strasser, I., Pakeschi, P. (Küratör). (2007). Freud ve Çağdaş Sanat, Şeyda Öztürk (Ed.). Begüm Kovulmaz (Çev.).Sherrie Levine (s. 49-54). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat.

Whitham, G., Pooke, G. (2013). Çağdaş Sanatı Anlamak. Tufan Göbekçin (Çev.). İstanbul: Optimist.Aktulum, K. (2011).Metinlerarasılık/ Göstergelerarasılık. Ankara: Kanguru.

KAYNAKÇA

ASLAN, SERKAN (aslan.s1985@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 4818

TUNCER, MURAT (murattuncer62@gmail.com), FIRAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4818

SİVİŞ ÇETİNKAYA, RAHŞAN (rahsansivis@yahoo.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4831

YAŞAR, KÜBRA (kubrayasar88@gmail.com), İBRAHİM HÜSNİYE ÇAĞLAYAN ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 4831

ÖZKAN, HURŞİDE KÜBRA (hursidekubra@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4836

AKSOY, AYŞE BELGİN (aksoya@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4836

TAVŞANLI, ÖMER FARUK (omerfaruktavsanli@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4859

ÖZKAN, YASEMİN (yaseminozkan03@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4859

DİNÇ, ASLI (ashley_dinc@hotmail.com), ÖZEL BAHÇEŞEHİR BİLFEN İLKÖĞRETİM OKULU - Türkiye - PaperID: 4875

KORKUT, PERİHAN (pkocaman@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4877

DOLMACI, MUSTAFA (mustafadolmaci@gmail.com), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4877

BÜR, BURCU (burcu-bur@hotmail.com), ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4877

KARAMAN, CANSU (karamancansu@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4921

ÇAM, AYLİN (aylincam@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ, İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ, FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ ABD, MUĞLA, TURKİYE - Türkiye - PaperID: 4921

PESEN, ATA (atapesen@siirt.edu.tr), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 4932

BABAOĞLU, H. MELİKE (melikepau@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 4932

ARSLAN NAMLI, NİHAN (nihanarslannamli@egitim.cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5052

ŞENKAL, OZAN (osenkal@egitim.cu.edu.tr), ÇUKUROVA - Türkiye - PaperID: 5052

ARSLAN NAMLI, NİHAN (nihanarslannamli@egitim.cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5054

ŞENKAL, OZAN (osenkal@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5054

EVLİCE, ETHEM (eevlice@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5054

OKUMUŞ, SEDA (seda.okumus@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KKEF İLKÖĞRETİM FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ ABD - Türkiye - PaperID: 5127

ÇAVDAR, OYLUM (oylumcavdar@hotmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KKEF İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ FEN BİLGİSİ ABD - Türkiye - PaperID: 5127

ALYAR, MUSTAFA (mustafa.alyar@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KKEF İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ FEN BİLGİSİ ABD - Türkiye - PaperID: 5127

DOYMUŞ, KEMAL (kdoymus@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KKEF İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ FEN BİLGİSİ ABD - Türkiye - PaperID: 5127

ÜREDİ, LÜTFİ (lutfiuredi@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5973

KÖSECE LOĞOĞLU, PELİN (pelinksc91@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5973

DİDİN, ELİFCAN (elifcandidin@gmail.com), ISPARTA ÇOCUK EVLERİ KOORDİNASYON MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 5982

KÖKSAL AKYOL, AYSEL (koksalaysel@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 5982

GÖRMEZ, ERHAN (erhangormez@hotmail.com), YYU EDUCATİON FACULTY - Türkiye - PaperID: 5983

DEVECİ ŞİRİN, HATİCE (haticedevecisirin@gmail.com), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5987

DEVECİ ŞİRİN, HATİCE (haticedevecisirin@gmail.com), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5988

YILDIZ CANPOLAT, CİHAN (cihanycanpolat@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5988

KURTOĞLU, METE (mete.kurtoglu@daad-alumni.de), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 5991

ÇEÇEN EROĞUL, AYŞE REZAN (rezancecen@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 5996

BAKİOĞLU, AYŞEN (abakioglu99@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6001

ÖKSÜZ GÜL, FERİDE (erideoksz@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6001

ÜREDİ, LÜTFİ (lutfiuredi@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6012

AYBEK, BİRSEL (baybek@hotmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6013

ASLAN, SERKAN (aslan.s1985@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 6013

BAKİOĞLU, AYŞEN (abakioglu99@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6022

KARSANTIK, İSMAİL (ismailkarsantik@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6022

GÖKSOY, SÜLEYMAN (suleymangoksoy@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6032

GÜREFE, NEJLA (nejlacalik@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6042

GULTEKİN, SALİHA HİLAL (s.hilalyarar@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 6042

ES, HASAN (hasanes@gazi.edu.tr), ÜNİVERSİTE - Türkiye - PaperID: 6042

TURAN, FETHİ (fethituran49@hotmail.com), MEVLANA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6046

POLAT, SEYAT (spolat@mevlana.edu.tr), MEVLANA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6046

ULUBEY, ÖZGÜR (ozgurulubey@gmail.com), MUĞLA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6060

YILDIRIM, KASIM (kasimyildirim@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6060

AYKAÇ, NECDET (necdetaykac@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6060

EKİCİ, MURAT (muratekici83@gmail.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6067

ARSLAN, İSMAİL (arslanismail@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 6067

TÜZÜN, HAKAN (htuzun@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6067

AYBEK, BİRSEL (baybek@hotmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6088

ASLAN, SERKAN (aslan.s1985@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 6088

TÖMAN, UFUK (utoman@bayburt.edu.tr), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6091

SÖNMEZ, GÖRSEV (gorsev.sonmez@hku.edu.tr), HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6102

AKYEL, AYŞE S. (gorsevi@gmail.com), YEDITEPE UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 6102

KOZAĞAÇ, ZELİHA BUKET (buketkozagac03@gmail.com), İSMET SEZGİN METEM - Türkiye - PaperID: 6106

ELİTOK KESİCİ, AYŞE (aelitok@adu.edu.tr), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6106

ŞİMŞEK, HÜSEYİN (husimsek@hotmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6119

YİĞİT, TUĞBA (tugba_4089@hotmail.com), ÇALIŞMIYOR - Türkiye - PaperID: 6119

KINIK TOPALSAN, AYŞEGÜL (aysegulkinik@aydin.edu.tr), İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6126

BAYRAM, HALE (haleb@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6126

YILDIRIM, DUYGU (duyguyldrm_@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 6177

KÖSE, NİLÜFER YAVUZSOY (nyavuzsoy@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6177

ATA, RIDVAN (ridvanata@yahoo.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6181

YILDIRIM, KASIM (kasimyildirim@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6181

UZUN, ZAFER (zuzun@kho.edu.tr), KARA HARP OKULU - Türkiye - PaperID: 6222

ERDEM, SEZGİN (serdem@kho.edu.tr), KARA HARP OKULU - Türkiye - PaperID: 6222

GÜÇ, KADİR (kguc@kho.edu.tr), KARA HARP OKULU - Türkiye - PaperID: 6222

ŞAFAK UZUN, AYŞENUR M. (mervesafak@baskent.edu.tr), BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6222

ERDEM, ELİF (eerdem@kho.edu.tr), KARA HARP OKULU - Türkiye - PaperID: 6222

ÜRÜN KARAHAN, BERNA (urunkarahan@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6272

DEMİR ATALAY, TAZEGÜL (tazeguldemir@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 6272

ŞENER, SABRİYE (sa.sener@yahoo.co.uk), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6365

ÇOKÇALIŞKAN, AYTEN (ayten_88_demirel@windowslive.com), MEB - Türkiye - PaperID: 6365

ÖZTÜRK, HATİCE ZEYNEP (hzakduman@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6418

YIKMIŞ, YAR. DOÇ DR. AHMET (yikmis_a@ibu.edu.tr), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6418

ÇETİNKAYA, FATİH ÇETİN (fatihcetincetinkaya@gmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6573

ATEŞ, SEYİT (seyitates@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6573

YILDIRIM, KASIM (dogukanepsilon@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6573

KARAMAN, CANSU (karamancansu@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6574

ÇAM, AYLİN (aylincam@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ, İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ, FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ ABD, MUĞLA, TURKİYE - Türkiye - PaperID: 6574

AĞLARCI, OYA (oya.aglarci@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6580

ÖNEN ÖZTÜRK, FATMA (fatma_onen@hotmail.com), MARMARA ÜNV. - Türkiye - PaperID: 6580

AKSU, GÖKHAN (gokhanaksu1983@hotmail.com), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6583

ESER, MEHMET TAHA (tahaeser@gmail.com), TÜRKİYE BELEDİYELER BİRLİĞİ - Türkiye - PaperID: 6583

SEBETCİ, ÖZEL (osebetci@hotmail.com), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6583

DOĞAN, NURİ (nuridogan2004@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6588

ESER, MEHMET TAHA (tahaeser@gmail.com), TÜRKİYE BELEDİYELER BİRLİĞİ - Türkiye - PaperID: 6588

YILDIZ, EMRE (emre.yildiz@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6604

ŞİMŞEK, ÜMİT (simsekum@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6604

AĞDAŞ, HACER (agdashacer@hotmail.com), PASİNLER ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 6604

BAKİOĞLU, AYŞEN (abakioglu99@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6606

DUMAN, SEFFAT (seffatduman@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 6606

AYDIN, ZEKİYE (zekiyeaydn@hotmail.com), BUCA 30 AĞUSTOS ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 6613

YILMAZ, SÜHA (suha.yilmaz@deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6613

GEÇER, YUNUS (ynsgcr@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 6614

TAŞDEMİR, MEHMET (mttasdemir1963@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6614

ERDEM, RAZİYE (raziye_erdem@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 6627

GÜNER YILDIZ, NEVİN (antreh@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6627

BİLGE, HAYRULLAH (hbilge@outlook.com.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6629

SAĞIR, MUKİM (msagir@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6629

ÇEVİK, MUSTAFA (mustafacevik@kmu.edu.tr), KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6649

ATA, RIDVAN (ridvanata@yahoo.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6649

HOŞGÖRÜR, VURAL (vuralhosgorur@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6654

KAPLAN, İBRAHİM (unikaplan@mynet.com), MEB - Türkiye - PaperID: 6654

AVCI, DİLEK (dilekavcipdr@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6655

DİNÇER, SERKAN (dincerserkan@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6655

DOĞAN, TÜRKAN (trkdgn@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6655

GÜNDÜZ, NAZAN (nazan09gunduz@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6657

AYVAZ, ÜLKÜ (ulku.yesilyurt@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTRESİ - Türkiye - PaperID: 6657

DÜNDAR, SEFA (sefadundar@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6657

DURMUŞ, SONER (sdurmus@ibu.edu.tr), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6657

ARSLAN, SERHAT (serhatarslan@sakarya.edu.tr), ÜNİVERSİTE - Türkiye - PaperID: 6663

YURTKULU, TUĞBA (tugba.yurtkulu@org.sakarya.edu.tr), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6663

DEMİRTAŞ, ZEYNEP (zeynept@sakarya.edu.tr), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6663

TUZCU, GÖKHAN (gtuzcu@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6666

PADEM, SERKAN (serkanpadem@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6670

KORKUT, PERİHAN (pkocaman@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6679

GÜLAY TAŞÇI, BURCU (burcugulay@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6680

OKUMUŞ, KÜBRA (kokumus@cumhuriyet.edu.tr), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6682

MERAL, ELİF (elif.meral@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6682

SÖZBİLİR, MUSTAFA (sozbilir@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6682

ALTINKÖK, MUSTAFA (mustafaaltinkok@akdeniz.edu.tr), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6683

SARITAŞ, EMEL (esaritas@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6685

ŞAHİN, ÜMRAN (umransahin20@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6685

ÖZÖZEN DANACI, MİRAY (mirayozozen@hotmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6693

ÇETİN, ZEYNEP (zcetin@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6693

PINARCIK, ÖZGE (mirayozozen@duzce.ed.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6693

KAYA, EBRU (ebru.kaya@boun.edu.tr), BOGAZİCİ UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 6695

ERDURAN, SİBEL (sibel.erduran@ul.ie), UNİVERSİTY OF LİMERİCK & NATİONAL TAİWAN NORMAL UNİVERSİTY - Tayvan - PaperID: 6695

ÜLKER, PELİN (pelinulker08@hotmail.com), KARABÜK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6698

BARAN, GÜLEN (barangln@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6698

ERDURAN, SİBEL (sibel.erduran@ul.ie), UNİVERSİTY OF LİMERİCK & NATİONAL TAİWAN NORMAL UNİVERSİTY - Tayvan - PaperID: 6700

KAYA, EBRU (ebru.kaya@boun.edu.tr), BOGAZİCİ UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 6700

ALTUN, HASAN (mathaltun@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 6704

YILMAZ, SÜHA (suha.yilmaz@deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6704

PEKER, ADEM (adem.peker@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6707

DEMİR, MEVA (meva.demir@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6707

KARA, AHMET (ahmetkara9126@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6708

KARA, AHMET (ahmetkara9126@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6711

ŞAHİN, MEHMET (mehmetsahin_38@hotmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6712

ADIGÜZELLİ, YAŞAR (yasaradiguzelli36@hotmail.com), KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6722

HELVACI, M. AKİF (mahelvaci@yahoo.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6727

AYDIN, KAMURAN (kamuranaydin640@gmail.com), UŞAK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 6727

TOPRAK, MUSTAFA (mtoprak00@gmail.com), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6728

ÖZKAYIHAN, ECEM (ecemozkayihan@windowslive.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 6731

KUYRUKLU, MERVE (mrv.caliskan@hotmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6731

ÇAVUŞOĞLU, NEHİR (flamingo_1986@hotmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 6731

YILMAZ, SÜHA (suha.yilmaz@deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6731

CANPOLAT, MURAT (muratcanpolat@mku.edu.tr), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6740

FIRAT, HATİCE (haticefirat@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6767

ATABEY, NEJLA (nejlakaya82@gmail.com), 23 NİSAN ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 6776

TOPÇU, MUSTAFA SAMİ (msamitopcu@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6776

ATABEY, NEJLA (nejlakaya82@gmail.com), 23 NİSAN ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 6778

TOPÇU, MUSTAFA SAMİ (msamitopcu@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6778

ŞAHİN, FEYZULLAH (feyzullahsahin@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 6809

ŞAHİN, DİLEK (dileksahin@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK YÜKSEK OKULU MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 6809

PEKTAŞ, HAVVA SÜMEYRA (pektas.sumeyra@gmail.com), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6810

SAYGILI, GİZEM (gizemsaygili@sdu.edu.tr), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6810

ÇELİK, NESLİHAN NUR (neslihan.celik@ted.org.tr), TED POLATLI KOLEJİ ANAOKULU - Türkiye - PaperID: 6821

ÜNLÜ ÇETİN, ŞENİL (senilunlucetin@gmail.com), BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6823

EROĞLU, YÜKSEL (yukseleroglu45@hotmail.com), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6825

ÖNGEN, BURCU (burcuongen@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6825

BAYRAM, NURAN (nuranb@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6825

AKTAN, OSMAN (karakteregitimi@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 6828

ORAKÇI, ŞENOL (senolorak@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 6828

TORAMAN, ÇETİN (cetintoraman@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 6828

ÇEVİK, HÜSEYİN (cevik1979@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 6828

AYCAN, KIVANÇ (kivancaycan@yahoo.com), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ, GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ, MÜZİK BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 6829

EROĞLU, YÜKSEL (yukseleroglu45@hotmail.com), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6830

AKTEPE, EVRİM (e.aktepe@yahoo.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6830

KOCAMAN, ORHAN (dr_orhankocaman@hotmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6830

ULAŞ, ÖZLEM (ozlem_ulass@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6832

DEMİRTAŞ ZORBAZ, SELEN (selenpdr@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6832

DİNÇEL, EMİNE FEYZA (efdincel@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6832

AYVAZ, ÜLKÜ (ulku.yesilyurt@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTRESİ - Türkiye - PaperID: 6833

GÜNDÜZ, NAZAN (nazan09gunduz@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6833

DURMUŞ, SONER (sonerdurmus@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6833

DÜNDAR, SEFA (sefadundar@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6833

KOÇAK, SEVAL (sevalkocak85@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6834

BURGAZ, BERRİN (burgaz@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6834

YAVUZ KONOKMAN, GAMZE (yavuz.gamze@hotmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6835

İLERİTÜRK, DUYGU (duygu.birbiri@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6836

KÜÇÜKOĞLU, ADNAN (adnank@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6836

TOK, HİDAYET (hidayet.tok@zirve.edu.tr), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6837

GENGEÇ, HİLAL (hilal_gengec@hotmail.com), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6837

DEMİREL, MUAMMER (mudemirel@yahoo.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6838

YILDIRIM, SEVDA GÜLŞAH (sevdagulsah@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6838

BECERİKLİ, SABRİ (beceriklisabri@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6838

ERDEM, ALİ RIZA (arerdem@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6839

SENOCAK, ERDAL (erdal.senocak@gop.edu.tr), GAZİOSMANPASA UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6842

KAYA, FATİH (fatihkaya51@gmail.com), GAZİOSMANPASA UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6842

TOSUN, CEMAL (cemaltosun22@gmail.com), BARTİN UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6842

SÖNMEZ, BEYTULLAH (sonmez_beytullah@hotmail.com), GAZİANTEP ŞEHİTKAMİL – MEHMET AKİF İLKÖĞRETİM OKULU - Türkiye - PaperID: 6846

SAVAŞ, AHMET CEZMİ (cezmisavas@gmail.com), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6846

BABAROĞLU, AYHAN (ayhanbabaroglu@hitit.edu.tr), UNİVERSİTY OF HİTİT, INSTİTUTE OF HEALTH SCİENCES - Türkiye - PaperID: 6848

SANGÜN, LEVENT (lsangun@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6848

YAVUZ KONOKMAN, GAMZE (yavuz.gamze@hotmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6849

KARATAŞ, İLHAN (ilhankaratas@beun.edu.tr), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6851

KARACI, GÜLZADE (gulzade.karaci@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ EREĞLİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6851

DEMİR, GÜNEŞ (gdemir@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6852

ÖZNÜLÜER, HÜSEYİN (hoznuluer@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6852

ÜNLÜ ÇETİN, ŞENİL (senilunlucetin@gmail.com), BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6856

KARA, HATİCE (haticekara@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6859

TANGÜLÜ, ZAFER (zafertangulu@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6859

KARABULUT, ALPASLAN (alpaslankarabulut@hotmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6866

ÖZMEN, E. RÜYA (ruyaozmen@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6866

YAVUZ KONOKMAN, GAMZE (yavuz.gamze@hotmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6867

AKAY, CENK (cenkakay35@otmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6867

DEMİRCİOĞLU, TUBA (tubademircioglu@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6867

CANPOLAT, MURAT (muratcanpolat@mku.edu.tr), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6868

DİNÇER, SERKAN (dincerserkan@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6869

ALTUNDAĞ, YUNUS (yunusaltundag14@hotmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6872

BULUT, SEFA (sefabulut@ibu.edu.tr), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6872

TAŞTAN KIRIK, ÖZGECAN (ozge.deniz@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6873

FETTAHLIOĞLU, PINAR (pinardnz@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6873

TANERİ, PERVİN OYA (ptaneri@indiana.edu), CANKİRİ KARATEKİN UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6878

AKGUNDUZ, MEHMET M. (meveme@gmail.com), ANKARA UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6878

KAVAKLI, NURDAN (nurdankavakli@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6881

EROĞLU, YÜKSEL (yukseleroglu45@hotmail.com), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6883

BULUT ÖZSEZER, M. SENCER (sbulut@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6885

İFLAZOĞLU SABAN, AYTEN (iayten@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6885

SEVIM, NESE (nsevim@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6888

İSLİM, ÖMER FARUK (omerfarukislim@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6888

ÇELİK, KAZIM (kazimcelik@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6889

KAHRAMAN, ÜMİT (u_kahraman@windowslive.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6889

CESUR, ESRA (esracesur@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6892

YANPAR YELKEN, TUĞBA (tyanpar@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6892

ŞAHİN, DİLEK (dileksahin@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK YÜKSEK OKULU MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 6893

ŞAHİN, FEYZULLAH (feyzullahsahin@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 6893

BAYRAM, BORA (bborabayram@gmail.com), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6894

KIRBAŞOĞLU KILIÇ, LATİFE (lkirbasoglu@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6894

ÇELİK, KAZIM (kazimcelik@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6897

TÜRKER, YUSUF (yusuf.turker@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 6897

YAŞAROĞLU, CİHAT (cyasaroglu13@gmail.com), BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6900

ÖZYER, HASAN (ozyerhsn@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 6902

KOÇAK, RECEP (recep.kocak@gop.edu.tr), GAZİOSMANPAŞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6902

URLU, ESİN (esinizmir@gmail.com), CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6904

TOMUL, EKBER (ekbertomul@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6904

URLU, ESİN (esinizmir@gmail.com), CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6906

TOMUL, EKBER (ekbertomul@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6906

KİZİR, MİNE (minekizir@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6909

ÇİFCİ TEKİNARSLAN, İLKNUR (ilknur_cifci@hotmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6909

RAHİMBEYLİ, NAİLE (nrahimbeyli@yahoo.com), AZERBAYCAN MİLLİ BİLİM AKADEMİSİ FOLKLOR ENSTUTUTU - Azerbaycan - PaperID: 6912

GUNGOR, MUZEYYEN NAZLI (nazlidemirbas_06@hotmail.com), GAZİ UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6916

GUNGOR, MUSTAFA AKIN (magelt06@gmail.com), GAZİ UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6916

ALACAPINAR, FÜSUN GÜLDEREN (fusunmireli@yahoo.com), NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ AHMET KELEŞOĞLU EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6919

ÜNLÜ, HÜSEYİN (unlu68@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6939

ERBAŞ, MUSTAFA KAYIHAN (kayihan.besyo@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6939

KALEMOĞLU VAROL, YAPRAK (yaprak81@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6939

ÖZCAN, MURAT (mozcan58@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6940

KAYA, DUDU (dudukaya@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6943

SİMSAR, AHMET (as13bd@my.fsu.edu), FLORİDA STATE UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 6945

ASLAN, GÜLAY (gulay.aslan@gop.edu.tr), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6948

BULUŞ KIRIKKAYA, ESMA (bulus@kocaeli.edu.tr), KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6949

OĞURLU, ÜZEYİR (uzeyirogurlu@gmail.com), KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6949

ASLAN, GÜLAY (gulay.aslan@gop.edu.tr), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 6950

ERBAŞ, MUSTAFA KAYIHAN (kayihan.besyo@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6958

ÜNLÜ, HÜSEYİN (unlu68@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6958

KALEMOĞLU VAROL, YAPRAK (yaprak81@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6958

BAĞÇELİ KAHRAMAN, PINAR (pinarbag@uludag.edu.tr), ULUDAĞ Ü. EĞİTİM FAK. - Türkiye - PaperID: 6959

ONUR SEZER, GÖNÜL (gonulonur@uludag.edu.tr), U.Ü.EĞİTİM FAK. SINIF ÖĞR. ABD - Türkiye - PaperID: 6959

ZELYURT, HİKMET (hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6961

ÖZEL, ASLIHAN (aslihan.ozel@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6961

ÖZEL, ERDOĞAN (erdogan.ozel@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6961

KELEŞ, OĞUZ (okeles@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6963

YAŞAR, MUSTAFA (myasar@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6963

TUMKAYA, SONGÜL (stumkaya@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6966

UŞTU, HASAN (hasanuctu33@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM - Türkiye - PaperID: 6966

ÖZER, ESİN (esinozer@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK - Türkiye - PaperID: 6979

GÜR, RECEP (math.recepgur@gmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6982

KARTALTEPE, OLCAY (kolcay@metu.edu.tr), ODTÜ - Türkiye - PaperID: 6996

TANTEKİN ERDEN, FEYZA (tfeyza@metu.edu.tr), ODTÜ - Türkiye - PaperID: 6996

MERAL KANDEMİR, ESİN (esinmeral20@hotmail.com), KONAK BİLİM VE SANAT MERKEZİ - Türkiye - PaperID: 6998

YOLCU TETİK, BAHAR (bahar.yolcu@hotmail.com), KONAK BİLİM VE SANAT MERKEZİ - Türkiye - PaperID: 6998

DURU, ERDİNÇ (eduru@pau.edu.tr), PAUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6999

ARSLAN, GÖKMEN (gkmnarslan@gmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6999

BALKIS, MURAT (mbalkis@pau.edu.tr), PAUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 6999

HOŞ, RABİA (rabia.hos@zirve.edu.tr), ZİRVE UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7000

YAĞCI, HATİCE (hatice.yagci@zirve.edu.tr), ZİRVE UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7000

KAHYAOĞLU, MUSTAFA (mustafa.kahyaoglu56@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7002

KIRIKTAS, HALİT (halit.kiriktas@gmail.com), DEU - Türkiye - PaperID: 7002

KÖSE, SACİT (sacitk@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7007

ÇAVAŞ, PINAR (pinarcavas@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7008

EREM, ERDEM (erdemeremm@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7008

ÜNVER, GÜLSEN (gulsen.unver@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7008

DEĞİRMENCİ, YAVUZ (ydegirmenci@bayburt.edu.tr), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7009

ALTAŞ, NAMIK TANFER (ntanfer@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7009

ŞENER, SABRİYE (sa.sener@yahoo.co.uk), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7010

EROL, İSMAİL KAAN (kaan_35035@hotmail.com), MUĞLA ÖZEL FİNAL TEMEL LİSESİ - Türkiye - PaperID: 7010

TONBUL, YILMAZ (yilmaztonbul@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7011

DEMİR, GÖNÜL (gonultekkursun@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7012

AYDOS, LATİF (latifaydos@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7012

ÇİÇEK, İLHAN (cicekilhan7272@gmail.com), BATMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7013

BERBER ÇELİK, ÇİĞDEM (cigdem.berbercelik@erdogan.edu.tr), RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7014

KAYA, ÖZGÜR SALİH (ozgursalih.kaya@erdogan.edu.tr), RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7014

KIDAM, AHMET (ahmetkidam@mynet.com), YUSUF DEMİR BİLİM VE SANAT MERKEZİ KIRŞEHİR - Türkiye - PaperID: 7017

ÇALIŞKAN, NİHAT (ncaliskan@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7017

ÇALIŞKAN, NİHAT (ncaliskan@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7018

KARAKUŞ, MEHMET (mehmetkarakus44@hotmail.com), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7019

DEMİR, SELÇUK (selcuk_demirs@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7019

ŞENOL, FUAT (fuatsenol@gmail.com), MEB - NAZİLLİ / İSABEYLİ ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7021

AKDEDE, SACİT HADİ (shakdede@adu.edu.tr), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7021

OĞUZ ÜNVER, AYŞE (ayseoguz@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7022

OKULU, HASAN ZÜHTÜ (hasanokulu@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7022

ARABACIOĞLU, SERTAÇ (sertacarabacioglu@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7022

ÖZER, SELDA (sozer@nevsehir.edu.tr), NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7023

YILMAZ, ERCAN (ercanyilmaz70@gmail.com), NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7023

BULUT, YASEMİN (blt_ysmn@hotmail.com), ORDU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7025

KONTAŞ, TUĞBA (tugbakontas@hotmail.com), ORDU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7025

BAL, AYTEN PINAR (apinarbal@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7026

ALTINKAYNAK YAYLACI, ÖZLEM (ozlemaltinkaynakyaylaci@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7027

DOĞAN, ALEV (dogan.alev@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7027

KARACA, NEZAHAT HAMİDEN (nhamiden@gmail.com), AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7033

ARAL, NERİMAN (aralneriman@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7033

ÇİÇEK SAĞLAM, AYCAN (aycancicek@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7035

GÜVERCİN, DERYA (derushta@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7035

ZORLU, YUSUF (yusuf.zorlu@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KKEF - Türkiye - PaperID: 7038

SEZEK, FATİH (fsezek@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KKEF - Türkiye - PaperID: 7038

ZORLU, FULYA (fulya.zorlu@beun.edu.tr), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ EREĞLİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7038

ZORLU, YUSUF (yusuf.zorlu@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KKEF - Türkiye - PaperID: 7039

SEZEK, FATİH (fsezek@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KKEF - Türkiye - PaperID: 7039

ÇALIŞKAN, FATMA ZEHRA (fatmazehracaliskan@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7041

YILDIRIM, MEHTAP (mehtapyurdatapan@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7041

ARIKAN, SERKAN (serkanarikan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7042

DAŞDEMİR, İKRAMETTİN (ikramettindasdemir@gmail.com), ORDU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7044

BULUT, YELİZ MERVE (bulutmylz@gmail.com), ÖZEL NESİBE AYDIN OKULLARI - Türkiye - PaperID: 7045

AYAN, SİNAN (ssayan71@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7045

KARABIYIK, HÜSEYİN (hsynkrbyk@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7047

KURTULMUŞ, MEHMET (kurtulmus2012@gmail.com), HARRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7047

ERTAN, UTKU (utkuertan@gmail.com), HAVA LİSAN OKULU - Türkiye - PaperID: 7048

KOCASARAÇ, HÜSEYİN (huseyinkocasarac@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7049

GÜROL, MEHMET (gurolmehmet@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7049

ÖNER, GÜZİDE (goner@gantep.edu.tr), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7051

GÜL ŞAHUTOĞLU, NALAN (nalangul3@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7051

SİNANOĞLU, KÜBRA (kubrasinanoglu@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7052

ŞATA, MEHMET (mehmetwsata@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7054

YANIK, AKAN (akanyanik@hotmail.com), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7055

AKKUŞ, MURAT (makkus@adu.edu.tr), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7055

AKÇAYIR, MURAT (murat_akcayir@hotmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7056

AKÇAYIR, GÖKÇE (gokceakcayir@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7056

DEMİR, MUSTAFA (mustafa.ferrum@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7057

ŞEREMET, MURAT (mustafaferrum@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7057

TUTAN, AHMET (mustafaferrum@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7057

UŞUN, SALİH (susun@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7058

GÖÇEN KABARAN, GÜLER (gulergocen@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7058

ALTINTAŞ, SEDAT (sedataltintas@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7058

KIŞ, ALİ (alikis44@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7060

KANBUR, BİRNAZ (brnz617@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7061

AKTÜMEN, MUHARREM (aktumen@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7061

KIŞ, ALİ (alikis44@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7062

BOSTAN, NALAN (nbostan3@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7064

ÖRSAL, ÖZLEM (ozlorsal@yahoo.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7064

KARADAĞ, ENGİN (engin.karadag@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7064

ŞAHİN, FATİH (fatihsahin65@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7065

CEMALOĞLU, NECATİ (necem@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ, GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7065

GÜLCAN, MURAT GÜRKAN (mgulcan@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ, GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7065

UZUNDERE, AHMET (uzundereahmet@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7065

GÖKER, SÜLEYMAN DAVUT (gokersd@gmail.com), ARTVİN ÇORUH UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7066

ŞAHİN, FEYZULLAH (feyzullahsahin@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7067

BAHTİYAR, MUHAMMED (muhammedbahtiyar@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7067

ŞAHİN, DİLEK (dileksahin@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK YÜKSEK OKULU MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7067

ÖNDER, EMİNE (eonder@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7068

ÖZ, YURDAGÜL (yonder81@mynet.com.tr), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7068

YAZICILAR, ÜMRAN (umranyazicilar@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7069

BÜMEN, NİLAY (nilay.bumen@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7069

KARLI, KAYHAN (kayhankarli@gmail.com), YENİLİKÇİ ÖĞRENME MERKEZİ - Türkiye - PaperID: 7071

SARISOY, BARIŞ (barissrsy@gmail.com), YENİLİKÇİ ÖĞRENME MERKEZİ - Türkiye - PaperID: 7071

ÇELİK, KAZIM (kazimcelik@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7072

DOĞAN, HATİCE (htcdgn_@hotmail.com), DENİZLİ PAMUKKALE TOKİ ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7072

TOK, TÜRKAY NURİ (turkaytok@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7073

DOĞAN, HATİCE (htcdgn_@hotmail.com), DENİZLİ PAMUKKALE TOKİ ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7073

YEŞİLPINAR UYAR, MELİS (myesilpinar@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7074

DİNÇER, SERKAN (dincerserkan@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7074

ÇELİKKALELİ, ÖNER (celikkaleli@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7075

AVCI, RAŞİT (rasitavci@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7075

İBRAHİMOĞLU, ZAFER (zafer.ibrahimoglu@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7076

ŞAN, SELDA (seldasan_1@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7076

GEZGİN, DENİZ MERTKAN (mertkan@trakya.edu.tr), TRAKYA UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7077

ÇAKIR, ÖZLEM (ocakir@ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7077

YILDIRIM, SONER (soner@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7077

YAYLA, MERVE (mrve_yy@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7078

YAYLA, MERVE (mrve_yy@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7079

FIRAT, MEHMET (mfirat@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ, AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7082

KILINÇ, HAKAN (hakankilinc@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7082

YÜZER, T. VOLKAN (vyuzer@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7082

TUNCEL, İBRAHİM (ituncel@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7084

HIDIROĞLU, ÇAĞLAR NACİ (caglarr.naci@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7084

IŞIK, ESRA (esra38isik@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7085

ÇETİN, ZEYNEP (zcetin@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7085

IŞIK, ESRA (esra38isik@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7086

ÇETİN, ZEYNEP (zcetin@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7086

KAYNAK, SEMİH (semihkaynak89@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7087

ÖZHAN, MEHMET BUĞRA (mbugra.ozhan@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7087

KAN, ADNAN (adnankan@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7087

ARİFOĞLU, AHMET (axarif@yahoo.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7088

ABAZAOĞLU, İLKAY (ilkayabaza@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7088

ATASOY, RAMAZAN (atasoyramazan@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7088

ÜSTÜNEL, EDA (eustunel@mu.edu.tr), MSKÜ - Türkiye - PaperID: 7091

NAJEMNIK, VILEM (vilem.najemnik@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY - Çek Cumhuriyeti - PaperID: 7091

ZEYBEK, SAİDE UMUT (saideumutzeybek@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7093

ÇEÇEN EROĞUL, AYŞE REZAN (rcecen@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7093

ÖNTAŞ, TURGAY (turgayontas@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7094

ATMACA, TANER (taneratmaca@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7094

SARIÇAM, HAKAN (hakan.saricam@dpu.edu.tr), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7095

KAYA, MEHMET MELİK (mehmet.kaya@dpu.edu.tr), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7095

YETİM, GAMZE (gmzytm@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7095

ERDEM, AYTEKİN (aerdem@nku.edu.tr), NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7096

UZAL, GÜRCAN (guzal@nku.edu.tr), NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7096

ERSOY, YAŞAR (yersoy45@gmail.com), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (EMEKLİ) - Türkiye - PaperID: 7096

AYDIN, SOLMAZ (solmazaydn@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7097

ÇEKİM, ZEHRA (zehracekim@hotmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 7097

UZAL, GÜRCAN (gurcanuzal@gmail.com), NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7098

ERDEM, AYTEKİN (aerdem@nku.edu.tr), NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7098

ERSOY, YAŞAR (yersoy45@gmail.com), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (EMEKLİ) - Türkiye - PaperID: 7098

ALİYEVA, YAGUT (yagut_family@mail.ru), BAKU DEVLET UNİVERSİTESİ - Azerbaycan - PaperID: 7099

ALİYEVA, SEVİNC (yagut.aliyeva@gmail.com), BAKÜ DEVLET UNİVERSİTESİ - Azerbaycan - PaperID: 7099

VATANDAŞ, PINAR (pvyildirim25@hotmail.com), ATATÜRK UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7099

UYGUR, MUTLU (mutluygur@gmail.com), KIBRIS İLKOKULU MERSİN - Türkiye - PaperID: 7100

YANPAR YELKEN, TUĞBA (tyanpar@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7100

SARICAOĞLU, HALİM (hsaricaoglu@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7102

ADIGÜZEL, ARCA (arcaadiguzel@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7102

TAŞ, IŞIL (itas@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7103

OKULU, HASAN ZÜHTÜ (hasanokulu@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7104

OĞUZ ÜNVER, AYŞE (ayseoguz@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7104

ARABACIOĞLU, SERTAÇ (sertacarabacioglu@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7104

ARICAN, MUHAMMET (muhammetarican@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7105

ÖLMEZ, İBRAHİM BURAK (iburak@uga.edu), UNIVERSITY OF GEORGIA - ABD - PaperID: 7105

KÖKLÜ, OĞUZ (oguzkkl@uga.edu), UNIVERSITY OF GEORGIA - ABD - PaperID: 7105
BALTACI, SERDAL (serdalbaltaci@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7105
GEBOLOĞLU, BANU (banu.gebologlu@gop.edu.tr), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7106
GÜVEN, GÜLÇİN (gulcinm@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7108
AKŞİN, EZGİ (ezgi.aksin@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7108
BAYINDIR, DİLAN (dilan.bayindir@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7108
SEZER, TÜRKER (turkersezer@marmara.edu.tr), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7108
YILMAZ, ELİF (eyilmaz@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7108
YILMAZ, ELİF (eyilmaz@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7109
URAL, OZANA (oural@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7109
GÜVEN, GÜLÇİN (gulcinm@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7109
FİDAN, HİLAL (hllfdnn@hotmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7111
BERTİZ, HARUN (hbertiz@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7111
CEYLAN, SALİH (sceylan@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7112
PEKER, RAMAZAN (rzpeker@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7112
YAKAR, ALİ (aliyakar10@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7113
DUMAN, BİLAL (bduman@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7113
TAŞ, IŞIL (itas@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7114
DİKİCİ SIĞIRTMAÇ, AYPERİ (ayperis@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7114
ÇINAR, YELİZ (yelizcinaredb@gmail.com), ÖZEL FEN BİLİMLERİ OKULLARI ANADOLU LİSESİ - Türkiye - PaperID: 7116
AYDİN, HASAN (aydinhytu@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7116
KAYA, SİNEM (sinemkaya@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7119
AVCI, RAŞİT (rasitavci@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7119
SÖNMEZ, NESLİHAN (nsonmez@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7120
ALTUN, TANER (taltun@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7120
DOLGUNSÖZ, EMRAH (edolgunsoz@gmail.com), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7121
ARABACIOĞLU, SERTAÇ (sertacarabacioglu@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7122
OĞUZ ÜNVER, AYŞE (ayseoguz@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7122
OKULU, HASAN ZÜHTÜ (hasanokulu@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7122
SAY, SERKAN (serkansay13@hotmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7124
BAĞ, HÜSEYİN (huseyinbag@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7124
KURŞUNLU, ELİF (elifkursunlu@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ (DOKTORA) - Türkiye - PaperID: 7125
ŞAHİN, KEREM (keremsahin4335@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (ÖĞRETMEN) - Türkiye - PaperID: 7125
KÖYBAŞI, FATMA (koybasi.fatma@gmail.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7126
UĞURLU, CELAL TEYYAR (celalteyyar@yahoo.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7126
ALACA, ERAY (erayalaca@hotmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7127
ELBAN, MEHMET (mehmetelban@bayburt.edu.tr), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7127
YILDIRIM, TAŞKIN (taskin.yildirim@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7128
KAYA, MEHMET (uzm.psk.dan@gmail.com), BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7128

ATLİ, ABDULLAH (abdullah.atli@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7128

ÇIRAK, YÜKSEL (yuksel.cirak@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7128

ŞAD, SÜLEYMAN NİHAT (nihat.sad@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7128

ATİK, SERVET (servet.atik@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7128

KÖYBAŞI, FATMA (koybasi.fatma@gmail.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7129

UĞURLU, CELAL TEYYAR (celalteyyar@yahoo.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7129

CEYLAN, NESLİHAN (egitim09mat@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7129

DİKİCİ, İSMAİL ZEKİ (ismailzeki2002@yahoo.co.uk), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7134

KUNT, NACİYE (naciye.kunt@emu.edu.tr), DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7134

KARATAŞ, KASIM (kasimkaratas@outlook.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7136

KAYA, İSMET (ismetkaya0571@hotmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7136

DEMİR, NAGEHAN (nagehandemir66@gmail.com), CUMHURİYET ORTAOKULU (YOZGAT) - Türkiye - PaperID: 7138

SAYLAN, ASLI (aslisaylan@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7138

AKARSU, BAYRAM (bakarsu@gmail.com), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7138

BEKTAŞ, OKTAY (obektas@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7138

ÇALIŞICI, SİNAN (ssinann27@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7139

BENZER, SEMRA (sbenzer@gazi.edu.tr), GAZİ UNİV - Türkiye - PaperID: 7139

BOZKUR, BİNAZ (b.bozkur@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7140

GÜNDOĞDU, MEHMET (mhgundogdu@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7140

BOZKURT, MAHMUT (mahmutbozkurt@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7141

ERSOY, ALİ (alersoy@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7141

ÖZÖZEN DANACI, MİRAY (mirayozozen@hotmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7142

ÇETİN, ZEYNEP (zcetin@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7142

KAYA, ZÖHRE (zohrekaya@hotmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7143

İKİZ, FATMA EBRU (ikizef@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7143

ASICI, ESRA (esraasici01@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7143

ERCAN, BAHAR (baharercan190333@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7146

AÇAR, ABDULLAH (aabdullah.acar@gmail.com), YTÜ - Türkiye - PaperID: 7146

ALTUN, SERTEL (sertelaltun@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7146

ÇALIŞKAN, NİHAT (ncaliskan@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7147

OZAN, CEYHUN (ozanceyhun08@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7148

KINCAL, REMZİ (rkincal@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7148

AYDEMİR, İBRAHİM (aydemibr@gmail.com), KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7149

TOKER GÖKÇE, ASİYE (asitoker@gmail.com), KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM YÖNETİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7149

TÜRKER, ALİ (aturker@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ORTACA MYO - Türkiye - PaperID: 7150

ÖZALTIN TÜRKER, GÜLAY (gozaltin@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ORTACA MESLEK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7150

KASALAK, GAMZE (gamzekasalak@gmail.com), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7151

BİLGİN AKSU, MUALLA (muallaaksu@akdeniz.edu.tr), - Türkiye - PaperID: 7151

KARADEMİR, ABDULHAMİT (hamittkarademir@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7153

AKMAN, BERRİN (bakman@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7153

KALAYCI, SERPİL (serpilkalayci36@hotmail.com), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7154

BAKIR, ELİF (elif.bakir.8384@gmail.com), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 7154

SADIK, FATMA (fsadik@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7155

ÇİÇEK SAĞLAM, AYCAN (aycancicek@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7156

AYDOĞMUŞ, MURAT (muratgs1983@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7156

UZUN, TEVFİK (tevfik.uzun@giresun.edu.tr), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7157

ÖZDEM, GÜVEN (guvenozdem@gmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7157

KARA, ERAY (erayykara@gmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7157

KILINÇ, GÜLSEN (gulsen.bektas@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7159

YILDIZ, ERMAN (erman.yildiz@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7159

ESKİMEN, DERYA (deryaeskimen@hotmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7160

SABANCI, OSMAN (osmansabanci@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7160

FAİZ, MELİKE (melikefaiz@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7160

SÖNMEZ, EMRE (emrealpaysonmez@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7161

SEZGİN, FERUDUN (ferudun@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7161

SAĞLAM, MEHMET (mehmet.saglam@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7162

YILDIZ, ERMAN (erman.yildiz@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7162

KILINÇ, GÜLSEN (gulsen.bektas@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7162

KORKMAZ, OZAN (ozan.korkmaz1990@hotmail.com), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7163

KAYA, FATİH (fatihkaya51@gmail.com), GAZİOSMANPASA UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7163

KARATAŞ, İLHAN (ilhankaratas@beun.edu.tr), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7164

YİĞİT, ENGİN (enginyigit60@hotmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7164

GÖZÜYEŞİL, EDA (edagozuyesil@gmail.com), NİĞDE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7167

TANRISEVEN, IŞIL (isiltanriseven77@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7167

ŞİMŞEK, ŞÜKRAN (simseksukran@hotmail.com), UNİVERSİTY OF AHİ EVRAN - Türkiye - PaperID: 7168

BEYAZIT, UTKU (proz2proz@yahoo.com), YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 7168

BÜTÜN AYHAN, AYNUR (a_butun@yahoo.com), UNİVERSİTY OF ANKARA - Türkiye - PaperID: 7168

ÇELİK, METEHAN (celmete@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7169

SANBERK, İSMAİL (mailsanberk@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7169

DEVECİ, FATMA (devecifindux@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM - Türkiye - PaperID: 7169

KABAPINAR, YÜCEL (ykabapinar@marmara.deu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7170

KARAKURT, FEYZA (feyzademirboya@hotmail.com), ABDURRAHMAN SERTTAŞ ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7170

YEŞİLOĞLU, AYŞE (ayseyesiloglu@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7171

ÖZER, MEHMET (mehmet.ozer@deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7171

ERDOĞAN, RECEP (pdrrecep@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7174

KAYA, FATİH (fatihkaya51@gmail.com), GAZİOSMANPASA UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7174

ALACA, ERAY (erayalaca@hotmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7175

BULUŞ KIRIKKAYA, ESMA (bulus@kocaeli.edu.tr), KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7178

ŞENTÜRK, MELEK (melek_senturk@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7178

BAŞARAN, BİLLUR (basaranbillur@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7178

ESEN, FULYA (flyesen@gmail.com), İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ / YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ) & MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENİ) - Türkiye - PaperID: 7182

TABANCALI, ERKAN (tabancali@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7182

MAZLUM, MUHAMMED MEHMET (mehmetmazlum7@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7186

KOÇ BAŞARAN, YAĞMUR (kochyagmur@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7186

BALCI, ALİ (ali.balci@education.ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7186

KÖSE, İBRAHİM ALPER (i.alper.kose@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7187

USTA, GONCA (goncausta@gmail.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7187

YANDI, ALPEREN (alperenyandi@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7187

AKSÖZ, BÜŞRA (busra.aksoz1@gmail.com), BOĞAZİÇİ UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7190

AKGÜN, SELİN (selinakgunn@gmail.com), BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7190

KAYA, EBRU (ebru.kaya@boun.edu.tr), BOGAZİCİ UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7190

ERDURAN, SİBEL (sibel.erduran@ul.ie), UNİVERSİTY OF LİMERİCK & NATİONAL TAİWAN NORMAL UNİVERSİTY - Tayvan - PaperID: 7190

TAŞ, TUĞÇE (tugce.tas@boun.tr), BOĞAZİÇİ UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7190

AŞKAR, AHMET (ahmetaskar80@gmail.com), BİLGE KAAN İLKOKULU ETİMESGUT - Türkiye - PaperID: 7191

GÖZÜM, TUGAY (gozumtugay25@hotmail.com), ETİMESGUT İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7191

HALHALLI, HANDAN (handanhalhalli@gmail.com), ETİMESGUT İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7191

DÜLGERGİL, SÜMEYRA (smyrdlgr@gmail.com), ETİMESGUT İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7191

AKEKİN BAŞKAYA, AYŞE (akekinayse@gmail.com), ETİMESGUT İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7191

CERRAH ÖZSEVGEÇ, LALE (lalecerrah@yahoo.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7192

KONTAŞ, TUĞBA (tugbakontas@hotmail.com), ORDU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7192

ENTERİEVA, MİRGUL (menterieva@gmail.com), GAZİ UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7195

ULAŞ, MEHMET (mulas@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ BESYO - Türkiye - PaperID: 7196

AYAN, SİNAN (ssayan71@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7196

SOYLU, YUSUF (yusufnumanefendioglu@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7196

YILDIZ, GÖKAY (gokay@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7198

KÖSE, H. SEVAL (hesavalkose@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7198

ERASLAN-ÇAPAN, BAHTİYAR (beraslan@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7199

SATICI, SEYDİ AHMET (sasatici@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7199

KAYİŞ, AHMET RIFAT (arkayis@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7199

YILMAZ, MUHAMMET FATİH (muhammetfatihyilmaz@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7199

ATA, RIDVAN (ridvanata@yahoo.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7200

KARAARSLAN, ENİS (enis.karaarslan@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7200

KAYA, SİNEM (sinemkaya@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7201

ULUTAŞ, AYŞEGÜL (aysegulum44@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7204

SAĞLAM, MEHMET (mehmet.saglam@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7204

ÇALIŞKAN, ZEKERİYA (zekeriya.caliskan@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7204

KANAK, MEHMET (mehmetkanak58@gmail.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7204

KAYA, YELİZ (yelizkizmazer@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7205

AYDİN, HASAN (aydinhytu@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7205

BULUT ÖZSEZER, M. SENCER (sbulut@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7207

SADIK, FATMA (fsadik@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7207

KARAYOL, SEDA (skaracelik@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7209

TEMEL, Z. FULYA (temel.fulya@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7209

ARIKAN, ELİF ESRA (arikanee@gmail.com), İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7210

UNAL, HASAN (hunal@yildiz.edu.tr), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7210

YILDIRIM, SEDA (psk.dan.yldrm@hotmail.com), FATİH ANAOKULU - Türkiye - PaperID: 7212

KOÇAK, RECEP (recep.kocak@gop.edu.tr), GAZİOSMANPAŞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7212

IZGAR, HÜSEYİN (hizgar@bayburt.edu.tr), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7214

IZGAR, GÖKHAN (g.izgar@hotmail.com), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7214

DİLMAÇ, BÜLENT (bulentdilmac@konya.edu.tr), KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ AHMET KELEŞOĞLU EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7214

KARDAŞ, MEHMET NURİ (mnkardas@hotmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7217

YILDIRIM, ŞENAY (syildirim_91@hotmail.com), YYÜ, YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ - Türkiye - PaperID: 7217

DOĞAN, MAŞİDE (masidedogan@gmail.com), KTÜ FATİH EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7218

ALTUN, TANER (taltun@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7218

ÜREY, MUSTAFA (murey01@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7218

ŞAHİN, NEVİN FERDA (nevinferdasahin@yahoo.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7218

GÖKYILDIRIM, HANDE (hndgokyildirim@gmail.com), IZMİR DOĞA KOLEJİ - Türkiye - PaperID: 7225

AYDOĞAN, GAMZE (aydogangamze6@gmail.com), ÖZEL ETÜT MERKEZİNDE ÖĞRETMEN - Türkiye - PaperID: 7225

BALLIEL ÜNAL, BUKET (bballiel@hotmail.com), MUĞLA TOKİ Ş. J. YB. ALİM YILMAZ ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7228

KOÇ, CANAN (ccanankoc@gmail.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7229

KARABAĞ, SEVİNÇ (sevincc_88@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7229

ÖZBEK, SITKI (zsonike@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ DOKTORA ÖĞRENCİSİ) - Türkiye - PaperID: 7230

AVAN, DURDU MEHMET (memetavan46@hotmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7230

AYAN, SİNAN (ssayan71@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7230

ARAL, NERİMAN (aralneriman@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7231

DOĞAN KESKİN, AYTEN (dogan.ayten@gmail.com), SAĞLIK BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7231

BEYDOĞAN, GİZEM ŞEBNEM (sgizbeydogan@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7233

BEYDOĞAN, HACI ÖMER (hobeydogan@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7233

YURDAKAL, İBRAHİM HALİL (iyurdakal@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7236

OKUMUŞ, KÜBRA (kokumus@cumhuriyet.edu.tr), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7236

KURTDEDE FİDAN, NURAY (nkurt@aku.edu.tr), AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7237

AYDOĞDU, BÜLENT (baydogdu1976@yahoo.com), AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7237

ŞAHİN, CENGİZ (csahin40@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7238

SIRAKAYA, MUSTAFA (mustafasirakaya@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7238

ŞAHİN, CENGİZ (csahin40@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7239

ALSANCAK SIRAKAYA, DİDEM (alsancakdidem@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7239

KOYUNLU ÜNLÜ, ZEYNEP (zeynepko.unlu@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7241

KORUCU, AGAH TUĞRUL (agah.korucu@gmail.com), NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7243

OLPAK, YUSUF ZİYA (yusufziyaolpak@gmail.com), AHI EVRAN UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7243

ŞAHİN, ÇİĞDEM (hcsahin38@gmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7244

ÇAKMAK, NURAY (nuray.trarier@hotmail.com), ÖZEL BİREBİR ETÜT EĞİTİM MERKEZİ - Türkiye - PaperID: 7244

DEMİRBULAK, DİLARA (ddemirbulak@hotmail.com), YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7245

UÇMAN, RABİA (rabiaucman1194@gmail.com), YEDİTEPE - EĞİTİM FAKÜLTESİ, PDR LİSANS ÖĞRENCİSİ - Türkiye - PaperID: 7245

UYANIKER, PINAR (pinaruyaniker@gmail.com), DENİZ HARP OKULU - Türkiye - PaperID: 7245

İNCİRKUŞ, BUŞRA (busra_inc@mynet.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7248

GUNGOR, MUSTAFA AKIN (magelt06@gmail.com), GAZİ UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7249

AYDOĞAN, GAMZE (aydogangamze6@gmail.com), ÖZEL ETÜT MERKEZİNDE ÖĞRETMEN - Türkiye - PaperID: 7250

GÖKYILDIRIM, HANDE (hndgokyildirim@gmail.com), IZMİR DOĞA KOLEJİ - Türkiye - PaperID: 7250

Akçadağ, Tuncay (tuncayakcadag@gmail.com), Okan Üniversitesi - Türkiye - PaperID: 7251

SAKIZ, HALİS (halissakiz@artuklu.edu.tr), MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7254

AKTU, YAHYA (aktuyahya@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7257

FİLİZ, BİJEN (bijenfiliz@gmail.com), HACETTEPE UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 7259

DEMİRHAN, GIYASETTİN (demirhan@hacettepe.edu.tr), HACATTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7259

DİLİDÜZGÜN, ŞÜKRAN (sdilid@yahoo.com), İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7261

EMİR, SERAP (emirserap@gmail.com), İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7261

ŞAHİN, CENGİZ (csahin40@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7262

ÇERİBAŞ, YUSUF (yusufceribas@gmail.com), YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7263

SARAÇ, ALİ GÜRSAN (agsarac@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7267

ÇİLTAŞ, ALPER (alperciltas@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7268

MUŞLU, MERVE (merve.muslu-92@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM - Türkiye - PaperID: 7268

KORUCU, AGAH TUĞRUL (agah.korucu@gmail.com), NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7269

GENÇTÜRK, ABDULLAH TARIK (tarikgencturk@gmail.com), NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7269

SARAÇ, ALİ GÜRSAN (agsarac@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7270

AVCI, HALİL ERSİN (halilersinavci@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7272

KARATAY, RAMAZAN (ramazankaratay@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7272

SARAÇ, ALİ GÜRSAN (agsarac@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7274

TORUN, EDA (edatorunarslan@gmail.com), AREL KOLEJİ - Türkiye - PaperID: 7275

ESGİN, ESAD (esad.esgin@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7275

ÇİLTAŞ, ALPER (alperciltas@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7276

YILMAZ, KÜBRA (kubrayilmaz_yilmaz@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM - Türkiye - PaperID: 7276

DURUALP, ENDER (endora2212@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7278

KAYTEZ, NAZAN (nznunal@hotmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK YÜKSEKOKULU ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7278

KADAN, GÜL (gulkadan@gmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7278

SARAÇ, HAKAN (hknsrcmv@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7279

BALTA, NURİ (nuribalta@basari.edu.tr), CANİK BAŞARI ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7279

AYKAÇ, NECDET (necdetaykac@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERİSTESİ - Türkiye - PaperID: 7280

BACAKOĞLU, GÖZDE (gozdebacakoglu@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7280

BACAKOĞLU, GÖZDE (gozdebacakoglu@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7281

AYKAÇ, NECDET (necdetaykac@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERİSTESİ - Türkiye - PaperID: 7281

KARADUMAN, AŞKIN (asknklnc_25@hotmail.com), İÇİŞLERİ BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7282

TARHAN, SİNEM (tarhansinem@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7282

İLTER, İLHAN (iilter@bayburt.edu.tr), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7283

ER, ZÜBEYDE (zbeyde-er@windowslive.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7285

DİNÇ ARTUT, PERİHAN (prhnrt@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7285

ERTÜRK, ZAFER (zerturk35@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7287

ÇAKAN, MEHTAP (cakanmehtap@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Almanya - PaperID: 7287

GÖZÜYEŞİL, EDA (edagozuyesil@gmail.com), NİĞDE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7291

ÇAKIR, ÖZLER (ozlercakir@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7291

KARACAN ÖZDEMİR, NURTEN (karacan.nurten@gmail.com), ODTÜ GELİŞTİRME VAKFI ÖZEL ANKARA OKULLARI - Türkiye - PaperID: 7293

YERİN GÜNERİ, OYA (guneri@metu.edu.tr), ODTÜ EĞİTİM BİLİMLERİ - Türkiye - PaperID: 7293

TÜRKER, ALİ (aturker@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ORTACA MYO - Türkiye - PaperID: 7294

ÖZALTIN TÜRKER, GÜLAY (gozaltin@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ORTACA MESLEK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7294

ŞATA, MEHMET (mehmetwsata@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7295

ÇAKAN, MEHTAP (cakanmehtap@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Almanya - PaperID: 7295

İLĞAN, ABDURRAHMAN (abdurrahmanilgan@gmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7298

ASLANARGUN, ENGİN (enginaslanargun@gmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7298

KILIÇ, YALIN (yalin.kilic@kalkinma.gov.tr), KALKINMA BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7298

SHAUKAT, SADIA (sadaishch@msn.com), UNIVERSITY OF EDUCATION LAHORE - Türkiye - PaperID: 7298

VİRLAN, AYŞE YILMAZ (ayseyilmazvirlan@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7299

DEMİRBULAK, DİLARA (ddemirbulak@hotmail.com), YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7299

DEMİRBULAK, DİLARA (ddemirbulak@hotmail.com), YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7301

UYANIKER, PINAR (pinaruyaniker@gmail.com), DENİZ HARP OKULU - Türkiye - PaperID: 7301

VİRLAN, AYŞE YILMAZ (ayseyilmazvirlan@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7301

LEVENT, A.FARUK (faruk.levent@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7302

TATIK, R.ŞAMİL (r.samiltatik@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7302

ÇAYAK, SEMİH (semih_trakya84@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7302

DOĞAN, BAHAR (04bdogan@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7302

KORKUT, ALİ (ali.korkut@dicle.edu.tr), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7303

KOÇOĞLU, EROL (erolakademi@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7303

ATİK, SERVET (servet.1344@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7303

ÇELİK, OSMAN TAYYAR (otayyar44@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, DOĞANŞEHİR ÖĞRETMENEVİ MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7303

ŞİMŞEK, SELÇUK (selcuk48@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7304

ERDEM, ALİ RIZA (arerdem@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7304

ALKAN, VESİLE (vesile@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7304

BAŞTEMUR, ŞULE (sulebastemur@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7306

YILDIZ, YELDA (yeldayildiz06@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7306

UÇAR, SEMRA (smrucr@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7306

DURSUN-BİLGİN, MELTEM (meltemyaziyor@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7306

BUGAY, ASLI (abugay@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ KUZEY KIBRIS KAMPÜSÜ - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 7307

AVCI, DİLEK (dilekavcipdr@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7307

ÖZDEMİR, SELÇUK (selcuk.ozdemir@ted.org.tr), TED ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7307

GÜNEL, MURAT (murat.gunel@tedu.edu.tr), TED ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7307

ŞEN, SEYİT NURULLAH (snsen@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7308

KARATAY, RAMAZAN (ramazankaratay@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7308

ATALAY, YUNUS (yunusatalay@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7308

GÜLTEKİN, FİKRET (fikretgultekin@gmail.com), TÜRKİYE BELEDİYELER BİRLİĞİ - Türkiye - PaperID: 7309

ESER, MEHMET TAHA (tahaeser@gmail.com), TÜRKİYE BELEDİYELER BİRLİĞİ - Türkiye - PaperID: 7309

ATALAY, YUNUS (yunusatalay@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7310

KARATAY, RAMAZAN (ramazankaratay@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7310

ŞEN, SEYİT NURULLAH (snsen@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7310

YILMAZ, FATİH (fatihyilmaztomer@gmail.com), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7311

ÇETİNKAYA, ESMA (cetinkaya_esma89@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7311

GÜLER BÜLBÜL, ÖZGÜL (ozgulbul@gmail.com), - - Türkiye - PaperID: 7312

ALATAŞ, HÜRRİYET (hurriyetalatas@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7313

BAŞTEMUR, ŞULE (sulebastemur@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7313

BAŞTEMUR, ERDAL (bastemurerdal@yandex.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7313

PALAVAN, ÖZCAN (ozcan.palavan@zirve.edu.tr), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7314

SUNGUR, BİLAL (bilal.sungur@zirve.edu.tr), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7314

KIZKAPAN, OKTAY (kizkapan_1988@hotmail.com), KIZILÖREN PARLAKLAR ORTAOKUL - Türkiye - PaperID: 7315

BEKTAŞ, OKTAY (obektas@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7315

SAYLAN, ASLI (aslisaylan@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7315

ASLAN, MAHİRE (mahire.aslan@inonu.edu.tr), İNONÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7316

KORKUT, ALİ (ali.korkut@dicle.edu.tr), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7316

ERDOĞAN, FATMA (fatma0erdogan@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7318

ARSLAN, GÖKMEN (gkmnarslan@gmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7319

KABASAKAL, ZEKAVET (zekavetkabasakal@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7319

GÜVEN, GÖKHAN (gokhanguven86@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7320

YAKAR, ALİ (aliyakar10@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7320

SÜLÜN, YUSUF (syusuf@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7320

UMUR, ZEYNEP (zeynep.umur@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7321

DEMİRTAŞ, HASAN (hasan.demirtas@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7321

BAŞAL, HANDAN ASÛDE (asubasal@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7322

SARI, BURCU (burcusari87@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7322

DOĞDU, DUYGU (dgdogdu@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7322

OĞUZ, PINAR (oguz_yusuf@windowslive.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7322

SAYAL, BURCU (dmr-brc@hotmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7322

HASIRCI, SEVİL (sevilhasirci@gmail.com), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7325

HAMZADAYI, ERGÜN (ehamzadayi@mynet.com), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7325

ERGULEC, FUNDA (fergulec@indiana.edu), INDİANA UNİVERSİTY - ABD - PaperID: 7327

YAPICI, ASIM (asimyapici@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7329

ÖZBOLAT, ABDULLAH (ozbolata@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ADANA - Türkiye - PaperID: 7329

BULUT, YILMAZ (buluttyilmaz@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7330

DAMGACI, FADİME (fdamgaci@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7330

ALTUN, SERTEL (sertelaltun@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7330

YILIRIM, TUBA (tubayldrm38@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7331

BÜYÜK, UĞUR (buyuk@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7331

TANIK, NAGİHAN (nagihanta@gmail.com), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7331

BİLGİLİ, HABİBE (habibebilgili@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7332

ATLİ, ABDULLAH (abdullahatli1@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7332

AKBAŞLI, SAİT (sakbasli@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7333

ULUM, HAKAN (hakanulum@gmail.com), TARSUS ÇAMALAN ŞEHİT BURHAN YILDIRIM İLKOKULU - Türkiye - PaperID: 7333

ALFAR, BANU (balfar@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7336

ZEYBEK, GÜLÇİN (gozkan80@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7340

KABASAKAL, ZEKAVET (zekavetkabasakal@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7341

ARSLAN, GÖKMEN (gkmnarslan@gmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7341

AKINOĞLU, ORHAN (orhanakinoglu@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7342

KARSANTIK, YASEMİN (ybaykin@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7342

KALEMOĞLU VAROL, YAPRAK (yaprak81@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7343

ÜNLÜ, HÜSEYİN (unlu68@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7343

ERBAŞ, MUSTAFA KAYIHAN (kayihan.besyo@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7343

ÖZDEMİR, GÖKHAN (gozdemir@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7344

YILDIZ, GÖKAY (gokay@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7344

YAYLI, DERYA (dyayli@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7345

GÜZEL, NURAN CEREN (ncfiyakali@pau.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7346

DURU, ERDİNÇ (eduru@pau.edu.tr), PAUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7346

ÇELİK, ŞEHNAZ NİGAR (sehnazvenigar@yahoo.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7348

ÇELİK, H. ERAY (ecelik@yyu.edu.tr), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7348

YAYLI, DEMET (demety@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7349

SEZGİN, MEHTAP (mehtapsezgin@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7350

BAKIR AYĞAR, BİLGE (bilgebakir23@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7350

GÜNDOĞDU, MEHMET (mhgundogdu@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7350

BARAN, MEDİNE (medabaran@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7351

ÇANKAYA, İBRAHİM (ibrahim.cankaya@usak.edu.tr), UŞAK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7352

DAĞ, MEHMET (mehdag@msn.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7352

DÜŞÜNCELİ, BETÜL (bbayraktar@sakarya.edu.tr), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7354

ÇOLAK, TUĞBA SEDA (tugbacolak@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7354

KOÇ, MUSTAFA (mkoc@sakarya.edu.tr), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7354

BİLEN, KADİR (kadirbilen@gmail.com), ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7355

NESLİTÜRK, SEVİYE (seviyenesliturk@gediz.edu.tr), GEDİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7355

DOĞAN, UĞUR (ugurdogan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7356

ADIGÜZEL, ARCA (arcaadiguzel@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7356

KILIÇ OĞURLU, EYLEM (keylem@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7357

GÜLER, ÇETİN (cetin.guler@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 7357

YAMAN, BANU (banuyaman@trakya.edu.tr), TRAKYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7358

KIRAL, BİLGEN (bilgenkiral@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7359

KARAMAN KEPENEKCİ, YASEMİN (karaman.kepenekci@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7359

ŞAHİN, MEHMET (mehmetsahin_38@hotmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7360

SANÇMIŞ, FERİDE (feride-sncms@hotmail.com), İSTANBUL BOSTANCI ATATÜRK ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7360

SU BERGİL, AYFER (ayfer_su@yahoo.com), AMASYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7361

SARIÇOBAN, ARİF (saricobanarif@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7361

SU BERGİL, AYFER (ayfer_su@yahoo.com), AMASYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7362

A.ÖZCAN, H.DUYGU (havvaduygu@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM - Türkiye - PaperID: 7363

KIRAN ESEN, BİNNAZ (binkiran2002@yahoo.com), MERİSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7363

ŞEN, MEHMET (msen@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7364

ÖZTEKİN, CEREN (ceren@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7364

ÇELİK, KAZIM (kazimcelik@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7365

DEMİR, MEHMET (mehmetdemirizm@hotmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7365

KARATAŞ, İLHAN (ilhankaratas@beun.edu.tr), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7366

YILMAZ, NURBANU (yilmaznurbanu@yahoo.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7366

YILDIZ, NİLGÜN (ncelebiyil@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ, FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ, MATEMATİK BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7367

EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE, SEVAL (seval.ekucuktepe@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ. ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ. EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ. PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM - Türkiye - PaperID: 7367

BİLEN, KADİR (kadirbilen@gmail.com), ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7368

IRKIÇATAL, ZEHRA (zehraie@yahoo.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7368

BAYRAM, ARSLAN (arbay06@hotmail.com), ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7369

ATA BARAN, AYLA (aabaran@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7370

UYGUR KABAEL, TANGÜL (tuygur@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7370

PEKMEZ, ESİN (esin.pekmez@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7371

YALÇINKAYA ÖNDER, EYLEM (eylemyk@gmail.com), TUNCELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7371

BALLIEL ÜNAL, BUKET (bballiel@hotmail.com), MUĞLA TOKİ Ş. J. YB. ALİM YILMAZ ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7372

AYDIN, DAVUT (davut.aydin@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7374

BOLAT, NESLİHAN (neslihanbolat_07@yahoo.com.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7374

BAĞCI, KÜBRA (kubrabagci@yyu.edu.tr), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7375

ÇELİK, H. ERAY (ecelik@yyu.edu.tr), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7375

ERSOY, ARİFE FİGEN (arifee@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7376

BALBAĞ, NUR LEMAN (nlgoz@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7376

GÜRDOĞAN BAYIR, ÖMÜR (ogurdogan@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7376

BULUNUZ, MIZRAP (mbulunuz@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7377

BULUNUZ, NERMİN (nermin.bulunuz@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7377

ORBAK, ALİ YURDUN (yurdunorbak@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7377

TAVŞANLI, ÖMER FARUK (omerfaruktavsanli@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7377

MUTLU, NEJLA (nejlamutluu@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7377

TÖRET, GÖKHAN (gokhantoret@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7378

ÖZMEN, E. RÜYA (ruyaozmen@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7378

BAHTİYAR, ASİYE (asiye.bahtiyar@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7379

CAN, BİLGE (bilgecan@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7379

MOR, MEHMET (mehmettmor@gmail.com), TOKİ ORTAOKULU-PAMUKKALE - Türkiye - PaperID: 7379

MEMDUHOĞLU, HASAN BASRİ (hasanmemduhoglu@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7380

TURHAN, MEHMET (turhan5619@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7380

KELEŞ, ELİF (eeliff.keles@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7380

SEBİK, CEYLAN (ceylansbk@hotmail.com), ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7381

BOLAT, YUSUF İSLAM (y.islambolat@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7382

GÜLCÜ, ASLAN (aslangulcu@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7382

TEMEL, MERVE (temel.merve@hotmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7383

ÖZKAN, YONCA (yoncacaylakliozkan@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7383

NOLKEMPER, DARİA (nolkempe@uni-potsdam.de), UNİVERSİTY OF POTSDAM AND YİLDİZ TEKNİK UNİVERSİTESİ - Almanya - PaperID: 7386

AYDİN, HASAN (aydinhytu@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7386

MİCHEL, KNİGGE (michel.knigge@uni-potsdam.de), UNİVERSİTY OF POTSDAM - Almanya - PaperID: 7386

KIRAN ESEN, BİNNAZ (binkiran2002@yahoo.com), MERİSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7387

BOZKUR, BİNAZ (b.bozkur@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7387

ŞİMŞEK, ZEYNEP CEREN (cyesilyurt@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7388

KIRINDI, TALİP (talipkirindi@yahoo.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7389

ULU, MESUT (keskinli6671@hotmail.com), İMAM HATİP ORTAOKULU MEB. - Türkiye - PaperID: 7389

GÖKTAŞ, İLKAY (ilkaygoktas1@hotmail.com), ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7390

GÜLAY OGELMAN, HÜLYA (hgulay@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7390

ÇİLEK, ERSİN (ersin-cilek@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7391

ÖZKÖK, ERTAN (ertan.math@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7393

ÖZTÜRK, AYSUN (ozturk-aysun@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7393

AKTÜMEN, MUHARREM (aktumen@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7393

ÜNAL, UTKU (utku.unal@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7394

ÇOKADAR, HULUSİ (hcokadar@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ, FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ ABD. - Türkiye - PaperID: 7394

SARICAOĞLU, HALİM (hsaricaoglu@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7395

BALTACI, ÖNDER (baltacionder@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7395

SANBERK, İSMAİL (mailsanberk@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7396

ÇELİK, METEHAN (celmete@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7396

GÖK, MEHMET (mehmet_4@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7396

ERDURAN AVCI, DİLEK (dilek924@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7397

ÖZDEMİR, DAMLA (damlaozdemirsun@gmail.com), ÖZEL OKUL - Türkiye - PaperID: 7397

KAYNAK, ÜMRE (kayaciumre@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7398

GÜVEN, MEHMET (mehmetguven@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7398

GICI VATANSEVER, AYNUR (aynurgvatansever@trakya.edu.tr), TRAKYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7399

ERDURAN AVCI, DİLEK (dilek924@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7400

ÖZDEMİR, DAMLA (damlaozdemirsun@gmail.com), ÖZEL OKUL - Türkiye - PaperID: 7400

BAŞER GÜLSOY, VESİLE GÜL (vesilegulbaser@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7400

YAPRAK, HATİCE (haticeyaprak45@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7401

TÜRNÜKLÜ, ELİF (elifturnuklu@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7401

TERZİ, SARE (sare_terzi@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7402

GÜVEN, MEHMET (mehmetguven@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7402

AKTÜMEN, MUHARREM (aktumen@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7403

YALÇIN, AYŞE İSLAMİYE (a.islamiye@gmail.com), ALTINDAĞ-VEYSEL TİRYAKİ İMAM-HATİP ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7403

ÜNAL, ZEKİYE HANDE (zhandeunal@trakya.edu.tr), TRAKYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7404

COŞKUN, İBRAHİM (ibrahimcoskun@trakya.edu.tr), TRAKYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7404

ÇOLAK, FULYA DAMLA (fdamlacolak@gmail.com), TSK REHABİLİTASYON VE BAKIM MERKEZİ, ANKARA - Türkiye - PaperID: 7405

AKYÜREK, GÖKÇEN (gokcen.akyurek@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7405

ABAOĞLU, HATİCE (hatice28.09@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ, SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ, ERGOTERAPİ BÖLÜMÜ, ANKARA - Türkiye - PaperID: 7405

BUMİN, GONCA (gbumin@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ, SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ, ERGOTERAPİ BÖLÜMÜ, ANKARA - Türkiye - PaperID: 7405

GEZER, UĞUR (ugezer@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7406

DEVECİ, HANDAN (hanil@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7406

GÖKSOY, SÜLEYMAN (suleymangoksoy@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7408

ASLANARGUN, ENGİN (enginaslanargun@gmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7408

SALGUT, EMEL (slgt_emel@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7409

SUSAR KIRMIZI, FATMA (fatmas_30@yahoo.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7409

TUMKAYA, SONGÜL (stumkaya@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7410

KAYA, FERDİ (ferdikaya0181@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM - Türkiye - PaperID: 7410

KÖŞGEROĞLU, NEDİME (nkosgeroglu@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7411

ÇULHA, İLKAY (ilkayc.ilkay@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7411

TÜRE, AYSUN (aysuntureyilmaz@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7411

KERSU, ÖZLEM (ozlem_8420@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ HASTANESİ - Türkiye - PaperID: 7411

ÜNSAL, ALAETTİN (alaattin@ogu.edu.tr), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ HALK SAĞLIĞI ANA BİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 7411

ŞENTÜRK, İLKNUR (ilknurkokcu@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7413

ŞEN, AYŞEGÜL (aysegulsen26@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7413

GÖKYILDIRIM, HANDE (hndgokyildirim@gmail.com), IZMİR DOĞA KOLEJİ - Türkiye - PaperID: 7414

AYDOĞAN, GAMZE (aydogangamze6@gmail.com), ÖZEL ETÜT MERKEZİNDE ÖĞRETMEN - Türkiye - PaperID: 7414

ŞARDAĞ, METİN (metin-sardag@hotmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7415
KINGIR, SEVGİ (kingirsevgi@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7415
TİFTİKÇİ, HATİCE İLKNUR (h.ilknurtiftikci@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7418
SAYLAR, ÖMER (osaylar@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7418
CAVLAZOGLU, BAKI (bakicav@tamu.edu), TEXAS A&M UNIVERSITY - ABD - PaperID: 7419
OZFİDAN, BURHAN (b.ozfidan@tamu.edu), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7419
ŞEKER, FARUK SALİH (salih_seker@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7420
BEYDOĞAN, HACI ÖMER (hobeydogan@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7421
AYTEKİN, CAHİT (caytekin1@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7421
ARICAN, MUHAMMET (muhammetarican@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7421
SIVACI, SADIK YÜKSEL (sysivaci@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7422
KUZU, YASEMİN (yaseminkuzu@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7422
OZFİDAN, BURHAN (b.ozfidan@tamu.edu), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7423
CAVLAZOGLU, BAKI (bakica@tamu.edu), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7423
SIVACI, SADIK YÜKSEL (sysivaci@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7424
PEKTAŞ, SAMİ (pektassami@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7424
AKDOĞAN, DİLAN (dilanakd@hotmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7424
YAĞMUR, GÖKHAN UĞUR (gokhanugur40@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7424
ÇÖPLÜ, FIRAT (firat.coplu.pdr@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7424
EROĞLU, SEYİDE (seyideeroglu@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7426
BEKTAŞ, OKTAY (obektas@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7426
KAYA, METİN (metinkaya439@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7427
KORKMAZ, ŞENGÜL (sengulcann@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7427
KARA, MECİT (nigiya@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7427
ERDEM, ALİ RIZA (arerdem@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7428
ÇAĞ ADIGÜZEL, DUYGU (duygucag@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7428
ÇİFTÇİ, BURAK (burak__571@hotmail.com), YAVUZELİ BALLIK ORTAOKULU /GAZİANTEP - Türkiye - PaperID: 7429
AYDIN, ABDULLAH (aaydin@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7429
ŞENER AKIN, ULVİYE (ulviye_2000@yahoo.com), GAZİ - Türkiye - PaperID: 7430
DEMİR, FATİH EMRAH (fatihemrah.gef@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7430
CAN, ERTUĞ (ertugcan@gmail.com), KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7431
DEMİR, MURAT CEM (muratcem1975@gmail.com), TUNCELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7432
ÇETİN, MÜNEVVER (munevverolcum@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7433
AKPOLAT, TUBA (tuba.sagir@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7433
EPÇAÇAN, CEVDET (epcacan@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7435
ÇERMİK, FATİH (dr.fcermik@gmail.com), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7441
KOÇAK, BÜŞRA (bkocakakademi@gmail.com), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7441
GÜLER, ÇETİN (cetin.guler@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 7442
KILIÇ OĞURLU, EYLEM (keylem@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7442
SEBAN, DEMET (dseban@akdeniz.edu.tr), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7443

CANLI, AYŞE (ayse.canli07@gmail.com), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7443

KURU ÇETİN, SAADET (saaddet@gmail.com), MUĞLA SITKIKOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7445

YİRMİBEŞ, AHMET (ayirmibes@yahoo.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI/HACETTEPE UNIVERSITESI EGITIM YONETIMI TEFTISI PLANLAMASI VE EKONOMISI - Türkiye - PaperID: 7446

DEMİRKASIMOĞLU, NİHAN (nihansal@yahoo.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7446

GENÇTANIRIM KURT, DİLEK (dgenctanirim@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7447

EMRE, PINAR (pinaremre000@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7447

ASLANTÜRK, İLYAS (aslanturk4@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7447

ÇAKMAK ŞILBIR, GÜLBAHAR MERVE (gmerve.cakmak@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7448

KARAL, HASAN (hasankaral@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7448

ŞILBIR, LOKMAN (lokmansilbir@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7448

KARAL, YASEMİN (yaseminkaral@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7448

BAHÇEKAPILI, EKREM (ekrembk@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7448

GÖKTEPE YILDIZ, SEVDA (goktepe@yildiz.edu.tr), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7449

GÖKTEPE KÖRPEOĞLU, SEDA (sgoktepe@yildiz.edu.tr), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7449

KÖRPEOĞLU, ERMAN (ermankorpeoglu1087@gmail.com), KULELİ ASKERİ LİSESİ - Türkiye - PaperID: 7449

GENÇTANIRIM KURT, DİLEK (dgenctanirim@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7450

DOĞAN, NEZİHA (dogan neziha@gmail.com), CUMHURİYET ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7450

ÇAĞATAY İN, EZGİ (ezgicagatayin@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7450

EVREN YAPICIOĞLU, AYŞEGÜL (aevren@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7451

ÖZDEMİR, OĞUZ (oozdemir@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7452

ERGİN, AYŞE SİMGE (asmge@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7453

AYDOĞDU, MUSTAFA ZEKİ (mustafazeki20@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7453

TÜRNÜKLÜ, ELİF (elifturnuklu@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7453

SEMERCİ, ÇETİN (ctnsem@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7454

SEMERCİ, NURİYE (nsemerci@bartin.edu.tr), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7454

YILMAZ, EMRULLAH (emrullahyilmaz@bartin.edu.tr), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7454

KIZILTAŞ, EMİNE (ekiziltas@agri.edu.tr), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7455

HALMATOV, SULTANBERK (halmatovs@gmail.com), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7455

KÖSE, H.SEVAL (hsevalkose@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7456

ÇİFTÇİBAŞI, MEHMET CAN (mcciftcibasi@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7456

ŞENLER, BURCU (bsenler@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7457

ÜMMET, DURMUŞ (dummet@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7458

EKŞİ, HALİL (h.eksi70@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7458

ERDOĞAN, AHMET (aynadan.ahmet@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7458

YENİCE, NİLGÜN (nyenice@gmail.com), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7459

ÖZDEN, BARIŞ (barisozdn@gmail.com), FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENİ - Türkiye - PaperID: 7459

ALPAK TUNÇ, GİZEM (gizemalpak@windowslive.com), KİMYA ÖĞRETMENİ - Türkiye - PaperID: 7459

DEMİRTAŞLI, R.NÜKHET (nukhet0405@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7460

YAVUZ, H. ÇİĞDEM (hcyavuz@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7460

YALÇIN, SEHER (seheryalcin86@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7460

İLGÜN DİBEK, MÜNEVVER (munevver.ilgun@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7460

SEMERCİ, ÇETİN (ctnsem@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7461

SEMERCİ, NURİYE (nsemerci@bartin.edu.tr), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7461

YILMAZ, EMRULLAH (emrullahyilmaz@bartin.edu.tr), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7461

CAN, ŞENDİL (csendil@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7462

BAYIR, GÜLSU (gulsubayir@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7462

DOĞRU, SERPİL (serpil3848@outlook.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7462

ÇİÇEK, İLHAN (cicekilhan7272@gmail.com), BATMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7463

TANRIVERDİ, SELAMİ (selamitanriverdi@hotmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7463

DEMİR, MURAT (yasinmuratdemir@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7464

AYCAN, HEDİYE ŞULE (suleaycan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7465

AYCAN, NİHAT (nihataycan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7465

AYCAN, NİHAT (nihataycan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7466

AYCAN, HEDİYE ŞULE (suleaycan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7466

ÖZBAY, HATİCE ESMA (esma.ozbay9@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7467

AKKAYA, GAMZE (gamzeb.gb@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7467

KÖKSAL, MUSTAFA SERDAR (serdar.koksal@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7467

CAN, ŞENDİL (csendil@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7468

KAYMAKCI, GÜLİZ (gulizkaymakci@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7468

DALKILIÇ, FERİŞTAH (feristah@cs.deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7469

AYDIN, ÖMER (omer.aydin@deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7469

YILDIRIM, PELİN (pelin.yildirim@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7470

BAĞ, HÜSEYİN (hbag@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ A.B.D. - Türkiye - PaperID: 7470

SEMERCİ, ÇETİN (ctnsem@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7472

TAN, ŞEREF (sereftan4@yahoo.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7472

CANSOY, RAMAZAN (cansoyramazan@gmail.com), KARABÜK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7473

PARLAR, HANİFİ (hparlar@ticaret.edu.tr), İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7473

TÜRKOĞLU, MUHAMMET EMİN (eminturkoglu@gmail.com), AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7473

KUZU, SEKVAN (s_kuzu@hotmail.com), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7474

DEMİR, SERVET (sdemir@gaun.edu.tr), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7474

SİMSAR, AHMET (as13bd@my.fsu.edu), FLORİDA STATE UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 7475

GOODEN, SHANNNON (slgooden@gmail.com), FLORİDA STATE UNİVERSİTY - ABD - PaperID: 7475

RAHAT, ENES (enes.rahat@gmail.com), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7476

ELEMO, AMAN SADO (amansa2009@gmail.com), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Etiyopya - PaperID: 7476

CEYHAN, ESRA (eceyhan@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7476

COŞGUNER, TOLGA (tolgacosguner@hotmail.com), EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 7477

TOPRAKÇI, ERDAL (ercanby73@hotmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7478

BAYSÜLEN, ERCAN (ebaysulen@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7478

KARACA, MELEK (melekkaraca38@gmail.com), ÖZEL ALİYE BOYDAK ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7479

BEKTAŞ, OKTAY (obektas@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7479

SARAÇOĞLU, SİBEL (saracs@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7479

AKMAZ GENÇ, İMREN (imrenakmaz@yahoo.co.uk), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7480

CANER, HALİME NURAN (nurancaner@akdeniz.edu.tr), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7480

ERDOĞAN, MEHMET (mmerdogan@gmail.com), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7480

EPÇAÇAN, CEVDET (epcacan@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7481

GÜREL, SUNGUR (s.gurel@ufl.edu), SİİRT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAK. - Türkiye - PaperID: 7481

KIRAL, BİLGEN (bilgenkiral@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7482

GANGAL, MERVE (mervegangal@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7483

AKINCI, ŞENGÜL (sengul.akinci@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7483

AKYOL, NEVRA ATIŞ (nevrarven@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7483

YAVUZ, NESLİHAN (neslihan_217@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7484

BÜYÜKBAYRAM, ŞAİDİN (saidinbuyukbayramm@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7484

AÇIK ÖNKAŞ, NİLGÜN (anilgun@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7484

ABBAS, QAİSAR (drqaj@yahoo.com), GOVERNMENT COLLEGE UNİVERSİTY FAİSALABAD - Pakistan - PaperID: 7485

HUSSAİN, SHAFQAT (drhssn@yahoo.com), GOVERNMENT COLLEGE UNİVERSİTY FAİSALABAD PUNJAB - Pakistan - PaperID: 7485

SEZER, TÜRKER (turkersezer@marmara.edu.tr), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7486

DİBEK, ESİN (edibek@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7486

GÜVEN, YILDIZ (yguven@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7486

COŞTU, BAYRAM (bayramcostu@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7487

BEKTAŞ, RUKİYE (rukiye.bektas14@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7487

GİRGİN, ŞEFİKA (sefika.girgin91@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7487

ORAL, BEHÇET (behcetoral@yahoo.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7488

SÜER, SEDEF (sedefsuer@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7488

DEMİRKOL, MEHMET (mexeme@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7488

OYMAN, NİDAN (nidanoymann@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7489

AYDEMİR, MÜNEVVER (27mineaydemir@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7490

DÖKME, İLBİLGE (ilbilgedokme@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7490

HASTÜRK, HANİFE GAMZE (gamzeyalvac@gmail.com), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7491

DOĞAN, ALEV (dogan.alev@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7491

MALAKCIOĞLU, CEM (cemm@nyu.edu), İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7492

ERÖZKAN, ATILGAN (erzkan@yahoo.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7493

DOĞAN, UĞUR (ugurdogan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7493

ADIGÜZEL, ARCA (arcaadiguzel@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7493

BİREL, FIRAT KIYAS (firat.birel@dicle.edu.tr), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7494

BOZ, ABDULVEHAP (sagacious56@yhoo.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7494

ATALAY, AYŞEGÜL (a.a.atalay8@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7495

BALCI, ALİ (abalc29@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7495

ÇAKIR, ASLI (cakir.aslim@hotmail.com), ÖZEL-AYÇİÇEĞİ ETÜT MERKEZİ - Türkiye - PaperID: 7496

HASTÜRK, HANİFE GAMZE (gamzeyalvac@gmail.com), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7496

YILDIZ, BURCU (brc_yldz@outlook.com), KARACAÖREN ORTAOKULU TOKAT - Türkiye - PaperID: 7496

UYGUR, MUTLU (mutluygur@gmail.com), KIBRIS İLKOKULU MERSİN - Türkiye - PaperID: 7497

KANADLI, SEDAT (sedatkanadli@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7497

ATALAY, YUNUS (yunusatalay@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7498

ŞEN, SEYİT NURULLAH (snsen@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7498

TEMEL, HASAN (hasantemel@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7498

HAZER, ÖMER (hazeromar@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7499

YILDIRIM, MEHMET SELİM (selim_24424@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7500

YANPAR YELKEN, TUĞBA (tyanpar@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7500

ÖZKALE, UFUK (ozkaleufuk@gmail.com), T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7501

YANPAR YELKEN, TUĞBA (tyanpar@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7501

ÖZKALE, UFUK (ozkaleufuk@gmail.com), T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7502

YILDIRIM, MEHMET SELİM (selim_24424@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7502

AKAY, CENK (cenkakay35@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7502

ÇETİN, DİDEM (dcetin@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7503

COŞKUN, MUSTAFA VOLKAN (vcoskun@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7503

BARAN, MEDİNE (medabaran@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7504

MASKAN, A. KADİR (akmaskan@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7504

BARAN, MUKADDER (felekbaran@hotmail.com), HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7504

TÜRKAN, AZMİ (azmiturkan@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7504

DURAN, MURAT (denizyildizi2805@hotmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7507

DORUK, MUHAMMET (mdoruk20@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7507

KAPLAN, ABDULLAH (akaplan@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7507

DURAN, MURAT (denizyildizi2805@hotmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7508

DORUK, MUHAMMET (mdoruk20@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7508

KAPLAN, ABDULLAH (akaplan@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7508

KARATAŞ, İLHAN (ilhankaratas@beun.edu.tr), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7509

YURTYAPAN, MEHMET İHSAN (zenonparadoks@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7509

ACAR-ÇİFTÇİ, YASEMİN (yasemin.acarciftci@yeniyuzyil.edu.tr), İSTANBUL YENİ YÜZYIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7510

GÜLER ARI, TÜRKAN (turkangulerari@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7511

CENGİZ, ZELİHA (snmzzlh33@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7512

KÜLEKÇİ, EBRU (ebrukulekci@hotmail.com), KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7513

BULUT, LOLA (lola.bulut@zirve.edu.tr), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7513

BAYKARA ÖZAYDINLIK, KEVSER (baykara@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7514

ERDEM, MUKADDES (mukaddese@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7514

GÖKTEPE YILDIZ, SEVDA (goktepe@yildiz.edu.tr), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7515

ÖZDEMİR, AHMET ŞÜKRÜ (ahmet.ozdemir@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7515

TAŞDEMİR, EDİP (EdipTsdmr@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7517

COŞKUN, MUSTAFA VOLKAN (vcoskun@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7517

AVCI, RAŞİT (rasitavci@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7518

ÇELİKKALELİ, ÖNER (celikkaleli@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7518

CENGİZ, DENİZ UĞUR (duccc@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7519

YAYAN, EMRİYE HİLAL (ehyayan@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7519

BEYCİOĞLU, BÜŞRA NUR (bsrabeycioglu@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7519

ÇEVİK, MERVE (merve.cevik.odlj@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7519

COŞKUN, RUMEYSA (rmys-coskun@windowslive.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7519

ÇALA, HASRET (hasretcala@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7519

ERDEM, ALİYE (aliyeerdem06@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7520

BAYRAKTAR, AYŞEGÜL (aysegulfsu@yahoo.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7520

BİLASA, PINAR (pinarbilasa@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ABD - Türkiye - PaperID: 7521

TAŞPINAR, MEHMET (mehmettaspinar@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ, GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7521

ÖZDEMİR, HÜSEYİN (ozdemirmaths@gmail.com), BURSA HÜRRİYET MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ - Türkiye - PaperID: 7522

EZENTAŞ, RIDVAN (rezentas@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7522

TÖREYİN, AYŞE MERAL (atoreyin@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7523

ZEYBEK, SAİDE UMUT (saideumutzeybek@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7524

SARICAOĞLU, AYŞE ÖZLEM (aozlemsaricaoglu@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7524

ERDOĞAN, ÇETİN (cetinerdogan@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7525

SEVER, YALÇIN (yalcinsever@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7525

SOMUNCU DEMİR, NACİYE (ncsomuncu@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7526

BAHAR, MEHMET (mehmet.bahar@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7526

AÇIK ÖNKAŞ, NİLGÜN (nilgunacik@gmail.com), MSKÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7527

COŞKUN, MUSTAFA VOLKAN (vlkn20@yahoo.com), MUĞLA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7527

DAMLAR DEMİRCİ, PELİN (pelindamlar@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7528

ATILGAN, HAKAN (hakan.atilgan@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7528

NAYİR, K. FUNDA (fnayir09@gmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7529

CANER, SONAY (csonay@metu.edu.tr), ODTÜ - Türkiye - PaperID: 7530

TAVŞAN, SEVİLAY (sevilaytavsan@hotmail.com), YALIKÖY ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7531

PUSMAZ, ALAATTİN (apusmaz@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7531

AKINCI, MUSTAFA (mustafa.akinci@beun.edu.tr), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ EREĞLİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7532

YİĞİT, ENGİN (enginyigit60@hotmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7532

SEVİM, SUADİYE (sdys_5@yahoo.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ, EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 7533

TOK, TÜRKAY NURİ (turkaytok@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7533

SEVİM, SUADİYE (sdys_5@yahoo.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ, EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 7534

TOK, TÜRKAY NURİ (turkaytok@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7534

AYBER, GÖZDE (gozde.ayber@hotmail.com), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - EĞİTİM FAKÜLTESİ - İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ - MATEMATİK EĞİTİMİ - Türkiye - PaperID: 7535

TANIŞLI, DİLEK (dtanisli@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 7535

ŞİMŞEK, AYŞE (aysesimsek1002@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7536

BÜYÜKKIDIK, SERAP (sbuyukkidik@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7536

DUMAN, BURCU (dmn.brc@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7537

KULA KARTAL, SEVAL (seval.kula@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7538

TANRISEVDİ, FİLİZ (filizarkan@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7539

SARPKAYA, RUHİ (ruhi@sarpkaya.net), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7539

YENGİN SARPKAYA, PINAR (pinar@sarpkaya.net), ADNAN MENDERES ÜNİVERİSTESİ - Türkiye - PaperID: 7539

KULA KARTAL, SEVAL (seval.kula@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7540

CENGİZ, DENİZ UĞUR (duccc@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7541

YAYAN, EMRİYE HİLAL (ehyayan@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7541

ERCAN, MEHMET KADİR (mehmetkadirercan@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7541

KOLCU, DURAN (duran09kolcu@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7541

AKGÜL, FURKAN (furkanodyoloji@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7541

İNKAYA, AYŞE FATMA (aysefatmainkaya@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7541

ACUN KAPIKIRAN, NECLA (nkkiran@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7542

KALANLAR, BİLGE (bt.bilge@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7543

ERDOĞAN, ÇETİN (cetinerdogan@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7544

YAŞA, ROZERİN (ryasa21@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7544

YALNIZER, SEDEF (sedefkarhan@yahoo.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7544

ELBAN, MEHMET (mehmetelban@bayburt.edu.tr), BAYBURT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7545

AYCAN, ŞULE (suleaycan@hotmail.com), MUĞAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7546

TÜRKOĞLU, NİHAL (nhlgedikoglu@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7546

KONTER, ERKUT (erkut.konter@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7547

DURNALI, MEHMET (durnali@gmail.com), MEB-YEĞİTEK - Türkiye - PaperID: 7549

LİMON, İBRAHİM (ibomon@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7549

ÇINAR, MELEK (melekcinar09@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7550

KÖKSAL, NECLA (nkoksal@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7550

YAYAN, EMRİYE HİLAL (ehyayan@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7551

CENGİZ, DENİZ UĞUR (duccc@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7551

ÜNSAL, SELİM (selimunsal55@hotmail.com), TURGUT ÖZAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7551

ALTUN, VEYSEL KARANİ (v_altun44@hotmail.com), M.E.B - Türkiye - PaperID: 7552

ÇİNKAYA, MUHAMMED (muhammedcinkaya@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7553

AYDİN, HASAN (aydinhytu@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7553

KAPIKIRAN, ŞAHİN (skapikiran@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7554

ACUN KAPIKIRAN, NECLA (nkkiran@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7554

KONTER, ERKUT (erkut.konter@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7555

KONTER, ERKUT (erkut.konter@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7558

YAVAŞ TAŞDELEN, TUBA (tubayavas23@gmail.com), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7559

DEMİR, SELÇUK (selcuk_demirs@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7559

UTAR, NURTEN (nrtnutar@gmail.com), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7559

AKÇAY, SÜLEYMAN (suleymanakcay@gmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ, İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7560

KAYA, HÜSEYİN (huseyinkaya@sdu.edu.tr), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7560

KALANLAR, BİLGE (bt.bilge@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7561

EMİROĞLU, OYA NURAN (oyanuran@gmail.com), HACETTEPE UNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7561

KUBİLAY, GÜLÜMSER (gulumser@hacettepe.edu.tr), EMEKLİ - Türkiye - PaperID: 7561

ÖZKAN, MURAT SİNAN (muratsinanozkan06@gmail.com), KHO - Türkiye - PaperID: 7562

ÖZTEMEL, KEMAL (koztemel@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7562

COŞKUN, MUSTAFA VOLKAN (vlkn20@yahoo.com), MUĞLA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7563

AÇIK ÖNKAŞ, NİLGÜN (nilgunacik@gmail.com), MSKÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7563

COŞKUN, HİLAL (hilalcoskun88@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7564

DOĞAN, ALEV (dogan.alev@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7564

SOMER ÖLMEZ, BERRİN (berrinsomer@outlook.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7565

AVCI, NESLİHAN (navcister@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7565

ÖZEN, FATMANUR (fozen2010@gmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7567

SARIŞAN TUNGAÇ, ASLI (aslisarisan@gmail.com), ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7569

YAVUZ TABAK, BURCU (burcuyavuz@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7570

YENEL, KÜBRA (kubrayenel@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7570

TABAK, HASAN (hasantabak@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7570

ŞAHİN, FATİH (fatihsahin65@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7570

SAĞLAM, MURAT (murat.saglamm@yandex.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7572

YILMAZ, KÜRŞAD (kursadyilmaz@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7574

ALTINKURT, YAHYA (yaltinkurt@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7574

CETİN, PINAR SEDA (pnrsarier@gmail.com), AİBU - Türkiye - PaperID: 7576

EYMUR, GÜLÜZAR (guluzareymur@gmail.com), GİRESUN UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 7576

ÖZSIRKINTI, DİDEM (didemandirinn@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7577

ÖZET, SEDEF (sedefozet@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7577

AKAY, CENK (cenkakay35@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7577

SANBERK, İSMAİL (mailsanberk@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7578

EMEN, MELTEM (meltem1514@hotmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 7578

KABAKÇI, DUYGU (duygukabakc@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7578

BATI, AYŞE HİLAL (hilal.bati@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7581

MANDIRACIOĞLU, ALİYE (aliye.mandiracioglu@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ, HALK SAĞLIĞI AD - Türkiye - PaperID: 7581

GÖKMEN, FİGEN (fgovsa@yahoo.com), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ, ANATOMİ AD - Türkiye - PaperID: 7581

ORGUN, FATMA (fatmaorgun@gmail.com), EGE NİVERSİTESİ HEMŞİRELİK FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7581

COŞKUN, HASAN (hcoskun1952@gmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7582

ASLAN, CANAN (CANANMETINASLAN@HOTMAIL.COM), ANKARA ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7583

BAYRAKTAR, AYŞEGÜL (aysegulfsu@yahoo.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7583

CANBELDEK, MERVE (mcanbeldek@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ OKUL ÖNCESİ ABD - Türkiye - PaperID: 7584

IŞIKOĞLU ERDOĞAN, NESRİN (nisikoglu@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ OKUL ÖNCESİ ABD - Türkiye - PaperID: 7584

ENİL, GİZEM (gizemenil@gmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7585

KÖSEOĞLU, YÜKSEL (yukselkoseoglu@sdu.edu.tr), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7585

KADAN, GÜL (gulkadan@gmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7586

BİLMEZ, BESİME (meral_bilmez@hotmail.com), BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ GENÇ MESLEK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7586

ÇİFTÇİBAŞI, MEHMET CAN (mcciftcibasi@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7587

ÖZDEMİR, GÖKHAN (gozdemir@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7587

MANDIRACIOĞLU, ALİYE (aliye.mandiracioglu@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ, HALK SAĞLIĞI AD - Türkiye - PaperID: 7588

BATI, AYŞE HİLAL (hilal.bati@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7588

GÖVSA, FİGEN (figen.gokmen@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKULTESİ - Türkiye - PaperID: 7588

ORGUN, FATMA (fatmaorgun@gmail.com), EGE NİVERSİTESİ HEMŞİRELİK FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7588

DEĞİRMENCİ, ŞEYMA (seyma.degirmenci@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7589

UYANIK BALAT, GÜLDEN (gbalat@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7589

TALU, ERTUĞRUL (etalu@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7590

ÇÖPLÜ, FIRAT (firat.coplu.pdr@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7590

KORKMAZ, HANİFİ (hanifikorkmaz444@gmail.com), YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ/İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7591

DENİZ, ÜMİT (sea_edu2003@yahoo.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7592

GÜVEN, GÜLHAN (gulhang@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7592

KARABULUT, NURİYE (nry-krblt@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7594

GÜRSES KÜRÇE, SEVGİ (sevgigurses@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7594

ERNAS, SEVGİ (sevgiernas@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7594

BALCI, ALİ (alibalc@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7594

BAYER, AYÇA (ayca_bayer@hotmail.com.tr), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ İHSAN DOĞRAMACI UYGULAMA ANAOKULU - Türkiye - PaperID: 7595

ÇAĞDAŞ, AYSEL (aysel-cagdas@hotmail.com), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7595

ATA, RIDVAN (ridvanata@yahoo.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7596

AFŞAR, BEKİR (bekirafsar@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7596

ÜÇGÜL, MEMET (memetucgul@kku.edu.tr), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7597

YILDIRIM, NAİL (nail.yildirim@gop.edu.tr), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7598

KILIÇBAY, İBRAHİM (i.kilic2023@hotmail.com), TATLICAK ORTAOKULU, TOKAT - Türkiye - PaperID: 7598

ULUSOY, TARIK (ulusoytarik1@gmail.com), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7598

KUZU, OKAN (okan.kuzu@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7599

KUZU, YASEMİN (yaseminkuzu@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7599

SIVACI, SADIK YÜKSEL (sysivaci@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7599

ÜZÜM, SABİHA (sabihauzum@gmail.com), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7600

ACAR, E. ESRA (acar.esra@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7600

TONBAZ, AYŞENUR (aysenurtonbaz@hotmail.com), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7600

ŞAHİN, VOLKAN (vsahin@metu.edu.tr), ODTÜ - Türkiye - PaperID: 7600

ERBAY, ŞEYMA (sey.erbay@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7601

BEYDOĞAN, HACI ÖMER (hobeydogan@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7601

EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE, SEVAL (seval.ekucuktepe@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ. ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ. EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ. PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM - Türkiye - PaperID: 7602

AKBAĞ, MÜGE (makbag@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7602

EMİNOĞLU ÖZMERCAN, ESRA (esemcan@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7602

ÜNAL, ALİ (aliunal37@hotmail.com), NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7603

GÜRBÜZ, ESRA NUR (esragrbz38@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7604

YILDIZ, SEVGİ (yldzsvg@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7604

İNAL, HATİCE (hinal@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7605

DEMİRDÜZEN, EDA (demirduzeneda@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7605

BAHTİYAR, MUHAMMED (muhammedbahtiyar@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7606

ŞAHİN, FEYZULLAH (feyzullahsahin@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7606

ŞAHİN, DİLEK (dileksahin@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK YÜKSEK OKULU MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7606

PEKBAY, CANAY (canayaltindag@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7607

SAKA, YAVUZ (sakayavuz@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7607

ÖZER, MEHMET ASIM (mehmet.ozer@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ, ANATOMİ AD - Türkiye - PaperID: 7608

GÖKMEN, FİGEN (fgovsa@yahoo.com), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ, ANATOMİ AD - Türkiye - PaperID: 7608

BATI, AYŞE HİLAL (hilal.bati@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7608

DENİZ, ÜMİT (sea_edu2003@yahoo.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7609

GÖZÜTOK, AYŞE (gozutok_@hotmail.com), MEB İNCİRLİ İLKOKULU, FEKE, ADANA - Türkiye - PaperID: 7609

APAYDIN, GAMZE (gamze.tstn@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7610

AYKUT, ÇIĞIL (cigilaykut@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7610

ŞAD, SÜLEYMAN NİHAT (nihat.sad@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7611

EROĞLU, SEYİDE (seyideeroglu@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7612

BEKTAŞ, OKTAY (obektas@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7612

ÖNER ARMAĞAN, FULYA (onerf@erciyes.edu.tr), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7612

AYBEK, BİRSEL (baybek@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7613

KARATAŞ, TUĞÇE (tugce.karatas@outlook.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7613

BEZEN, SEVİM (sevimbezen@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7614

AYKUTLU, IŞIL (aykutlu@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7614

SEÇKEN, NİLGÜN (nsecken@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7614

BAYRAK, CELAL (cbayrak@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7614

DEMİRCİ KARAASLAN, AYŞENUR (aysenur.demirci48@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7615

AKIN, UĞUR (akinuur@gmail.com), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7615

KUZU, YASEMİN (yaseminkuzu@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7617

BEYDOĞAN, HACI ÖMER (hobeydogan@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7617

ÖNEL, ARZU (arzuonel@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7618

YÜCE, ZEYNEP (korkmazeynep@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7618

YEŞİLYURT, DİLEK (dlkyslyrt61@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7618

BOZDOĞAN, KIYMET (kymt-bzdgn@hotmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7618

NALBANTOĞLU YILMAZ, FUNDA (fundan@nevsehir.edu.tr), NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7619

AKKUŞ, MURAT (makkus@adu.edu.tr), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7620

YANIK, AKAN (akanyanik@hotmail.com), ADNAN MENDERS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7620

TÜZEL, EMEL (emeltuzel@hotmail.com), GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7621

ŞAHİN, M. GÜLŞAH (melekgulsah@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7621

YAVUZ TABAK, BURCU (burcuyavuz@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7621

ADNAN, MÜGE (MUGE@MU.EDU.TR), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7622

KARAHAN, ENGİN (karahan@umn.edu), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7623

ANAGÜN, ŞENGÜL SAİME (ssanagun@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7623

KILIÇ, ZEYNEP (zeyno-dev@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7623

KUZU, SEKVAN (s_kuzu@hotmail.com), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7624

ANILAN, HÜSEYİN (anilan.huseyin@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7625

KILIÇ, ZEYNEP (zeyno-dev@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7625

BELET BOYACI, Ş. DİLEK (sdbelet@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7626

GÜNER, MEDİHA (medihaguner@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7626

DEMİRTAŞ, ZÜLFÜ (demirtaszulfu@gmail.com), FIRAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7627

BURULDAY, VİLDAN (v.basuguy@gmail.com), BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ SOLHAN SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEK OKULU - Türkiye - PaperID: 7627

İPEKOĞLU, AYSUN (aysunipekoglu@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7628

AZTEKİN, SERDAR (serastekin@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7628

YILMAZ, HACI BAYRAM (bayramyilmaz@gmail.com), OMÜ - Türkiye - PaperID: 7628

YILDIZ, PINAR (pinar_akdal@hotmail.com), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7629

YETKİN ÖZDEMİR, İ. ELİF (elif.yetkin.ozdemir@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7629

BAŞAL, HANDAN ASÛDE (asubasal@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7630

KOÇ, DEMET (dmttkoc@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7630

TEKİN, BÜŞRA (tekin-busra@hotmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7630

ESER, GÜL ŞEYMA (gulseymaeser@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7630

BAYHAN, BETÜL (btlbyhn93@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7630

ARSLAN, BETÜL (arslan_betul_94@hotmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7630

SARIŞAN TUNGAÇ, ASLI (aslisarisan@gmail.com), ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7631

ALICI, DEVRİM (devrimo.alici@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7631

SERT ÇIBIK, AYŞE (sertcibik@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7632

TURGUT, HÜMEYRA (humeyratrgt@gmail.com), BAKIŞLAR ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7632

DOĞAN, NURİ (nurid@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7633

EREN JANSSEN, BUKET (buket.eren@dpu.edu.tr), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7633

DEMİR, SEDA (seda.demir@hacettepe.edu.tr), MEB - Türkiye - PaperID: 7633

POLAT, ŞULE (sule.polat@yahoo.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7634

DOĞAN, NURİ (nurid@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7635

DEMİR, SEDA (seda.demir@hacettepe.edu.tr), MEB - Türkiye - PaperID: 7635

EREN JANSSEN, BUKET (buket.eren@dpu.edu.tr), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7635

DEMİR, ERGÜL (erguldemir@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7636

SAATÇİOĞLU, ÖZKAN (ozkansaatcioglu@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7636

İMROL, FATİH (imrol@ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7636

TURGUT, HÜMEYRA (humeyratrgt@gmail.com), BAKIŞLAR ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7637

SERT ÇIBIK, AYŞE (sertcibik@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7637

MUKBA, GAMZE (voicetosilence@hotmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7638

KAYA, ZÖHRE (zohrekaya@hotmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7638

ATA, SEDA (sedaata@mu.edu.tr), MSKÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7639

TARIM, ŞEYDA DENİZ (seydatarim@mu.edu.tr), MSKÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7639

UYGUR KABAEL, TANGÜL (tuygur@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7640

BARAK, BAŞAK (bbarak@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7640

GÜR, HÜLYA (hgur@balikesir.edu.tr), BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7641

KOBAK DEMİR, MEVHİBE (mevhibekobak@balikesir.edu.tr), BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7641

YASTIBAŞ, AHMET ERDOST (ahmeterdost@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7642

GEÇİN, SALİH EMRE (emre.gecin@gmail.com), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7642

KURU TURAŞLI, NALAN (nalanturasli@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7643

KALKAN, ÖMÜR KAYA (kayakalkan@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7644

KARA, YUSUF (ykara88@gmail.com), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7644

KELECİOĞLU, HÜLYA (hulyakelecioglu@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7644

GÜRLEN, EDA (edaerdem@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7645

MADEN, ZEYNEP (zeynep.madenn@hotmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7645

ÜRÜN, EBRU (ebruurun86@hotmail.com), SULAKYURT HMÇ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ - Türkiye - PaperID: 7645

KÜÇÜK, ÖZKAN (ozkan79kucuk@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7646

DEMİRTAŞ, ZÜLFÜ (zdemirtas@firat.edu.tr), FIRAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7646

DURUALP, ENDER (endora2212@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7647

ÇİÇEKOĞLU, PINAR (pcicek78@hotmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERESİTESİ SAĞLIK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7647

KADAN, GÜL (gulkadan@gmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7647

KORUCU, AGAH TUĞRUL (agah.korucu@gmail.com), NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7648

SARIGÜL, ECE (e.sarigul@yahoo.com.tr), NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7648

ÖZDEMİR, OĞUZ (oozdemir@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7649

AYSU, BURÇİN (burcinaysu@windowslive.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK MESLEK OKULU - Türkiye - PaperID: 7650

ARAL, NERİMAN (aralneriman@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7650

GÜRSOY, FİGEN (gursoy.f@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 7650

ÖZDOĞAN ÖZBAL, ECE (ece-ozdogan@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7650

TOKÖZ GÖKTEPE, FATMA (ftokozgoktepe@gmail.com), ÇAĞ UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7651

KUNT, NACİYE (naciye.kunt@emu.edu.tr), DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7651

BAKIRCI, CANSU (cansubkrc@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7652

BULUT, NESLİHAN (mrsbulut@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7652

TAVİL, ZEKİYE MUGE (mugetavil@gmail.com), GAZİ UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7653

GUNGOR, MUZEYYEN NAZLI (nazlidemirbas_06@hotmail.com), GAZİ UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7653

ATLI, HALİL (halilatli6323@gmail.com), ŞANLIURFA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞ - Türkiye - PaperID: 7655

BALAY, REFİK (refikbalay@hotmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7655

ARSLANGİLAY, ASLIHAN SELCEN (aslihanselcen@yahoo.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7656

TAŞPINAR, MEHMET (mehmettaspinar@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ, GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7656

DIŞBUDAK, KADİR (kadirmaths@gmail.com), ANKARA YENİMAHALLE BATIKENT KARDELEN ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7657

AZTEKİN, SERDAR (serastekin@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7657

BOZPOLAT, EBRU (ebozpolat@gmail.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7658

USTA, GONCA (goncausta@gmail.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7658

KIRIKÇI, ABDULLAH CEVDET (abdullahcevd@hotmail.com), EDUCATION SCIENCE - Türkiye - PaperID: 7659

AKENGİN, HAMZA (hakengin@yahoo.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7659

TUNCEL, GÜL (gltuncel2@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7659

EYMUR, GÜLÜZAR (guluzar.eymur@giresun.edu.tr), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7660

TEKİN ERSAN, DENİZ (deniztekinersan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7661

COŞKUN, ESRA (coskunesra89@gmail.com), YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ-PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7662

SÖYLEMEZ, MİKAİL (soylemezmikail@hotmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7665

SEKRET, IRYNA (irenesekret@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 7666

DURMUŞ, SONER (sonerdurmus@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7666

GURER, MELİH DERYA (mdgurer@gmail.com), ABANT IZZET BAYSAL UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 7666

KOÇAK, MELTEM (meltemm.kocak@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7668

SOYLU, YASİN (yasinsoylu@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7668

DEMİRKOL, MEHMET (mexeme@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7669

DOĞRU, MEHMET (mdogru@dicle.edu.tr), DİCLE ÜNİVERSİTESİ ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7669

ZEYBEK, ÖZLEM (ozlemzeybek21@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7669

BASAL, AHMET (ahmetbasal@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7670

KARAKAYA, FERHAT (ferhatk26@gmail.com), KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7671

AVGIN, SAKİNE SERAP (serapavgin@hotmail.com), KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7671

ORAL, BEHÇET (oralbehcet@dicle.edu.tr), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7672

KARATAŞ, KASIM (kasimkaratas@outlook.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7672

SALI, GÜNEŞ (gunes.sali@gmail.com), BOZOK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7673

KÖKSAL AKYOL, AYSEL (koksalaysel@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7673

YİĞİT, CELAL (celalyigit@gmail.com), ÖZEL SANKO OKULLARI - Türkiye - PaperID: 7674

BAĞÇECİ, BİRSEN (bagceci@gantep.edu.tr), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7674

ÇETİNKAYA, MURAT (mcetinkaya@odu.edu.tr), ORDU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7675

BOZ, BURÇAK (burcakboz@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7676

SAVAR, EMİNE (savaremine@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7676

TİLKİ, AYŞE (aysetilki64@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7676

ÇOLAK, KEREM (kcolak81@hotmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7677

KABAPINAR, YÜCEL (ykabapinar@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7677

ÖZTÜRK, CEMİL (cozturk@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7677

TAŞDEMİR, AYŞEGÜL (celikhanaysegul@yandex.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7678

USTA, MEHMET EMİN (meusta@harran.edu.tr), HARRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7678

KARAKAYA, FERHAT (ferhatk26@gmail.com), KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7679

AVGIN, SAKİNE SERAP (serapavgin@hotmail.com), KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7679

EROL, HÜSEYİN (h02.erol@hotmail.com), ADIYAMAN TÜRKİYE PETROLLERİ ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7680

GENEL, ABDÜLKADİR (agenel@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7682

DUMAN, BİLAL (bduman@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7682

TARIM, ŞEYDA DENİZ (seyda.tarim@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7683

ATA, SEDA (sedaata@mu.edu.tr), MSKÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7683

KOZİKOĞLU, İSHAK (ishakkozikoglu@hotmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7684

SENEMOĞLU, NURAY (profdrnuray@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7684

GÜNDOĞDU, FERHAT KADİR (fkgundogdu@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7685

DÖKME, İLBİLGE (ilbilgedokme@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7685

ERGEN, BİNNUR (binnur.ozkan@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7686

KANADLI, SEDAT (sedatkanadli@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7686

KARABABA, ALİ (karababa_ali@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (LÜTFİ EGE ORTAOKULU PAMUKKALE/DENİZLİ) - Türkiye - PaperID: 7687

DİLMAÇ, BÜLENT (bulentdilmac@gmail.com), KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7687

TOK, TÜRKAY NURİ (turkaytok@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7688

GEL, AYŞE IŞIL (ayse_isil_gel@hotmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7688

GÜZEL, NURAN CEREN (ncfiyakali@pau.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7689

GÜLAY OGELMAN, HÜLYA (hgulay@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7689

ARICIOĞLU, AHU (aaricioglu@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7689

TOK, TÜRKAY NURİ (turkaytok@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7690

BALÇIK, ECE (ece_balcik@yahoo.com.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7690

TOK, TÜRKAY NURİ (turkaytok@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7691

ÖZTÜRK, ZERRİN (zerrincandan@gmail.com), DENİZLİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7691

HELVACI, BASAK (helvaci.basak@gmail.com), YILDIZ TEKNIK UNIVERSITESI - Türkiye - PaperID: 7692

SIBIÇ, OKAN (okan.sibic@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7692

GÜL, MUHAMMET DAVUT (mdavut.gul1@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7692

UŞUN, SALİH (susun@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7693

GÖÇEN KABARAN, GÜLER (gulergocen@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7693

ILİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU, ELİF (elif.iliman@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7694

BAĞ, DERYA (mderya@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7694

DUMAN, AHMET (aduman@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7694

KARDAŞ, MEHMET NURİ (mnkardas@hotmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7697

ŞAHİN, ERHAN (erhanyyu65@outlook.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7697

BOZ, BURÇAK (burcakboz@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7700

YALÇINKAYA, RABİA (rabiayalcinkaya20@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7700

KINCI, ECEM (ecem.kinci94@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7700

GÜNDÜZ, GİZEM (gunduzgizem25@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7700

ÖNGÖZ, SAKİNE (sakineongoz@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7701

ALTUN, SEMANUR (sema.altun61@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7701

BAŞOKÇU, TAHSİN OĞUZ (tahsin.oguz.basokcu@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7703

CANPOLAT, ARZU (arzuucnplt@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7703

GÖNÜLAL, GAMZE (gonulalgamze@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7703

ÇETİNKAYA, MURAT (mcetinkaya@odu.edu.tr), ORDU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7705

AKBULUT, EFE (eakbulut@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7706

BARBOROS, ECE (ecebarboros@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7706

YILDIRIM, NURAY (nuray_acaroglu@hotmail.com), TUNCELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7707

DEMİR, NİLGÜN (nilguncan76@gmail.com), TUNCELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7707

DEMİR, MURAT CEM (muratcem1975@gmail.com), TUNCELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7707

ÖZER, SELDA (sozer@nevsehir.edu.tr), NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7708

YILMAZ, ERCAN (ercanyilmaz70@gmail.com), NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7708

ÇUBUKÇU, ZÜHAL (zuhal_cubukcu@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7709

TOSUNTAŞ, ŞULE BETÜL (sbtosuntas@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7709

BASAL, AHMET (ahmetbasal@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7710

TORAMAN, MUHAMMET (mtoraman025@gmail.com), YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7710

CELEN, KIYMET MERVE (kmerve.celen@gmail.com), YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7710

DİLEK, HASAN (hasandlk78@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7711

OLGAN, REFİKA (olganref@gmail.com), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ/ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7711

TURUPCU, AYSUN (aysunturupcu@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7713

ÖMEROĞLU, ESRA (esra.omeroglu@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7713

AVAROĞULLARI, MUHAMMET (muhammet@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7714

KİRİS AVAROĞULLARI, AYTEN (aytenkiris@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7714

HOTAMAN, DAVUT (davut@yildiz.edu.tr), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7717

KALKAN, ÖMÜR KAYA (kayakalkan@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7718

BAŞOKÇU, TAHSİN OĞUZ (oguzbasokcu@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7718

KELECİOĞLU, HÜLYA (hulyakelecioglu@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7718

KARSLI, FETHİYE (fethiyekarsli28@gmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7719

HACIMUSTAFAOĞLU, MERVE (besimi90@windowslive.com), AĞRI VALİ YUSUF YAVAŞCAN ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7719

ERGEN, HÜSEYİN (ergen@mersin.edu.tr), MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7720

ÇAKIOĞLU, VEDAT (wdt_91@hotmail.com), MEB, MERSİN - Türkiye - PaperID: 7720

SİPER, GAMZE (gamzesiper@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7722

ÖZDEMİR ŞİMŞEK, PINAR (pozdem@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7722

İŞÇİ, CEREN (ceren.isci@hotmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7723

GÜZEL, BERRİN (berrin.guzel@hotmail.com), ADNAN MENDERES ÜNİ. TURİZM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7723

BOZAN, SERKAN (srknyalcin@hotmail.com), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7724

MACUN, BİLAL (bilalmacun@gmail.com), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7724

KÖMEK, EMRE (emrekomek@gmail.com), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7724

GÖRECEK BAYBARS, MERYEM (mgorecek@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7725

SARIÇALI, MEHMET (mehmetsaricali@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7726

SATICI, BEGÜM (begumun.satici@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7726

DENİZ, M. ENGİN (edeniz@ytu.edu.tr), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7726

KUNT, HALİL (halilkunt@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7727

SARIÇALI, MEHMET (mehmetsaricali@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7728

TÜRKÜM, A. SİBEL (asturkum@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7728

KUNT, HALİL (halilkunt@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7729

DOĞAN, RAMİS (rmzdgn@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSTESİ - Türkiye - PaperID: 7729

KARALAR, HALİT (halit@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7730

SEZEN YÜKSEL, NAZAN (nsezen@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7732

İPEK, CEMALETTİN (cemalettinipek@yahoo.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7733

KAYA, ABDULLAH BEDİR (abdullahbedirkaya@gmail.com), HİTİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7735

ÖZERBAŞ, MEHMET ARİF (ozerbas@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7735

TOMBAK, NURDOĞAN (nurdogan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7736

TOK, TÜRKAY NURİ (turkaytok@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7736

GÜL, ÖMER (omer3468@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7736

ÇİMEN, ZAFER (cimenzafer@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7736

YILMAZ, KAZIM (kazimyilmaz42@hotmail.com), ÖZEL CECELİ OKULLARI - Türkiye - PaperID: 7736

ALICI, ŞULE (alicisule@gmail.com), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7737

ŞAHİN, ELVAN (selvan@metu.edu.tr), MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7737

ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, ÇAĞRI (cozturk@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7738

DUMAN, GÜLER (gulerduman@ibu.edu.tr), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7743

AKYÜREK, GÖKÇEN (gokcen.akyurek@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7744

KARS, SİNEM (snmkrs@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7744

BUMİN, GONCA (gbumin@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ, SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ, ERGOTERAPİ BÖLÜMÜ, ANKARA - Türkiye - PaperID: 7744

ÖZDEMİR, MURAT (mrtozdem@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7745

ER NAS, SİBEL (sibelernas@hotmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7746

YAYLI, DEMET (demety@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7747

YAYLI, DERYA (dyayli@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7747

ÖZDEMİR, MURAT (mrtozdem@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7748

DEMİRCİOĞLU, EBRU (8706ebru@gmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7748

ERGÜN, DENİZ (deniz.ergun@neu.edu.tr), NEAR EAST UNİVERSITY/PSYCHOLOGY DEPARTMENT - Türkiye - PaperID: 7749

TAŞÇIOĞLU, GÖNÜL (gonul.tascioglu@neu.edu.tr), NEAR EAST UNIVERSİTY/PSYCHOLOGY DEPARTMENT - Türkiye - PaperID: 7749

BEYAZIT, UTKU (proz2proz@yahoo.com), YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 7749

AYDIN, YAHYA (yahyaaydin@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7750

KÖK, HÜLYA (hulyakok2911@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ ESKİŞEHİR SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7753

ÖRSAL, ÖZGÜL (o.orsal@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7753

ÖRSAL, ÖZLEM (ozlemorsal@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7753

ÖZSOY, HATİCE (haticemelek20@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7753

BÜLBÜL, HURİYE (huriyebul@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7753

SÖKÜN, HÜLYA (deneme48@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7753

KARACA, MEHMET SEMİH (msk.karaca@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7754

TİCAN BAŞARAN, SEMRA (semrabasaran@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7755

YILDIRIM, KASIM (kasimyildirim@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7755

BAYRAKTAR, AYŞEGÜL (aysegulfsu@yahoo.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7756

DEMİRHAN İŞCAN, CANAY (canay.dermirhan@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7756

ÖZDİYAR, ÖZLENEN (ozlenen@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7757

DEMİRKAYA, ABDUL SAMET (asdemirkaya@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7757

GÜRLEN, EDA (edaerdem@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7757

YERİN GÜNERİ, OYA (guneri@metu.edu.tr), ODTÜ EĞİTİM BİLİMLERİ - Türkiye - PaperID: 7758

AYDIN, GÖKÇEN (agokcen@metu.edu.tr), MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7758

ÖZDEMİR, MURAT (mrtozdem@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7759

FİDAN, MUSTAFA (gfidanmustafa@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7759

ÖZDEMİR, FURKAN (f.ozdemir@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ, KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ, İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ - Türkiye - PaperID: 7760

ÖZDEMİR, HÜSRA (husra9165@gmail.com), HASAN BASRİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ - Türkiye - PaperID: 7760

KAPLAN, ABDULLAH (akaplan@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7760

GÜRSOY, ONUR (onur_gursoy2@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7761

GÜNDOĞDU, MEHMET (mhgundogdu@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7761

KAYA, ALİM (alim.kaya@mersin.edu.tr), MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7761

AŞILIOĞLU, BAYRAM (bayramasilioglu@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7762

ÜLÜK, MUSTAFA (mustafa.uluk@gmail.com), DİYARBAKIR SUR HALK EĞİTİM MERKEZİ - Türkiye - PaperID: 7762

TAŞHAN, HULKİYE (hulkiye_gokce_tashan@hotmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7763

ALTIPARMAK KARAKUŞ, MELEK (melekaltiparmak@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7764

FİDAN, EMİNE KÜBRA (ekubrafidan@gmail.com), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7765

GÖMLEKSİZ, MEHMET NURİ (nurigomleksiz@yahoo.com), FIRAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7765

FİDAN, EMİNE KÜBRA (ekubrafidan@gmail.com), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7766

GÖMLEKSİZ, MEHMET NURİ (nurigomleksiz@yahoo.com), FIRAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7766

ÖZTÜRK, EMSAL (emsal_ozturk@hotmail.com), JANDARMA MESLEK YÜKSEK OKULU - Türkiye - PaperID: 7767

BEKİR, HATİCE (hsimsekbekir@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7767

KOYUNLU ÜNLÜ, ZEYNEP (zeynepko.unlu@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7768

DÖKME, İLBİLGE (ilbilgedokme@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7768

ÇOLAK, İBRAHİM (ibrhmcolak@gmail.com), MİLAS SEBAHATTİN AKYÜZ FEN LİSESİ - Türkiye - PaperID: 7769

ALTINKURT, YAHYA (yaltinkurt@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7769

YILMAZ, KÜRŞAD (kursadyilmaz@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7769

GÖRÜR, DÜRİYE AYSEN (aysencelik20@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7770

TOK, ŞÜKRAN (stok@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7770

KÜÇÜK, MERVE (merve-kucuk@hotmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7770

YILMAZ, SEVDA (sevdaylmz89@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7771

DENİZ, ÜMİT (sea_edu2003@yahoo.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7771

KOCAMAZ, GÖZDE (gkocamaz@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7772

ATILGAN, HAKAN (hakan.atilgan@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7772

DEMİR, ELİF KÜBRA (elifkubrademir@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7772

SADRAZAM, EJDAN (esadrazam@gmail.com), YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 7773

ÖZNUR, ŞEVKET (sevketoznur@hotmail.com), YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 7773

ÖZSEZER, METE (metesezer89@hotmail.com), YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 7773

EMİNOĞLU ÖZMERCAN, ESRA (esemcan@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7774

EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE, SEVAL (seval.ekucuktepe@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ. ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ. EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ. PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM - Türkiye - PaperID: 7774

KÜÇÜKTEPE, COŞKUN (ckucuktepe@gmail.com), İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7774

KUNT, AYGÜL (aygulaylin92@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7775

AKBULUT, EZGİ SEVDA (ezgi_akbulutt@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7775

UZ, İBRAHİM (ibrahimuz35@hotmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7775

CANTÜRK GÜNHAN, BERNA (berna.gunhan@deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7775

KEŞAN, CENK (cenk.kesan@deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7775

YILMAZ, MERVE (mrvylmz16@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7776

ZEYBEK, NİLÜFER (nlfr6891@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7777

YEŞİL, RÜŞTÜ (ryesil40@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7778

YILMAZ, NADİDE (nadideylmz@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7780

BOZOĞLAN, BAHADIR (bahadirbozoglan@yahoo.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7781

DEMİRAY, ESRA (esdemiray@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7782

IŞIKSAL BOSTAN, MİNE (misiksal@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7782

SIRTMAÇ, GÖZDE (gozdesirtmac@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7783

TOLGA, ARİFE (arifetolga48@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7783

ATEŞ ALPAY, ÜMMÜHAN (ummuates@hotmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7783

KAYA, ESRA PINAR (esrapinarkaya@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7783

CANTÜRK GÜNHAN, BERNA (bernagunhan@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7783

BEKİR, HATİCE (hsimsekbekir@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7785

OK, NİLDEN (nildenok@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7785

ÖZDEŞ, SEMA (sema.sozdes@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7786

KOYUNLU ÜNLÜ, ZEYNEP (zeynepko.unlu@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7787

DÖKME, İLBİLGE (ilbilgedokme@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7787

ÇOBAN, ERCAN (ecoban@ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7788

DEMİRTAŞLI, NÜKHET (rnukhet@yahoo.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7788

YILMAZ, KADİR (kadiryilmaz89@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7789

SARPKAYA, RUHİ (ruhi@sarpkaya.net), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7789

ERSAY, EBRU (e3ersay@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7790

ERDEM, ELİF (eliferdem66@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7790

ÇALIK, BAŞAK (cbasak@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7792

ÖZER, NİYAZİ (niyaziozer@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7794

MERMER, SÜMEYYE (smermer@windowslive.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7794

ŞAD, SÜLEYMAN NİHAT (nihat.sad@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7794

İŞERİ, ALAETTİN (aiseribilgi@gmail.com), KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7799

GÜNTER, TUĞÇE (tugcegunter85@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7801

ÖZBAYRAK AZMAN, ÖZGE (ozgeozbayrak@hotmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7801

KILINÇ ALPAT, SİBEL (skilincalpat@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7801

KILINÇ ALPAT, SİBEL (skilincalpat@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7802

GÜNTER, TUĞÇE (tugcegunter85@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7802

ÖZBAYRAK AZMAN, ÖZGE (ozgeozbayrak@hotmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7802

ARITÜRK, SAİT (saitariturk20@gmail.com), DENİZLİ BOZKURT SPOR LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 7803

ÇAPRİ, BURHAN (burhancapri@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7804

GÜLER, MUSTAFA (mustafaguler@selcuk.edu.tr), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7804

CÜVİTOĞLU, GÜRKAN (gurkancuvitoglu@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7805

ATILGAN, HAKAN (hakan.atilgan@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7805

DEMİR, ELİF KÜBRA (elifkubrademir@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7805

YURDİGÜL, YUSUF (yusufyurdagul@hotmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7806

ÇİMEN, ÜLHAK (ulhakcimen@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7806

ŞAHİN, HARUN (harunsahin@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7807

KİL, GÜNGÖR (gungor.kill@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7807

HAYRAN, ZEYNEL (zhayran@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ TÜRKÇE EĞİTİMİ - Türkiye - PaperID: 7809

YEŞİL, RÜŞTÜ (ryesil40@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7810

ASLANDEREN, MUSTAFA (mstfaslanderen@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7810

KAYAN, MEHMET FATİH (kayanfatih@yahoo.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7811

IŞIK, HALİL (halilisik17@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7811

YILDIZ, ALİ (aceyildiz@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7813

BALYER, AYDIN (balyer2001@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7813

ÖZCAN, KENAN (kozcan04@hotmail.com), ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7813

KARAMAN KEPENEKCİ, YASEMİN (karaman.kepenekci@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7814

TAŞKIN, PELİN (pelintaskin@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7814

SÜLÜN, ALİ (asulun@erzincan.edu.tr), ÜNİVERSİTE - Türkiye - PaperID: 7815

AYDOĞDU, SEDAT (aydogdu.say@gmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 7815

YILDIRIM, ÖZEN (ozen19@gmail.com), NİĞDE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7817

SAY, SERKAN (serkansay13@hotmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7819

KARAKAŞ, AYTAÇ (aytackarakas@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7819

BAĞ, HÜSEYİN (huseyinbag@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7819

ASLAN, BİLGE (bilgeaslan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7821

ŞEKER, HASAN (sekerhas@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7821

ŞAD, SÜLEYMAN NİHAT (nihat.sad@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7822

ALKAN, İCLAL (iclal.alkan@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7822

KOÇ, AYHAN (ayhankoc@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERİSTESİ - Türkiye - PaperID: 7822

ŞAD, SÜLEYMAN NİHAT (nihat.sad@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7823

ALKAN, İCLAL (iclal.alkan@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7823

KOÇ, AYHAN (ayhankoc@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERİSTESİ - Türkiye - PaperID: 7823

CAN, BEYHAN (byhncan@gmail.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ - GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7824

ALTUNBAŞ YAVUZ, SEDA (seda_a85@hotmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERİSTESİ - Türkiye - PaperID: 7824

İPEK AKBULUT, HAVA (havaipek@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7825

ER NAS, SİBEL (sibelernas@hotmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7825

AYDOĞDU, SEDAT (aydogdu.say@gmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 7826

SÜLÜN, ALİ (asulun@erzincan.edu.tr), ÜNİVERSİTE - Türkiye - PaperID: 7826

ALTUN YALÇIN, SEMA (saltun_11@hotmail.com), ÜNİVERSİTE - Türkiye - PaperID: 7826

KARABEY, SİNEM (sinemiscilligol@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ - Türkiye - PaperID: 7827

BAYRAK, MEVA (mevabayrak@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7827

KURŞUN, ENGİN (enginkursun@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7827

KARAMAN, SELÇUK (selcukkaraman@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7827

GÜL, BURAK (gulburak@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7828

AKBAŞLI, SAİT (sakbasli@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7828

ARTUT, KAZIM (kartut@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7829

ALTINTAŞ, SEDAT (sedataltintas@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7830

GÖRGEN, İZZET (igorgen@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7830

KARACA, MEHMET SEMİH (msk.karaca@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7831

ŞENTÜRK, İLKNUR (ilknurkokcu@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7832

YILMAZ KILIÇOĞLU, DERYA (dderyayilmaz@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7832

KILIÇOĞLU, GÖKHAN (gkilicoglu@outlook.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7832

ORMANCI, ÜMMÜHAN (ummuhan45@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7833

GÜVEN, GÜLHAN (gulhanguven@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7834

BAYRAKTAR, VEDAT (vbayraktar75@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7834

TEMEL, Z. FULYA (temel.fulya@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7834

KAHYA, ORHAN (okahya1@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7835

ALTINKURT, YAHYA (yaltinkurt@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7835

EKİNCİ, C. ERGİN (eekinci@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7835

YILMAZ, KÜRŞAD (kursadyilmaz@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7835

MUTLU, YILMAZ (yilmazmutlu49@hotmail.com), MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7836

SÖYLEMEZ, İHSAN (i.soylemez@alparslan.edu.tr), MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7836

DEMİR, GÖNÜL (gonultekkursun@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7837

TEKERCİ, HACER (haceratasoy29@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7838

KANDIR, ADALET (akandir@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7838

SOYSAL, SÜMEYRA (sumeyrasoysal@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7839

KARAMAN, HAYDAR (karaman28haydar@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7839

DOĞAN, NURİ (nuridogan2004@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7839

KORAY, ÖZLEM (ocankoray@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7840

KARACA, TÜLİN (karaca.t_84@hotmail.com), KIŞLA MAHMUT LİKOĞLU ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7840

ŞAHİN, ŞEYMA (seyymasahin@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7841

ARSEVEN, ZEYNEP (zeyneparseven@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7841

ERİŞ, HAYRİYE MERVE (merveeris@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7841

KILIÇ, ABDURRAHMAN (abdurrahmankilic@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7841

ERBEY, AYŞE BAHAR (a.baharerbey@gmail.com), TATVAN SARIKUM KÖYÜ HAYRETTİN SANCAR ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7842

ÇAVDAR, SEVİNGÜL (sg221121@hotmail.com), - Türkiye - PaperID: 7842

TANER DERMAN, MERAL (mtaner@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7842

ŞEN, ZEYNEP (elifzeynepsen@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7843

SENEMOĞLU, NURAY (profdrnuray@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7843

İPEK, ÖMER FARUK (ipek_o@ibu.edu.tr), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7844

KARAMAN, ABDULLAH CENDEL (cendel@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7844

ASLAN, ERDİNÇ (erdincaslan36@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7845

KUŞDEMİR KAYIRAN, BİLGE (kbilge01@gmail.com), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7846

ÖZMANTAR, MEHMET FATİH (mfozmantar@hotmail.com), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7846

BOZOĞLAN, HİLAL (hilalhome42@gmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7847

GÖK, DUYGU (duygu_gk36@hotmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 7847

İLERİTÜRK, DUYGU (duygu.birbiri@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7848

KINCAL, REMZİ (rkincal@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7848

ÇEKİÇ, ALİ (alicekic79@gmail.com), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7849

KAYA, İDRİS (id_kaya@hotmail.com), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7849

BUĞA, AHMET (buga@gantep.edu.tr), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7849

ARICIOĞLU, AHU (ahuaricioglu@yahoo.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7850

GÜLTEKİN, FİLİZ (gultekinfiliz@hotmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7850

DİNÇER, ÇAĞLAYAN (cdincer@education.ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7851

AKGÜN, EGE (akgun@ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7851

KARADENİZ, KADER (karadenizzkader@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7851

DURMAZ, EMEL (drmzemel@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7851

ARSLAN, MEHMET (mehmetarslan@gau.edu.tr), GİRNE-AMERİKAN ÜNİVERSİTESİ KKTC-GİRNE - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 7852

ZAİFOĞLU, ZERİN (zerin-zaifoglu@hotmail.com), GİRNE-AMERİKAN ÜNİVERSİTESİ - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 7852

ZAİFOĞLU, DALMAN (dalman-zaifoglu@hotmail.com), GİRNE-AMERİKAN ÜNİVERSİTES - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 7852

BULUT, SAFURE (sbulut@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7853

BOZ, BURÇAK (burcakboz@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7853

YAVUZ, FATMA DERYA (derya.yavuz@gmail.com), HASAN ALİ YÜCEL ORTAOKULU, MEB - Türkiye - PaperID: 7853

RUDVAN, RANA (ranarudvan@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7855

BULUT ÖZSEZER, M. SENCER (sbulut@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7855

ÇİL, EMİNE (eminecil@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7856

YANMAZ, DURMUŞ (durmusyanmaz@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7856

KARACA, SEZAR (sezar@bartin.edu.tr), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7857

CAN, SÜLEYMAN (scan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7859

SEVER, RAMAZAN (ramsey4401@gmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7860

AVCI, DUYGU (mucize41@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7860

BANKO, ÇAĞLA (cagla.banko@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7861

AKDEMİR, KADRİYE (kadriyeakdemir89@gmail.com), BİLKENT LABORATORY INTERNATIONAL SCHOOL - Türkiye - PaperID: 7861

GEMİCİ, MERVE (mmerve.gk@gmail.com), İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7861

ŞENYURT, EZGİ (metunianezgi@gmail.com), ODTÜ - Türkiye - PaperID: 7861

SEVİMLİ ÇELİK, SERAP (serapsevimli@gmail.com), ODTÜ - Türkiye - PaperID: 7861

TEMİZYÜREK, FAHRİ (fahri@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7862

HALAT, SERCAN (sercanhalat@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7862

BAYAT, AYDIN (aydinbayat@windowslive.com), SAMSUN ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7862

ÖZBEK, GÖKÇEN (gokcen_ozbek@yahoo.com), - - Türkiye - PaperID: 7863

KINACI, NURHAYAT (nurhayat_bayoglu@hotmail.com), MEV KOLEJİ ÖZEL ANKARA OKULLARI - Türkiye - PaperID: 7863

ÇİÇEKÇİ, HAYRİYE CANDAN (cicekcicandan@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ, EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ, EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 7864

DEMİRAL YILMAZ, NİLÜFER (nilufer.demiral@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ TIP EĞİTİMİ ANABİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 7864

TAKMAK, HAZAL (hazaltakmak@gmail.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7865

HELVACI, M. AKİF (mahelvaci@yahoo.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7865

ÖZDEMİR, BURHANETTİN (b.ozdemir025@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7866

SEEF, NESRİN (n-seef@hotmail.com), DAMASCUS UNİVERSİTY - Suriye - PaperID: 7866

GÜLER, TEKİN (tekin.guler@giresun.edu.tr), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7867

AYGÜN, MÜGE (muge.akpinar@giresun.edu.tr), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7867

YILMAZ, ZEYNEP NALAN (znalkan@gmail.com), HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7868

AYDIN ŞENGÜL, ÖZGE (ozgeaaydin@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7868

COŞKUN, MUSTAFA VOLKAN (vcoskun@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7869

ÖZKAYA, PERİHAN GÜLCE (gozkaya@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7869

EZGİ, ERDEMİR (ezgierdemir@mu.edu.tr), - Türkiye - PaperID: 7869

ALP, ZEHRA BETÜL (zehra.alp@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7870

ŞAHİN, FATMA (fsahin@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7870

KIRAL, ERKAN (erkankiral74@gmail.com), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7872

BİLDİK, MURAT (berksan2007@gmail.com), SOSYAL YARDIMLAŞMA VE DAYANIŞMA VAKFI İL MÜDÜRLÜĞÜ, AYDIN - Türkiye - PaperID: 7872

AKÜZÜM, CEMAL (cemal.akuzum@dicle.edu.tr), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7873

GÖÇEN, SELİN (selingocen@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7873

KAHYAOĞLU, MUSTAFA (mustafa.kahyaoglu56@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7874

YETİŞİR, M. İKBAL (mehmetikbal@yahoo.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ/ANKARA - Türkiye - PaperID: 7874

AVCI, FATMA (fatma.epo@gmail.com), ESKİŞEHİR-HÜRRİYET İLKOKULU - Türkiye - PaperID: 7875

KÖSTEKÇİ, ENGİN (enginkostekci@hotmail.com), MEB BARTIN / MERKEZ AĞDACI İLKOKULU - Türkiye - PaperID: 7876

DUMAN, BURCU (dmn.brc@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7876

ARIKOGLU, ÖZDEN (ozdenarik@yahoo.com), İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7877

ARI, ELA (eari@ticaret.edu.tr), İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7877

BAHAR, MEHMET (mehmet.bahar@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7878

DURSİN, ARZU (arzugurdal@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ GÖRSEL İLETİŞİM TASARIMI BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7878

GÜRDAL PAMUKLU, AYŞEGÜL (aysgurdal@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7878

SOMUNCU DEMİR, NACİYE (ncsomuncu@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7878

DÜZCE, SAKİNE (sakineduzce@mynet.com), - Türkiye - PaperID: 7879

DERMAN, İPEK (ipekderman@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7880

CAN ARAN, ÖZGE (ozgecann06@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7880

SENEMOĞLU, NURAY (profdrnuray@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7880

AÇIK ÖNKAŞ, NİLGÜN (nilgunacik@gmail.com), MSKÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7881

ŞAHİN, ŞEYMA (seyymasahin@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7882

ARSEVEN, ZEYNEP (zeyneparseven@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7882

ERİŞ, HAYRİYE MERVE (merveeris@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7882

ÖKMEN, BURCU (burcuokmen91@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7882

İLĞAN, ABDURRAHMAN (abdurrahmanilgan@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7882

ALTUNAY ARSLANTEKİN, BANU (banualtunay@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7883

ALTUN, TANER (ataner07@gmail.com), ANTALYA KAYMAKAMLIĞI - Türkiye - PaperID: 7884

ERDOĞAN, MEHMET (mmerdogan@gmail.com), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7884

ÖZCAN, KENAN (kozcan04@hotmail.com), ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7885

YILDIZ, ALİ (aceyildiz@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7885

BALYER, AYDIN (balyer2001@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7885

BİLMEZ, BESİME (meral_bilmez@hotmail.com), BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ GENÇ MESLEK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7886

AYSU, BURÇİN (burcinaysu@windowslive.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK MESLEK OKULU - Türkiye - PaperID: 7886

GÜRSOY, FİGEN (gursoy.f@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 7886

AYDOĞDU, FATİH (faydogdu@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7886

KARTAL, SEÇİL EDA (seciledakartal@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7887

ERDOĞAN, HÜRRİYET (hurriyet235@yahoo.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7888

AYVAZ TUNCEL, ZEYNEP (zatuncel@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7888

YOLCU, HÜSEYİN (hyolcu@hotmail.com), KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7890

ERSAN, CEYHUN (ceyhunersan@yahoo.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7891

KALSEN, CEMAL (cemalkalsen@gmail.com), AFYON MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ MAARİF MÜFETTİŞLERİ BAŞKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7892

KAPLAN, İZZET (gizzetkaplan@gmail.com), ANKARA MAARİF MÜFETTİŞLERİ BAŞKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7892

ŞİMŞEK, MUZAFFER (mzsimsek@gmail.com), BURDUR MAARİF MÜFETTİŞLERİ BAŞKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7892

ŞEKER, HASAN (sekerhas@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7893

ASLAN, BİLGE (bilgeaslan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7893

ÖZER, NİYAZİ (niyaziozer@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7894

KARADAŞ, HALİL (halil.karadas@hotmail.com), MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7894

KATILMIŞ, AHMET (akatilmis@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7895

TOPÇU, ERSİN (ertopcu@gmail.com), KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7895

KOP, YAŞAR (yasarkop@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7895

KALANLAR, BİLGE (bt.bilge@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7897

BEKİR, HATİCE (hsimsekbekir@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7898

ÖZSÖY, MİNE (mineozsoyyy@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7898

ERSAY, EBRU (e3ersay@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7899

KAYNAK, KEZİBAN BÜŞRA (kbusrakaynak@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7899

DEMİRCİ, FİLİZ (filizdemirci6@gmail.com), ORDU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7900

ÖZYUREK, CENGİZ (cengizozyurek@odu.edu.tr), ORDU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7900

ŞAHAN, GÜLSÜN (gulsunsahan@hotmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7901

KATILMIŞ, AHMET (akatilmis@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7902

BALCI, ALİ (alibalci3@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7902

KARAAHMETOĞLU, BANU (banuunver90@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7903

TURAN, FİGEN (ffigenturan@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7903

ÜNAL, FATMA (drfatmaunal@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7904

ÇUHADAR, ELİF (bartu-2010@hotmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7904

PARMAKSIZ, RAMAZAN ŞÜKRÜ (rsparmaksiz@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7906

BOZKURT, ŞEYDA (seydabozkurt90@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7906

ŞAHİN, BAKİ (baki@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7907

BULUT, SAFURE (safurebulut@yahoo.com), ODTU - Türkiye - PaperID: 7907

ERBİLGİN, EVRİM (erbilgine@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7907

ALTUNAY ARSLANTEKİN, BANU (banualtunay@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7908

BOYRAZ, GÜLCAN (gulcanboyraz@mersin.edu.tr), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7908

ŞENER AKIN, ULVİYE (ulviye_2000@yahoo.com), GAZİ - Türkiye - PaperID: 7908

KARAKAŞ, TUBA (tubakarakas10@gmail.com), SARAY İMAM HATİP ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7909

BİLİCAN DEMİR, SAFİYE (safiyebilican@gmail.com), KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7910

YİĞİTCAN NAYİR, ÖZGE (yigitcan@baskent.edu.tr), BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7911

TEKMEN, BELKIS (tekmen@baskent.edu.tr), BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7911

YAVAŞ TAŞDELEN, TUBA (tuubayavas23@gmail.com), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7912

ÖZKAN, SUNA (sunaozkan27@gmail.com), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ, YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7912

ALEV, SEDAT (sedat_alv@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7912

UTAR, NURTEN (nurtenutar@gmail.com), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7912

NAZLI, SERAP (serapnazli68@gmail.com), ANKARAÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7913

GÜNGÖR, KADER (safak.kader.52@gmail.com), İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7914

AKBAŞ, BANU (bakbas@gelisim.edu.tr), İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7914

BALYER, AYDIN (balyer2001@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7915

ÖZCAN, KENAN (kozcan04@hotmail.com), ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7915

YILDIZ, ALİ (aceyildiz@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7915

GÜL, ÖMER (omer3468@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7916

ÇELİK, ALİ (alicelikmakf@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ - SULTANGAZİ/İSTANBUL - Türkiye - PaperID: 7916

TOMBAK, NURDOĞAN (nurdogantombak@hotmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - DENİZLİ - Türkiye - PaperID: 7916

YILMAZ, KAZIM (kazimyilmaz42@hotmail.com), ÖZEL CECELİ OKULLARI - Türkiye - PaperID: 7916

AVCI, TURGAY (turgaya_10@hotmail.com), SANCAKLI İĞDECİK HAYRULLAH DİVRİK ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7917

ATEŞ, ÖZLEM (hozlem@gmail.com), CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7917

KÖKSAL, MUSA (musart67@gmail.com), MUĞLA SITKI KOMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7918

ERDOĞAN, FATMA (fatma0erdogan@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7919

KOCABAŞ, AYFER (ayferkocabas@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7919

ŞILBIR, LOKMAN (lokmansilbir@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7920

COŞAR, ASİYE MEVHİBE (mcosar@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7920

KARAL, YASEMİN (yaseminkaral@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7920

ALTUN, TANER (taltun@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7920

ATASOY, MURAT (murat.atasoy@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7920

ÖZÇAMKAN AYAZ, GÜLŞEN (gozcamkan@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7920

ABBAK, BURCU SULTAN (burcusultan.abbak@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7921

KALE, MUSTAFA (mustafakale@gmail.com), ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7921

GÜNAY BİLALOĞLU, RAZİYE (raziyegb@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7921

NUR, İMRAY (imraynur@hotmail.com), KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7921

KARADENİZ, ABDULKERİM (akaradeniz@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7922

KARADENİZ, ABDULKERİM (akaradeniz@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7923

KAMIŞ, ÖMER (okamis@ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7924

ALKAN, VOLKAN (volkanalkan14@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7924

ÇOBAN, ERCAN (ecoban@ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7924

ŞAHİN KÜRŞAD, MERVE (sahinmerv@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7924

BAHÇEKAPILI, EKREM (ekrem.bahcekapili@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7925

KARAMAN, SELÇUK (skaraman@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7925

GÜLBAHAR, BAHADIR (bahadirgulbahar@hotmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7926

ÜSTÜNKAYA, IŞIL (isil_isil84@hotmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7927

SAVRAN GENCER, AYŞE (asavran@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7927

ŞENEL ÇORUHLU, TÜLAY (tulaysenel41@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7928

SOYLU, AYŞE (aysesonersoylu@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7929

ALKAN, VOLKAN (volkanalkan14@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7929

KAYSILI, AHMET (ahmetkaysili42@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7929

ÖTKEN, ŞULE (sule.ayyildiz@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7930

GÖREN, SAFİYE ÇİĞDEM (scgoren@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7930

ERNAS, SEVGİ (sevgiernas@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7930

YALÇIN, MEHMET TUFAN (tufan.yalcin@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7930

ÖZDEMİR, NEDİM (ozdemirnedim@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7930

KORAY, ÖZLEM (ocankoray@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7931

YILDAN ASLAN, ÖZGE (ozyildan@hotmail.com), KARAELMAS ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 7931

KORAY, ABDULLAH (korayabdullah@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ EREĞLİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7931

ÖZTÜRK, MUSTAFA (mustafaozturk@arel.edu.tr), İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7932

ERCEN, R. ÇAĞLAR (caglarercen@arel.edu.tr), İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7932

YILDIZBAŞ, FÜSUN (fusunyildizbas@arel.edu.tr), İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7932

ÖZKAL, NEŞE (neseozkal@gmail.com), ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7933

DAL, SİBEL (sibelldal@gmail.com), ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7933

BİLEN, KADİR (kadirbilen@gmail.com), ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7933

KAYA, İDRİS (id_kaya@hotmail.com), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7934

ÇEÇEN EROĞUL, AYŞE REZAN (rezancecen@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7934

YORULMAZ, ALPER (alperyorulmaz07@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7935

ÇOKÇALIŞKAN, HALİL (hcokcaliskan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7935

ÇOKÇALIŞKAN, HALİL (hcokcaliskan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7936

YORULMAZ, ALPER (alperyorulmaz07@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7936

CAN, SÜLEYMAN (scan@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7936

PALA, FERHAT KADİR (fkpala@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7937

KILINÇER, ÖZLEM (ozlemkilincer@gmail.com), NİĞDE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7937

TARHAN, SİNEM (tarhansinem@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7938

ÇETİN GÜNDÜZ, HİCRAN (hicrancetin@gmail.com), BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7938

EKŞİOĞLU, SUBHAN (eksioglusubhan@gmail.com), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7938

MORKOYUNLU, ZEKİYE (zekiye.morkoyunlu@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7939

KIYMAZ, YASEMİN (ykiymaz@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7939

KARTAL, BÜŞRA (busra.kartal@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7939

ŞANLI, DOĞAN MÜZDAT (sanlidogan@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 7940

DÖKME, İLBİLGE (ilbilgedokme@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7940

GÜNDÜZ, MEVLÜT (mevlutgunduz1981@hotmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7941

AKTEPE, VEDAT (vedataktepe@nevsehir.edu.tr), NEVŞEHİR HACI BEKTAŞİ VELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7941

UZUNOĞLU, HAMDENUR (hamdenur@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7941

GÜNDÜZ, DUDU DUYGU (dududuygugunduz@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7941

DAL, SİBEL (sibeldal2@gmail.com), ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7942

ÖZTEP, CEMİL (cemiloztep@gmail.com), AŞAĞI OBA HASAN ATICI İLKOKULU - Türkiye - PaperID: 7942

ERSOY, ARİFE FİGEN (arifee@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7943

GEZER, UĞUR (ugezer@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7943

ERYILMAZ, ÖNDER (ondereryilmaz@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7943

GÜLBAHAR, BAHADIR (bahadirgulbahar@hotmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7944

ŞAHİN, ÇİĞDEM (cigdemsahin86@yahoo.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7944

TURPÇÜ, MERVE (merverodoplu@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7944

KANTEN, SELAHATTİN (selahattinkanten@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ/TURİZM İŞLETMECİLİĞİ VE OTELCİLİK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7945

KANTEN, PELİN (pelinkanten@comu.edu.tr), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ İ.İ.B.F/İŞLETME BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7945

YEŞİLTAŞ, MURAT (yesiltas.murat@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ/TURİZM İŞLETMECİLİĞİ VE OTELCİLİK YÜKSEKOKULU - Türkiye - PaperID: 7945

YAVAŞ TAŞDELEN, TUBA (tuubayavas23@gmail.com), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7946

DİLSİZ, TELAT (telat_d@yahoo.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7946

ERCAN, ABDULKADİR (ak_ercan@hotmail.com), MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7946

AYDIN, İNAYET (inayetaydin@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7947

TOPTAŞ, BURCU (burcubozgeyik@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7947

ÇOLAK, TUĞBA SEDA (t.sedacolak@hotmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7948

ARICI-ÖZCAN, NESLİHAN (neslihanozcan@medipol.edu.tr), İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7948

PEKER, ADEM (adem.peker@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7948

CANTİMER, GÜLŞAH GEREZ (gulsahgerez@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7949

ŞENGÜL, SARE (zsengul@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7949

KANDİL İNGEÇ, ŞEBNEM (singec@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7950

TEKFİDAN, KAMİLE (tekfidankamile@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7950

GARİPAĞAOĞLU, BURÇAK ÇAĞLA (caglagaripagaoglu@gmail.com), BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7951

GÜLOĞLU, BERNA (bernaguloglu@gmail.com), BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7951

TANER DERMAN, MERAL (mtaner@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7952

ARAL, NERİMAN (aralneriman@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7953

ÖZDOĞAN ÖZBAL, ECE (ece-ozdogan@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7953

GÜRSOY, FİGEN (gursoy.f@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 7953

ÇETİN SULTANOĞLU, SALİHA (scetin246@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7953

FINDIK TANRIBUYURDU, EZGİ (ezgifindik@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7953

YURTERİ TİRYAKİ, AYBÜKE (ayurteriii@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7953

AYTAN, TALAT (talataytan@gmail.com), YTÜ - Türkiye - PaperID: 7954

TAGAY, ÖZLEM (ozlemtagay@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7955

SAVİ ÇAKAR, FİRDEVS (firdevssavi@hotmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7955

YALIN UÇAR, MELTEM (myalinuc@gmail.com), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7956

BOZ, ABDULVEHAP (sagacious56@yahoo.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7956

DEMİRKAYA, ABDUL SAMET (asdemirkaya@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7957

SENEMOĞLU, NURAY (profdrnuray@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7957

BORAN, ELİF (boranelif01@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 7958

TARIM, KAMURAN (kamuran.tarim@gmail.com), ÜNİVERSİTE - Türkiye - PaperID: 7958

İPEK EĞİLMEZ, NİGAR (nigaripek@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7959

GÜNDOĞDU, MEHMET (mhgundogdu@gmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7960

AKPINAR, BURHAN (bakpinar23@gmail.com), FIRAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7961

SAFALI, SERDAR (serdar_safali@hotmail.com), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7961

KOÇAK, BÜŞRA (bkocakakademi@gmail.com), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7961

YILDIRIM, BİLAL (byildirim@mku.edu.tr), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7961

POLAT, DİLBER (d.polat218@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7962

ÇALIK, BAŞAK (cbasak@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7963

GÜLER, FULDEN (fuldenguler@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7963

ÖDEMİŞ, SONAY (sonayodemis@itu.edu.tr), İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7964

KIZMAZ, İLKE (ilkekizmaz@gmail.com), İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7964

AVCI, NESLİHAN (navcister@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7965

KUNT BULUT, MÜGE (mugekunt@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7965

KARAL EYÜBOĞLU, IŞIK SALİHA (i_sa_kar_@hotmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7966

ŞENEL ÇORUHLU, TÜLAY (tulaysenel41@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7966

EROĞLU, GÜNBEY (gunbey@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7967

DÖKME, İLBİLGE (ilbilgedokme@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7967

DEMİRCAN, H. ÖZLEN (dozlen@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7968

ATA, AYSUN (ata@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7968

ÇETİN, MUSTAFA (e154596@metu.edu.tr), ODTÜ - Türkiye - PaperID: 7968

ŞENYURT, EZGİ (esenyurt@metu.edu.tr), ODTÜ - Türkiye - PaperID: 7968

GÜN, FEYZA (feyzagun@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7969

TURABİK, TUĞBA (tugbaturabik@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7969

ŞİMŞEK, MEHMET (mehmetsimseke@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7970

AKENGİN, HAMZA (hamzaakengin@yahoo.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7970

OZKUL, BETUL (f.betulozkul@gmail.com), İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7971

ZEREN, ŞERİFE GONCA (goncazeren@yahoo.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7972

ERUS, SEHER MERVE (shr-merve@hotmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7972

ERSOY, EVREN (ersoyevren2005@hotmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7972

AMANVERMEZ, YAĞMUR (yagmur.amanvermez@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7972

TOPKAYA, ECE ZEHİR (ecetopkaya@yahoo.com), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7973

ERARSLAN, ALİ (ali.erarslan@gmail.com), PAMUKKALE UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 7973

KURT, İDİL EREN (idilerenturkoglu@hotmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7974

BULUT ATEŞ, FATOŞ (fatosbulutates@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7974

ÇETİN, DİDEM (dcetin@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7975

İPEK EĞİLMEZ, NİGAR (nigaripek@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7975

COŞKUN, MUSTAFA VOLKAN (vcoskun@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7975

ZEMBAT, RENGİN (rzembat@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7976

AKŞİN, EZGİ (ezgiaksin@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7976

TUNÇELİ, HİLAL İLKNUR (htunceli@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7976

YILMAZ, HİLAL (hilal.yilmaz@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7976

TUNÇ, EMİNE (emine_tunc_.pdr@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7977

YAZICI, ELİF (elifyazici0@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7977

SEZGİN NARTGÜN, ŞENAY (szbn@yahoo.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7977

GÜNEL, ELVAN (elvang@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7978

PEHLİVAN, AYŞEGÜL (aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7978

ERYILMAZ, ÖNDER (ondereryilmaz@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7978

ÖZTÜRK, CEMİL (cozturk@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7979

TAY, BAYRAM (bayramtay@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 7979

KAFADAR, TUĞBA (tugbakafadar@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ DOKTORA PROGRAMI - Türkiye - PaperID: 7979

BULUT, KENAN (kenanbulut80@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ, TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7980

AÇIK, FATMA (fatmaacik1@yahoo.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ, TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7980

ÇİFTÇİ, ÖMER (omer041967@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ, TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7980

ZEMBAT, RENGİN (rzembat@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7981

AKŞİN, EZGİ (ezgiaksin@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7981

TUNÇELİ, HİLAL İLKNUR (htunceli@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7981

YORULMAZ, ALPER (alperyorulmaz07@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7981

DÜVENCİ, ABDULLAH (aduvenci@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7982

MURAT, MUALLA (muallamurat@yahoo.com), İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7983

ÖZTÜRK, DENİZ (ozturk44deniz@gmail.com), İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7983

EKİNCİ, NECLA (nekinci@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7984

AYDIN, DAMLA (damlaguzeldere@hotmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7985

KARABAY, ŞAKİRE (sakire.ocak@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7985

RAMAZAN, OYA (oramazan@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7986

TEKİN, JALE (jale.tekin@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 7986

UYULGAN, MELİS ARZU (melisarzucekci@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7987

AKKUZU, NALAN (nalan.akkuzu@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7987

IŞIKSALAN, SEVİM NİLAY (sevim_n@hotmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7988

KONAN, NECDET (necdet.konan@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7989

YILMAZ, SALİH (ylmz_salih@hotmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - MEB - Türkiye - PaperID: 7989

SEYHAN, BANUÇİÇEK (banuciceks@gmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7990

TEMELLİ, AYSEL (atemelli@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7990

DEMİREZEN, MEHMET (md49@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7991

ABİ, MEHMET (mehmetabi@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7991

PEKTAŞ, SAMİ (pektassami@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7992

SABANCI, OSMAN (osmansabanci@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7993

TURUPCU, AYSUN (aysunturupcu@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7993

ŞAHİN, M. GÜLŞAH (melekgulsah@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 7993

KUKUL, VOLKAN (kukulvolkan@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7993

ÖMEROĞLU, ESRA (esra.omeroglu@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7993

KAVAK, ŞULE (sule.kavak@hku.edu.tr), HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7994

COŞKUN, HASAN (hcoskun1952@gmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 7994

ÖZDENER DÖNMEZ, NESRİN (nozdener@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7995

KOTAN, SONER (soner.kotan@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7995

SEVİM, OĞUZHAN (oguzhan-sevim@windowslive.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7996

ORMANCI, ÜMMÜHAN (ummuhan45@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7997

DEMİRBAĞ, MEHMET (mtdemirbag@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7997

ÜLGER, BESTAMİ BUĞRA (b.bugra84@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7997

ÇEPNİ, SALİH (cepnisalih@yahoo.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7997

EROL, EVRİM (evrim.erol@dpu.edu.tr), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7998

MUTLUER, CEREN (cmutluer@yandex.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7998

KÜTÜKOĞLU, AYŞE İREM (iremayse8@yahoo.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 7999

BATDI, VELİ (veb_27@hotmail.com), KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8000

SEMERCİ, ÇETİN (csemerci@bartin.edu.tr), BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 8000

ASLAN, AYDIN (aydinaslan79@hotmail.com), VRIJE UNIVERSITY - Belçika - PaperID: 8000

YAZICIOĞLU, SÜHEYLA (suheyla.yazicioglu@yeniyuzyil.edu.tr), T.C. İSTANBUL YENİ YÜZYIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8001

SEZER, İREM (irem.sezer@yeniyuzyil.edu.tr), İSTANBUL YENİ YÜZYIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8001

BANKAOĞLU, GÜNSELİ (gunseli.bankaoglu@yeniyuzyil.edu.tr), İSTANBUL YENİ YÜZYIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8001

CURABEYOĞLU, FATMA AYŞENUR (aysenur.curabeyoglu@yeniyuzyil.edu.tr), İSTANBUL YENİ YÜZYIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8001

ÇETİNKAYA, HAKAN (hakancetinkaya@live.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8002

ORDU, AYDAN (akursunoglu@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8002

TURABİK, TUĞBA (tugbaturabik@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8003

GÜN, FEYZA (feyzagun@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8003

UYULGAN, MELİS ARZU (melisarzucekci@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8004

ÖZBAYRAK AZMAN, ÖZGE (ozge.ozbayrak@deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8004

ZEMBAT, RENGİN (rzembat@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8005

TUNÇELİ, HİLAL İLKNUR (htunceli@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8005

AKŞİN, EZGİ (ezgiaksin@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8005

KILIÇ, ZEYNEP (zeynep.kilic@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8005

DURSUNOĞLU, HALİT (hdoglu@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8006

VEYİS, FATİH (fatih.veyis@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8006

ATASOY, MURAT (murat.atasoy@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8007

YILDIZ, ADİL (adilyildiz@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8007

BAHÇEKAPILI, EKREM (ekrem.bahcekapili@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8007

BELENKUYU, CÜNEYT (cuneytbelenkuyu@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8008

İRİ, SERAP (serap_iri@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8008

YÜCEL, CEMİL (cemilyucel@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8008

AYPAY, AHMET (aypaya@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8008

ÇAKIR, S. GÜLFEM (glfmcakir@gmail.com), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8009

APAYDIN, SEVAL (likaseval@hotmail.com), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8009

KARABAY, AYŞEGÜL (akarabay@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8010

AKBULUT TAŞ, MÜKERREM (mukerremtas@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8010

BATDI, VELİ (veb_27@hotmail.com), KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8012

AKPINAR, BURHAN (bakpinar@firat.edu.tr), FIRAT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 8012

ÖZTÜRK, MUSTAFA (mustafa.ozturk@mail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8012

ÖZENSOY, AHMET UTKU (autkum@yahoo.com), TEĞMEN KALMAZ İLKOKULU, ANKARA - Türkiye - PaperID: 8013

KÜÇÜKER, DENİZ (kucukerdeniz@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8014

DURU, ERDİNÇ (eduru@pau.edu.tr), PAUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8014

ALTINKÖK, MUSTAFA (mustafaaltinkok@akdeniz.edu.tr), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8015

YURCU, GÜLSEREN (gulserenyurcu@akdeniz.edu.tr), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ TURİZM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8015

ARASTAMAN, GÖKHAN (gokhanarastaman@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8016

MERAL ŞAHİN, BAHAR (baaarmeral@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8016

GÜNAY BİLALOĞLU, RAZİYE (raziyegb@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8018

ABBAK, BURCU SULTAN (burcusultan.abbak@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8018

İŞÇİ, SABİHA (sabihaisci@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8019

YALÇIN, MİKAİL (mikailyalcin@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8019

SART, GAMZE (gamze.sart@istanbul.edu.tr), ISTANBUL UNIVERSITESI - Türkiye - PaperID: 8020

DANE, ARİF (arif_dane@hotmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8021

GÖKMEN, ALİ (agokmen@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8021

YAPRAKGÜL, SEVGİ (sevgiyaprakgul@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8021

DUYGUN, BÜNYAMİN (bnymndygn@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8021

VURAL, SERDAR (Vatakan2@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8021

ÖZER, BETÜL (betulozer@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8021

TAŞ, NURULLAH (nurullahtas2010@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8022

GÜLCÜ, ASLAN (aslangulcu@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8022

DANE, ARİF (arif_dane@hotmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8023

GÖKMEN, ALİ (agokmen@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8023

AYDIN, YASİN (yasnaydin@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8024

YERİN GÜNERİ, OYA (guneri@metu.edu.tr), ODTÜ EĞİTİM BİLİMLERİ - Türkiye - PaperID: 8024

DURMAZ, MALİK (malikdurmaz@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8025

URAL, AYHAN (uralayhan@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8027

TEMOÇİN, PINAR (payyildiz@baskent.edu.tr), BASKENT UNIVERSİTESI - Türkiye - PaperID: 8027

ÖZEN UYAR, RABİA (rabiaozen88@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8028

YILMAZ GENÇ, MELEK MERVE (mmyilmaz@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8028
AGAOGLU, ERKAN ABDULGAFFAR (agaoglu_ag@yahoo.com), YEDITEPE - Türkiye - PaperID: 8029
DURMAZ, YASİR (yasir_durmaz@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8030
YILDIRIM, ATİLA (yildirimtrkon@gmail.com), NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8030
TURAL, AYŞEGÜL (atural@bartin.edu.tr), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8031
ŞAHAN, GÜLSÜN (gulsunsahan@hotmail.com), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8031
YURDAKAL, İBRAHİM HALİL (iyurdakal@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8032
EROL, AHMET (ahmete@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8032
EROL, MUSTAFA (mstf66.erol@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8032
POLAT, ŞULE (sule.polat@yahoo.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8033
YÜNER, BERNA (bernanamaldi@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8033
ŞİMŞEK ÇETİN, ÖZLEM (ozlemgazi@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8034
ÇALIŞANDEMİR, FATMA (fcalisandemir@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8034
BAYAR, SAADET AYLİN (yagan_a@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8035
BAYAR, VOLKAN (volkanbayar06@gmail.com), ESOGÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8035
AKPINAR, ÜMMÜHAN (ummuhanakpinar@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8036
İNCİ, MEHMET AKİF (mehmetakifinci@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8036
GÜLTEKİN, DEMET (demet.gultekin3@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8036
GENÇ, HİLAL (hilal.genc40@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8036
ÖMEROĞLU, ESRA (esra.omeroglu@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8036
SARI, TUĞBA (saritugba75@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8037
ÇAKIR, GÜLFEM (gulfemcakir@yahoo.com), AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8037
ZORLUOĞLU, S. LEVENT (leventzorluoglu@hotmail.com), ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8038
ŞAHİNTÜRK, AYŞE (shntrk@hotmail.com), ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8038
BAĞRIYANIK, KÜBRA ELİF (kubraelifbagiriyanik@gmail.com), ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8038
DEMİRCAN FISTIKÇI, SULTAN (sultandemircan_89@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8039
SENEMOĞLU, NURAY (profdrnuray@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8039
TAŞGIN, ADNAN (adnantasgin@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8040
KÜÇÜKOĞLU, ADNAN (adnank@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8040
KIRMIZI, MEHMET (mhkirmizi@gmail.com), İMKB ORTA OKULU - Türkiye - PaperID: 8041
TARIM, KAMURAN (kamuran.tarim@gmail.com), ÜNİVERSİTE - Türkiye - PaperID: 8041
ŞAHİN BALTACI, HÜLYA (hbaltaci@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8042
ÇİVİTCİ, NAZMİYE (nazcivitci@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8042
AYSEL, İLKER (ilkeraysel@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8043
BAL, HÜSEYİN (husbalarisi@gmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8043
ŞENYÜZ, HALİSE ŞEBNEM (sebnem.senyuz@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8044
YILDIZ, ŞERİFE NUR (nuryildiz.1010@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8044
ŞAHİN KÜRŞAD, MERVE (sahinmerv@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8045
TOPTAŞ, BURCU (burcubozgeyik@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8045
FER, SEVAL (sevalfer@hotmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8046

ORHAN KARSAK, HANİFE GÜLHAN (gorhan811@gmail.com), KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8046

PARMAKSIZ, RAMAZAN ŞÜKRÜ (rsparmaksiz@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8047

DURMAZ, HİLAL (hilal_drmz@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8047

TÜRE, ERSİN (ersinture@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8048

UĞUR ARSLAN, ZÜLAL (zulal.ugur.89@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8048

KAPTI, SUZAN BEYZA (suzanbeyzakapti@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8048

ACAR, TÜLİN (tulinac@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8050

ŞEN, ZEYNEP (elifzeynepsen@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8050

DOĞAN, NURİ (nurid@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8050

GÜRLEN, EDA (edaerdem@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8050

SENEMOĞLU, NURAY (n.senem@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8050

ÖZDEMİR, AHMET ŞÜKRÜ (aso23@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8051

ŞAHAL, MUHAMMET (msahal@yildiz.edu.tr), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8051

YILMAZ, M. BETÜL (mbetul.yilmaz@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8052

ÇİVİTCİ, NAZMİYE (nazcivitci@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8053

ŞAHİN BALTACI, HÜLYA (hbaltaci@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8053

BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN, SEMA (ssoydan@mevlana.edu.tr), MEVLANA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8054

ALAKOÇ PİRPİR, DEVLET (devletalakoc@gmail.com), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8054

ÖZTÜRK SAMUR, AYŞE (ayseozturksamur@yahoo.com), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8054

ANGIN, DURİYE ESRA (esraangin@outlook.com), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8054

KAÇAR, SEVİNÇ (kacarsevinc@gmail.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8055

ÖZCAN, ERKAN (erkanozcan88@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8055

ORMANCI, ÜMMÜHAN (ummuhan45@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8055

BALIM, ALİ GÜNAY (agunay.balim@deu.edu.tr), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8055

ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, ÇAĞRI (cozturk@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8056

AYDIN, DAMLA (damlaguzeldere@hotmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8057

BARBOROS, ECE (ecebarboros@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8057

KARABAY, ŞAKİRE (sakire.ocak@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8058

BİLİR SEYHAN, GAMZE (gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8058

ÖCAL, KUBİLAY (ocalkubilay@gmail.com), MUGLA SITKI KOCMAN UNIVERSITY, FACULTY OF SPORT SCIENCES - Türkiye - PaperID: 8059

SARIÇAM, HÜSEYİN (huseyinsrcm@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 8059

GİRGİN, FİGEN (fffff_g@hotmail.com), TRAKYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8060

CEYHAN, BÜŞRA (busce-@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8061

ŞAHİN, NURETTİN (nsahin@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİV. EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8061

TURAL, AYŞEGÜL (atural@bartin.edu.tr), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8062

IŞIK, AYŞE DERYA (aysederyaisik@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİYESİ - Türkiye - PaperID: 8062

CANBAZOĞLU BİLİCİ, SEDEF (sedefcanbazoglu@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8063

TEKİN, NURCAN (tekinnurcann@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8063

KARAHAN, ENGİN (karahan@umn.edu), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8063

AYTAÇ, ALPER (alperaytac10@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8064

KONCA, FULYA (denizzz363@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM - Türkiye - PaperID: 8065

AYDIN, GÜLİZ (gulizaydin@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8065

HÖL, DEVRİM (devrimhol@gmail.com), PAMUKKALE UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8066

YAVUZ, AYSUN (yavuzaysun@hotmail.com), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8066

ÖCAL, KUBİLAY (ocalkubilay@gmail.com), MUGLA SITKI KOCMAN UNIVERSITY, FACULTY OF SPORT SCIENCES - Türkiye - PaperID: 8067

YARALI, DUYGU (duyguyarali@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ, SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 8067

YILMAZ, AYNUR (yilmazaynr@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8068

ESENTÜRK, OĞUZ KAAN (oguz_kaan61@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8068

İLHAN, EKREM LEVENT (levent-besyo@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8068

KAZU, HİLAL (hkazu@firat.edu.tr), FIRAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8070

PULLU, SERKAN (spullu@firat.edu.tr), FIRAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8070

BİLİR SEYHAN, GAMZE (gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8071

KARABAY, ŞAKİRE (sakire.ocak@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8071

YILMAZ, AYNUR (yilmazaynr@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8072

ESENTÜRK, OĞUZ KAAN (oguz_kaan61@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8072

DEMİR, GÖNÜL (gonultekkursun@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8072

İLHAN, EKREM LEVENT (levent-besyo@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8072

YILDIZ, MERVE (mrvyildiz.86@gmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8073

SELİM, YAVUZ (yselim@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8073

KARA, AHMET (ahmetkara9126@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8074

ERKUL, RAZİYE (raziyerkul@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8075

SÖNMEZ, SİBEL (sibel.sonmez@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8075

ATİLA, M. ERTAÇ (meaatila@gmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8076

AKAR, M. SAİD (msakar24@hotmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8076

KARABAY, ŞAKİRE (sakire.ocak@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8077

ŞAHİN ASI, DERYA (derya.sahin@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8077

BİLİR SEYHAN, GAMZE (gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr), EGE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8077

KALE, MUSTAFA (mustafakale@gmail.com), ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8078

YAŞAR, MUSTAFA (mustafaxyasar@yahoo.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8078

ESENTÜRK, OĞUZ KAAN (oguz_kaan61@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8079

YILMAZ, AYNUR (yilmazaynr@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8079

İLHAN, EKREM LEVENT (levent-besyo@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8079

KAN, ADNAN (adnankan@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8079

HOŞGÖRÜR, TUĞBA (t.hosgorur@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8080

YORULMAZ, YILMAZ İLKER (yilkeryorulmaz@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8080

YÜNER, BERNA (bernayuner@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8081

AKIN, GÜLDEN (akingulden@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8082

BALABAN DAĞAL, ASUDE (asudebd@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8083

ÖNDER, ALEV (alevond@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8083

BAYINDIR, DİLAN (dilanbayindir@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8083

ÖRDEK İNCEOĞLU, SEVAL (svlordek@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8084

GÜRGAH OĞUL, İREM (iremgrgh@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8084

AKTAŞ ARNAS, YAŞARE (yasare@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8084

SARIBAŞ, ŞULE (sulesaribas01@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8084

YILMAZ GENÇ, MELEK MERVE (mmyilmaz@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8085

AKINCI, ŞENGÜL (sengul.akinci@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8085

AKINCI COŞGUN, AYŞEGÜL (aysegulakinci2011@gmail.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8085

SENEMOĞLU, NURAY (profdrnuray@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8086

İLHAN BEYAZTAŞ, DİLEK (dilekilhanbeyaztas@hotmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8086

KAPTI, SUZAN BEYZA (suzanbeyzakapti@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8086

ÖZDENER DÖNMEZ, NESRİN (nozdener@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8087

KULAKSIZ, TAİBE (taibekulaksiz@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8087

ŞENGÜL, SARE (zsengul@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8088

UKŞAŞ, DUYGU (uksasduygu@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 8088

DANİŞMAN, ŞAHİN (sahin.danisman@gmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8089

GÜLER, MUSTAFA (mustafaguler61@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8089

KARA, ŞEREF (serefkara16@hotmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8090

ALABAY, SERCAN (salabay@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8090

BROUTIN, JONATHAN (jbroutin@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8090

GÜRGAH OĞUL, İREM (iremgrgh@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8091

ÖRDEK İNCEOĞLU, SEVAL (svlordek@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8091

AKTAŞ ARNAS, YAŞARE (yasare@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8091

EKİNCİ, C. ERGİN (eekinci@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8092

GİZİROĞLU, BERNA (bernagizieoglu@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8092

ÖRDEK İNCEOĞLU, SEVAL (svlordek@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8093

DERETARLA GÜL, EBRU (ebrudere@cu.edu.tr), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8093

IŞIK, AYŞE DERYA (aysederyaisik@gmail.com), BARTIN ÜNİVERSİYESİ - Türkiye - PaperID: 8094

ÖZKAN, YASEMİN (yaseminozkan@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8095

PİŞKİN, METİN (metinpiskin@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8095

ÇALIŞ, NURULLAH (n.calis@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8095

GÜRBÜZ, MUSTAFA ÇAĞRI (mcgurbuz@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8096

ERSÖZ, ABDULLAH RAGIP (ersoz@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8096

ALTUN, MURAT (maltun@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8096

HOŞGÖRÜR, TUĞBA (t.hosgorur@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8097

ADNAN, MÜGE (muge.adnan@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8097

TÜRE, ERSİN (ersinture@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8098

ÖZEKEN, ÖMER FARUK (omerozeken@gmail.com), AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 8099

ÇAPAR, MUSTAFA (mustafacaparus@hotmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8100

DANİŞMAN, ŞAHİN (sahin.danisman@gmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8101

GÜLER, MUSTAFA (mustafaguler61@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8101

KILIÇ, ABDURRAHMAN (abdurrahmankilic@duzce.edu.tr), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8101

YILMAZ SENEM, BERİL (berilyilmaz@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8102

KARABEY, BURCU (burcukarabey@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8103

YALÇIN İNCİK, EYLEM (eylemincik@hotmail.com), MERSİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8104

ÖZKAN, CEREN (cozkan@mersin.edu.tr), MERSİN ÜNİVERSİTESİ, İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ, İŞLETME BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 8104

ÖNGÜN, BURCU MELİS (burcumelisgazi@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8105

AZTEKİN, SERDAR (serastekin@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8105

ZEREN, ŞERİFE GONCA (goncazeren@yahoo.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8106

ULUKAYA, EMEL (e.ulukayaemel@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8106

BÜYÜKALTAY, DİDEM (didem_buyukaltay@hotmail.com), ÖZEL BİLGİKENT ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 8107

BAŞKURT SAYHAN, EYLÜL (eylulbaskurt@gmail.com), ÖZEL BİLİM KOLEJİ - Türkiye - PaperID: 8107

SARI, TUĞBA (saritugba75@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8108

BOZOĞLAN, BAHADIR (bahadirbozoglan@yahoo.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8110

SERTKAYA, FAHRİ (fsertkaya1@gmail.com), KOÇARLI ANADOLU LİSESİ - Türkiye - PaperID: 8111

YENGİN SARPKAYA, PINAR (pinar@sarpkaya.net), ADNAN MENDERES ÜNİVERİSTESİ - Türkiye - PaperID: 8111

ŞİMŞEK, HÜSEYİN (husimsek@hotmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8112

BOSTAN, BEYHAN CEREN (bcbostan@gmail.com), ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8113

DURU, ERDİNÇ (eduru@pau.edu.tr), PAUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8113

KILIÇ, SEVAL DENİZ (denizk12@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8114

TURGUT, EROL (eturgut@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ BODRUM GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8115

DAL, SİBEL (sibeldal2@gmail.com), ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8116

ERDİK, CENGİZ (c.erdik@hotmail.com), ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8116

DURAN, NUR BANU (nbduran48@gmail.com), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8117

KAZAK, SİBEL (skazak@pau.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8117

ÖZER, NİYAZİ (niyaziozer@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8118

ÖZÜDOĞRU, MELİKE (melikeozudogru2004@yahoo.com), CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8119

MEMDUHOĞLU, HASAN BASRİ (hasanmemduhoglu@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8120

ÇELİK, ŞEHNAZ NİGAR (sehnazvenigar@yahoo.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8120

Berigel, Muhammet (mberigel@hotmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8121

ŞİMŞEK, ALPER (alpersimsekedu@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8121

ERÜMİT, KÜRŞAT (kursaterumit@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8121

YAMAN, FİKRİYE (fkry_yaman@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8122

KÖMÜR, ŞEVKİ (coal@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8123

GÖRGEN, İZZET (igorgen@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8123

ERDEMLİ SILDIROĞLU, ÖZGE (ozge.erdemli8787@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8124

AK TEFEK, FATMA (fatmaaktefek@gmail.com), VALİ RECEP YAZICIOĞLU İLKOKULU, KAMAN/KIRŞEHİR - Türkiye - PaperID: 8125

TAY, BAYRAM (bayramtay@ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 8125

KIZILTOPRAK, FATMA (kiziltoprakfatma@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8126

ÇAKAN, MEHTAP (cakanmehtap@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Almanya - PaperID: 8126

TURUPCU, AYSUN (aysunturupcu@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8127

TANTEKİN ERDEN, FEYZA (tfeyza@metu.edu.tr), ODTÜ - Türkiye - PaperID: 8127

BADEMCİ, DURSUN (drsn_bdmc@hotmail.com.tr), BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8128

ALAKOÇ PİRPİR, DEVLET (devletalakoc@gmail.com), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8128

GÖÇEN KABARAN, GÜLER (gulergocen@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8129

KABARAN, HASRET (hasretkabaran@gmail.com), ÖZEL MARMARİS ÇAĞDAŞ BİLİM KOLEJİ - Türkiye - PaperID: 8129

KATRANCI, MEHMET (mtkatranci@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8130

AKINCI, ŞENGÜL (sengul.akinci@gmail.com), KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8130

YAMAN, FİKRİYE (fkry_yaman@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8131

SEVER, MUSTAFA (severmustafa@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8132

SOYLU, AYŞE (aysesonersoylu@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8132

KAYSILI, AHMET (ahmetkaysili42@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8132

ANILAN, BURCU (anilan.burcu@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8133

ATALAY, NURHAN (nurratalay@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8133

KILIÇ, ZEYNEP (zeyno-dev@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8133

ŞAHİN ZETEROĞLU, ELVAN (eszeteroglu@gmail.com), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8134

AKKUZU, NALAN (nalan.akkuzu@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8135

KONAN, NECDET (necdet.konan@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8136

ÇETİN, REMZİ BURÇİN (burcincetin@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8136

BOZANOĞLU, BÜŞRA (bu-bozanoglu@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8136

DUMAN, BİLAL (bilalduman38@gmail.com), MUĞLA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8137

KAYALI, DİNÇER (www.dincka@hotmail.com), ÖZEL MİLAS ÖZGE OKULLARI - Türkiye - PaperID: 8137

YAKUT, ÖZGÜR (yakut48@gmail.com), ÖZEL MİLAS ÖZGE OKULLARI - Türkiye - PaperID: 8137

ÇEVİK, MUSTAFA (mustafacevik@kmu.edu.tr), KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8138

ÖCAL, EVRİM (evrim.ocal@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8139

ŞAD, SÜLEYMAN NİHAT (nihat.sad@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8139

KAHRAMAN, SİBEL (sibel.kahraman@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8139

KESER ÖZMANTAR, ZEHRA (zehrakeser@hotmail.com), GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8140

AKTAŞ, HALİL İBRAHİM (halilibrahimaktas@hotmail.com), GAZİANTEP İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8140

DEMİR, ELİF KÜBRA (elifkubrademir@gmail.com), EGE ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8142

GÖZÜTOK, DİLEK (dgozutok@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8143

NEYİŞCİ, NİLAY (nilbasar@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8144

ÖZDİYAR, ÖZLENEN (ozlenen@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8144

SAATÇİOĞLU, ÖZKAN (ozkansaatcioglu@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 8145

BAŞMAN, MÜNEVVER (munevver.rock@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8145

AYDIN ELMAS, SEDA (aydinsedaa@gmail.com), SAMSUN TED KOLEJİ - Türkiye - PaperID: 8145

KOKOÇ, MEHMET (mkokoc@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8146

KARAL, HASAN (karalhasan@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8146

BESNİ, ESİN (esin_seyhan@hotmail.com), SİVAS MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8147

BESNİ, İLYAS (ilyasbesni@hotmail.com), SİVAS İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8147

BÜBER, AYŞE (buberayse@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8148

ÜNAL ÇOBAN, GÜL (gulunalcoban@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8148

BOZKURT, SÜHEYLA (sbozkurtmagic@hotmail.com), ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8149

ÇOBAN, ÖMÜR (cobanomur@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8149

KAN, ADNAN (adnankan@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8149

ALDAN KARADEMİR, ÇİĞDEM (cakarademir@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8150

ÇAYLI, BURCU (burcu_cyl@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8150

DEVECİ, ÖZGE (ozzgedeveci@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8150

BAHADIR, ELİF (elfbahadir@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8151

ARDIÇ, ELİF ÖZLEM (elifozlemardic@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8152

GELBAL, SELAHATTİN (sgelbal@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8152

AKÜZÜM, CEMAL (cemalakuzum@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8153

KARABIYIK, HÜSEYİN (hsynkrbyk@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8153

SARAÇOĞLU, MEHTAP (mehtapapr@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8153

ANILAN, BURCU (anilan.burcu@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8154

ATALAY, NURHAN (nurratalay@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8154

KIZILAY, ESRA (esraguven.g@gmail.com), ERCİYES UNIV. EĞİTİM FAK. - Türkiye - PaperID: 8155

SAYLAN, ASLI (aslisaylan@erciyes.edu.tr), ERCİYES UNIV. EĞİTİM FAK. - Türkiye - PaperID: 8155

MARULCU, İSMAİL (imarulcu@gmail.com), ERCİYES ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8155

ÇETİN, MÜNEVVER (munevverolcum@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8156

TATIK, R.ŞAMİL (r.samiltatik@gmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8156

DOĞAN, BAHAR (04bdogan@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8156

ÇAYAK, SEMİH (semih_trakya84@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8156

AYDIN, GÜLİZ (gulizaydin@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8157

SARIÇAM, HAKAN (hakan.saricam@dpu.edu.tr), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8158

YETİM, GAMZE (gmzytm@gmail.com), DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8158

SART, GAMZE (gamze.sart@istanbul.edu.tr), ISTANBUL UNIVERSITESI - Türkiye - PaperID: 8159

YILDIZ ÇİÇEKLER, CANAN (cyildiz80@hotmail.com), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8160

ARAL, NERİMAN (aralneriman@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8160

ERTEN, SİNAN (sinan_erten@yahoo.de), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8162

BALTACI, SUPHİYE (suphiye_baltaci@hotmail.com), Tahir Merzeci Ortaokulu - Türkiye - PaperID: 8163

AYDIN, GÜLİZ (gulizaydin@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8163

KONAN, NECDET (necdet.konan@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8164

BOZANOĞLU, BÜŞRA (bu-bozanoglu@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8164

ÇETİN, REMZİ BURÇİN (burcincetin@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8164

UĞURLU, SEÇİL (arslansecil06@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8165

GÜZELLER, CEM OKTAY (cguzeller@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8165

YILMAZ KOĞAR, ESİN (esinyilmazz@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8166

YURTÇU, MELTEM (meltem.yurtcu@gmail.com), HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8166

ZORLU, MİNE (zorlumine@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8166

AKYILDIZ, HAYRETTİN (hakyildiz@pamukkale.edu.tr), PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8167

ASLAN, CENGİZ (cngzaslan@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8167

CANTİMER, MEHMET ALPER (mcantimer@sakarya.edu.tr), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8168

ASLAN, YASİN (yasinaslan71@gmail.com), SİNOP ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8169

KURT, TÜRKER (turkerkurt@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8170

DUYAR, İBRAHİM (ixduyar@ualr.edu), UNIVERSITY OF ARKANSAS AT LITLE ROCK - ABD - PaperID: 8170

YILDIRIM, CEMAL (cemalyildirim07@hotmail.com), BURDUR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8171

ARSLAN, DERYA (deryaarslan@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8171

KARASU, NECDET (necdetkarasu@yahoo.com), GAZİ UNİ. - Türkiye - PaperID: 8172

DEMİRTAŞ, ŞENOL (demirtas9296@gmail.com), GAZİ ÜNİ. - Türkiye - PaperID: 8172

AYKUT, ÇIĞIL (cigilaykut@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8172

ÇAKMAK, MELEK (melek@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8173

ŞEN, HALİME ŞENAY (senay@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8173

ÇINKIR, ŞAKİR (cinkir@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8176

YILDIZ, SEVGİ (yldzsvg@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8176

KURUM, GÜL (kurumgul@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8176

ERCAN, RECEP (rercan@gmail.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8177

ÇINKIR, ŞAKİR (cinkir@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8178

KURUM, GÜL (kurumgul@hotmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8178

YILDIZ, SEVGİ (yldzsvg@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8178

ERDEMLİ SILDIROĞLU, ÖZGE (ozge.erdemli8787@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8178

ŞENGÜL, ERHUN (erusart@gmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ BODRUM GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8179

ŞENOL, HÜSNİYE (hsniye.snl@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİERSTESİ - Türkiye - PaperID: 8180

ÖZER, KÜBRA (kubraozer544@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8180

DÜNDAR, SEFA (sefadundar@gmail.com), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8180

ÖZTÜRK, ABDÜLKADİR (akozturk73@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8181

MUTLU, TANSU (tansu_mutlu@hotmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8181

KÖRÜK, SERDAR (serdarkoruk1989@gmail.com), ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8181

SEVİM, OĞUZHAN (oguzhan-sevim@windowslive.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8182

GÜVEN, DİDEM (didem.guven@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8183

DEMİRTAŞ, HASAN (hasan.demirtas@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8183

AKKAYA, SÜMEYRA (sumeyra.akkaya@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8183

BESNİ, İLYAS (ilyasbesni@hotmail.com), SİVAS İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8184

KOÇAK, RECEP (recep.kocak@gop.edu.tr), GAZİOSMANPAŞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8184

ERDEM KEKLİK, DEVRİM (erdem_devrim@yahoo.com), NİĞDE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8185

SALMAN, MELİH N. (melih_salman@mynet.com), AKSARAY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8186

ALABAY, SERCAN (salabay@uludag.edu.tr), ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8189

B.BOSTANCI, AYNUR (aynur.bozkurt@usak.edu.tr), UŞAK ÜNİVERSİTESİ EĞİTM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8190

KURT, ŞULE (suleony@gmail.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8190

ÇANKAYA, ALİ (cankayaa@msn.com), KÜTAHYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8190

KURT, MEHMET FATİH (mehmetfatihkurtt@gmail.com), MANİSA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8190

TANER, GÜLDEN (gtaner@metu.edu.tr), ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8191

ÖZMEN, FATMA (ftm_ozmen@yahoo.com), MEVLANA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8192

KANDEMİR, İSMAİL (ikandemir@mevlana.edu.tr), MEVLANA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8192

TORUN, TUĞÇE (tugcetorun35@gmail.com), MEVLANA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8192

GÜNER, BURAK (burakguner55@gmail.com), MEVLANA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8192

KAYA, HALİL İBRAHİM (hik_kaya@hotmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8193

TAŞDAN, MURAT (murattasdan@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8193

GÖZÜM, ALİ İBRAHİM CAN (a.ibrahimcan@hotmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8193

DEMİRCİ GÜLER, MUTLU PINAR (pinarguler@ahievran.edu.tr), KIRŞEHİR - Türkiye - PaperID: 8195

TAŞDEMİR, MEHMET (mttasdemir1963@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8197

TAŞDEMİR, FİGEN (ftasdemir@Ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8197

GEÇER, YUNUS (ynsgcr@hotmail.com), M:E.B. - Türkiye - PaperID: 8197

SEYHAN, BANUÇİÇEK (banuciceks@gmail.com), GİRESUN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8198

TEMELLİ, AYSEL (selaytemelli@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8198

IŞIK, OSMAN RAŞİT (osmanrasitisik@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8200

SARI, MURAT (msari48@hotmail.com), MENTEŞE KAYMAKAMLIĞI CUMHURİYET ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 8200

BASİT, OSMAN (osmanbasit@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8201

ÖMEROĞLU, ESRA (esra.omeroglu@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8201

BAYIR, ESMA AYBİKE (eabayir@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8202

GELİBOLU, MEHMET FİKRET (fikretgelibolu@hotmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8202

DEMİRALAY, RAZİYE (raziyedemiralay@gmail.com), ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8202

KAÇAR, SEVİNÇ (kacarsevinc@gmail.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8203

AYVAR, İCLAL (iclalayvar.64@gmail.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8203

KAYA, OSMAN NAFİZ (onafizk@yahoo.com), UŞAK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8203

KAYA, ZEHRA (zehra.kaya@usak.edu.tr), UŞAK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8203

BAŞTUĞ, GÜLSÜM (gbastug@mu.edu.tr), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8204

PALA, ADEM (ademmpala@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8204

KUMARTAŞLI, MEHMET (mehmetkumartasli@sdu.edu.tr), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8204

GÜNEL, İLKER (ilkergunel@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8204

DUYAN, MEHDİ (mehdiduyan@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8204

AKTAN, M. BAHADIR (mbaktan@hacettepe.edu.tr), HACETTEPE Ü - Türkiye - PaperID: 8205

GÜRSES, AHMET (ahmetgu@yahoo.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8206

ÇUKADAR, ERTUĞRUL (ertugrul.cukadar12@ogr.atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8206

DALĞA, TUBA (tuba.dalga@ogr.atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8206

ŞAHİN, ELİF (sahine@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8206

GÜNEŞ, KÜBRA (kgunes@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8206

DOĞAR, ÇETİN (cdogar@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8206

SÖZER, MEHMET AKİF (akif@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8207

DÜNDAR, AYŞE (aysedundar81@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8207

IŞIK, OSMAN RAŞİT (osmanrasitisik@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8208

TERZİOĞLU, HAKAN (h.terzioglu@hotmail.com), KAVAKLIDERE KAYMAKAMLIĞI ATATÜRK ORTAOKULU - Türkiye - PaperID: 8208

TAŞDEMİR, MEHMET (mttasdemir1963@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8209

TAŞDEMİR, FİGEN (ftasdemir@Ahievran.edu.tr), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8209

GEÇER, YUNUS (ynsgcr@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI - Türkiye - PaperID: 8209

GÜR, HÜLYA (hgur@balikesir.edu.tr), BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8210

ERFİDAN, ALİ (alierfidan45@gmail.com), BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8210

GÖĞEBAKAN YILDIZ, DERYA (dgogebakan@yahoo.com), CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8211

TURAL, AYŞEGÜL (atural@bartin.edu.tr), BARTIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8212

TAY, BAYRAM (bayramtay@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8213

BAŞ, MURAT (1muratbas@gmail.com), AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8213

ÖZMEN, DİLEK (dilekkolemen@hotmail.com.tr), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8214

TEPELİ, KEZBAN (ktepeli@selcuk.edu.tr), SELÇUK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8214

KULAK, FİRDEVS (firdevskulak@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8215

KAVAZ, İMRAN (imrankavaz@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8215

GÜLLER, CANSU (cansu.gller@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8215

PEKTAŞ, RÜMEYSA (pektasrumeysa@gmail.com), SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8216

SOLAK BERİGEL, DUYGU (duygusolak@hotmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8218

KARAL, HASAN (karalhasan@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8218

GÜRSES, AHMET (ahmetgu@yahoo.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8219

DOĞAN, BEKTAŞ (bektas.dogan@ogr.atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8219

ŞAHİN, ELİF (sahine@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8219

GÜNEŞ, KÜBRA (kgunes@atauni.edu.tr), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8219

DOĞAR, ÇETİN (cdogar@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8219

EROĞLU, ZAFER (zaferoglu7@gmail.com), ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8219

SEVİNÇ, DUYGU (dsevinc@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8220

KAYGIN, HÜSEYİN (hkaygin@bartin.edu.tr), BARTIIN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8222

ÖZEN UYAR, RABİA (rabiaozen88@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8223

B.BOSTANCI, AYNUR (aynur.bozkurt@usak.edu.tr), UŞAK ÜNİVERSİTESİ EĞİTM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8224

TOSUN, ALİ (ali35tire@hotmail.com), UŞAK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8224

GİDİŞ, YUSUF (yusufgidis@hotmail.com), MANİSA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8224

KARACA, OKAN (okankaraca0015@gmail.com), KÜTAHYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8224

ARSLAN, DERYA (deryaarslan@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8225

KARATAŞ, ZEYNEP (zeynepkaratas@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8225

ERGUN, ÖZGE RUKEN (ozgeruken@gmail.com), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ - Türkiye - PaperID: 8225

SELİM, YAVUZ (yselim@erzincan.edu.tr), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8228

YILDIZ, MERVE (mrvyildiz.86@gmail.com), ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8228

APAYDIN, SEZEN (apaydinsezen@gmail.com), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8229

TORUN, ALPER (alpertorun@hotmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ / MİMARLIK FAKÜLTESİ / İÇ MİMARLIK BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 8230

CÜRGÜL, TOLGA (tolgacurgul@hotmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8230

YALÇINKAYA, ŞENGÜL (sengulyalcinkaya@ktu.edu.tr), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8230

ERCEN, R. ÇAĞLAR (caglarercen@arel.edu.tr), İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8231

YILDIZBAŞ, FÜSUN (fusunyildizbas@arel.edu.tr), İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8231

AKIN, NÜKET (nuketakin@arel.edu.tr), İSTANBUL AREL ÜNİVERİSTESİ - Türkiye - PaperID: 8231

ÖZTÜRK, MUSTAFA (mustafaozturk@arel.edu.tr), İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8231

KARABINAR, SELMA (selmakarabinar@gmail.com), MARMARA UNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8232

BULUT, AYHAN (ayhan.bulut@zirve.edu.tr), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8233

BULUT, LOLA (lola.bulut@zirve.edu.tr), ZİRVE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8233

KOÇ, CANAN (ccanankoc@gmail.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8234

ARSLAN, AYSEL (ayselarslan.58@mynet.com), CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8234

GÜLER, MUSTAFA (mustafaguler61@gmail.com), KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8235

DANİŞMAN, ŞAHİN (sahin.danisman@gmail.com), DÜZCE ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8235

ÇELİK, DERYA (deryacelik2@gmail.com), KTÜ - Türkiye - PaperID: 8235

ÖZÇAKMAK, HÜSEYİN (huseyinozcakmak@gmail.com), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8237

TANRIVERDİ-KÖKSAL, FATMA (fatmatanriverdi@gmail.com), BÜLENT ECEVİT UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 8238

DALOĞLU, AYŞEGÜL (daloglu@metu.edu.tr), METU - Türkiye - PaperID: 8238

ÜNÜVAR, PERİHAN (perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERİTESİ - Türkiye - PaperID: 8239

KUNT EROL, NURCAN (nurcankunterol@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8239

EROL, OSMAN (oerol@mehmetakif.edu.tr), MEHMETAKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8239

ÜNÜVAR, PERİHAN (perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERİTESİ - Türkiye - PaperID: 8240

SOP, AYLİN (adursun@mehmetakif.edu.tr), MEHMETAKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8240

DALĞAR, GÜL (gkalay@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8240

KANYILMAZ, ELİF SÜREYYA (eskanyilmaz@mehmetakif.edu.tr), MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8240

FARNİAN, SAEİDEH, (s.farnian@gmail.com), AVRASYA UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 8241

NAYEB KHOSROSHAHİ, ASLAN (thenayeb@gmail.com), AVRASYA UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 8241

KESKİN, HÜSEYİN (husetinkeskin61@hotmail.com), AVRASYA UNİVERSİTY - Türkiye - PaperID: 8241

SARANLI, ADİLE GÜLŞAH (gulsah.saranli@tedu.edu.tr), TED ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8242

ASLAN, MECİT (maslan4773@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8249

SAĞLAM, MUSTAFA (msaglam@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8249

ASLAN, MECİT (maslan4773@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8250

SAĞLAM, MUSTAFA (msaglam@anadolu.edu.tr), ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8250

DEREGÖZÜ, AYSEL (ayseldere4@hotmail.com), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8251

KARACA, DİDEM (didemeroglu82@yahoo.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8255

URAS BAŞER, MERAL (muras@pau.edu.tr), PAÜ - Türkiye - PaperID: 8255

KAZANCI TINMAZ, AYŞE (kazanci87@gmail.com), 19 MAYIS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8256

SEZGİN, FERUDUN (ferudunsezgin@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8256

ÇİMEN, SEVDA (sevda.cimen@hotmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8260

TUNCEL, MERİÇ (tuncel_m@ibu.edu.tr), ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8260

SICAK, ALİ (alisicak@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8261

ÖZBAKIR, RAMAZAN (ramazancu@gmail.com), DEVLET HAYA MEYDANLARI İŞLETMESİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ - Türkiye - PaperID: 8262

CÖMERT, MELİKE (melike.comert@inonu.edu.tr), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8262

KARADAŞ, HALİL (halil.karadas@hotmail.com), MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8262

ARSLAN, ALİ (aliarslan.beun@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8263

SICAK, ALİ (alisicak@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8263

PARMAKSIZ, RAMAZAN ŞÜKRÜ (rsparmaksiz@gmail.com), BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8263

SHAFİQ, MUHAMMAD SHAFİQ (drmshafiqch@gmail.com), NATİONAL UNİVERSİTY OF SCİENCE AND TECHNOLOGY ISLAMABAD - Pakistan - PaperID: 8264

ASLAN, HÜSEYİN (huseyarslan@yahoo.com), 19 MAYIS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8265

KAZANCI TINMAZ, AYŞE (kazanci87@gmail.com), 19 MAYIS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8265

AYDOĞAN, HAKAN (aydoganh@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8267

YABANOVA, ULAŞ (ulasyabanova@gmail.com), ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8268

MEMDUHOĞLU, HASAN BASRİ (hasanmemduhoglu@gmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8270

DEMİR, İBRAHİM HALİL (ihalil_demir@hotmail.com), YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8270

AKTAN, OSMAN (karakteregitimi@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8271

DOĞAN, YILDIZ BURCU (burcu_g_dogan@hotmail.com), KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8271

DOĞAN, MEMET MUSTAFA (mimmustafa@hotmail.com), KİLİS REHBERLİK ARAŞTIRMA MERKEZİ - Türkiye - PaperID: 8271

ORAKÇI, ŞENOL (senolorak@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8272

AKTAN, OSMAN (karakteregitimi@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8272

TORAMAN, ÇETİN (cetintoraman@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8272

ÇEVİK, HÜSEYİN (cevik1979@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8272

YURTKULU, TUĞBA (tugba.yurtkulu@org.sakarya.edu.tr), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8273

GÜR ERDOĞAN, DUYGU (dgur@sakarya.edu.tr), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8273

DELLAL, NEVİDE (nevakdel@hotmail.com), MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8274

ÇINKIR, ŞAKİR (cinkir@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8276

ATALAY, AYŞEGÜL (a.a.atalay8@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8276

TOPTAŞ, BURCU (burcubozgeyik@gmail.com), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8276

ÖZTÜRK, NURİ (nuriozturk@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8276

GÜRSES KÜRÇE, SEVGİ (sevgigurses@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8276

DEMİRAL, UĞUR (ugurdemiral@hitit.edu.tr), HİTİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8277

YAMANER, EMRE (emreyamaner@hitit.edu.tr), HİTİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8277

SÜKLÜM, NURCAN (nurcansuklum@hitit.edu.tr), HİTİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8277

DEMİRAL, UĞUR (ugurdemiral@hitit.edu.tr), HİTİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8278

YAMANER, EMRE (emreyamener@hitit.edu.tr), HİTİT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8278

ALKAN, SELÇUK (selcukal4401@hotmail.com), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8283

KORKMAZ, CELALETTİN (celalettinkorkmaz@gmail.com), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8283

AYDIN, HASRET (hasretbayar@gmail.com), BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8286

GÜR, HÜLYA (hgur@balikesir.edu.tr), BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8286

BAYIRLI, HAKAN (hakan.bayirli73@gmail.com), ADEM YAVUZ İLKOKULU GEBZE/KOCAELİ - Türkiye - PaperID: 8289

KAYA UYANIK, GÜLDEN (guldenk@sakarya.edu.tr), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8289

DAŞDEMİR, İKRAMETTİN (ikramettindasdemir@gmail.com), ORDU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8291

OKUTAN, SEZAYI (sezaiokutan@hotmail.com), GİRESUN İLÇE MİLLİ EĞİTİM - Türkiye - PaperID: 8291

GÜVEN, MEHMET (mehmetguven@gazi.edu.tr), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8292

ÖZHAN, MEHMET BUĞRA (mbugra.ozhan@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8292

KAYNAK, SEMİH (semihkaynak89@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8292

KURT DEMİRBAŞ, NEŞE (nesekurt87@hotmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8292

NASIR, ESRA (esrabici@gmail.com), İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8293

OTRAR, MUSTAFA (motrar@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8294

ARGIN, FERHAT SÜLEYMAN (arginferhat@gmail.com), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI - Türkiye - PaperID: 8294

KILIÇ, ZEYNEP (zeyneperce75@gmail.com), KILIÇARSLAN MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ - Türkiye - PaperID: 8295

GÜVEN, SEMRA (semraguven1@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM - Türkiye - PaperID: 8295

POLAT, PINAR (pinar_polat33@hotmail.com), MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8297

TEMLİ-DURMUŞ, YELİZ (yeliz.temlidurmus@usak.edu.tr), USAK UNIVERSITY - Türkiye - PaperID: 8302

ÖZDEMİR, BURHANETTİN (b.ozdemir025@gmail.com), SİİRT ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8303

ÇAKIR, ÖZLEM (ocakir@ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8303

YAVAŞ, AYLİN (aylinyavas@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8304

AYDIN, HASAN (aydinhytu@gmail.com), YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8304

KÜPCÜ, ALİ RIZA (arkupcu@marmara.edu.tr), MARMARA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8311

IŞIK, İDİL (idil.isik@bilgi.edu.tr), İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8312

AGAOGLU, ERKAN ABDULGAFFAR (agaoglu_ag@yahoo.com), YEDITEPE - Türkiye - PaperID: 8314

ULUTAŞ, AYŞEGÜL (aysegulum44@gmail.com), İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8318

UYGARER, GÜLEN (gulenuygarer@gmail.com), DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 8320

UYGARER, RAHME (rahmeuygarerr@gmail.com), DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - PaperID: 8321

CARVALHO, ROBERTA NOÉLIA TÁVORA DE (robertanoelia@hotmail.com), SEDUC - CE / SECRETARİA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ - Brezilya - PaperID: 8327

AŞILIOĞLU, BAYRAM (bayramasilioglu@gmail.com), DİCLE ÜNİVERSİTESİ ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8329

YAMAN, FİKRİYE (fikriyeyaman@gmail.com), ÖĞRETMEN - Türkiye - PaperID: 8329

MOHSİN, MUHAMMAD NAEEM (mnmohsin71@gmail.com), GC UNİVERSİTY FAİSALABAD - Pakistan - PaperID: 8331

JAMEEL, HAFİZ TAHİR (hafiz_physio@yahoo.com), GC UNİVERSİTY FAİSALABAD - Pakistan - PaperID: 8331

AKÇÖLTEKİN, ALPTÜRK (alpturkakcoltekin@ardahan.edu.tr), BİLDİRİ ÖZETİ GÖNDERİMİ - Türkiye - PaperID: 8337

ENGİN, ALİ OSMAN (aosmanengin@gmail.com), KAFKAS ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8337

ŞEVGİN, HİKMET (hikmetsevgin@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8337

OKVURAN, AYŞE (okvuran@education.ankara.edu.tr), ANKARA ÜNİ. EĞİTİM BİLİMLERİ FAK. GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 8353

BOZASLAN, HASAN (hbozaslan@gmail.com), HARRAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8354

AKPINAR, BURHAN (bakpinar@firat.edu.tr), FIRAT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - Türkiye - PaperID: 8362

YILDIRIM, BİLAL (byildirim@mku.edu.tr), MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8362

DEMİREL, OZAN EMRE (ozanemre45@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8362

DEMİR, ESRA (avarroess@gmail.com), MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8363

AKSOY, AYŞE BELGİN (ayse1961@gmail.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ABD - Türkiye - PaperID: 8363

KIZILOĞLU, FETULLAH (fetullahkiziloglu@gmail.com), - Türkiye - PaperID: 8367

ŞAHİN, MEHMET (mehmet.sahince@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8370

ESLEK, SİNAN (sinaneslek35@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8370

KIRIKTAS, HALİT (halit.kiriktas@gmail.com), DEU - Türkiye - PaperID: 8370

ÖZTÜRK, İSKENDER (iskenderozturk88@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8370

KILBAŞ, ŞERİFE (serife.kilbas90@gmail.com), DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8370

GÜNDÜZ, KUBİLA (kubilaygunduz.egitimci@gmail.com), ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8374

ARSLAN, SERHAT (serhatarslan@sakarya.edu.tr), ÜNİVERSİTE - Türkiye - PaperID: 8376

DEMİRTAŞ, ZEYNEP (zeynept@sakarya.edu.tr), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8376

YURTKULU, TUĞBA (tugbayurtkulu@yahoo.com), SAKARYA ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8376

SAYIN, AYFER (ayfersayin@yahoo.com), GAZİ ÜNİVERSİTESİ - Türkiye - PaperID: 8382

ADA, ŞÜKRÜ (sukruada@atauni.edu.tr), ATATÜRK UNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİMFAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8386

MANAFZADEHTABRIZ, SARA (sara.manafzade@gmail.com), ATATÜRK UNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİMFAKÜLTESİ - Türkiye - PaperID: 8386

ORAKCI, ŞENOL (hafseorak@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8387

TORAMAN, ÇETİN (cetintoraman@gmail.com), MEB - Türkiye - PaperID: 8387

From E-Learnıng To M-Learnıng: Effectıve Use Of Technology Trends In Teachıng French As A Foreıgn Language

Arş. Gör. SERCAN ALABAY

Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Learning is one of the few activities that debuts with birth and continious along with the life cycle of the human being. In a concious way or not, we learn. From the first civilisation on the earth to the 21st century digital natives, a term first defined and used by Marc Prensky, (2001) we are surrounded by information in our living environment. Even if the methods of gathering information or gaining new skills changes to one era from another,even if the paper based analog teaching is loosing its popularity, the basic principle stands still: learning never stops. Bozarth, (2005) regards e-learning as any training or performance support delivered with any mechanism provided by computer: on the web, through a CD or DVD, or by performance support tools, like checklists and descriptions of processes, available electronically. Bates, (2013) defines e-learning as electronically supported learning and teaching of any kind. Any form of learning in which digital communication, electronic devices or the internet is used to support the learning process, which also comprises education technology. M-learning, on the other side, stands for mobile learning, which is in fact a type of e-learning delivered by means of mobile electronic equipment such as tablet pcs and smartphones, instead of traditional desktop computers. According to Mary Meeker (2015), mobile digital media time ıs now greater than desktop and other media. The research shows that an adult user spends approximatly 3 hours per day with mobile digital media in the US, which is significantly higher at 51% compared to desktop (42%). Now, with beginning of the 21st Century analog trends in teaching / learning a foreign language are already out, they have been replaced by digital ones. But the digital trends are evolving too. Remember how e- learning revolutionized our lives by delivering digital media, facilitating data transfer and dramatically increasing level of interaction. Gee in his famous work “Good video games and good learning” (2007) states that Plato in the Phaedrus complained that books are passive; you cannot get them to talk back to you. Video games and other interactive learning materials do talk back. In this paper, we will study effective use of new m-learning facilities in teaching French as a foreign language.

Araştırma Yöntemi

We will try to evaluate the effectiveness of m-learning implementations on a sample group of Turkish students (their age varies from 17 to 24) who learn French as a foreign language by the help of mixed question type survey application. One of the principal errors in designing m-learning sequences is the effort to adapt e-learning platforms, originally created to view and use on personal computers. It is a fact that mobile devices such as tablet pcs and smartphones have much more smaller displays, touch sensitive controls and memory drawbacks compared to personal computers of this era. With the advent of content being delivered using bring you own device (BYOD), learners using their own mobile device for m-learning will be keen to keep their personal costs to a minimum. Learners may not always have access to a Wi-Fi conFROM E-LEARNING TO M-LEARNING: EFFECTIVE USE OF TECHNOLOGY TRENDS IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Problem Durumu

Learning is one of the few activities that debuts with birth and continious along with the life cycle of the human being. In a concious way or not, we learn. From the first civilisation on the earth to the 21st century digital natives, a term first defined and used by Marc Prensky, (2001) we are surrounded by information in our living environment. Even if the methods of gathering information or gaining new skills changes to one era from another,even if the paper based analog teaching is loosing its popularity, the basic principle stands still: learning never stops. Bozarth, (2005) regards e-learning as any training or performance support delivered with any mechanism provided by computer: on the web, through a CD or DVD, or by performance support tools, like checklists and descriptions of processes, available electronically. Bates, (2013) defines e-learning as electronically supported learning and teaching of any kind. Any form of learning in which digital communication, electronic devices or the internet is used to support the learning process, which also comprises education technology. M-learning, on the other side, stands for mobile learning, which is in fact a type of e-learning delivered by means of mobile electronic equipment such as tablet pcs and smartphones, instead of traditional desktop computers. According to Mary Meeker (2015), mobile digital media time ıs now greater than desktop and other media. The research shows that an adult user spends approximatly 3 hours per day with mobile digital media in the US, which is significantly higher at 51% compared to desktop (42%). Now, with beginning of the 21st Century analog trends in teaching / learning a foreign language are already out, they have been replaced by digital ones. But the digital trends are evolving too. Remember how e- learning revolutionized our lives by delivering digital media, facilitating data transfer and dramatically increasing level of interaction. Gee in his famous work “Good video games and good learning” (2007) states that Plato in the Phaedrus complained that books are passive; you cannot get them to talk back to you. Video games and other interactive learning materials do talk back. In this paper, we will study effective use of new m-learning facilities in teaching French as a foreign language.

Araştırma Yöntemi

We will try to evaluate the effectiveness of m-learning implementations on a sample group of Turkish students (their age varies from 17 to 24) who learn French as a foreign language by the help of mixed question type survey application. One of the principal errors in designing m-learning sequences is the effort to adapt e-learning platforms, originally created to view and use on personal computers. It is a fact that mobile devices such as tablet pcs and smartphones have much more smaller displays, touch sensitive controls and memory drawbacks compared to personal computers of this era. With the advent of content being delivered using bring you own device (BYOD), learners using their own mobile device for m-learning will be keen to keep their personal costs to a minimum. Learners may not always have access to a Wi-Fi connection, and may be very reluctant to use their own data allowance for learning content. If the learners will be using their own smartphones to access m-learning course, in location where they may not have Wi-Fi, they may be reluctant to watch large videos, or download other external media heavy content. Another consideration in your design is to make your content available both online and offline to allow for intermittent internet connectivity. (Buff, 2013) With the survey we use, we will try to examine all this factors effecting user experience. The results will be evaluated by IBM SPSS version 23.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The mobile learning technology and mobile usage has demonstrated its capability in providing expanded literacy exposure to learners living in distant areas and saves huge amounts of money and time. (Kim, Hagashi, & Carillo et al, 2011) In addition, it appears to be less susceptible to teacher perception or prior experience or even school infrastructure. An analysis by economists Harald Gruber and Pantelis Koutroumpis found that national growth improves significantly based on mobile usage. Looking at 192 nations from 1990 to 2007, they found increasing returns in terms of productivity and growth based on the use of mobile devices. For high income nations, mobile technology added 0.20 percent annually to Gross Domestic Product, while in low income countries, it contributed 0.11 percent (West, 2015). We will try to show same positive effect on learning and education technology.

Anahtar Kelimeler

M-learning, e-learning, French, teaching, new trends

Kaynakça

Bates, L. (2013, May 29). The Different Uses of E-learning and M-learning. Retrieved from Fractus Learning: http://www.fractuslearning.com/2012/09/12/e-learning-and-m-learning

Bozarth, J. (2005). E-Learning Solutions on a Shoestring: Help for the Chronically Underfunded Trainer. San Francisco: Pfeiffer.

Buff, T. (2013, October 08). Top 5 Design Considerations for Creating Mobile Learning - eLearning Industry. Retrieved from elearningindustry.com: http://elearningindustry.com/top-5-design-considerations-for-creating-mobile-learning

Gee, P. J. (2007). Good Video Games and Good Learning. New York: Peter Lang International Academic Publishers.

Gruber, H., & Koutroumpis, P. (2011). Mobile Telecommunications and the Impact on Economic . Economic Policy,Volume 67, 387-426.

Kim, P., Hagashi, T., & Carillo, L et al. (2011). Socioeconomic strata, mobile technology, and education: a comparative analysis. Educational Technology Research and Development, 465-486.

Meeker, M. (2015, May 27). 2015 Internet Trends — Kleiner Perkins Caufield Byers. Retrieved from kpcb.com: http://www.kpcb.com/internet-trends

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On The Horizon, 1–6.

West, D. M. (2015, December). west_connected-learning_v11.pdf. Retrieved from brookings.edu: http://www.brookings.edu/~/media/research/files/papers/2015/12/01-connected-learning-mobile-technology-education-west/west_connected-learning_v11.pdf

nection, and may be very reluctant to use their own data allowance for learning content. If the learners will be using their own smartphones to access m-learning course, in location where they may not have Wi-Fi, they may be reluctant to watch large videos, or download other external media heavy content. Another consideration in your design is to make your content available both online and offline to allow for intermittent internet connectivity. (Buff, 2013) With the survey we use, we will try to examine all this factors effecting user experience. The results will be evaluated by IBM SPSS version 23.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The mobile learning technology and mobile usage has demonstrated its capability in providing expanded literacy exposure to learners living in distant areas and saves huge amounts of money and time. (Kim, Hagashi, & Carillo et al, 2011) In addition,

it appears to be less susceptible to teacher perception or prior experience or even school infrastructure. An analysis by economists Harald Gruber and Pantelis Koutroumpis found that national growth improves significantly based on mobile usage. Looking at 192 nations from 1990 to 2007, they found increasing returns in terms of productivity and growth based on the use of mobile devices. For high income nations, mobile technology added 0.20 percent annually to Gross Domestic Product, while in low income countries, it contributed 0.11 percent (West, 2015). We will try to show same positive effect on learning and education technology.

Kaynakça

Bates, L. (2013, May 29). The Different Uses of E-learning and M-learning. Retrieved from Fractus Learning: http://www.fractuslearning.com/2012/09/12/e-learning-and-m-learning

Bozarth, J. (2005). E-Learning Solutions on a Shoestring: Help for the Chronically Underfunded Trainer. San Francisco: Pfeiffer.

Buff, T. (2013, October 08). Top 5 Design Considerations for Creating Mobile Learning - eLearning Industry. Retrieved from elearningindustry.com: http://elearningindustry.com/top-5-design-considerations-for-creating-mobile-learning

Gee, P. J. (2007). Good Video Games and Good Learning. New York: Peter Lang International Academic Publishers.

Gruber, H., & Koutroumpis, P. (2011). Mobile Telecommunications and the Impact on Economic . Economic Policy,Volume 67, 387-426.

Kim, P., Hagashi, T., & Carillo, L et al. (2011). Socioeconomic strata, mobile technology, and education: a comparative analysis. Educational Technology Research and Development, 465-486.

Meeker, M. (2015, May 27). 2015 Internet Trends — Kleiner Perkins Caufield Byers. Retrieved from kpcb.com: http://www.kpcb.com/internet-trends

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On The Horizon, 1–6.

West, D. M. (2015, December). west_connected-learning_v11.pdf. Retrieved from brookings.edu: http://www.brookings.edu/~/media/research/files/papers/2015/12/01-connected-learning-mobile-technology-education-west/west_connected-learning_v11.pdf

Anahtar Kelimeler

M-learning, e-learning, French, teaching, new trends

Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Okutman Dr. Ayfer SAYIN

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Dil, bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2008). Dilin birçok işlevi bulunmakla birlikte dil, eğitim sistemi içerisinde bilgi paylaşımı ve aktarımının doğru, etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmen ve öğrencilerin dile olan hâkimiyetleri önem kazanmaktadır. Tekin (1980) konuyu tersten ele alarak dil becerisi gelişmemiş kişilerin sağlıklı iletişim kuramadıklarına, düşüncelerini ve duygularını doğru ve net bir şekilde aktaramadıklarına vurgu yapmaktadır. Kişinin iletişim yeteneğini, büyük ölçüde onun iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirlemektedir (Tekin, 1980). Günlük yaşamımızda olduğu gibi eğitim ortamları içerisinde de dilin sözlü anlatım özelliğinden sıklıkla yararlanılmaktadır. Öğretmenler, derslerini işlerken sınıfa hâkimiyet sağlamak, konusunu etkili bir şekilde aktarmak amacıyla konu bilgisinin yanı sıra sözel anlatım becerisine de ihtiyaç duymaktadır. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2012) da öğretmenlerin meslekleri gereği dili yoğun bir şekilde kullandıklarını, dili kullanma becerilerinin mesleklerindeki başarılarını da etkilediğini belirtmektedir. Eğitim tutumları değiştirmede önemli bir araç olduğundan, öğretmenlerin gerek kendi derslerine, gerekse sosyal yaşamdaki diğer olgulara yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu, nasıl ölçüleceğini bilmeleri, eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir etken olabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin belli ders konularına yönelik tutumlarını ölçmek üzere yapılan çalışmalar günümüzde büyük önem kazanmaktadır (Duatepe ve Çilesiz, 1999). Mitchell ve Myles (1998) olumlu tutum özelliklerine sahip öğrencilerin dil öğrenmedeki başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle çalışmalarını yürüten Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009) da öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının sahip oldukları tutum ile pozitif yönde bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarının ölçülmesine dikkat çeken Bağcı (2007) Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu belirtmiştir. Katrancı ve Kuşdemir (2015) deneysel yürüttükleri çalışmalarında öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersi öncesi ve sonrasındaki konuşma kaygı düzeylerini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda sözlü anlatım dersine katılan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin Sözlü Anlatım dersinde akademik başarı sağlayabilmeleri, sözlü anlatım becerini geliştirebilmeleri için bu derse karşı tutumlarının yüksek olması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının da geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın ilk çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde 12 hafta boyunca Türkçe II: Sözlü Anlatım dersini almış 371'ye uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde incelemeler gerçekleştirilmiş, eksik veri, uç değer vs. gösteren gözlemler çıkarılarak ilk çalışma grubunu 312 oluşturmuştur. Çalışmanın ikinci çalışma grubunu benzer şekilde sözlü anlatım dersine 12 hafta devam etmiş 242 öğrenci oluşturmaktadır.

Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde Tezbaşaran (2008) tarafından belirtilen aşamalar uygulanmıştır. Öncelikle alan yazın incelemesi gerçekleştirmiş üniversite öğrencilerinin söz konusu derslerine yönelik tutumlarını belirlemek üzere hazırlanmış bir ölçme aracının olmadığı belirlenmiştir. Derse devam eden öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin görüşleri ile dersin amaçları doğrultusunda derse ilgi, kendine güven, önem ve gelecek/meslek olmak üzere dört boyut içerisinde toplam 29 madde hazırlanmıştır. Uzman görüş formu ile üç konu alan uzmanının ve bir ölçme değerlendirme uzmanının maddeler ve boyutlara yönelik görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ilgi ve önem boyutunda yer alan ikişer maddenin birbirine ve diğer maddelere benzediği görüldüğünden bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 25 madde, 5'li likert tipinde derecelendirilmiş ve yönerge hazırlanarak taslak ölçek formu oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde birinci çalışma grubundaki öğrencilerin cevapları ile açımlayıcı; ikinci çalışma grubundaki öğrencilerden elde edilen verilerle de doğrulayıcı analizler hesaplanmıştır. Hesaplama öncesinde analizlerin varsayımları incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2005). Varsayımlar incelendikten sonra açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, Ardından madde analizleri ve güvenirlik belirlenmesi amacıyla düzeltilmiş madde-toplam test korelasyonları ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen / Geçici Sonuçlar

Taslak ölçekte yer alan 25 madde birinci çalışma grubuna uygulanmış ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi, madde analizi ve güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyut ve toplam 21 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin toplam varyansın %63,525'ine açıklık getirdiği, faktör yük değerlerinin

0,45'ten yüksek olduğu tespit edilmiştir. Madde-toplam düzeltilmiş korelasyon katsayılarının 0,581 ile 0,832 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenci cevaplarının iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı da sırasıyla 0,919; 0,864 ve 0,920 bulunmuştur. Ölçekte yer alan 21 maddenin tamamı için hesaplanan güvenirlik katsayısının da 0,930 olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda hazırlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar ürettiği görülmektedir.

Kaynakça

Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 11, 29-61.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. & Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Duatepe A. & Çilesiz Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 17-45.

Karasakaloğlu, N. & Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 343-362.

Katrancı, M. & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.

Mitchell, R. & Florence M. (1998). *Second language learning theories*. London: Edward Arnold.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariale statistics*. Cambridge: Harper & Row.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Akadamik Yayıncılık.

Yakıcı A., Yücel M., Doğan M &, Yelok S. (2008). *Üniversiteler için Türkçe-2 sözlü anlatım*. Ankara: Gazi Kitapevi

Anahtar Kelimeler

ölçek geliştirme, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, sözlü anlatım, tutum

Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Eğilimleri Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Öğretmen Emel SALGUT
MEB

Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

0-6 yaş dönemi, yapılan araştırmalar sonucunda 'kritik dönem' olarak uzmanlarca isimlendirilmiştir. Bu dönemin kritik dönem olarak nitelendirilme sebebi ise kişiliğin temellerinin atılmasıdır. Kişiliğin temellerinin atılmasının yanı sıra bu dönemde okuma yazma öğretiminin temellerinin de atıldığı dönemdir. Okul öncesi eğitimine başlayan çocuk aynı zamanda ilk okuma yazma öğrenmeye de hazırlanmaya başlar.

Okuma ilkokul çağında kazanılmasına rağmen okul öncesi dönemde çocuğun çeşitli etmenler tarafından okumaya hazırlandığı görülmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009, s.490). Çocuğun okuma-yazma öğrenmeye hazır olması çok yönlü bir olaydır. Bu dönemde çocuğun, hem bireysel gelişimi ve yetenekleri hem de çevreden aldığı izlenimlerin, yani daha önce öğrenmiş olduklarının büyük etkisi vardır. 0-6 yaş döneminde çocukların kazandığı olumlu deneyimler, onların ileriki eğitim yaşamlarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Yapıcı ve Ulu, 2010,s.44). Çelenk'e göre de (2008, s.85) sınıfta çocuğa uygulanacak ilk okuma-yazma öğretiminin niteliği düzeyi her çocuğun okulöncesi dönemde geliştirdiği dil becerilerinin düzeyi ve okuma-yazma deneyimlerinin ona sağladığı birikimlere bağlıdır.

Okuma yazma becerileri, çocukların görünürde olmayan olaylar ve nesneleri hatırlamaları ile birlikte 18-24 ay arasında ortaya çıkmaktadır. Çocuklar çizimlerin, harflerin ve karalamaların; nesneleri, olayları, duyguları ve insanları temsil edebildiklerini öğrenmeye başlamaktadır. Birden okuma yazma becerilerindeki yeterlik, çocukların yazıyla ilgili günlük yaşantılarının artmasıyla birlikte zenginleşmektedir ve çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumundaki sınıf ortamlarında bulunan okuma yazma ortamlarının hazırlanmasına bağlıdır (Constantine, 2004, Dunn ve diğ, 1994, akt. Uyanık ve Kandır, 2010, s. 120-122).

İlk okuma-yazma öğretimi, bireyin yaşamının önemli basamaklarından biridir. Çünkü birey bu dönemde, eğitim hayatında ve hatta bütün yaşamında kullanacağı en önemli becerilerden birini kazanacaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerin okuma yazmayı doğru şekilde çocuklara kazandırmaları gerekir. Bu aşamada öğrencide görülebilecek sorunlar ise hemen çözülmelidir (Taşkaya, 2016, s.225-226). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin de okuma yazma becerilerine dayalı yeterli hazır bulunuşluğu ve duyarlılığı olmadan bu kurumlara gelen çocuklar için, okuma yazma becerilerini geliştirecek bir sınıf ortamı yaratmaları, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması önemlidir. Bunun içinde yazılı materyaller yönünden zengin ve iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamının oluşturulması, kaliteli bir eğitim programı ile çeşitli teknik ve yöntemlerle çocuklara aktarılmasını sağlamaları gerekmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010, s.122). Çocuğun okul öncesi ortamda karşılaştığı, kitap, dergi, gazete, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, büyük resimli az yazılı, resimden yazılanları tahmin ettiren kitaplar gibi, basılı araç-gereçlerin yanı sıra, ailede, yuvada ve anaokulunda katıldığı, dinleme, çizme, boyama etkinlikleri okuma yazma becerilerini destekler nitelikte ki etkinliklerdir (Çelenk, 2008, s.84).

Çocukta okuma yazma ve matematik becerilerini kapsayan erken akademik becerilerin gelişimi tesadüflere bırakılamayacak kadar önemlidir. Okul öncesi dönemde erken akademik becerilerin çocuklara kazandırılması, ileri akademik becerilerin kazanımı için ön koşul niteliğindedir. Bu dönemde kazanılan beceriler çocuğu okula ve hayata hazırlamaktadır. Bu beceriler sayesinde çocukların; özdenetimli, girişimci ve araştırmacı, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, yeteneklerini kullanabilen ve başarılı bireyler olabilmelerine temel oluşturmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010,s. 130-131).

Okuma yazma becerisinin kazanılmasının bireyin yaşamındaki önemi yadsınamaz, peki bu beceriyi kazanma sürecinde okul öncesi eğitimin katkısı nedir? Sınıf öğretmenlerinin bu konu ile ilgili eğilimleri nelerdir?

Eğilimleri doğrudan gözlemlemek veya ölçmek mümkün değildir. Eğilimlerin belirlenmesi ve ölçülebilmesi ölçeklerle mümkün olmaktadır. Bu nedenle ilgili alanlarda ölçekler geliştirilmelidir. Bu ölçeklerle bazı sorulara cevap verme veya fikir belirtme şeklinde ölçümler yapılmaktadır (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014). Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerine yönelik olarak "Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Eğilimleri Belirlemeye Yönelik Ölçek" geliştirerek alanda daha sonra yapılacak olan çalışmalara bir başlangıç oluşturmaktır.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin eğilimlerini belirlemeye yönelik ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle ilgili alan yazın taranmıştır. Literatür taramasının ardından madde havuzu oluşturma, uzman görüşüne başvurma, taslak ölçeğin ön uygulaması ve analizlerin yapılarak ölçeğin son şeklini alması işlemleri sırasıyla uygulanmıştır.

Madde havuzu oluşturmak için sınıf öğretmenlerine okul öncesi eğitimin ilk okuma yazmaya etkisine ilişkin sorular yönetilmiştir. Böylece öğretmenlerin okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin görüş ve düşünceleri hakkında veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak 56 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ortaya çıkan maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Tanrıöğen (20014) kapsam geçerliliğini sağlamak için başvurulan yollardan birinin de uzman görüşüne başvurmak olduğunu belirtmektedir. Bu amaçla alanında uzman 2 okul öncesi öğretmenliği, 2 sınıf öğretmenliği bölümü öğretim elemanı olmak 4 uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca 1 milli eğitim müfettişi, 1 okul öncesi ve 3 sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda 5 Milli Eğitim Bakanlığı personeli tarafından dil, ifade ve içeriğe uygunluk bakımından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçek üzerinde yapılan değişikliklerden sonra 48 maddeden oluşan aday ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin sol kısmında okul öncesi eğitim alan öğrencilere yönelik yargı ifadeleri bulunurken, ölçeğin sağ tarafında okul öncesi eğitim almayan öğrencilere yönelik ifadeler yer almaktadır. Beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçek maddeleri “katılıyorum=5”, “genel olarak katılıyorum=4”, “orta düzeyde katılıyorum =3”, “pek katılmıyorum =2”, “katılmıyorum =1” şeklinde derecelendirilmiştir. Oluşturulan taslak ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Denizli il merkezindeki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri (n=250) ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçek okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin eğilimlerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Bilgisayar ortamında veri toplanmasını mümkün kılan ölçme araçlarının geliştirilmesi okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecindeki etkisine farklı bir boyut getirebilir. Okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecindeki olumlu etkisi ne kadar fazla olursa bu süreç o kadar kolay, hızlı ve sorunsuz aşılabilir. Bu konuda gerek nitel gerekse nicel araştırmaların yapılması okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisini belirlemeye yönelik olarak alan yazın oluşturulmasında oldukça önemlidir

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorumu. Ankara: Pegem Yayıncılık

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği, Türk Kütüphaneciliği 23(3), 489-509.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerin İlk Okuma Ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 83-90.

Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (ekot) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2), 141-154.

Kılıç, Z. (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Tanrıöğen, A. (2014). M. Ellez içinde, Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 165-190). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri, Kurumsal Eğitim, 3(1), 43-55.

Anahtar Kelimeler

okul öncesi, 1. sınıf, ilk okuma yazma, sınıf öğretmeni

Hareket, Konuşma ve Şarkı Söyleme Odaklı Elementer Ses Eğitimi Uygulamaları

(Erciyes Üniversitesi Örneği)

KIVANÇ AYCAN

Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu: Türkiye'de *hareket*, *konuşma* ve *şarkı söyleme* odaklı *elementer ses eğitimi uygulamalarının Uygulanma(ma) Durumu*

Araştırmacının Amacı: Türkiye'de *elementer müzikler* ya da *çocuk şarkılarına* eğitim ve güzel sanatlar fakülteleri bünyesinde verilen ses eğitimi derslerinde yeterince yer verilebilmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Metot: Çalışma öncesinde durum tespiti yapmak için yapılandırılmış bir anket çalışması yapılmıştır (n=21). Ardından ses eğitimi dersinde 20 kişilik öğrenci grubuyla 2 saatte, 14 haftalık süre zarfında *1 uzman ses eğitimcisi* tarafından *eylem araştırması* gerçekleştirilmiştir. Çalışma sırasında *mikro öğretim* uygulanmıştır. Ayrıca *bireysel ders izleme tutanağı*na gözlem sonuçları not edilmiştir. Yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Çalışma sonrasında betimsel bir içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi ve video kayıtları alanında uzman kişilere danışılarak gerçekleştirilmiştir

Bulgular: Anket çalışmasında katılımcılar *Orff-Schulwerk* yaklaşımı gibi modern müzik öğretim yöntemlerinin lisans eğitimi ve sonrasında uygulanmadığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasından çıkan verilere göre tasarlanan ses eğitiminin interaktif işlenmesiyle dersin daha zevkli ve heyecanlı hale geldiği, bu şekilde konsantrasyonun arttığı, daha kalıcı bir öğrenmeyi sağladığı, konuşma ve metin okumada hissedilir iyileşmeler sağladığı, farklı fikirleri görerek birlikte çalışmayı sağladığı, bir öğretim şekli olarak ileride müziği öğretirken yeni ve farklı fikirler verdiği belirtilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Çalışmadan çıkan sonuçlara göre *eğitim fakülteleri, müzik öğretmenliği* ve *güzel sanatlar fakülteleri*, *müzik bölümleri*nde *ses eğitimi dersleri*nin ilk yılında *hareket, konuşma ve şarkı söyleme temelli* 20-25 öğrencinin katılımıyla ses eğitimi uygulamaları yapılabilir. Türkiye'de nitelikli ses eğitimcilerinin sayısı yeterli olmadığı için *modern müzik eğitimi yöntemlerinin* kullanılması önerilmektedir.

Tartışma: Yükseköğretim Kurulu tarafından *program geliştirme* ve *müzik alanı uzmanları*nın görüşleriyle öncelikle müzik öğretmenliği programında yapılacak bir program revizyonu ile ***ses eğitimi***, ***çalgı eğitimi*** ve ***kuram eğitimi*** anabilim dallarının oluşturulup paralel bir anabilim dalı yapısı daha oluşturulup ***temel*** ve ***mesleki müzik eğitimi anabilim dalları*** kurulmalıdır. Bu sayede *modern müzik eğitimi yöntemlerinin* kullanılması programlar vasıtasıyla kurumsallaştırılacaktır. Yoksa yapılacak uygulamalar bireysel uygulamalarla sınırlı kalacaktır.

Anahtar Kelimeler: Orff-Schulwerk Yaklaşımı, Elementer Müzik**,** Ses eğitimi, MAXQDA 11+

The Movement, Speaking and Singing Oriented Voice Education Lesson Practices

(Sample of Erciyes University)

KIVANÇ AYCAN

Erciyes University

Abstract

Problem Statement: The Movement, Speaking, and Singing Oriented Elementary Voice Education Lesson has been applying or not in Turkey

Propose of Study: This research purposed the elementary music's or children songs repertoire should be extensively utilize voice education lessons in Turkey.

Methods: Before to start this research did a structured survey (n=21). After these survey findings 1 voice education specialist did an action research in the voice education lesson with 20 students and 2 hours for 14 weeks. On the purpose of using micro-teaching techniques were used. Also, the observation's noted to the structured individual lesson observation form by voice education specialist. Formal interview forms did descriptively analyze. This descriptively analyze did the specialist's opinions.

Findings: Participations in the survey said that modern music methods haven't been utilizing as an *Orff-Schulwerk* before and after to get graduated degree. After the survey findings the designed research demonstrated inter-active individual voice education has been processed enjoyable and exciting. In addition the students said that they feel better concentrated as a singing and an active learner with the movement, speaking and singing oriented individual voice education lesson. The students said that when they recovered speaking, speaking the text and lyrics. They observed and tested as a different method to teach the music gives an interesting and original ideas. They observed the friends different ideas when they're socialized.

Results and Recommendation: The research results demonstrated individual voice education lessons should be oriented movement, speaking and singing with 20-25 students 1th year of the bachelor's degree programs in the education faculty, music departments and fine arts faculty, music departments. The qualified voice educators haven't been working in the university's in Turkey, the research applications as a modern music method can solve the problems.

Discussion: First of all the bachelor's degree music and music education program have to be revised with the education program and the music education specialists opinions by the Turkish Council of Higher Education (YOK). After the bachelor's degree music and music education program revision need to be programmed the voice, instrument and musical composition education branches. In addition basic and professional music department branches need to be programmed as a parallel music program. For this reason modern music education methods could be utilized with this specialized program. If not propose will be limited individual applications.

Keywords: Orff-Schulwerk Pedagogy, Elementary music, Voice Education, MAXQDA 11+

Kaynakça

Acim, S. (2004). *Müzik Eğitimi Programları, Elektronik Org Eğitimi Dersinin Amaçlarının Yeniden Gözden Geçirilmesi* Paper presented at the 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Kitabı, Malatya.

Akgün, G. (2006). Müzik Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinden ve Çalışma Ortamlarından Kaynaklanan Sorunları *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2).

Andante. (2015) *Türkiye'de Müzik Eğitimi ve Orff Yaklaşımı/Interviewer: Andante*. Andante.

Barışeri, N., Özdek , A., & Can, M. (2006, 26-28 Nisan). *Müzik Öğretmenliği Lisans Eğitim Programı Geliştirme Çalışmaları (Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilimdalı Model Önerisi).* Paper presented at the Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. , Denizli.

Bilen, S., Özevin, B., & Canakay, E. U. (2011). *Orff Destekli Etkinliklerde Müzik Eğitimi* (Vol. 2). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Bilen, S., Özevin, B., & Canakay, U. E. (2011). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi* (S. Tarman Ed. Vol. 2). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları

Canakay, U. E., & Bilen, S. (2006). Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri; The Effect of the Orff Schulwerk in Preschool MusicTraining on Musical Skills. *EJER (Eurasian Journal of Educational Research), 22*, 48-60.

Duru, E. G., & Karakelle, S. (2013). Türkiye ve Avusturya Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Ankara-Turkey, 8*(3), 233-245.

Duru, E. G., & Köse, S. H. (2012). Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapılanma Modelleri (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas Örnekleri). *e-Journal of New World Sciences Academy, 7*(2).

Dündar, M. (2003). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Alanda Eğitim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 59-67.

Eren, B. (2012). Müzik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Orff-Schulwerk

Inclusıon Implementatıons in Music Education and Orff-Schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 14-25.

Gürgen, E. T. (23-25 Eylül 2009). *Farklı Müzik Eğitimi Yöntemlerinin Öğrencilerin Müziksel Becerileri Üzerindeki Etkileri.* Paper presented at the 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu,, OMÜ, Samsun.

Gürgen, E. T. (2007). *Orff-Schulwerk ve Kodály Yönteminin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri.* (PhD), T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jungmair, U. E. (2003). *Orff-Schulwerk Elementer Mzüik ve Hareket Eğitimi Temel İlkeler.* Paper presented at the Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi İstanbul.

Kalyoncu, N. (2005). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gerekçeleriyle Tutarlılığı. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 207-220.

Koçak, K. O. (2004). Beden Vurmalılar: Temel Bilgiler ve Bazı Nota Yazım Olanakları. *Orff Info, 6*, 12-13.

Özevin, B. (26-28 Nisan 2006). *Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlİşkin Motivasyon Ölçeği.* Paper presented at the Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli.

Sevinç, S., & Şimşek, G. (2004). Müzik Eğitimi Bölümlerinde Ses Eğitimi (Şan) Dersine Ayrılan Sürenin Yeterli Olup Olmadığı Üzerine Bir Araştırma. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 207-216.

Stibi, S., Grüner, M., & Salmon, S. (2016). Elemental Music and Dance Education in the changing world of media *9th International Orff-Schulwerk Symposium*

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative research: Grounded theory prosedures and techniques* Newbury Park, CA: Sage.

Şimşek, G. (2007). *Şan İçin Piyano Eşlikli Albüm*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Şimşek, H., & Yıldırım , A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Vol. 6): Seçkin Yayıncılık.

Tufan, S. (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff Yaklaşımlarıyla İlgili Görüşleri İle Bu Yaklaşımların Adayların Öğretmenlik Uygulamasına İlİşkin Tutumlarına Olan Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi), T.C. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tura, Y. (1988). *Türk Musikisinin Mes'eleleri*: Pan Yayıncılık.

Tura, Y. (2001). *Musikiyi Harflerle Tesbit ve İcra İlminin Kitabı (Kitabu 'İlmi'l-Musiki ala vechi'l- Hurufat)*: YKY.

Uçan, A. (1994). Kuruluşulunun Yetmişinci Yılında ve İkibinli Yılların Eşiğinde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü ve Türkiye'de Müzik Öğretmenliği Eğitimi. *GEFAD, 1 (Özel Sayı)*(1), 1-32.

Uçan, A. (2003). *Türkiye'de Müzik Eğitiminin Gelişimi, Orff Okul Öğretisinin Tanımı-Uygulanımı-Uyarlanımı ve Orff Anlayışıyla Temel Mzüik Eğitiminin Genel Durumu.* Paper presented at the Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi İstanbul.

Extended Abstract

Problem Statement is *the movement, speaking, and singing oriented elementary voice education lesson* has been applying or not in Turkey. This research purposed the elementary music's or children songs repertoire should be extensively utilize voice education lessons in Turkey. This research was before to start this research did a structured survey (n=21). After these survey findings One voice education specialist did an action research in the voice education lesson with 20 students and 2 hours for 14 weeks. On the purpose of using micro-teaching techniques were used. Also, the observation's noted to the structured individual lesson observation form by voice education specialist. Formal interview forms did descriptively analyze. This descriptively analyze did the specialist's opinions.

Participations in the survey said that modern music methods haven't been utilizing as an *Orff-Schulwerk* before and after to get graduated degree. After the survey findings the designed research demonstrated inter-active individual voice education has been processed enjoyable and exciting. In addition the students said that they feel better concentrated as a singing and an active learner with the movement, speaking and singing oriented individual voice education lesson. The students said that when they recovered speaking, speaking the text and lyrics. They observed and tested as a different method to teach the music gives an interesting and original ideas. They observed the friends different ideas when they're socialized.

The research results demonstrated individual voice education lessons should be oriented movement, speaking and singing with 20-25 students 1th year of the bachelor's degree programs in the education faculty, music departments and fine arts faculty, music departments. The qualified voice educators haven't been working in the university's in Turkey, the research applications as a modern music method can solve the problems.

Today *voice training* lesson which is given the non-specialization and music education programs to be seen carrying a general quality in the *Faculty of Education in Turkey*'s, *Music Teaching sections* with The F*ine Arts Faculty, music department* and some *music technology departments* are supplied as a mandatory course in. This lesson is seen as a specialist in the field for at least two years and by that four semesters. Studies in 4 years of vocal training lessons and eight semesters require be taught but is not sufficient for the number of qualified voice trainer in this way shows that it does apply. 1 hour 1 person or 2 applications or bookmarks with more students in situations. However, the shortage of qualified instructors will teach voice training since live 2 hours 1 hour worked of course but with the person and processed more than one person. Music education was based on the song holds a principal place of singing and considering the nature of this education and apply.

Applications of modern music in education approach (*Orff, Kodaly, Dalcroze,* etc.) will make a positive impact on the character of the training to be given. One of the modern music education approaches are *Orff elementary music* approach by a sound wave is an energy of the music, the energy in the human body into a heartbeat sound is seen sleeping. According to *C. Orff,* if the person has your heartbeat, the person is making *the internal rhythms of music elementary motion*. *Elementary Music*, used in connection with doing, sincerely that's turned on, spontaneously, as events can be defined. Talk first, then by singing this conversion takes place. At this point the internal movement, speech and singing-drink place. For example *speech, rhymes,* and *names of individuals* constitute the source point of the music. The start point of the intonation constitutes descanting thirds chords and the pentatonic arrays. C. *Orff's elementary music approach* is in describing the process of keyword d*iscovery* and *experience* constitute the main structure of the vocal training classes. This course is a place for their individual voice, regarding the output of the acoustic of the room to discover the sound, they experience. *Orff elementary music approach* during the discovery of sound in the if class has a closed environment, such as *the doors*, *windows*, *hours*, *location*, *individuals* of influence from outside, if the *wind*, *birds*, *cats* in vs. tones can be observed. Voice training is individual in nature live and lifeless in the voices of experience and discovery by extracting with his or her voice.

First of all the bachelor's degree music and music education program have to be revised with the education program and the music education specialists opinions by the Council of Higher Education (CHE). After the bachelor's degree music and music education program revision need to be programmed the voice, instrument and musical composition education branches. In addition basic and professional music department branches need to be programmed as a parallel music program. For this reason modern music education methods could be utilized with this specialized program. If not propose will be limited individual applications.